

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

CRISTIANE DE AZEVEDO GUIMARÃES

**HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLARES
COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E
DEFICIÊNCIA**

**São Carlos - SP
2019**

CRISTIANE DE AZEVEDO GUIMARÃES

**HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLARES
COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos para o exame de defesa, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carolina Severino Lopes da Costa.

Apoio financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
Processo: 132752/2018-2.

São Carlos - SP
2019

Guimarães, Cristiane de Azevedo

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE
PRÉ-ESCOLARES COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO, PROBLEMAS
DE COMPORTAMENTO E DEFICIÊNCIA / Cristiane de Azevedo

Guimarães. -- 2019.

93 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Carolina Severino Lopes da Costa

Banca examinadora: Fabiana Cia, Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Habilidades Sociais Educativas. 3. Educação
Infantil. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Cristiane de Azevedo Guimarães, realizada em 26/02/2019:

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa
UFSCar

Profa. Dra. Fabiana Cia
UFSCar

Profa. Dra. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo
UNESP

AGRADECIMENTO

À Universidade Federal de São Carlos - SP;

Ao Centro de Educação e Ciências Humanas;

Ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial e todos que colaboram desde a secretária Eliane e todos os demais professores vinculados;

À Prof.^a Dra. Carolina Severino Lopes da Costa, pelas orientações, pelos ensinamentos acadêmicos, de vida, de ser humano.

Às Prof.^a Dra. Fabiana Cia e a Prof.^a Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pela leitura colaboração e valiosas sugestões que permitiu o aprimoramento do trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo: 132752/2018-2) pelo fomento necessário para que eu pudesse dedicar integralmente à construção dessa dissertação;

Às professoras participantes desta pesquisa, que apontaram suas dificuldades e que permanecem confiantes no poder de transformação através da educação;

Às Prof.^a Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil, Adriana Garcia Gonçalves, Enicéia Gonçalves Mendes que depositaram boas expectativas no meu potencial.

Aos meus pais - Luiz, Erlane e irmão Rafael - pelo encorajamento e apoio em todos os momentos. Ao meu esposo Dr. Geraldo Pereira Rocha Filho, a quem admiro, tenho respeito e sou grata por todo o incentivo e companherismo

A cada pessoa que conheci na cidade de São Carlos e que, muito contribuiu para minha formação, em todos os aspectos, além do suporte de cada uma ofereceu. Em especial, a Tatiane Cristina Rodrigues Lessa, Juliana Santos, Elaine de Carvalho Silva, Melanie F. P. Van Langendonck.

À todos aqueles que na Bahia apoiaram e incentivaram a minha formação, Deuzane Cristina Lobo, Silvia Naiana Coutinho Pereira, Sandra Alves, Sonia Alves, Eliana Fernandes da Cunha, Nádma Silveira, Renata Guimarães, Dinalva Macedo, Jose Alves Pereira, Amigos do Colégio Pequeno Príncipe e tantos outros, no qual agradeço de coração!

*Nossa maior fraqueza está em desistir.
O caminho mais certo de vencer é tentar mais uma vez.*

Thomas Edison

RESUMO

Cada fase de desenvolvimento somada às características específicas dos alunos pode demandar o manejo diferenciado em termos de habilidades sociais educativas pelo professor. Desse modo, este estudo teve por objetivos: caracterizar as habilidades sociais educativas de professores de crianças pré-escolares com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência; caracterizar o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, na visão do professor; comparar habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência; comparar habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças com relação ao sexo e ao tipo de escola e; relacionar habilidades sociais educativas dos professores com os problemas de comportamento e habilidades sociais de crianças. Participaram 32 professores de classe comum de Educação Infantil que possuíam pelo menos um aluno do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculado em sua sala de aula atual da pré-escola. Foram aplicados três instrumentos com as professoras que os responderam individualmente, sendo: 1) *Preschool Kindergarten Behavior Scales (PKBS)* para avaliar o repertório de habilidades sociais e de problemas de comportamento de três alunos (uma criança PAEE ou com atraso no desenvolvimento; uma criança com desenvolvimento típico; e uma criança com problemas de comportamento. 2) Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Pr) que descreve comportamentos apresentados pelos professores na relação com os alunos, 3) Questionário de Habilidades Sociais Educativas do professor da pré-escola em situações do cotidiano escolar. Os dados dos instrumentos foram analisados de acordo com instruções prévias dos autores. Para correlacionar os dados foram utilizados o teste de correlação de Pearson. Para comparar habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças foram utilizados teste *t* e o Anova. Os resultados indicaram que na autoavaliação, os professores apresentaram um elevado repertório de Habilidades Sociais Educativas. Nota-se que as professoras se autoavaliaram mais positivamente no IHSE-Pr, para os fatores: Dar instrução sobre atividade e Organizar ambiente físico. No instrumento QHSE as professoras apresentaram maiores dificuldades para os fatores: Estabelecer contexto interativo e Estabelecer limites e disciplina. Houve diferenças estatisticamente significativas em relação aos problemas de comportamento e habilidades sociais entre os alunos com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e com deficiência quando comparados em relação ao sexo. Na comparação entre habilidades sociais e problemas de comportamento entre os grupos observou-se que, de modo geral, as crianças com desenvolvimento típico apresentaram um repertório de habilidades sociais mais amplo e refinado e menores índices de problemas de comportamento. Já os grupos de crianças com problemas de comportamento e deficiência apresentaram valores de média semelhante na maioria dos fatores de habilidades sociais. Verificou-se que não houve correlação significativa entre o repertório de habilidades sociais educativas das professoras e as habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças. Entretanto alguns fatores relacionados a habilidades sociais educativas das professoras obtiveram correlação positiva significativa com variáveis sociodemográficas tais como idade do professor e experiência profissional. Considerando tais resultados e pensando nas metas do Plano Nacional de Educação é importante fomentar políticas públicas voltadas para a formação do professor da Educação Infantil em habilidades sociais educativas para favorecer o desenvolvimento global de seus alunos independente de suas características.

Palavras-chave: Educação Especial. Habilidades Sociais Educativas. Educação Infantil. Professor. Desenvolvimento Típico. Problemas de Comportamento. Deficiência.

ABSTRACT

Each stage of development, added to the specific characteristics of the students, may require a different management by the teacher in terms of educative social skills. Thus, this study aimed to: characterize the educative social skills of pre-school teachers with typical development, behavior problems and disabilities; characterize the repertoire of social skills and behavior problems of children, in the teacher's view; compare social skills and behavior problems in children with typical development, behavior and disability problems; compare social skills and behavior problems in children related to gender and type of school; relate teachers' social skills to behavior problems and children's social skills. Thirty-two teachers from the common class of Early Childhood Education participated in the study; all of them had at least one Special Education Child in Development (PAEE) student registered in their current classroom. The teachers answered individually to the following instruments: 1) *Preschool Kindergarten Behavior Scales* (PKBS) to evaluate the repertoire of social skills and behavior problems of three preschool students (a special or late education child in development, a child with typical development, and a child with behavior problems); 2) Inventory of Educative Social Skills that describes behaviors presented by teachers related to the students; 3) Educative Social Skills Questionnaire (QHSE) of the preschool teacher in daily situations at school. The data collected by the instruments was analyzed according to previous instructions of the authors. Pearson's correlation test was used to link the data. T-test and the Anova were used to compare social skills and behavior problems of children. The results indicated that in the self-assessment the teachers have a high repertoire of Educative Social Skills. It was noticeable that teachers self-assessed more positively in the IHSE-Pr in the two following topics: give instruction about activity and organize physical environment. In the QHSE instrument, the teachers presented more difficulties in the topics: establish interactive context and establish limits and discipline. There were statistically significant differences in behavior problems and social skills among students with typical development, behavior problems and disabilities, when the comparison is related to gender. In the comparison of social skills and behavior problems between the groups, it was observed that, in general, children with typical development presented a repertoire of broader and refined social skills, in addition to lower rates of behavior problems. On the other hand, children with behavioral and disability problems presented similar average values in most of the social skills factors. No significant correlation was found between the educative social skills repertoire of the teachers and social skills and behavioral problems of the children. However, some factors related to the educative social skills of the teachers had a significant positive correlation with sociodemographic variables, such as teacher age and professional experience. Considering these results and the goals of the National Education Plan, it is important to promote public policies aimed at training the teacher of Early Childhood Education in educative social skills to favor the overall development of their students regardless of their characteristics.

Key words: Special Education. Educative Social Skills. Child Education. Teacher. Typical Development. Behavior Problems. Deficiency.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização das professoras participantes.....	37
Tabela 2. Caracterização dos grupos de crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência.....	38
Tabela 3. Caracterização do repertório de habilidades sociais educativas das professoras no IHSE-Pr.....	44
Tabela 4. Caracterização do repertório de habilidades sociais educativas das professoras.....	47
Tabela 5. Caracterização do repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças.....	49
Tabela 6. Comparação das habilidades sociais e problemas de comportamento entre as crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência.....	52
Tabela 7. Comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças por sexo.....	56
Tabela 8. Comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças por tipo de escola.....	59
Tabela 9. Correlação de Habilidades Sociais Educativas das professoras no Inventário de Habilidades Sociais Educativas, Questionário de Habilidades Sociais Educativas e Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento das crianças.....	61
Tabela 10. Relação de habilidades sociais educativas das professoras no IHSE-Pr e QHSE, e habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças com desenvolvimento típico.....	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 1 do QHSE e outras variáveis.....	63
Figura 2. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 2 do QHSE e outras variáveis.....	64
Figura 3. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 3 do QHSE e outras variáveis.....	65
Figura 4. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 4 do QHSE e outras variáveis.....	66
Figura 5. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 1 (Escala 1) do IHSE-Pr e outras variáveis	67
Figura 6. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 2 (Escala 1) do IHSE-Pr e outras variáveis.....	69
Figura 7. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 3 (Escala 1) do IHSE-Pr e outras variáveis.....	69
Figura 8. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 1 (Escala 2) do IHSE-Pr e outras variáveis.....	70
Figura 9. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 2 (Escala 2) do IHSE-Pr e outras variáveis.....	71
Figura 10. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 3 (Escala 2) do IHSE-Pr e outras variáveis.....	72

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
1.1 A Educação Infantil e o Público-alvo da Educação Especial	15
1.2 Competências importantes do professor da Educação Infantil	19
1.2.1 Habilidades Sociais Educativas enquanto competências relevantes de professores da Educação Infantil	24
MÉTODO	36
2.1 Aspectos éticos	36
2.2 Participantes	37
2.3 Local	38
2.4 Materiais e Instrumentos	38
2.5 Procedimento de Coleta de Dados	40
2.6 Procedimento de Análise de Dados	42
RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
3.1 Caracterização do repertório de habilidades sociais educativas das professoras	44
3.2 Caracterização do repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças	49
3.3 Comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento entre os grupos de crianças de desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência	51
3.4 Comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento por sexo da criança e por tipo de escola	56
3.5 Relação entre Inventário de Habilidades Sociais Educativas, Questionário de Habilidades Sociais Educativas e Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento das crianças	60
3.6 Relação entre habilidades sociais educativas e habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças por grupo de crianças	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	84
APÊNDICE A - Termo de Assentimento da Secretaria de Educação	84
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Participante)	85
APÊNDICE C - Parecer consubstanciado do Comitê de ética	88
APÊNDICE D - Manifestações das professoras durante Coleta de Dados	89
APÊNDICE E - Caracterização das professoras participantes	91
APÊNDICE F - Caracterização das crianças	92
APÊNDICE G - Relação entre Inventário de Habilidades Sociais Educativas, Questionário de Habilidades Sociais Educativas e Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento das crianças	93

APRESENTAÇÃO

A educação dos filhos sempre foi prioridade para minha família, independente da dificuldade que a inviabilizasse. Não existia razão para a falta, ainda mais, quando existe o desejo de apropriar-se do conhecimento, de experienciar caminhos e modificar perspectivas.

A pedagogia fez-se escolha, por vivenciar ainda muito pequena as experiências educativas como leiga da minha genitora. O respeito e cordialidade que havia entre os alunos da minha mãe naquela época, e, que se estende até hoje, foram indicativos que colaboraram para que aqui estivesse. Ela, por sua colaboração e direcionamento na educação de muitos que moravam em nossa comunidade, e que relatam até hoje a boa experiência vivida em suas infâncias no tempo de escola, foi minha grande inspiração.

No período de graduação, realizado na cidade de Guanambi-Ba, em estágios da educação formal, pude entender um pouco e, inclusive desenvolver no Trabalho de Conclusão de Curso, uma temática da Educação Especial voltada para a surdez. Logo após, iniciei o trabalho como professora da Educação Infantil. Aprendi e vivi as mais diversas situações de ensino e aprendizagem. No meu autoconhecimento, analiso a minha prática, na presença de erros e acertos mas, acima de tudo, havia dentro de mim uma grande motivação de colaborar com o desenvolvimento daquelas crianças. Por isso, sinto essa grande necessidade de buscar mais! Conhecer mais!

Após cinco anos, houve a necessidade de complementar o que eu já sabia sobre a sala de aula, a fim de qualificar meus conhecimentos, pois a cada dia a presença de crianças do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) se fazia mais presente no meio educacional - e isso é bom!!-. Mas a falta de conhecimento dificulta que nos comportemos efetivamente de modo a oferecer formação adequada a estes educandos. Porque, na maioria das vezes, o que predomina é o receio de acolher e não saber qual melhor estratégia de ensino.

Quando relatava aos meus colegas sobre esse desejo, de prosseguir nos estudos voltados para a Educação Especial, muito se ouvia: “Você vai ter paciência?!” “Que bom! a nossa região é carente deste profissional”. Claro, eu estive apreensiva, mas acima de tudo o que me move é a determinação, não de ser a melhor, mas de tentar fazer sempre o melhor por mim e por eles - meus alunos-.

Tenho adquirido conhecimentos sobre Habilidades Sociais através das orientações, conversas, questionamentos, reconsiderações, força de vontade e muito estudo. Mas hoje posso dizer que minha concepção de muita coisa mudou. Este momento me ensinou muitas coisas, inclusive a importância de amadurecer as ideias, de pensar, de ouvir.

Unindo o conhecimento que eu dispunha sobre a prática na Educação Infantil e a temática desenvolvida por minha orientadora, chegamos à conclusão que desenvolver a pesquisa unindo as temáticas da Educação Especial, das Habilidades Sociais Educativas e da Educação Infantil produziria informações relevantes, principalmente para os professores, assim como eu, que atuam com pré-escolares, uma vez que esta fase é de suma relevância para o desenvolvimento da criança.

Com essa inquietação em mente, iniciou-se as buscas por matérias que pudessem contribuir para embasamento teórico desta pesquisa e que permitissem trazer novos dados em relação a Educação Infantil e os professores que realizam a educação dos pequenos. Hoje, diante do desenvolver deste trabalho, avalio que o Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais possui relevante contribuição para a Educação, haja vista que a temática incentiva o planejamento e organização sistematizada efetivos de procedimentos cotidianos da sala de aula e que muito pode contribuir para a prática de ensino do professor. E ainda reforço a necessidade de professores e futuros professores, conhecer sobre essa pertinente área do conhecimento, bem como toda a sociedade.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a temática das Habilidades Sociais Educativas (HSE) de professores da Educação Infantil de alunos pré-escolares com faixa etária entre 4 e 6 anos de idade que tinham alunos com desenvolvimento típico, problemas de comportamento, e alunos do público-alvo da Educação Especial ou atraso no desenvolvimento - aqui também denominados como alunos com deficiência-. A escolha desse grupo se deu pela importância que esses educadores desempenham na formação nessa dessas crianças nesta fase de desenvolvimento infantil.

A estrutura inicial do trabalho está organizada da seguinte maneira: (1) *A Educação Infantil e o Público-alvo da Educação Especial* têm por objetivo expor como se organiza a primeira etapa da educação formal, enquanto modalidade de ensino, com base nas Leis e Decretos que regem essa modalidade de educação no país numa perspectiva do cuidar e educar. Adicionalmente, são apontados alguns questionamentos sobre a importância de se considerar as particularidades no desenvolvimento de cada criança, especialmente das que possuem desenvolvimento atípico.

Em seguida, (2) *Competências importantes do professor da Educação Infantil*, que apresenta algumas considerações sobre a temática de formação de professores e condições necessárias para o desenvolvimento pleno das crianças pequenas. Além de ressaltar o potencial de aprendizagem das crianças, nessa fase, enfatiza a prática de ensino e o ensinar como forma múltiplas de agir, que envolvem ações específicas e necessárias, além de apontar para as distintas competências do professor.

Encerrando fundamentação teórica, (3) *Habilidades Sociais Educativas (HSE) de professores de alunos pré-escolares do Público-alvo da Educação Especial* apresenta com maior profundidade os aspectos relacionados a HSE dos professores, pontua que estas habilidades distinguem-se dos demais agentes educativos, em conteúdo e espaço, e esclarece ainda, sobre a importância de um repertório dinâmico e elaborado, para conduzir todas as crianças no processo de aprendizagem.

A seguir, será desenvolvido, sequencialmente, cada um dos tópicos da fundamentação teórica e, ao longo do texto, são explicitados os objetivos, o método, os resultados com discussões e algumas considerações.

1.1 A Educação Infantil e o Público-alvo da Educação Especial

De acordo com a nota estatística do Censo Escolar 2018 (INEP, 2018) há em média 69,7 mil creches e 103 mil escolas, que oferecem a modalidade de ensino - pré-escola - no Brasil e atendem uma média de 8,7 milhões de alunos. Considerando esses dados, vê-se que a Educação Infantil merece atenção tanto dos setores governamentais, como também, deve ser alvo de estudos, pois há uma gama de crianças nessa faixa etária matriculadas em diversas escolas, e têm o direito de receber uma educação pública que as ajude a desenvolver ao máximo seu potencial.

Compreendida como uma etapa formal da escolarização de nossas crianças, a Educação Infantil se baseia em interações e brincadeiras como eixos norteadores para educar, cuidar, compreender, acolher e garantir segurança, mas também estimular a curiosidade, a ludicidade e as expressividades infantis (BRASIL, 2009a). Como componente da educação básica, essa etapa baseia-se em desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Brasil (1996) Art. 29, sobre a Educação Infantil, a define como a primeira etapa, que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ainda de acordo com a LDB, em Brasil (1996), a Educação Infantil passa a ser ofertada em creches e pré-escolas, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de até cinco anos de idade, no período diurno, e/ou jornada de ensino integral/parcial - mínimo de quatro horas diárias-, geridas e supervisionadas por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. Já, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2009a) Art. 5º, § 2º, prevê a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até 31 de março, do ano em que ocorrer a matrícula.

Entretanto, até pouco tempo, apesar de ser a primeira etapa de escolarização, a Educação Infantil não tinha caráter obrigatório. Mas, recentemente, um importante passo para a Educação Infantil foi dado, a partir da regulamentação da Educação Infantil, pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, (BRASIL, 2013b) publicada no Diário Oficial da União, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Art. 4º, que passa a ser:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, grifo nosso, p.1, 2013b).

Anteriormente a essa lei, a obrigatoriedade de matrícula da criança na educação básica, se dava a partir dos seis anos de idade, no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois os pais poderiam optar por matricular ou não os filhos na Educação Infantil.

Também, no artigo quarto da Resolução nº 5, (BRASIL, 2009a) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e orienta sobre as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos, refere que: “a criança constrói a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009a, p. 1). E, independente de sua condição, toda criança, demanda estratégias e cuidados intensivos de seus professores, como apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a):

as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação (BRASIL, 2013a, p. 38).

Somando-se a isso, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) enfatiza a Educação Infantil como um importante pilar, no processo educacional. Por isso, é um ambiente de condição propícia para ampliar o rol de experiências da criança, seus conhecimentos e habilidades, por meios de ações, interações com seus pares e com adultos.

Com base nesses princípios, a Educação Infantil, propõe-se desenvolver aspectos que possibilitem às crianças “desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nos quais possam construir significados sobre si, os outros, e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37). Esse mesmo documento destaca a importância do professor para selecionar, organizar, refletir, planejar, e mediar interações monitorando sua prática pedagógica, de modo que possa observar sua prática, de forma sistemática, a fim de aperfeiçoá-la ou corrigi-la quando necessário (BRASIL, 2017).

Além disso, é importante que o professor esteja atento a diversidade entre as crianças e ajuste suas ações educativas, de acordo a tais características. Entretanto, é preciso considerar que, a diversidade dos alunos vai para além de diferenças individuais de aprendizagem. Desde 2008, com a proposta da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Público-

alvo da Educação Especial passou a ser caracterizado por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008). Desse modo, alterou-se o público atendido pela Educação Especial em nosso país, que anteriormente englobava também pessoas com transtornos emocionais e comportamentais, e as que apresentavam transtornos da aprendizagem, dentre outros (BRASIL, 2001a).

Todas as pessoas do PAEE têm direito de estar matriculadas na rede regular de ensino e receber uma educação de qualidade, visto que, a Educação Especial deve estar presente nas escolas, por meio de profissionais qualificados, porque, enquanto modalidade de ensino, a Educação Especial deve garantir:

- a) aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- b) transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até o ensino superior;
- c) oferta do atendimento educacional especializado;
- d) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
- e) participação da família e da comunidade;
- f) acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
- g) e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, n.p.).

Mas além dos alunos do PAEE, a escola e especialmente na Educação Infantil, há uma variedade de condições dos alunos que muitas vezes é difícil identificar “diagnosticar”, seja pelas características da condição, seja porque nessa etapa de escolarização as crianças estão em um processo ativo de desenvolvimento em que muitas aquisições e habilidades ainda não foram alcançadas.

Por isso, ao considerarmos os processos de desenvolvimento da criança, numa proposta linear, é possível perceber que mudanças que não estejam dentro de uma perspectiva “normativa”, possam ser identificadas em períodos distintos do processo desenvolvimental. De acordo com Bee (2011) existem diversos comportamentos que podem ser avaliados como atípicos, se observados no sentido literal da palavra, ou seja, aquele que não é típico, não habitual, estranho. O desenvolvimento atípico, “envolve comportamentos que não são apenas incomuns, mas também parte de um padrão permanente que interfere no desenvolvimento de uma criança de forma significativa” (BEE; BOYD, 2011, p. 421).

Logo, é um padrão permanente de comportamentos que é incomum, comparado ao comportamento de outros, da idade da criança, e que interfere no desenvolvimento da criança de alguma forma significativa. Já Accardo et al. (2003) definem atraso no desenvolvimento como uma situação e/ou ocorrências no qual a criança não se desenvolve e/ou apresenta

déficit para adquirir determinadas competências no decorrer de sua infância, que são “esperadas” de acordo com o marco de seu desenvolvimento.

Outro aspecto também relacionado ao processo de desenvolvimento infantil são os Problemas de Comportamento Externalizantes e Internalizantes que podem prejudicar a aquisição e ampliação de Habilidades Sociais e constituir um fator de risco para o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2014; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO et al., 2011; BOLSONI-SILVA; MARTURANO, et al., 2006). Os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes podem associar-se, tanto a excesso, como a déficits comportamentais (HINSHAW, 1992; PACHECO et al., 2005).

Apesar de não haver um consenso, relativo à classificação e denominação de problemas de comportamentos, Del Prette e Del Prette (2013a) adotam a definição de Comportamentos Internalizantes, por aqueles associados a vários transtornos psicológicos com implicações relacionadas a isolamento social, tais como: retraimento, depressão, ansiedade e queixas somáticas. Em contrapartida, os Comportamentos Externalizantes são identificados por impulsividade, indisciplina, agressão, agitação, características opositoras de hiperatividade e desatenção (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a).

Tendo em vista que na Educação Infantil os sujeitos desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento para seu desenvolvimento global (BRASIL, 2008), é crucial a realização de investigações, das ações necessárias, que devem ser desempenhadas pelo professor para promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com desenvolvimento típico e também atípico.

Victor (2012) faz uma análise das produções acadêmicas, que tiveram a escola de Educação Infantil e as crianças, sujeitos da Educação Especial, como campo e participantes de investigação respectivamente. A autora observa que, a partir dos estudos avaliados, a Educação Infantil é vista como marco inicial da proposta de inclusão. E, por parte de seu corpo docente, existe dificuldade para manejar adequadamente situações pedagógicas, para a prática e o ensino das crianças PAEE. Assim como, a preocupação por parte dos professores no que se refere a aspectos relacionados ao que fazer e como atender a esse público. No entanto, apesar de conhecerem recursos necessários de acompanhamento pedagógico, não o utilizavam em suas práticas (VICTOR, 2012).

Segundo a autora, é possível perceber que, os profissionais da escola em suas propostas pedagógicas valorizam primeiramente as habilidades de leitura e escrita antes de outras necessidades como, por exemplo, o aluno PAEE que requer auxílios diferenciados

anteriores ao processo de alfabetização (VICTOR, 2012), pois é comum estabelecer a Educação Infantil como preparatória ao ensino fundamental (OLIVEIRA, 2010).

Do mesmo modo, como aponta o item 'd', em garantias da Educação Especial sobre a necessidade de “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008, grifo nosso, n.p.), assim como, olhar com atenção para a formação do professor regente de sala, para que ele possa ser capaz de favorecer a inclusão de seus alunos.

Assim, é necessário pensar que este professor da Educação Infantil, deve ser capaz de utilizar estratégias de ensino que possam englobar o alcance de objetivos que promovam o desenvolvimento acadêmico, mas também social de seus alunos. E, para isso, precisam ter além de conhecimento e formação técnica em suas áreas de formação - Pedagogia e professor especializado em Educação Especial-, uma gama de habilidades relacionadas tais como: observar desempenho individual e coletivo das crianças, estimular desenvolvimento social, aplicar conhecimentos que permitam às crianças desenvolver suas potencialidades.

Segundo Del Prette e Del Prette (2008a) a prática educativa envolve contextos e situações diversificadas, uma vez que, sua principal característica está relacionada ao papel social de promover o ensino e a aprendizagem. Também se caracteriza à função de professor, especialmente de Educação Infantil, estimular o desenvolvimento integral de seus alunos:

Os processos interativos dos professores e dos alunos entre si, destes com os seus professores e com os objetos de conhecimento e da cultura são constitutivos da vida na instituição que a escola é. Mais que espaço físico-cenário a escola tem, como uma de suas funções, estimular e desenvolver o indivíduo na integralidade de seu ser (CARVALHO, 2009, p. 114).

Portanto, é preciso pensar na organização de um corpo docente que valorize as possibilidades do ser, de seus alunos. E, para que o professor tenha condições de propiciar o desenvolvimento das potencialidades de seus educandos, ele precisa desenvolver competências, ao longo de sua formação profissional, que não se esgotam na formação inicial.

1.2 Competências importantes do professor da Educação Infantil

A educação de crianças pequenas, no Brasil, tem suscitado a realização de pesquisas (CAMPOS, 2012; NASCIMENTO, 2011; ROSSETTI-FERREIRA, et al. 2009) levantando discussões acerca da qualidade do atendimento, da compreensão da importância social e política, desta fase do desenvolvimento das crianças, das competências que o professor necessita desenvolver, para enfrentar os desafios que lhes são impostos no dia a dia em sala de

aula. Ostetto (1997) aponta que, profissionalmente, a função pedagógica na pré-escola enfrentou questionamentos acerca da identidade profissional. Marcada pela articulação entre educar e cuidar como objetivos indissociáveis no trabalho com o grupo, das competências e parâmetros para um campo de atuação que pudesse atender às crianças com qualificação de profissão.

Quando se pensa na qualificação do profissional que atuará na Educação Infantil, não dá para desconsiderar as reflexões acerca da formação inicial e continuada dos professores, pois “um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças” (BRASIL, 1990, p. 54).

Nesse sentido, Santos (2007) destaca que, quando o assunto é a formação inicial de professores, muitos estudiosos compartilham da premissa, de que esta representa e engloba os âmbitos culturais, contextuais, científicos, psicopedagógicos, e pessoal que envolve a prática, e que evidencia fomentar a reflexão sobre a teoria e a realidade social de onde irão atuar estes professores. Há mais de 20 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seu Artigo 62, instituiu que a formação dos profissionais da educação devesse acontecer em nível superior em licenciatura plena, e que atenderia a todos os profissionais que atuam na educação básica.

E mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a) ressaltam que a formação dos professores deva envolver os conhecimentos teóricos e práticos, e que certamente esses fatores influenciam na vida em sociedade, o que envolve a interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social e ética. No que se refere à formação inicial e continuada, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013a), enfatiza ainda algumas atribuições necessárias: I - além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; II - trabalhar cooperativamente em equipe; III - compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; IV) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (BRASIL, 2013a).

No que se refere ao desenvolvimento de competências relacionadas aos relacionamentos interpessoais, Nóvoa e Vieira (2017) discutindo a temática de formação de professores, propõem algumas condições necessárias na escola, tais como: aprender a trabalhar o conhecimento e aprender a conviver com os outros. Reforçam que é importante pensar que no espaço educativo os alunos interagem em conjunto, tanto nas relações com seus

pares, quanto com os adultos. Em seguida, pontuam que a prática educacional necessita de professores que possam responder a situações previsíveis e inesperadas efetivamente. E, de se relacionarem com os alunos, construindo com eles uma escola de participação democrática. Logo, o fazer do professor deve englobar as questões próprias ligadas ao conhecimento, mas também é fundamental manejar situações de relação humana (NÓVOA; VIEIRA, 2017).

Para lidar adequadamente com essas ocorrências, os autores relatam ainda, que “o professor necessita desenvolver disposições reflexivas, que lhe permita, no momento certo, responder com inteligência e tato a cada situação concreta” (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 37). Para isso, de acordo com os autores, é preciso desenvolver uma disposição pessoal, profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e uma exposição pública. Essas cinco dimensões vêm efetivar a posição coletiva da formação docente, pois há a necessidade de se compreender que “há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente” (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Assim, Del Prette e Del Prette (1997b) propõem que o desempenho social do professor - no geral -, bem como sua proposta de ensino, precisaria ser direcionada por meio de relações educativas condizentes com a perspectiva educacional que o professor adota, para posteriormente consolidar sua identidade profissional.

Desse modo, o saber social na prática educativa deve ser selecionado respeitando as fontes sociais de conhecimento, a organização escolar, as práticas culturais e que esse discernimento é uma escolha necessária do profissional professor, de modo que sua prática seja a expressão da realidade social daquele ambiente (TARDIF, 2014). Logo, essa pluralidade de saberes é fruto da experiência cotidiana, da reflexão sobre sua própria ação e pensamento, que requer avaliar, modificar e reorganizar a prática dia-a-dia.

Outro ponto fundamental indicado por Del Prette e Del Prette (1997b) é a competência do professor como polo da interação educativa:

Essa competência implica em um repertório altamente diferenciado que inclui, entre outros aspectos, a sensibilidade para perceber as demandas imediatas do contexto da sala, em particular aquelas relacionadas ao desempenho dos alunos, a flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função dessas demandas, as habilidades de apresentar desafios e de reagir produtivamente às tentativas dos alunos para solucioná-los (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997b, p. 241).

Além disso, a mediação intencional educativa do professor deve promover experiências educativas, que permitam o exercício dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil para todas as crianças - conviver, brincar, participar,

explorar, expressar, conhecer-se - como expresso na BNCC (BRASIL, 2017) e também mencionado na Base Nacional da Educação Básica (BRASIL, 2013a).

Portanto, envolve organizar ambientes que possibilitem às crianças interagir - adulto-criança/criança-criança - construindo sentido sobre si e o mundo, ao mesmo tempo, em que desenvolvem formas para pensar, sentir e solucionar questões em cooperação, autonomia e participação social (OLIVEIRA, 2010). Observa-se que na Educação Infantil o desenvolvimento pedagógico é permeado por gerir relações sociais e possibilitar explorar situações, com as quais possam ser futuramente relacionadas ao convívio social. E, aquele efetivo e adequado ao contexto, à cultura e às normas de convivência social. Dessa forma, o labor educativo consiste em conduzir relações sociais, explorar situações relacionadas ao convívio social e aprendizado, como aponta Tardif (2014):

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem das experiências dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2014, p. 132).

Essas escolhas são inerentes à concepção própria do educador, da formação recebida, e no próprio desenvolver da educação que influencia na sua prática. De certo modo, como ele conduz as diversas questões no ambiente educativo pode muitas das vezes ser um jogo de acertos e erros, de relação para relação com cada criança. Dessa forma, é pertinente entender que o comportamento do professor, ao ensinar, é resultado de dois fatores: ele como indivíduo que vivencia e é influenciado pela própria cultura (ZANOTTO, 2000).

Já Oliveira (2010) pontua sobre a importância de o professor conhecer aspectos de como cada criança se comporta, avalia e modifica sua forma de pensar e agir. E também o potencial de aprendizagem em cada atividade proposta, como recurso significativo para a aprendizagem de competências básicas de convivência social. A prática de ensino e o ensinar como formas múltiplas do fazer envolvem ações específicas, nas quais estão presentes várias competências.

Dessa forma, unindo os comportamentos relativos às técnicas aprendidas com sua história de vida, do ponto de vista da forma como estabelece as interações, para ensinar o professor precisa ser capaz de: “gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto” (TARDIF, 2014, p. 178).

Neste caso, exercer a prática educativa diante das competências profissionais que lhes são cabíveis, estão associadas ao princípio de pensar a prática, avaliar, revisar e reconduzir suas ações. Para o autor,

Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional (TARDIF, 2014, p. 261).

É certo que o processo de ensinar envolve mobilizar uma série de saberes e habilidades, direcionados a diferentes grupos de crianças, e condições sociais e econômicas adversas, mas com foco em determinado objetivo. Segundo Tardif (2014), a ação educativa é guiada por diferentes objetivos “emocionais ligados à motivação do aluno, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos, ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos, ligados ao projeto educacional da escola” (TARDIF, 2014, p. 264).

Para caminhar no sentido de atender a complexidade inerente ao processo educativo, é necessário que os professores reflitam sobre a sua própria profissão, encontrem modelos de formação e de trabalho, que lhes possibilitem não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais da vida docente, mas também fortalecer as dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 1999).

Desse modo, Campos (2012) salienta que investigar as práticas educativas que são desenvolvidas nos diversos ambientes que se propõem a educar, pode colaborar para esse compromisso complexo e urgente, haja vista, o crescente aumento de matrículas de crianças que passam a infância nas pré-escolas do país. Ainda segundo a autora, “o papel da formação, inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial nessa construção” (CAMPOS, 2012, p. 128) e constitui um direito dos educadores para uma escola de qualidade.

A formação é uma ferramenta útil para desenvolver competências do professor, que dentro do contexto da Educação Infantil desempenha os papéis de educar e cuidar. Segundo Kuhlmann Jr. (2007) “a caracterização da instituição como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas” (KUHLMANN Jr., 2007, p. 60).

Assim, o fortalecimento e compreensão desse modo de educar são expostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), como principal objetivo levar a criança a ser capaz de estabelecer múltiplas relações. E que as ações

pedagógicas desenvolvidas para com esse público devam corresponder às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária (BRASIL, 2010). As ações educativas do professor devem levar em conta o fortalecimento do cuidar nas instituições, diferenciado daquele desempenhado nas famílias. Desse modo, a qualidade das experiências e das relações entre crianças e professores é de fundamental importância para o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

E, é justamente para atender as diversas demandas desta fase, que a regulamentação da Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), explicita em sua proposta pedagógica a garantia de acesso, apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizagens de diferentes linguagens. Inclusive, o Plano Nacional de Educação destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001b, p. 53).

De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), para que o professor consiga lidar com o desafio da inclusão e das práticas educativas, em geral, é necessário olhar para duas competências fundamentais: (i) o domínio dos conhecimentos relacionados aos conteúdos programáticos das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar e (ii) a capacidade do educador, em estabelecer condições educativas, destacando sua capacidade em constituir interações sociais, com e entre os educandos. Del Prette e Del Prette (2008a) salientam, ainda, que o repertório de Habilidades Sociais Educativas (HSE) do professor é um fator considerado relevante para o sucesso ou insucesso escolar, sem ignorar a diversidade de fatores que podem estar envolvidos no cotidiano desses agentes educativos.

Desse modo, pode-se considerar conforme Brasil (2017) ao discriminar os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento associados ao conviver, utilizando-se do eixo estruturante “o eu, o outro e nós”, que é possível estabelecer relações significativas com Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais. É preciso que os professores se configurem como modelos positivos e adequados em termos de valores e comportamentos de convivência social, para isso, muitas vezes é necessária uma formação profissional específica.

1.2.1 Habilidades Sociais Educativas enquanto competências relevantes de professores da Educação Infantil

O ambiente escolar engloba um sistema de relacionamentos interpessoais e intergrupais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003) e consiste num espaço favorável de aprendizagem de desempenhos de enfrentamento e comportamentos sociais adequados. Em

contrapartida, quando em condições deficitárias, pode favorecer o baixo desempenho acadêmico entre o grupo e relações sociais pouco produtivas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Ainda assim, o desenvolvimento interpessoal e a aquisição de habilidades sociais específicas, embora condizentes com a função da escola – preparar para a vida, uma vez que constitui como a própria vida – tem se estabelecido como um subproduto esperado, mais do que um objetivo planejado para a educação escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997a).

O contexto educativo é muito dinâmico e as relações interpessoais neste ambiente são construídas e modificadas constantemente, o que demanda uma busca por novos conhecimentos e habilidades, para garantir relações interpessoais produtivas e competentes. As relações interpessoais entre professores e alunos, especificamente, têm sido estudadas por diferentes correntes teóricas, como por exemplo, pelo Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais (o qual, também derivou-se de distintas abordagens teóricas da Psicologia). Os termos habilidades sociais e competência social são conceitos base da fundamentação teórica do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais e serão descritos a seguir.

Os pesquisadores Del Prette e Del Prette (2017) definem o termo habilidades sociais como um “construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura, com alta probabilidade de resultados favoráveis e que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 24). Já, o conceito de competência social é definido, pelos autores, como um “constructo avaliativo do desempenho de um indivíduo, em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e as demandas da situação e da cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 37).

Para que um desempenho social seja considerado como competente socialmente, é importante verificar se o mesmo atende aos seguintes critérios:

- (a) consecução do objetivo; (b) manutenção ou melhora da autoestima; (c) manutenção ou melhora da qualidade da relação; (d) equilíbrio de poder entre interlocutores; (e) respeito e ampliação dos direitos humanos interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 41).

As habilidades sociais educativas são definidas como “[...] aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 95). Os autores fizeram uma definição ampla na qual pudessem ser englobados diversos atores, considerando uma vez que

essas habilidades podem ser desempenhadas por diferentes pessoas e em contextos distintos - pais, professores e outros agentes educativos-. “A principal característica das HSE seria, portanto, o exercício de um papel socialmente atribuído ou auto-atribuído de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de outras pessoas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008b, p. 519).

O termo habilidades sociais educativas foi estabelecido por Del Prette e Del Prette, entretanto as classes que as compõem, vem sofrendo alterações em busca de uma melhor delimitação por meio de estudos empíricos (MARTINI, 2003; PINHEIRO; HAASE; DEL PRETTE; AMARANTE; DEL PRETTE, 2006; FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Ainda assim, é oportuno esclarecer sob qual ponto de vista, em relação às habilidades sociais educativas e educação formal, estaremos trabalhando. Haja vista, que priorizaremos as habilidades sociais educativas que são desempenhadas pelo professor com seus alunos no ambiente social educativo da escola. Gonh (2006) expõe a definição sobre educação formal, numa visão que se adequa e complementa à definição de habilidades sociais educativas na perspectiva que se pretende abordar nessa pesquisa:

A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento (GOHN, 2006, p. 30).

A Educação Infantil corresponde a uma das subdivisões da Educação Básica, no sentido de organizar os objetivos da ação educativa às características próprias de uma faixa etária específica. Considerando que a prática educativa do professor deva ser permeada pela clareza para o desenvolvimento da criança, Pimenta e Anastasiou (2005) defendem que “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 205).

O professor deve, portanto, dispor de uma série de recursos e estratégias e usá-los de forma “intencional” para maximizar as chances de aprendizagem de seus alunos. Entretanto, Moroz e Luna (2013) pontuam que, a escola, enquanto instituição, deve servir a finalidade de proporcionar que uma dada cultura partilhe com seus novos membros, um acúmulo de habilidades, de conhecimentos e de práticas éticas e sociais. Os autores ressaltam que educar é fazer com que os membros de uma sociedade exibam comportamentos que sejam vantajosos

para si próprio e para o grupo. “A atividade de ensino é entendida como interação entre as ações do professor (indutoras/facilitadoras) e, as ações dos alunos, as ações do professor - posteriores às ações dos alunos-” (MOROZ; LUNA, 2013, p. 119).

Para que o professor seja capaz de conduzir o educando no processo de aprendizagem, ele necessita de repertório dinâmico e elaborado de habilidades sociais educativas, e estas se diferenciam das demais habilidades emitidas, por exemplo, pelos pais, por possuir um objetivo definido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Além disso, é importante que o professor considere as variáveis do contexto, pois de acordo com Del Prette e Del Prette (2001), esse, contribui para a aprendizagem de desempenhos sociais, ligados às habilidades sociais, para lidar com as diferentes demandas das situações cotidianas. Por exemplo, em uma determinada situação social de sala aula, na qual, a maioria dos alunos estão sentados em suas carteiras, realizando a atividade proposta pelo professor, de repente, um dos alunos levanta-se e retira o lápis do colega sem o consentimento do mesmo. O comportamento do aluno gerou uma demanda de habilidades sociais educativas, de estabelecer limites e disciplina ao professor, mas pode ocorrer também que em função do contexto, os colegas podem se antecipar e pedir que o garoto devolva o lápis.

Supondo, que o professor tenha que intervir na situação, espera-se que ele execute, neste caso, pelo menos três subclasses de HSE de Estabelecer limites e disciplina: *Descrever comportamento indesejável* - Marcelo, você pegou o lápis do colega, sem a sua permissão-; *Chamar atenção para normas pré-estabelecidas* - Você se lembra dos combinados de boa convivência que temos em nossa sala de não pegar materiais sem pedir aos colegas?-; *Pedir mudança de comportamento* - Por favor, devolva o material do colega e peça desculpas a ele. Da próxima vez, peça emprestado!! Posso contar com você?-

Apesar de os autores - Del Prette e Del Prette - em 2001, terem proposto a definição do termo HSE (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), Argyle (1980 apud MANOLIO, 2009) já utilizava o termo para se referir aos seguintes comportamentos considerados mais efetivos do professor: afetividade; uso de elogios, aprovação ou outros reforços; uso de críticas; entusiasmo; uso e desenvolvimento das ideias dos alunos; explicações claras; fazer perguntas; pedir explicações; motivos e resolução de problemas; ilustração dos princípios com exemplos; estruturar a tarefa e explicar seus objetivos no início e no final; eficiente organização das lições; ser orientador organizado, orientado para a realização das tarefas e estimular o crescimento intelectual do aluno; flexibilidade, variação no estilo de ensinar; variação dos materiais e das atividades (MANOLIO, 2009).

Esses vários comportamentos, descritos por Argyle, já sinalizam a complexidade do que foi denominado posteriormente por Del Prette e Del Prette (2001) como HSE. Em 2008, Del Prette e Del Prette especificaram as HSE em classes e subclasses, resultado de um processo combinado de análise de literatura, elaborações conceituais e testes empíricos. E que consiste em um sistema aberto, que ainda pode receber novos ajustes conforme o desenvolvimento de novas pesquisas que o utilizem. Além de poder ser aplicado como referência para análise de interações educativas em diferentes contextos, ou seja, não é específico para o uso do professor.

O sistema de classes de habilidades sociais educativas, nesse modelo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008b) é composto por quatro classes amplas e 32 subclasses, sendo: a) Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos: *Arranjar ambiente físico; Organizar materiais; Alterar distância/proximidade; Mediar interações;* b) Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais: *Fazer perguntas de sondagem ou desafio; Parafrasear; Apresentar objetivos; Estabelecer relações entre comportamentos, antecedentes e consequência; Apresentar informação; Apresentar modelo; Resumir comportamentos emitidos; Explorar recurso lúdico-educativo; Apresentar instrução; Apresentar dica; Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema;* c) Estabelecer limites e disciplina: *Descrever/analisar comportamentos desejáveis; Descrever/analisar comportamentos indesejáveis; Negociar regras; Chamar atenção para normas pré-estabelecidas; Pedir mudança de comportamento; Interromper comportamento;* d) Monitorar positivamente: *Manifestar atenção a relato; Solicitar regras; Expressar concordância; Apresentar feedback positivo; Elogiar; Incentivar; Demonstrar empatia; Remover evento aversivo; Estabelecer sequência de atividade (Premack); Expressar discordância/reprovação; Promover a autoavaliação.*

As habilidades sociais educativas é uma das variáveis que podem estar relacionadas/associadas ao fracasso ou sucesso acadêmico do aluno, especialmente para o aluno que é PAEE, que pode exigir toda uma reestruturação por parte de ambiente, técnicas ou estratégias de ensino utilizadas do professor. Assim, “a qualidade das interações sociais presente na educação escolar constitui um componente pertinente na consecução de seus objetivos e no aperfeiçoamento do processo educacional” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 54).

O processo de inclusão exige da escola e dos profissionais envolvidos, novos posicionamentos, como por exemplo, aperfeiçoamento da prática educativa para aprimoramento de ensino, e nesse caso, as HSE são importantes, pois facultam aos

professores refinar sua prática de ensino. As HSE, quando bem desempenhadas, permitem ao professor uma variabilidade comportamental, que são desejáveis e úteis no contexto educativo. De acordo com Del Prette e Del Prette (1998):

Pode se supor a existência de um contexto favorável à proposta de desenvolvimento interpessoal na escola, [...], principalmente se elas contribuírem para que os professores tenham classes mais tranquilas e cooperativas. Embora isso seja animador, os professores parecem carecer ainda de uma compreensão adequada e ampla do conceito de desenvolvimento interpessoal e de habilidades sociais, de modo a não confundi-lo com uma noção restritiva e simplista de disciplina em sala de aula (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, p. 209).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2008a), o professor precisa emitir determinados comportamentos para serem considerados socialmente competentes. Assim, o comportamento deve respeitar os requisitos e critérios da competência social, tendo em vista, o efeito produzido ou a possibilidade de mudança no repertório do educando. Del Prette e Del Prette (2001) apontam que uma pessoa socialmente competente consegue articular pensamento, sentimentos e ações em função das demandas do ambiente. Em geral, é capaz de maximizar os ganhos e as perdas de uma relação social, tanto para si quanto para seus interlocutores e respeito aos direitos humanos básicos.

As HSE no contexto educativo, pressuposto para a competência social, no exercício da prática educacional do professor - especialmente de professores de crianças que são parte do PAEE ou que apresentam problemas de comportamento - e que estão iniciando a escolarização formal, devem ser estudados com relação às demandas que tal público cria para seus professores, por exemplo.

Na literatura constam alguns estudos relacionados a habilidades sociais de pais, professores e alunos no contexto educativo. E, também estudos como efeito preventivo de problemas comportamentais (COMODO; DEL PRETTE, 2010; DIAS; DEL PRETTE; COMODO, 2011; DIAS, 2014).

A pesquisa de Freitas e Del Prette (2014) teve por objetivo verificar a força preditiva das 12 categorias de necessidades educacionais especiais - Autismo, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual Leve, Deficiência Intelectual Moderada, Deficiência Visual, Desvio Fonológico, Dificuldades de Aprendizagem, Dotação e Talento, Problemas de Comportamento Externalizantes, Problemas de Comportamento Internalizantes, Problemas de Comportamento Internalizantes e Externalizantes e TDAH- estudadas sobre o repertório de habilidades sociais das crianças por meio da técnica estatística.

Participaram 120 estudantes de escolas regulares e instituições de ensino especial - com idades entre seis e 15 anos - que foram avaliados por seus professores por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR). Constatou-se que, as necessidades especiais, mais fortemente preditoras, para déficits de habilidades sociais foram: TDAH, Problemas de Comportamento Misto, Autismo, Problemas Externalizantes, Problemas Internalizantes e Dificuldades de Aprendizagem. Os resultados trazem também, que se o ambiente - onde estão inseridas as pessoas com deficiência- não se modificar, a tendência será um repertório mais empobrecido de habilidades sociais e, certamente, com mais problemas de comportamentos.

É possível supor que, teoricamente, as necessidades especiais constituam-se como um fator de risco para déficits em habilidades sociais nos educandos do PAEE. No entanto, não trazem quais desempenhos sociais são exigidos dos professores, para atuar com as diversas necessidades educativas dessas categorias, e proporcionar o aprimoramento do repertório de habilidades sociais desse alunado.

Já o estudo de Dias e Del Prette (2015) objetivou analisar os efeitos de uma intervenção para desenvolver automonitoria por meio de 12 sessões individuais com crianças entre cinco e seis anos de idade. Em cada sessão, combinados os procedimentos: (1) treino em análise das contingências, com base em interações sociais ilustradas por desenhos através de instrumento denominado de Recurso Ilustrativo de Automonitoria (RIAM-I) e com discussão da adequação das alternativas de resposta passiva, agressiva e habilidosa; (2) exposição a contingências em situações estruturadas de desempenho, com demanda para a habilidade previamente discutida.

Participaram 17 crianças, nove participaram do grupo de intervenção (GI) e oito do grupo de comparação (GC). Foram efetuadas avaliações antes e após a intervenção, como também, avaliações de seguimento para os indicadores de automonitoria (RIAM-A), habilidades sociais e comportamentos-problema - PKBS-BR, respondido por mães e professoras - e competência social - desempenho em situações estruturadas -. A intervenção produziu melhoras no GI - pré-teste para pós-teste, mantidas no seguimento -, em automonitoria, habilidades sociais e competência social, mas não alterou comportamentos-problema. Foram discutidas as implicações para avaliação e intervenção em habilidades sociais.

O estudo desenvolvido comprova a importância do desenvolvimento de automonitoria por crianças pré-escolares no contexto educativo. No entanto, não abordou o tema das habilidades sociais educativas dos professores, que poderiam auxiliar no desenvolvimento da

automonitoria pelos alunos. Além disso, esse estudo apesar de ter sido feito com crianças pré-escolares, não teve participação de crianças do PAEE.

Apesar de ser um estudo desenvolvido com crianças do Ensino Fundamental, Del Prette et al., (2011) trazem dados interessantes sobre problemas de comportamento em crianças, pois objetivou caracterizar o repertório de habilidades sociais e os tipos de comportamentos problemáticos - internalizantes ou externalizantes - a partir uma amostra de 50 crianças que apresentavam comorbidade entre (dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento), de ambos os sexos, de oito a 12 anos, e cursavam quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. Del Prette et al. (2011) compararam também, os resultados obtidos por autoavaliação e avaliação do professor sobre as habilidades sociais dessas crianças, obtidos por dois instrumentos (IMHSC-Del-Prette e SSRS-BR) (DEL PRETTE, et al., 2011).

Os resultados indicaram déficits de aquisição e desempenho nas habilidades sociais das crianças - especialmente habilidades assertivas e empáticas-, alta frequência de problemas de comportamento e vieses entre autoavaliação e avaliação do professor. Ainda assim, os dados apontaram discrepâncias entre a auto-avaliação e a avaliação do professor sobre reações habilidosas e não-habilidosas. As crianças apresentaram autoavaliação mais positiva - alta frequência de reações habilidosas e baixa frequência de não-habilidosas – em relação a de seus professores nos dois instrumentos utilizados.

Observa-se que os déficits de aquisição em relação as habilidades sociais das crianças podem também ser avaliadas a partir do desempenho de HSE de seus professores. Logo, é importante conhecer quais HSE são desempenhadas, por esses professores, tendo em vista a ocorrência de discrepâncias entre a avaliação do professor e a avaliação da criança. Adicionalmente, deve-se ressaltar que o professor tem papel fundamental para a efetiva inclusão de alunos com desenvolvimento atípico e outras condições - como os problemas de comportamento internalizantes e externalizantes-, de forma que possa fornecer condições ao educando de desenvolver ao máximo suas habilidade e potencialidades.

Manolio (2009) desenvolveu uma pesquisa, que teve como objetivo verificar em uma amostra ampliada com base no Sistema de Habilidades Sociais Educativas, quais classes e subclasses os professores do Ensino Fundamental I apresentavam com maior e menor frequência na interação com seus alunos. E nas demandas observadas, caracterizar possíveis padrões de comportamentos dos professores, verificar a influência de características sociodemográficas na emissão desses padrões, analisar a frequência e a qualidade da interação professor e aluno com baixo desempenho acadêmico e aluno com bom desempenho acadêmico.

O estudo foi realizado em salas de aulas, com os instrumentos: (1) Protocolo de caracterização dos professores; (2) Instrumento de avaliação socioeconômica (Critério Brasil); (3) Protocolo de avaliação para o professor; (4) Ficha de localização do aluno em sala de aula; (5) Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE).

Realizou-se um estudo piloto para definir aspectos como: tempo de adaptação, demandas a serem utilizadas, tempo de filmagem e posicionamento dos equipamentos, em sala de aula. Na coleta de dados foram filmados três períodos, um período foi de adaptação e os demais, foram de filmagem das demandas nas disciplinas mais interativas, indicadas pelo professor - português e matemática -. As análises das filmagens ocorreram por meio de observação sistemática e as frequências registradas em um protocolo de registro de frequência do SHSE. Para obter fidedignidade dos dados de observação três juízes com conhecimento prévio na área de Habilidades Sociais foram treinados para analisar 20% da amostra coletada. Na análise estatística dos dados foram realizados testes descritivos e inferenciais - Teste de Mann-Whitney e Teste ANOVA Kruskal-Wallis-.

Os resultados indicaram: (a) pouca flexibilidade e variabilidade de comportamentos dos professores, (b) os comportamentos dos professores não estavam sob controle das características das demandas observadas, (c) influência de variáveis como idade, curso superior e série na emissão de alguns comportamentos considerados HSE, (d) não foi observada diferença estatística significativa entre os grupos de alunos, mas foi observado que os professores consequenciavam mais positivamente as respostas dos alunos com bom desempenho acadêmico, do que as dos alunos com baixo desempenho. A classe de HSE que apresentou maior frequência foi: Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais, seguida de monitorar positivamente, estabelecer limites e disciplina e estabelecer contexto interativo potencialmente educativo (MANOLIO, 2009).

A pesquisa buscou caracterizar possíveis padrões de comportamento dos professores na interação professor-aluno e problemas de comportamento das crianças. No entanto, não foi possível identificar classes específicas de habilidades sociais e problemas de comportamento dos grupos avaliados, passíveis de intervenção. Além disso, vale salientar que esse estudo foi realizado no Ensino Fundamental e não na Educação Infantil.

Rosin-Pinola (2009) realizou uma pesquisa de intervenção, que objetivou descrever e avaliar o impacto de um programa de promoção de habilidades sociais educativas (PHSE), na forma de assessoria em serviço, junto a três díades professora-aluno com necessidades educacionais especiais incluídos em classe regular do Ensino Fundamental. Foram utilizados filmagens e registro em diário de campo. O repertório dos alunos foi avaliado por meio do

Sistema de Avaliação do Repertório Social (SSRS-BR) e da análise das filmagens e produtos acadêmicos.

Os dados foram avaliados por análise quantitativa - especialmente o Método JT para identificar mudanças estatisticamente confiáveis e clinicamente significativas - e qualitativamente - descrição das filmagens e dos registros em diário de campo-. Os resultados evidenciaram efeitos diretos em termos da consecução dos objetivos do PHSE, com aquisição, aperfeiçoamento e melhor funcionalidade do repertório de habilidades sociais educativas das professoras. E impacto indireto sobre o repertório dos alunos, em termos de mudanças positivas e clinicamente relevantes na ampliação de habilidades sociais e redução de problemas de comportamento.

A avaliação de processo e da validade social mostrou que a parceria entre o professor de Educação Especial e o da classe regular pode e deve ser ampliado, no sentido de favorecer mudanças tanto no repertório social dos professores de classes regulares quanto nas condições de ensino. O estudo aponta que uma interação satisfatória requer um conjunto de habilidades, por parte do professor e do aluno, visto que ambos são agentes importantes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, pode-se supor que, o professor também carrega uma relativa responsabilidade sobre o atendimento oferecido a essas crianças, mas o estudo não descreve se há HSE específicas que o professor deve utilizar para cada situação educativa ao aluno PAEE e no contexto de inclusão escolar (ROSIN-PINOLA, 2009).

Cabe destacar que o estudo disserta acerca da importância de habilidades sociais educativas de professores, para ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais de seus alunos e na minimização de problemas de comportamento, sobre a importância de haver mais troca de informação entre professores de classe comum e do Atendimento Educacional Especializado para aprimorar as condições de ensino para os alunos do PAEE. Nota-se uma lacuna em termos de dados mais específicos acerca das HSE do professor, para o atendimento relacionado ao desenvolvimento acadêmico e social às crianças do PAEE.

Guimarães e Costa (2018) realizaram um estudo de levantamento para analisar o estado da arte sobre a temática de HSE de professores e problemas de comportamento de crianças da Educação Infantil. Utilizou-se as bases de dados da Web of Science, Teses e Dissertações da Capes, Periódicos CAPES, ERIC e IBICT. E as seguintes palavras-chave: (i) "educative social skills"; (ii) "educational social skills" (iii) "social skills for education" (iv) "hability social education"; (v) "special education needs"; (vi) "preschooler"; (vii) "preschool children"; (viii) kindergarten; e (ix) "kindergarten teachers". As buscas retornaram 507 publicações primárias, delimitadas pelos intervalos de tempo entre 2002 a 2017. Em seguida,

iniciou-se o procedimento de seleção dos estudos relacionados ao tema pela leitura do título, resultando em 23 trabalhos. Foi realizada a leitura de todos os títulos e resumos e que resultou em 14 estudos para a amostra final.

Os problemas de externalização são tratados em pesquisas desde a pré-escola. Quanto a correlação, entre déficits de Habilidades Sociais Educativas e problemas de externalização, na grande maioria dos trabalhos, encontrou-se inferências de que a externalização é um preditor mais forte do relacionamento entre alunos e professores em conflito. Notou-se que, os problemas de comportamento internalizantes não são vistos com muita atenção em contextos de Educação Infantil. Nas bases de dados internacionais houve dificuldade para localizar pesquisas que utilizam o termo HSE. Novas pesquisas podem verificar outros termos utilizados pois provavelmente é uma temática pesquisada, mas não com essa terminologia.

A literatura indica ainda, a necessidade de elaboração de propostas de avaliação e de intervenção junto aos profissionais no contexto escolar que envolvam habilidades sociais adaptativas, modelos adequados de interação e competência social para os diferentes contextos, principalmente para atender às crianças com desenvolvimento atípico.

Assim, trabalhar com as HSE dos professores que estão diretamente envolvidos no processo educativo de crianças pré-escolares possibilita conhecer as necessidades de desempenhos que são geradas pelos alunos, e verificar se o repertório de habilidades sociais educativas dos professores é contingente às necessidades dos alunos.

Considerando que a Educação Infantil é uma fase importante para o desenvolvimento da criança, pois é nesse período em que estarão se inserindo no ambiente social da escola, de modo a construir experiências e vivências, e também, se apropriando de novos conceitos, limites, critérios e competências, entende-se que é um período privilegiado para a aprendizagem ou aprimoramento de comportamentos sociais. A forma como o professor interage com as crianças, pode, inclusive, servir de modelo para o aprendizado de comportamentos sociais importantes por elas, o que é de grande importância para o desenvolvimento infantil. Uma vez que, habilidades sociais são consideradas um fator protetivo ao desenvolvimento de problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998).

O contexto escolar pode configurar como ambiente propício para o desenvolvimento e aprendizagem, inclusive de comportamentos sociais, pois requer das crianças em termos de desenvolvimento de habilidades sociais algumas classes, como as de autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a). Essas demandas, por sua

vez, trazem para o professor da Educação Infantil a necessidade atuar de forma a contribuir com o desenvolvimento de seus alunos nas diferentes áreas incluindo a social.

Complementarmente a essas demandas, os campos de experiências propostos para a Educação Infantil pela BNCC (BRASIL, 2017) “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Os eixos de experiências propostos pela BNCC são: *O eu, o outro e o nós*, neste campo o foco são as expressões individuais e aspectos relacionado a autopercepção de mundo, autonomia e respeito as diferenças; O eixo *Corpo, gestos e movimentos* englobam aspectos relativos ao corpo e suas diversas formas de vivenciar sua expressão. Já, *Traços, sons, cores e formas* são voltados para o desenvolvimento do senso crítico, através da estimulação da criatividade e manifestações da arte.

Em seguida o eixo, *Escuta, fala, pensamento e imaginação* diz respeito a situações que estabeleçam e ou fortaleçam a cultura, o senso de pertença a uma comunidade, e que estimule às crianças o desejo de aprender e conhecer sobre o mundo, através da descoberta dos signos da escrita e as múltiplas interpretações da leitura. E por fim, *o eixo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* irá atender a complexidade das relações e transformações da natureza e do mundo sociocultural oportunizando as crianças investigar e explorar o meio a que estão inseridos (BRASIL, 2017).

Dessa forma, a realização de uma pesquisa que vise descrever as características do repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento dos alunos pré-escolares de desenvolvimento típico e atípico, e as habilidades sociais educativas de seus professores poderá nortear futuras pesquisas de intervenções, como por exemplo, de estudos que busquem desenvolver ou aprimorar as habilidades sociais educativas de professores da Educação Infantil que tenham alunos com desenvolvimento típico e atípico, a fim de se prevenir, por exemplo, que essas crianças venham a ser consideradas público-alvo de intervenção da Educação Especial, tendo em vista apenas a queixa de problemas de comportamento. O estudo de Rosin-Pinola e Del Prette (2014) apontou que as questões de problemas de comportamento são uma queixa recorrente de professores de alunos do PAEE, quando comparados com alunos com desenvolvimento típico (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Portanto esse estudo se propõe a responder as seguintes questões: quais as características do repertório de habilidades sociais educativas de professores da Educação Infantil que têm alunos com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e

deficiência matriculados em suas classes? Como os professores avaliam as habilidades sociais e problemas de comportamento de seus alunos? Há relação entre as habilidades sociais educativas dos professores e as habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças?

De modo a responder essas questões esse estudo objetivou:

- Caracterizar as habilidades sociais educativas de professores de crianças pré-escolares com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência.
- Caracterizar o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, na visão do professor.
- Comparar habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência.
- Comparar habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças com relação ao sexo e ao tipo de escola.
- Relacionar habilidades sociais educativas dos professores com os problemas de comportamento e habilidades sociais de crianças.

MÉTODOS

A presente pesquisa se caracteriza como *ex post facto*, tendo em vista investigar possíveis características de um fenômeno (GIL, 2002). Considerando, neste caso, os grupos de crianças delimitados para a investigação. E os procedimentos de análise realizados posteriores à ocorrência da variável dependente.

Privilegiou a análise quantitativa de dados, que consiste em descrever situações, acontecimentos e feitos, isto é, de como se manifestam determinados fenômenos no ambiente em questão (GIL, 2002). Este estudo também é do tipo correlacional, tendo em vista investigar as relações entre as variáveis (COZBY, 2006). O estudo com delineamento correlacional permite avaliar a relação entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis (SAMPIERI; COLADO; LUCIO, 2006, p. 103).

2.1 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para avaliação da viabilidade de execução do mesmo, aprovado pelo parecer N.º: 2.278.529.

2.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram 32 professores de classe comum de Educação Infantil que possuíam pelo menos um aluno do PAEE matriculado, em sua sala de aula atual da pré-escola. Destes professores, oito lecionavam em uma instituição de ensino da rede particular e 24 lecionavam em instituições de ensino da rede pública.

De acordo com o Questionário Critério Brasil (2015), 46,8% dos participantes pertenciam à classe econômica C1, 28,1% dos participantes pertenciam a classe econômica B2, 15,5% dos participantes pertenciam a classe econômica C2 e 9,3% dos participantes pertenciam a classe econômica B1. A média de idade dos professores foi de 41,0 anos. Cada professor tinha entre 19 e 27 alunos por sala. Foram utilizados como critérios para inclusão dos participantes: Serem professores de classe comum de Educação Infantil que tinham ao menos um aluno do PAEE matriculado em sua sala.

A Tabela 1 apresenta uma síntese da caracterização dos participantes no que se refere à média de idade, experiência profissional, número de alunos por sala, porcentagem relativa à formação inicial, pós-graduação e tipo de escola. Para maior detalhamento das informações de cada participante, vide Apêndice D.

Tabela 1. Caracterização das professoras participantes

Professores – Participantes (N=32)		
Formação (%)	Pedagogia	96,8%
	Outros	3,2%
Tipo de escola (%)	Pública	75%
	Particular	25%
Pós-Graduação (%)		75%
Idade - Média (Desvio Padrão)		41,0 (9,7)
Experiência profissional - Média (Desvio Padrão)		19,5 (9,1)
Número de alunos por sala - Média (Desvio Padrão)		23,4 (2,44)

Em relação aos grupos de crianças avaliadas pelos professores, 31 foram denominado grupo com deficiências (G-D), oito do sexo feminino e 23 do sexo masculino. Deste montante, 19 crianças dispunham de laudo psicológico-clínico e 12 crianças apresentavam-se com atraso no desenvolvimento, indicada pela professora.

A média de idade das crianças era de quatro anos e oito meses, no período da coleta de dados. O grupo de crianças com desenvolvimento típico (G-DT) contava com 31 crianças, 19 do sexo feminino e 12 do sexo masculino e a média de idade das crianças era de quatro anos e oito meses. O grupo de crianças com problemas de comportamento (G-PC) tinha 31 crianças,

cinco do sexo feminino e 26 do sexo masculino e a média de idade das crianças era de quatro anos e nove meses.

A Tabela 2 apresenta uma síntese da caracterização das crianças, entretanto para informações mais detalhadas dos grupos de crianças, vide o Apêndice E.

Tabela 2. Síntese de caracterização dos grupos de crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e crianças com deficiência

	Grupo Desenvolvimento Típico (G-DT)	Grupo Problemas de Comportamento (G-PC)	Grupo Deficiências (G-D)
Sexo das Crianças (%)	38,7% Masculino 61,3 % Feminino	83,8% Masculino 16,2% Feminino	74,1% Masculino 25,8% Feminino
Idade das Crianças Média (Desvio Padrão)	4,8 (0,51)	4,9 (0,55)	4,8 (0,44)

Nota: 1) Foram consideradas nessa amostra crianças com atraso no desenvolvimento, incluídas no grupo de crianças com deficiência aquelas cujo professores indicaram necessidade de maior nível de ajuda ou estimulação para a realização das atividades e/ou brincadeiras e/ou comportamentos de autocuidados quando comparadas às demais crianças. 2) Apesar das crianças não serem participantes diretos da pesquisa (a pesquisadora não teve contato com elas em nenhum momento), considerou-se relevante colocar alguns dados de caracterização para melhor compreensão dos dados.

2.3 Local

A pesquisa foi desenvolvida em 17 escolas que ofereciam a modalidade de Educação Infantil de duas cidades brasileiras circunvizinhas. Constituem-se municípios de pequeno porte, localizados no sudoeste do estado da Bahia, cuja população estimada para o ano de 2018 foi em torno de 84.014 habitantes e 14.268 habitantes aproximadamente, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018).

2.4 Materiais e Instrumentos

Para efetivação da pesquisa foram utilizados alguns materiais que permitiram a coleta de informações, tais como: papel, caneta, lápis, borracha, que facilitassem ao pesquisador realizar anotações ou registros. Além disso, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- **A Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares (PKBS-BR)** (*Preschool Kindergarten Behavior Scales*)- foi elaborada originalmente nos EUA por Merrell (2002) e consiste em um instrumento de avaliação de habilidades sociais e comportamentos problemáticos em pré-escolares, no qual, os professores são os principais informantes. Foi traduzida para a língua portuguesa por Del Prette e Del Prette (2006) e validado no Brasil por Dias, Freitas, Del Prette e Del Prette (2011). Este instrumento possui duas escalas:

Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento. A escala de Habilidades Sociais apresenta itens na qual o professor assinala a frequência em que determinado comportamento ocorre: (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente), além de assinalar o quanto considera importante determinado comportamento, para o desenvolvimento da criança (Não importante, Importante, Muito importante). A escala de Problemas de Comportamento possui 42 itens, na qual o professor assinala a frequência com que ocorre determinado comportamento: (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente). Da análise de consistência interna dos itens para a Escala 1, composta por 34 itens e três escores fatoriais: F1 – Cooperação Social, com 13 itens e ($\alpha=0,624$); F2 – Independência Social, com 11 itens e ($\alpha=0,546$); e F3 – Interação Social, com 8 itens e ($\alpha=0,533$). A Escala 2, denominada de Comportamentos Problemáticos possui 42 itens e dois escores fatoriais: F1 – Comportamentos Externalizantes com 24 itens e ($\alpha=0,614$); F2 – Comportamentos Internalizantes com 18 itens e ($\alpha=0,476$). Alguns itens do instrumento obtiveram coeficiente de saturação entre 0,40 e 0,83 e encontram-se em mais de um fator, (HS – itens: 6, 11, 21, 34; PC - itens: 7, 10, 18, 41) e nesse caso, tal item foi computado, nessa pesquisa, no fator com maior carga fatorial. Os valores de *alfa de Cronbach* referidos acima, são pertencentes a amostra desse estudo, e que, para o escore geral foi encontrado valor de confiabilidade $\alpha=0,61$.

- **Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores** (IHSE-Pr, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013b) – o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System– SSRS) foi elaborado e validado nos Estados Unidos por Gresham e Elliott (1990) traduzido e adaptado para o Brasil por Del Prette (2003). Trata-se de um inventário de autorrelato com 64 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os alunos, respondidos pelos professores em uma escala Likert que varia de Nunca ou Quase Nunca (0) a Sempre ou Quase Sempre (4). Os itens da escala foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas, proposto por Del Prette e Del Prette (2008). O instrumento é composto por duas escalas. A Escala 1, denominada Organizar Atividade Interativa, tem 14 itens e três escores fatoriais: F1 – Dar instruções sobre a atividade ($\alpha=0,672$); F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos ($\alpha=0,700$); F3 – Organizar o ambiente físico ($\alpha=0,662$). A Escala 2 definida habilidades de Conduzir atividade interativa possui 50 itens e quatro escores fatoriais: F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor ($\alpha=,800$); F2 – Expor, explicar e avaliar de forma interativa ($\alpha=0,882$); F3 – Aprovar, valorizar comportamentos ($\alpha=0,755$) F4 – Reprovar, restringir,

corrigir comportamentos ($\alpha=0,740$). Os valores de *alfa de Cronbach* referidos acima, são pertencentes a amostra desse estudo.

- **Questionário de Habilidades Sociais Educativas do professor da pré-escola em situações do cotidiano escolar** – foi elaborado pela pesquisadora e orientadora baseado nas classes de habilidades sociais educativas do sistema de categorias de habilidades sociais educativas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008b). O instrumento avalia quatro categorias amplas - Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo; Transmitir/expor conteúdos sobre HS; Estabelecer limites e disciplina; Monitorar positivamente - por meio de 26 sentenças de supostas situações do cotidiano escolar da pré-escola - atividade de coordenação motora, história, brincadeiras e cantigas-, nas quais o professor faz uma autoanálise da frequência com que se comporta na situação (0 = Não faço, 1 = Não faço, mas acho que é importante fazer, 2 = Faço poucas vezes na semana (2 vezes), 3 = Faço com frequência (3 vezes ou mais), 4 = Faço sempre (todos os dias) para inferir as classes de HSE relatadas pelos professores. O instrumento é composto por quatro escores fatoriais e possui 26 itens: F1 – Estabelecer contexto potencialmente educativo ($\alpha=0,36$); F2 – Transmitir e expor conteúdos sobre habilidades sociais ($\alpha=0,164$); F3 – Estabelecer limites e disciplina ($\alpha=0,412$) e F4 – Monitorar positivamente ($\alpha=0,448$). Para essa amostra, o nível de confiabilidade geral dos itens do instrumento - *alpha de Cronbach* - foi de $\alpha=0,590$.

- **Questionário Critério Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP, 2015)** – Trata-se de um questionário que avalia a posse de bens de consumo duráveis e o grau de instrução do chefe da família. A partir de pontuação, os dados fornecem a classificação do poder aquisitivo que são divididos em seis classes socioeconômicas - A, B1, B2, C1, C2, D-E-. Esse instrumento foi utilizado para caracterizar os participantes.

2.5 Procedimentos de Coleta dos Dados

Após a aprovação do projeto no Comitê de ética, a pesquisadora entrou em contato com as secretarias de educação, dos respectivos municípios, que indicaram as escolas de Educação Infantil que possuíam alunos da pré-escola do PAEE matriculados. Feito o agendamento de datas e horários apropriados, de acordo com a disponibilidade das escolas, foi solicitado aos diretores a autorização e mediação junto ao corpo docente para apresentar a proposta de pesquisa aos professores dessas salas e convidá-los para colaboração na pesquisa.

Foram visitadas 24 escolas que ofereciam a modalidade de Educação Infantil e que tinham matrículas de alunos do PAEE nos dois municípios em questão, com uma unidade escola da rede particular. Das 24 visitadas, 17 escolas e 32 professores demonstraram interesse

em participar. Aos que aceitaram, foram agendados um horário na própria escola para realizar e aplicação dos três instrumentos, com mediação da pesquisadora, quando necessário, para o esclarecimento de dúvidas, sendo: 1) PKBS (*Preschool Kindergarten Behavior Scales*) e 2) Inventário de Habilidades Sociais Educativas - Professores (IHSE-Pr) e 3) Questionário de Habilidades Sociais Educativas no cotidiano escolar.

A coleta de dados foi feita individualmente com cada professor, visto que ele respondeu para o Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Pr) e o Questionário de Habilidades Sociais Educativas (QHSE) considerando todos os alunos da classe e com referência aos últimos três meses de atividade. Já para o preenchimento do PKBS-BR, cada professor indicou três alunos de sua turma atual sendo: 1) uma criança público-alvo da educação especial ou com atraso no desenvolvimento; 2) uma criança com desenvolvimento típico; 3) uma criança com problemas de comportamento.

Para indicar as crianças, os professores receberam as seguintes instruções: a) para o aluno com deficiência: “Dentre os alunos da sua turma atual, indique um que é público-alvo da Educação Especial, ou que você nota necessidade de maior nível de ajuda ou estimulação para a realização das atividades e/ou brincadeiras e/ou comportamentos de autocuidados quando comparadas às demais crianças.” b) para o aluno com desenvolvimento típico: “Dentre os alunos da sua turma atual, indique aquele que você identifica um bom potencial de aprendizagem, e que inclusive quase não há necessidade de maior ajuda em relação a realização das atividades, brincadeiras e atividades de autocuidado, e não apresentam problemas de comportamento”; c) para o aluno com problemas de comportamento: “Dentre os alunos da sua turma atual, indique um que demanda chamar bastante atenção para se concentrar nas atividades, para que não perturbe ou agrida os demais colegas ou que você sente que atrapalha o desenvolvimento da sua aula por questões de indisciplina.

Quando solicitado pelo participante, ainda que por poucas vezes, ao invés de responder aos instrumentos em forma de questionário, a pesquisadora fazia a leitura dos itens, oferecia as opções de resposta e registrava a resposta do participante para cada item. É importante esclarecer que o preenchimento dos instrumentos foi realizado em média de dois a três encontros de aproximadamente 40 minutos, cada encontro, com 22 professoras, que disponibilizaram alguns horários durante as atividades de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no seu ambiente de trabalho. Com as nove professoras restantes, os instrumentos foram aplicados de uma única vez, numa média de tempo de duas horas e 40 minutos, com cada uma. Quando ocorria algum imprevisto que impedia o andamento da coleta, novo horário era estabelecido, até findar-se a aplicação dos instrumentos.

Dessa forma, buscou-se seguir uma ordem de aplicação dos instrumentos a qual foi realizada a pesquisa, sendo: uma conversa inicial com o participante, explicação dos instrumentos que seriam respondidos e apresentação dos instrumentos na sequência: Questionário de Habilidades Sociais Educativas em situações do cotidiano escolar, o Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores e por fim, a Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares (PKBS - *Preschool Kindergarten Behavior Scales*).

Haja vista que a coleta de dados exigiu dos participantes a disposição de parte de seu horário de trabalho pedagógico coletivo e divisão de horários de coleta, a pesquisadora pensou na importância de demonstrar aos participantes gratidão por sua contribuição! Foi oferecido aos diretores e a cada professor participante das unidades de ensino um minibolo como forma de agradecimento pela participação. Os professores ficaram contentes pelo reconhecimento e fizeram questão de ressaltar que sua participação foi voluntária e sem interesse, mas que era muito gratificante receber aquele “mimo”.

No decorrer da coleta, uma participante desistiu e esclareceu que não dispunha de tempo para continuar com a pesquisa, e que por mais que desejasse contribuir, não seria possível naquele momento, haja vista que estava atuando em dois turnos - Matutino e Vespertino - com turmas diferentes - 5º Período e 1º Ano do Ensino Fundamental-, e que no início do semestre é preciso planejar e organizar as atividades propostas para cada turma. Dessa forma, foi respeitado o direito do participante em retirar o seu consentimento e solicitado à mesma, permissão de uso dos dados coletados até o presente momento. A participante consentiu e aprovou o uso das informações já coletadas dos seguintes instrumentos: IHSE-Pr e QHSE. Essa participante não foi computada na contagem geral dos participantes (n=32), pois com a participação dela seriam 33 participantes. Vale destacar que algumas colocações feitas pelas participantes, durante a coleta de dados, foram registradas e estão brevemente descritas no Apêndice F.

2.6 Procedimentos de Análise dos Dados

Com relação aos dados do PKBS-BR e do IHSE-Pr, inicialmente foi feita uma análise descritiva de acordo com as instruções dos autores, para identificar as características do repertório de habilidades sociais e de problemas de comportamento das crianças, e do repertório de habilidades sociais educativas dos professores, em termos de valores de média, desvio padrão, com base em dados amostrais de referência dos instrumentos. Além disso, os dados obtidos por meio PKBS-BR e do IHSE-Pr também foram computados em um programa estatístico denominado SPSS versão 20.0. Para relacionar as variáveis foi utilizado o teste de

correlação de Pearson. Foram realizadas as análises de estatística descritiva, organizadas em escores e analisadas estatisticamente segundo medidas de tendência central e dispersão dos dados para alcançar os escores gerais dos fatoriais correspondentes. E por fim, foram calculados os índices de consistência interna - *alpha de Cronbach* - dos fatoriais dos instrumentos, para a amostra da pesquisa.

Para comparar as habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças por sexo e tipo de escola, foi realizado o *Teste t de student*. Para comparar as habilidades sociais e problemas de comportamento entre crianças com desenvolvimento típico, com problemas de comportamento e deficiência foi realizado o teste ANOVA - Tukey (COZBY, 2006).

Para a realização da comparação entre habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças por sexo e tipo de escola, apesar da amostra ter número maior que 30 - o que já permite a utilização do *Teste t* (COZBY, 2006)-, foi considerada a avaliação de homogeneidade de variâncias pelo teste de Levene. Os resultados desse teste mostraram que não houve nenhuma variância estatisticamente significativa para nenhuma das variáveis dependentes pesquisadas - habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças-.

Para a realização do teste ANOVA foi feita uma avaliação da homogeneidade de variâncias das variáveis dependentes - fatores de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças avaliados pelo PKBS - aplicando-se o teste de estatística de Leneve. Todos os fatores não apresentaram variância estatisticamente significativa, exceto o fator Cooperação, que obteve-se um valor de significância $p=0,008$, ou seja, apenas para esse fator havia muita variância nas respostas dos participantes. Desse modo, retirou-se cinco casos extremos e esse valor reduziu para $p<0,05$, mas no resultado da análise de Tukey retirando-se ou não os cinco valores, que mais destoavam da amostra, não se obteve diferença quanto aos resultados de significância, por isso, optou-se por manter os casos com valores muito diferentes na amostra para esse fator.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão dispostos de modo a apresentar os dados com relação à: (3.1) Caracterização do repertório de habilidades sociais educativas das professoras; (3.2) Caracterização do repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência; (3.3) Comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento entre as crianças com

desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência, por sexo da criança; (3.4) Comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento por sexo da criança e por tipo de escola; (3.5) Relação de habilidades sociais educativas das professoras e habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças; e (3.6) Relação de habilidades sociais educativas das professoras e habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças por grupo.

3.1 Caracterização do repertório de habilidades sociais educativas das professoras

A Tabela 3 apresenta os resultados do repertório de habilidades sociais educativas das professoras quanto a média em cada fator com base nos dados de análise do instrumento IHSE-Pr (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013b).

Tabela 3. Caracterização do repertório geral de habilidades sociais educativas na visão das professoras no IHSE-Pr

	Variáveis	Variação do Escore	Média (Desvio Padrão)
Escala 1 - Organizar Atividade Interativa	Fator 1 - Dar instruções sobre atividade	0-28	19,1 (3,9)
	Fator 2 - Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	0-16	11,1 (3,6)
	Fator 3 - Organizar ambiente físico	0-16	12,6 (2,6)
Escala 2 - Conduzir Atividade Interativa	Fator 1 - Cultivar afetividade, apoio, bom humor	0-56	48,7 (5,2)
	Fator 2 - Expor, explicar e avaliar de forma interativa	0-56	36,0 (10,4)
	Fator 3 - Aprovar, valorizar comportamentos	0-36	32,5 (3,7)
	Fator 4 - Reprovar, restringir, corrigir comportamentos	0-52	40,1 (6,4)

Nota: N=32 participantes

No instrumento IHSE-Pr, as professoras de modo geral, se autoavaliaram muito positivamente para todos os escores das classes mais amplas de Habilidades Sociais Educativas. Nota-se, portanto, que as professoras se autoavaliaram mais positivamente para o fator 1 e 3 - Dar instrução sobre atividade, Organizar ambiente físico - da Escala 1.

O fator 1 da Escala 1 (Organizar atividade interativa) refere-se as habilidades de dar instruções sobre as atividades às crianças, certamente, as professoras percebem que essa competência requer uma atenção maior por parte delas. Se considerarmos o contexto da Educação Infantil, em que as crianças estão se apropriando de conhecimento e significado da

linguagem em situações diversas, é preciso que sejam ofertadas condições para compreensão de fatos e eventos da realidade (OLIVEIRA, 2010), a habilidade de dar instruções merece atenção, especialmente, quanto ao uso de palavras associadas a exemplos - modelos físicos, ou relacionados ao contexto da criança - para que sejam mais eficazes ao entendimento das crianças.

O fator 2 da Escala 1 refere-se às habilidades de selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos, que ofereçam, às crianças, um campo de experiências e informações para aprendizagens, a partir de situações vividas no ambiente social da escola. É interessante que o professor compreenda a relação entre pensamento e linguagem presente nesta fase de ensino, uma vez que, as crianças demonstram interesse por novas descobertas. Esse fator demanda o empenho do professor em conhecer seus alunos e principalmente trazer propostas estimulantes em termos de atividades. Além de um ambiente educativo diversificado e afetivo (OLIVEIRA, 2010).

O fator 3 da Escala 1 refere-se às habilidades de organizar ambiente físico, tais como a sala de aula, e também, para além deste contexto, outros ambientes educativos - parque, quadra, biblioteca, refeitório-, que proporcionem as crianças estabelecer relações com os ambientes e as pessoas. Tendo em vista que “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem (BRASIL, 1998).

Na Escala 2 – (Conduzir Atividade Interativa) no fator 1 cultivar afetividade, apoio, bom humor, pode-se observar, dentre os itens que são avaliados pela Escala 2, o que apresentou maior variação do escore. A esse fator estão relacionados comportamentos que ocorrem no contexto educativo e que também se estende para fora do contexto da escola, como por exemplo, nas relações sociais do professor com outras pessoas, ou com seus filhos, o que colabora para sua abrangência de avaliação.

Já o Fator 2 da Escala 2 (Expor, explicar, e avaliar de forma interativa) foi o fator que apresentou a menor variação. Pode-se inferir, que o desenvolvimento dessa categoria não ocorra com tanto rigor avaliativo, uma vez que, a Educação Infantil não se dispõe a avaliar as crianças dessa maneira, pois abrange uma avaliação de competências de forma geral. Ainda que não tenha expressamente uma avaliação quantitativa, o professor precisa aproveitar ocasiões, partindo do interesse dos alunos para avaliar suas aprendizagens. Dessa forma, considerando que o ambiente da Educação Infantil requer planejamento curricular aberto e flexível, é importante considerar dois aspectos para o avanço da aprendizagem: a

individualização, considerando e respeitando a condição de cada um, e a diversidade de situações educativas que proporcione evitar a mesmice (OLIVEIRA, 2010).

Para o fator 3 da Escala 2 Aprovar, valorizar comportamentos, as professoras tiveram 18 pontos acima da média e que refere-se, por exemplo, em quais oportunidades o professor utiliza para esclarecer aos alunos, que seus comportamentos afetam positiva/negativamente às outras crianças, e ainda sobre quais comportamentos são desejáveis no contexto escolar. Essa condição de aprendizagem de relações interpessoais das crianças também é retratada na BNCC ao enfatizar que, quando “participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia, senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio” (BRASIL, 2017, p. 40).

E para o fator 4 da Escala 2 Reprovar, restringir, corrigir comportamentos, as professoras se avaliaram com pontuação acima da média. Esta fase de desenvolvimento da criança constitui um período importante para ensinar sobre limites, uma vez que, serão inclusive, comportamentos esperados com maior frequência nas séries subsequentes. Desse modo, esse fator requer o planejamento sistematizado de situações que permitam ao professor observar e direcionar a criança para consolidar um repertório de ações que considere o outro, e também, situações em que as crianças possam conhecer e respeitar regras, como por exemplo, atividade lúdica com jogos interativos (BNCC, 2017).

Os resultados obtidos por meio do instrumento IHSE-Pr demonstraram que os participantes se autoavaliaram positivamente na maioria dos fatores, bem acima da média, o que também foi pontuado nos dados da pesquisa de Lessa (2017), na qual, desde a primeira avaliação, - o estudo envolvia avaliação de pré-teste e pós-teste- os professores avaliaram seu repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas com média elevada, para quase todos os fatores dos instrumentos.

Apesar de o instrumento de autorrelato colaborar para este tipo de resultado, - avaliações superestimadas ou o contrário, ou seja, uma possível distorção, entre a noção de autoeficácia da pessoa e as habilidades desempenhadas por ela -, ele nos dá informação sobre a visão da própria pessoa sobre suas habilidades e o conhecimento, que ela tem no momento daquele tema, ou o que ela quis transmitir, constitui uma estratégia relevante para identificar esse tipo de informação (MEYER; KURTS, 2006).

Vale destacar, ainda, que o IHSE-Pr não faz distinção entre modalidade de ensino, ou seja, é uma avaliação mais geral, do repertório de habilidades sociais educativas dos professores. E pode ser que, cada modalidade da Educação Básica demande um repertório de HSE diferenciado dos professores. Desse modo, a Escala 1 que avalia o modo como o

professor organiza atividades interativas, desempenha um fator antecedente importante para que a Escala 2 de conduzir atividade interativa do IHSE-Pr possa ser desenvolvida.

Visando obter dados semelhantes de autoavaliação do repertório de HSE das professoras, mas com um foco maior nas atividades cotidianas da Educação Infantil, também foi aplicado o QHSE. Lembrando que, o QHSE avalia as quatro categorias amplas das classes de Habilidades Sociais Educativas baseadas em Del Prette e Del Prette (2008b) que são: Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo, Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais, Estabelecer limites e disciplina e Monitorar positivamente.

A seguir, a Tabela 4, apresenta a caracterização do repertório de HSE das professoras na visão delas, a partir dos dados do QHSE.

Tabela 4. Caracterização do repertório de habilidades sociais educativas das professoras, no QHSE

	Variáveis	Variação do Escore	Média (Desvio Padrão)
QHSE	Fator 1 – Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo	0-36	18,1 (3,9)
	Fator 2 - Transmitir/expor conteúdo sobre HS	0-20	13,2 (3,0)
	Fator 3 - Estabelecer limites e disciplina	0-20	11,1 (3,8)
	Fator 4 - Monitorar positivamente	0-28	19,7 (3,7)

Nota: N=32 participantes

No instrumento QHSE, as professoras, de modo geral, obtiveram desempenho um pouco acima da média, para quase todos os escores das classes mais amplas de Habilidades Sociais Educativas. No fator 1 do QHSE - Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo as professoras se autoavaliaram na média. Esse fator avalia, por exemplo, comportamento do professor em relação à forma com que organiza as crianças para as atividades - em grupos, duplas, sozinhas -; se ele aproveita as habilidades de uma criança para ajudar a outra a se desenvolver, colocando-as juntas para fazer uma determinada atividade, dentre outros.

Nesta faixa etária (4 a 6 anos) as crianças precisam ser estimuladas a compor situações de interações sociais, uma vez que já estabelecem contatos de amizade (BEE, 2011). O professor pode inclusive, utilizar dessas proximidades para estabelecer contextos potencialmente educativos. Nesse caso, nota-se que esse grupo de professoras não apresentou

uma avaliação muito alta nesse fator, e pode-se supor, que elas próprias, identificam que podem aperfeiçoar as competências ligadas a esse fator.

Para o fator 2 do QHSE – Transmitir/expor conteúdos sobre HS, as professoras se autoavaliaram um pouco acima da média. Esse fator avalia quais procedimentos são utilizados pelo professor, para melhorar a qualidade das relações, que ali são estabelecidas, para o ensino às crianças sobre respeito às diferenças, convivência social.

Considerando o fator 3 do QHSE - Estabelecer limites e disciplina, que tinha a variação de escore 0 a 20 é possível observar que ficou bem próximo a média, resultado também observado no instrumento IHSE-Pr para o fator que avalia o comportamento em questão. Nota-se que, nos dois fatores mais amplos, acima, os valores de média dos participantes ficaram bem próximos da média do instrumento, ou seja, os professores que anteriormente se autoavaliaram muito positivamente, quanto ao seu repertório de HSE, de forma geral, nesse momento, parecem indicar que em questões mais específicas de avaliação, podem requerer ajuda para aperfeiçoar esse repertório.

E, talvez, esse instrumento por dar exemplos cotidianos das situações, com foco em comportamentos específicos, ligados às HSE para a Educação Infantil, pode oferecer melhor compreensão ao professor das competências que de fato estão sendo avaliadas. Ou, ainda, permita que ele tenha mais clareza das situações e comportamentos requeridos nas mesmas, a partir dos exemplos dados. Além disso, pode-se supor que o instrumento tenha sido sensível a avaliação das habilidades sociais educativas.

Por fim, quanto ao fator 4 do QHSE - Monitorar positivamente continua itens que avaliavam, por exemplo, com que frequência o professor concedia atenção para as crianças que estavam se comportando adequadamente, com incentivos e elogios. Neste caso, os resultados indicam que as professoras percebem em seus comportamentos, que notam, reconhecem e valorizam os comportamentos adequados de seus alunos, mas não corrigem comportamentos inadequados. Portanto, os fatores no qual os professores demonstraram maior dificuldade foram: Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo e Estabelecer limites e disciplina. Essas duas classes de habilidades sociais educativas constituem princípios essenciais para orientação, ensino e aprendizagem das crianças e que serão progressivamente comportamentos valorizados nas séries seguintes.

Sendo assim, a aprendizagem sobre limites e disciplina constitui parte do processo de desenvolvimento da criança. E deve oferecer a criança subsídios para construir relações efetivas de respeito e convivência bem-sucedida. Considerando a fase de desenvolvimento da pré-escola é comum que professores tenham dificuldades em identificar quais

comportamentos e características sociais são esperados da criança, pois falta informação para que o professor possa lidar adequadamente em relação a estabelecer limites e disciplina aos seus alunos. Uma vez que, muitos comportamentos que ocorrem, principalmente relacionado a indisciplina, suscita ao profissional, dúvidas para identificar se estão relacionados à questão de atraso no desenvolvimento ou, se são relativos da faixa etária de desenvolvimento.

Portanto, apresentar déficits principalmente no desempenho de ações que envolvem o contexto educativo na infância como: estabelecer contexto potencialmente educativo, estabelecer limites e disciplina, podem trazer prejuízos para o grupo e acarretar inclusive, em índices elevados de problemas de comportamento. Uma possível alternativa estaria na possibilidade de formação e treinamento em habilidades sociais, que oferecessem aos professores estratégias efetivas de ensino e manejo comportamental.

3.2 Caracterização do repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças

A Tabela 5 aponta o repertório geral de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, conforme avaliação das professoras.

Tabela 5. Caracterização do repertório geral de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças

Escore Geral - Variáveis		N	Variação do Escore	Média (Desvio Padrão)
Escala 1 Habilidades Sociais	Fator 1 - Cooperação Social	93	0-39	23,3 (10,7)
	Fator 2 - Independência Social	93	0-33	22,5 (7,4)
	Fator 3 - Interação Social	93	0-24	14,4 (6,3)
Escala 2 Comportamentos Problemáticos	Fator 1 - Comportamento Externalizantes	93	0-72	32,2 (22,3)
	Fator 2 - Comportamento Internalizantes	93	0-54	20,5 (12,0)

Os desempenhos de habilidades sociais e comportamentos problemáticos observados na Tabela 5, estão baseados nos dados de análise do instrumento PKBS (DIAS et al., 2011). Para os três fatores referentes à avaliação do repertório de habilidades sociais das crianças notam-se que, de acordo com as professoras, as crianças apresentaram desempenho um pouco acima da média. Por certo, que são crianças com faixa etária entre 4 e 6 anos e que tem-se crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência, pode-se considerar que as crianças estão dentro do que é esperado para a idade, pois crianças

da Educação Infantil estão ainda se apropriando das normas de convívio social, além da possibilidade de ser a primeira experiência social, dessas crianças, fora do contexto familiar.

Adicionalmente, se formos considerar os estágios do desenvolvimento proposto por Piaget (WOOLFOLK, 2000), a criança até os seis ou sete anos ainda não está voltada para interagir tomando a perspectiva do outro, pois encontra-se ainda, centrada em seu ponto de vista no estágio pré-operatório (WOOLFOLK, 2000). Dessa forma, como observado, as habilidades referentes à cooperação e interação social não devem mesmo estar com índices muito elevados. Também é preciso considerar que a amostra avaliada continha 12 crianças com atrasos no desenvolvimento e que também interfere nos valores de média apresentados pelo grupo.

Além disso, há que se considerar que na amostra tem-se um grupo de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo, que provavelmente pode impactar nos resultados especialmente ligados à cooperação social - fator que apresentou o desvio padrão mais alto da escala de habilidades sociais - e interação social, uma vez que, faz parte das características diagnósticas do Autismo a pessoa apresentar déficits em habilidades sociais (SMITH; TYLER, 2010).

Para o Fator 1 - Comportamentos Problemáticos Externalizantes, nota-se que o grupo obteve um valor pouco abaixo da média. Entretanto, vale ressaltar que, o desvio padrão é alto, uma vez, que tem crianças com valores muito abaixo da média e outras com valores bem acima. Ou seja, há nesse grupo, algumas crianças que praticamente não apresentam problemas de comportamento e outras com uma frequência muito alta dos mesmos. Esse dado não é surpreendente, uma vez que os critérios para eleição da amostra de crianças permitiam essa variabilidade.

Para o Fator 2 - Comportamentos Problemáticos Internalizantes, nota-se que o grupo de crianças obtiveram um valor de cinco pontos abaixo da média. É mais fácil notar os comportamentos externalizantes como algo negativo que os Internalizantes - pois normalmente a criança fica muito quieta e isso, às vezes, é inclusive visto como algo positivo-. Mas, geralmente, os Problemas de Comportamento Externalizantes são um dos fatores que o professor enfrenta maior dificuldade para manejar em sala de aula, e que exige dos mesmos, um maior repertório de estratégias de habilidades sociais educativas de estabelecer limites e disciplina, resultado esse, que foi aferido nos dois instrumentos de avaliação de HSE dos professores (IHSE-Pr e QHSE) em que as professoras demonstram dificuldade para corrigir comportamentos inadequados.

Pode-se observar que o instrumento QHSE também demonstrou a dificuldade do professor no aspecto de estabelecer limites e disciplina. No geral, foi o que esteve mais próximo à média, em relação às demais categorias gerais de habilidades sociais educativas avaliadas pelo instrumento. Desse modo, tem-se o indicativo que os problemas de comportamento geram aos professores a necessidade de contornar a situação e estabelecer um contexto socialmente educativo. Godoy e Dias (2017) mostram que as características de maiores dificuldades, relatadas pelos professores, para lidar com as crianças, são a indisciplina e agressividade, certamente relacionadas a déficits em habilidades sociais e indicativo da necessidade de trabalhar fatores socioemocionais com as crianças (GODOY; DIAS, 2017).

Acresce que, um contexto socialmente educativo também é ressaltado nos eixos estruturantes proposto pela BNCC (BRASIL, 2018). E que, enquanto proposta de atividade na infância, envolve incentivar, observar e instigar a criança a explorar o ambiente em situações planejadas, o espaço em que ocorrerá e os materiais que serão utilizados para a proposta. As crianças devem vivenciar situações de aprendizagem em que poderão desenvolver sua autonomia, seu poder de escolha e outras, em que devem aprender por meio de histórias, instruções e observações, a participar de situações coletivas, a respeitar regras simples (BRASIL, 2017).

3.3 Comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento entre os grupos de crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência

A seguir serão apresentados os resultados referentes à comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento entre os grupos de crianças, de acordo com a avaliação das professoras. Foi utilizado o teste de Tukey dentro das possibilidades para a realização do teste ANOVA, e foi constatado que a amostra é normativa para os fatores observados. O *n* de cada grupo de crianças foi igual a 31.

A Tabela 6 apresenta a comparação entre as habilidades sociais e os problemas de comportamento entre as crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento, e deficiência na visão das professoras.

Tabela 6. Comparação das habilidades sociais e problemas de comportamento entre os grupos de crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e com deficiência

Variável dependente	Grupo Desenvolvimento Típico (GDT)	Grupo Problemas Comportamento (GPC)	Grupo Deficiência (GD)	Anova
Fator 1 – Cooperação	35,42 (4,64)	17,39 (6,15)	17,13 (8,43)	GD x GDT (18,29)*** GDT x GPC (18,03)***
Fator 2 - Independência	29,42 (4,55)	20,94 (5,62)	17,32 (6,35)	GD x GDT (12,06)*** GD x GPC (8,48)***
Fator 3 - Interação	20,10 (4,26)	12,77 (4,50)	10,45 (5,70)	GD x GDT (9,64)*** GDT x GPC (7,32)***
Fator 1 – PC Externalizantes	7,13 (10,25)	52,84 (10,73)	36,77 (14,0)	GD x GDT (29,64)*** GD x GPC (16,06)*** GDT x GPC (45,71)***
Fator 2 – PC Internalizantes	9,87 (11,26)	25,32 (9,36)	26,32 (8,81)	GD x GDT (16,45)*** GDT x GPC (15,45)***

*p<0,05; **p<,001; ***p<0,001

De modo geral, observa-se pela Tabela 6, que o grupo de crianças com desenvolvimento típico obteve um desempenho melhor, em relação a todos os fatores da escala de habilidades sociais, comparado aos demais grupos. E, no que se refere às escalas de problemas de comportamento, os grupos de crianças com deficiência e problemas de comportamento tiveram um desempenho semelhante, para todos os fatores, apresentando valores de média mais altos, nessa escala, do que o grupo de crianças com desenvolvimento típico. Ou seja, as crianças com desenvolvimento típico apresentaram um repertório de habilidades sociais mais amplo e refinado e baixos índices de problemas de comportamento, quando comparadas aos grupos de crianças com deficiência e crianças com problemas de comportamento.

Com relação a análise intergrupos ao comparar os escores do fator - Cooperação do repertório de habilidades sociais, comparando os grupos de crianças com deficiência x problemas de comportamento não houve diferenças estatisticamente significativas, ou seja, na visão das professoras, as crianças com deficiência e as crianças com problemas de comportamento apresentaram escores parecidos -valores de média muito próximos-.

Desse modo, pode-se observar que para fator - Cooperação (da escala de habilidades sociais) o grupo de crianças com deficiência e problemas de comportamento obtiveram um valor de média aproximado, que quase não os diferenciaram. Isso pode estar relacionado tanto

pela condição de seleção da amostra, pois constituiu um dos critérios de seleção das crianças, a indicação pelo professor de um aluno com desenvolvimento típico, com problemas de comportamento e outra com atrasos/problemas no desenvolvimento - para o grupo com deficiência-. Por isso, nota-se uma avaliação bastante positiva desse grupo, ainda que com presença da grande maioria das crianças do sexo feminino ($n=23$) e masculino ($n=08$).

Já no fator - Independência (da escala de habilidades sociais) o grupo de crianças com deficiência, foi o que obteve um menor valor de média. Tendo em vista que o fator avalia comportamentos relacionados à independência, pode-se supor, que as crianças com atrasos de desenvolvimento ($n=12$) e características peculiares de cada condição do PAEE possam implicar em tal resultado, uma vez que, em muitos casos, a independência para realizar determinadas atividades é um dos fatores considerados importantes na avaliação do desenvolvimento global da criança (WILLIAMS; AIELLO, 2001).

Para o fator 3 - Interação (da escala de habilidades sociais) nota-se que, o grupo que obteve o menor valor de média, foi o grupo de crianças com deficiência, resultado que pode estar associado ao alto número na amostra de crianças com a identificação de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo ($n=9$), tendo em vista os problemas comprovados na literatura relacionados a habilidades sociais e competência social dos mesmos (CAMARGO; BOSSA, 2009). Nesta amostra, todas as crianças com Autismo eram do sexo masculino, dado esse, que corrobora com a literatura no sentido de que há uma incidência maior de crianças do sexo masculino com autismo (SMITH; TYLER, 2010).

Segundo Camargo e Bossa (2009), a escola constitui-se um espaço para o desenvolvimento da criança com Autismo, ainda que, represente um grande desafio, mediante a necessidade de qualificação, apoio e valorização do professor. A Educação Infantil, que muitas vezes, representa a primeira experiência educativa para esse grupo, é importante focar em fortalecer diferentes habilidades da criança, tendo em vista um desenvolvimento mais adaptativo nas séries seguintes.

O baixo valor de média nesse fator, para o grupo de criança com deficiência também pode estar associado às crianças com atraso no desenvolvimento. Haja vista, que na maioria dos casos, o atraso no desenvolvimento da criança interfere em todos os aspectos desenvolvimentais. Em relação ao âmbito do desenvolvimento, Fonseca (2014) enfatiza que a interação do professor-aluno deva ser repleta de intencionalidade, e estrategicamente voltada para o enriquecimento da capacidade de aprendizagem do aluno em vista aos desafios cognitivos, conativos e executivos do desenvolvimento (FONSECA, 2014).

Para o fator 1 - (Escala de Problemas de Comportamento), no que se refere a escala de problemas de comportamento externalizantes, os valores de médias mais altos para o grupo com problemas de comportamento, confirmam a hipótese inicial de que esse grupo de fato apresentaria escores mais elevados, uma vez que os critérios de escolha da amostra favoreciam tal resultado - foi solicitado que os professores indicassem para esse grupo uma das crianças de sua sala que apresentasse problemas de comportamento-. Na comparação dos valores de média do grupo de crianças com desenvolvimento típico x crianças com problemas de comportamento houve diferenças estatisticamente significativas nos valores de média para esse fator, mostrando que crianças com desenvolvimento típico apresentaram valores de média baixos e crianças com problemas de comportamento, valores de média altos ($M=7,35$; $M=54,38$, respectivamente). A literatura aponta que os problemas de comportamento concorrem com comportamentos mais adaptativos, por exemplo, com a emissão de comportamentos relacionados às habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017), e os resultados do presente estudo corroboram com esses dados, uma vez que, as crianças com problemas de comportamento apresentaram valores de média menor, na avaliação das professoras, para a escala de habilidades sociais.

Vale ainda salientar, que os problemas de comportamento representam um risco para o desenvolvimento da criança. No caso de crianças da Educação Infantil, além de poder ocasionar diferentes prejuízos desenvolvimentais, ainda pode ocorrer que sejam encaminhadas para o AEE, por apresentarem apenas a queixa de problemas de comportamento e serem rotuladas, estigmatizadas desde muito cedo em sua trajetória escolar. E muitas salas, de AEE, na Educação Infantil, têm predominância de crianças com PC (RODRIGUES, 2015).

Ao se comparar esse mesmo fator para o grupo de crianças com deficiência x desenvolvimento típico houve também diferenças estatisticamente significativas, o que permite evidenciar, na avaliação das professoras, uma considerável ocorrência de problemas de comportamento externalizantes no grupo de crianças com deficiência ($M=37,96$), tais como agressividade, impulsividade, que se expressam na relação com outro - colega, professores - e, certamente, apresenta maior visibilidade no contexto escolar.

A literatura mostra que crianças do PAEE apresentam queixas recorrentes relacionadas a problemas de comportamento externalizantes, e que os professores de AEE e de classe comum desses alunos apontaram que a classe de habilidade social fundamental no desenvolvimento nas crianças do PAEE é a de autocontrole (FREITAS; DEL PRETTE, 2014), por isso, é interessante auxiliar o professor a desenvolver seu repertório de habilidades

sociais educativas, para auxiliar seus alunos a desenvolverem habilidades sociais. Já Del Prette e Del Prette (2003) apontaram sobre a necessidade de ofertar assessoria aos professores para o manejo de problemas de comportamento e promoção de habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

Para o fator 2- (Escala de Problemas de Comportamento) na análise intergrupos ao comparar o fator problemas de comportamentos “internalizantes”, nota-se que em relação ao grupo de crianças com deficiência x o grupo de crianças com desenvolvimento típico, que na avaliação das professoras, as crianças com deficiência, apresentaram escores mais elevados em relação aos problemas de comportamento Internalizantes, pois, com maior frequência apresentaram comportamentos relacionados a retraimento social, ansiedade, queixas somáticas diversas, dentre outros.

Em relação à comparação entre os grupos de crianças com deficiência x crianças com problemas de comportamento não ocorreram diferenças estatisticamente significativas para a questão dos problemas de comportamento internalizantes, o que pode indicar que na avaliação das professoras, tanto as crianças com deficiência, quanto as crianças com problemas de comportamento apresentaram problemas de comportamentos internalizantes correspondentes ou aproximados. Mais uma vez, nota-se que esses grupos não se diferenciaram na visão das professoras.

A questão das crianças com desenvolvimento atípico apresentarem elevados índices de queixas de problemas de comportamento, desde a Educação Infantil, foram dados também mencionados na pesquisa de Brasil (2014). O qual demonstrou ainda, que quanto maiores os índices de problemas de comportamento entre as crianças, menores eram os indicadores de habilidades sociais como: cooperação, responsabilidade, autocontrole e assertividade (BRASIL, 2014).

Compreende-se que o processo educativo envolve e acontece entre tensões, dilemas, e negociações, em plena interação, certamente essas escolhas dependem das experiências dos professores (TARDIF, 2014), entretanto, como os problemas de comportamento infantil são multicausais (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, et al., 2006), o professor se configura como uma possibilidade de fator de proteção para as crianças, mas não a única e determinante.

As relações interpessoais também fazem parte dos campos de aprendizagem propostos pela BNCC (BRASIL, 2017). Conviver representa o primeiro objetivo discutido pela base, e contempla na educação a partir de vivências cotidianas pensada para o respeito mútuo. No caso do autocontrole, por exemplo, poderia ser ensinado aos professores ajudar as crianças

justamente a nomear o que sentem, pois segundo Del Prette e Del Prette (2013a) o reconhecimento da emoção em si e no outro, a partir da leitura adequada do ambiente, são circunstâncias para a criança decidir pelo controle da emoção, ou a expressão correta do sentimento.

O professor pode inserir no contexto educativo da Educação Infantil, como por exemplo, para ensinar sobre sentimentos, diversas máscaras que representam as emoções - alegria, tristeza, raiva, medo, asco, surpresa - e então, nomear, juntamente com as crianças, cada uma das emoções, explorando situações e exemplos que correspondam ao sentimento em questão, até mesmo de alguma situação que já ocorreu na própria sala de aula. Desse modo, o professor estaria oportunizando uma aprendizagem significativa e ao mesmo tempo seria uma possibilidade para desenvolver na prática uma classe ampla de HSE dele, a de transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais.

3.4 Comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento por sexo da criança e por tipo de escola

Na Tabela 7, estão expostos os escores da comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento por sexo das crianças, segundo a avaliação das professoras.

Tabela 7. Comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças por sexo

Sexo da criança		N	Média	D.P.	t
F1 - Cooperação	Feminino	31	30,10	9,73	4,76***
	Masculino	62	19,92	9,70	
F2 - Independência	Feminino	31	25,81	7,56	3,07**
	Masculino	62	20,95	6,96	
F3 - Interação	Feminino	31	17,61	5,61	3,62***
	Masculino	62	12,85	6,12	
F1 PC - Externalizantes	Feminino	31	17,19	18,96	5,21***
	Masculino	62	39,77	20,04	
F2 PC - Internalizantes	Feminino	31	13,32	10,96	4,45***
	Masculino	62	24,10	11,05	

*p<0,05; **p<,001; ***p<0,001

A Tabela 7 compara a variável sexo da criança em relação aos fatores do instrumento PKBS - Cooperação, Independência, Interação, Problemas de Comportamento Externalizantes, e Problemas de Comportamento Internalizantes-. Nota-se, de modo geral, que o grupo das meninas apresentou valor de média relativamente maior para todos os fatores de habilidades sociais e valores de média mais baixo para a escala de problemas de comportamento. Ou seja, os meninos apresentaram índices mais elevados de problemas de comportamento que o grupo de meninas. Dados esses, também encontrados nos estudos de

Bolsoni-Silva et al. (2006) que avaliou crianças entre cinco e sete anos e no estudo de Costa, Williams e Cia (2012) que avaliou crianças entre oito e 11 anos; ambos com avaliações feitas por pais e professores.

Há também que se pontuar sobre a concepção dos educadores em relação a problemas de comportamento. Conforme Oliveira (2005) no contexto escolar, “a preocupação principal do professor, que deveria ser o processo de ensino-aprendizagem, dá lugar para os problemas causados pela indisciplina” (OLIVEIRA, 2005, p. 17). O professor é um agente educativo que deve apoiar a criança, garantindo condições espaciais, materiais e emocionais para apropriação do conhecimento. A criança é a protagonista de aprendizagem, e o diálogo - professor-aluno- é o recurso ativo para alcançar seu desenvolvimento (BRASIL, 2017). Há de certa forma, a valorização de comportamentos para menino x menina que sutilmente permeia a prática educativa (MEYER, 2003). Pode-se supor que as diferenças observadas podem ter relação com questões biológicas? Ou culturalmente, desde pequenos, meninos e meninas são estimulados de diferentes formas?

Considerando o fator 1- Cooperação (habilidades sociais) para a análise por sexo da criança, nota-se que, para esse fator, o grupo de meninas obtiveram um melhor desempenho estatisticamente significativo, podendo corresponder na avaliação do professor, como por exemplo, melhor disponibilidade, das meninas, em cooperar com o professor na realização de atividades em sala de aula e/ou colaborar com os colegas em atividades distintas.

Já para o fator 2 - Independência (habilidades sociais) apesar de valores de média mais aproximados, ainda assim, o grupo das meninas obtiveram melhores resultados, com diferenças estatisticamente significativas. Observa-se que, na avaliação das professoras, as meninas têm mais facilidade e apresentam, com maior frequência, comportamentos relacionados à independência, em itens que avaliavam questões ligadas ao brincar de forma independente, adaptar-se bem a diferentes ambientes, limpar suas bagunças quando solicitado, dentre outros.

Para o fator 3 - Interação (habilidades sociais) o grupo das meninas novamente apresentou melhor desempenho em relação ao grupo dos meninos. Nota-se que ocorreram diferenças estatisticamente significativas na avaliação das professoras. A saber, as meninas apresentaram, com maior frequência, comportamentos como convidar outras crianças para brincar, mostrar afeto por outras crianças, defender o direito de outras crianças, tentar compreender o comportamento de outra criança, dentre outros.

Já para a Escala de Problemas de Comportamentos, no fator 1 - Externalizantes (problemas de comportamento) houve diferenças estatisticamente significativas, o grupo dos

meninos, independente de suas características específicas, apresentaram mais problemas de comportamento que as meninas. Verifica-se que os valores de média para problemas de comportamento externalizantes, por sexo da criança, confirmam também os dados das pesquisas de Marturano et al. (1997), Bolsoni-Silva et al. (2006), Costa, Williams e Cia (2012) tendo em vista que os meninos apresentaram mais indicativos de problemas de comportamento em relação às meninas.

Apesar de a literatura corroborar com os dados do presente estudo -vide estudos acima citados-, vale mencionar que o número de meninos da amostra, do presente estudo, é bem maior que o número de meninas (n -meninos=61; n -meninas=32). No grupo de crianças com desenvolvimento típico o número de meninos foi um pouco equilibrado em relação aos demais grupos, meninas (meninos n =19; meninas n =12); diferente do grupo de crianças com problemas de comportamento (meninos n =26; meninas n =5), e o de crianças com deficiência (meninos n =23; meninas n =8). Talvez, se o n dos grupos estivesse mais equilibrado, em termos de meninos e meninas, os resultados dessa comparação pudessem ser alterados.

Já o fator 2 – Internalizantes (problemas de comportamento) nota-se que houve diferenças estatisticamente significativas, indicando que, na avaliação das professoras, o grupo das meninas também apresentaram índices mais baixos de problemas de comportamento internalizantes. Já, Costa, Williams e Cia, (2012), mostraram que meninas apresentam índices mais elevados de problemas de comportamento internalizantes que os meninos (COSTA; WILLIAMS; CIA, 2012).

Nota-se que o grupo das meninas foi avaliado pelas professoras com um repertório de habilidades sociais mais amplo e elaborado e menores índices de problemas de comportamento. Dados aproximados também foram vistos na pesquisa de Bolsoni-Silva et al., (2013), em que todas as crianças - Infantil e Fundamental, entre 6-9 anos de idade - pesquisadas apresentaram repertório de habilidades sociais. Mas, o grupo de meninas, demonstraram diferenças estatisticamente significativas em relação aos meninos, com valores de média mais altos para os fatores de habilidades sociais. Ainda, segundo os autores, observou-se que as professoras utilizavam mais práticas negativas para lidar com os problemas de comportamento infantis.

Bem como, apresentado nos estudos de Mariano (2015) em que as categorias de problemas de comportamento correlacionaram às práticas educativas negativas dos professores, visto que, encontrou correlações positivas entre as Habilidades Sociais Educativas de professores e Habilidades Sociais infantis - grupo clínico e não clínico -; Práticas educativas negativas dos professores e PC das crianças. Ocorreram ainda, correlações

negativas entre as práticas educativas de professores e habilidades sociais infantis e problemas de comportamento.

Desse modo, pode se pressupor que, um indicativo para a ocorrência de manifestações não desejáveis no contexto educativo, pode estar associado a forma de intervenção utilizada pelo professor para estabelecer limites e disciplina, como por exemplo, o uso de tom de voz elevado para descrever/justificar comportamentos indesejáveis do aluno. Assim, o professor pode dar modelos, ao incentivar o desenvolvimento interpessoal ou enfraquecê-lo (CASTRO; BOLSONI-SILVA, 2008). Logo, práticas negativas podem estimular a agressividade dos alunos e a aprendizagem de comportamentos problema, ao invés de minimizá-las (BOLSONI-SILVA, MARIANO, 2014).

A seguir serão apresentados os resultados da comparação do repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças por tipo de escola - particular e pública-.

Tabela 8. Comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças por tipo de escola

	Tipo da Escola	N	Média	D.P.
F1 - Cooperação	Particular	24	23,58	9,86
	Pública	69	23,22	11,17
F2 - Independência	Particular	24	22,38	7,55
	Pública	69	22,64	7,52
F3 - Interação	Particular	24	14,75	5,92
	Pública	69	14,33	6,52
F1 PC - Externalizantes	Particular	24	31,33	22,90
	Pública	69	32,57	22,27
F2 PC - Internalizantes	Particular	24	21,33	13,43
	Pública	69	20,22	11,64

*p<0,05; **p<,001; ***p<0,001

De modo geral, pode verificar na Tabela 8, que não houve diferenças estatisticamente significativas, na comparação entre o repertório de habilidades sociais e de problemas de comportamento das crianças, com relação ao tipo de escola. Pode-se supor que o tipo de escola não seja um influenciador tão direto para essa amostra. Haja vista, que a variável não foi um fator determinante para explicitar diferenças estatisticamente significativas. Também é importante ressaltar que houve apenas a participação de uma escola particular ($n=1$) e escolas públicas ($n=16$), localizadas em áreas de risco e com alunos com diferentes condições sociais.

Desse modo, ao analisar habilidades sociais e problemas de comportamento na Educação Infantil, nota-se que, o tipo de escola, no caso desse estudo, não diferenciou as crianças quanto ao repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento. Considerando que essas crianças estão iniciando, fora do contexto familiar, a aprendizagem

de regras sociais e culturais, implica também considerar que esse período possibilita ao professor maior disponibilidade de tempo para a realização de atividades de socialização, brincadeiras e o convívio num ambiente coletivo voltado para a ludicidade (BRASIL, 2009).

Provavelmente, essa condição permite ao professor desenvolver habilidades sociais nas crianças, tendo em vista essa maior proximidade, independente da escola ser particular ou pública. No decorrer, das fases seguintes, essa proximidade, pode ser reduzida devido a outras aprendizagens e competências a serem desenvolvidas, com aumento de número de crianças por sala, com menos interação e mais atividades acadêmicas (BOLSONI-SILVA et. al., 2010).

3.5 Relação entre HSE dos professores no Inventário de Habilidades Sociais Educativas e Questionário de Habilidades Sociais Educativas, dados demográficos dos professores e habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças

A seguir, serão apresentadas, na Tabela 9, as relações obtidas entre as habilidades sociais educativas dos professores (IHSE e QHSE), dados sociodemográfico dos professores e habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças (PKBS).

Tabela 9. Correlação de habilidades sociais educativas das professoras no IHSE-Pr e QHSE, dados sociodemográficos e habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças

Correlações (sociodemográfico, QHSE, PKBS e IHSE-Pr)																		
	Idade do prof.	Exper. Profiss.	QHSE F1	QHSE F2	QHSE F3	QHSE F4	PKBS F1 Coop	PKBS F2 Indep.	PKBS F3 Inter.	PKBS F1 Pc. Ext.	PKBS F2 Pc Int.	IHSE E1 - F1	IHSE E1 - F2	IHSE E1 - F3	IHSE E2 - F1	IHSE E2 - F2	IHSE E2 - F3	IHSE E2 - F4
Idade do prof.	1																	
Exper. Profiss.	,782***	1																
QHSE F1		,252*	1															
QHSE F2			,395***	1														
QHSE F3		,286**		,292**	1													
QHSE F4		,250*	,362***	,578***		1												
PKBS Coop.F1							1											
PKBS Indep. F2							,858***	1										
PKBS Inter F3							,839***	,834***	1									
PKBS Pc Ext.F1							-,752***	-,509***	-,500***	1								
PKBS Pc Int F2							-,635**	-,599***	-,556***	,756***	1							
IHSE E1 -F1		,302**		,515***	,418***	,369***						1						
IHSE E1 -F2			,507***	,602***	,282**	,337**						,542***	1					
IHSE E1 -F3		-,341**										,341**		1				
IHSE E2 - F1		,235*	,374***	,269**		,404***						,525***	,255*	,507***	1			
IHSE E2 - F2		,223*	,243*	,332**	,468***	,327**	,390***					,768***	,702***	,371***	,542***	1		
IHSE E2 - F3				,255*	,206*	,411***						,536***		,401***	,556***	,401***	1	
IHSE E2 - F4				,237*		,236*						,625***	,225*	,409***	,443***	,459***	,331**	1

*p<0,05; **p<,001; ***p<,001

Nota-se de modo geral que não houve correlações estatisticamente significativas entre o repertório de habilidades sociais educativas das professoras e as habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças. Uma possível interpretação, seja o fato de que, as crianças estavam no início do ano letivo quando a coleta de dados foi feita - mês de março-abril-, com pouca familiaridade com a professora e -vice e versa-. Além disso, é possível verificar que a maioria dos fatores do (QHSE) correlacionaram positivamente com os fatores do instrumento (IHSE-Pr). Também, alguns fatores relacionados às Habilidades Sociais Educativas das professoras obtiveram correlação significativa com variáveis sociodemográficas, como a idade do professor e experiência profissional.

Outra possível interpretação, em relação a falta de correlações entre HSE dos professores e habilidades sociais (HS) e problemas de comportamento (PC) das crianças, pode ser devido ao fato das professoras avaliarem o comportamento de três crianças específicas de sua sala, - Desenvolvimento típico, Problemas de comportamento e Deficiência-, com diferenças acentuadas de repertório em cada grupo. Talvez, se a avaliação das professoras tivesse sido feita para a sala toda, os resultados das correlações poderiam ser bem distintos. Além disso, tem-se a pouca sensibilidade dos instrumentos para encontrar essa relação para a amostra avaliada.

No que diz respeito às correlações encontradas, nota-se que houve algumas correlações entre fatores de habilidades sociais educativas nos próprios instrumentos (i- é, fator X do IHSE-Pr se correlacionou com fator Y do IHSE-Pr, por exemplo) e entre fatores dos diferentes instrumentos que avaliaram o repertório de HSE das professoras (i- é, fator X do IHSE-Pr se correlacionou com o fator Z do QHSE, por exemplo).

Em relação ao PKBS, é possível perceber que o instrumento fornece dados esperados em termos de correlação entre habilidades sociais e problemas de comportamento, uma vez que, os fatores de habilidades sociais se correlacionaram positivamente uns com os outros e negativamente com os fatores de problemas de comportamento, indicando que quando mais habilidades sociais das crianças, menores são os índices de problemas de comportamento e vice e versa. A literatura também aponta essa tendência de correlações entre problemas de comportamento e habilidades sociais (BRASIL, 2014), uma vez que os problemas de comportamento são comportamentos concorrentes à emissão de comportamentos relacionados às habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017);

A seguir, serão apresentadas as relações obtidas entre as habilidades sociais educativas das professoras (IHSE-Pr e QHSE), e dados sociodemográfico das professoras participantes.

Com relação ao fator ‘Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo’ (F1-QHSE), nota-se que:

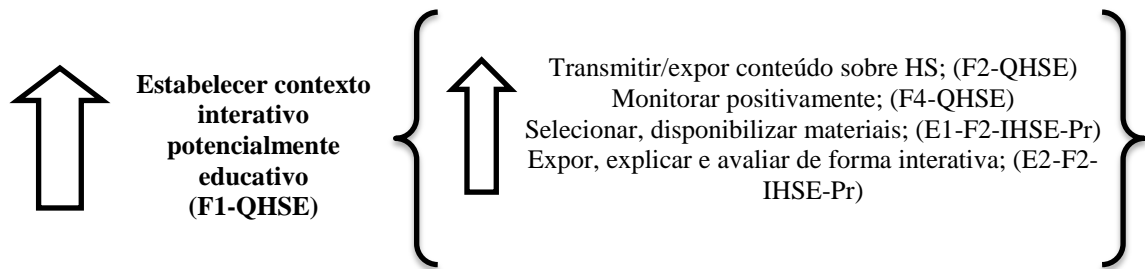


Figura 1. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 1 do QHSE e outras variáveis

Houve correlação estatisticamente significativa e positiva entre a classe do QHSE de - Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo do instrumento (F1-QHSE), com a classe Transmitir/expor conteúdo sobre HS (F2-QHSE); Monitorar positivamente (F4-QHSE) e também com as classes de HSE: Selecionar, disponibilizar materiais (E1-F2-IHSE-Pr), Expor, explicar e avaliar de forma interativa (E2-F2-IHSE-Pr) e com a variável sociodemográfica ‘Experiência profissional’. Esses dados indicam que, quanto mais o professor estabelece contexto interativo potencialmente educativo, melhor ele consegue transmitir e expor conteúdos sobre HS, melhor monitora positivamente seus alunos, melhor seleciona e disponibiliza materiais aos seus alunos e melhor expõe e explica de forma interativa.

Uma possível situação que representa o contexto interativo potencialmente educativo é fazer um levantamento com as crianças, instigando-os a relatar/expor sobre temáticas educativas de interesse deles, e que faz parte do currículo da Educação Infantil, por exemplo: Identidade-Profissões dos genitores. Por meio de interações na sala de aula, as crianças irão relatar qual a profissão de seus pais, avós. A professora pode dividir a turma, em pequenos grupos, para que possam falar e ouvir o colega, e em seguida, expor as profissões de seus pais para toda a turma.

A professora pode fazer o registro das profissões com o uso de alfabeto móvel e solicitar que a criança registre em um cartaz, através de desenhos pictográficos, uma figura que representa a profissão de seus pais. Em seguida, incentivar que eles exponham qual profissão desejariam seguir no futuro. A proposta pode ser estendida para o dia seguinte, com a ajuda do reconto do dia anterior, as crianças poderão explorar objetos enviados de casa, e que representa a profissão dos pais.

Com relação ao fator ‘Transmitir/expor conteúdo sobre habilidades sociais’ (F2-QHSE), nota-se que:

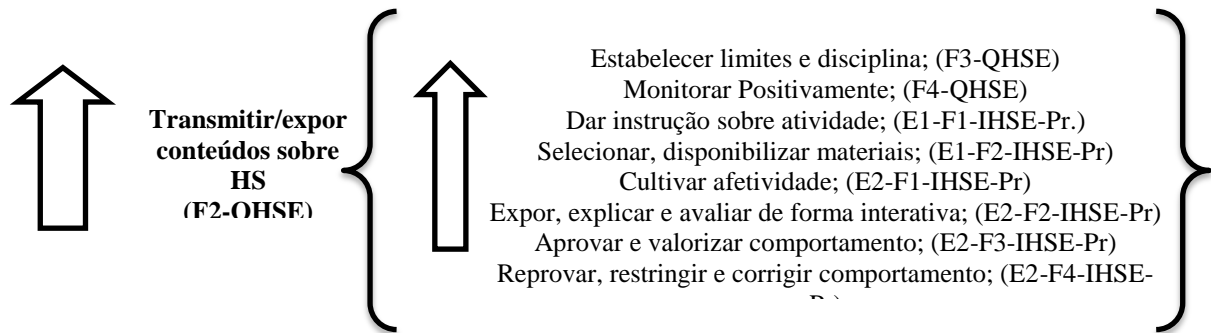


Figura 2. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 2 do QHSE e outras variáveis

Houve correlações estatisticamente significativas e positiva entre a classe de HSE de – Transmitir ou expôr conteúdos sobre HS (F2-QHSE), com outras classes de HSE do próprio instrumento tais como: Estabelecer limites e disciplina (F3-QHSE); Monitorar positivamente (F4-QHSE), ou seja, o fator correlacionou positivamente com todos as classes de HSE do próprio instrumento (QHSE), e com os fatores de HSE de Dar instrução sobre atividade (E1-F1-IHSE-Pr); Selecionar, disponibilizar materiais (E1-F2-IHSE-Pr); Cultivar afetividade (E2-F1-IHSE-Pr); Expôr, explicar e avaliar de forma interativa; (E2-F1-IHSE-Pr); Aprovar e valorizar comportamento; (E2-F3-IHSE-Pr); Reprovar, restringir e corrigir comportamento; (E2-F4-IHSE-Pr).

Essa foi uma das classes de habilidades sociais educativas, com maior número de correlações positivas, com outros fatores dos dois outros instrumentos avaliados. Quanto mais o professor transmite e expõe conteúdos sobre habilidades sociais, mais ele consegue realizar uma série de outros comportamentos ligados às habilidades sociais educativas. Desse modo, parece ser uma classe de habilidades sociais importante de constar em propostas de Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para professores e programas de intervenções.

Uma possível situação que representa esse fator, e que pode ser utilizada pelo professor, para ensino de HS, são as regras de boas convivência na sala de aula. É comum o uso de figuras que representem comportamentos valorizados no ambiente da sala de aula da Educação Infantil. Desse modo, situações corriqueiras e presente na cotiano educativo da Educação Infantil podem servir para fins educativo, lúdico e significativo. Conforme dados exposto, e de acordo com Del Prette e Del Prette (2013a) Rosin-Pinola e Del Prette (2014), o professor pode desenvolver ações para a promoção de habilidades sociais, com crianças desde a mais tenra idade (ex.: idade pré-escolar), pois quanto mais o professor expõe conteúdos

relacionados a HS, solicitando informações, elogiando aos seus alunos, melhor ele estabelece contexto interativo e promove um ambiente com menos índice de indisciplina, por exemplo, conseqüentemente, mais produtivo será, podendo influenciar positivamente no desenvolvimento global de seus alunos.

Com relação ao fator ‘Estabelecer limites e disciplina’ (F3-QHSE), nota-se que:

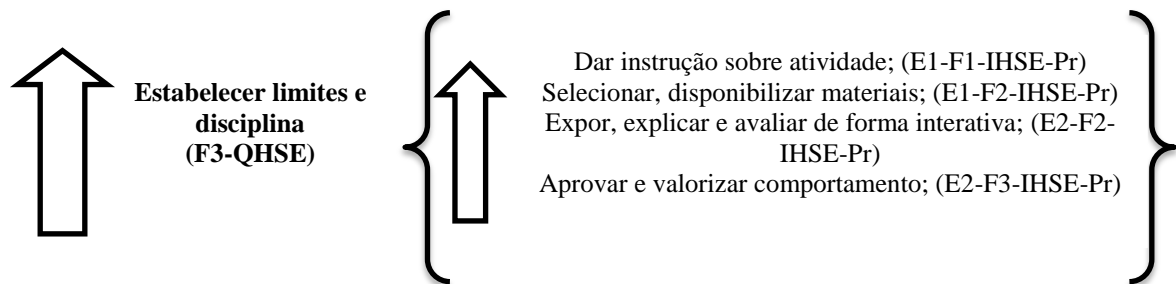


Figura 3. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 3 do QHSE e outras variáveis

Houve correlação estatisticamente significativa e positiva entre a classe de HSE- Estabelecer limites e disciplina (F3-QHSE) com os fatores de HSE (Dar instrução sobre atividade (E1-F1-IHSE-Pr); Selecionar, disponibilizar materiais (E1-F2-IHSE-Pr); Expor, explicar e avaliar de forma interativa (E2-F2-IHSE-Pr); Aprovar e valorizar comportamento (E2-F3-IHSE-Pr) do IHSE-Pr.

Esta classe avalia, por exemplo, como o professor utiliza estratégias para interromper comportamento inadequado, chamar atenção, para normas pré-estabelecidas, na sala de aula. Nessa classe, de HSE, desenvolve-se por exemplo, a capacidade do professor para descrever/analisar comportamentos das crianças, negociar regras juntos aos alunos numa situação de conflito/brincadeira dirigida. O professor pode, por meio de regras já estabelecidas, expor o por quê que aquele evento não é adequado, e propor alternativa de resolução da questão e elogiar, a resposta adequada, da criança posteriormente.

Outro fator que demonstrou correlação com a classe mais ampla de HSE – Estabelecer limites e disciplina (F3-QHSE) foi o dado sociodemográfico ‘Idade do professor’. Nesta circunstância pode se inferir que, quanto maior a idade, mais ele utiliza a HSE para estabelecer limites e disciplina, podendo apresentar melhor desempenho para transmitir e expor conteúdos sobre HS e vice-versa.

Com relação ao fator ‘Monitorar positivamente’ (F4-QHSE), nota-se que:

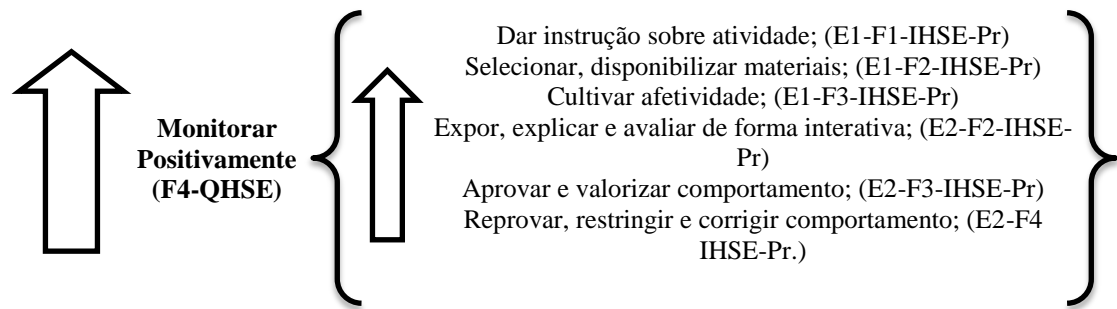


Figura 4. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 4 do QHSE e outras variáveis

Houve correlação estatisticamente significativa e positiva entre a classe de HSE-Monitorar positivamente (F4-QHSE) com os fatores: Dar instrução sobre atividade (E1-F1-IHSE-Pr); Selecionar, disponibilizar materiais (E1-F2-IHSE-Pr); Cultivar afetividade (E1-F3-IHSE-Pr); Expor, explicar e avaliar de forma interativa (E2-F2-IHSE-Pr); Aprovar e valorizar comportamento (E2-F3-IHSE-Pr); Reprovar, restringir e corrigir comportamento (E2-F4-IHSE-Prf.) do instrumento IHSE-Pr.

A classe de HSE, Monitorar positivamente avalia, por exemplo, a forma como o professor solicita informações aos alunos, se faz uso de elogios ou incentivo para estimular seus alunos, dentre outros. Os dados indicam que, quanto mais o professor monitora positivamente seus alunos, mais ele é capaz de executar uma série de comportamentos relacionados às habilidades sociais educativas, sendo essa também, uma classe de HSE interessante de constar em intervenções de habilidades sociais educativas para professores, uma vez que apresentou alto número de correlações.

Nessa classe, o professor exerce um importante papel, pois é preciso organizar materiais, mediar interações e arranjar ambiente físico. Por isso, entende-se que o professor domina e consegue realizar adaptações no ambiente escolar quando ele tem mais experiência. A literatura indica que as experiências vividas pela pessoa, - no sentido de maior exposição às situações de interação social - podem promover aperfeiçoamento de determinadas classes de habilidades sociais (ZUTIÃO; COSTA; LESSA, 2018; GROL; ANDRETTA, 2016), e muito provavelmente, de acordo com os dados do presente estudo, de habilidades sociais educativas também.

Outro fator que também demonstrou correlação com a classe mais ampla de HSE - Monitorar positivamente (F4-QHSE) foi o dado sociodemográfico ‘Experiência profissional’ Essa classe avalia diversos aspectos relacionados à interação professor-aluno, e é possível inferir que, quanto maior tempo de profissão, melhor o professor consegue incentivar, ouvir e

demonstrar empatia por seus alunos. Certamente, consequência de outras experiências semelhantes já ocorridas no cotidiano escolar O que permite ao professor um maior e melhor repertório, dando-lhe melhores possibilidades para negociar, identificar comportamentos e modificá-los (TARDIF, 2014). A esse fator, considera-se também que se aprende a ser professor no exercício da profissão.

Huberman (2000) faz uma caracterização sobre os ciclos de constituição da carreira docente. A partir de análises, o autor pontua ocorrências no desenvolvimento da carreira do professor e as classifica, por etapas, de acordo com os anos de carreira: (1) *Entrada* (um a três anos de carreira): fase de descoberta, exploração e sobrevivência; (2) *Estabilização* (quatro a seis anos): concretização do repertório teórico e pertença a um corpo profissional; (3) *Diversificação ou questionamentos* (sete a 25 anos): período de experimentação, motivação, busca de novos desafios; ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; (4) *Serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações* (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e (5), *Desinvestimento, recuo e interiorização* (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo.

Essa classificação permite compreender a existência de características para cada fase. Ainda assim, o autor ressalta que podem ocorrer de os professores expressarem características de etapas diferentes, uma vez que o tempo e a forma como cada um vivencia cada fase são influenciados por fatores diversos. Para a amostra pesquisada, três professoras possuem de 1-3 anos de experiência de ensino (Etapa: Entrada), oito professoras se encontram na fase de concretização do repertório teórico (Etapa: Estabilização, 4-6 anos de experiência de ensino), dezesseis professoras se encontram na (Etapa: Diversificação ou questionamentos) com (7-25 anos) de prática, por fim, seis professoras se encontram na fase (Etapa: Serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações). Em relação à amostra participante desta pesquisa, a maioria dos professores é experiente, e ainda assim, não caíram no desencantamento da profissão.

Com relação ao fator ‘Dar instrução sobre atividade’ (E1-F1-IHSE-Pr), nota-se que:

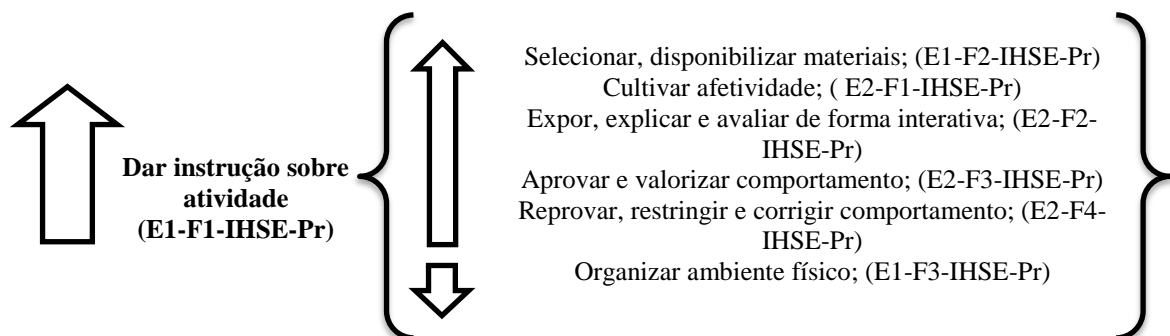


Figura 5. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 1 (Escala 1) do IHSE-Pr e outras variáveis

Ocorreram correlações estatisticamente significativas e positivas para a classe de HSE – Dar instrução sobre atividade HS, (E1-F1-IHSE) com os fatores do próprio instrumento tais como: Selecionar, disponibilizar materiais (E1-F2-IHSE-Pr); Cultivar afetividade (E2-F1-IHSE-Pr); Expor, explicar e avaliar de forma interativa (E2-F2-IHSE-Pr); Aprovar e valorizar comportamento (E2-F3-IHSE-Pr); Reprovar, restringir e corrigir comportamento (E2-F4-IHSE-Pr) do instrumento IHSE-Pr

Um dos fatores que apresentou correlação foi o fator de HSE – Selecionar, disponibilizar materiais (E1-F2-IHSE-Pr) com o fator de HSE – Reprovar, restringir e corrigir comportamento (E2-F4-IHSE-Pr), o que pode indicar ser uma necessidade que prevalece, com muita frequência na Educação Infantil, tendo em vista ser indispensável o uso de instruções, seja para atividade recreativas, seja para mediar interações. Essa classe de HSE pode ser também uma estratégia interessante de constar em intervenções, juntamente com a classe de HSE - Cultivar afetividade-.

Nota-se que ocorreram também, correlações positivas entre HSE – Dar instruções sobre atividade de HS (E1-F1-IHSE-Pr) e variável sociodemográfica ‘Idade do professor’ que pode indicar que o professor aperfeiçoa seu repertório para dar instruções sobre atividade com o passar dos anos. Por fim, no que se refere ao fator de HSE - Organizar ambiente físico (E1-F3-IHSE-Pr), esse, correlacionou negativamente com a variável sociodemográfica ‘Idade do professor’. Pode se presumir que, quanto mais idade do professor, menos ele organiza ambiente físico, o que pode influenciar em contexto pouco educativo e interações menos efetivas.

Certamente, devido a essa correlação é importante incentivar aos professores sobre a importância da classe de HSE- Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo, de modo que ele possa desenvolver propostas que ampliem as possibilidades de aprendizagem das crianças, não estando restritos apenas à sala de aula, mas com diversos materiais, instrumentos e espaços.

A organização do ambiente é importante para favorecer o aprendizado e os comportamentos dos alunos. No entanto, a variável “idade do professor” correlacionou negativamente para o fator de HSE- Organizar ambiente físico (E1-F3-IHSE-Pr). Pode se supor que, com o decorrer dos anos na prática educativa, o professor pouco modifica o ambiente educativo, o que pode influenciar em contexto pouco educativo e interações menos efetivas entre as crianças.

Com relação ao fator ‘Selecionar, disponibilizar materiais’ (E1-F2-IHSE-Pr):

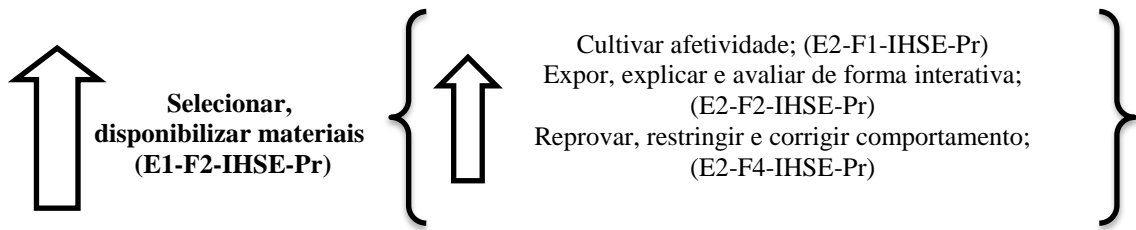


Figura 6. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 2 (Escala 1) do IHSE-Pr e outras variáveis

Nota-se que ocorreram correlações estatisticamente significativas e positivas do fator HSE- Selecionar, disponibilizar materiais (E1-F2-IHSE-Pr) com os fatores do próprio instrumento avaliado, como: Cultivar afetividade (E2-F1-IHSE-Pr); Expor, explicar e avaliar de forma interativa (E2-F2-IHSE-Pr); Reprovar, restringir e corrigir comportamento (E2-F4-IHSE-Pr) do instrumento IHSE-Pr.

O fator de HSE - Selecionar, disponibilizar materiais é importante tendo em vista respeitar às necessidades educativas de cada indivíduo. O professor deve conhecer, selecionar instrumentos adequados - propostas, brincadeiras, atividades - para atender a condição de cada criança, a fim de desenvolver e ampliar suas habilidades e necessidades.

Logo, as atividades propostas devem ser diversificadas, variadas, e diferentes umas das outras, para que os alunos possam realizá-las com autonomia. E assim, atender os mais variados níveis de desenvolvimento e interesse dos alunos. Desse modo, a liberdade de escolha do que fazer pelo aluno, permite respostas diversas e contempla demandas individuais de desenvolvimento.

Com relação ao fator ‘Organizar ambiente físico’ (E1-F3-IHSE-Pr), nota-se que:

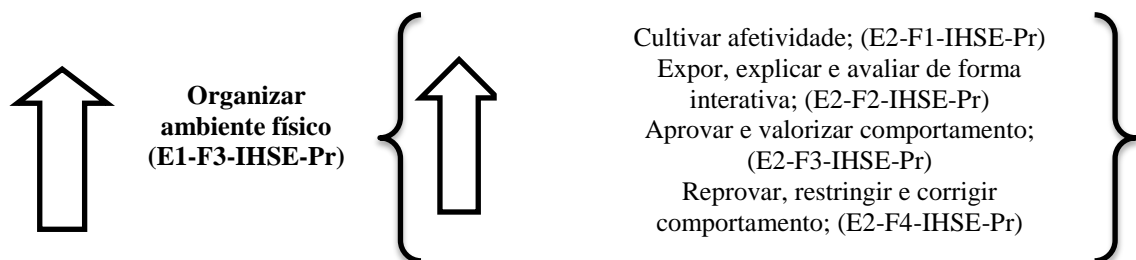


Figura 7. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 3 (Escala 1) do IHSE-Pr e outras variáveis

Ocorreram correlações estatisticamente significativas e positivas do fator de HSE – Organizar ambiente físico, (E1-F3-IHSE) com seguintes fatores do próprio instrumento: Cultivar afetividade (E2-F1-IHSE-Pr); Expor, explicar e avaliar de forma interativa (E2-F2-

IHSE-Pr); Aprovar e valorizar comportamento (E2-F3-IHSE-Pr); Reprovar, restringir e corrigir comportamento (E2-F4-IHSE-Pr) do instrumento IHSE-Pr. Dessa forma, quanto melhor o professor organiza o ambiente, seja organização material, contexto físico ou social, mais habilidades para aprovar, valorizar comportamentos.

No que se refere a concepção e organização dos espaços curriculares e físicos, é compreensivo, que não se aplicam, apenas à sala de aula, mas também a outros espaços da escola e socioculturais (BRASIL, 2013a). Cabe então um mecanismo de constante reflexão, por parte do professor, das aprendizagens a serem desenvolvidas, pois o aprendizado precisa ocorrer em situações planejadas especificamente, para os objetivos de ensino propostos para aquela ocasião. Neste sentido, o papel social complementar - professor-aluno- implica exercer comportamentos e habilidades sociais que os qualificam (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017), para efetivação do processo de aquisição do conhecimento.

Com relação ao fator ‘Cultivar afetividade’ (E2-F1-IHSE-Pr), nota-se que:

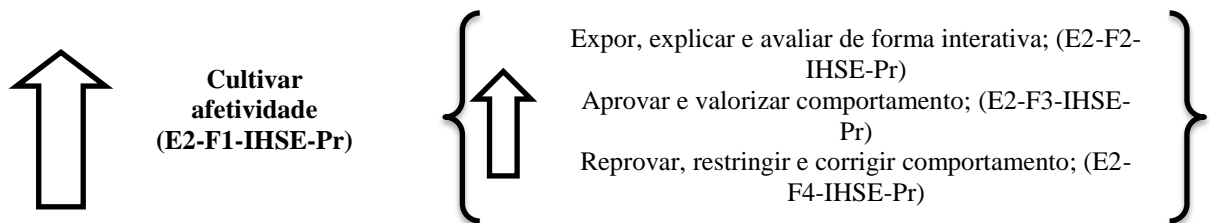


Figura 8. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 1 (Escala 2) do IHSE-Pr e outras variáveis

Ocorreram correlações estatisticamente significativas e positivas entre o fator de HSE de – Cultivar afetividade (E2-F1-IHSE-Pr) com os fatores de HSE de Expor, explicar e avaliar de forma interativa (E2-F2-IHSE-Pr); Aprovar e valorizar comportamento (E2-F3-IHSE-Pr); Reprovar, restringir e corrigir comportamento (E2-F4-IHSE-Pr) do instrumento IHSE-Pr.

Certamente, essa característica não se limita apenas a Educação Infantil, no entanto, nesta fase a criança pequena está adquirindo autonomia para cuidar de si, e seria importante que o professor desenvolvesse habilidades que envolvam acolher, cuidar, garantir segurança e significados coletivos. (BRASIL, 2013a). Outro fator que demonstrou correlação com o fator de HSE - Cultivar afetividade (E2-F1-IHSE-Pr) foi a variável sociodemográfica “Idade do professor” e “Experiência profissional”, ou seja, com o aumento da experiência prática o professor desenvolve melhor essa classe de HSE e vise e versa.

Com relação ao fator ‘Expor, explicar e avaliar de forma interativa’(E2-F2-IHSE-Pr), nota-se que:

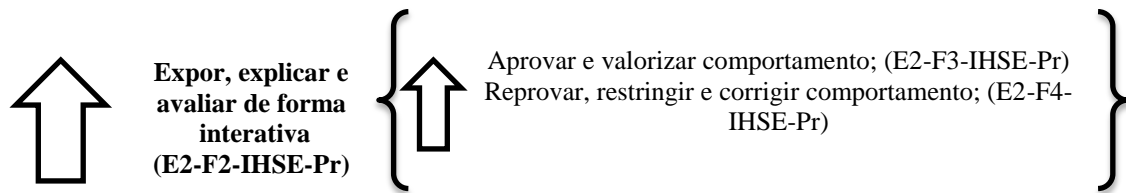


Figura 9. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 2 (Escala 2) do IHSE-Pr e outras variáveis

Nota-se correlações estatisticamente significativas e positivas entre o fator de HSE – Expor, explicar e avaliar de forma interativa (E2-F2-IHSE-Pr) com os fatores de HSE do instrumento (IHSE-Pr), como: Aprovar e valorizar comportamento (E2-F3-IHSE-Pr); Reprovar, restringir e corrigir comportamento (E2-F4-IHSE-Pr) do instrumento IHSE-Pr

Ocorreu correlação de muitos fatores entre os instrumentos em questão, no entanto o fator de HSE - Expor, explicar e avaliar de forma interativa (F2-IHSE-Pr) da Escala 2- (Conduzir atividade interativa) do IHSE-Pr de modo geral, foi o fator que apresentou o maior número (n=10). Desse modo, compreende-se que essa classe de HSE propõe desenvolver, na prática, conhecimento relacionado a realidade do meio, extrair, questionar e favorecer uma compreensão contextualizada voltada para problematização e solução de problemas, com a finalidade de desenvolvimento integral do educando. Justifica-se dessa forma todo o sistema de proposta pedagógica e social, por isso, a ocorrência de tantas relações com os fatores do instrumento.

A esse fator, se atribui, a principal característica de ser professor, expor - apresentação do conteúdo-, explicar e avaliar de forma interativa. Essa sequência de ensino e aprendizagem, parte da ideia de que se deve trabalhar a partir de algum interesse e que as consequências - aprendizagem - será do aluno, que neste momento, poderá trabalhar em grupos que podem coletivamente contribuir para essa apropriação. Essas características levam em consideração processos de ensino, que por meio de estratégias, potencializam o envolvimento da classe (ZABALA, 1998).

Com relação ao fator ‘Aprovar e valorizar comportamento’(E2-F3-IHSE-Pr), nota-se que:

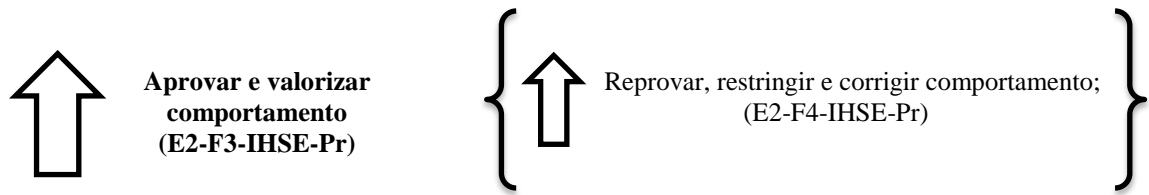


Figura 10. Síntese ilustrativa das correlações entre o fator 3 (Escala 2) do IHSE-Pr e outras variáveis

Houve correlação estatisticamente significativas e positivas entre o fator de HSE – Aprovar e valorizar comportamento, (E2-F3-IHSE) com Reprovar, restringir e corrigir comportamento (E2-F4-IHSE-Pr) do IHSE-Pr. Esse pressuposto indica-nos que o professor precisa estar atento sobre como se dá o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nessa faixa etária, além do desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, para enfim, conseguir aprovar e valorizar comportamentos. Logo, a maneira como o professor gerencia essas condições ampliam a possibilidade de relações interpessoais seguras que podem refletir nas demais classes de habilidades sociais educativas, restringindo até mesmo a ocorrência de comportamentos indesejáveis.

A literatura tem demonstrado a ocorrência de diferenças individuais no repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento, desde a Educação Infantil até as séries subsequentes, encontrando correlações moderadas entre escores de habilidades sociais, obtidos em diferentes momentos da trajetória escolar (BOLSONI-SILVA; FREIRIA et al., 2010) o que aponta para a mudança nos comportamentos ao longo da trajetória de desenvolvimento, tanto os socialmente convenientes como os problemáticos (BOLSONI-SILVA et al., 2010).

Quando o professor descreve o comportamento reprovável do aluno, oferecendo à criança oportunidade de analisar sua ações, de modo, que juntos, possam ter uma conclusão tanto da causa, quanto do efeito, certamente reduzirá a ocorrência do evento. E mesmo que haja reincidência, certamente a criança saberá lidar, com melhor desenvoltura e habilidade, para exercer comportamentos assertivos.

3.6 Relação de habilidades sociais educativas das professoras e habilidades sociais e problemas de comportamento por grupo de crianças

Tendo em vista que não ocorreram correlações significativas entre habilidades sociais educativas das professoras e habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, buscou-se verificar outras possibilidades de relação. Optou-se por dividir os grupos de crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência e realizar a verificação grupo a grupo, por meio do teste de correlação de Pearson.

Tabela 10. Relação de habilidades sociais educativas das professoras no IHSE-Pr e QHSE, e habilidades sociais e problemas de comportamento por grupos de crianças com desenvolvimento típico

	QHSE F4	IHSE E1 - F1
PKBS F2 Independência	,367*	,418*

*p<0,05; **p<,001; ***p<0,001

Relacionou-se positivamente dois fatores de habilidades sociais educativas das professoras (IHSE-Pr e QHSE) com um fator de habilidades sociais das crianças (PKBS). De modo que, foi possível observar que apenas no grupo de crianças com desenvolvimento típico ocorreram correlações estatisticamente significativas entre habilidades sociais educativas dos professores e habilidades sociais das crianças.

Houve correlação estatisticamente significativa e positiva entre o fator independência do instrumento PKBS – (F2-PKBS) com as classes de habilidades sociais educativas de monitorar positivamente (QHSE-F4) e dar instrução sobre atividade (E1-F1-IHSE) do IHSE-Pr. Ou seja, quanto mais e melhor, as professoras monitoram positivamente e fornecem instruções sobre as atividades, para as crianças, essas, apresentam escores mais altos em independência. As correlações obtidas diz respeito apenas a aspecto de habilidades sociais das crianças com desenvolvimento típico. Esse resultado concede oportunidade para levantar algumas hipóteses, que possam favorecer melhor compreensão do dado. Será que para a amostra desta grupo - desenvolvimento típico -, as professoras fornecem melhores instruções e monitoram positivamente as crianças com bom repertório de habilidades sociais e, por isso, essas crianças são melhores avaliadas em independência na visão dessas participantes?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por objetivos: Caracterizar as habilidades sociais educativas de professores de crianças pré-escolares com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência; Caracterizar o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, na visão do professor; Comparar habilidades sociais e

problemas de comportamento em crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência; Comparar habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças com relação ao sexo e ao tipo de escola; Relacionar habilidades sociais educativas dos professores com os problemas de comportamento e habilidades sociais de crianças;

Todos os objetivos propostos foram alcançados, o estudo mostrou que as professoras se autoavaliaram positivamente, na maioria dos fatores de HSE avaliados, com médias bem mais altas no IHSE-Pr do que no QHSE. Em relação a habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, considerando a fase de desenvolvimento, as crianças estão dentro da média para os fatores avaliados.

Percebe-se que, de modo geral, as crianças com desenvolvimento típico, apresentaram um repertório de habilidades sociais mais amplo e refinado e baixo índices de problemas de comportamento, quando comparadas ao grupo de crianças com deficiência e crianças com problemas de comportamento. Na comparação de habilidades sociais e problemas de comportamento, por sexo, os meninos apresentam índices mais elevados de problemas de comportamento do que o grupo de meninas, com diferenças estatísticas. Por outro lado, pode-se constatar que não houve nenhuma diferença estatisticamente significativa na comparação entre o repertório de habilidades sociais e de problemas de comportamento das crianças, com relação ao tipo de escola. Se tratando de correlação entre HSE das professoras e Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento das crianças, não ocorreu nenhuma correlação entre Habilidades Sociais Educativas das professoras e habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças.

A pesquisa confirmou alguns dados da literatura e também contrariou outros, como por exemplo, a não correlação de habilidades sociais e problemas de comportamento com o repertório de HSE das professoras. Uma suposta interpretação, a não correlação, deve-se ao fato, por exemplo, da avaliação, feita pelas professoras referir a três crianças específicas de sua turma, constituindo desse modo, um quantidade pouco significativa para relacionar aspectos da prática educativa e habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças. Ainda assim, pode-se considerar uma variável interveniente o fato da coleta de dados ser realizada no segundo bimestre do ano, momento esse, em que os professores e crianças estão estabelecendo vínculos e se conhecendo.

Além disso, pode-se pressupor que, para esta amostra, os instrumentos utilizados para aferir HSE das professoras e HS e PC das crianças não apresentaram sensibilidade suficiente para mostrar correlações. O estudo traz contribuições para orientar a formação de professores

em relação à temática de HSE, na aprendizagem e ampliação do repertório de habilidades sociais educativas dos mesmos.

Constituiu-se um estudo transversal, com apenas um avaliador, e uso de instrumentos de pesquisa, de autorrelato, ainda não validados - limites da pesquisa -, mas, que são utilizados em pesquisas, pois permite alcançar dados importantes para a ciência, inclusive, para se repensar em estratégias efetivas, principalmente na Educação Infantil. Sendo assim, seria interessante a realização de futuros estudos para aprimorar das características dos instrumentos em termos de validade. Sem dúvida, é pertinente, a realização de uma pesquisa longitudinal para avaliar a aquisição e evolução de habilidades sociais e problemas de comportamento entre as crianças com diferentes características - desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência - e habilidades sociais educativas das professoras.

Evidenciam-se poucas pesquisas desenvolvidas com o público-alvo da Educação Especial, principalmente na temática de habilidades sociais na pré-escola, ainda assim, os resultados demonstraram características próximas, a pesquisas anteriores, que teve por base a temática de Habilidades Sociais. O que instiga a necessidade de desenvolver estratégias que possam colaborar no desenvolvimento desse público, em especial, e que certamente favorecerá ganhos para todos.

Por isso, podem ser desenvolvidas pesquisas com avaliação de classes específicas de habilidades sociais educativas no contexto educativo. É importante pensar, a partir dos dados encontrados, políticas públicas voltadas para a formação do professor da Educação Infantil, para desenvolver estratégias dentro do contexto político e socioeconômico das escolas. O que se tem observado, é que muitos professores não exercem a prática educativa na Educação Infantil por muito tempo, pois a profissão, de educar para a infância, ainda é bastante desvalorizada, num espaço que deve ser de aquisições coletivas, sociais e culturais para a criança.

E, por fim, evidenciam-se a necessidade de desenvolver programas voltados para formação pedagógica em habilidades sociais e que podem vir a ser um fator que contribua para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Para que isso ocorra, é essencial investir em políticas de formação docente, que ofereça competência técnica, compromisso profissional para melhorar e apoiar relacionamentos positivos entre alunos e professores, especialmente, para professores que estão trabalhando em salas de aula, da pré-escolar, de modo que, possam ter respaldo pedagógico suficiente, para educar com competência técnica e social.

REFERÊNCIAS

ACCARDO, P. J. WHITMAN, B. Y. BEHR, S. K., FARRELL, A. et al. **Dictionary of developmental disabilities terminology**. Baltimore, MD: Paul H, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. Questionário Critério Brasil (2017). Disponível em: <<http://www.abep.org/criterio-brasil>>. Acesso em: mai. 2018

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**/Helen Bee, Denise Boyd; Tradução: Cristina Monteiro; revisão técnica: Antônio Carlos Amador Pereira. – 12. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2011 568p.: il.color.; 28cm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 17 mai. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001(a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 24 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2001(b). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 abr, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008] Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 24 Abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009(a), Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em 26 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 30 Abr. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013(a). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: mai. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/4/2013, Página 1, 2013(b). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso em: mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, dezembro de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: jan. 2018

BRASIL, S. E. R.. **Habilidades Sociais Parentais e Infantis, Problemas de Comportamento em Pré-Escolares: avaliação de pais e professores/ 2014** 121 f.— Dissertação Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2014.

BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E.M. et al., Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares: Comparando Avaliações de Mães e de Professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.19, n.3, p. 460-469. mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n3/a15v19n3.pdf> Acesso em Jul. 2018.

BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E.M.; FREIRIA, R.L.B. Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.23, p.506-515, 2010. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/7858> Acesso em mai. 2018.

BOLSONI-SILVA, A.T.; LOUREIRO, S. R. et al. Problemas de comportamento e habilidades sociais infantis: modalidades de relato. **Psico**, v. 42, n.3, p. 354-361, jul./set. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5813> Acesso em jun. 2018.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Psicologia Escolar e Educacional**. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 17, n. 2, p. 259-269, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110239>>. Acesso em ago. 2018

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. L. Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.14(3), n.1, p.834-853, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v16n1/v16n1a09.pdf> Acesso em dez de 2018

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v.21(1), n.1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf> Acesso em jul. 2018.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, p.121-131, jan-dez. 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130> Acesso em 20 dez. 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 6 ed. Porto Alegre:

Mediação, 2009.

CASTRO, A. B.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; MANZONI, R. M. (Org.), **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. São Paulo, Ed. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008, p. 296-311.

COMODO, C. N.; DEL PRETTE, A. Treinamento de Habilidades Sociais em crianças: diferentes estratégias de intervenção. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL. n. 19, 2010, Campos do Jordão. **Anais do XIX Encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental**, [s.n.], Campos do Jordão, 2010.

COSTA, C. S. L; WILLIAMS; CIA, F. Intervenção com monitores de Organização Não Governamental: diminuindo problemas de comportamento em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS. Impresso), v. 25, n.3, p. 411-421, 2012.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor. In: **Associação Nacional de Pesquisa em Educação** (Org.). CD-ROM dos trabalhos relacionados para apresentação, 20ª Reunião Anual da Amped. Caxambú (Mg) 1997(a), p.29.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades Sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, D. R. **Sobre comportamento e cognição: a aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos geral**. Santo André: ARBytes. v. 3, n.2 cap. 30, 1997(b), p. 234-250.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia** – v.6, n.3, p.205-215, dez. 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n3/v6n3a05.pdf> Acesso em mai. 2017

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. **Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis. Editora: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2003, p. 167-206.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: que habilidades sociais educativas devem apresentar? In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.) **Temas em Educação Especial: tendências e perspectivas**, Araraquara, SP: Junqueira & Marin. 2008 (a). Cap.17, p. 239-254.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 517-530, Dec. 2008 (b). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Jun, 2017.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs), **Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2011, p.23-38.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DE OLIVEIRA BARRETO, S.; FREITAS, L. C. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: Uma avaliação multimodal. **Psicologia**, v. 42, n. 4, p. 503-510, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis. Editora: Vozes, 2013 (a).

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades Sociais Educativas – versão Professor (IHSE-Pr)**: Dados psicométricos preliminares. Relatório não publicado disponível com os autores. 2013 (b)

DEL PRETTE, A. **Competência Social e Habilidades Sociais**: manual teórico e prático. Almir Del Prette, Zilda A.P. Del Prette, Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2017.

DIAS, T. P.; FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P et al.; Validação da Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares para o Brasil. **Psicologia em estudo**. Maringá [online], vol.16, n.3, pp.447-457. Set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n3/v16n3a12.pdf> Acesso em: maio, 2017.

DIAS, T. P.; DEL PRETTE, Z. A. P.; COMODO, C. N. Levantamento de recursos de intervenção para programas de promoção em habilidades sociais na infância. In: **ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 20 ENCONTRO SULAMERICANO DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**, Anais do XX Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental e I Encontro Sulamericano de Análise do Comportamento. n 1, 2011[s.n.].

DIAS, T. P.; **Conceituação, avaliação e promoção de automonitoria em pré-escolares e sua relação com competência social e comportamentos-problemas**. Talita Pereira Dias. São Carlos: UFSCar. 242f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

DIAS, T.; DEL PRETTE, Z.A. Promoção de automonitoria em crianças pré-escolares: impacto sobre o repertório social Acta Comportamentalia: **Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, Universidad Veracruzana Veracruz, México vol. 23, n. 3, p. 273-287, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2745/274541187004.pdf> Acesso em abril 2017.

FONSECA, V. da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista psicopedagogia**, São Paulo , v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 jan. 2019.

FREITAS, M.G.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Melhorando habilidades sociais de crianças com deficiência visual: um programa de intervenção para mães. **Revista Benjamin Constant**, vol. 13, n. 2, p.17-27. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000138&pid=S0103-863X200800030000800030&lng=pt Acesso em mar. 2017.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância. **Psicologia: Reflexão e Crítica** v. 27, n.4, p.658-669, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000300008 Acesso em nov. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOHN, M.G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. **Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, jan/mar. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em Abr. 2017.

GODOY, A. P. B.; DIAS, T. P. HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: levantamento de características relevantes para formação continuada. **Revista UNIFEV: Ciência & Tecnologia**, v. 2, n.1, p. 149-162, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unifev.edu.br/index.php/RevistaUnifev/article/view/293> Acesso em: jun. 2018.

GRESHAM, F.; ELLIOTT, S. **Social skills rating system**: Manual. USA: American Guidance Service. 1990.

GROL, L. S. V., ANDRETTA, I. Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em crianças com idade escolar: Um estudo descritivo. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.24(3), p.1129-1138, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000300017&lng=pt&nrm=iso Acesso em jul. 2018.

GUIMARÃES, A. C. COSTA, C. S. L, Habilidades Sociais Educativas de Professores e Problemas de Comportamento de Crianças da Educação Infantil. In: **VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. São Carlos, SP. UFSCar, 14 a 17 de Novembro de 2018.

HINSHAW, S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. **Psychological Bulletin**, v.111, n.2, p.127-155, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

IBGE. População estimada: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>

- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Nota estatística. Brasília, DF, INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em fev. 2019.
- KUHLMANN J.M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.de; PALHARES, M. S. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios** (Orgs) Campinas, SP. Autores associados. 6º edição, 2007, p. 51-65.
- LESSA, T. C. R.. **Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2017, 117f, Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2017.
- MARTINI, M. L. **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações**. Ribeirão Preto: USP, 2003. Tese de Doutorado, Universidade São Paulo, 2003
- MANOLIO, C. L.. **Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno** / Carina Luiza Manolio. -- São Carlos: UFSCar, 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- MARIANO, M. **Práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento: um estudo comparativo, correlacional e preditivo**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.
- MARTURANO, E.M., PARREIRA, V.L.C. e BENZONI, S.A.G. Crianças com queixa de dificuldade escolar: Avaliação das mães através da Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter. **Estudos de Psicologia**, v.14(3), p.3-15, 1997.
- MERRELL. K. W. **Preschool and Kindergarten Behavior Scales**. 2 nd Ed. Austin, TX: PRO-ED. 2002.
- MEYER, G. J.; KURTZ, J. E.Guidelines Editorial - Advancing personality assessment terminology: Time to retire "objective" and "projective" as personality test descriptors. **Journal of Personality Assessment**, v. 87, n.2 p. 223-225. 2006.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.
- MOROZ, M.; LUNA, S.V. Professor – O profissional do ensino! reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 36, n.3, p.115-121, jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100011&lng=pt&nrm=iso
- NASCIMENTO, M. L. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, São Paulo v. 14, n. 23/24 p.146 -159, jan.- dez. 2011.

NÓVOA, A.. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> Acesso em: mai. 2018.

NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, dec. p.1106-1133, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: jan. 2018

NÓVOA, A.; VIEIRA, P.. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017. <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/viewFile/217/275> Acesso em: nov. 2017

OLIVEIRA, M. I. de **Indisciplina escolar: determinações, consequências e ações**. Brasília: Liber - Livro Editora, 2005.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. ed 5. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTETTO, L. E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, v. 15, n. 28, p. 11-20, 1997.

PACHECO, J. et al. Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.18, n.1, p.55-61, 2005.

PINHEIRO, M. I. S.; HAASE, V. G.; DEL PRETTE, A.; AMARANTE, C.L.D.; DEL PRETTE, Z.A.P. Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. **Psicologia Reflexão e Crítica**. [online]. vol.19, n.3, p.407-414. 2006 ISSN 0102-7972. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000300009>. Acesso em mar. 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, [s.n.], 2006.

RODRIGUES, R. K. G. **Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum** / 2015, 154 p - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. UFSCar, São Carlos: 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., SOUZA AMORIM, K., de OLIVEIRA, Z. D. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, v.20(3), p.437-464, 2009.

ROSIN-PINOLA, A. R. **Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais**. Ribeirão Preto. 2009. 200 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2009.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: MacGrawHill, [s.n.], 2006.
- SANTOS, A. R. dos: LDB 9.394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil. In: GRANVILLE, Maria Antônia (Org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. Maria Antônia Granville (org.) – Campinas, SP: Papirus, 2007.
- SMITH, D. D.; TYLER, N. C. **Introduction to Special Education: making a difference**. 7 ed. New Jersey Columbus/Ohio: Merreil, 2010.
- TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17^a Edição. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VICTOR, S. L. As produções acadêmicas em educação especial na educação infantil: análise da formação de professores. **Revista de Ciências Humanas**, Fredererico Westphalen v. 13, n. 21, p. p. 79 – 97, dez. 2012. Disponível em:
<http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/667/1240>. Acesso em março 2018.
- WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. **O Inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias**. São Paulo: Memnon. 2001.
- WOOLFOLK, A. A teoria de Piaget do Desenvolvimento Cognitivo. In: _____ (Org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 38-48.
- ZABALA, A.. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. 221 p
- ZANOTTO, M. de L. B., **Formação de Professores: a contribuição da análise do comportamento**/ Maria de Lourdes Bara Zanotto. – São Paulo: EDUC, 2000, 183 p; 21cm
- ZUTIÃO, P; COSTA, C. S. L.; LESSA, T. C. R. Habilidades Sociais em Universitários com Diferentes Experiências de Preparação para o Trabalho. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.2, p.261-276, Abr-Jun, 2018.

APÊNDICES**APÊNDICE A - MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO****TERMO DE ASSENTIMENTO (Secretaria de Educação)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

São Carlos, Julho de 2017.

ILMO (A)

Secretaria de Educação do Município de -----

Prezada (o)

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, (UFSCar), solicito autorização para desenvolver, neste município, o Projeto de Pesquisa intitulado: **DEMANDAS DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLARES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, sob a orientação da Prof.^a Dra. Carolina Severino Lopes da Costa.

O projeto será realizado com professores de alunos pré-escolares que tenham alunos do Público-alvo da Educação Especial, por meio de Entrevista e Instrumentos de avaliação de Habilidades Sociais. Tem por objetivo geral identificar demandas que crianças pré-escolares com desenvolvimento típico e do PAEE geram em seus professores em termos de habilidades sociais educativas de estabelecer limites e disciplina e monitorar positivamente. -Segue em anexo, uma cópia do projeto para análise.

O período para desenvolvimento do mesmo deverá ocorrer nos meses de Fevereiro à Maio de 2018.

No aguardo de seu parecer, subscrevemos.

Atenciosamente

Pesquisadora: Cristiane de Azevedo Guimarães-
Mestranda em Educação Especial e-mail: crisaguimaraes@gmail.com Tel: (77) 99110-5044

Orientadora: Dra. Carolina Severino Lopes da Costa
Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
e-mail: carollina_costa@yahoo.com.br

*APÊNDICE B – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Participantes)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor**

1. Eu, Cristiane de Azevedo Guimarães, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) lhe convido a participar da pesquisa intitulada: **DEMANDAS DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLARES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, sob a orientação da Prof.^a Dra. Carolina Severino Lopes da Costa.
2. O objetivo geral da pesquisa é avaliar as demandas que crianças pré-escolares com desenvolvimento típico e do Público-alvo da Educação Especial geram em seus professores em termos de habilidades sociais educativas. Como objetivos específicos: Descrever habilidades sociais educativas de professores de classe comum que tenham alunos pré-escolares do Público-alvo da Educação Especial; Identificar semelhanças e diferenças de uso de habilidades sociais educativas de professores de classe comum para alunos com desenvolvimento típico e alunos do PAEE; Correlacionar habilidades sociais educativas dos professores com problemas de comportamento e habilidades sociais das crianças.
3. Você esta sendo convidado a fazer parte dessa pesquisa, por se enquadrar nos critérios de seleção dos participantes, que são: ser professor (a) de sala de aula comum que tenham alunos do Público-alvo da Educação Especial em sua sala de aula e que sejam da pré-escola. Para coleta de dados, será utilizado uma entrevista semiestruturada sobre as demandas de habilidades sociais educativas que os alunos geram ao professor; e dois instrumentos sendo: um instrumento que mede as habilidades sociais e comportamentos problemáticos em pré-escolares para ser respondido pelo professor e um que afere as habilidades sociais educativas dos participantes da pesquisa.
4. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar da entrevista e em responder aos dois instrumentos A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou no local indicado por você, em um horário de sua preferência, e deverá ter uma duração aproximada de 40 minutos.
5. Os riscos que envolvem sua participação na pesquisa são possíveis constrangimentos, estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais ou a suas próprias ações presentes nas questões dos instrumentos. Caso isso ocorra, será garantido seu direito como participante de não responder as perguntas, interrupção da entrevista a qualquer momento ou quaisquer outro tipo de indenizações que lhe forem de direito.
6. Você poderá esclarecer com a pesquisadora qualquer dúvida que tiver antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos adotados no estudo. Será assegurado qualquer

esclarecimento ao longo da pesquisa, para responder qualquer dúvida sobre o projeto. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator, o pesquisador solicita autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar a possibilidade de dar continuidade a coleta de dados. Entretanto, você deverá sentir total liberdade para interromper ou desistir de sua participação em qualquer momento da pesquisa.

7. A pesquisadora responsabiliza-se a dar suporte ou interromper a pesquisa caso seja necessário, e de respeitar o desejo do participante que queira desistir da participação na pesquisa. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

8. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. As informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos letras ou nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

9. Os possíveis benefícios relacionados a sua participação na pesquisa incluem refletir acerca das demandas que os alunos pré-escolares da Educação Infantil geram aos seus professores em termos de HSE, uma vez que, de acordo com a literatura da área, as questões de problemas de comportamento são uma queixa recorrente de professores de alunos do Público-alvo da Educação Especial quando comparados com alunos com desenvolvimento típico. E sendo importante verificar se os professores sentem necessidade de maior empoderamento e em que áreas para lidar com tais questões.

10. Tal pesquisa faz parte do projeto para defesa de dissertação de mestrado da pesquisadora Cristiane de Azevedo Guimarães no programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. A pesquisadora é formada no curso de Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – Campus XII.

11. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com o pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

12. Não haverá gastos de sua parte para a participação na pesquisa, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pelo pesquisador. Caso ocorram danos provocados pela pesquisa, você será indenizado, garantindo sua segurança.

13. Você receberá uma via (original e assinada) deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Aluna de Pós Graduação em Educação Especial
e-mail: crisaguimaraes@gmail.com
Tel: (77) 99110-5044

Eu, _____, portador do RG _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar autorizando a publicação dos dados coletados desde que os mesmos sejam sigilosos e obedeçam a todos os critérios éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de 201_

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE C – MODELO DO PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DEMANDAS DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLARES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pesquisador: CRISTIANE DE AZEVEDO GUIMARAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74765817.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.278.529

APÊNDICE D – MANIFESTAÇÕES DAS PARTICIPANTES

MANIFESTAÇÕES DAS PROFESSORAS DURANTE A COLETA DE DADOS

Durante a aplicação dos instrumentos, os participantes além de responder as questões propostas expunham a suas angústias, diante da atual realidade da educação, no país, seus desejos e crenças naquilo que precisa mudar, da formação deficiente diante de uma realidade cada vez mais complexa no cotidiano escolar. Grande parte dos participantes tinha mais de 10 anos de prática educativa e constantemente relatavam que consideravam melhor trabalhar no início de carreira, pois os alunos respeitavam suas indicações, realizavam as atividades e colaboravam com o andamento da aula. “Hoje já é diferente, que não adianta impor autoridade os alunos só fazem o que querem”. Outros traziam que a nova reformulação da Base Nacional Curricular Comum, quando propõe as necessidades de trabalhar as relações socioemocionais na escola, as tem feito pensar e buscar estratégias, ainda mais, quando fazem as leituras dos questionários e inventários apresentados na pesquisa, pois por mais que desejem estar fortalecidas para contribuir nesta formação a escola tem se sujeitado a lidar com diversas outras questões que vem desde a relação com família das crianças, e que, por vez, não possuem o respaldo necessário para lidar da melhor forma.

Como observador, a vida diária na sala de aula é diferente, para cada professor, que vivencia todo essa gama de informações e de situações possíveis no contexto escolar, onde tem uma pluralidade de realidade e necessidade. Só quem está, dia a dia, no chão da escola compreende as diligências diárias. Que o choro de uma criança pode representar um aglomerado de informações, e até que esta criança relate o que ela está sentindo, você precisa dispor de todo o cuidado, de buscar estratégias e saber como é a relação dessa criança na família se está passando por alguma questão de vulnerabilidade. E por fim, se dedicar a aquela necessidade no momento (carência afetiva, atenção) daquela criança e ainda desenvolver a aprendizagem de todas as outras. Muitas vezes é preciso escolher qual situação será desenvolvida e qual estratégia é pertinente para que toda a classe desenvolva aspectos diversos da aprendizagem. Três outros professores e uma diretora enfatizaram o interesse no resultado da pesquisa, de forma que eles possam estar ciente do que foi encontrado a partir dos instrumentos utilizados. Para isso foi acordado que após a defesa da pesquisadora, haverá uma fala no dia e hora agendados com os professores de modo a trazer os resultados encontrados no estudo.

Observa-se que os professores com menor tempo de atuação na educação ressaltam a importância de formação complementar para discutir questões de disciplinas, déficits de atenção... Dificuldades estas em que o professor precisa desse apoio para atuar na prática. “É

muito difícil uma sala não ter uma criança indisciplinada. O professor, muitas das vezes, tem poucas estratégias para lidar com a situação, e então acaba não favorecendo para inclusão de fato. O aluno fica ali na sala por estar. Se ele se nega a fazer a atividade, acaba deixando ele sem fazer atividade, então acabamos aceitando aquela situação”.

“Quando se está lidando com o Público-alvo da Educação Especial, muitas das vezes pode ser o mesmo transtorno, mas todas elas apresentam características específicas, de aluno para aluno, e é nessa condição que o professor precisa pensar estratégias, se desdobrar, para não deixar esse público desassistido. Não é sempre que as estratégias funcionam!”

APÊNDICE E- CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Tabela 1. Caracterização das professoras participantes

Partic.	Formação	Pós-Graduação	Idade M (D.P.) 41,06 (9,71)	Experiência profissional	Tipo de Escola	Nº de Alunos M (D.P.) 23,4 (2,44)
P-1	Pedagogia	-	35	6	1	26
P-2	Pedagogia	-	34	5	1	26
P-3	Pedagogia	Psicopedagogia	64	30	2	26
P-4	Educação Física	-	30	5	1	25
P-5	Pedagogia	Psicopedagogia	28	4	2	25
P-6	Pedagogia	-	28	4	1	22
P-7	Ensino Médio - Magistério	-	56	24	2	20
P-8	Pedagogia	Alfabetização	43	22	2	27
P-9	Pedagogia	Educação Infantil	48	29	2	20
P-10	Pedagogia	Mestrado em Educação- andamento	25	2	2	21
P-11	Pedagogia	Psicopedagogia	36	12	1	25
P-12	Pedagogia	-	25	4	1	25
P-13	Pedagogia	Libras	47	15	2	27
P-14	Pedagogia	Psicopedagogia	33	15	2	22
P-15	Pedagogia	Gestão Escolar/ Docência/ AEE	52	19	2	20
P-16	Pedagogia	Alfabetização	43	20	2	25
P-17	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	25	2	2	21
P-18	Pedagogia	Metodologia da Educação Infantil	53	28	2	24
P-19	Pedagogia	Psicopedagogia	35	3	2	25
P-20	Pedagogia	Gestão Escolar / Educação Infantil	43	21	2	25
P-21	Pedagogia	-	42	4	1	24
P-22	Pedagogia	Psicologia Escolar	38	20	2	19
P-23	Pedagogia	Língua Port. através da Literatura	39	20	2	19
P-24	Pedagogia	Educação Especial	43	20	2	20
P-25	Pedagogia	Geografia	57	25	2	23
P-26	Pedagogia	AEE	41	18	2	21
P-27	Pedagogia	Psicologia Escolar/ Psicopedagogia/	46	26	2	22
P-28	Pedagogia	Psicopedagogia	42	20	2	26
P-29	Pedagogia	Educação Infantil/ Gestão Escolar	49	25	2	24
P-30	Pedagogia	Psicopedagogia	51	20	2	25
P-31	Pedagogia	-	42	6	1	25
P-32	Pedagogia	Educação Infantil	41	21	2	26

APÊNDICE F – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS

Tabela 2. Caracterização dos grupos de crianças com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência

Grupo I			Grupo II			Grupo III		
Caracterização das crianças com Deficiência			Caracterização das crianças com Desenvolvimento Típico			Caracterização das crianças com Problemas de Comportamento		
ID	Idade M (D.P.) 4,8 (0,44)	Sexo	ID	Idade M (D.P.) 4,8 (0,51)	Sexo	ID	Idade M (D.P.) 4,9 (0,55)	Sexo
Atraso no Desenvolvimento	6a3m	M	DT-01	5a4m	M	PC-01	5a7m	M
Atraso no Desenvolvimento	5a4m	M	DT-02	4a10m	F	PC-02	5a3m	F
Deficiência Intelectual e Epilepsia	4a6m	M	DT-03	4a10m	M	PC-03	5a3m	M
Autismo	5a0m	M	DT-04	5a0m	F	PC-04	5a0m	M
Atraso no Desenvolvimento	5a3m	M	DT-05	5a0m	F	PC-05	5a4m	M
Atraso no Desenvolvimento	5a4m	M	DT-06	5a2m	F	PC-06	5a6m	M
Atraso no Desenvolvimento	5a4m	F	DT-07	5a6m	F	PC-07	5a6m	M
Paralisia Tetraespástica Cerebral e Deficiência Intelectual	5a4m	M	DT-08	5a5m	F	PC-08	5a3m	M
Atraso no Desenvolvimento	4a6m	M	DT-09	5a2m	F	PC-09	4a0m	M
síndrome de Down	5a0m	F	DT-10	5a3m	F	PC-10	5a3m	M
Autismo	5a0m	M	DT-11	5a4m	M	PC-11	5a5m	F
Autismo	5a3m	M	DT-12	5a0m	F	PC-12	5a5m	M
Encefalopatia	5a4m	M	DT-13	5a0m	F	PC-13	5a5m	F
Autismo	4a10m	M	DT-14	5a4m	F	PC-14	5a4m	M
Deficiência Intelectual	4a2m	F	DT-15	4a0m	F	PC-15	4a2m	M
Autismo	5a0m	M	DT-16	5a0m	M	PC-16	4a9m	M
Atraso no Desenvolvimento	5a0m	M	DT-17	4a6m	F	PC-17	5a0m	F
Atraso no Desenvolvimento	5a2m	F	DT-18	5a3m	F	PC-18	5a9m	M
Paralisia Cerebral	5a0m	M	DT-19	4a4m	M	PC-19	4a3m	M
TDAH	4a7m	M	DT-20	4a3m	M	PC-20	4a9m	M
Atraso no Desenvolvimento	5a0m	F	DT-21	5a0m	M	PC-21	5a4m	M
Atraso no Desenvolvimento	4a8m	M	DT-22	4a10m	F	PC-22	4a8m	M
Atraso no Desenvolvimento	4a6m	F	DT-23	5a10m	M	PC-23	5a11m	F
Síndrome de Sturge Weber	5a6m	M	DT-24	5a9m	F	PC-24	5a5m	M
Deficiência Múltipla	4a5m	M	DT-25	4a0m	F	PC-25	4a3m	M
Deficiência Intelectual	5a3m	F	DT-26	5a0m	F	PC-26	4a6m	M
Autismo	4a8m	M	DT-27	4a6m	M	PC-27	4a9m	M
Autismo	4a0m	M	DT-28	4a4m	M	PC-28	4a3m	M
Autismo	5a4m	M	DT-29	4a6m	F	PC-29	5a0m	M
Atraso no Desenvolvimento	5a4m	F	DT-30	5a0m	M	PC-30	5a0m	M
Autismo	5a3m	M	DT-31	5a0m	M	PC-31	4a6m	M
TOTAL:	Masculino: 23 Feminino: 08		Masculino: 12 Feminino: 19			Masculino: 26 Feminino: 05		

APÊNDICE G - TABELA DE CORRELAÇÕES

CORRELAÇÕES (SOCIODEMOGRÁFICO, QHSE, PKBS E IHSE-PR)

	Idade do prof.	Tempo de profi.	QHSE F1	QHSE F2	QHSE F3	QHSE F4	PKBS F1 Coop	PKBS F2 Indep.	PKBS F3 Inter.	PKBS F1 Pc. Ext.	PKBS F2 Pc Int.	IHSE E1 - F1	IHSE E1 - F2	IHSE E1 - F3	IHSE E2 - F1	IHSE E2 - F2	IHSE E2 - F3	IHSE E2 - F4
Idade do prof.	1	,782***	,172	,160	,286**	,148	-,051	-,005	-,071	,043	-,010	,302**	,188	-,341**	,235*	,223*	,062	,144
Tempo de profi.	,782***	1	,252*	,096	,113	,250*	-,058	-,017	92,8	,096	,089	,159	,141	-,153	,374***	,243*	,087	,130
QHSE F1	,172	,252*	1	,395***	,078	,362***	-,017	-,072	-,023	,007	,048	,055	,507***	-,052	,137-	,332**	,154	,021
QHSE F2	,160	,096	,395***	1	,292**	,578***	,099	,086	,069	,020	,082	,515***	,602***	,136	,269**	,468***	,255*	,237*
QHSE F3	,286**	,113	,078	,292**	1	,090	,106	,098	,085	-,060	-,011	,418***	,282**	,056	,156	,327**	,206*	-,019
QHSE F4	,148	,250*	,362***	,578***	,090	1	,068	,099	,035	-,006	,019	,369***	,337**	,061	,404***	,390***	,411***	,236*
PKBS Coop.F1	-,051	-,058	-,017	,099	,106	,068	1	,858***	,839***	-,752***	-,635***	,056	-,038	,031	,064	-,020	,118	-,027
PKBS Indep. F2	-,005	-,017	-,072	,086	,098	,099	,858***	1	,834***	-,509***	-,599***	,043	-,070	-,046	,037	-,090	,130	-,055
PKBS Inter F3	-,071	-,090	-,023	,069	,085	,035	,839***	,834***	1	-,500***	-,556***	-,003	-,077	,006	,065	-,088	,102	-,022
PKBS Pc Ext.F1	,043	,096	,007	,020	-,060	-,006	-,752***	-,509***	-,500***	1	,756***	-,024	-,012	-,029	,060	,013	-,122	,050
PKBS Pc Int F2	-,010	,089	,048	,082	-,011	,019	-,635**	-,599***	-,556***	,756***	1	-,024	,017	-,010	,116	,098	-,156	,064
IHSE E1 -F1	,302**	,159	,055	,515***	,418***	,369***	,056	,043	-,003	-,024	-,024	1	,542***	,341**	,525***	,768***	,536***	,625***
IHSE E1 -F2	,188	,141	,507***	,602***	,282**	,337**	-,038	-,070	-,077	-,012	,017	,542***	1	,035	,255*	,702***	,110	,225*
IHSE E1 -F3	-,341**	-,153	-,052	,136	,056	,061	,031	-,046	,006	-,029	-,010	,341**	,035	1	,507***	,371***	,401***	,409***
IHSE E2 - F1	,235*	,374***	,137	,269**	,156	,404***	,064	,037	,065	,060	,116	,525***	,255*	,507***	1	,542***	,556***	,443***
IHSE E2 - F2	,223*	,243*	,332**	,468***	,327**	,390***	-,020	-,090	-,088	,013	,098	,768***	,702***	,371***	,542***	1	,401***	,459***
IHSE E2 - F3	,062	,087	-,154	,255*	,206*	,411***	,118	,130	,102	-,122	-,156	,536***	,110	,401***	,556***	,401***	1	,331**
IHSE E2 - F4	,144	,130	,021	,237*	-,019	,236*	-,027	-,055	-,022	,050	,064	,625***	,225*	,409***	,443***	,459***	,331**	1

*p<0,05; **p<,001; ***p<0,001