



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Tatiane Cristina Rodrigues Lessa

**CONTRIBUIÇÕES DE UM TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

SÃO CARLOS - SP

2020

TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA

**CONTRIBUIÇÕES DE UM TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Departamento de Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de doutor em Educação Especial.

Orientação: Prof^o. Dr. Almir Del Prette

SÃO CARLOS - SP

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Tatiane Cristina Rodrigues Lessa, realizada em 16/12/2020.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Almir Del Prette (UFSCar)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Cinto Araújo Pedrosa (USP)

Profa. Dra. Daniele Carolina Lopes (USP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

T. C. R., Lessa

Contribuições de um Treinamento de Habilidades Sociais na formação inicial de professores para a Educação Especial / Lessa T. C. R. -- 2020.
142f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Almir Del Prette
Banca Examinadora: Carolina Severino Lopes da Costa, Cristina Cinto Araújo Pedroso, Daniele Carolina Lopes, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Habilidades Sociais. 3. Formação Inicial. I. T. C. R., Lessa. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

Dedico este trabalho à minha filha Helena,
presente que ganhei no decorrer do doutorado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida, sem a qual não teria sido possível esse trabalho. Também ao meu orientador Almir pela parceria, confiança e ensinamentos ao longo desses anos de trabalho e à sua esposa Zilda por também nos ajudar nesse caminho.

Em segundo lugar, mas não menos importante, ao meu marido Rafael por todo apoio dedicado, por ter ficado com nossa filha para que eu pudesse escrever e por ter suportado com paciência todos os altos e baixos de humor que uma pós-graduação, gravidez e filho podem ocasionar. Amor, obrigada por tudo! Também agradeço aos meus pais e irmão pelo apoio e incentivo que sempre me deram nos estudos.

Agradeço todos os alunos que passaram por esse treinamento e que confiaram no meu trabalho fazendo com que eu me sentisse uma pessoa muito especial por tantas trocas positivas que ocorreram. Eu aprendi muito com vocês e, com certeza, os guardarei para sempre no meu coração.

Um carinho especial a todos os amigos que fiz durante a pós-graduação, os quais não citarei os nomes pois cada um sabe o lugar que tem em minha vida. Vocês foram o apoio necessário para compartilhar dias de alegria e angústia e, com certeza, os levarei comigo em todo o meu caminhar.

Agradeço às minhas amigas: Juliana, por ter sido facilitadora desse trabalho e por ter encarado essa jornada comigo, Pâmela, por ter nos ajudado com os detalhes técnicos das sessões, Joene e Shirley, por terem auxiliado na análise estatística e do IRAMUTEC. Vocês me ajudaram muito nesse trabalho, muito obrigada!

Meu carinho especial às professoras que trouxeram grandes contribuições com seus olhares na qualificação: Carolina, Cristina e Daniele, e à professora Juliane que participou da defesa. Vocês me ajudaram a olhar com cuidado para o meu tema e trazer o melhor dele. Vocês são professoras admiráveis as quais pretendo levar como exemplo se um dia me tornar professora!

Por fim gostaria de agradecer a todos os funcionários, em especial a Eliane, e a todos os professores do Programa de pós-graduação em Educação Especial que contribuíram com minha formação seja por meio de aulas, conversas, conhecimentos ou palavras de carinho que sempre me ajudaram muito. Muito Obrigada!

Para nos ajudar em nossa rota através do caminho selvagem, sugiro que primeiro olhemos de perto para o nosso próprio comportamento. [...] Em qualquer grau que consigamos atingir tais objetivos, estaremos progredindo pelo caminho agreste. Nós, os pouco afortunados, não faremos juntos a viagem, mas em nossos locais e momentos diferentes. Mas, graças aos modernos meios de comunicação, é possível nos beneficiarmos com o que outros aprendem ao fazer a viagem. Talvez sejamos capazes de utilizar os momentos em que nossos caminhos se cruzarem, para lembrarmos uns aos outros para o quê exatamente estamos trabalhando. E nós precisamos começar. O tempo é curto (GLEEN, 1986).

RESUMO

As legislações educacionais são históricas, ocupam importantes espaços e direcionam os fazeres pedagógicos e, por consequência a formação inicial de professores. Nesse contexto, a Educação Especial se torna campo de visibilidade uma vez que a educação é um direito de todos e os alunos do público-alvo da Educação Especial fazem parte dessas políticas e, conseqüentemente, da ação educativa dos futuros professores. Inúmeras pesquisas são realizadas unindo esse público, mas no contexto do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) ainda são poucas as pesquisas que envolvam essa população. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo elaborar, implementar e avaliar a efetividade de um Treinamento em Habilidades Sociais e Sociais Educativas, com ênfase na Educação Especial, para alunos dos cursos de licenciaturas quanto: 1. Ao próprio repertório de habilidades sociais, sociais educativas e atitudes sociais em relação à inclusão; 2. A percepção de contribuição das habilidades sociais e sociais educativas para a formação pessoal e profissional na visão dos participantes; 3. Ao refinamento dos planos de aula dos participantes. A pesquisa caracterizou-se como experimental, tendo o delineamento de pré e pós-teste com grupo controle e follow-up após o final de quatro meses de intervenção. Participaram 26 licenciandos dos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Licenciatura em Química sendo apenas dois do sexo masculino e idade média de 21 anos. O THS ocorreu em uma universidade pública e contou com 13 sessões de intervenção sendo os instrumentos de coleta de dados: 1. Questionário: Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais e Sociais Educativas na escola, 2. Inventário de Habilidades Sociais, 3. Inventário de Habilidades Sociais Educativas, 4. Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão, 5. Ficha de Avaliação Semanal dos Encontros, 6. Questionário de Avaliação Social do Programa e, 7. Planos de Aulas produzidos pelos alunos. Para a análise de dados utilizou-se a ANOVA de medidas repetidas por meio do SPSS, análise de conteúdo e análise textual por meio do software IRAMUEC. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os grupos experimental e controle nos escores do Inventário de Habilidades Sociais, 2, Inventário de Habilidades Sociais Educativas e Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão sugerindo que o THS foi efetivo para os participantes do grupo experimental. A análise de conteúdo demonstrou que os participantes do grupo experimental se autoavaliaram positivamente na participação do THS e que esse tipo de intervenção pode auxiliar a prática reflexiva em futuros professores. Os planos de aula não apresentaram diferenças no pré e pós-teste, mas suscitaram discussões importantes como, por exemplo, ter o aluno enquanto principal eixo norteador na elaboração desses planos. Para futuras pesquisas sugere-se testar como os grupos se comportariam com um THS de longo prazo (2 semestres por exemplo) mantendo os rigores científicos de grupos controle e experimental, como as habilidades sociais e habilidades sociais educativas seriam (e se seriam) aplicadas pelos alunos nos contextos de estágio englobando tanto a visão dos mesmos como a de seus supervisores, testar como o THS poderia impactar na aplicação de um plano de aula em um contexto de estágio e um estudo longitudinal que compreendesse os repertórios de entrada e saída dos universitários que passassem por um THS desse tipo.

Palavras-chave: Educação Especial. Treinamento de Habilidades Sociais. Formação Inicial de Professores. Prática reflexiva.

ABSTRACT

Educational laws are historical, occupy important spaces and direct pedagogical activities and, consequently, the initial training of teachers. In this context, Special Education becomes a field of visibility since education is a right for all and students of the Special Education target audience are part of these policies and, consequently, of the educational action of future teachers. Countless researches are carried out uniting this public, but in the context of Social Skills Training (THS), there are still few researches involving this population. Thus, this research aimed to develop, implement and evaluate the effectiveness of a Training in Social and Social Educational Skills, with an emphasis on Special Education, for students of undergraduate courses regarding: 1. The repertoire of social, social and educational skills and social attitudes towards inclusion; 2. The perception of the contribution of educational social and social skills to personal and professional training in the view of the participants; 3. Refining the lesson plans of the participants. The research was characterized as experimental, with a pre- and post-test design with a control group and follow-up after the end of four months of intervention. 26 undergraduate students participated in the Pedagogy, Special Education and Degree in Chemistry courses, with only two males and an average age of 21 years. The THS took place at a public university and had 13 intervention sessions, being the data collection instruments: 1. Questionnaire: Knowledge and Use of Educational Social and Social Skills at school, 2. Social Skills Inventory 2, 3. Inventory of Educational Social Skills, 4. Likert Scale of Social Attitudes towards Inclusion, 5. Weekly Meeting Evaluation Form, 6. Social Evaluation Questionnaire for the Program, and 7. Lesson Plans produced by students. For data analysis, repeated measures ANOVA using SPSS, content analysis and textual analysis using the IRAMUEC software were used. The results showed significant differences between the experimental and control groups in the scores of the Social Skills Inventory 2, Social Educational Skills Inventory and Likert Scale of Social Attitudes towards Inclusion, suggesting that the THS was effective for the participants in the experimental group. The content analysis showed that the participants of the experimental group positively evaluated themselves in the participation of the THS and that this type of intervention can help the reflective practice in future teachers. The lesson plans showed no differences in the pre and post-tests, but they did raise important discussions, such as having the student as the main guiding axis in the elaboration of these plans. For future research it is suggested to test how the groups would behave with a long-term HRT (2 semesters for example) maintaining the scientific rigors of control and experimental groups, how the social skills and educational social skills would be (and if they would be) applied by students in the internship contexts encompassing both their own and their supervisors' views, testing how the THS could impact the application of a lesson plan in an internship context and a longitudinal study that understood the entry and exit repertoires of university students who go through such a THS.

Keywords: Special Education. Social Skills Training. Initial Teacher Training. Reflective practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Valores de média e desvio padrão obtidos nos escores totais dos instrumentos aplicados para cada grupo em cada momento da avaliação.	80
Tabela 2. Valores de média e desvio padrão obtidos nos escores dos fatores do IHS2-Del-Prette para cada grupo em cada momento da avaliação e resultado da ANOVA de medidas repetidas mistas.....	84
Tabela 3. Valores de média e desvio padrão obtidos nos escores dos fatores da Escala 1 do IHSE para cada grupo em cada momento da avaliação e resultado da ANOVA de medidas repetidas mistas.....	88
Tabela 4. Valores de média e desvio padrão obtidos nos escores dos fatores da Escala 2 do IHSE para cada grupo em cada momento da avaliação e resultado da ANOVA de medidas repetidas mistas.....	89
Tabela 5. Valores das notas atribuídas pelos participantes para itens referentes aos recursos e conteúdos do THS.	93
Tabela 6. Aspectos positivos do THS, na visão dos participantes.....	95
Tabela 7. Aspectos negativos do THS, na visão dos participantes.....	96
Tabela 8. Categorias emergentes das respostas dos participantes referente ao conhecimento e utilização das habilidades sociais em contextos escolares inclusivos.	100
Tabela 9. Notas atribuídas pelos participantes quanto à contribuição para formação acadêmica e profissional de cada encontro.	105
Tabela 10. Aspectos positivos relatados pelos participantes ao longo dos encontros. .	106
Tabela 11. Aspectos negativos relatados pelos participantes ao longo dos encontros.	110
Tabela 12. Categoria de aspectos acadêmicos, subcategorias, quantidade de relatos e fala ilustrativa destacadas pelos participantes.	111
Tabela 13. Categoria de aspectos pessoais, subcategorias, quantidade relatada e fala ilustrativa destacadas pelos participantes.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização dos Participantes.	61
Quadro 2. Instrumentos respondidos pelos participantes da pesquisa.	64
Quadro 3. Quadro referente à programação das sessões de THS quanto às habilidades sociais, objetivos, execução e recursos e propostas de tarefa de casa	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Médias comparativas dos escores no IHS2-Del Prette para o pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i>	82
Figura 2. Médias comparativas dos escores no IHSE para o pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i>	86
Figura 3. Médias comparativas dos escores no ELASI para o pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i>	92
Figura 4. Análise de similitude no pré-teste para os planos de aula.	116
Figura 5. Análise de similitude do pós-teste para os planos de aula entregues pelos alunos.	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIEPE - Atividades Curriculares de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BCN formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CS - Competência Social

EE - Educação Especial

ELASI - Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão

GC – Grupo Controle

GE – Grupo Experimental

HS - Habilidades Sociais

HSE - Habilidades Sociais Educativas

IHS2 - Inventário de Habilidades Sociais 2

IHSE - Inventário de Habilidades Sociais Educativas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial

QCUHS - Questionário sobre Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais e Sociais Educativas na escola

THS - Treinamento de Habilidades Sociais

SUMÁRIO

JUSTIFICATIVA PESSOAL PARA A PESQUISA	16
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 CAPÍTULO 1: A formação inicial de professores enquanto profissional prático-reflexivo na Educação Especial: principais desafios	26
1.2 CAPÍTULO 2: Como o campo teórico e prático das habilidades sociais pode auxiliar na formação inicial de professores enquanto profissional prático-reflexivo	40
1.3 CAPÍTULO 3: Treinamento de Habilidades Sociais em alunos de graduação: uma revisão sistemática	56
2 OBJETIVOS	57
3 MÉTODO	61
3.1 DELINEAMENTO	61
3.2 PARTICIPANTES	61
3.3 LOCAL DA PESQUISA	62
3.4 ASPECTOS ÉTICOS	62
3.5 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	63
3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	63
3.7 COLETA DE DADOS	67
3.8 DESCRIÇÃO DO TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS	68
3.9 ANÁLISE DE DADOS	78
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
4.1 AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS, SOCIAIS EDUCATIVAS E ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO	80
4.2 REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS AVALIADO POR MEIO DO IHS2-DEL-PRETTE	81
4.3 REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS AVALIADO POR MEIO DO IHSE	85
4.4 ATITUDES SOCIAIS AVALIADO POR MEIO DA ELASI	91
4.5 AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES EM SEUS DESEMPENHOS NO THS	92
4.6 CONHECIMENTOS E UTILIZAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES INCLUSIVOS	99
4.7 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS SESSÕES E CONTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS E SOCIAIS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL	105
4.8. AVALIAÇÃO DOS PLANOS DE AULA	116
5. CONCLUSÕES	119

REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	136
APÊNDICE 2 - Questionário sobre Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais (Baseado em Del Prette e Del Prette, 2014).....	138
APÊNDICE 3 - Ficha de Avaliação dos Encontros.....	140
ANEXOS.....	141

JUSTIFICATIVA PESSOAL PARA A PESQUISA

Logo após o término de minha graduação em psicologia iniciei minhas atividades como psicóloga clínica e, alguns meses depois, como psicóloga educacional. Em ambos os contextos percebi, quase que imediatamente, alguns conflitos que envolvem as relações interpessoais e as pessoas relacionadas direta ou indiretamente a esses. Mas essa percepção era mais evidente no contexto escolar pois, na maioria das equipes multidisciplinares as quais estive envolvida, notei que o sucesso do atendimento era influenciado pelas relações positivas ou negativas entre os profissionais da equipe e, ainda, pela mediação que a mesma conseguia realizar com as pessoas que recebiam atendimento.

Em meu primeiro emprego, em um centro de equoterapia, notei que os profissionais que realizavam um bom “entrosamento pessoal”, tanto com a equipe de trabalho como com aqueles que recebiam o atendimento, também obtinham maior sucesso profissional. E o contrário também ocorria, ou seja, aqueles que não conseguiam realizar boas relações interpessoais e profissionais tinham menor sucesso nos casos atendidos. Essa constatação também ocorreu no meu segundo emprego. Nesse, também em uma equipe multidisciplinar, o trabalho consistia em auxiliar na inclusão escolar de crianças com deficiência, orientar pais e professores em condutas a serem seguidas com essas e, se necessário, entrar em contato com a equipe de saúde e assistência social local para possíveis encaminhamentos e fornecer subsídios para melhor compreensão dos casos.

Em algumas das capacitações e orientações que realizávamos com os professores, lembro-me de ter pensado que aqueles profissionais não tinham ideia de que condutas simples nos ambientes escolares poderiam ajudar. E, também, que os relacionamentos profissionais e pessoais que envolviam os contextos escola, pais, professores e alunos com deficiência deveriam ter como princípio o bom relacionamento interpessoal pois, desta forma, as chances de êxito a todos os envolvidos tenderia a um maior sucesso.

Destaco que, em muitos momentos a equipe multidisciplinar se deparou com professores extremamente engajados e isso era muito importante para que os pais, equipe escolar e as próprias crianças pudessem entender que alguns profissionais realmente faziam a diferença para aquelas famílias. Em minha avaliação, esse trabalho

deveria envolver aspectos práticos da sala de aula pois, muitos desses professores com os quais tive contato, relataram-me que a sua formação envolveu muitos aspectos teóricos e poucos práticos que os auxiliassem dentro da escola.

Assim, considerando o discurso comum dos professores que se queixavam, e ainda se queixam, sobre poucas práticas em sua formação com minhas observações sobre os diferentes contextos de trabalho educacional para todos os envolvidos, percebi que o campo das habilidades sociais poderia contribuir para um ambiente escolar produtivo. Mesmo que ainda fossem raros os trabalhos na formação inicial e continuada de professores de alunos do público alvo da Educação Especial alguns estudos já identificavam aspectos positivos aliando temáticas correlatas (GRESHAM, 2009; GRESHAM; ELLIOTT, 1990).

Dessa forma, retornando ao contexto acadêmico pude desenvolver, em meu mestrado, uma atividade com vivências práticas em habilidades sociais para professores de alunos do público alvo da Educação Especial. Contudo, apesar dos resultados positivos que a pesquisa mostrou como, por exemplo, melhora de relacionamentos interpessoais e profissionais relatados pelos professores participantes da atividade, esses apontaram a necessidade de um programa que envolvesse, além dos aspectos práticos, os aspectos teóricos das habilidades sociais.

Ademais, enquanto pesquisadora, pude me aprofundar nos conhecimentos da área tanto da formação de professores como na de habilidades sociais uma vez que, no primeiro caso, ingressei no curso de pedagogia de uma importante universidade (UNESP-Araraquara) e, no segundo, pude frequentar um importante grupo de trabalho (RIHS) em outra universidade (UFSCar). Tal processo, trouxe-me questões importantes que precisariam ser sanadas em futuras pesquisas como, por exemplo, a necessidade de inserção do ensino teórico e prático em habilidades sociais na formação inicial de professores que poderiam facilitar que o futuro professor pudesse chegar melhor preparado para desenvolver seu trabalho após se formar.

Muitas falas, ao longo do meu contato com os professores durante a pesquisa do mestrado, sinalizavam que os conteúdos relativos às vivências em habilidades sociais foram significativos, mas que eles nunca haviam sido mencionados nas universidades. Também percebi, ao me debruçar sobre a prática e teoria das habilidades sociais e formação de professores que existem inúmeras evidências científicas que identificavam melhoras em muitos níveis tanto nos comportamentos individuais, daqueles que

passavam por programas de treinamento de habilidades sociais, como daqueles que estavam envolvidos indiretamente nesse processo.

Assim, o trajeto mencionado até aqui trouxe-me outros questionamentos como, por exemplo, em quais aspectos comportamentais uma formação em habilidades sociais e habilidades sociais educativas seriam eficazes dentro do contexto de formação inicial de professores, especialmente no que diz respeito à sua formação na perspectiva da educação inclusiva? Também, como esse tipo de treinamento em habilidades sociais auxiliaria a formação do futuro professor no sentido de entender como ele poderia executar de maneira mais proveitosa seu planejamento de ensino incluindo aspectos que dizem respeito às habilidades sociais e sociais educativas.

Dessa forma, particularmente sobre a formação de professores, pude verificar um movimento importante que discute a necessidade de formar de maneira diferenciada o futuro professor. As pesquisas as quais tive contato me instigaram a reconhecer a necessidade de incluir nos programas de formação conteúdos relacionados às habilidades sociais e sociais educativas como forma de auxiliar os futuros professores em sua formação. Tais conteúdos não são aprendidos nos contextos de licenciaturas, mas são requeridos, na maioria das vezes, na prática profissional dos professores. Como exemplo pode-se citar a necessidade de lidar com as diversidades dos ambientes escolares, gerenciar conflitos interpessoais, refletir na melhoria da qualidade de ensino e objetivos relevantes do mesmo, contribuir nos aspectos de caráter reflexivos de sua prática de ensino, entre outros.

Por isso, esta pesquisa está ancorada na necessidade de formação de alunos de licenciaturas em habilidades sociais e sociais educativas. Tal fato baseia-se na assertiva que o papel do professor é crucial levando-se em conta que o contexto escolar é de extrema complexidade e envolve, a todo momento, mediar e estabelecer relacionamentos interpessoais favoráveis voltados para condições de desenvolvimento interpessoal positivo e para processos produtivos de ensino e aprendizagem, ainda mais em contextos inclusivos. Ademais, porque os contextos escolares devem basear-se no respeito à diversidade e inclusão e que, portanto, os futuros professores seriam beneficiados com a aprendizagem de conteúdos que envolvessem facilitadores para tais como as habilidades sociais e sociais educativas.

Contudo, para chegar às perguntas de pesquisa que direcionam esse estudo, um amplo caminho será desenvolvido e, com esse, espera-se iniciar, evidentemente não finalizar, a ampla discussão que envolve as possibilidades e desafios para uma formação

de professores de qualidade e pautada não só em aspectos preferencialmente teóricos, mas também, em aspectos de caráter social e humanitários.

1 INTRODUÇÃO

Reflexões que envolvem a educação e os contextos escolares configuram-se como um desafio ao qual pesquisadores de diversas áreas, fomentadores de políticas públicas e os próprios professores debruçam-se na busca de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, de efetividade. Essa reflexão permeia aspectos distintos que envolvem contextos complexos que se inter-relacionam em diversas vertentes como, por exemplo, a configuração do trabalho docente, a formação de professores, o sucesso escolar do alunado, a diversidade existente no ambiente escolar, a democratização do ensino, entre outros.

Tais aspectos são oriundos, segundo Verger (1990), do final do século XVIII pois, anteriormente, o conhecimento era apropriado pelas autoridades (governantes e religiosos), se tornavam propriedade das elites e sua disseminação demorava a chegar aos mais pobres. Segundo o autor supracitado foi apenas após 1789, na Idade Contemporânea, que se iniciaram alguns movimentos em prol de direitos democráticos (VERGER, 1990).

No século XIX, segundo Valdemarin (2001), as questões educacionais passaram a ser prioritárias no cenário mundial devido à necessidade de enfrentar os problemas educacionais e renovar os métodos e conteúdo de ensino da época. No entanto a autora supracitada destaca que além da escola representar importante função política, a ela vinha imputada a necessidade de qualificar, por meio da instrução, as massas trabalhadoras para a nova indústria.

Dada essa necessidade surgiu a ideia de transformar as escolas em instituições eficientes que formassem “alunos com domínio de leitura e escrita, noções de cálculo, capazes de compreender ao invés de memorizar e de aprender conteúdos úteis” (VALDEMARIN, 2001, p. 158). Por isso, contrário a tal transformação, “o movimento de renovação pedagógica, que começa a despontar na metade do século passado, tenta investir contra o caráter [...] pouco utilitário da instrução, prescrevendo novo método de ensino, novos materiais, variações de atividades, estudo do meio etc.” (VALDEMARIN, 2001, p.158).

Nesse contexto Valdemarin (2001) destaca que a modificação do cenário educacional global também chega ao Brasil, principalmente no que se refere as estratégias discutidas sobre a renovação pedagógica. Essas estratégias trazem, na maioria das vezes, tensões políticas e, especialmente na legislação educacional e um documento de destaque foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, posteriormente modificada em 1996 – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Essa legislação traz no primeiro artigo a necessidade de a educação abranger todo e qualquer processo formativo que se desenvolve em múltiplos contextos, tais como o familiar, de convivência humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa e práticas sociais. O segundo artigo que a educação é um dever da família e do Estado e o terceiro, que o ensino será ministrado em princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias pedagógicas e, entre outros aspectos destacados, garantia e direito de todo cidadão ao longo da vida. Os demais artigos trazem aspectos de deveres relativos ao Estado, União e municípios, da estrutura da Educação Nacional para cada momento (ensino infantil, fundamental, médio e educação de jovens adultos), da Educação Especial, entre outros aspectos importantes.

Especificamente na Educação Especial tem-se a população a qual se destina juntamente com algumas necessidades específicas visando o benefício desse público. Essa prerrogativa é reforçada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica proposta pelo Parecer nº 17/2001 que ressalta a importância dos elementos citados na LDB. Pode-se salientar que em ambos os documentos, a educação é tratada como principal alicerce da vida social que transcende e amplia a cultura, a cidadania e as diversas formas de saberes. Dessa forma, imputa-se à educação escolar uma tarefa clara em relação à diversidade humana: “trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo” (BRASIL, 2001, p. 5).

Outro documento de destaque, no âmbito geral, foi o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, definido como um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito para orientar a execução e aprimoramento de políticas públicas e, principalmente, garantir o direito à educação. Nesse plano define-se metas e objetivos para o ensino em todos os níveis: infantil, básico e superior, a serem executados nos próximos dez anos, ou seja, até 2024. Destaca-se que a principal meta desse Plano é a erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade da educação e valorização de seus profissionais.

Mais recentemente tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). A BNCC indica conhecimentos e competências a serem desenvolvidas por todos os estudantes ao longo de suas escolaridades visando uma formação humana integral e somando-se propósitos como a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017). Destaca-se a ênfase do documento

em estabelecer competências e diretrizes comuns a todos e currículos diversificados, a depender dos critérios apontados como importantes a cada região do país (BRASIL, 2017).

Cabe destacar que, no entanto, a BNCC, segundo Freitas (2019), vem na contramão aos ganhos históricos da educação uma vez que deixa de lado uma concepção sócio histórica do educador em detrimento a uma formação de caráter técnico instrumental baseada no ensino de conteúdo. Segundo a mesma autora a BNCC reduz os percursos formativos propostos pelos currículos escolares tanto no sentido de estreitamento curricular da educação básica quanto no de rebaixar a formação superior das licenciaturas. Isso porque, de acordo com a mesma autora, esse tipo de documento vislumbra currículos padronizados, testes censitários e avaliações em larga escala que, num quadro de crise educacional, como é o caso do Brasil e de outros países, gera aprofundamento da exclusão escolar.

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), não se pode esquecer que o currículo, em uma sociedade plural e complexa como a que vivemos, envolve interesses distintos e nem sempre convergentes, mas, há de se concordar que apesar dos espaços de conflito e disputa possam se chegar a pontos comuns por um processo democrático. Além disso, segundo Freitas (2019), um currículo nacional padronizado de caráter obrigatório para todos os sistemas de ensino tende a aumentar o controle ideológico sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas e, em sua visão, cria-se uma cadeia de ações que objetivam avaliar e responsabilizar professores, gestores e escolas criando as bases para um processo de privatização daquelas que não logrem atingir as metas do Ideb. Assim, a autora sugere que, diante desse perfil, pode-se formar um ambiente de competição entre classes, escolas e redes. Isso gera um impacto negativo no desenvolvimento emocional e na autoestima dos estudantes, acentuando o individualismo e potencializando a concepção de empreendedorismo pessoal e competição. Por sua vez, torna-se ainda mais difícil o quadro escolar como um todo, o que segue na contramão do desenvolvimento de solidariedade, respeito a diversidade, pluralidade de concepções e de metodologias. Além desses aspectos tem-se, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), que um currículo nacional se cruzaria com a função social do Estado que é “atender a um direito do cidadão que busca na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadãos e um acesso digno na partilha de bens produzidos” (CURY; REIS; ZANARDI (2018, p. 20)

Percebe-se, portanto, que diante de tais referenciais que vinham sendo organizados em uma direção da igualdade educacional e liberdade de expressão, alguns documentos merecem o olhar atento de seus estudiosos uma vez que colocam “para os sistemas de ensino e para as

escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos” (BRASIL, 2001, p. 6). Por outro lado, retira a autonomia do professor prejudicando toda uma construção identitária que foi galgada por meio de luta e respeito pela classe do professorado.

É importante destacar também que o sistema educacional brasileiro, nas últimas duas décadas, expandiu a educação básica, aumentou o número de matrículas em todas as modalidades de ensino, ampliou esse sistema para distintos espaços e, conseqüentemente, ampliou politicamente as decisões importantes nesse setor (VEIGA, 2009). Diante dessa expressiva expansão parece haver um indicativo de que o sistema educacional “naturalmente” se organiza e, assim, o mesmo ocorre com os demais serviços incluindo, dessa forma, o papel do professor em sala de aula. Contudo, sabe-se que essa organização “natural” não ocorre, especialmente no que diz respeito ao papel do professor e, tal constatação já é destacada na literatura por autores como Facci (2004), Veiga (2009), Mizukami et al. (2010), entre outros, que inclusive nomeiam esse problema como crise quanto ao papel do professor.

Para tais autores essa crise ocorre porque a sociedade está em constante mudança exigindo do professor novas funções em sua atuação profissional. Somado a isso tem-se a necessidade do professor não apenas se adaptar aos avanços da tecnologia e lidar adequadamente com os novos comportamentos dela derivados, mas, também, com os avanços do conhecimento da ciência que transformam as relações de poder e de trabalho na sociedade como um todo (SIMIÃO; REALI, 2010).

As transformações decorrentes dessa crise sugerem reflexões mais amplas que, segundo Veiga (2009), deveriam abranger aspectos que se inter-relacionam tais como: 1) uma articulação precária entre experiências que vinculem novos processos na formação dos professores; 2) o caráter descontínuo das políticas de formação instauradas pelo poder público, pois não possibilitam a continuidade e a oportunidade de reflexão crítica por quem as executa; 3) uma escola básica emergente em novas dificuldades como, por exemplo, contextos familiares distintos e frágeis em que as crianças e adolescentes se inserem e; 4) processos de fragmentação da sociedade que, muitas vezes, carece de uma rede de apoio e de aprendizagem.

Além desses, outros problemas comuns ao ambiente escolar podem ser destacados como, por exemplo, casos de *bullying* (SILVA; OLIVEIRA; MELLO; ANDRADE; BAZON; SILVA, 2017), indisciplina (MATOS; FERRÃO, 2016), fracasso escolar (BAPTISTA; FREIRE; CARVALHO; FREIRE; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2011), insatisfação profissional

(LAPO, BUENO, 2003), doença mental entre professores (FERNANDÉZ, 2014; ANDRADE; CARDOSO, 2012), dificuldades de relacionamento entre aluno e professor (SILVA; MARIN, 2019), entre outros.

Diante do exposto há consonância com Freitas (2019) quanto a necessidade de cautela ao se dialogar sobre o contexto escolar dada sua extrema complexidade, fatores extra e intraescolares que dela fazem parte, além dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Concorde-se que “culpabilizar os professores pelas mazelas da educação e da escola pública” (FREITAS, 2019, s/p) não se justifica, pois, deixa de considerar múltiplos fatores desse sistema, como os citados anteriormente, além das condições de trabalho, salários, carreira docente, condições socioculturais e econômicas das crianças e jovens da escola pública, etc.

Nesse quadro entende-se que a culpabilização do professor por todas as questões anteriormente citadas não trará soluções benéficas (FACCI, 2004), contudo, defende-se a ideia de que o professor é uma figura chave dessa complexa engrenagem que envolve o sistema educacional. Por isso, argumenta-se que os profissionais vinculados a formação de professores, especialmente nas universidades ou demais contextos acadêmicos, têm o dever de pensar e pesquisar propostas inovadoras a fim de auxiliar os profissionais da educação e tentar reduzir danos que parecem ser recorrentes no sistema educacional.

Há de se considerar que algumas iniciativas vêm sendo trilhadas nessa perspectiva e uma delas é a da ênfase na formação do professor, especificamente na formação inicial, uma vez que o professor iniciante será um sujeito direto ou indireto de todo o quadro reportado anteriormente. Uma normativa de referência para essa formação é a Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 20 de dezembro de 2019, que institui uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN – formação).

No segundo artigo a BCN-formação traz uma importante contribuição que é a de que a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, de aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional. Também que três dimensões fundamentais devem se apresentar na formação docente, sendo elas: 1. Conhecimento profissional; 2. Prática profissional; 3. Engajamento profissional. Ou seja, supõem-se que a formação inicial traga aspectos de domínio do objeto de conhecimento para que os futuros profissionais possam gerir efetivamente os ambientes de aprendizagem comprometendo-se com esse em suas múltiplas funções.

Os capítulos subsequentes da BCN-formação estendem-se em diversos elementos como a organização dos cursos superiores para a formação docente, carga horária das licenciaturas, formação em segunda licenciatura, formação pedagógica para graduados, formação para atividades pedagógicas e de gestão e processo avaliativo interno e externo. Esses elementos serão contemplados, direta ou indiretamente, no próximo capítulo ao qual buscará compreender de maneira mais detalhada como vem sendo conduzida a formação de professores no cenário educacional como um todo e, de maneira mais específica, frente as diversidades e inclusão no contexto brasileiro sem deixar de lado o cenário crítico explicitado até aqui. Cabe destacar que serão utilizados conceitos tanto da psicologia como da educação uma vez que se compreende que a formação de professores envolve um objeto de conhecimento bastante complexo e, por isso, se tornaria rasa se a análise desse estudo optasse por uma ou outra vertente teórica. Entende-se que o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas se fez necessário para esse estudo, mas seria impossível transitar entre as duas teorias de maneira aprofundada, até porque o presente estudo não se trata de um estudo teórico. Em vista disso considera-se que o presente trabalho trará as considerações importantes e pertinentes, na visão da autora, para que a análise dos resultados e compreensão do caminho dessa pesquisa se torne clara, didática e possível de transitar entre diversos campos do conhecimento tanto educacional como psicológico.

1.1 CAPÍTULO 1: A formação inicial de professores enquanto profissional prático-reflexivo na Educação Especial: principais desafios

O título proposto para esse capítulo pretende refletir que as atividades relacionadas à formação de professores não são tarefas de fácil execução. Assim, ressalta-se que a explanação aqui efetuada focará em alguns conteúdos que auxiliarão na compreensão do caminho percorrido por essa tese enquanto eixo temático sendo esse a formação de professores e, de maneira mais específica, a formação inicial de professores na Educação Especial.

A temática da formação de professores não é recente, porém, a partir de 1970 ganhou destaque e tem sido objeto de inúmeras pesquisas, debates e críticas, conforme Saul e Saul (2016). Esse destaque pode ter sido alavancado pela modificação do que se entende como concepção do saber escolar que, segundo Mizukami et al. (2010), se transformou devido à complexidade da esfera que envolve a profissão docente e os saberes escolares. O que aconteceu, na visão desses autores, é que esses deixaram de ser apenas o conjunto de saberes eruditos, valorizados por uma determinada classe social e passaram a assumir uma complexa esfera que permeia diferentes instâncias e, cujo principal foco, é a formação de cidadãos voltados à democracia.

Essa formação implicou em transformações na profissão docente que “já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los” (MIZUKAMI et al., 2010, p. 12). O professor, na perspectiva atual, precisa saber lidar com distintos conhecimentos que estão em construção e analisar a educação como um compromisso político que envolve questões éticas e morais e, por isso, depende diretamente da consideração do desenvolvimento das pessoas, da colaboração entre os pares e da capacidade de estar em constante transformação apesar de tantas incertezas que podem permear esse caminho (MIZUKAMI et al, 2010; SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011).

Além disso, essa colaboração deve envolver, conforme destacou Veiga (2008) aspectos que perpassam questões mecânicas e simplistas da elaboração de uma aula. Apesar da importância da elaboração, essa colaboração, segundo a autora supracitada, envolve as formas de relações professores e alunos, a contextualização da aula enquanto conceito social amplo, a coerência com o projeto político-pedagógico, a diversidade em seus amplos aspectos, a flexibilidade e a qualidade para a formação de alunos capazes de atuar nos contextos diversos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem.

Percebe-se, portanto, a necessidade de uma flexibilidade por parte dos agentes envolvidos que, conforme destacou Farias (2008), faz parte do processo escolar uma vez que novas situações surgem a todo momento e, por isso, o que foi planejado deve estar em constante mudança, o que não quer dizer que não valeu a pena ser planejado. Ademais, a tarefa de planejar a ação docente envolve “refletir sobre o para quê, o quê, como e com quê ensinar e sobre os resultados das ações empreendidas” (p. 114). Dentre essas ações, Farias destaca que os objetivos de um plano de ensino constituem-se em um “destino, aos resultados e propósitos da nossa ação, expressam valores, ideias, crenças, projetos sobre o que é e o que deve ser, não só o aluno, mas o homem e a sociedade” (FARIAS, 2008, p. 114).

Nota-se a complexidade que envolve todo o fazer docente e essa reflexão já havia sido destacada por Paulo Freire quando disse que um dos programas prioritários que estava desenvolvendo era “o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (FREIRE, 2001, p. 80). Nessa direção entende-se ainda que aprender a ser professor é uma tarefa contínua e que essa aprendizagem “deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam enfocadas atitudes, que devem ser consideradas tão importantes quanto os conhecimentos” (MIZUKAMI et al., 2010, p. 12) desse professor. Tem-se, assim, a proposta de uma prática voltada à reflexão do professor que já vem sendo discutida, há algum tempo, na perspectiva da formação de professores.

Entender a profissão docente e a forma como ela é desempenhada envolve, portanto, aspectos distintos que se inter-relacionam de maneira crítica e que precisam ser pensados pelos profissionais que atuam nessa condição. Nesse sentido, segundo Facci (2004), é necessário considerar teorias que enfatizam as ações do professor no processo educativo. Isto porque ao se valorizar as experiências educativas corre-se o risco de considerar a subjetividade do professor em seu sentido individual e não coletivo, desconectado da realidade social.

Nessa realidade social Tardif (2017) salienta que os professores ocupam posições estratégicas importantes no que diz respeito a “relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIF, 2017, p.33). Por isso, ele defende a ideia de que a prática docente não se reduz apenas à transmissão de conhecimentos já constituídos, mas, que deve contemplar distintos saberes.

Esses saberes, segundo o mesmo autor, são acumulados pela própria experiência do trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio e, surgem das experiências vividas sendo validados por elas. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *hábitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2017, p. 39).

Para Tardif (2017) a maneira histórica a qual esses saberes (científicos e pedagógicos) foram construídos, normalmente vinculados apenas a um saber das universidades, de formadores universitários e do poder do Estado, tornaram-se deficitários quando se analisa suas questões práticas e merece ser revisto. Para o autor, as condutas de apropriação indevidas desses saberes se configuraram como um problema já que o que foi produzido assumiu a noção de tarefas de produção para legitimar um saber científico. Nesse processo, segundo Tardif (2017), os professores precisaram apropriar-se desses saberes no decorrer de suas formações identificando, assim, elementos de uma competência profissional entendida como primordial nesse contexto, mas, não sendo provenientes de suas práticas profissionais o que acaba gerando um hiato em sua formação.

Essa formação, para Tardif (2017) impactou os contextos de formação universitária que superestimaram os conhecimentos técnicos em detrimentos dos práticos e, assim, os contextos de formação se distanciaram do corpo docente e das instâncias que produzem os saberes. Distanciou-se, também, culturalmente uma vez que a forma como as próprias teorias foram conduzidas por aqueles que as fomentam acabaram, normalmente, por contemplar camadas economicamente privilegiadas da população segundo o mesmo autor.

Nesse aspecto a crítica apresentada por Tardif (2017) destaca que parece caber ao professor a necessidade de improvisação de uma habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis no contexto escolar. Dessa maneira, ao lidar com as situações do cotidiano da escola o professor transforma o *habitus* “num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2017, p.49). E esses “macetes” podem ser considerados um problema se o professor perder seu fio condutor de ensino e, portanto, ficar à margem de políticas que não o valorize enquanto profissional. Cabe, portanto, a necessidade de refletir como esses componentes poderiam ser agrupados na tentativa de auxiliar o professor para que sua formação caminhe ao lado de sua vivência prática.

Um caminho promissor nesse cenário é a tentativa de reafirmar o professor enquanto profissional de ensino, o que se chama de professor prático-reflexivo. Nessa perspectiva Pimenta (2012) destaca que as propostas do governo brasileiro para a formação de professores incorporam discursos e apropriaram-se de certos conceitos que na maioria das vezes permanecem retóricos e, por isso, merecem esclarecimentos. Para Pimenta (2012, p. 48) o conceito de professor reflexivo necessita de “significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar”. Contudo, o autor destaca que a implementação desse conceito vem sendo fragmentada na formação continuada e que no âmbito da formação inicial, foco aqui de nosso interesse, vem ocorrendo de maneira rasa “acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades para realizar essa formação, e mesmo da desqualificação e da falta de incentivos para as pesquisas sobre formação de professores” (PIMENTA, 2012, p. 48).

Para o autor supracitado as políticas de formação de professores galgadas nessa perspectiva se importaram menos com questões relativas à democratização, acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade e mais na expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam fruto de uma qualidade empobrecida. Pimenta (2012) destaca que quando esses resultados, frutos dessa expansão, são questionados pela sociedade, responsabilizam-se os professores e esquecem-se que “eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, via de regra, através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos de 1970, em universidades-empresas” (PIMENTA, 2012, p. 48).

Dessa forma, atenta-se que quando se coloca o professor como figura central nesse processo faz-se necessário

a valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se *compreender* (grifo do autor) o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de *status* e de liderança” (PIMENTA, 2012, p. 43).

Por isso, para Pimenta (2012) o ensino com ênfase na prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação e deve apontar

para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir de sua prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação sendo que o ensino deve ser tomado como ponto de partida e de chegada. Assim, entende-se que o processo de formação docente deve ocorrer tanto de maneira teórica como prática uma vez que “o saber docente [...] também [é] nutrido pelas teorias da educação” (PIMENTA, 2012, p. 28) e, dessa forma, “a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2012, p. 28).

Pimenta (2012) destaca, ainda, que tem ocorrido um problema quando se pensa na formação do professor enquanto profissional prático reflexivo e que tal inicia-se nas universidades que podem desqualificar a formação desses profissionais transformando sua prática na “operacionalização do ensino e com a definição de novas identidades dos docentes transformando-os em tutores e monitores da aprendizagem. Nesse caso, os saberes de que necessitam são simplificados em competências, o que resulta em menores investimentos em sua formação” (PIMENTA, 2012, p. 54). Esse aspecto parece ir na direção do que foi proposto pela BNCC e, por isso, cabe o destaque de Libâneo (2012, p. 66) em que apesar do conceito de reflexividade ser uma característica inerente aos seres racionais conscientes e, portanto, que “todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos” essa reflexividade deve ser cautelosa no sentido de existir a necessidade de “uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”. E esse aspecto não poderia ser diferente ao tratar a formação inicial de professores.

Assim, mesmo que o conceito de reflexividade seja de alguma forma enraizado na formação do professorado precisamos ir além pois entender a prática reflexiva não é garantia de que o professor encontrará recursos para identifica-la e modificá-la em sua experiência profissional (FACCI, 2004). Nesse sentido, considera-se que um caminho necessário seria dar voz aos professores e incentivá-los na reflexão dos impactos que diversas e distintas condições tem e terão em sua profissão como, por exemplo, as diferentes condições econômicas, políticas e sociais pois, assim, eles poderão desenvolver com primazia sua profissão e entender que as “necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura” (FACCI, 2004, p. 54).

Tal postura crítica exigirá também que o professor possa encorajar, valorizar a confusão dos alunos e dos próprios colegas de trabalho visando a busca de respostas para as

dúvidas encontradas durante todo o percurso de sua formação docente (FACCI, 2004). Acredita-se que essa postura possa, ainda, influenciar na forma como o professor entenderá a coletividade e a maneira de gerenciar situações no cotidiano escolar.

Percebe-se, portanto que não é à toa a existência de uma preocupação recorrente sobre a forma como o professor vem sendo formado nos diferentes contextos em que atua. Nessa formação, Nóvoa (2017) admite como fundamental o conceito de *posição* docente. Essa posição

é uma *postura*, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional; 2. A posição é uma *condição*, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente; 3. A posição é um *estilo*, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor; 4. A posição é um *arranjo*, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de atuar; 5. A posição é uma *opinião*, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão (NÓVOA, 2017, p. 1119-1120, grifo do autor).

Percebe-se, portanto, que o professor terá suas características pessoais relacionadas às profissionais uma vez que toda profissão que envolve características humanas cotejará fortemente dimensões pessoais e profissionais (NÓVOA, 2017). Contudo, se essa relação profissional e pessoal não for bem compreendida ou apoiada na formação do profissional poderá suscitar na insatisfação e na necessidade de mudança, o que parece ter sido uma direção constante na atualidade. Por isso, Nóvoa (2017) indica como alternativa para superação desse problema o entrelaçamento entre formação prática e teórica do professor, mas salienta que essa, só ocorrerá se houver colaboração e o surgimento de relação e inter-relação entre professores e alunos.

Parece, portanto, que aprender a ser professor implica no desenvolvimento de pelo menos três dimensões: 1. Uma vida cultural e científica própria; 2. A construção de um *ethos* profissional, ou seja, que o trabalho docente esteja intimamente relacionado a uma postura ética do profissional e a sua ação pedagógica e; 3. O preparo do professor em lidar com situações adversas do cotidiano escolar (NÓVOA, 2017). Para Nóvoa (2017), esses aprendizados devem se inter-relacionar com as diferentes experiências que o professor adquirir em sua formação e como as mesmas serão compostas nesse processo.

Considera-se aqui que tais dimensões ocorrem tanto na formação inicial como na formação continuada de professores, entretanto, como este estudo enfatizará a formação inicial, alguns pontos a partir daqui serão resumidos considerando esse grupo.

O primeiro ponto trata da premissa que esse público, o da formação inicial, reúne condições privilegiadas pois, no contexto da universidade os futuros professores mesclam condições de ensino e aprendizagem ao serem alunos e estagiários concomitantemente. Dessa forma, tal momento pode contribuir para uma construção do pensamento crítico em sua formação e em sua atuação futura e, portanto, ser um terreno fértil e promissor para investimentos tanto teóricos como práticos daqueles responsáveis por pesquisas e políticas no contexto da universidade.

Libâneo (2012) destaca que os pesquisadores, especialmente os que formam professores, deveriam se recusar a formar um professor meramente técnico e que é preciso alargar o campo de preocupações aos quais a formação de professores se destina. Para esse autor “são necessárias estratégias, procedimento, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (LIBÂNEO, 2012, p. 90). Nessa perspectiva a importância desse contexto de atuação dá-se, também, por entender que construção de um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criam vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor, ou seja, auxilia a aprender, a sentir e agir como professor (NÓVOA, 2017; TARDIF, 2017).

Contudo, conforme já salientado e bem destacou Gindim, Morais e Brantes (2014), em muitos momentos a formação universitária parece se destinar unicamente a conhecimentos científicos pautados em um currículo pré-planejado e tal posicionamento pode distanciar-se da realidade de seu alunado e, de maneira ainda mais grave, de sua comunidade e cultura. Nesse sentido, portanto, esse é um campo que merece cuidado redobrado uma vez que em nossa cultura o acesso à universidade traz consideráveis desafios à formação dos estudantes em diferentes temáticas conforme também destacou Marinho-Araújo e Almeida (2017) e Estrela e Caetano (2012).

Diante desses desafios um bom fio condutor de como essa formação deveria se dar seria a resolução responsável por essa. A Resolução n.2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), vai ao encontro das premissas citadas anteriormente e enfatiza a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar que agregue a teoria e prática em um trabalho coletivo e interdisciplinar com um compromisso social e valorização do profissional de educação.

Nessa Resolução sugere-se a necessidade de haver a reflexão sobre as relações que permeiam todo o cotidiano escolar, a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional e o estudante, ou seja, que todas essas perspectivas proporcionem um íntimo diálogo entre seus envolvidos (BRASIL, 2019). E, dentre tantas competências sugeridas ao futuro profissional, que esse saiba “compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2019, p. 13).

Apesar das prerrogativas que orientam a formação inicial do professor, Tardif (2017) salienta o distanciamento entre o que se aprende na teoria e o que realmente ocorre na prática docente destacando essa ocorrência como o choque dos primeiros anos de ensino e os limites dos saberes pedagógicos descobertos nesses. Para esse autor há a necessidade de um investimento ao se pensar e propor alternativas para esse momento privilegiado de formação evitando, dessa forma, esse distanciamento. Esse distanciamento identificado entre as formações teóricas e práticas nos currículos de licenciaturas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) identificaram que parece ser comum uma formação centrada na dificuldade de manejo em lidar com as situações adversas do cotidiano escolar impactando, posteriormente, as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao ingressar no mercado de trabalho (GINDIM; MORAIS; BRANTES, 2014), falhas decorrentes da formação básica na aprendizagem profissional (LIMA; REALI, 2010) e concepções equivocadas das relações pessoais sobre o processo de ensino e aprendizagem (PERDIGÃO, 2010).

Na tentativa de minimizar tais distanciamentos algumas iniciativas que unem os alunos da universidade nos contextos de estágio em situação real de sua profissão são importantes. Dentre elas destaca-se, por exemplo, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Segundo Zuliani e Legendre (2016), experiências como o PIBID possibilitam que os professores em formação inicial experimentem repetidas vezes as atividades de ensino que foram elaboradas, avaliem sua efetividade e reorganizem as mesmas sempre que isso for necessário. Outro exemplo é o Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018b) que, segundo o Ministério da Educação, tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, por meio da imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Alguns estudos já têm destacado efeitos positivos desse Programa como, por exemplo, Fontoura (2017) que identificou as possibilidades de discussão sobre o trabalho docente, relações de ensino-

aprendizagem, relação professor-aluno, concepções de currículo, noção do que seja conhecimento, importância de se planejar a ação docente e de se pensar sobre seus desdobramentos

De maneira geral, todas essas iniciativas trazem à discussão um movimento cuja proposta advém da necessidade de articular atividades de estágio, elaboração, aplicação e avaliação das atividades de ensino diferenciadas resultando em formações de ensino e aprendizagens significativas aos envolvidos (ZULIANI; LEGENDRE, 2016) e, dessa forma, auxiliar os alunos de cursos de licenciatura a chegar mais preparados para sua atuação profissional. Uma sugestão bastante discutida é que essas articulações ocorram por meio de situações-problema onde os alunos sejam capazes de explicitar as próprias concepções, questionando-as e confrontando-as para que, “num processo colaborativo de discussão, reflexão e execução de novas ações, consigam associar essas concepções e construir outras [práticas] mais elaboradas” (ZULIANI; LEGENDRE, 2016, p. 333).

Por isso, Zuliani e Legendre (2016) reiteram a necessidade de focar em uma formação que una aspectos teóricos e práticos em distintos contextos uma vez que tal união poderia auxiliar na instrumentalização desse profissional e mobilizar e construir um processo de reflexão (professor reflexivo) por meio do qual o professor reconhece suas dificuldades e elabora alternativas claras de como superá-las. Essa reflexão é destacada por Pérez Gómez (1999, p. 29) no conceito de reflexividade, ou seja, a

capacidade [do professor] de voltar[-se] sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Contudo Libâneo (2012) salienta que a proposta reflexiva pode nos levar a acreditar que a própria reflexão sobre a prática gera diferentes formas de intervenção, mas, que isso nem sempre isso é verdadeiro. Ele defende que entre a teoria e a prática intervém a subjetividade de cada sujeito, de cada cultura subjetiva e, por isso, na maioria das vezes nossas ações são o que pensamos e, assim, “ a reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar elegível a ação, pensar sobre o que se faz” (LIBÂNEO, 2012, p. 81) para, então, modifica-la em sua realidade.

Nessa modificação um novo desafio é adicionado no caso da Educação Especial pois além de todos os desafios anteriormente destacados, o futuro professor precisará, portanto, estar preparado não só para sua prática reflexiva cotidiana e a multiplicidade de contextos que

envolve o ambiente de trabalho, mas também, para todos os componentes que podem envolver os aspectos relativos à deficiência de seu aluno. Vitaliano (2010), por exemplo, defende que ao professor que trabalha com a Educação Especial cabe múltiplas funções como “aprender a lidar com os aspectos sociais de sua profissão, aprender a trabalhar cooperativamente na comunidade escolar, a dialogar com as famílias, com a comunidade e a fortalecer sua profissão” (VITALIANO, 2010, p. 36).

Essas múltiplas funções são relativas ao trabalho de qualquer professor, mas especificamente na Educação Especial, essa formação tem a finalidade de produzir conhecimento para novas atitudes que auxiliem na compreensão de situações cada vez mais complexas de ensino que envolvem o cenário da deficiência como um todo (PLETSH, 2009). Sabe-se, no entanto, que tal formação não se configura como uma tarefa simples (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011) e, Pletsh (2009) alerta que o ensino à professores e agentes educacionais vem sendo realizado de maneira tradicional e “inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva” (PLETSH, 2009, p. 8). Ressalta também que mesmo entre os cursos de pedagogia ou de pedagogia com habilitação em Educação Especial (já extinto) poucas são as disciplinas ou conteúdos que abarquem os alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹ apesar de todas as questões legais que os envolve.

Uma dessas questões é destacada na Resolução n. CNE/CEB 02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e estabelece dois tipos de professores aptos a assumir aulas para alunos PAEE sendo: os “capacitados” e os “especializados” (Artigo 18). Esses docentes têm atribuições diferenciadas e, de maneira resumida, os professores “capacitados” são aqueles que em seu curso possuíram aulas sobre Educação Especial e, os “especializados” os que tem o curso superior, ou de pós-graduação, em Educação Especial.

Segundo Kassar (2014) essa distinção promoveu impacto imediato nos estudos a respeito da formação inicial de professores para a educação básica, uma vez que induzem tais cursos a incluir, em seus currículos, conteúdos sobre Educação Especial. No entanto, ao fazer um levantamento dos trabalhos publicados nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2001 a 2007, o mesmo autor não verificou, ao menos no âmbito da academia, nenhuma discussão sobre a formação do professor que considerasse as especificidades de alunos com deficiências.

¹Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>)

Em direção similar Amaral e Monteiro (2019), em uma revisão de literatura sobre a formação de professores, destacaram cinco artigos no eixo de formação inicial e Educação Especial. Nesses estudos, segundo os autores, dois centralizaram a discussão no professor formador, dois nos saberes dos licenciandos e um na análise do projeto pedagógico de cursos de licenciatura. De maneira geral os autores destacaram que a contribuição dos formadores desses licenciandos foi mínima no que diz respeito à Educação Especial e que existe a necessidade de investimento na área da formação inicial no que se refere à Educação Especial. Também que a formação inicial é falha indicando a necessidade de modificação dos projetos pedagógicos nos cursos de licenciatura para que contemplem a Educação Especial não apenas nos cursos de Pedagogia, mas nos de licenciaturas como um todo.

Além disso, Garcia (2013) coloca em evidência mais um desafio que é formar um professor nas especificidades da Educação Especial uma vez que ele deve possuir uma formação generalista, mas está diante de diferentes tipos de deficiência em sua realidade de sala de aula e, portanto, com diferentes especificidades. Outra problemática na mesma direção exposta por Kassar (2014) é a fidedignidade no que diz respeito à essa formação uma vez que a maioria dos cursos voltados à Educação Especial tem sido ofertados na modalidade à distância e em instituições de ensino particular o que gera caráter duvidoso quanto ao teor e aprofundamento dos conteúdos propostos.

Ademais não há consenso dentro do próprio campo da formação de professores da Educação Especial uma vez que alguns autores entendem que essa especialidade “comporta um conjunto de conhecimentos historicamente constituídos que deve ser considerado na formação de professores [e] outros acreditam que a Educação Especial – em si – já se caracteriza como fonte/forma de segregação de alunos” (KASSAR, 2014, p. 218 - 219). Tal dualidade destaca, segundo a mesma autora, a problemática que “a disseminação do discurso de inclusão pode ser utilizada para a desconsideração da necessidade de conhecimentos específicos na formação de professores, reforçando a ideia de que bastariam algumas adaptações e os problemas de escolaridade dos alunos com deficiência estariam resolvidos” (KASSAR, 2014, p. 221). Dessa forma, cria-se um problema ainda maior no âmbito da formação inicial que é “[...] a ideia de que se o professor aprender na formação alguns ajustes à realidade existente, será possível corrigir e adaptar este sujeito [o aluno PAEE] à escola” (POSSA; NAUJORKS, 2009 *apud* JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011, p. 81).

A esse ponto cabe destacar a clareza de que a educação é uma tarefa bastante complexa e que formar aqueles que irão ensinar se torna ainda mais complexo. Por isso vale

resgatar alguns princípios destacados por Freitas (2019) e que vem sendo amplamente discutidos no campo educacional como elucidativos dessa complexidade, mas que valem, obviamente, no campo da Educação Especial: 1. Estamos diante de uma necessidade de formação sólida teórica e interdisciplinar no campo da educação que permita aos estudantes compreender processos históricos, políticos e sociais juntamente com os domínios dos conhecimentos a serem trabalhados pela escola (matemática, artes, ciências, história, geografia, química e outros), bem como os vivenciados em outras instituições educativas; 2. Faz-se necessário identificar eixos articuladores que garantam a unidade entre teoria e prática entendendo que essa unidade requer assumir a centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional; 3. Seria relevante a vivência de formas de gestão democrática em que os alunos pudessem apreender seu significado como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e na educação; 4. Ao aluno e futuro professor cabe assumir um compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes no processo de formação profissional; 5. A vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar precisa ser feita de forma problematizadora, entre alunos e entre professores, e esse deve ser o eixo norteador do trabalho docente na universidade e na redefinição da organização curricular; 6. A junção entre formação inicial e continuada deve considerar o currículo e formação a extensiva, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo a autonomia e independência intelectual e a direção do profissional em seu próprio processo de formação como estratégia de resistência às determinações externas tanto na direção da superação pessoal como profissional tendo como referência o projeto pedagógico da escola e o coletivo escolar.

Além de todos os aspectos já citados até aqui quanto ao caráter profissional da profissão docente há de se destacar, também, a necessidade de reconhecer que raramente este atua sozinho e que ele se encontra, quase o tempo todo, em interações com outras pessoas, a começar pelos alunos (TARDIF, 2017; NÓVOA, 2017). Por esse aspecto justifica-se a preocupação não só com a construção profissional do professor, que vem sendo realizada a algum tempo e foi exposta até aqui, mas também, com a construção pessoal de sua formação pois ela se dará de maneira individual e coletiva.

Entende-se que essa formação envolverá, portanto, processos relativos a comportamentos e formas subjetivas do ser humano e, não obstante a essas formas subjetivas já serem estudadas há muito tempo por diversas correntes da psicologia, parece não haver, em muitos momentos, a correspondência entre as experiências subjetivas do professor e seus

desempenhos em sala de aula (FACCI, 2004). Por isso, enfatiza-se aqui a necessidade de compreender que a atividade docente “é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, interpretação e decisão” (TARDIF, 2017, p.50) que farão parte de todo o processo de construção do profissional e, ainda, em sua atuação como professor.

Dessa forma, é importante considerar que essas interações exigem dos professores não apenas um saber sobre o objeto de conhecimento ou sobre uma prática, mas, tão importante quanto, uma “capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas” (TARDIF, 2017, p. 50). Portanto, concorda-se com Facci (2004) e Veiga (2008) sobre a importância de compreender o professor como um indivíduo humano, que possui sentimentos e que avalia e percebe, no decorrer do tempo, uma desvalorização de seu trabalho. Para Facci (2004) os estudos que envolvem a formação de professores devem unir sempre os aspectos que contemplem o profissional e os aspectos pessoais em sua inter-relação e influência do atuar como professor. De maneira aditiva, para Veiga (2008) além desses aspectos deve-se considerar a partilha que ocorre entre as experiências de equipe pois elas proporcionam o próprio desenvolvimento profissional dos docentes.

Considerando, portanto, que o professor tem o papel de facilitar a aprendizagem de seu aluno utilizando uma pedagogia em que aprendizagem e desenvolvimento caminhem lado a lado “os formadores de professores devem, então, propor situações de experimentação que permitam a reflexão” (TARDIF, 2017, p. 49) sem eximir os professores sobre o seu próprio trabalho de ensinar. Por isso, algumas prerrogativas mencionadas até aqui merecem destaque:

1. Os saberes escolares são de extrema complexidade e se transformaram tornando-se cada vez mais complexos e objetivam a formar cidadãos voltados à democracia (MIZUKAMI, 2010; SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011);
2. As propostas de formação de professores deveriam considerar reflexões sobre em que condições econômicas, políticas e sociais se desenvolvem a profissão e que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura (FACCI, 2004);
3. O saber-fazer e saber-ser deveriam ser partes integrantes nos processos que envolvem a formação de professores (TARDIF, 2017);
4. Se tornar professor implica em uma característica pessoal que envolve complexos aspectos e deveria ser firmado dentro dos contextos de formação de professores (NÓVOA, 2017);
5. A formação de professores deve contemplar aspectos teóricos e práticos (GINDIM; MORAIS; BRANTES, 2014);
6. O professor deverá ser preparado para trabalhar em contextos de Educação Especial

(VITALIANO, 2010; PLETSH, 2009); 7. O contexto de ensino envolve aspectos de interação humana próprios de sua condição (FACCI, 2004; TARDIF, 2017).

Diante desses aspectos e destacando a importância das argumentações e discussões apresentadas quanto à temática da formação de professores tem-se, portanto, indícios sobre o caminho que deve ser seguido para uma formação de qualidade e fundamentada em contextos inclusivos voltadas à Educação Especial. Todavia, considera-se que há elementos importantes que a formação de professores deve englobar e que ainda não foram mencionados como, por exemplo, de que forma as interações, tanto pessoais como profissionais podem influenciar no contexto geral dos envolvidos e facilitar uma formação de professores que vem sendo negligenciada em muitos aspectos.

Há, portanto, uma lacuna nesse processo específico da formação do professor, especialmente na formação inicial, e entende-se que o contexto de licenciatura seria muito promissor para esse tipo de desenvolvimento pois envolve uma época do ensino específico e rico (GINDIM; MORAIS; BRANDES, 2014). Isso porque proporciona um momento único em que o aluno se funde em um momento de formação estando na condição de ensinar (nos estágios) e aprender (na graduação) e, por outro lado, ainda está aprimorando seu ofício. Considera-se, então, a necessidade de uma formação inicial que insira de maneira efetiva questões de desenvolvimento pessoal, profissional e de estratégias para que esse profissional permaneça nas salas de aula de maneira motivada apesar dos desafios encontrados, especialmente, no início da docência (ZULIANI; LEGENDRE, 2016).

Nesse sentido acredita-se que a formação profissional já foi aqui destrinchada e deveria ocorrer dentro de uma perspectiva do professor como prático-reflexivo também para a Educação Especial. Já no que diz respeito à formação pessoal desse professor considera-se a mesma em construção e, para tal, algumas iniciativas já vêm sendo exploradas. Uma delas diz respeito a uma formação de professores que englobe características teóricas e práticas de habilidades sociais voltadas à competência social do professor, os quais serão melhores descritos no capítulo seguinte.

1.2 CAPÍTULO 2: Como o campo teórico e prático das habilidades sociais pode auxiliar na formação inicial de professores enquanto profissional prático-reflexivo

Partindo do princípio que o professor é o sujeito mediador do ensino e que, portanto, auxiliará os seus alunos na construção dos conhecimentos adquiridos e historicamente acumulados pela nossa humanidade, cabe um maior detalhamento de como essa mediação deveria ocorrer e como os pesquisadores da área tem auxiliado nas questões que englobam essa mediação. Entende-se aqui que o ensino e a aprendizagem envolvem comportamentos complexos e a explicação e/ou formas como esses dois processos ocorrem foi, e ainda é, objeto de muita discussão dentro de diversas ciências sendo, uma delas a Psicologia. Ressalta-se que essa pode agregar aspectos importantes à ciência educacional, especificamente na formação inicial de professores da Educação Especial e, assim, contribuir de forma articulada e benéfica aos seus envolvidos.

Como princípio de análise é importante definir o que é aprendizagem uma vez que essa será um dos objetivos finais do trabalho do professor. Segundo Catania (1999), a aprendizagem é uma definição complexa e deve considerar o significado de coisas diferentes, em diferentes momentos e para diferentes pessoas. Por isso, considera-se aqui que os aspectos comportamentais que a envolvem devem estar atrelados a uma determinada situação de aprendizado e, nesse sentido, o comportamento será o componente de acesso para entender se houve ou não determinado aprendizado (CATANIA, 1999).

Para Catania (1999) “independentemente de quais sejam os fenômenos que estudamos em Psicologia, nossas terminologias e teorias devem ser, em última instância, derivadas de um comportamento, daquilo que os organismos fazem” (CATANIA, 1999, p. 24). E, de maneira mais específica, a forma como o ambiente e o comportamento estão organizados para essa relação pois “estudar a aprendizagem é estudar como o comportamento pode ser modificado” (CATANIA, 1999, p. 27).

Parte-se, portanto, da premissa que para compreender a aprendizagem é necessário entender o papel que os comportamentos dos agentes envolvidos (no nosso caso o professor) têm nesse processo e quais alternativas e/ou ferramentas esses têm para modificá-lo e/ou auxiliá-lo caso necessário. Além disso considera-se aqui que os comportamentos desses agentes se dão nas interações entre indivíduos e, portanto, compreende-se que ensinar e aprender são relações entre os comportamentos daquele que ensina e aquele que aprende e, por isso, serão influenciadas, também, pela qualidade com que esses ocorrerem.

Cabe explicitar que não se entende aqui o agente que ensina (o professor) como detentor do conhecimento, mas este tem o trabalho de orientar, direcionar e facilitar a aquisição de conhecimento para a outra pessoa (o aluno). Considera-se, ainda, que o processo de ensinar e aprender possa ser uma via de mão dupla uma vez que cada interação pode contribuir e agregar conhecimento a ambos os envolvidos na medida em que os saberes de um sujeito podem ser distintos ou mesmo complementares aos do outro. Nesse aspecto, corrobora-se com a ideia suscitada por Saviani (2012) de que o fenômeno educativo ocorre na união de dois integrantes fundamentais: o professor e o aluno.

Nessa relação Vygotsky destacou que um pressuposto norteador é a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na relação com as demais pessoas e, em especial pelo desenvolvimento da linguagem (FILHO, 2008) e, nesse contexto, a cultura também terá um importante papel em todo processo histórico da humanidade (FILHO, 2008). Para Vygotsky (1988) os processos educativos ocorrem desde o nascimento da criança por meio das relações que esta desenvolve com os adultos e, devido a essas interações acredita-se que a aprendizagem da criança começa, portanto, muito antes da aprendizagem escolar ou o que poderíamos chamar de aprendizado formal. Nessa teoria, a aprendizagem “conduz ao desenvolvimento mental [e] ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento e, esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem” (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Por isso, entende-se que o comportamento de mediação do professor é de suma importância na interação entre o aprendiz e os objetos de conhecimentos adquiridos histórico e culturalmente (SAVIANI, 2012). E que esse saber adquirido pelo professor não se trata de qualquer saber, mas de um saber diferenciado que “de um lado [conduz] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2012, p. 13),

Assim, entende-se que esses saberes podem ser trazidos por comportamentos que ocorrem de maneira natural (sem ensino) mas, o arranjo de contingências melhoradas facilita esse processo e pode gerar outros tipos de comportamentos, sem os quais os mesmos não apareceriam (SKINNER, 1904). Portanto, salienta-se a importância real do professor para esse arranjo e, nesse contexto, caberá a este arranjar, também, contingências de reforço o que, segundo Skinner (1904) devem considerar três aspectos, sendo eles: 1. A ocasião em que o comportamento ocorre; 2. O próprio comportamento e; 3. As consequências do comportamento (SKINNER, 1904).

A esse ponto é importante salientar a consideração de que, assim como na base teórica vigotskiana, a teoria comportamental elucida a importância do agente educativo para organizar essas contingências de reforço e contribuir positivamente para o sucesso nos processos de ensino e aprendizagem. Considera-se, portanto que, não obstante de algumas aproximações e divergências das teorias citadas ambas destacam a importância dos processos que relacionam a interação entre aquele que ensina e aquele aprende. E que, conforme destacou Veiga (2008) os métodos de ensino não são únicos e, ao considerar as necessidades individuais e grupais daqueles que ensinam e daqueles que aprendem, faz-se necessário considerar uma variedade de atividades de aprendizagem uma vez que “o método de ensino não é um caminho linear para a consecução de objetivos” (VEIGA, 2008, p. 282).

Posto tal semelhança, é importante considerar uma reflexão realizada por Kubo e Botomé (2001) quanto à utilização dos substantivos “ensino” e “aprendizagem”. Para os autores, tais substantivos podem ser falhos se não levarem em consideração que se referem a um processo e, por isso, devem ser analisados como tal e de maneira conjunta. Por isso, eles sugerem a utilização desses comportamentos descritos enquanto verbos, ou seja, ensinar e aprender. Dessa forma “ensinar” e “aprender” referem-se “ao que faz um professor e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor” (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p. 137). Além disso, segundo os mesmos autores o ensinar, por se tratar de uma atividade humana, é passível de uma análise comportamental, ou seja, novamente os verbos em questão “se referem a uma categoria de comportamentos que caracterizam o que o professor faz” (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p. 137).

Kubo e Botomé (2001), portanto, apresentam a proposição de que ninguém pode dizer que ensinou se o aluno não aprendeu, uma vez que ensinar é definido pela obtenção de aprendizagem do aluno e não, apenas, pela intenção de ensinar. E, de acordo com esses autores, ensinar é entendido como a relação entre dois componentes de um comportamento e uma classe de respostas que precisará ter algumas características capazes de gerar um efeito ou resultado sendo, esse, a aprendizagem. De maneira similar Anastasiou (2015) sugere que uma visão atualizada do processo de ensino e aprendizagem deve se distanciar do professor como detentor do conhecimento e que o processo educativo deve conter duas dimensões: uma de utilização intencional e uma de resultado, ou seja, que o processo descrito deve compreender a “intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida” (ANASTASIOU, 2015, p. 18).

De maneira resumida pode-se pensar que “na sua relação com o ambiente, o homem aprende [e] muda seu comportamento. O homem aprende com as consequências de sua ação” (ZANOTTO, 2000, p. 29) e, por isso, considera-se que o ensino e aprendizagem também terá como base o “papel ativo do aluno no processo de aprender” (ZANOTTO, 2000, p. 32) que deverá ser mediado pelo professor. Dessa forma defende-se aqui que esse processo de mediação do ensino e da aprendizagem permeiam contingências distintas e que precisam ser organizadas produtivamente (pelo professor) para que, então, o ensino possa ser efetivo. Em outras palavras, conforme apontam Gindim, Morais e Brantes (2014), o contexto de ensino envolve um conjunto de comportamentos e ações (meio) que levariam a um resultado (fim). Portanto parte-se da premissa que as condições de ensino e aprendizagem conduzidas sob a perspectiva sócio interacionista tem um componente importante e que deve ser considerada: a relação professor-aluno-objeto de conhecimento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997a).

Diante do exposto, defende-se, ainda, a necessidade de entender que o desempenho de um indivíduo e, especialmente de professores estaria, também, relacionado à junção dos atributos pessoais na organização dos recursos e nas necessidades do contexto de trabalho e que, nesse sentido, a aprendizagem não depende apenas de um componente, mas de inúmeros que se inter-relacionam no processo educativo (GINDIM; MORAIS; BRANTES, 2014). Por isso, o resultado da aprendizagem decorre de características internas dos aprendizes, mas também de fatores externos que incluem o próprio contexto da aprendizagem (como as metodologias e a formação docente) e os aspectos socioculturais dos quais os envolvidos nesse processo fazem parte (GINDIM; MORAIS; BRANTES, 2014).

De maneira aditiva entende-se que o trabalho do professor não ocorre de maneira isolada e que apesar dele não ser considerado o detentor do saber, seu processo de conhecimento (ensino e aprendizagem) já passou por um caminho mais longo quando comparado ao de um aluno. Há, portanto, um diálogo entre os saberes do aluno e do professor, mas fica claro que cabe ao último o planejamento e condução de um “processo contínuo de ações que possibilitem aos estudantes, inclusive aos que tem maiores dificuldades, ir construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido, em momentos sequenciais e de complexidade crescente” (ANASTASIOU, 2015, p. 23).

Além dos aspectos citados até aqui há um adendo importante de que todos no contexto educativo têm o desafio de formar alunos para a cidadania (ROCHA; CARRARA, 2011) e cabe ao professor e ao ambiente escolar ensinar “interações sociais complexas presentes em diversas instâncias da vida social” (CARRARA; BETETTO, 2009, p. 338). Considera-se,

portanto, que se o professor “souber utilizar os instrumentos pedagógicos para levar os estudantes ao desenvolvimento dos processos cognitivos e sociais, estará proporcionando ao aluno a cidadania” (REIS; PRATA; SOARES, 2012, p. 349). Por isso, segundo Carrara e Betetto (2009), se torna cada vez mais relevante desenvolver estratégias educacionais e processos que avaliem os comportamentos de um repertório social característico com a ideia de cidadania.

Para esse desenvolvimento de estratégias Rocha e Carrara (2011) destacam a necessidade de instrumentalização dos indivíduos para que participem de maneira motivada e competente nos ambientes públicos aos quais fazem parte. Também porque essa instrumentalização, segundo os mesmos autores, torna o sujeito ativo para o processo de cidadania, contribuindo para o bem-estar comum pois, quando o sujeito se comporta para o bem do outro está, direta ou indiretamente, colaborando para o bem-estar comum e se tornará um sujeito ativo e participativo em todo seu processo de desenvolvimento.

Considera-se, portanto, providencial trabalhar em todo o ambiente escolar visando a oportunidade de conhecer os próprios comportamentos e dos demais aliando-os, ainda, a cultura à qual se está inserido e aos diversos componentes que dela faz parte. Tal prática foi chamada por Glenn (1986) de prática cultural e, mais recentemente, Rocha e Carrara (2011) destacaram que o fortalecimento de uma cultura deve ser considerado não só no sentido de não a prejudicar, mas também, no de favorecer outros indivíduos e culturas.

Por isso, entende-se que refletir sobre a valorização da própria cultura do ambiente escolar, dos afetos na escola e de contextos inclusivos é de extrema importância. Por consequência, há a necessidade de intervir na formação do professor para mediar de maneira eficaz todos os elementos anteriormente citados uma vez que esses podem disponibilizar consequências favoráveis e positivas ampliando, portanto, a probabilidade de ocorrência de comportamentos sociais e éticos mais elegíveis a todo o contexto escolar (ROCHA; CARRARA, 2011).

De maneira sintética defende-se aqui que os processos de ensino e aprendizagem permeiam complexas condições, mas que em todas elas há um eixo norteador e disseminador que é o agente educativo. Compreende-se que a perspectiva pedagógica ao qual ele irá atuar cabe em sua própria reflexão e análise, mas que em todas elas as relações e as formas como essas ocorrem podem melhorar, motivar ou piorar o processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos.

Considerando o exposto até aqui há de se pensar na complexidade desse contexto por si só, mas que, de maneira ampliada, se tornaria mais complexo ao deparar-se com a Educação Especial. Isso porque as práticas educativas dos professores são fundamentais para a inserção e facilitação de ambientes mais inclusivos (MARTURANO; LOUREIRO, 2003) e estas vem sendo negligenciadas também no que se refere a formação do professor de Educação Especial (GONÇALVES; ZUQUI; NASCIMENTO; SILVA, 2016). Ademais, se considerarmos que os estudos recentes apontam uma perspectiva promissora focada no ensino colaborativo (DESGAGNÉ, 2007) entre professores de sala regular e professores de alunos do PAEE, torna-se necessário um diálogo frequente e sistemático entre os agentes educativos a fim de garantir a escolarização do aluno do PAEE “desde a construção do planejamento, adequações nos procedimentos de ensino, adaptações curriculares e de materiais até a avaliação” (CABRAL; POSTALLI; ORLANDO; GONÇALVES, 2014, p.393).

No contexto escolar pode-se dizer que a colaboração envolve compromisso dos professores, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade, ou seja, de todos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Para atingir o objetivo maior que se refere a aprendizagem do aluno, o ambiente escolar deve desenvolver estratégias como trabalho de dois professores juntos, visando desenvolver um currículo diferenciado que supra as necessidades de todos os alunos, e não só os da Educação Especial (CABRAL; POSTALLI; ORLANDO; GONÇALVES, 2014, p. 394-395).

Nesse compromisso considera-se, segundo Omote (2016), que as atitudes sociais² dos agentes envolvidos, em relação à Educação Especial, também parecem interferir direta ou indiretamente na predisposição de componentes cognitivos, emocionais e comportamentais envolvidos nessa dinâmica social que é a escola. Essas atitudes sociais (que aqui está sendo considerada como comportamentos), segundo Rodrigues Assmar e Jablonski (2007), compreendem informações a respeito do objeto atitudinal, emoções associadas a ele e tendência de ação em relação a ele. Omote (2016), entende que essa atitude social pode favorecer a previsão de comportamentos direcionados a outra pessoa como, por exemplo, demonstrou o estudo de Chahini (2010) e Maciel (2014). Nessas pesquisas os estudantes universitários que tiveram colegas de turma com algum tipo de deficiência apresentaram

² Salienta-se que o termo atitudes sociais vêm sendo estudado nas ciências humanas a algum tempo e que não há um consenso a respeito do mesmo, mas, para esse trabalho o utilizaremos conforme a denominação dada por Omote (2016) cuja determinação se refere a uma predisposição psicológica em relação a um objeto social, ou seja, que a forma como determinada pessoa pensa a respeito da Educação Especial influenciará, direta ou indiretamente, em seus comportamentos quanto a esses sujeitos

atitudes sociais mais favoráveis quando comparados aos pares dos mesmos cursos nos quais não havia nenhum estudante com deficiência.

Há de se considerar que essas atitudes também se relacionam a uma proposta de inclusão uma vez que abrange fenômenos psicossociais igualmente importantes e muitas vezes negligenciados na Educação Especial, segundo Vieira (2013). Por isso é necessário a compreensão de que a inclusão é um processo subjetivo e inter-relacional, conforme destacou Vieira (2013), e que deve considerar, portanto, as concepções, valores e sentimentos que influenciam a todo momento as relações sociais. E que em qualquer ação didática, conforme salientou Veiga (2008), está agregado um conjunto de valores morais, éticos e de atitudes que devem estimular a convivência democrática e solidária entre alunos e professores, além de bons hábitos físicos, mentais, entre outros.

Em suma, as perspectivas educacionais de professores de alunos do PAEE devem envolver o “reconhecimento da qualidade das interações professor-aluno-objeto do conhecimento, enquanto condição de ensino e aprendizagem, e a importância do repertório de ações e habilidades do professor para estabelecer essas condições” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997a, p. 234). Tal reconhecimento é primordial para que o ensino e aprendizagem possa ocorrer de maneira bem-sucedida e, nesse sentido, entende-se que as interações ricas em comportamentos sociais relevantes dentro do ambiente escolar podem garantir ações que tornem os indivíduos mais “participativos, reflexivos e críticos da realidade e, conseqüentemente, fundamentados para transformá-la” (ROCHA; CARRARA, 2011, p. 224).

Associado a tais reconhecimentos sugere-se que as atitudes sociais dos professores e, ainda, as habilidades sociais desses em sua atuação deveriam ser foco nos contextos de formação de professores. Isso porque sugere-se que esses auxiliariam o futuro profissional a compreender e construir sua identidade pois teria como foco o conhecimento dos próprios comportamentos e dos demais aliando-os a cultura escolar à qual se está inserido e aos diversos componentes que dela fazem parte, inclusive na Educação Especial. Tal proposta, portanto, complementaria as ações voltadas para a atuação do professor e para a flexibilidade e organização nos processos de ensino uma vez que tais características dependem diretamente do autoconhecimento, leitura de ambiente e encontro de uma nova forma de atuar, aspectos estes diretamente relacionados às Habilidades Sociais.

Diante disso, faz-se necessário compreender de maneira mais aprofundada o que se entende por habilidades sociais e qual a contribuição que essa teoria poderia ter na formação

inicial de professores da Educação Especial e, ainda, como essa poderia auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem e melhora das práticas culturais vigentes nos contextos escolares.

O campo das habilidades sociais (HS) vem se ampliando e se consolidando desde meados do século XIX conforme destacam Del Prette e Del Prette (2017a). Segundo esses autores os termos habilidades sociais são definidos como um constructo *descritivo* de comportamentos sociais valorizados em uma cultura e que, quando desempenhados adequadamente, tem alta probabilidade de fornecer resultados positivos tanto para o indivíduo como para sua comunidade.

Os comportamentos caracterizados como HS podem ser classificados e agrupados em classes e subclasses, segundo Del Prette e Del Prette (2017a). Essa classificação e agrupamento levam em conta a topografia do comportamento, ou seja, seus aspectos formais como gestos, expressão facial e corporal etc., e a funcionalidade, isto é, sua função em uma dada situação considerando a relação de tríplice contingência (antecedente – comportamento – consequência). Ressalta-se que ao longo do desenvolvimento do ser humano certas classes serão mais evidentes que outras e, ainda, que essas podem ser agrupadas e rearranjadas a depender dos aspectos que se pretende considerar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

De maneira geral, Del Prette e Del Prette (2017a, p. 27) sugerem um portfólio de HS cuja ideia é listar as classes e subclasses “relevantes e pertinentes às tarefas e papéis sociais bem como à etapa de desenvolvimento”. As principais classes identificáveis na literatura, segundo os autores supracitados, são: 1. Comunicação; 2. Civilidade; 3. Fazer e manter amizade; 4. Empatia; 5. Assertivas; 6. Expressar solidariedade; 7. Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais; 8. Expressar afeto e intimidade; 9. Coordenar grupo e; 10. Falar em público.

Não se pretende aqui exemplificar todas as subclasses propostas pois esse não é o objetivo do presente trabalho. Todavia, é importante a noção de como seria elencado uma subclasse a partir de uma classe mais ampla. Por isso, tomando-se como referência, por exemplo, a classe mais ampla de “Expressar solidariedade”, ter-se-ia dentro dessa classe maior, a sugestão de algumas subclasses como, por exemplo, identificar necessidades do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, cooperar etc. Vale ressaltar que essas classes não são fixas e podem ser agrupadas em outras mais amplas a depender do objetivo a ser analisado (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

A essa altura seria importante a reflexão de como se dá o aprendizado dessas habilidades e, segundo Del Prette e Del Prette (2017a) esse ocorre como qualquer outro

comportamento, ou seja, são aprendidos ao longo da vida por meio de processos formais ou informais de interação com outras pessoas. No ensino formal, que será o foco desse estudo, tem-se o que a literatura evidencia como programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS). Esse consiste em uma intervenção terapêutica ou educativa cujo arranjo de condições estruturadas permite aos sujeitos participantes o aprendizado e/ou manutenção e melhora das habilidades sociais já adquiridas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

Os programas de THS, segundo Del Prette e Del Prette (2017a) podem ser conduzidos em formato grupal ou individual, podem ser realizados de maneira preventiva ou terapêutica e aplicados a diversas faixas etárias. Para esse trabalho, será considerada a visão de Del Prette e Del Prette (2017a) em que algumas HS seriam consideradas básicas e deveriam ser alvo de alguns programas e, dentro dessa perspectiva, a estrutura do THS proposto nesse estudo considerou, em especial, as classes e subclasses que auxiliam na promoção de um contexto escolar benéfico a todos os envolvidos tanto na formação inicial de professores como na Educação Especial.

Contudo é importante destacar que pensar apenas nas habilidades sociais enquanto classes de comportamentos não seria suficiente uma vez que “ter” um bom repertório de habilidades sociais pode ou não contribuir para que seu desempenho seja adequado e, por isso, faz-se necessária a definição de outro conceito importante: o de competência social (CS). Esse conceito, segundo Del Prette e Del Prette (2017a), é um constructo *avaliativo* dos desempenhos apresentados pelas pessoas em determinadas situações e, de maneira paralela, que atendem aos objetivos e demandas de um indivíduo dentro de uma determinada situação ou cultura e que, ainda, produz resultados positivos em termos de critérios instrumentais e éticos. Por isso, segundo os mesmos autores, a CS deve considerar os objetivos do indivíduo que desempenhou a tarefa, as demandas da situação reconhecidas pela cultura ao qual o mesmo está inserido e a qualidade desse desempenho nos resultados obtidos a médio e longo prazo.

Enquanto o conceito de Habilidades Sociais refere-se à descrição de componentes do desempenho em resposta à pergunta “O que e como o participante da interação fez”, o conceito de Competência Social refere-se não apenas à avaliação da qualidade do desempenho, mas também à sua efetividade em termos de resultados, considerando as demandas da tarefa interpessoal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a, p. 38).

Para os autores supracitados é importante, ainda, que os resultados de uma interação sejam considerados não só para o indivíduo como para o grupo social e, também, considerar a coerência entre os comportamentos que são observáveis, os encobertos e as regras da cultura a

qual o sujeito se insere. Por esse motivo, compreende-se que todo o THS proposto dentro dessa temática deve focalizar aspectos das habilidades sociais orientados para a competência social.

A esse ponto seria importante definir quais os critérios para avaliar a competência social e, quanto a esse aspecto, Del Prette e Del Prette (2017a) identificam cinco critérios: 1. Consecução do objetivo, ou seja, os objetivos da tarefa foram alcançados?; 2. Manutenção/melhora da autoestima – a interação afetou de maneira neutra, positiva ou negativa o outro envolvido? 3. Manutenção/melhora da Qualidade da relação – existe a probabilidade dos envolvidos melhorarem o relacionamento entre ambos? 4. Equilíbrio de poder entre os interlocutores – o desempenho dos participantes contribuiu para um equilíbrio de trocas?; 5. Respeito/ampliação dos direitos humanos interpessoais – o desempenho contribuiu para manter ou ampliar os direitos socialmente estabelecidos? Diante de tais critérios pode existir a dúvida sobre qual seria o mais importante e, por isso, deve-se respeitar a Regra Áurea, ou seja, *“fazer ao outro o que gostaria que lhe fizesse, ou, no mínimo, a regra de Não fazer ao outro o que não gostaria que este lhe fizesse, evitando trocas negativas, maximizando a probabilidade de equilíbrio de trocas positivas entre os interlocutores e respeitando os direitos interpessoais”* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a, p. 44, grifo dos autores).

Considera-se, portanto, que tomar a CS como aspecto central envolve considerar dois conteúdos na análise das relações interpessoais. O primeiro diz respeito à “questão de equilíbrio de trocas entre os interlocutores” e o segundo relaciona-se “à possibilidade de objetivos conflitantes em tarefas interpessoais” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2017a, p. 46). Tais considerações são importantes para serem pensadas nos contextos escolares pois nem sempre a díade pessoal (no caso dessa pesquisa professor e aluno) ou até mesmo um grupo terão aspectos comuns a ambos, mas isso não pode significar empecilhos para que essa relação ocorra de maneira equilibrada e benéfica a todos os envolvidos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

Por isso, ao pensar um desempenho socialmente competente em uma determinada situação, há de se considerar, ao menos quatro aspectos fundamentais segundo Del Prette e Del Prette (2017a): 1. Um repertório de HS pertinentes a tarefa; 2. Um compromisso com valores de convivência compatíveis com a dimensão ética da CS; 3. A automonitoria do desempenho da interação; 4. O autoconhecimento de recursos e limitações associados ao conhecimento das normas e regras do ambiente social em que se encontra.

Diante desses aspectos a particularidade de refletir como isso ocorre na prática e teoria escolar, especialmente se tratando da Educação Especial e formação inicial de professores, justifica-se uma vez que a escola possui um ambiente bastante rico no que diz respeito a relações interpessoais. Ainda que, o bom andamento dessas implicará em fatores múltiplos tanto positivamente como negativamente para os alunos, professores e todos os envolvidos nesse sistema e derivações pertinentes e esperadas desse, como, por exemplo, os processos de ensino e aprendizagem citados anteriormente.

O ponto de partida para essa análise, portanto, será considerar que o professor, sendo responsável pela mediação do ensino e da aprendizagem de seus alunos, precisará de um repertório amplo de habilidades sociais aliada à competência social o que, por sua vez, envolve alta capacidade de observar, analisar e discriminar os próprios progressos e os dos demais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997a). Ademais, há de se considerar que além das HS interpessoais que seriam necessárias em ambientes escolares uma vez que tal ambiente traz em sua dinâmica diferentes pessoas e situações, ao professor cabe uma tarefa ainda mais específica que estaria envolvida no *hall* do que se entende por habilidades sociais educativas (HSE). Essas envolvem:

Planejar, estruturar e apresentar atividade interativa (expor objetivos e metas para atividades, selecionar e disponibilizar materiais, expor conteúdos); conduzir atividade interativa (expor, explicar e avaliar de forma dialogada); avaliar atividade e desempenhos específicos (pedir e dar feedback, individualmente e à classe, aprovar, elogiar comportamentos, corrigir de forma não punitiva, discordar, corrigir de forma construtiva); cultivar afetividade e participação dos alunos, demonstrar apoio, bom humor, atender a pedidos para conversa em particular, incentivar e mediar a participação de outros (pais, por exemplo) nas atividades com os alunos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a, p. 71).

Outro aspecto importante é a compreensão de que o conceito de habilidades sociais envolve constructos que contemplam definições descritivas e avaliativas, ou seja, distinguem-se os comportamentos em classes de comportamentos emitidos por uma pessoa tanto nos aspectos observáveis e não observáveis como no grau de proficiência e adequação que esses comportamentos ocorrem (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997a).

Um exemplo elucidativo para a dinâmica conceitual exposta até aqui, dentro do contexto escolar, poderia ser aquele professor que, ao ouvir uma pergunta que julga impertinente de seu aluno, apresenta uma expressão facial nada agradável apesar de responder a esta demonstrando, verbalmente, que aquela pergunta é importante. Possivelmente tal comportamento, apesar de atender à subclasse de habilidades sociais de responder perguntas,

habilidade essa que seria esperada a um professor, foi realizado em desacordo com o que é uma proposta de ensino eficaz (HENKLAIN, 2018). Isso porque o aluno pode inferir, por meio da expressão facial de seu professor, que tal pergunta não deveria ter sido realizada e, dessa forma, pode reduzir a chance desse comportamento voltar a ocorrer e, ainda mais grave, pode gerar sentimentos de incapacidade e desmotivação no próprio aluno ou nos demais.

Pode-se, a partir do exemplo exposto, indicar que o professor emitiu o comportamento de responder perguntas, mas, não o fez de uma maneira produtiva ao seu contexto de ensino. Por isso, Del Prette e Del Prette (1997a) sugeriram a união de componentes verbais e não verbais como importantes, partindo-se do princípio de que a comunicação verbal precisaria ser congruente e fortalecer o conteúdo verbal para dizer que a pessoa apresentou um desempenho socialmente competente. Contudo, segundo os mesmos autores, esse processo torna-se, na maioria das vezes, automático e, dessa forma, não se tem o hábito de observar tal ocorrência e, nesse contexto, a habilidade social de automonitoria poderia auxiliar.

Ainda ao refletir sobre o exemplo anterior do professor que responde à pergunta de seu aluno surge a seguinte questão: é desejo do professor que seus alunos não façam perguntas? Imagina-se que não. Contudo, se o professor não estiver atento e sob controle dos comportamentos que emite, dos que são emitidos por seus alunos e das consequências reais que tais comportamentos trazem à relação (HENKLEIN, 2018), o evento citado anteriormente (a expressão facial incongruente à verbal) pode ocorrer diversas vezes e, dessa forma, ser um empecilho bastante significativo para o processo educativo como um todo. E, o contrário também pode ocorrer, ou seja, um professor que demonstra comportamentos tão motivadores aos alunos quando os mesmos realizam perguntas que, tendo ou não consciência disso, aumenta a frequência de respostas dos alunos de fazer outras perguntas e, por consequência, pode torna-los mais motivados e sensíveis a uma situação de ensino e aprendizagem.

Outro detalhe importante a ser considerado é a noção de competência social ao retomar o exemplo em que o professor responde à pergunta de seu aluno, mas não o faz da maneira “desejável”. Diante disso estaríamos frente a um exemplo em que houve a classe de habilidade social de responder perguntas, mas a mesma não ocorreu em consonância ao que se entende por competência social. Isso porque a resposta (comportamento) não cumpriu aos cinco requisitos sugeridos por Del Prette e Del Prette (2017a), ou seja, apesar do comportamento ter cumprido seu objetivo (requisito número um) não ocorreu a manutenção ou melhora da autoestima (requisito número dois). Exemplificando, o professor apesar de responder à pergunta, o faz com uma cara de descontentamento o que, por sua vez,

possivelmente constrange o aluno. Por consequência, muito possivelmente não ocorrerá o requisito número três que é a manutenção ou melhora da qualidade da relação. E, ainda, pode-se dizer que não ocorreu o equilíbrio de poder (requisito número quatro) entre os interlocutores a depender da maneira como o professor responde a essa pergunta (se utilizar de sua posição como professor sendo grosseiro, por exemplo) e, também, não ocorre o respeito ou ampliação dos direitos humanos interpessoais (requisito número cinco) uma vez que é direito do aluno ter sua pergunta minimamente reconhecida.

Percebe-se, portanto, a necessidade de entender que as habilidades sociais do professor e, mais especificamente, seu desempenho social são condições necessárias para o desenvolvimento de habilidades sociais e sociais educativas na sala de aula. Por isso, justifica-se a elaboração de programas orientados para tal proposta conforme apontou Del Prette e Del Prette (1997a). Contudo, dada a complexidade do exemplo anteriormente citado, fica evidente a necessidade de intervenções que foquem em componentes específicos das HS orientadas para a CS tanto em comportamentos pessoais e interpessoais como nas funções educativas, relacionando-os. Considera-se que a junção dos aspectos pessoais e interpessoais seriam complementares uma vez que se entende que o professor leva para a sala de aula componentes pessoais e, nesse contexto, o amplia nos componentes profissionais do seu fazer pedagógico (SILVA, 2009). Aliado à essa necessidade deve-se acrescentar elementos da Educação Especial já que nesse contexto o processo de ensino e aprendizagem pode ser ainda mais complexo dadas as exigências relativas à deficiência de cada aluno.

Diante do exposto, compreende-se que os saberes que envolvem os conteúdos teóricos e práticos das habilidades sociais podem contribuir para as interações dos contextos educativos uma vez que, conforme salientam Del Prette e Del Prette (1997a), a forma como o professor irá arranjar as condições de ensino será fundamental para o bom progresso de todo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, defende-se nesta tese que as habilidades sociais seriam componentes importantes para instrumentalizar a formação e atuação do professor em sala de aula especialmente na perspectiva da Educação Especial por alguns motivos: 1. Ampliaria as chances de produzir uma conduta eficaz no processo de ensino e aprendizagem considerando-se que esses processos são direcionados e conduzidos pelo professor dentro da sala de aula; 2. Há pesquisas que comprovaram o desenvolvimento de HS como fator preditivo para o bom rendimento acadêmico (FEITOSA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012) e, sendo esses desenvolvidos ou mediados pelo professor impactaria diretamente os alunos; 3. Há pesquisas que evidenciam que um conjunto de características

socioemocionais contribui cognitivamente para o êxito escolar (SANTOS; PRIMI, 2014) e, portanto, faz sentido esse tipo de aprendizado ocorrer em sala de aula; 4. O ensino do desenvolvimento socioemocional não vem sendo bem-sucedido no Brasil (SMOLKA; LAPLANE; MAGIOLINO; DAINEZ, 2015) o que, portanto, torna obrigatório o repensar do que poderia ser melhorado a fim de torna-lo mais evidente e benéfico aos envolvidos.

Além desses aspectos, há de se considerar que algumas iniciativas de ensino de habilidades sociais em professores já foram destacadas na literatura como promissoras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997b; DEL PRETTE; DEL PRETTE; GARCIA; BOLSONI-SILVA; PUNTEL, 1998; ROSIN-PINOLA; MARTURANO; ELIAS; DEL PRETTE, 2017) e que a teoria e prática das HS vem se mostrando produtiva, conforme alguns estudos (ROSIN-PINOLA, A. R.; MARTURANO; ELIAS; DEL PRETTE, 2017, DIAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014; MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009, VILA, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE; GARCIA; BOLSONI-SILVA; PUNTEL, 1998, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997a) para auxiliar o desempenho de professores em sala de aula e, dessa forma, contribuir para os processos de ensino e aprendizagem como um todo.

Contudo sabe-se que tanto na formação inicial como continuada não existem propostas que englobem as habilidades sociais (DONG, 2020). Acrescido a isso, alguns estudos já têm apontado um bom repertório de habilidades sociais em professores (MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009; REIS; PRATA; SOARES, 2009) e em alunos de licenciatura (ZUTIÃO; COSTA; LESSA, 2018) o que, portanto, indica que apenas “medir” essas habilidades poderia não ser interessante uma vez que a problemática em questão é mais complexa e, possivelmente deve estar relacionada à forma de aplicação e utilização dessas habilidades no contexto da sala de aula.

Entende-se, portanto, que há um indicativo da necessidade de investigar outras questões como, por exemplo, se seria possível o ensino dessas habilidades na estrutura de THS no contexto de formação inicial de professores, ou seja, na universidade e, ainda, se seria possível que o ensino dessas habilidades fosse trabalhado de maneira conjunta com teoria e prática focalizando a Educação Especial. Tal investigação torna-se importante por diversas razões e uma delas seria pela tendência de minimização de problemas de comportamento e aprendizagem nos alunos ou, ainda, porque poderia auxiliar na redução do desgaste emocional e níveis de doença mental do professor. Também porque o professor pode possuir um bom repertório de HS, mas não o utilizar em sala de aula por diversos motivos como, por exemplo,

pelo desconhecimento da importância de trabalhar o desenvolvimento emocional para facilitar o processo de ensino e aprendizagem por parte dos professores (MOLINA, 2007).

Além disso, o trabalho com o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos na formação inicial seria de extrema importância considerando a Educação Especial porque o futuro professor já ingressaria em seu ambiente de trabalho com aspectos, mesmo que básicos, da importância de um bom relacionamento interpessoal no contexto escolar como um todo, ainda mais na Educação Especial, e saberia como proporcionar esse ambiente tanto com os colegas de trabalho como com seus alunos. Há de se destacar também as dificuldades naturais que ocorrem no início da carreira docente e, em especial, nos contextos escolares dentro da Educação Especial. Marquesine, Leonessa e Busto (2013), por exemplo, verificaram que entre as principais dificuldades do início da prática profissional do professor de Educação Especial estão aquelas que se relacionam, direta ou indiretamente, a conteúdos de habilidades sociais como lidar com comportamentos inadequados dos alunos, necessidade de melhor comunicação na interação com o aluno, pedir mudança de comportamento de colegas da instituição, preconceito e relacionamento com a família.

Percebe-se, portanto, um indicativo sobre a necessidade de formação de licenciandos trazendo a proposta de um trabalho realizado com outros profissionais e num contexto dinâmico de atuação do professor. Assim, parece emergir a necessidade do professor e futuro professor saber trabalhar em equipe, adaptar atividades aos contextos e demandas que surgem, realizar propostas de ensino eficaz, entre outros conteúdos que se relacionam direta ou indiretamente às habilidades sociais e sociais educativas. Nesse sentido, parece haver um desafio a ser encarado pelo futuro profissional de relacionar conteúdos acadêmicos aos de relações interpessoais e, de maneira ampliada, ao deparar-se com as diversidades dos contextos escolares possuir um olhar atento para a Educação Especial.

Para essa tese, portanto, parte-se da necessidade de pesquisas que auxiliem alunos de licenciaturas a chegar mais preparados no que diz respeito aos conteúdos e práticas que envolvem as habilidades sociais no ambiente escolar focalizando a Educação Especial. Também que esse preparo possa contribuir para as boas práticas escolares tanto no que diz respeito a questões técnicas em termos de habilidades sociais educativas e habilidades sociais orientadas para a competência social do professor como na prática reflexiva do mesmo. Nesse sentido, para agrupar as questões e problemáticas aqui expostas, faz-se necessário o aprofundamento de como vem sendo sistematizadas as pesquisas nacionais e internacionais dentro dessa necessidade e, por isso, a proposta do próximo capítulo é mapear o que vem

sendo pesquisado sobre intervenções em habilidades sociais, mais especificamente sobre o Treinamento de Habilidades Sociais uma vez que esse é um dos principais recursos de ensino de habilidades sociais em contextos clínicos e não-clínicos.

1.3 CAPÍTULO 3: Treinamento de Habilidades Sociais em alunos de graduação: uma revisão sistemática

Para relevância científica deste estudo foi elaborado um manuscrito de revisão de literatura sobre o Treinamento de Habilidades Sociais em alunos de graduação e o mesmo foi estruturado em formato de artigo, submetido à análise de uma revista científica na qual teve parecer favorável.

O artigo aceito pela revista *Psicologia Escolar e Educacional* (ISSN: 2175-3539) foi intitulado "Treinamento de Habilidades Sociais em alunos de graduação: uma revisão sistemática" e teve como autores Lessa, T. C. R., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P. mas ainda não foi publicado até a data de entrega da presente tese.

Nesse artigo os autores realizaram uma revisão de literatura por meio do protocolo PRISMA (LIBERATI; ALTMAN; TETZLAFF; MULROW; GOTZSCHE; LOANNIDIS; CLARKE; DEVEREAUX; KLEIJNEN; MOHER, 2009) cujo objetivo principal foi o de analisar a produção científica sobre programas de THS com universitários, publicados em periódicos nacionais e internacionais.

Foram analisadas 13 publicações destacando autoria, data da publicação, perfil/tamanho da amostra (N), instrumentos utilizados, delineamento de pesquisa, características do THS (técnicas, procedimento e estruturas da intervenção), principais resultados e limitações indicadas pelos autores.

De maneira geral as pesquisas demonstraram melhora dos participantes em seus repertórios de habilidades sociais e, também, em saúde mental e adaptação às demandas interativas da universidade. Portanto, a partir desse estudo de revisão considerou-se a importância da disseminação do THS nas Universidades e, por isso, justifica-se a relevância científica da presente tese.

2 OBJETIVOS

A modificação do cenário educacional que ocorreu em diversos países e, no Brasil destacou-se com o movimento denominado renovação pedagógica, suscitou diversas legislações como, por exemplo, a LDB (BRASIL, 1996) e o PNE (BRASIL, 2014). No âmbito da Educação Especial tais legislações foram reforçadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica proposta pelo Parecer nº 17/2001.

Tais legislações trouxeram à tona algumas questões importantes como a formação de professores e, nesse aspecto iniciaram-se propostas quanto à pesquisas e movimentos em prol da melhor capacitação do profissional de educação. Contudo, na contramão a essa formação surgiram iniciativas privadas que, muitas vezes, descaracterizaram o trabalho docente automatizando-o e, de alguma maneira, tornando-o mecanicista (LIBÂNEO, 2012). Ainda nessa direção evidenciou-se o professor como o responsável do sucesso ou fracasso de seu alunado desconsiderando-se a complexidade que envolve essa profissão (FACCI, 2004; MIZUKAMI et al., 2010; SIMIÃO; REALI, 2010; FREITAS, 2019). Tal complexidade esbarra em outros problemas comuns ao ambiente escolar que não dizem respeito apenas à formação do professor como: *bullying* (SILVA et al., 2017), indisciplina (MATOS; FERRÃO, 2016), fracasso escolar (BAPTISTA et al., 2011), insatisfação profissional (LAPO, BUENO, 2003), doença mental entre professores (FERNANDÉZ, 2014; ANDRADE; CARDOSO, 2012), dificuldades de relacionamento entre aluno e professor (SILVA; MARIN, 2019), entre outros.

Especificamente na formação inicial de professores tem-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 20 de dezembro de 2019, que institui uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN – formação). Essa direciona a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar que agregue a teoria e prática docente em um trabalho coletivo e interdisciplinar com um compromisso social e valorização do profissional de educação. Ademais vai ao encontro de teorias pedagógicas que sugerem a formação de um professor crítico e reflexivo, ou seja, um professor que possua conhecimentos teóricos e práticos de seu fazer docente e, ao mesmo tempo, seja capaz de redirecionar sua ação educativa conforme a observa e a executa (PIMENTA, 2012; NÓVOA, 2017; TARDIF, 2017). Nesse sentido, considera-se o âmbito da formação inicial e dos contextos das universidades como um campo fértil para que esse professor possa apropriar-se

da teoria e prática de sua atuação em contextos de estágio por exemplo e, dessa forma, possa ir incorporando-as ao seu fazer docente.

Nesse fazer a Educação Especial será parte obrigatória já que é um direito de todos os alunos estarem matriculados na rede regular de ensino e uma vez que esses já estão nas escolas. Caberá ao professor, portanto, transitar em diversos campos e parece imperativa a ideia de que a formação de professores tem, além de tantas funções, a finalidade de produzir conhecimento para novas atitudes que auxiliem na compreensão de situações cada vez mais complexas de ensino. Por isso, o professor torna-se uma figura crucial nesse processo (PLETSH, 2009; VITALIANO, 2010).

Assim, diante da necessidade também exposta por Freitas (2019), de que o cenário educacional necessita de uma formação sólida, teórica e interdisciplinar, e de eixos articuladores que garantam a unidade entre teoria e prática, sugere-se que o campo teórico e prático das habilidades sociais possa contribuir para a formação de professores prático-reflexivos especialmente no contexto da Educação Especial. Isso porque entende-se a importância real do professor para o arranjo de contingências de reforço no processo escolar de seus alunos (SKINNER, 1904) e que, uma vez que essas ocorrem na interação com diversos sujeitos (alunos, outros professores, diretores, pais) a forma como ocorrerá também influenciará em seu êxito. Considera-se, ainda, importante identificar quais atitudes sociais esses agentes envolvidos na Educação Especial tem uma vez que essas parecem interferir direta ou indiretamente na predisposição de componentes cognitivos, emocionais e comportamentais dos envolvidos nessa dinâmica social complexa que é a escola (OMOTE, 2016).

De maneira aditiva, algumas iniciativas de ensino de habilidades sociais em professores já foram destacadas na literatura como promissoras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997b; DEL PRETTE; DEL PRETTE; GARCIA; BOLSONI-SILVA; PUNTEL, 1998; ROSIN-PINOLA; MARTURANO; ELIAS; DEL PRETTE, 2017) e a teoria e prática das HS vem se mostrando produtiva, conforme alguns estudos (ROSIN-PINOLA, A. R.; MARTURANO; ELIAS; DEL PRETTE, 2017, DIAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014; MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009, VILA, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE; GARCIA; BOLSONI-SILVA; PUNTEL, 1998, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997b) para auxiliar o desempenho de professores em sala de aula e, dessa forma, contribuir para os processos de ensino e aprendizagem como um todo.

Contudo, conforme revisão de literatura destacada no capítulo 3 são escassos os estudos que unem os elementos de formação inicial de professores, Educação Especial, habilidades sociais, habilidades sociais educativas e atitudes sociais em relação à inclusão em programas de THS nos contextos da universidade. Destaca-se, portanto, que a proposta do presente trabalho não é a perspectiva que discuta um novo modelo de formação de professores pois diversos movimentos já se ocupam desse aspecto conforme apresentado ao longo dos capítulos aqui expostos. A proposta desse trabalho é verificar como um Campo Teórico e Prático de conhecimento da psicologia poderia ser inserido nos contextos de formação inicial de professores a fim de auxiliá-los: 1. Na compreensão de como os componentes teóricos e práticos das habilidades sociais e habilidades sociais educativas orientados para a competência social podem facilitar a atuação do futuro professor em sala de aula tanto para organizar como facilitar ambientes escolares que beneficiem a Educação Especial e as atitudes sociais em relação à inclusão; 2. Em sua formação voltada para a prática reflexiva.

Para isso é utilizado ao longo desse trabalho teorias que englobam tanto a psicologia como a educação uma vez que se compreende que o objeto de trabalho desse estudo (o fazer docente) é bastante complexo e inexistente na junção dessas duas frentes teóricas (psicologia e educação) englobando a Educação Especial na perspectiva da formação inicial de professores. Dessa forma, algumas questões norteiam essa pesquisa, sendo elas: Um THS voltado para a competência social no contexto da formação inicial seria efetivo para modificar os comportamentos dos participantes quanto as habilidades sociais e sociais educativas mensuradas? Os participantes identificariam contribuições desse tipo de THS para sua formação pessoal e profissional? Um THS orientado para a competência social focalizando a Educação Especial faria com que os participantes (alunos) se motivassem a discutir questões relativas à Educação Especial? Um THS voltado para a competência social que incluísse em seu programa conteúdos pertinentes a plano de aula faria com que os alunos refinassem a elaboração de planos de aula considerando que os planos são importantes recursos para nortear o trabalho dos professores?

Diante de tais questionamentos esta pesquisa tem o objetivo de elaborar, implementar e avaliar a efetividade de um Treinamento em Habilidades Sociais e Sociais Educativas, com ênfase na Educação Especial, para alunos dos cursos de licenciaturas quanto: 1. Ao próprio repertório de habilidades sociais, sociais educativas e atitudes sociais em relação à inclusão; 2. A percepção de contribuição das habilidades sociais e sociais educativas para a formação

peçoal e profiſſional na viſão dos participantes; 3. Ao refinamento dos planos de aula dos participantes.

3 MÉTODO

3.1 DELINEAMENTO

A presente pesquisa pode ser caracterizada como experimental, conforme Cozby (2003), tendo o delineamento do tipo pré e pós-teste com grupo controle. Foi realizado o *follow up* após quatro meses do pós-teste para verificar se os efeitos do THS permaneceram ou se modificaram ao longo desse tempo.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa, na condição de respondentes de instrumentos de coleta de dados e convidados no Treinamento de Habilidades Sociais, 26 licenciandos dos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Licenciatura em Química de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. Tais participantes serão referidos ao longo do texto pela designação P. O período em que os participantes se localizavam em seus cursos não foi considerado para a admissão na pesquisa, mas optou-se por identifica-lo a fim de possibilitar possíveis discussões que envolvesse essa variável. A média de idade dos participantes foi de 21,54 anos (DP=3,2) sendo apenas dois alunos do sexo masculino (P12, P21) e os demais do sexo feminino. No Quadro a seguir encontram-se as descrições dos grupos dividindo-os em experimental e controle, idade, curso e ano de graduação.

Quadro 1. Caracterização dos Participantes.

GRUPO	PARTICIPANTE	IDADE	CURSO DE GRADUAÇÃO	ANO
EXPERIMENTAL	P1	25	Educação Especial	1
	P2	19	Educação Especial	1
	P3	20	Licenciatura em Química	3
	P4	21	Licenciatura em Química	3
	P5	18	Educação Especial	1
	P6	20	Licenciatura em Química	2
	P7	20	Licenciatura em Química	3
	P8	18	Educação Especial	1
	P9	21	Licenciatura em Química	3
	P10	21	Licenciatura em Química	3
	P11	26	Educação Especial	1
	P12	30	Educação Especial	4
	P13	19	Licenciatura em Química	2

CONTROLE	P14	18	Educação Especial	1
	P15	20	Pedagogia	3
	P16	19	Educação Especial	1
	P17	22	Educação Especial	4
	P18	24	Educação Especial	4
	P19	28	Educação Especial	1
	P20	20	Pedagogia	3
	P21	18	Educação Especial	1
	P22	21	Pedagogia	1
	P23	22	Pedagogia	2
	P24	21	Educação Especial	4
	P25	23	Educação Especial	4
	P26	26	Educação Especial	4

Do grupo experimental, seis alunos realizavam o curso de Educação Especial (P1, P2, P5, P8, P11, P12) e sete a Licenciatura em Química (P3, P4, P6, P7, P9, P10, P13). Do grupo controle, nove alunos eram do curso de Educação Especial (P14, P16, P17, P18, P19, P21, P24, P25, P16) e quatro do curso de Pedagogia (P15, P20, P22, P23).

3.3 LOCAL DA PESQUISA

A coleta de dados e o THS foram realizados em uma sala situada na própria universidade em que os participantes faziam parte. A sala era composta por cadeiras com mesa acoplada, um quadro branco e uma televisão. As cadeiras eram dispostas em semicírculo de forma a facilitar a interação entre os participantes e o quadro branco e a televisão localizados à frente para auxiliar a visualização dos vídeos e apresentações realizadas no THS.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e teve parecer favorável de número CAAE: 86965018.0.0000.5504. Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com as coordenações dos cursos de Educação Especial, Pedagogia e licenciaturas a fim de explicar a proposta do THS e convidar os alunos à participação. Para os alunos interessados, a pesquisadora agendou um horário visando esclarecer dúvidas quanto ao THS e sobre a pesquisa. Após breve exposição e respondida as perguntas, os interessados receberam e assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1). No Termo consta informações resumidas sobre o projeto de pesquisa, o funcionamento do grupo, o esquema de sequência e alocação dos grupos, menção sobre a preservação da identidade dos participantes e a informação de que os participantes poderiam deixar o projeto a qualquer momento.

Vale ressaltar que os alunos que quiseram participar da pesquisa foram matriculados pelo sistema da universidade na ACIEPE³ e, com isso, contabilizaram créditos que puderam ser revertidos em sua experiência acadêmica na universidade.

3.5 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Foram utilizados como equipamentos para a pesquisa uma câmera de filmagem que era posicionada na sala em todas as intervenções, uma televisão para transmissão dos vídeos e apresentações que ocorriam durante os encontros e um computador para a confecção dos slides. Como materiais utilizou-se papel sulfite, lápis, borracha e caneta hidrocor para registros em algumas vivências⁴ nas intervenções. Além disso, foi utilizado o livro “Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b) como sugestão de leitura com a discussão de um capítulo em cada encontro e outros textos que foram disponibilizados sessão a sessão para os participantes.

3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: (a) Questionário: Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais e Sociais Educativas na escola (elaborado pela autora com base em Del Prette e Del Prette, 2014); (b) Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2 - DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018); (c) Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE - DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013b); (d) Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI - OMOTE, 2016); (e) Ficha de

³ As ACIEPEs são Atividades Curriculares de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão e configura-se como uma experiência educativa, cultural e científica que articula o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo o envolvimento de professores e estudantes. Essas procuram viabilizar e estimular o relacionamento com diferentes segmentos da Sociedade e são oferecidas semestralmente. No caso da presente pesquisa, contou com o apoio de uma professora do curso de Educação Especial, afim de tornar a pesquisa mais atrativa aos alunos interessados já que é obrigatório esse tipo de disciplina para a configuração dos créditos totais nos cursos de graduação. Disponível em: < <http://www.prograd.ufscar.br/estudantes-de-graduacao/arquivos-estudantes/aciepes>>.

⁴ Segundo Del Prette e Del Prette (2017a, p. 88) a vivência é uma atividade estruturada que possibilita sentimentos, pensamentos e desempenhos dos participantes e permite ao terapeuta ou facilitador adotar procedimentos específicos para atingir os objetivos do programa.

Avaliação Semanal dos Encontros (elaborado para a pesquisa - APÊNDICE 3); (f) Questionário de Avaliação Social do Programa (LESSA, 2017) e; (g) Planos de Aulas produzidos pelos alunos. Os instrumentos “e”, “f” e “g” foram aplicados apenas ao GE sendo o “e” aplicado nos encontros presenciais em que ocorriam o THS, o “f” apenas no último encontro do pós-teste e o “g” no pré e pós-teste. Os demais instrumentos (a, b, c, d) foram aplicados tanto para o GC como GE no pré-teste, pós-teste e *follow-up* conforme resumo do quadro a seguir.

Quadro 2. Instrumentos respondidos pelos participantes da pesquisa.

INSTRUMENTO	GRUPOS	
	EXPERIMENTAL	CONTROLE
Questionário: Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais e Sociais Educativas na escola	✓	✓
Inventário de Habilidades Sociais 2 – IHS2-Del Prette	✓	✓
Inventário de Habilidades Sociais Educativas - IHSE	✓	✓
Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão - ELASI	✓	✓
Ficha de Avaliação Semanal dos Encontros	✓	
Questionário de Avaliação Social do Programa	✓	
Planos de Aulas	✓	

Fonte: Própria Autoria.

3.6.1 Questionário sobre Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais e Sociais Educativas na escola

O Questionário sobre Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais (APÊNDICE 2) foi elaborado pela autora com base no questionário criado por Del Prette e Del Prette (2014). Esse questionário é composto por perguntas abertas a serem respondidas pelos participantes de forma dissertativa e tem como objetivo verificar o conhecimento dos participantes sobre as habilidades sociais nos seguintes aspectos: (a) se essas foram incluídas em alguma disciplina do curso que realizavam; (b) quanto à pertinência ou não do conteúdo para eles dentro de sua atuação profissional e; (c) quanto à sua prática no contexto escolar.

3.6.2 Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2 – DEL PRETTE)

O IHS2-Del-Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018) é um instrumento de autorrelato para avaliação de habilidades sociais, analisado e aprovado pelo Conselho Federal

de Psicologia e disponibilizado em um envelope plástico com materiais impressos contendo manual, fichas de aplicação e de apuração dos resultados. O instrumento permite caracterizar o desempenho social em diferentes situações possibilitando o diagnóstico em diferentes contextos: clínica, educacional, seleção pessoal, entre outros. O respondente deve estimar a frequência com que reage da forma sugerida em cada item, considerando o total de vezes que se encontrou na situação descrita, e estimar a frequência de sua resposta em escala tipo Likert, com cinco pontos, variando de 0-2 (nunca ou raramente) a 9-10 (sempre ou quase sempre). Em alguns itens há um fraseado “negativo”, ou seja, pontuação mais alta indica déficit de habilidades sociais, devendo-se, nesses casos, inverter a pontuação para a obtenção do escore. Os itens produzem um ESCORE TOTAL ($\alpha = 0,944$) e escores em cinco fatores: F1 – Conversação Assertiva ($\alpha = 0,934$); F2 – Abordagem Afetivo-sexual ($\alpha = 0,774$); F3 – Expressão de Sentimento Positivo ($\alpha = 0,984$); F4 – Autocontrole/Enfrentamento ($\alpha = 0,840$) e F5 – Desenvoltura Social ($\alpha = 0,840$). O instrumento pode ser utilizado em populações cuja faixa etária abranja dos 18 aos 59 anos sendo a apuração específica para duas faixas: 18-38 anos e 39-59 anos.

3.6.3 Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-prof)

Elaborado por Del Prette e Del Prette (2013b), 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 (2008a). As propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 513 professores de alunos desde o maternal (2 anos de idade) até o final do ensino médio (em torno de 17 anos). O instrumento é composto por duas escalas. A Escala 1, denominada Organizar Atividade Interativa, tem 14 itens e produz um escore total ($\alpha = 0,957$) e três escores fatoriais (*Principal Axis Factoring*, com rotação PROMAX): F1 – Dar instruções sobre a atividade ($\alpha = 0,758$); F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos ($\alpha = 0,800$); F3 – Organizar o ambiente físico ($\alpha = 0,730$). A escala de Habilidades de Conduzir Atividade Interativa tem 50 itens e produz um escore total ($\alpha = 0,948$) e quatro escores fatoriais produzidos por fatoração de eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação PROMAX: F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor ($\alpha = 0,895$); F2 – Expor, explicar e

avaliar de forma interativa ($\alpha = 0,891$); F3 – Aprovar, valorizar comportamentos ($\alpha = 0,847$); F4 – Reprovar, restringir, corrigir comportamentos ($\alpha = 0,857$). Uma análise do potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0,372 a 0,692. Ainda não se dispõe de dados de precisão (teste-reteste) e sensibilidade do THS. Vale ressaltar que esse instrumento possui modificação recente, mas que, na data da coleta dos dados da presente pesquisa ainda não havia sido reformulado.

3.6.4 Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI)

A ELASI mede a dimensão atitudinal dos contextos sociais nos quais se realiza a inclusão (OMOTE, 2016) entendendo que essas atitudes sociais, segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007), compreendem informações a respeito do objeto atitudinal, emoções associadas a ele e tendência de ação em relação a ele. Essa escala possui duas formas equivalentes, cada uma com 35 perguntas compostas comumente na forma afirmativa e negativa. Cada item compreende um enunciado seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que o respondente concorda com o conteúdo do enunciado ou dele discorda. As alternativas são: *concordo inteiramente*, *concordo mais ou menos*, *nem concordo nem discordo*, *discordo mais ou menos* e *discordo inteiramente*. Dos 35 itens, 30 servem para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão e cinco compõem uma subescala que se convencionou chamar de escala de mentira, ou seja, escala que não remete valor ao item selecionado (OMOTE, 2016).

3.6.5 Ficha de Avaliação Semanal dos Encontros

A Ficha de Avaliação dos Encontros (APÊNDICE 3), elaborada pela pesquisadora para o presente estudo, passou por teste de compreensão semântica por outros pesquisadores da área. Essa ficha avalia de forma objetiva, por meio de notas de zero a dez, e dissertativa os aspectos elencados como relevantes pelos participantes quanto a sua formação pessoal e profissional. Esse instrumento foi utilizado ao final de cada encontro e auxiliou o facilitador para os ajustes necessários quanto à temática ou forma de condução do programa nas sessões.

Trata-se de um instrumento de avaliação contínua do THS, sendo, portanto, respondido apenas pelo grupo experimental.

3.6.6 Questionário de Avaliação Social do Programa

O questionário de Avaliação Social (LESSA, 2017) foi desenvolvido para avaliar, ao final de uma intervenção, características relevantes destacadas pelos participantes em diversos aspectos que compõem a intervenção. Esse é composto por cinco questões abertas e 13 questões fechadas. As questões abertas mensuram aspectos positivos e negativos do programa, as expectativas dos participantes, a auto avaliação sobre a participação no curso e sugestões para próximas ofertas. As questões fechadas têm como objetivo a atribuição de notas entre 0 e 10 para os itens questionados, considerando que quanto mais próximo de 0 maior a insatisfação do participante num determinado aspecto do curso e quanto mais próximo de 10 menor a insatisfação com relação aquele aspecto suscitado. Os temas das questões fechadas compreendem estrutura física, materiais utilizados, temas abordados nas aulas e domínio de conteúdo por parte do pesquisador. Ressalta-se que apenas o grupo experimental preencheu esse instrumento.

3.6.7. Planos de Aula

Foi solicitado que os alunos trouxessem planos de aula que considerassem inclusivos na primeira sessão e o reformulassem após o THS trazendo-o, novamente, para o último encontro. Esses planos foram utilizados na composição do THS para verificar as habilidades sociais dos participantes e discutir sobre componentes da Educação Especial que emergiram dos planos.

3.7 COLETA DE DADOS

A amostra da pesquisa deu-se por conveniência, ou seja, foram recrutados os participantes que tiveram interesse em participar. Foi agendado um local de encontro onde era explicado todos os detalhes referentes ao projeto, possíveis dúvidas que pudessem ocorrer e esclarecimento de que parte do grupo iniciaria o THS naquele momento (grupo experimental) e a que realizaria ao final do primeiro grupo (grupo controle). No caso de os participantes serem sorteados para o segundo momento, os mesmos seriam designados ao primeiro e

últimos dias de encontro para, então, realizar o preenchimento dos instrumentos previstos com os demais do grupo.

Os participantes foram sorteados aleatoriamente formando a amostra de grupo controle (GC) e grupo experimental (GE). No primeiro dia do encontro todos preencheram os instrumentos de pesquisa propostos e, em seguida, foram informados se participariam do THS no primeiro (P1 a P13 – grupo experimental) ou segundo momento (P14 a P26 – grupo controle). Para os que participariam no primeiro momento foi solicitado que trouxessem no encontro da próxima semana um plano de aula que considerassem que pudesse servir aos alunos da Educação Especial para que apresentassem e discutissem com os demais membros do grupo. Ressalta-se que essa foi a única orientação dada aos participantes justamente para verificar como seriam esses planos de aula e, assim, poder discutir elementos importantes da Educação Especial ao longo do THS.

Assim, no segundo encontro deu-se início ao THS (sessões 2 a 12) com o grupo experimental que será descrita detalhadamente a seguir. No último dia (pós-teste) os participantes do grupo controle e experimental foram novamente reunidos para preencher os instrumentos de avaliação das variáveis investigadas e, caso não pudessem naquele horário era agendado outro horário separadamente com esse participante. Quatro meses após o último dia do THS todos foram novamente contatados para realização dos instrumentos de coleta de dados no *follow-up*. Em seguida foram realizadas devolutivas individuais a todos que responderam à pesquisa com esclarecimentos dos instrumentos e desfechos encontrados com o THS.

Destaca-se que o grupo controle dessa pesquisa realizou apenas a coleta de dados não sendo possível passarem pelo THS. Isso porque ao final do THS com o grupo experimental a pesquisadora entrou em contato com os participantes do grupo controle a fim de realizar um levantamento dos dias e horários em que pudessem ocorrer o THS. Todavia, todos os participantes alegaram estar demasiadamente atarefados com o final do semestre não sendo possível, portanto, a realização do THS naquele momento. A pesquisadora manteve-se à disposição caso os mesmos desejassem realiza-lo em outro momento e, ainda, ficando disponível para eventuais contatos que necessitassem.

3.8 DESCRIÇÃO DO TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS

Os objetivos desse Treinamento de Habilidades Sociais (THS) foram: 1. Aperfeiçoar os repertórios de habilidades sociais e habilidades sociais educativas em alunos dos cursos de licenciatura; 2. Instrumentalizar os alunos do curso de licenciatura a utilizar as habilidades sociais e habilidades sociais educativas orientadas para a competência social em contextos escolares de forma a auxiliar os processos de ensino e aprendizagem e proporcionar contextos escolares mais inclusivos e; 3. Sensibilizá-los para a importância da Educação Especial e do papel do professor como facilitador no contexto escolar inclusivo.

O THS foi conduzido pela pesquisadora e contou com a participação de uma colega, também psicóloga e pesquisadora da área das habilidades sociais e Educação Especial, que auxiliava durante as sessões na aplicação das vivências e exercícios realizados, bem como no planejamento das sessões.

O planejamento do THS ocorreu com base na avaliação dos repertórios de habilidades sociais dos participantes no início da intervenção. Após análise dos instrumentos utilizados a seleção das habilidades sociais obedeceu uma ordem crescente de dificuldade, considerando também aquelas HS e HSE que a pesquisadora julgou serem cruciais dentro de uma sala de aula focalizando a Educação Especial. Assim, foram selecionados vídeos e vivências com habilidades sociais e habilidades sociais educativas que deveriam ser aprendidas pelos participantes da pesquisa. Contudo, como um THS voltado para a CS não tem uma estrutura fixa, com base nos resultados do IHS2-Del Prete respondidos pelos participantes no pré-teste, a pesquisadora reorganizou algumas vivências, considerando os déficits iniciais dos participantes. O desenvolvimento do THS incluiu um planejamento semanal das vivências e seleção de alguns temas para a discussão em grupo considerando os ganhos dos participantes e desempenhos que ainda poderiam ser aprimorados no processo. Isso mostra a importância das observações nas sessões e dos relatos das tarefas de casa.

Um exemplo de estrutura prévia do programa que precisou ser alterada no planejamento feito antes do início do THS foi o número de sessões que aprimorariam as HS dos participantes. A concepção inicial era que o THS pudesse ter um mesmo conjunto de HS e HSE incluídas no treinamento, entretanto isso se mostrou inconveniente uma vez que os participantes precisaram aprender algumas HS que seriam importantes e fundamentais antes das HSE. Tais habilidades sociais, de certa maneira, eram requisitos para melhora do repertório de habilidades sociais educativas.

O programa contou com 13 encontros, uma vez por semana com duração aproximada de 2 horas cada. A estrutura de cada encontro foi organizada seguindo um planejamento diário

prévio e das demandas a serem cumpridas, a depender dos objetivos e atividades propostas para cada sessão conforme dito anteriormente. Assim, cada sessão foi organizada seguindo a seguinte ordem: (a) Relato das tarefas de casa, sugeridas na sessão anterior e discussão sobre os resultados e feedback da pesquisadora e auxiliar de treinamento; (b) Discussão sobre aspectos teórico-práticos; (c) Resolução de dúvidas e/ou colocações sobre conteúdo teórico; (d) Atividade Prática (Vivências); (e) Sugestão de Tarefa de Casa para a semana seguinte; (f) Preenchimento de Ficha de Avaliação dos Encontros. O tempo destinado a cada atividade não foi fixo e a maior parte era destinado às vivências sugeridas para a sessão.

Como cada sessão era proposta diante de um objetivo a ser alcançado pelos participantes, para que tal(is) pudesse(m) ser(em) alcançado(s), algumas atividades e discussões eram realizadas a partir desse objetivo. Por exemplo, na sessão 2, para que os participantes alcançassem o objetivo de a) Estabelecer contato inicial com os participantes e b) Melhorar comunicação, foi utilizada a vivência “Responda uma pergunta”. Assim, a facilitadora iniciava a vivência descrita com os participantes e, caso considerasse que os objetivos sugeridos para essa vivência fossem atingidos, passava-se para o próximo objetivo do dia. Nesse caso: a) Informar-se sobre o programa; b) expor opinião; c) realizar combinados; d) realizar contrato terapêutico. Para contemplar esses objetivos a facilitadora utilizava como recurso a exposição dialogada. Nessa a facilitadora principal apresentava os combinados das sessões como sigilo do grupo, organização das sessões, importância das tarefas de casa, respeito ao próximo e, dialogando com os participantes verificava se todos compreenderam os combinados. Atingidos esses objetivos caminhava-se ao próximo da sessão 2 e, assim, sucessivamente.

Vale destacar que os programas que envolvem o THS podem ser realizados de diferentes maneiras como instrucionais, vivenciais, educativos, entre outros. Para esse trabalho o THS utilizado foi baseado principalmente na utilização de vivências, ou seja, os participantes eram submetidos à condição de experimentação do próprio comportamento alvo da sessão e poderiam, dessa forma, experienciar como lidavam com determinada situação, quais habilidades sociais precisariam melhorar conforme indicação das facilitadoras ou dos demais membros do grupo. Também ocorria no relato das tarefas de casa a devolutiva de como se comportavam externamente à sessão e, assim, os participantes podiam trocar com o grupo e com as facilitadoras as consequências de determinados comportamentos em diferentes ambientes sociais. Também ocorria a prática instrucional durante as sessões, mas sempre seguida da oportunidade de experimentar como era o próprio desempenho frente ao olhar de

diferentes pessoas, ou seja, após as instruções as facilitadoras dialogavam com o grupo verificando suas opiniões, convergentes ou divergentes ao assunto tratado, e seguia a dinâmica do treinamento. Acredita-se que essa forma de treinamento, que une conteúdos instrucionais e vivenciais, foi o que proporcionou a melhora nos desempenhos dos participantes da pesquisa tanto na mensuração dos instrumentos de medida como na observação das facilitadoras e dos demais componentes do grupo.

Para fins de organização elaborou-se o Quadro a seguir que resume os objetivos finais de cada encontro, formas de execução e recursos utilizados de maneira detalhada. Para cada sessão e objetivo proposto está indicado o caminho percorrido pelas facilitadoras para alcançá-lo, conforme demonstrado no exemplo anterior. Cada sessão contou com mais de um objetivo e, portanto, diferentes formas e recursos para alcançá-lo como demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3. Quadro referente à programação das sessões de THS quanto às habilidades sociais, objetivos, execução e recursos e propostas de tarefa de casa

SESSÃO	OBJETIVOS	ATIVIDADES REALIZADAS
1	Verificar repertório de entrada dos participantes	Aplicação dos instrumentos de pré-teste: a) IHS2-Del Prette; b) IHSE-prof; c) Questionário sobre Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais; d) ELASI
2	a) Estabelecer contato inicial com os participantes; b) Melhorar comunicação	Vivência: Responda uma pergunta (baseada na vivência crachá extenso – DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a). Cada participante deveria anotar uma pergunta genérica que seria colocada em um saquinho. Em seguida, os participantes sorteariam uma pergunta e a responderiam após se apresentar dizendo nome, porque escolheu participar do treinamento, curso e música preferida.
	a) Informar-se sobre o THS; b) expor opinião; c) realizar combinados; d) realizar contrato terapêutico	Exposição dialogada: a facilitadora principal apresentou os combinados das sessões como sigilo do grupo, organização das sessões, importância das tarefas de casa, respeito ao próximo.
	a) Estabelecer contato inicial; b) melhorar HS de comunicação, civilidade, coordenar grupo e falar em público; c) reconhecer a importância de um plano de aula	Em pequenos grupos os alunos realizaram a socialização do plano de aula solicitado. Depois, escolheram um colega para relatar aos demais o plano de aula escolhido pelo grupo.
	Avaliar conteúdo da Aula	Preenchimento do instrumento de avaliação da sessão
	Ampliar repertório teórico e prático sobre HS e CS	1. Tarefa de Casa (elogiar) 2. Sugestão de Leitura Capítulo 1 do livro “Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b)
3	Verificar aproveitamento/dificuldades na tarefa de casa (elogiar)	Relato espontâneo da tarefa de casa
	Avaliar ansiedade pessoal, identificar-se com o grupo e autoconhecimento	Vivência: O nosso e o do outro (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a)
	a) Expor opinião; b) Fazer e responder perguntas	Compreender as noções básicas de HS e CS
	Avaliar conteúdo da Aula	Preenchimento do instrumento de avaliação da sessão
	Ampliar repertório teórico e prático sobre HS e processos de ensino e aprendizagem	1. Tarefa Prática (observar e descrever comportamentos) 2. Sugestão de Leitura Capítulo 2 do livro “Habilidades Sociais e Competência

		Social para uma vida melhor” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b)
4	a) Verificar aproveitamento/dificuldades na tarefa de casa; b) Aprimorar a capacidade de identificar e descrever comportamentos	Relato da execução da tarefa de casa
	Verificar aproveitamento de conteúdos teóricos explicados na semana anterior (diferença de HS e CS)	Relato espontâneo de conceitos teóricos sobre observar e descrever comportamentos
	Compreender a relação das HS e CS relacionando sua importância aos processos de ensino e aprendizagem para alunos do PAEE	Exposição Dialogada sobre a relação das HS e CS
	Compreender a importância do elogio e feedback positivo em sala de aula	Vivência: Construindo um monstrinho (Adaptada de FRANCO, s/d) Dialogando: Discutir sobre a diferença e importância do elogio e o feedback nos contextos escolares.
	Compreender a importância das HS de comunicação, elogio e feedback positivo em sala de aula	A partir da vivência anterior solicitar que parte dos alunos deem feedback e parte elogie, uns aos outros, pelos desenhos que fizeram.
	Avaliar conteúdo da Aula	Preenchimento do instrumento de avaliação da sessão
	Ampliar repertório teórico e prático sobre HS, CS e seu ensino e aprendizagem	1. Tarefa Prática (não responder a uma pergunta) 2. Sugestão de Leitura Capítulo 3 do livro “Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b)
5	a) Verificar aproveitamento/dificuldades na tarefa de casa; b) Aprimorar a capacidade de identificar e descrever comportamentos	Relato da execução da tarefa de casa
	a) Compreender a importância dos CNVP e suas variáveis que podem complementar ou contradizer o comportamento; b) Exercitar Automonitoria	Vivência: Modificando componentes não-verbais e paralinguísticos com base em uma situação problema em sala de aula (MARIN; GOMES, 2014, p.86-87)
	a) Compreender a importância dos comportamentos concorrentes em sala de aula; b) Praticar automonitoria	Vivência: situação problema na sala de aula (GIOVANNI; MARIN, 2014, p.86-87)
	Avaliar conteúdo da Aula	Preenchimento do instrumento de avaliação da sessão
	Ampliar repertório teórico e prático sobre CNVP	1. Tarefa Prática (modificar um CNVP habitual e verificar reação da outra pessoa) 2. Sugestão de Leitura Capítulo 4 do livro “Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b)

6	a) Verificar aproveitamento/dificuldades na tarefa de casa; b) Aprimorar a capacidade de identificar e descrever comportamentos	Relato da execução da tarefa de casa
	a) Observar e descrever comportamentos; b) Compreender a importância do modelo na sala de aula	Trecho de Vídeo: Criança vê, criança faz (CRIANÇA, s/d) Discussão Dirigida: A partir do vídeo qual a importância do modelo na sala de aula? E para a educação inclusiva?
	Compreender a relação entre comportamento, sentimento e ação	Vivência: Mundo imaginário (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a)
	Compreender a importância da empatia	Vivência: Modificando comportamentos pró-empáticos (adaptada de DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b)
	Compreender como os CNVP podem complementar ou contradizer o comportamento	Curta Metragem: Alike (ALIKE, 2015) Discussão dirigida: que comportamentos observaram no curta? São situações do cotidiano? Onde identificam que elas acontecem?
	Avaliar conteúdo da Aula	Preenchimento do instrumento de avaliação da sessão
	Ampliar repertório teórico e prático sobre empatia	1. Tarefa Prática (identificar comportamento empático próprio ou de outra pessoa e identificar porquê o considerou assim) 2. Sugestão de Leitura Capítulo 5 do livro “Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b)
7	a) Verificar aproveitamento/dificuldades na tarefa de casa; b) Aprimorar a capacidade de identificar e descrever comportamentos	Relato da execução da tarefa de casa
	Desenvolver a empatia	Curta metragem: Cuerdas (CUERDAS, 2013) Discussão dirigida: quais comportamentos empáticos a menina do filme apresentou? Como o professor poderia intervir no caso exposto pelo filme?
	Ampliar repertório teórico sobre HS de comunicação e, em especial o feedback	Exposição dialogada sobre as HS de comunicação e os principais componentes de um feedback
	Ampliar repertório prático sobre feedback	Vivência Feedback como e quando (adaptada de DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a)
	Ampliar repertório de fazer e responder perguntas, manejo de sala de aula	Vivência: Perguntando ao nosso colega (adaptada de DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b)
	Avaliar conteúdo da Aula	Preenchimento do instrumento de avaliação da sessão

	Ampliar repertório teórico e prático sobre Feedback	1.Tarefa Prática (realizar um feedback positivo) 2.Sugestão de Leitura Capítulo 6 do livro “Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b)
8	a) Verificar aproveitamento/dificuldades na tarefa de casa; b) Aprimorar a capacidade de identificar e descrever comportamentos	Relato da execução da tarefa de casa
	Ampliar repertório teórico sobre HS assertivas	Exposição dialogada sobre as HS assertivas
	Aprimorar a capacidade de identificar comportamentos assertivos, agressivos e passivos	Vivência: Nem passivo, nem agressivo: assertivo! (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a).
	Reconhecer a importância de preservar e garantir os direitos humanos básicos	Vivência: Direitos Humanos e Interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a).
	Avaliar conteúdo da Aula	Preenchimento do instrumento de avaliação da sessão
	Ampliar repertório teórico sobre Assertividade	1.Tarefa Prática (verificar um comportamento de outra pessoa que julgou ser assertivo) 2.Sugestão de Leitura Capítulo 7 do livro “Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b)
9	a) Verificar aproveitamento/dificuldades na tarefa de casa; b) Aprimorar a capacidade de identificar e descrever comportamentos	Relato da execução da tarefa de casa
	Compreender a importância de pedir mudança de comportamento de maneira adequada	Trecho do filme: Um sonho possível (UM SONHO, 2009) Discussão dialogada: solicitar que os alunos descrevam como a atriz pediu a mudança de comportamento. Ela foi adequada? O que ela fez? As consequências demonstraram os efeitos esperados?
	Ampliar conhecimento sobre as habilidades de solução de problemas	Discussão dirigida: passos para solução de problemas e características interpessoais envolvidas nesse processo
	Desenvolver valores de convivência, refletir sobre valores e julgamentos	Vivência: A história de Joana (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a) Dialogando: é comum situações como a de Joana no nosso dia-a-dia? Como costumamos nos comportar?
	Avaliar conteúdo da Aula	Preenchimento do instrumento de avaliação da sessão
	Ampliar repertório teórico e prático sobre mudança de comportamento	1.Tarefa Prática (pedir mudança de comportamento no estágio) 2.Sugestão de Leitura “Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b, p. 202)

10	a) Verificar aproveitamento/dificuldades na tarefa de casa; b) Aprimorar a capacidade de identificar e descrever comportamentos	Relato da execução da tarefa de casa
	Relembrar ou ampliar temas base da educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Exposição Dialogada: Principais aspectos sobre o PAEE
	Compreender a importância de pedir mudança de comportamento de maneira adequada no contexto inclusivo	Trecho do filme: Extraordinário (EXTRAORDINÁRIO, 2017) Discussão dialogada: como os alunos resolveriam o problema destacado no trecho se fossem os professores nesse contexto?
	Compreender a importância de pedir mudança de comportamento de maneira adequada no contexto inclusivo e pensar como as HS podem auxiliar na resolução de problemas que envolvem os alunos do PAEE	Vivência: Resolvendo Problemas Interpessoais (adaptado de DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a)
	Avaliar conteúdo da Aula	Preenchimento do instrumento de avaliação da sessão
	Ampliar repertório teórico sobre Educação Especial e Resolução de Problemas	1. Tarefa Prática (reconhecer estratégias que utilizou para resolver um problema que ocorreu durante a semana) 2. Sugestão de leitura: MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014.
11	Verificar aproveitamento/dificuldades na tarefa de casa (retomar os planos de aula apresentados na primeira semana)	Apresentação do plano de aula por parte da turma
	Compreender noções básicas das HSE e sua importância para a promoção de ambientes escolares inclusivos	Exposição dialogada: a facilitadora apresentou os conceitos de HSE e sua importância para os contextos escolares inclusivos
	a) Observar e descrever comportamentos; b) Expor opinião; c) Fazer e responder perguntas	Discussão sobre a primeira classe de HSE “Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos” por meio de trechos das Séries: “Merlí” (MERLÍ, 2015) e “Anne with an E”(ANNE, 2017)
	Avaliar conteúdo da Aula	Preenchimento do instrumento de avaliação da sessão
	Ampliar repertório teórico sobre HSE e Aprimorar Plano de Aula	1. Tarefa Prática (retomar plano de aula e verificar o que modificaria tanto em relação às HS quanto à EE) 2. Sugestão de Leitura: DEL PRETTE; Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um Sistema de categorias de habilidades sociais educativas. Paidéia , v. 18, n. 41, p. 517-530. 2008.
12	Verificar aproveitamento/dificuldades na tarefa de casa (retomar os planos de aula apresentados na	Apresentação do plano de aula por parte da turma

	primeira semana)	
	Compreender que as HSE estão presentes em ambientes não formais de aprendizagem	Discussão dialogada: Vídeo sobre aprendizado de uma criança
	a) Observar e descrever comportamentos; b) Expor opinião; c) Fazer e responder perguntas	Discussão dialogada: Discutir sobre a segunda e terceira classe de HSE por meio da comparação de duas cenas do filme “como estrelas na terra, toda criança é especial” (COMO ESTRELAS, 2007)
	Compreender a importância da análise funcional na sala de aula	Discussão dialogada: análise funcional a partir de uma cena do “Anne with na E”(ANNE, 2017)
	Avaliar conteúdo da Aula	Preenchimento do instrumento de avaliação da sessão
	Ampliar repertório teórico antecedente, resposta e consequência e Aprimorar Plano de Aula	1. Tarefa prática (retomar e finalizar plano de aula apresentado na primeira aula) 2. Sugestão de leitura: WEBER, Lídia. Conhecer os princípios do comportamento. In: _____. Eduque com carinho. 5ª ed. Curitiba: Juruá, 2014. p. 30 – 40.
13	Verificar repertório de saída dos participantes	Aplicação dos instrumentos de pós-teste: a) IHS2-Del Prette; b) IHSE-prof; c) Questionário sobre Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais; d) ELASI; e) Questionário de Validação Social do Programa

Fonte: Próprio autor.

Pelo Quadro anterior pode-se verificar a estrutura das 13 sessões realizadas no THS conforme objetivos a serem atingidos pelos participantes e atividades realizadas como auxílio para atingi-los. Vale ressaltar que as facilitadoras passavam para o próximo objetivo apenas quando julgavam, em conjunto com o grupo, que o mesmo havia sido atingido.

3.9 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi realizada, para fins de organização, com base nos dados resultantes das respostas produzidas pelos instrumentos utilizados. Os resultados dos três instrumentos, IHS2-Del Prette, IHSE e ELASI, foram organizados em planilhas do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) procedendo-se, então, as análises pertinentes às respostas propostas para cada objetivo de pesquisa comparando os repertórios de pré-teste, pós-teste e *follow-up* de cada participante. Para obtenção dos escores totais e fatoriais, nos casos do IHS2-Del Prette e ELASI os dados foram analisados conforme os protocolos de correção dos instrumentos. Para o IHSE, como o instrumento encontra-se em fase de validação, os valores respondidos pelos participantes foram somados resultando em um escore total e fatorial conforme organização sugerida pelos autores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013b).

No caso do IHS2-Del Prette, IHSE e ELASI primeiro aplicou-se teste de *Shapiro-Wilk*, indicado para amostras com menos de 30 participantes (MARÔCO, 2011) a fim de verificar se os escores das variáveis dependentes apresentavam uma distribuição normal. Os resultados indicaram que, com exceção do Fator 5 do IHS2-Del-Prette, os escores dos instrumentos apresentavam uma distribuição normal. Segundo Paes (2009) é importante observar que os testes não paramétricos são bastante robustos e, por isso, pode-se considerar os resultados de uma amostra como paramétrica mesmo quando há pequenos desvios da normalidade. Assim, tendo em vista que apenas as respostas aos itens do Fator 5 do IHS2-Del Prette se localizaram fora dos indicadores de normalidade optou-se por utilizar a análise estatística paramétrica na análise dos dados.

Na sequência comparou-se as médias e os desvio-padrão dos três instrumentos para os três momentos do THS por meio da ANOVA de medidas repetidas mista, a qual caracteriza-se pela presença de um fator independente (no caso, o grupo: experimental ou controle) e um de medidas repetidas, isto é, os momentos em que ocorreram a intervenção – pré-teste, pós-

teste e follow-up (MARÔCO, 2011). Também foi realizada essa análise para comparar os fatores do IHS2-Del Prette e do IHSE.

Para o Questionário sobre Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais, aplicados no GC e GE foi realizada a análise de conteúdo proposta por Franco (2005). Para tal, as respostas dos participantes foram transcritas em planilhas do Excel e organizadas conforme categoria temática. Para as respostas que ocorriam na mesma categoria por diferentes participantes as mesmas foram somadas e exemplificadas com uma fala ilustrativa. Percebeu-se ao realizar esse procedimento que não houve grandes diferenças comparando o pré e pós-teste dos participantes e, assim, totalizou-se um N referente à quantidade de vezes que aquela categoria apareceu nas respostas dos participantes apenas no pós-teste.

Para a Ficha de Avaliação dos Encontros e questionário de Validação Social do Programa (esses respondidos apenas pelo GE) também foi realizada a análise de conteúdo proposta por Franco (2005) e os dados foram categorizados e organizados em planilhas do Excel. Foram mensuradas as frequências de respostas dos participantes, porém, no caso da Ficha de Avaliação dos Encontros, como era respondida a cada encontro, as mesmas foram somadas em uma frequência total contabilizando um valor de N correspondente a quantidade de vezes que foi mencionada ao longo dos onze encontros do THS. Ou seja, se determinada frequência fosse relatada em todos os encontros totalizaria um N=143 (11 encontros x 13 participantes).

Para os planos de aula foi realizada a análise textual por meio do software IRAMUTEC (CAMARGO; JUSTO, 2013) considerando os elementos textuais entregues nos planos de aula do pré e pós-teste. Para esse trabalho optou-se pela análise de similitude que se baseia, segundo Camargo e Justo (2013), na teoria dos grafos identificando coocorrências entre as palavras e seu resultado. Dessa forma possibilita indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão descritos os resultados referentes às análises dos efeitos do Treinamento de Habilidades Sociais organizado conforme os objetivos propostos para essa pesquisa.

4.1 AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS, SOCIAIS EDUCATIVAS E ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

O presente estudo apresenta uma variável independente que é o THS realizado no grupo experimental e três variáveis dependentes que são as habilidades sociais, habilidades sociais educativas e atitudes sociais medidas pelos instrumentos IHS2-Del Prette, IHSE-professores e ELASI, comparando-se os desempenhos antes-depois nos instrumentos. As três variáveis dependentes foram medidas em momentos distintos sendo eles pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

Antes de comparar as médias de cada instrumento foi aplicado, em função do grupo e do momento de avaliação, o teste de *Shapiro-Wilk*, indicado para amostras com $n < 30$ (MARÔCO, 2011), para verificar se os escores das variáveis dependentes apresentavam uma distribuição normal. Considerando que apenas o Fator 5 do IHS2-Del-Prette não apresentou distribuição normal, mas, que os testes não paramétricos são bastante robustos (PAES, 2009), ou seja, que os resultados são válidos mesmo quando há pequenos desvios da normalidade, a amostra foi considerada paramétrica e calculou-se as médias e desvio-padrão para os três instrumentos, nos três momentos do THS conforme demonstra a Tabela a seguir.

Tabela 1. Valores de média e desvio padrão obtidos nos escores totais dos instrumentos aplicados para cada grupo em cada momento da avaliação.

Grupo	Instrumento	Média (desvio-padrão)		
		Pré-Teste	Pós-Teste	Follow-up
Experimental	IHS2-Del-Prette	73,15 (DP 3,11)	83,38 (DP 83,38)	81,53 (DP 4,70)
	IHSE	190,15 (DP 9,93)	202,38 (DP 8,18)	211,00 (DP 7,6)
	ELASI	135,92 (DP 1,97)	142,84 (DP 1,41)	141,76 (DP 1,87)
Controle	IHS2-Del Prette	79,92 (DP 3,11)	78,15 (DP 3,71)	78,84 (DP 4,70)
	IHSE	199,23 (DP 8,22)	188,00 (DP 8,87)	198,15 (DP 4,92)
	ELASI	140,84 (DP 1,97)	137,46 (DP 1,41)	135,53 (DP 1,87)

Fonte: Própria autoria.

Valores de referência: IHS2 – 18 a 38 anos (sexo feminino = 43-117; sexo masculino – 47-118); IHSE (0-256); ELASI (30-150)

Pode-se constatar que os escores totais dos instrumentos foram variáveis para ambos os grupos. No grupo experimental (GE) observou-se um aumento comparando pré e pós-teste no IHS2-Del Prette, IHSE e ELASI. Já no *follow-up* ocorreu a diminuição para o IHS2-Del Prette e ELASI e aumento para IHSE. No grupo controle (GC) houve redução dos escores

comparando pré, pós-teste e *follow-up* para todos os instrumentos. Com base nesses dados pode-se inferir que o THS foi efetivo uma vez que as médias do pós-teste do grupo experimental foram melhores quando comparadas ao grupo controle.

Para confirmar a hipótese da efetividade do THS, para a aprendizagem de desempenhos de HS, HSE e atitudes sociais, os escores dos participantes do grupo experimental e do grupo controle provenientes do IHS2-Del Prette, IHSE-professores e ELASI foram submetidos à análise estatística. Para tanto, comparou-se os dados obtidos pelos instrumentos por meio da ANOVA de medidas repetidas mista. Verificou-se diferença significativa no valor de *Lambda de Wilks* ($p = 0,00$) ao se considerar os instrumentos em um determinado momento do THS, ou seja, pré-teste, pós-teste e *Follow-up* mas não ($p = 0,08$) ao considerar cada um dos instrumentos aplicados (IHS2-Del Prette, IHSE e ELASI). Com base nessa diferença, há a necessidade de compreender em que momentos exatos ocorreu essa diferença e, por isso, as análises detalhadas considerando cada instrumento serão organizadas a seguir.

4.2 REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS AVALIADO POR MEIO DO IHS2-DEL-PRETTE

Utilizando a ANOVA pode-se verificar que a média geral do escore dos participantes do grupo experimental no IHS2-Del Prette ($M = 79,36$, $SEM = 3,59$, $n = 13$)⁵ não foi significativamente diferente da média geral dos participantes do grupo controle ($M = 78,97$, $SEM = 3,59$, $n = 13$), visto que $F(1, 24) = 0,01$, $p = 0,94$. Também não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas quando se analisou apenas o momento de aplicação do instrumento uma vez que $F(2, 48) = 2,94$, $p = 0,06$ independentemente do grupo. No entanto, quando se analisou a interação entre momento de aplicação do instrumento e o grupo, verificou-se a presença de diferenças estatisticamente significativa nas médias do IHS2-Del-Prette ($F(2, 48) = 5,58$, $p = 0,00$, $\eta_p^2 = 0,19$, Potência = 0,83)⁶, sugerindo que tal média foi influenciada pela interação entre a condição (controle ou experimental) à qual o participante foi submetido e o momento da avaliação, ou seja, houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos controle e experimental a depender do momento do THS.

⁵ M =Média; SEM =Erro Padrão da Média; n =quantidade de participantes

⁶ η_p^2 = Eta²Parcial – mede a proporção da variabilidade do fator e do erro - $\eta_p^2 > 0,5$ (muito elevado);]0,25 – 0,5[(elevado);]0,05; 0,25[(médio); $\leq 0,05$ (pequeno)

A análise separada por condição das médias dos escores do IHS2-Del-Prette, permitiu verificar que a diferença das médias em função do momento da avaliação foi estatisticamente significativa para o grupo experimental ($F(2, 48) = 8,29, p = 0,00$), mas não para o grupo controle ($F(2, 48) = 0,22, p = 0,80$). Como é possível observar na Figura 1, a média dos escores do IHS2-Del-Prette do grupo experimental no pós-teste ($M = 83,38$) foi maior que no pré-teste ($M = 73,15$) e essa diferença foi estatisticamente significativa ($p = 0,00$). A diferença das médias entre o pré-teste e o *follow-up* ($M = 81,52$) apresentou nível de significância de 0,51 e, apesar de estar no limiar da significância estatística, parece indicar que o efeito do THS sobre o desenvolvimento de habilidades sociais continuou mesmo após quatro meses, ou seja, após o *follow-up*.

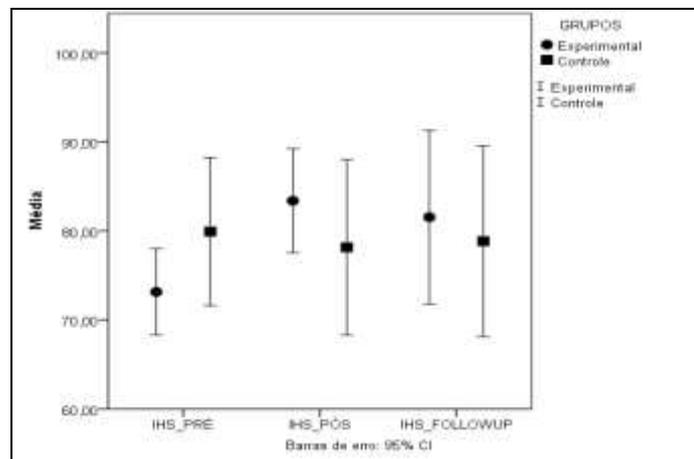


Figura 1. Médias comparativas dos escores no IHS2-Del Prette para o pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

Já a média dos escores do IHS2-Del-Prette do grupo controle, nos três momentos de avaliação estão muito próximas. A comparação par a par dessas médias indicou que nenhuma das diferenças foi estatisticamente significativa. Em suma, percebeu-se que os repertórios de habilidades sociais dos participantes que passaram pelo THS foram melhores quando comparado antes e depois do treinamento. Tal dado já é destacado na literatura por diversos autores uma vez que o objetivo dos THS são, de maneira geral, aprimorar e/ou desenvolver habilidades sociais deficitárias (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

Ainda em relação aos dados do IHS2-Del-Prette, optou-se por verificar possíveis diferenças significativas, entre os grupos, na média dos escores dos fatores. Como se observa na Tabela 2, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nos Fatores 1, 2 e 3 e não significativas nos Fatores 4 e 5.

No F2, quando a média do fator foi comparada apenas em função do momento de aplicação do instrumento (ANOVA – Momento), houve diferença estatisticamente significativa ($F(2, 48) = 5,05, p = 0,01, \eta_p^2 = 0,07$), sendo que a média geral no *Follow-up* ($M = 7,19, DP = 2,30$) foi maior do que a média geral no pré-teste ($M = 5,77, DP = 2,53$). A comparação da média de F2 em cada momento, separada por grupo, demonstrou que a diferença foi significativa tanto para o grupo experimental ($F(2, 48) = 3,73, p = 0,04, \eta_p^2 = 0,24$) como para o grupo controle ($F(2, 48) = 3,65, p = 0,04, \eta_p^2 = 0,23$). No entanto, ao observar as comparações múltiplas em cada grupo, com correção de Bonferroni, verificou-se que apenas no grupo experimental a diferença entre pré-teste e pós-teste foi marginalmente significativa ($p = 0,06$). Todas as demais comparações não foram estatisticamente significativas.

Tabela 2. Valores de média e desvio padrão obtidos nos escores dos fatores do IHS2-Del-Prette para cada grupo em cada momento da avaliação e resultado da ANOVA de medidas repetidas mistas

Fator IHS2	Grupo	Média (desvio-padrão)			ANOVA - Momento		ANOVA – Interação	
		Pré-Teste	Pós-Teste	Follow-up	F (p)	η_p^2	F (p)	η_p^2
F1	E	33,15 (5,78)	38,31 (5,20)	36,23 (8,69)	1,69 (0,20)	0,07	4,99 (0,01)	0,17*
	C	35,38 (8,63)	34,00 (9,50)	32,62 (8,86)				
	Total	34,27 (7,28)	36,15 (7,82)	34,42 (8,79)				
F2	E	6,07 (2,60)	7,69 (2,70)	7,31 (1,84)	5,05 (0,01)	0,17*	2,32 (0,11)	0,09
	C	5,46 (2,54)	5,62 (3,07)	7,08 (2,75)				
	Total	5,78 (2,53)	6,65 (3,02)	7,19 (2,30)				
F3	E	20,31 (1,84)	22,69 (4,09)	23,00 (5,02)	1,86 (0,17)	0,07	5,70 (0,01)	0,19*
	C	24,61 (3,15)	23,77 (3,79)	24,00 (4,22)				
	Total	24,62 (3,15)	23,78 (3,79)	24,00 (4,22)				
F4	E	11,54 (3,23)	12,38 (2,36)	13,23 (5,64)	0,97 (0,39)	0,04	0,11 (0,85)	0,00
	C	12,61 (2,66)	13,07 (2,66)	13,46 (5,88)				
	Total	12,08 (2,95)	12,73 (2,49)	13,35 (5,64)				
F5	E	10,85 (3,89)	13,46 (3,86)	12,54 (3,31)	1,93 (0,17)	0,07	1,67 (0,21)	0,06
	C	12,46 (5,61)	12,38 (4,84)	13,38 (3,99)				
	Total	11,65 (4,80)	12,92 (4,32)	12,96 (3,61)				

Fonte: Própria autoria.

Valores de referência: IHS2 – 18 a 38 anos (sexo feminino - F1 = 10,92-52; F2 = 0-12; F3 = 13-32; F4 = 3-20; F5 = 3-24; sexo masculino - F1 = 10-52; F2 = 0,51-12; F3 = 12-32; F4 = 4-20; F5 = 4-24);

Nota: E = grupo experimental; C = grupo controle; Total = todos os participantes da amostra; F = valor da ANOVA; p = nível de significância; η_p^2 = Eta parcial ao quadrado (tamanho do efeito); ANOVA – Momento = comparação da média total do fator em cada o momento da avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) sem considerar o efeito da variável independente (grupo: experimental ou controle); ANOVA – Interação = comparação da média do fator levando em consideração a interação entre o momento da avaliação e a variável independente; * Tamanho do efeito médio (MARÓCO, 2011).

Nos Fatores 1 e 3 verificou-se que, apesar de a comparação da média do fator em cada momento (ANOVA – Momento) não ser significativa, a interação entre o momento da avaliação e a variável independente (ANOVA – Interação) foi estatisticamente significativa, sendo, respectivamente, $F(2, 48) = 4,99$, $p = 0,01$, $\eta_p^2 = 0,17$ e $F(2, 48) = 5,40$, $p = 0,01$, $\eta_p^2 = 0,19$. Em ambos os fatores a diferença significativa ocorreu no grupo experimental (F1: $F(2, 48) = 5,20$, $p < 0,01$; F3: $F(2, 48) = 6,94$, $p < 0,01$), mas não no grupo controle (F1: $F(2, 48) = 1,48$, $p = 0,24$; F2: $F(2, 48) = 0,61$, $p = 0,55$). No F1, a comparação par a par demonstrou que apenas a diferença entre a média no pré-teste ($M = 33,15$, $DP = 5,78$) e no pós-teste ($M = 38,31$, $DP = 5,20$) foi estatisticamente significativa ($p = 0,01$). Já no F3, a comparação par a par demonstrou que foram significativas as diferenças entre a média do pré-

teste ($M = 20,31$, $DP = 1,84$) e a média do pós-teste ($M = 22,69$, $DP = 4,09$) e entre a média do pré-teste e a média do *follow-up* ($M = 23,00$, $DP = 5,02$), sendo os níveis de significância, respectivamente, $p = 0,05$ e $p = 0,03$.

É possível afirmar, portanto, que o THS influenciou significativamente nos Fatores 1 – Conversação Assertiva, Fator 2 – Abordagem Afetivo-sexual e Fator 3 – Expressão de Sentimento Positivo do IHS2-Del Prette, dados que também já tinham sido encontrados na literatura, especialmente nos Fatores 1 e 3 (DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO, 1999, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003, BARCO, 2006, BOLSONI-SILVA; LEME; LIMA; COSTA-JUNIOR; CORREIA, 2009, PONTES; SOUZA, 2011, FERREIRA; OLIVEIRA; VANDENBERGHE, 2014, MELIS, 2016, LOPES; DASCANIO; FERREIRA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Sugere-se que tal melhora se deu justamente pela organização das sessões que, como explicado anteriormente, proporcionava aos participantes o treino dos desempenhos nas habilidades de conversação já que nas vivências eles eram dispostos em grupos para a realização ou posterior discussão sobre a vivência. Dessa forma, os participantes podiam expressar os sentimentos em relação ao próprio desempenho na atividade, relatar os bons desempenhos dos colegas, concordar o discordar com os demais, entre outras habilidades referidas. Já para os fatores 4 – Autocontrole/enfrentamento e 5 – Desenvoltura Social, que não foram influenciados pelo THS, sugere-se que estudos futuros enfatizem essas habilidades uma vez que tais, não obstante complexas, são importantes no contexto de universidade e do professor em sua formação. Além disso, tal ênfase contribuiria para a melhora dos comportamentos sociais acadêmicos adaptativos o que por sua vez, minimizaria os déficits de vivências dos universitários conforme necessidade destacada pelo estudo de Soares, Porto, Lima, Gomes, Rodrigues, Zanoteli, Santos, Fernandes e Medeiros (2018). Esse estudo também mostrou que habilidades socialmente aceitáveis para uma vida acadêmica estão associadas não só a variáveis pessoais, mas também a quesitos curriculares e institucionais o que, portanto, merece ênfase em futuros estudos a fim de auxiliar os universitários em suas diferentes necessidades antes, durante e depois da graduação.

4.3 REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS AVALIADO POR MEIO DO IHSE

A análise da média geral do escore do IHSE dos participantes do grupo experimental ($M = 201,18$, $SEM = 7,00$, $n = 13$) não foi significativamente diferente da média geral dos participantes do grupo controle ($M = 195,13$, $SEM = 7,00$, $n = 13$), visto que $F(1, 24) = 0,37$,

$p = 0,55$. Também não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas quando se analisou apenas o momento de aplicação do instrumento ($F(2, 48) = 2,47, p = 0,09$), independentemente do grupo. No entanto, quando se analisou a interação entre o momento de aplicação do instrumento e o grupo, verificou-se diferenças nas médias do IHSE ($F(2, 48) = 3,43, p = 0,04, \eta_p^2 = 0,12, \text{Potência} = 0,62$). Tal dado sugere que a média do escore do IHSE foi influenciada pela interação entre a condição (grupo controle ou experimental) e momento da avaliação. Assim a análise separada por condição, das médias dos escores do IHSE, permitiu verificar que a diferença das médias em função do momento da avaliação foi estatisticamente significativa para o grupo experimental ($F(2, 48) = 4,37, p = 0,018$), mas não para o grupo controle ($F(2, 48) = 1,53, p = 0,22$). Ou seja, a análise separada das médias não foi significativa, mas quando cruzada com o momento da interação demonstrou diferença no grupo experimental.

Como é possível observar na Figura 3, a média dos escores do IHSE do grupo experimental aumentou ao longo do THS, sendo que a maior média ocorreu no *follow-up* e a menor média no pré-teste.

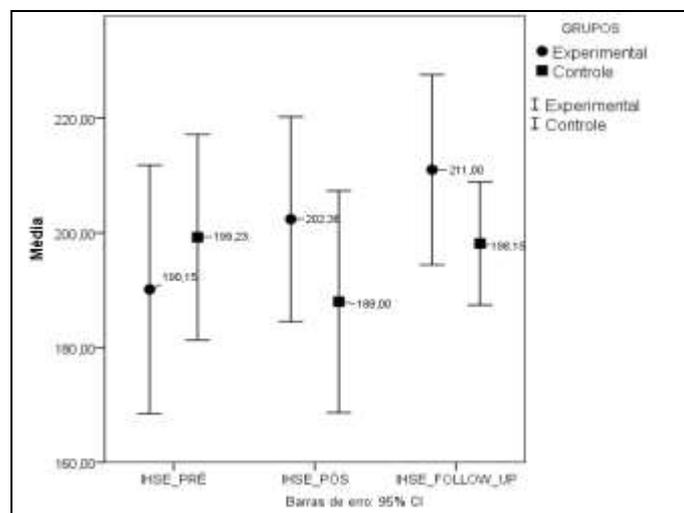


Figura 2. Médias comparativas dos escores no IHSE para o pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

Apesar de a comparação par a par indicar que as diferenças nas médias do IHSE do grupo experimental não foram estatisticamente significativas, a diferença entre o pré-teste e o *follow-up* foi de 0,06 ($p=0,06$) para o nível de significância. Esse dado indica, principalmente na avaliação no *follow-up*, que o THS pode ter apresentado efeito sobre a aquisição de habilidades sociais educativas uma vez que se encontra muito próximo aos valores considerados significativos.

Uma possível explicação para tal efeito é que os alunos, ao serem inseridos em contextos de estágios nas escolas, observaram o próprio desempenho nos contextos escolares e se avaliaram mais positivamente com base nos resultados de situações reais. Diversos participantes comentaram, enquanto preenchiam os instrumentos *follow-up*, como estavam se saindo e em geral, esses participantes atribuíam o bom desempenho no estágio às sessões do THS e relataram que puderam “treinar” aquelas habilidades aprendidas no THS nas escolas e com os alunos dos estágios. Tais relatos mostram a importância da prática pedagógica na formação docente, conforme destacam Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), especialmente da importância do estágio como “eixo articulador de todo o currículo, partindo da realidade existente nas escolas” (p.28). Segundo os autores os estágios deveriam iniciar-se no princípio do curso e tomar a realidade das escolas “como objeto de pesquisa do conjunto das disciplinas, voltar à realidade propondo formas e caminhos para superação dos problemas evidenciados que impedem uma educação escolar emancipatória com qualidade para todos” (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017, p. 28).

Esse seria um campo fértil ao desenvolvimento e aprimoramento das habilidades sociais educativas dos futuros professores uma vez que poderiam exercê-las em um terreno fértil (escola) e refletir sobre as mesmas em contextos supervisionados (nas universidades). Além disso, a união desses contextos traz ganhos importantes para a reflexão na formação como foi o caso do estudo de Khaled, Costa e Lessa (2020) que descreveu uma intervenção elaborada por uma aluna de Licenciatura em Educação Especial cujos frutos colhidos do trabalho de estágio trouxeram boas práticas colaborativas entre o professor de sala regular e o estagiário além, dos ganhos não só para o aluno do PAEE como para a sala de aula como um todo.

As tabelas 3 e 4 a seguir indicam as análises dos dados de média, ANOVA e tamanho do efeito da intervenção no IHSE conforme Escalas 1 e 2 desse instrumento. Como esse se encontra em processo de validação, os dados preliminares disponibilizados pelos autores sugerem duas escalas, sendo a Escala 1 formada por três fatores e a Escala 2 por quatro fatores.

Tabela 3. Valores de média e desvio padrão obtidos nos escores dos fatores da Escala 1 do IHSE para cada grupo em cada momento da avaliação e resultado da ANOVA de medidas repetidas mistas.

IHSE Escala	Grupo	Média (desvio-padrão)			ANOVA - Momento		ANOVA – Interação	
		Pré-Teste	Pós-Teste	Follow-up	F (p)	η_p^2	F (p)	η_p^2
F1	E	23,08 (4,42)	22,77 (4,38)	24,15 (4,12)	2,82 (0,08)	0,10	1,36 (0,27)	0,05
	C	24,31 (3,64)	22,00 (4,69)	23,54 (3,80)				
	Total	23,69 (4,01)	22,38 (4,46)	23,85 (3,90)				
F2	E	11,23 (4,21)	10,69 (3,40)	11,54 (3,20)	0,78 (0,47)	0,03	0,20 (0,82)	0,01
	C	11,77 (2,86)	10,77 (4,00)	11,23 (1,96)				
	Total	11,50 (3,54)	10,73 (3,64)	11,38 (2,61)				
F3	E	11,38 (3,45)	11,77 (3,63)	11,77 (3,32)	2,14 (0,14)	0,08	3,35 (0,06)	0,12
	C	13,23 (2,98)	10,15 (2,51)	12,08 (2,10)				
	Total	12,31 (3,30)	10,96 (3,17)	11,92 (2,72)				

Fonte: Própria autoria.

Valores de referência: F1 = 0-28; F2 = 0-16; F3 = 0-16

Nota: E = grupo experimental; C = grupo controle; Total = todos os participantes da amostra; F = valor da ANOVA; p = nível de significância; η_p^2 = Eta parcial ao quadrado (tamanho do efeito); ANOVA – Momento = comparação da média total do fator em cada o momento da avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) sem considerar o efeito da variável independente (grupo: experimental ou controle); ANOVA – Interação = comparação da média do fator levando em consideração a interação entre o momento da avaliação e a variável independente.

A Tabela 3 apresenta os dados referentes a Escala 1 – Organizar Atividade Interativa do IHSE. Como é possível observar, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos fatores dessa escala, seja em função do momento de aplicação do instrumento (ANOVA – Momento), sejam em função da interação entre o momento da avaliação e a variável independente (ANOVA – Interação). Tal dado reintegra a necessidade de um THS que tenha como foco principal o ensino das HSE aos participantes uma vez que, de maneira mais detalhada, um treinamento focado nas HS dos participantes alterou de maneira geral as HSE deles, mas não de maneira específica cada um dos fatores.

Os dados da Escala 2 – Conduzir Atividade Interativa do IHSE estão apresentados na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4. Valores de média e desvio padrão obtidos nos escores dos fatores da Escala 2 do IHSE para cada grupo em cada momento da avaliação e resultado da ANOVA de medidas repetidas mistas.

IHSE Escala	Grupo	Média (desvio-padrão)			ANOVA - Momento		ANOVA - Interação	
		Pré-Teste	Pós-Teste	Follow-up	$F(p)$	η_p^2	$F(p)$	η_p^2
F1	E	40,23 (7,28)	45,69 (4,82)	48,38 (8,99)	4,19 (0,02)	0,15*	5,65 (0,01)	0,19*
	C	44,46 (7,73)	42,77 (7,41)	44,15 (4,95)				
	Total	42,34 (7,67)	44,23 (6,30)	46,27 (7,43)				
F2	E	36,62 (9,81)	40,31 (10,22)	40,15 (8,79)	0,52 (0,60)	0,02	1,69 (0,20)	0,07
	C	36,23 (12,26)	33,54 (10,32)	36,15 (7,87)				
	Total	36,42 (10,88)	36,92 (10,64)	38,15 (8,43)				
F3	E	32,00 (3,56)	33,00 (2,91)	34,77 (1,36)	1,99 (0,15)	0,08	3,13 (0,05)	0,12*
	C	33,23 (3,32)	32,38 (3,15)	32,77 (3,47)				
	Total	32,61 (3,43)	32,69 (2,99)	33,79 (2,78)				
F4	E	38,69 (10,11)	41,31 (8,07)	43,53 (6,50)	2,95 (0,06)	0,11	0,47 (0,63)	0,02
	C	39,38 (7,01)	39,54 (7,48)	41,69 (4,80)				
	Total	39,04 (8,53)	40,42 (7,67)	42,61 (5,68)				

Fonte: Própria autoria.

Valores de referência: F1 = 0-56; F2 = 0-56; F3 = 0-36; F4 = 0-52

Nota: E = grupo experimental; C = grupo controle; Total = todos os participantes da amostra; F = valor da ANOVA; p = nível de significância; η_p^2 = Eta parcial ao quadrado (tamanho do efeito); ANOVA – Momento = comparação da média total do fator em cada o momento da avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) sem considerar o efeito da variável independente (grupo: experimental ou controle); ANOVA – Interação = comparação da média do fator levando em consideração a interação entre o momento da avaliação e a variável independente; * Tamanho do efeito médio (MARÔCO, 2011).

Como é possível observar, no F1 – Cultivar afetividade, apoio e bom humor houve diferença significativa tanto em relação ao momento da aplicação do instrumento (ANOVA – Momento: $F(2, 48) = 4,19$, $p = 0,02$, $\eta_p^2 = 0,15$) como na interação entre o momento e a variável independente (ANOVA – Interação: $F(2, 48) = 5,65$, $p = 0,01$, $\eta_p^2 = 0,19$), ambos com um tamanho de efeito médio. Quando a média do fator foi comparada apenas em função do momento, a análise par a par demonstrou que a tal diferença foi significativa para a média geral do pré-teste ($M = 42,34$, $DP = 7,67$) e a média geral do *follow-up* ($M = 46,27$, $DP = 7,43$). Já a comparação da média de F1 em cada momento, separada por grupo, demonstrou que a diferença era significativa para o grupo experimental ($F(2, 48) = 9,40$, $p < 0,01$) e não para o grupo controle ($F(2, 48) = 0,44$, $p < 0,64$). No grupo experimental, foram

significativas as diferenças entre a média do pré-teste ($M = 40,23$, $DP = 7,28$) e a média do pós-teste ($M = 45,69$, $DP = 4,82$) e entre a média do pré-teste e do *follow-up* ($M = 48,38$, $DP = 8,99$), com níveis de significância, respectivamente, $p = 0,4$ e $p = 0,2$.

No F3 – Aprovar e valorizar comportamento, houve diferença significativa em relação a interação entre o momento e a variável independente (ANOVA – Interação: $F(2, 48) = 3,13$, $p = 0,05$, $\eta_p^2 = 0,12$). Assim como no F1, a comparação da média de F3 em cada momento, separada por grupo, demonstrou que a diferença era significativa para o grupo experimental ($F(2, 48) = 4,69$, $p < 0,01$), mas não para o grupo controle ($F(2, 48) = 0,43$, $p < 0,65$). No grupo experimental, foram significativas as diferenças entre a média do pré-teste ($M = 32,00$, $DP = 3,56$) e a média do *follow-up* ($M = 34,77$, $DP = 1,36$) e entre a média do pós-teste ($M = 33,00$, $DP = 2,91$) e do *follow-up*, com níveis de significância, respectivamente, $p = 0,2$ e $p = 0,5$.

A alteração encontrada para ambos os fatores possivelmente se deve à própria dinâmica que ocorria no THS uma vez que simultaneamente ao treinamento das HS havia a ausência da punição (reprovação ou crítica), cultivo da afetividade, apoio ao grupo e bom humor. Essas características são mensuradas pelo Fator 1, enquanto aprovar e valorizar comportamentos, características mensuradas pelo Fator 3. Na condição das próprias vivências, e mesmo na retomada das tarefas de casa, tais comportamentos eram valorizados de maneira frequente pelas facilitadoras do THS e pelos outros colegas do grupo. Já em relação aos outros dois Fatores (Expor, explicar e avaliar de forma interativa e reprovar, restringir e corrigir comportamentos) entende-se que por essas habilidades não terem sido foco central do THS aqui proposto, elas precisariam ser incluídas de maneira mais específica em futuros treinamentos identificando, inclusive, que essas habilidades podem auxiliar na utilização da prática reflexiva do futuro professor uma vez que se tratam de comportamentos bastante específicos da prática educativa.

Ressalta-se ainda que em ambas as escalas se encontrou o efeito teto conforme descrito na pesquisa de Lessa (2017) e Cintra (2018). Esse efeito sugere que os participantes se auto avaliaram muito positivamente nas situações mensuradas pelo instrumento e que seriam necessárias outras formas de análise em futuros estudos. Portanto, como a situação de sala de aula envolve distintos contextos de ensino e aprendizagem necessitam, também, de um amplo repertório de comportamentos específicos do professor, conforme salientou Del Prette e Del Prette (1997a) e, dessa forma, deveria ser objeto de foco para o ensino nos contextos de licenciatura.

Não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nos Fatores 2 e 4, seja em função do momento de aplicação do instrumento (ANOVA – Momento), sejam em função da interação entre o momento da avaliação e a variável independente (ANOVA – Interação).

4.4 ATITUDES SOCIAIS AVALIADO POR MEIO DA ELASI

A média geral do escore da ELASI dos participantes do grupo experimental ($M = 140,18$, $SEM = 1,42$, $n = 13$) não foi significativamente diferente da média geral dos participantes do grupo controle ($M = 137,95$, $SEM = 1,42$, $n = 13$), visto que $F(1, 24) = 1,23$, $p = 0,27$. Também não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas quando se analisou apenas o momento de aplicação do instrumento ($F(2, 48) = 1,09$, $p = 0,34$). No entanto, quando se analisou a interação entre o momento de aplicação do instrumento e o grupo, verificou-se a presença de diferenças estatisticamente significativa nas médias da ELASI ($F(2, 48) = 11,59$, $p = 0,001$, $\eta_p^2 = 0,37$, Potência = 0,99), sugerindo que a média do escore da ELASI foi influenciada pela interação entre a condição (controle ou experimental) à qual o participante foi submetido e momento da avaliação.

Assim, a análise separada por condição das médias dos escores da ELASI, permitiu verificar que a diferença das médias em função do momento da avaliação foi estatisticamente significativa tanto para o grupo experimental ($F(2, 48) = 8,34$, $p = 0,00$) como para o grupo controle ($F(2, 48) = 4,34$, $p = 0,01$). Como é possível observar na Figura 4, a média dos escores da ELASI no grupo controle diminuiu ao longo do THS, sendo que a maior média ocorreu no pré-teste e a menor média no *follow-up* e a diferença entre elas é estatisticamente significativa ($p = 0,01$).

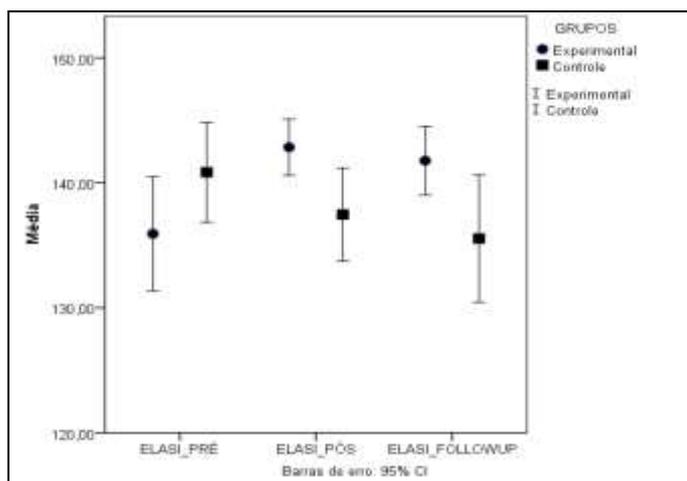


Figura 3. Médias comparativas dos escores no ELASI para o pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

Já no grupo experimental a maior média ocorreu no pós-teste e a comparação par a par indicou que foram estatisticamente significativas a diferença entre o pré-teste e o pós-teste ($p = 0,01$) e entre o pré-teste e o *follow-up* ($p = 0,04$). Tais resultados sugerem, portanto, que o THS produziu efeito também sobre as atitudes sociais dos participantes.

Uma possível explicação para tal efeito é que a maioria das atividades realizadas nas vivências do THS eram direcionadas à reflexão para o Público Alvo da Educação Especial o que favoreceu direta ou indiretamente na predisposição de componentes cognitivos, emocionais e comportamentais dos envolvidos conforme destacou Omote (2016). Como o presente estudo não verificou se esses componentes foram realmente encontrados na prática, sugere-se que futuros estudos possam verificar a ocorrência desses comportamentos na prática de estágios nas escolas em que os mesmos ocorrem.

4.5 AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES EM SEUS DESEMPENHOS NO THS

Os dados provenientes dessa sessão advêm do Questionário de Avaliação Social do Programa respondido pelo GE no final do THS. Com esse questionário pretendeu-se verificar que notas os participantes atribuíram ao THS quanto a determinados aspectos como domínio teórico e prático do aplicador das vivências, esclarecimento de dúvidas, satisfação de expectativas, entre outros, reportando notas de zero a dez. Também pretendeu-se verificar aspectos gerais referentes ao curso como, por exemplo, estrutura física, materiais utilizados, temas abordados nas aulas, entre outros.

Primeiramente realizou-se a tabulação das médias e desvio padrão das notas apresentadas pelos participantes em relação aos recursos e conteúdos analisados na primeira parte do questionário (parte quantitativa). Na segunda parte, de aspecto qualitativo, a análise de conteúdo foi realizada por tema. A resposta de cada participante foi lida e classificada em categorias. As categorias “emergiam” do conteúdo das respostas dadas. O questionário foi respondido por 13 participantes sendo, portanto, possível a frequência mínima de um, equivalente a um participante destacando determinada resposta, até 13, ou seja, 13 participantes destacando aquela categoria.

Na tabela 5 a seguir encontram-se as médias e desvio padrão (DP) das notas atribuídas pelos participantes para itens referentes aos recursos e aos conteúdos das atividades realizadas no THS no que se refere aos conteúdos quantitativos.

Tabela 5. Valores das notas atribuídas pelos participantes para itens referentes aos recursos e conteúdos do THS.

Recursos e Conteúdos	Média	DP
Domínio teórico e prático do facilitador das vivências	10	0
Esclarecimento de dúvidas	10	0
Satisfação de expectativas	10	0
Informações novas	10	0
Informações úteis	10	0
Materiais utilizados no curso	9.92	0.27
Vivências utilizadas nas sessões	9.84	0.37
Aproveitamento do conteúdo do curso na prática profissional	9.84	0.55
Temas abordados	9.76	0.59
Dia da semana em que o curso foi ofertado	9.61	1.38
Aproveitamento do conteúdo do curso na vida pessoal	9.61	0.65
Horário de realização do curso	9.46	1.45
Espaço Físico utilizado para o curso	9.38	0.76
Tempo/duração de cada sessão	9.38	1.04
Duração total do curso (no semestre)	9.38	1.04
Aprendizado pessoal teórico das classes de habilidades sociais	9.38	0.76
Aprendizado pessoal prático das classes de habilidades sociais	9.23	0.92

Legenda. Os valores variavam de 0 a 10.

Fonte: Própria autoria.

Pela Tabela 5 observa-se que os itens melhores avaliados dizem respeito ao domínio teórico e prático do facilitador das vivências, aquisição de informações úteis e novas, esclarecimento de dúvidas e satisfação das expectativas. Já os três aspectos avaliados com menores notas referem-se ao aprendizado pessoal prático e teórico das classes de habilidades sociais, do espaço físico utilizado para o curso, do tempo/duração de cada sessão e duração total do curso (no semestre). Nota-se que mesmo os dados com menor pontuação ainda tiveram aceitação alta demonstrando que, de maneira geral, quanto aos recursos e conteúdos avaliados pelos participantes o THS mostrou-se positivo para os aspectos compilados no Questionário de Avaliação Social do Programa.

Quanto à essa positividade destacada pelos participantes pode-se retomar a fala de Mizukami et al (2010) e Santiago e Batista Neto (2011) referente à necessidade de novos saberes que devem fazer parte da formação de professores. Compreende-se que, pelas altas notas da devolutiva, os futuros professores consideraram positivo os recursos e conteúdos utilizados no THS e entende-se que tais podem auxiliar em uma formação mais completa que inclua o desenvolvimento de repertório de habilidades sociais. De um lado porque a prática docente se dá na interação entre o professor e o aluno e por outro lado, a educação, em qualquer nível exige a colaboração entre os pares conforme destaca os autores supracitados e os grandes pensadores. Essas notas avaliativas puderam, inclusive, ser validadas ao longo do THS pela observação dos facilitadores que, ao longo das sessões registraram as falas dos participantes referentes à importância desse tipo de formação para a construção do saber pessoal e profissional dos professores em sua formação da prática docente. Nesse aspecto salienta-se o que foi destacado por Mizukami et al. (2010) de que aprender a ser professor é uma tarefa contínua e que essa aprendizagem deveria ocorrer por meio de situações práticas que fossem efetivamente problematizadas, o que exige competência da prática reflexiva. Refletir sobre a prática envolve inclusive as atitudes dos professores valorizando o diálogo e a crítica e autocrítica que são tão importantes no dia-a-dia da sala de aula quanto os conhecimentos necessários para o manejo da mesma.

As tabelas a seguir exibem os conteúdos apresentados nas respostas abertas dos participantes. Esses suscitaram temas mais amplos dividindo-se em categorias e subcategorias e, complementados com os registros das falas que davam destaque. A saber, as classes amplas dos temas foram divididas em: 1. Aspectos positivos do THS; 2. Aspectos negativos do THS; 3. Expectativas dos participantes; 4. Autoavaliação sobre o rendimento pessoal e participação no THS e; 5. Sugestões de melhora para próximas ofertas.

A Tabela 6 refere-se ao tema mais amplo denominado "aspectos positivos do THS". As respostas dos participantes foram divididas em cinco subcategorias sendo essas: 1) Aprendizado sobre aspectos teóricos e práticos das HS, 2) Troca de conhecimento e experiências com outros profissionais, 3) Aprendizado na vida pessoal e profissional, 4) Formas de exposição e materiais utilizados nas aulas e, 5) Vínculos criados com outros participantes. A tabela ainda apresenta a frequência de ocorrência de cada subcategoria e uma fala ilustrativa.

Tabela 6. Aspectos positivos do THS, na visão dos participantes.

Subcategorias	Frequência	Fala ilustrativa
Aprendizagem sobre aspectos teóricos e práticos das HS	7	“Poder conhecer e aprender sobre as habilidades sociais pois isso não ocorre no nosso curso. A experiência real com outros alunos me fez visualizar como eu posso aplicar isso na minha vida pessoal e profissional” (P3)
Troca de conhecimento e experiências com outros profissionais	7	“Poder trocar conhecimentos com outros profissionais foi ótimo” (P12)
Aprendizado na vida pessoal como profissional	7	“O curso me trouxe um conhecimento muito amplo, iluminou minha cabeça para muitas coisas e melhorou tanto a minha prática profissional, quanto minha vida acadêmica e pessoal” (P2)
Formas de exposição e materiais utilizados nas aulas	4	“A forma como as aulas foram expostas, mesmo sendo a mesma sequência todos os dias não ficou cansativo. O aprendizado foi enorme e a aplicabilidade infinita” (P13)
Vínculos criados com outros participantes	1	“O vínculo que criamos com os outros participantes foi genuíno” (P13)

Fonte: Própria autoria.

Pela Tabela 6 verifica-se que as maiores frequências foram registradas para os itens aprendizado sobre aspectos teóricos e práticos das HS, troca de conhecimento e experiências com outros profissionais e aprendizado na vida pessoal e profissional e esse resultado vai ao encontro dos resultados obtidos na pesquisa de Lessa (2017). É interessante ressaltar que era esperado o relato sobre o aprendizado quanto aos aspectos teóricos e práticos em habilidades sociais uma vez que todo o THS foi programado tendo esses aspectos como objetivo. O que surpreendeu nesses resultados foi a categoria “trocas de conhecimento e experiências com outros profissionais” relatada por sete participantes. Esse dado pode ter recebido destaque porque possibilitou que os mesmos pudessem trocar conhecimentos e experiências de sua área de conhecimento com outras áreas dos outros participantes. Um exemplo elucidativo dessa condição: em uma sessão o aluno de Licenciatura em Química mencionou que nunca havia

pensado como demonstrar uma reação química a uma pessoa com deficiência visual uma vez que essa dava-se pela mudança de cor e, necessitaria do recurso visual. Nesse dia, apesar de não constar no planejamento da sessão, a pesquisadora abriu espaço para que os alunos pudessem discutir juntos como resolver essa questão.

Nesse aspecto, o THS tomou o cuidado, conforme proposta de Facci (2004), sobre a necessidade do pesquisador, quando se trabalha frente a teorias que ressaltam o trabalho do professor no processo educativo, valorizar as experiências que envolvem todo o processo social que envolve a profissão. Isso porque a profissão professor ocorre sempre de maneira coletiva e interdisciplinar já que esses acabam tendo contato com profissionais de outras áreas como fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social, entre outros. Destaca-se tal conduta e desdobramento como uma experiência positiva, especialmente na área da Educação Especial, pois o sucesso do aluno deve ser construído em conjunto com os saberes do professor e de outros profissionais.

A Tabela 7 refere-se ao tema mais amplo denominado "aspectos negativos do THS". Nesse aspecto emergiram seis subcategorias, sendo elas: 1) Não ocorrência de aspectos negativos; 2) Pouca duração do THS; 3) Não se configurar como uma disciplina obrigatória; 4) Pouco tempo para trabalhar as HSE; 5) Não ter tempo para aplicar os conteúdos aprendidos e; 6) Horário.

Tabela 7. Aspectos negativos do THS, na visão dos participantes.

Subcategorias	Frequência	Fala ilustrativa
Não ocorrência de aspectos negativos	6	“O ruim é que acaba” (P1)
Pouca duração do THS	4	“Achei o tempo de duração curto” (P3)
Não se configurar como uma disciplina obrigatória	3	“Deveria ser ofertado como uma disciplina obrigatória” (P10)
Pouco tempo para trabalhar as HSE	2	“Em um curso de maior duração, talvez desse para aprofundar mais as HSE” (P13)
Não ter tempo para aplicar os conteúdos aprendidos	1	“A curto prazo não consegui aplicar como gostaria o aprendizado das HS” (P13)
Horário	1	“Uma sugestão seria ofertar o curso a noite pois conheço pessoas que só tem esse horário livre porque trabalham” (P4)

Fonte: Própria autoria.

A maior frequência de respostas dos participantes foi a de não ocorrência de aspectos negativos no THS proposto indo ao encontro dos dados destacados na pesquisa de Lessa

(2017). A segunda maior foi quanto à duração do THS e, conforme literatura descrita no capítulo 3, percebe-se que a maioria das intervenções propostas nas pesquisas relatadas com THS são breves e compreendem no máximo 20 sessões, com exceção de um estudo com 39 sessões (MENDO-LÁZARO; BARCO; FELIPE-CASTAÑO; DELRÍO; PALÁCIOS-GARCÍA, 2016). As considerações destacadas pelos participantes na subcategoria de “não se configurar como uma disciplina obrigatória” vão ao encontro das colocações de Lima e Reali (2010) que identificaram falhas decorrentes da formação profissional. Considerando a ausência dessa formação voltada para a reflexão crítica é possível retomar Tardif (2017) sobre a necessidade de uma formação docente que minimize a improvisação em sala de aula, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis no contexto escolar em que o futuro professor irá atuar. Pode-se defender que os conteúdos desenvolvidos no THS auxiliariam nesse aspecto uma vez que instrumentaliza os participantes em habilidades sociais e educativas importantes para um melhor manejo da sala de aula, além da automonitoria que auxiliaria a olhar para os próprios comportamentos e dos demais alunos buscando uma postura crítica e reflexiva sobre sua docência. Esse tipo de THS pode fazer parte de uma disciplina obrigatória (ou mesmo optativa) desde que realizada por um profissional capacitado (psicólogo) e, ainda, não ter um currículo engessado uma vez que deve considerar os repertórios de entrada dos participantes e os ganhos adquiridos ao longo do THS. Quanto ao tempo a presente pesquisa se enquadrava no que seria uma disciplina de 2 créditos, mas foi destacada a necessidade de revisão pelos participantes e, assim, compreende-se que poderia ser melhor aproveitada, incluindo características mais aprofundadas do ensino de HSE, se fosse de pelo menos de 4 créditos.

No que diz respeito à categoria de “Atender expectativas” emergiram apenas duas subcategorias, sendo elas: 1) Superou as expectativas (N=10) e 2) Atendeu às expectativas (N=3). Na primeira foram elucidadas frases como “Até extrapolou as minhas expectativas pois não imaginava que seriam atividades tão práticas como as vivências e que os conteúdos também fariam parte do nosso dia-a-dia” (P3) e, na segunda, frases como “Sim, todos os materiais utilizados foram muito relevantes” (P12). Nessa categoria pode-se perceber, especialmente pela fala ilustrativa, que as atividades práticas parecem estar bastante distantes das modalidades de formação inicial, aspectos destacados por Tardif (2017) como uma “falha” no ensino superior que em geral se restringe a conteúdos teóricos deixando de lado pesquisas que esclarecem teorias dentro da comunidade a qual os alunos irão atuar. Aqui destaca-se que os contextos de estágio, PIBID e a residência pedagógica, destacada por

Zuliani e Legendre (2016) e Fontoura (2017), poderiam ser mais bem explorados se incluíssem aspectos referentes a um THS. A sugestão nesse caso é que, por exemplo, aqueles alunos que realizam o THS em um semestre pudessem utilizar elementos do mesmo em sua prática profissional de estágio, PIBID ou residência no semestre seguinte, ou mesmo de maneira concomitante, e pudessem relatar as observações advindas de suas práticas quanto a esses aspectos verificando sua produtividade.

Na categoria ampla “Avaliação da participação e rendimento no curso” três subcategorias foram identificadas: 1) Boa participação e rendimento (N=7); 2) Falta de empenho nas leituras (N=3) e; 3) Insuficiente (N=3). Na primeira subcategoria, de boa participação e rendimento, ocorreram falas como: “Acredito que sempre tentei fazer as atividades e ler os materiais teóricos, e que consegui sair do curso com uma bagagem de conhecimentos superior ao que eu esperava e que vai me ajudar muito” (P6). Na segunda subcategoria, falta de empenho nas leituras, foi destacado: “Eu gostaria de ter conseguido ler mais o livro, a literatura indicada e ter feito todas as tarefas, mas mesmo assim sinto que consegui contribuir e aprender muito” (P7). Já na última categoria elencada como desempenho suficiente a seguinte fala exemplifica: “Poderia ter participado mais, mas a graduação não me ajudou” (P2).

Em todas as falas o que chama a atenção é a dificuldade relatada pelos participantes quanto aos conteúdos teóricos do curso no sentido de cumpri-los. Considera-se primordial a união dos campos teóricos e práticos na formação do professor e, conforme destacou Libâneo (2012), aqueles que formam professores devem se recusar a formar um professor meramente técnico alargando o campo de preocupações aos quais a formação de professores se destina. Nesse sentido sugere-se que uma dessas preocupações seria o olhar atento às necessidades que os alunos trazem para dentro da sala de aula nos contextos da graduação como a desmotivação sugerida pela fala de P2. A universidade, apesar de um movimento amplo contrário a isso, muitas vezes deixa de lado preocupações pessoais dos alunos restringindo-se aos saberes teóricos e práticos. Não se pode esquecer, contudo, que os alunos trazem problemas ou insatisfações pessoais o que podem impactar na produtividade acadêmica, disposição para continuar no curso, entre outros aspectos (ALMEIDA; FERREIRA, 1999, SÁ; DEL PRETTE, 2014, MORENO; SOARES, 2014, OLAZ; MEDRANO; CABANILLAS, 2017, TEZER et al, 2019) e, portanto, merece ser olhada com cuidado. Tal olhar auxiliaria, conforme destacou Nóvoa (2017) e Tardif (2017), na construção do professor prático-

reflexivo, como aquele que atua e sente como professor, uma vez que ele é um sujeito humano e levará suas características pessoais para a sala de aula.

Na categoria “Sugestões de melhora para novas ofertas” emergiram cinco subcategorias: 1) Não há sugestões (N=6); 2) Aumento da divulgação na universidade (N=3); 3) Se tornar uma disciplina obrigatória (N=2); 4) Mesclar outros cursos (N=1) e; 5) Aumentar a carga horária (N=2). Na segunda subcategoria uma fala ilustrativa foi “divulgar melhor em outras licenciaturas para que a troca seja ainda maior” (P12). Na terceira subcategoria uma fala ilustrativa foi “virar matéria para todos os cursos de licenciaturas” (P10). Como exemplo da quarta subcategoria tem-se: “Mesclar a turma, quanto aos cursos” (P2). E, na quinta subcategoria “Talvez aumentar a duração do curso e dividi-lo em duas vezes na semana” (P3).

As falas encontradas nessa categoria reiteram o citado anteriormente e remetem ao que Zuliani e Legendre (2016) enfatizam sobre a necessidade de um movimento articulado entre atividades de estágio, elaboração, aplicação e avaliação das atividades de ensino diferenciadas resultando em formações de ensino e aprendizagens significativas aos envolvidos. Defende-se que a inclusão de THS nos cursos de graduação seria proveitoso a toda a comunidade acadêmica conforme destacou o trabalho de Vieira-Santos, Del Prette, Del Prette e Almeida (2019) e, ainda, que se as atividades realizadas no THS se estendessem aos contextos de estágio favoreceria positivamente a formação tanto profissional como pessoal dos alunos. Algumas aplicações ainda restritas identificaram resultados positivos do trabalho do THS e universitários como Lopes et al. (2017) e Gouveia (2020) e, essa agrega as autoras supracitadas na sugestão de que futuras pesquisas devam explorar ainda mais esse campo de atuação.

4.6 CONHECIMENTOS E UTILIZAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES INCLUSIVOS

Nesse tópico pretende-se complementar o objetivo de elaborar, implementar e avaliar a efetividade de um THS dando ênfase aos conhecimentos e utilização das habilidades sociais nos contextos escolares inclusivos. Realizou-se a análise de conteúdo das respostas do Questionário sobre Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais (APÊNDICE 2) e as categorias, frequência relatada e fala ilustrativa encontram-se na tabela a seguir. Vale ressaltar que esse instrumento foi respondido pelo GC e GE antes e após o THS, mas como as respostas foram muito parecidas para ambos os grupos e em ambos os momentos de coleta de dados (pré e pós-teste) optou-se por utilizar apenas os dados do pós-teste uma vez que

trouxeram mais elementos para a discussão do trabalho aqui proposto. A única separação relevante que se considerou ocorreu na categoria “As disciplinas da graduação contemplam as necessidades de uma sala de aula inclusiva” em que os grupos dos participantes (GC e GE) foi destacado na tabela a seguir.

Tabela 8. Categorias emergentes das respostas dos participantes referente ao conhecimento e utilização das habilidades sociais em contextos escolares inclusivos.

Categoria	Frequência	Fala ilustrativa
Contato Prático ou Teórico com a Educação Especial	Sim N=26	“Sim. Todos que fazem parte do curso de licenciatura em Educação Especial” (P26) “Sim pois o curso é de Educação Especial” (P11)
As disciplinas da graduação contemplam as necessidades de uma sala de aula inclusiva	Sim N=10 GC=8 GE=2	“Na medida do possível sim, mas ainda há situações que observamos que não são completamente acessível a qualquer pessoa, geralmente se relacionado à estrutura da universidade (sinalização, adaptação para pessoas com deficiência visual e auditiva, materiais, etc.” (P1)
	Não N=16 GC=6 GE=10	“Não. A prática é muito diferente da teoria e quando um professor tem algumas vivências talvez não seja o bastante para nortear suas práticas na escola” (P24) “Na pedagogia temos muito pouco sobre educação especial” (P23) “Não. Agora que eu tive a oportunidade de estar em sala de aula, notei que a grade curricular do meu curso não me prepara para lidar com esses alunos e as possíveis situações que podem ocorrer na sala de aula” (P22)
	Necessidade de aprender a estabelecer e manter relacionamentos interpessoais	Sim N=26
Os relacionamentos interpessoais impactam a inclusão	Sim N=26	“Sim. Os relacionamentos interpessoais contribuem para a força do grupo, em contextos de sala de aula. Isso é fundamental para que as pessoas encontrem mais características que os aproximem do que os afastem” (P21)
Importância da qualidade das relações interpessoais para o contexto escolar e inclusivo	Muito importante N=26	“Acho muito importante e a sensibilização dos alunos para a temática é um dos caminhos possíveis. Os projetos devem incluir dinâmicas, brincadeiras, entre outras coisas que façam os alunos pensarem e refletirem sobre o tema” (P20)
		“Acredito que sim visto que os processos de ensino e aprendizagem nos contextos escolares e inclusivos acontecem por meio da interação entre as pessoas, tanto nos pares de professores como

		com alunos” (P15)
O professor poderia ensinar interações interpessoais de forma a favorecer a inclusão	Sim N=26	“Como acredito que seja possível aprender, acredito que seja possível ensinar, mas ainda não sei como” (P22) “Sim, valorizando o diálogo, o respeito e o afeto entre todos os indivíduos, transmitindo esses valores por meio de conteúdos, filmes, textos, relatos e o próprio exemplo de conduta diante das situações do dia-a-dia (P15)
A qualidade das relações interpessoais impacta o desempenho acadêmico	Sim N=26	“Totalmente, uma qualidade ruim no relacionamento professor-aluno pode causar problemas com o desenvolvimento pedagógico em sala, fazendo com que a forma como o docente atinge o discente seja prejudicada quanto ao relacionamento aluno-aluno. Relacionamentos tóxicos em sala de podem prejudicar muito a construção de um ambiente pedagógico inclusivo” (P21) “Sim. Se as interações forem positivas, possivelmente elas servirão como um reforçador positivo, de forma a incentivar os alunos e motivá-los a pensar determinados temas em sala de aula” (P19)
As interações sociais na sala de aula e na escola proporcionam um ambiente escolar mais inclusivo	Sim N=26	“Eu diria que são fundamentais, pois para um ambiente ser inclusivo ele também precisa ser sociável pois uma coisa está diretamente relacionada a outra. Para que haja as interações sociais é preciso primeiro possibilitar ou promover situações em que todos os envolvidos no ambiente possam vivenciar práticas de interações sociais com trocas de experiências” (P25)
A universidade deveria ensinar sobre relações interpessoais	Sim N=26	“Eu penso que sim pois eu realmente acho muito importante que esse tema seja abordado. Acredito que uma possibilidade seria o aumento do número de ofertas de ACIEPEs, disciplinas optativas, rodas de conversa, mesa redonda, etc” (P23) “Sim, principalmente nas licenciaturas. Acredito que deveria ser feito do mesmo modo de aconteceu conosco ao passar por essa disciplina, uma parte teórica e uma prática” (P7)

Fonte: Própria autoria.

Na Tabela 8 tem-se a ocorrência de 9 categorias sendo elas originadas de cada pergunta realizada no questionário. As categorias foram: 1. Contato Prático ou Teórico com a Educação Especial; 2. As disciplinas da graduação contemplam as necessidades de uma sala de aula inclusiva com duas subcategorias de resposta: Sim e Não; 3. Necessidade de aprender

a estabelecer e manter relacionamentos interpessoais; 4. Os relacionamentos interpessoais impactam a inclusão; 5. Importância da qualidade das relações interpessoais para o contexto escolar e inclusivo; 6. O professor poderia ensinar interações interpessoais de forma a favorecer a inclusão; 7. A qualidade das relações interpessoais impacta o desempenho acadêmico; 8. As interações sociais na sala de aula e na escola proporcionam um ambiente escolar mais inclusivo; 9. A universidade deveria ensinar sobre relações interpessoais.

Da primeira e segunda categorias (“Contato Prático ou Teórico com a Educação Especial” e “As disciplinas da graduação contemplam as necessidades de uma sala de aula inclusiva”) pode-se notar que apesar de todos os participantes mencionarem ter tido algum contato teórico ou prático com a EE, a grande maioria (N=16) mencionou que o curso não contempla de maneira suficiente temas e abordagens do ensino na EE. Tal dado vai ao encontro do que destacaram Greguol, Gobbi e Carraro (2013) que embora no Brasil tenham ocorrido grandes avanços quanto à legislação que direciona a formação docente na área do ensino da EE, ainda existe uma carência de parâmetros mais específicos sobre os conteúdos necessários aos professores para que esses possam promover uma inclusão efetiva e com qualidade. Esse dado foi verificado pelo estudo de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) que constataram que nas matrizes curriculares nos cursos de pedagogia apenas 8% dos cursos contemplam a especialidade da Educação Especial e que nesse valor ainda estão incorporados temas relativos a populações indígenas e cultura afro-brasileira. Por isso, enfatiza-se que a colocação dos participantes é verídica e já foi constada em outras pesquisas precisando, portanto, ser revista especialmente no que tange à formação inicial de professores visando a minimização de futuros desafios que serão encontrados na prática profissional desses.

Na terceira categoria (“Necessidade de aprender a estabelecer e manter relacionamentos interpessoais”) evidencia-se a necessidade que todos os participantes mencionaram sobre a necessidade de aprendizado sobre relacionamentos. Entende-se que apesar da literatura demonstrar que o aprendizado sobre questões interpessoais contribui para a formação de um profissional ético e voltado à cidadania (ROCHA; CARRARA, 2011; REIS; PRATA; SOARES, 2012), para os participantes da presente pesquisa esse ensino ainda se encontra deficitário e deveria ser ampliado nos contextos de graduação.

Já na quarta e quinta categorias (“Os relacionamentos interpessoais impactam a inclusão” e “Importância da qualidade das relações interpessoais para o contexto escolar e inclusivo”) pode-se perceber que todos os participantes acreditam que as qualidades das interações afetam a inclusão. Nesse aspecto seria possível retomar o conceito denominado por

Omote (2016) de atitudes sociais que sugere que os comportamentos interpessoais positivos no contexto escolar podem auxiliar, por sua vez, no favorecimento da dinâmica escolar como um todo. Nesse sentido faz-se necessário que a escola possa não só ser mais inclusiva como possa auxiliar nos conteúdos que são de responsabilidade dos professores e de todos os profissionais envolvidos nesse contexto (ROSA; MENEZES, 2019). Assim, já que a presente pesquisa evidenciou aumento nas atitudes sociais em relação à inclusão por meio do THS, sugere-se que a inserção desse no contexto escolar poderia ser um recurso válido para a sensibilização de professores em sua formação inicial voltada à EE.

Na sexta e oitava categoria (“O professor poderia ensinar interações interpessoais de forma a favorecer a inclusão” e “As interações sociais na sala de aula e na escola proporcionam um ambiente escolar mais inclusivo”) sabe-se que o ensino de interações positivas favorece todo o ambiente escolar e os alunos do PAEE conforme destacou Silva e Aranha (2005). Porém sugere-se que o ensino de algumas habilidades sociais a todos os alunos como, por exemplo, empatia, identificar necessidades do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, cooperar auxiliaria ainda mais os alunos do PAEE que poderiam contar de maneira produtiva com os outros alunos para se desenvolver em sua jornada escolar.

A sétima categoria (“A qualidade das relações interpessoais impacta o desempenho acadêmico”) destaca o que algumas pesquisas já evidenciaram na direção de que um conjunto de características socioemocionais contribui cognitivamente para o êxito escolar de todos os alunos dessa fase (SANTOS; PRIMI, 2014). E, a nona categoria (“A universidade deveria ensinar sobre relações interpessoais”) salienta que tal importância deve-se não só pela questão do êxito escolar citada na categoria anterior, mas, também, partindo da consideração que se o professor será o responsável pela mediação do ensino e da aprendizagem de seus alunos ele precisará de um repertório amplo de habilidades sociais aliada à competência social conforme salientou Del Prette e Del Prette (1997a). Esse professor, portanto, precisará ter sido ensinado no contexto da universidade em sua formação inicial para que, então, ele esteja apto a proferi-lo de maneira satisfatória e não erroneamente conforme destacou Smolka e Laplane (2015).

Além dessas 9 categorias exploradas, as duas penúltimas perguntas do questionário tinham como foco compreender o que os alunos entendiam pelos conceitos de habilidades sociais e competência social. No pré-teste, 21 alunos relataram já ter ouvido falar de habilidades sociais e sete alunos de competência social. Dos demais, cinco participantes disseram nunca ter ouvido falar em habilidades sociais e 19 de competência social. No pós-teste todos os participantes (N=26) identificaram que já tinham ao menos ouvido falar do

termo habilidades sociais. Algumas respostas se localizaram de maneira próxima ao que se entende na literatura por esse conceito (“são comportamentos sociais relacionados a uma determinada cultura” - P2) e outras respostas tiveram a direção mais do senso comum (por exemplo, “são as formas como ocorrem as relações entre as pessoas” - P14). Obviamente os alunos que passaram pelo THS e faziam parte do GE tiveram respostas mais fidedignas ao conceito quando comparados ao GC. Quanto à competência social sete participantes alegaram não conhecimento do termo enquanto 19 alegaram ter conhecimento no pré-teste e, novamente, no pós-teste os integrantes do GE apresentaram um domínio teórico maior para explorar as questões relativas a esses tópicos. Contudo, o que chamou a atenção nesse item foi que, ao comparar as respostas do pré e pós-teste para os participantes do GC foi possível notar respostas mais elaboradas quando comparadas as duas ocasiões o que, por sua vez, sugere que esses participantes buscaram se informar sobre essa temática demonstrando curiosidade e interesse pela mesma. Esse dado traz uma possível aceitação de futuras intervenções com o THS que pudessem ocorrer e que, possivelmente, encontraria um campo fértil para novos participantes.

Finalmente, a última pergunta tinha como foco compreender quais disciplinas, na percepção dos participantes, deveriam ser englobadas nos cursos de licenciatura e foram citadas 9 sugestões, sendo elas: 1. Disciplinas que envolvessem conteúdos práticos e teóricos de habilidades sociais e sociais educativas (N=16); 2. Disciplinas que englobassem as deficiências de uma maneira geral (N=5); 3. Práticas pedagógicas inclusivas (N=4); 4. Atividades teóricas e práticas sobre inclusão e diversidade (N=4); 5. Manejo de comportamento em sala de aula (N=2); 6. Técnicas específicas para construção de materiais pedagógicos adaptados (N=2); 7. Ética na Educação Especial (N=1); 8. Desenvolvimento Humanos atrelado às noções de deficiência (N=1) e; 9. Ensino colaborativo (N=1).

Percebe-se pela frequência relatada que um número considerável de alunos destacou a necessidade de aprender conteúdos teóricos e práticos em relação às habilidades sociais. Nesse sentido parece que os mesmos identificam essa lacuna em sua formação e, portanto, considera-se primordial novas frentes que identifiquem tais necessidades e possam englobá-las, mesmo que de maneira optativa, esse tipo de formação no currículo do futuro professor.

4.7 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS SESSÕES E CONTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS E SOCIAIS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Para atender ao objetivo de verificar a contribuição das HS e HSE para a formação acadêmica e pessoal dos participantes ao longo das sessões foi realizada a análise da Ficha de Avaliação Semanal dos Encontros. Nessa ficha os participantes do GE destacavam três aspectos positivos e negativos das sessões e mensuravam, atribuindo notas de zero a 10, quanto o conteúdo trabalhado havia sido relevante para a formação acadêmica e profissional destacando em quais aspectos os mesmos ocorriam. As notas provenientes das respostas quantitativas foram somadas e as respostas qualitativas organizadas quanto aos conteúdos (FRANCO, 2005).

As notas atribuídas pelos participantes para a formação acadêmica e pessoal estão destacadas pela média e desvio padrão na tabela a seguir. Para os conteúdos acadêmicos as notas variaram com mínimo de 9,5 (DP=0,87) e máximo de 10 (DP=0,00) e, para os conteúdos pessoais, variaram com mínimo de 8,45 (DP=0,42) e máximo de 9,92 (DP=0,29).

Tabela 9. Notas atribuídas pelos participantes quanto à contribuição para formação acadêmica e profissional de cada encontro.

	Formação Acadêmica		Formação Pessoal	
	Média	DP	Média	DP
1º Encontro	9.50	0.87	9.67	0.65
2º Encontro	9.78	0.42	9.67	0.71
3º Encontro	9.85	0.36	9.85	0.29
4º Encontro	9.67	0.62	9.50	0.80
5º Encontro	9.78	0.42	9.89	0.33
6º Encontro	9.90	0.30	9.70	0.48
7º Encontro	9.83	0.37	9.92	0.29
8º Encontro	9.75	0.60	9.83	0.58
9º Encontro	9.89	0.31	9.67	0.50
10º Encontro	9.82	0.39	8.45	2.42
11º Encontro	9.78	0.42	9.67	0.50
12º Encontro	10.00	0.00	9.80	0.42

Legenda. Os valores variavam de zero a 10.
Fonte: Própria autoria.

Pela Tabela 9 pode-se verificar que a menor nota atribuída pelos participantes para a contribuição acadêmica ocorreu no primeiro encontro com média 9,5 (DP=0,87) e a maior foi no 12º Encontro com nota 10 (DP=0,0). Já em relação a contribuição pessoal a menor nota atribuída ocorreu no 10º Encontro com média 8,45 (DP=2,42) e maior nota no 7º Encontro com média 9,92 (DP=0,29). Percebe-se, portanto, que todos os quesitos foram bem avaliados pelos participantes do THS referindo, na opinião dos mesmos, que houve contribuição para a formação pessoal e profissional.

Na parte qualitativa serão apresentados primeiramente os aspectos positivos destacados pelos participantes. Esses aspectos foram organizados pela frequência relatada ao longo dos 11 encontros e, para sua exemplificação atribuiu-se uma ou mais falas ilustrativas para cada categoria que será demonstrada a seguir.

Tabela 10. Aspectos positivos relatados pelos participantes ao longo dos encontros.

Aspectos Positivos		
Subcategorias	Quantidade Relatada*	Fala ilustrativa
Troca de experiências na sala de aula	50	<p>“Refletir sobre a prática dentro da sala de aula foi muito importante” (P11)</p> <p>“Podemos ter um norte sobre como prosseguir quando nos deparamos com um aluno de educação especial” (P4)</p>
Vivências	49	<p>“Gostei muito da vivência. Foi muito interessante perceber como instruções iguais são entendidas com particularidades por cada um” (P1)</p> <p>“A vivência foi muito provocadora, me fez questionar muito” (P13)</p> <p>“Fazer e receber elogios dos colegas” (P1)</p>
Exercitar as Habilidades Sociais	42	<p>“Realizei a automonitoria durante muitos momentos dos encontros” (P4)</p> <p>“Conhecer as habilidades sociais educativas me fez repensar toda minha prática em sala de aula” (P2)</p> <p>“Aprendi sobre novos temas” (P6)</p>
Contribuição Teórica	28	<p>“A parte teórica que explicou muito bem os novos conceitos” (P3)</p> <p>“Poder discutir com outras licenciaturas sobre o conceito de ensino colaborativo” (P11)</p>
Utilização de recursos interativos	24	<p>“A atividade do vídeo conseguiu transformar o conteúdo mais abstrato em algo mais concreto” (P9)</p> <p>“O vídeo apresentado foi incrível. As indicações de</p>

		filmes e séries ilustram muito bem os conceitos tratados e facilita muito minha compreensão” (P13)
		“Saí da minha zona de conforto” (P6)
Outros	18	“O encontro foi ativo” (P10)
		“A discussão da educação especial sobre a interação com os professores” (P3)
Discussão sobre conteúdos da Educação Especial	9	“A abertura para as discussões permitiu ter uma visão modificada sobre a Educação Especial” (P9)
		“Percebi as dificuldades da inclusão em sala de aula e a necessidade de me aprofundar no assunto” (P4)
Tarefas de casa	9	“O debate sobre as tarefas de casa” (P3)
		“Conhecer planos de aulas diferentes e interessantes” (P1)
Elaboração de planos de aula	8	“Refleti sobre os diferentes olhares ao preparar um plano de aula” (P4)
		“Percebi que é possível mudar comportamentos habituais apesar de ser difícil” (P4)
Aprender a observar comportamentos	8	“Gostei de compreender como é importante ficarmos atentos a nós mesmos (automonitoria) e como isso impacta no lidar com outras pessoas” (P8)

Fonte: Própria autoria. *N máximo = 143

Pela Tabela 10 pode-se verificar a ocorrência de dez subcategorias dentro da categoria Aspectos Positivos, sendo elas: 1. Troca de experiências na sala de aula (N=50); 2. Vivências (N=49); 3. Habilidades Sociais (N=42); 4. Contribuição Teórica (N=28); 5. Utilização de recursos interativos (N=24); 6. Outros (N=18); 7. Discussão sobre conteúdos da Educação Especial (N=9); 8. Tarefas de casa (N=9); 9. Elaboração de planos de aula (N=8) e; 10. Aprender a observar sobre comportamentos (N=8).

Nesse tópico foi destacado de maneira significativa e com maior ocorrência de respostas pelos participantes a troca de experiências de sala de aula com outros alunos e os aspectos relativos a questões mais práticas do cotidiano de sala de aula. Esse destaque foi sinalizado por Mizukami et al. (2010) quando sugere que os saberes práticos dos professores também devem acontecer nas situações práticas que enfrentam na sala de aula uma vez que tais possibilitarão aos mesmos a reflexão e aperfeiçoamento sobre seu fazer docente.

Outra frequência importante levantada pelos participantes foi a utilização de vivências nas intervenções (N=49), habilidades sociais (N=42), contribuição teórica (N=28) e utilização de recursos interativos (N=24). Esse aspecto foi inovador no THS dentro de um contexto universitário uma vez que ao mesmo tempo que proporcionou aos participantes o aprendizado

ou aprimoramento de suas HS por meio do treinamento com vivências e aspectos teóricos, destacou a utilização de recursos interativos, aspecto bastante importante para as HSE servindo, inclusive, de modelo à futura docência dos participantes. Considera-se esse modelo importante porque, normalmente, os contextos de sala de aula acabam influenciando positiva ou negativamente a formação do profissional e parte do que é aprendido pelo aluno no contexto da universidade também será utilizado pelo mesmo quando esse estiver na posição de ensino de outros.

Já na categoria Outros (N=18) a fala destacada aqui é para a P6 que evidenciou ter “saído de sua zona de conforto” e esse aspecto é bastante interessante especialmente quando se pensa no uso das vivências para “fins acadêmicos” pois pode fazer com que o participante se depare com temas que se relacionam a sua própria história de vida o que, por sua vez, pode gerar incômodos e/ou encaminhamentos necessários como a um serviço de atendimento psicológico. O tema de saúde mental aliado ao THS vem sendo bastante discutido na literatura indicando que um bom repertório de habilidades sociais contribui para a redução de stress (LIMA; LUNA; MOREIRA; MARTELETO; DURAN; DIAS, 2016), de ansiedade (FERREIRA; OLIVEIRA; VANDENBERGHE, 2014; MENDO-LÁZARO; BARCO; FELIPE-CASTAÑO; DELRÍO; PALÁCIOS-GARCÍA, 2016) e níveis do sentimento de felicidade (SHAYAN; AHMADIGATAB, 2012). Vale ressaltar a importância que o THS seja conduzido por um profissional habilitado e competente para estar atento a essas demandas que possam surgir no decorrer das sessões.

Na categoria de Discussão sobre conteúdos da Educação Especial (N=9) também foi possível identificar que a temática da EE ainda é deficitária nos contextos de formação inicial e retoma ao problema destacado por Kassar (2014) que apesar das legislações obrigarem os cursos de licenciatura a incluir a EE na formação dos professores, ao fazê-lo ocorre um hiato entre essa formação, pensando nos diferentes tipos de deficiência, e em como lidar com as mesmas no contexto da sala de aula.

Nas três últimas categorias (Tarefas de casa (N=9); Preparar e conhecer planos de aula (N=8) e; Aprender a refletir sobre comportamentos (N=8)) o destaque encontra-se na possibilidade que o THS proporcionou aos alunos quanto ao pensar e praticar as HS em seu cotidiano tanto profissional como pessoal e tal deveu-se, principalmente, pela sugestão dada nos encontros para que os participantes realizassem uma tarefa de casa. Na condução de um THS as tarefas de casa têm papel fundamental uma vez que, de maneira resumida, segundo Del Prette e Del Prette (2017a), proporcionam a consequência positiva do relato e

desempenho dos participantes, bem como podem orientar na execução de um aprimoramento do comportamento que foi aquém do desejado. Nesse sentido, a retomada dessa prática em todas as sessões foi fundamental para auxiliar os participantes a aprender a refletir sobre os próprios comportamentos e automonitorá-los. Tal conduta é fundamental para a prática de um professor-reflexivo e, nesse sentido, defende-se aqui que a automonitoria estaria diretamente relacionada à prática reflexiva e, por isso, o trabalho com essas questões no contexto de formação inicial seria tão importante.

Ainda nesse aspecto, salienta-se que os planos de aula emergiram nessa categoria pois, com a automonitoria e possibilidade de refletir sobre sua prática, os participantes foram capazes de revisitar seus planos de aula e, reformulá-los, prática extremamente necessária e eficaz no contexto da educação. Na EE especialmente, a prática de observar, formular e reformular planos de aula torna-se de suma importância uma vez que para os alunos do PAEE os ganhos muitas vezes são sutis, mas não menos importantes, no processo de ensino e aprendizagem desses.

É interessante destacar que a união dos planos de aula em um contexto de THS possibilitou que os alunos pudessem compartilhar suas ações e intenções, essas contidas no plano, e, segundo Veiga (2008) o registro e reformulação dos planos de aula assegura não só a memória, mas a possibilidade de socializar do trabalho realizado. Isso, por sua vez, colabora com o trabalho do docente e da escola além de ter “caráter participativo, articulador e mobilizador de toda uma comunidade escolar” (VEIGA, 2008, p. 2018).

Além disso, a união do THS com a discussão e proposta de planos de aula pode auxiliar na flexibilidade, um dos traços principais destacados por Veiga (2008) para o sucesso de um planejamento. Segundo a autora supracitada uma postura aberta às correções, à avaliação e ao replanejamento do percurso é crucial para fugir do imprevisto e conceber um guia e referencial para a aula que será ofertada sem, contudo, um enrijecimento de postura mantendo, sempre, o diálogo e flexibilidade que deve ocorrer no contexto da aula enquanto aspecto vivo e construído em conjunto com professores e alunos. O

planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas (VEIGA, 2008, p. 107).

Quanto aos aspectos negativos relatados pelos participantes, na Tabela 11 a seguir, verifica-se a ocorrência de três subcategorias, sendo elas: 1. Dificuldades relacionadas às Habilidades Sociais (N=26); 2. Dificuldades Relacionadas ao Contexto Acadêmico (N=11) e; 3. Outros (N=10).

Tabela 11. Aspectos negativos relatados pelos participantes ao longo dos encontros.

Aspectos Negativos		
Subcategorias	Quantidade Relatada*	Fala ilustrativa
Dificuldades Relacionadas às Habilidades Sociais	26	“Poderia ter elogiado mais os outros grupos e me expressado mais” (P4)
		“A vivência de direitos humanos mexeu muito comigo pois percebi que a maioria deles não é cumprido em nossa sociedade” (P7)
		“Tenho vergonha de falar sobre mim para pessoas desconhecidas e tive que fazê-lo” (P1)
Dificuldades Relacionadas ao Contexto Acadêmico	11	“Não tive tempo de fazer a tarefa” (P11)
Outros	10	“Os encontros tiveram pouco tempo de duração” (P6) “Foi uma pena a sala não estar completa, seria legal ouvir a opinião de todos” (P13)

Fonte: Própria autoria. *N máximo=143.

Pela tabela anterior percebe-se que os participantes relataram como aspectos negativos aqueles relativos às próprias dificuldades tanto às habilidades sociais como ao contexto acadêmico. A literatura já sinaliza dificuldades de lidar com sentimentos pelos universitários (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2017; RIBEIRO; BOLSONI-SILVA, 2011) e esse dado trouxe a confirmação do que já vem sendo explorado. No que diz respeito às dificuldades no contexto acadêmico os dados foram ao encontro do que a literatura já demonstra sobre a dificuldade que grande parte dos universitários tem em administrar o tempo de estudos adequadamente o que, por sua vez, acarreta prejuízos na vida acadêmica e social (SOARES et al., 2018).

Outro dado interessante dessa subcategoria foi o que contemplou a categoria “outros” que evidenciou a necessidade dos participantes de compartilhar, por mais tempo e com outros colegas, as experiências relativas aos encontros que ocorreram no THS. Nesse sentido pode-se

supor que o grupo da pesquisa foi bastante reforçador socialmente o que, por sua vez, contribui para que os participantes pudessem aprimorar seus repertórios de HS frente a um grupo social.

As próximas tabelas mostram as subcategorias descritas pelos participantes quanto as categorias de aspectos acadêmicos e sociais das sessões do THS.

Tabela 12. Categoria de aspectos acadêmicos, subcategorias, quantidade de relatos e fala ilustrativa destacadas pelos participantes.

Categoria Aspectos Acadêmicos		
Subcategorias	Quantidade Relatada*	Fala ilustrativa
Treinar as habilidades sociais nas vivências	68	“Por meio da experiência real pudemos ver a aplicação das habilidades sociais” (P7)
		“Por meio da vivência consegui expressar melhor minha ideia e isso me ajudará a trabalhar melhor em grupo, a lidar melhor com as pessoas, etc” (P8)
		“Pude pensar como as habilidades sociais interferem no ensino e na aprendizagem e como melhorar isso na minha sala de aula” (P6)
Generalização do que era aprendido para contextos de estágio e/ou atuação como professor	49	“Consegui usar várias coisas que vimos no dia-a-dia da minha atuação” (P6)
		“Pude entender o que é competência social e refletir em como desenvolver melhor isso na minha sala de aula” (P3)
Poder exercitar a prática reflexiva e as situações que envolvem os contextos de ensino e aprendizagem	38	“Com certeza vou mostrar o vídeo que vimos aqui para a minha sala de aula e discutir. Estou ansiosa para aplicar o que aprendemos na sala de aula” (P13)
		“Eu consegui refletir sobre todas as formas de dificuldade que podem ser enfrentadas dentro da sala de aula” (P10)
		“Foram discutidos aspectos sobre o ensino e a aprendizagem que considero muito importantes. Foi realizada uma atividade que demonstrava a individualidade de cada um para aprender e isso foi uma surpresa, diferente do que eu esperava. Eu posso levar isso para minha sala de aula” (P4)
Reflexão sobre a Educação Especial e suas especificidades	22	“Pude repensar a minha prática e repensar se realmente utilizo as habilidades sociais educativas” (P2)
		“A aula de hoje me fez refletir como é importante o professor compreender que qualquer mudança no cenário, na forma de agir e interagir pode mudar completamente o clima da sala de aula e o comportamento dos alunos” (P9)
		“A aula de hoje me fez refletir o quanto a graduação não nos prepara para situações de inclusão e que, apesar da complexidade desse contexto, é possível com as habilidades sociais melhorar a qualidade das aulas e das escolas para esse

		contexto” (P6)
		“A vivência me ajudou a pensar sobre melhores maneiras para a inclusão bem-sucedida e como eu posso incluir os alunos do público alvo da educação especial na sala regular” (P8)
		“Na aula de hoje pude pensar sobre a importância do ensino colaborativo e da importância do trabalho em grupo dos professores de sala regular e professores da educação especial” (P13)
Trocar experiências de situações de sala de aula com outros alunos	15	“Pude trocar experiências com alunos de diferentes cursos e isso inclui saber as dificuldades que ambos enfrentamos e que essas dificuldades coincidem” (P13)
		“A troca de experiências com os outros colegas do grupo foi de suma importância para minha formação e já contribui para meus projetos no PIBID” (P6)
		“Compartilhar vivências e visões com os colegas nos auxilia a crescer e melhorar e esse exercício de reflexão é muito importante para nossa formação” (P4)
Fazer, discutir e conhecer planos de Aula	13	“ Nunca tinha feito nem tido contato com um plano de aula antes e, além de poder fazer isso, pude conhecer e ver outros planos de aula interessantes” (P1)
		“Pude pensar melhor em um planejamento de aula porque eu nunca tinha feito isso. Pude ver o quanto isso é difícil” (P2)
		“Cada vez mais percebo o quanto é importante retomar os planos de aula, repensar o que será feito e fazer com que esse plano se torne mais inclusivo para melhorar a interação e compreensão por todos os alunos” (P9)

Fonte: Própria autoria. *N máximo = 143.

Pela Tabela 12 pode-se verificar a emergência de seis subcategorias dentro da categoria ampla de Aspectos Acadêmicos, sendo elas: 1. Treinar as habilidades sociais nas vivências (N=68); 2. Generalização do que era aprendido para contextos de estágio e/ou atuação como professor (N=49); 3. Poder refletir sobre a prática reflexiva e as situações que envolvem os contextos de ensino e aprendizagem (N=38); 4. Reflexão sobre a Educação Especial e suas especificidades (N=22); 5. Trocar experiências de situações de sala de aula com outros alunos (N=15) e; 6. Fazer, discutir e conhecer planos de Aula (N=13).

Pelas subcategorias suscitadas pode-se perceber que o THS cumpriu aos seus objetivos pensando que ocorreu o treino das HS dos participantes tanto nas vivências como na execução das tarefas de casa e os mesmos puderam generalizar o que foi aprendido nos encontros para o seu contexto de estágio e/ou atuação como professor. Ainda que, auxiliou a reflexão da prática do professor e, em especial, nos contextos da EE. No quesito relativo aos planos de

aula considera-se positivo que os alunos possam ter explorado esse recurso pedagógico em um contexto de grupo que parece render bons resultados, conforme pesquisa de Thomazi e Asinelli (2009), quando comparado à elaboração individual. Esse aspecto deveria ser melhor aprofundado nos contextos da graduação visando minimizar o trabalho solitário do professor que, retomando Tardif (2017), ao lidar com as situações do cotidiano da escola, transforma o *habitus* “num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional que “se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2017, p.49) e pode perder seu fio condutor de ensino ficando à margem de políticas que não o valorizem enquanto profissional.

Considera-se ainda, que o THS voltado para a competência social pode auxiliar no que Rios (2008) destacou como aspectos necessários à dimensão ética do trabalho docente, pois, na visão da autora, o fazer docente deve se articular com uma

dimensão técnica, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; uma dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora; uma dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres (RIOS, 2001, p. 82).

No presente trabalho, entende-se que o THS pode auxiliar na dimensão ética da docência e, mais particularmente a da sala de aula conforme necessidade destacada por Rios (2008). Isso porque, segundo a autora pensar na necessidade da presença dos princípios éticos na sua construção – no seu planejamento, no desenvolvimento do processo, na revisão e no reencaminhamento do trabalho é ampliar o conhecimento. E, para a autora “isso é uma exigência ética, assim como o é respeitar o outro, reconhecendo-o como diferente e igual” (RIOS, 2008, p. 83). Acredita-se que esses princípios éticos também devem ser ensinados especialmente no que diz respeito a populações minoritárias, como é o caso da Educação Especial já que se entende, conforme destacou Rios (2008) que parte de um processo de ensino, reflexão e reconsideração do pensar e agir em suas múltiplas dimensões envolve diferentes instâncias. Como bem salientou a autora supracitada “o gesto do professor ensina. A atitude autoritária ensina a desprezar o outro, a desconsiderar os direitos. De nada vale um discurso que pretende ensinar que “é importante respeitar as diferenças”, quando o gesto ensina a desrespeitá-las” (p. 85). Cabe, portanto, o ensino de comportamentos voltados ao

respeito e equidade em todas as instâncias que envolvem o ensino e, especialmente, o ensino daquele que ensina, ou seja, do futuro professor.

Em relação aos aspectos pessoais identificados, pode-se inferir uma possível contribuição dos estudos e das aplicações das habilidades sociais ao longo dos encontros bem como a generalização desses aprendizados no dia-a-dia conforme demonstra os depoimentos relacionados na tabela a seguir.

Tabela 13. Categoria de aspectos pessoais, subcategorias, quantidade relatada e fala ilustrativa destacadas pelos participantes.

Categoria Aspectos Pessoais		
Subcategorias	Quantidade Relatada*	Fala ilustrativa
Habilidades Sociais	74	“Pude refletir sobre as habilidades sociais no meu dia-a-dia e como eu as utilizava antes de participar desse grupo. Eu não reagia da mesma forma como tenho reagido depois daqui” (P6)
		“Praticar o feedback é algo que esquecemos de fazer no nosso cotidiano e comecei a ser mais sensível a isso” (P4)
		“Me ajudou a tentar expor às pessoas com quem me relaciono as insatisfações de uma maneira mais adequada” (P13)
		“Notei que sou muito agressiva e o encontro de hoje me mostrou o caminho para mudar isso” (P2)
Utilização dos aprendizados com as vivências em contexto do dia-a-dia	54	“Ajudou a vencer a vergonha e tomar a iniciativa para falar ou elogiar outra pessoa” (P5)
		“Eu comecei a elogiar mais os colegas do meu trabalho, as pessoas ao meu redor pois entendi como isso pode ser importante” (P7)
		“Eu aprendi muito a me conhecer e a me controlar mais” (P10)
Reflexão sobre aspectos do ensino e aprendizagem em contextos do dia-a-dia	8	“Vou tentar ser mais assertiva com as pessoas e me automonitorar mais” (P8)
		“Estou ansiosa para poder multiplicar os conceitos que tenho aprendido aqui com a minha família e amigos. Fazer essa intervenção está mudando a minha vida” (P13)
		“O feedback também é importante para reforçar comportamentos positivos de pessoas próximas a nós” (P2)
Melhora na Qualidade de Vida	5	“Acredito que me ajudará nas férias pois quero realizar algumas atividades com minha prima de 9 anos” (P6)
		“Me ajudou a ficar mais atenta com as interações sociais e como elas podem melhorar a qualidade de vida” (P3)
		“Acredito que passar por essa experiência está me ajudando muito nas relações interpessoais e, por consequência, a minha

Fonte: Própria autoria. *N máximo = 143.

Pela Tabela 13 pode-se verificar a emergência de quatro subcategorias, sendo elas: 1. Habilidades Sociais (N=74); 2. Utilização dos aprendizados com as vivências em contexto do dia-a-dia (N=54); 3. Reflexão sobre aspectos do ensino e aprendizagem em contextos do dia-a-dia (N=8) e; 4. Melhora na qualidade de vida (N=5).

Percebe-se que, de maneira geral os participantes puderam generalizar o que foi aprendido e praticado no THS para sua vida pessoal e, nesse sentido, Del Prette e Del Prette (2017a) já indicaram benefícios dessa generalização ao trazerem dados da literatura que evidenciam que um bom repertório de HS colabora para a autoconfiança, otimismo e resiliência, contribui para um bom relacionamento afetivo e conjugal, fortalece a rede de apoio e amigos, auxilia na resolução de problemas interpessoais, favorece relacionamentos familiares saudáveis e auxilia na qualidade de vida como um todo.

Percebe-se, portanto, que o THS proposto para essa pesquisa contribui para benefícios pessoais, conforme já indicou a literatura da área e foi exposta ao longo desse trabalho e, ainda contribuiu para o que se propôs que foi defender a sua utilização como recurso auxiliar na construção de um professor prático-reflexivo especialmente no campo da Educação Especial.

cautela tendo seus objetivos bem definidos e, pelos dados da presente pesquisa, sugere-se que os alunos de licenciatura têm a importância bem definida de colocar o aluno como eixo central em seu planejamento.

Ressalta-se, ainda, que especificamente no âmbito da Educação Especial, é de suma importância que esse plano tenha como foco principal o aluno uma vez que a necessidade de organizar atividades adaptadas, disponibilizar recursos e materiais adaptados as necessidades dos alunos e favorecer o ensino colaborativo são identificadas como estratégias favoráveis ao ensino de alunos do PAEE conforme salientaram Vioto e Vitaliano (2020).

De maneira aditiva há de se retomar o que Rios (2008) sugere como a dimensão ética das aulas. A autora destaca que a aula não é algo que se dá por si só, mas é algo que os professores e alunos fazem juntos. Esse fazer, segundo a autora, não significa que o fazem de igual maneira, mas sim por meio da diferença e reciprocidade de papéis que vai se constituindo ao evento chamado aula. Ou seja, para Rios (2008) ensinar e aprender ocorre de maneira conjunta por meio da vivência das experiências, da construção, reconstrução, destruição e invenção das mesmas. Nesse sentido destaca-se como positivo os planos de aula terem como principal palavra norteadora o aluno.

Particularmente para a Educação Especial, essa dimensão ética é o que auxilia a tornar possível a diversidade da sala de aula já que o ensinar envolve “o gesto de partilhar, criar, recriar junto com o aluno a cultura” (RIOS, 2008, p. 80). E, conforme destacou Rios (2008, p. 83) “o trabalho educativo constitui-se numa relação intersubjetiva, na qual está presente a diferença e em que se procura instalar a igualdade” (RIOS, 2008, p. 80) e, mais especificamente, a equidade.

5. CONCLUSÕES

Ao propor as contribuições de um Treinamento de Habilidades Sociais na formação inicial de professores com ênfase na Educação Especial entende-se que esse estudo foi promissor quanto aos dados obtidos e indicações de futuros direcionamentos que poderão contribuir para o avanço dessa questão de pesquisa. Essa foi orientada por um design experimental tendo uma amostra com grupo experimental, grupo controle e *follow-up* conforme necessidade destacada por diversos pesquisadores. Não obstante este estudo ter destacado melhora nos repertórios dos participantes defende-se aqui a necessidade de um maior número de sessões, na formação inicial de professores, para que possa ser planejada de maneira aditiva as habilidades sociais educativas tão necessárias aos contextos de ensino e que já se mostrou efetiva em pesquisas junto a professores de alunos do PAEE.

Sugere-se alguns passos promissores na literatura, sendo eles: 1. Testar como os grupos se comportariam com um THS de longo prazo (2 semestres por exemplo) mantendo os rigores científicos de grupos controle e experimental; 2. Como as habilidades sociais e habilidades sociais educativas seriam (e se seriam) aplicadas pelos alunos nos contextos de estágio englobando tanto a visão dos mesmos como a de seus supervisores; 3. Testar como o THS poderia impactar na aplicação de um plano de aula em um contexto de estágio; 4. Um estudo longitudinal que compreendesse os repertórios de entrada e saída dos universitários que passassem por um programa desse tipo uma vez que esses repertórios tendem a ser bastante distintos, entre outros desmembramentos possíveis. Destaca-se, ainda, a necessidade de novos estudos que possam mensurar as competências sociais adquiridas por aqueles que passam pelo THS uma vez que esse dado não pode ser coletado na presente amostra.

Quanto às limitações do estudo identifica-se a impossibilidade de verificar como os desempenhos desses participantes ocorreriam nos contextos de estágio, em sua prática educativa e mesmo nas suas relações interpessoais tanto pessoais como profissionais. Também como ocorreriam em contexto mais diversificado de graduações em ciências da saúde, humanas e exatas. Além disso, seria importante um olhar de outras pessoas que participassem do ciclo social dos participantes como, por exemplo, os professores, colegas de trabalho e familiares. Tal olhar seria importante para verificar se realmente ocorreram mudanças nos repertórios de habilidades sociais dos participantes já que considera-se importante a multiplicidade de olhares sobre um determinado comportamento e, ainda, que esse poderia auxiliar na competência social dos participantes.

Além disso, seria fundamental outros instrumentos de medida psicológica como inventários de depressão ou qualidade de vida já que a maioria dos participantes relatou, mesmo que de maneira informal, a modificação dos próprios olhares pessoais quanto à qualidade de vida, satisfação pessoal, entre outros.

A presente pesquisa evidenciou, o já destacado na literatura, que o ensino de HS é necessário no contexto da universidade não só para a adaptação dos alunos visando auxiliá-los em seu desempenho acadêmico e interpessoal na universidade, mas, também, para o sucesso profissional dos mesmos. Verificou-se que temas relativos principalmente ao autocontrole e desenvoltura social ainda precisam ser trabalhados em futuros Treinamentos de Habilidades Sociais que venham a ocorrer nos contextos universitários. Sugere-se também que o ensino de HSE precisa ser direcionado a fim da aquisição desses comportamentos e auxílio para a prática educativa dos participantes.

Os dados da pesquisa demonstram que os comportamentos relativos as habilidades sociais e sociais educativas devem ser selecionados com cuidado e, ainda mais quando se trata de um programa que tenha como aporte teórico a prática reflexiva do professor uma vez que a presente pesquisa se mostrou sugestiva aos benefícios de unir o THS com a prática reflexiva do professor em formação. Salienta-se, portanto, a sugestão de uma disciplina voltada à formação inicial de professores, mesmo que optativa, que realizasse o THS englobando não só as habilidades sociais como as habilidades sociais educativas em contextos da Educação Especial e, ainda, ocorrendo em mais de dois créditos, possivelmente anual. Essa tese traz, portanto, a sugestão de que aqueles alunos que realizam o THS em um semestre pudessem utilizar elementos do mesmo em sua prática profissional de estágio, PIBID ou residência no semestre seguinte, ou mesmo de maneira concomitante, e pudessem relatar as observações advindas de suas práticas quanto a esses aspectos verificando sua produtividade.

Outro detalhe a ser contemplado é que os cursos de graduação devem possuir um olhar atento às necessidades que os alunos trazem para dentro da sala de aula pois, apesar da universidade já possuir um movimento nessa direção, muitas vezes deixa de lado preocupações pessoais dos alunos restringindo-se aos saberes teóricos e práticos. Não se pode esquecer, contudo, que os alunos trazem problemas ou insatisfações pessoais e que tais impactam na sua produtividade acadêmica, disposição para continuar no curso, entre outros aspectos e, portanto, é um tema que merece cuidado especial. Inclusive tal olhar auxiliaria na formação de professores enquanto profissional prático-reflexivo uma vez que aquele que atua

e sente como professor é um sujeito humano e levará suas características pessoais para a sala de aula.

No tema específico da Educação Especial verifica-se que é necessário um longo caminhar uma vez que o que é explorado na formação inicial ainda fica aquém e ocasiona problemas a serem enfrentados pelos profissionais na sala de aula tanto no que diz respeito às práticas efetivamente inclusivas como em toda uma dinâmica deficitária nos contextos das escolas. Verificou-se que o THS produziu efeitos sobre as atitudes sociais em relação a inclusão dos futuros professores e, por isso, constitui-se como um bom instrumento em sua formação auxiliando na construção de uma educação mais igualitária não só aos alunos do PAEE como aos diferentes temas que envolvem a EE. Destaca-se, ainda, a necessidade de que esse THS seja feito por um profissional com domínio teórico e prático tanto da área das habilidades sociais como da EE e formação de professores para que possa render bons resultados em seus amplos aspectos e possa trazer novos saberes à área da formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALIKE, 2015. Direção: Daniel Martínez Lara, Rafa Cano Méndez, Rafael Cano Méndez.

ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, v. 1, n. 4, p. 157 - 170. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000116&pid=S1413-294X200400020000700003&lng=en . Acesso em: 05 abr. 2019.

AMARAL, M. H.; MONTEIRO, M. I. B. A Formação de Professores no GT 15 – Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 301 - 318, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n2/1413-6538-rbee-25-02-0301.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10ª ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015. p. 15 - 44.

ANDRADE, P. S.; CARDOSO, T. A. O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 1, jan./mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000100013&lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2020.

ANNE WITH an E. Autora: Kathryn Borel, 2017.

BARCO, B. L. Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. **Anales de psicología**, v. 22, n. 1 (junio), p. 105 - 112. 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2037219>. Acesso em: 07 jan. 2019.

BOLSONI-SILVA, A. T.; BARBOSA, R. M.; BRANDAO, A. S.; LOUREIRO, S. R.. Prediction of course completion by students of a university in Brazil. **Psico-USF** [online], v. 23, n. 3, p. 425 - 436. 2018. ISSN 2175-3563. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pusf/v23n3/2175-3563-pusf-23-03-425.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LEME, V. B. R.; LIMA, A. M. A.; COSTA-JUNIOR, F. M.; CORREIA, M. R. G. Avaliação de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com Universitários e Recém-Formados. **Interação em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 241 - 251. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/13597/11370>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. O impacto das habilidades sociais para a depressão em estudantes universitários. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 4, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000400212&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2020.

BAPTISTA, M.; FREIRE, S.; CARVALHO, C.; FREIRE, A.; AZEVEDO, M.; OLIVEIRA, T. Cursos de educação e formação: uma oportunidade para questionar práticas de sala de aula e reconstruir identidades escolares. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 13, n. 02, p. 151 - 170, mai./ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172011000200151&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital n. 7/2018 que institui sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). 2018a. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 29 mai 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui sobre o Programa de Residência Pedagógica. 2018b. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 29 mai 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001**. MEC. SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 06 out.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014** que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui e orienta a implantação da **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04.mai.2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 10.set.2020.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390 - 401. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043/5056>. Acesso em: 17 mai. 2018.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513 – 518. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016. Acesso em: 05 set. 2020.

CARRARA, K; BETETTO, M. F. Formação ética para a cidadania: uma investigação de habilidades sociais medidas pelo inventário de habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 337 - 347, jul./set. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 15 ago. 2017.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed. 1999.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à Inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior**. 2010. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil, 2010. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/chahini_thc_do_mar.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

CINTRA, A. B. **Programa semipresencial de habilidades sociais para professores: Características dos cursistas e indicadores de processo e resultado**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10581/Diss_Mestrado_Amelie_Cintra.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 mar. 2020.

COMO ESTRELAS na terra, toda criança é especial. Direção: Aamir Khan, Amole Gupte, 2007.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas. 2003.

CRIANÇA VÊ, CRIANÇA FAZ. [S. l.: s. n., s/d. 1 vídeo (1:30 min.). Publicado pelo canal PantanalMIX. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_diYEUQHS28. Acesso em: 28 fev. 2019.

CUERDAS. Direção: Pedro Solís García, 2013.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 413 - 420. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19963.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático**. Petrópolis: Vozes, 2017 (a).

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2013 (a). 231 p.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais desenvolvimento e aprendizagem** questões conceituais, avaliação e intervenção. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. 312 p.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. *In*: ZAMIGNANI, D. R. (org.). **Sobre comportamento e cognição: a aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos**. São Paulo: AirBytes, v. 3, pp. 234-250. 1997a. Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/Habilidades-sociais-e-constru%C3%A7%C3%A3o-de-conhecimento-em-contexto-escolar.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor**. São Carlos: EDUFSCar, 2017 (b).

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais 2 (IHS2-Del-Prette)**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2018. 120 p.

DEL PRETTE; Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um Sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 517 - 530. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2020.

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

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013c.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; GÁRCIA, F. A.; BOLSONI-SILVA, A. T.; PUNTEL, L. P. Habilidades Sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 3, p. 0. 1998. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18811316>. Acesso em: 01 mai. 2019.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BARRETO, M. C. M. Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. **Psicología Conductual**, v. 7, n. 1, p. 27 - 47. 1999. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1999-13782-001>. Acesso em: 01 jan. 2019.

DESGAGNÉ, S. Conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7 - 35, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 11 abr. 2018.

DIAS, T. P.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desempenho social de pré-escolares em situações estruturadas: estimativas de mães e professoras. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 33, p 1 - 9, 2017. Disponível em: <https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/download/2058/940>. Acesso em: 08 mar. 2018.

DONG, P. B. de M. **Análise da formação inicial nas licenciaturas com relação à Educação Especial e habilidades sociais educativas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020, no prelo.

ESTRELA, M. T.; CAETANO, A. P. Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. **Interacções**, n. 21, p. 219 - 230. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12312/1/1532-3574-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

EXTRAORDINÁRIO. Direção: Stephen Chbosky, 2017.

FACCI, M. G. D. Fazendo um “recorte”: a compreensão da profissão docente a partir da década de 1980. *In: _____* Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FARIAS, I. M. S. A organização do processo didático. *In: FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livros, 2008. p. 101 – 128.

FEITOSA, F. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e rendimento acadêmico: a função mediadora da competência cognitiva. **Temas em psicologia** [online], v. 20, n. 1, p. 61 – 70. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2012000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2020.

FÉRNANDEZ, F. A. Uma panorâmica de la salud mental de los profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 66, p. 19 - 30, set./dez. 2014. Disponível em: <http://rieoei.org/index.php>. Acesso em: 07 jul. 2016.

FERREIRA, V. S.; OLIVEIRA, M. A.; VANDENBERGHE, L. Efeitos a Curto e Longo Prazo de um Grupo de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 73 - 81, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722014000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 jan. 2019.

FILHO, M. L. S. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265 - 275, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4039>. Acesso em: 15 mai. 2018.

FONTOURA, H. A. Formação de Professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na residência pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7932/6255>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Iasmin. 7 dinâmicas para reunião de pais. Escola Educação, s/d. Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/dinamicas-para-reuniao-de-pais/>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. **Avaliação Educacional**. Versão online. 2019. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101 - 119, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRE, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GINDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. A. competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394 - 406, out./dez., 2014. Disponível em: <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>. Acesso em: 07 out. 2017.

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GLENN, S. S. Metacontingencies in Walden Two. Em Behavior Analysis and Social Action, 5, ns. 1 e 2. Traduzido por Thais Saglietti Meira Barros, com revisão de Hélio José Guilhardi e Noreen Campbell de Aguirre, para uso dos grupos de estudo e supervisão do Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento – Campinas. 1986. Disponível em: http://www.itcrcampinas.com.br/pdf/outros/METACONTINGENCIAS_EM_WALDEN_TW_O.pdf. Acesso em: 13 abr. 2017.

GONÇALVES, A. F. S.; ZUQUI, F. S.; NASCIMENTO, A. P.; SILVA, K. S. X. Observatório Nacional de Educação Especial e a formação de professores. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. [orgs.]. **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: APEEE, 2016. p. 179 - 198.

GOUVEIA, T. G. **Programa de desenvolvimento de habilidades sociais no contexto universitário**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/teses/2020/01/21/programa-de-desenvolvimento-de-habilidades-sociais-no-contexto-universitario>. Acesso em: 29 jun. 2020.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 19, n. 3, p. 307 - 324. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002>. Acesso em: 10 set. 2020.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. *In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Eds.), Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009. p. 17-66.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. **Social skills rating system**. Circle Pines, MN: American Guidance Service. 1990.

HENKLAIN, M. H. O. **Aplicações do Teacher Behavior Checklist à formação e avaliação de professores de nível superior: contribuições analítico-comportamentais e psicométricas**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9886?show=full>. Acesso em: 19 fev. 2020.

JESUS, D.M.; BARRETO, M.A.S.C.; GONCALVES, A.F.S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da Anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 77 - 92, ago./set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400007&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 24 set. 2020.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência. **Caderno CEDES** [online]. v. 34, n. 93, p. 207 - 224, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Acesso em: 18 jun. 2020.

KHALED, A. P. A. G.; COSTA, C. S. L.; LESSA, T. C. R. Estágio no curso de licenciatura em educação especial: aproximações com o ensino colaborativo. *In: MENDES, E. G. [et al.] Da teoria à práxis: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar*. Marília: ABPEE, 2020. p. 27 - 39.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, p. 133 – 171. 2001. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>. Acesso em: 21 dez. 2017.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono no magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 118, mar., 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100004&lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2020.

LESSA, T. C. R. **Atividade Curricular em Habilidades Sociais para Professores de Alunos do Público-Alvo da Educação Especial**. 2017. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9014>. Acesso em: 05 jun. 2020.

LIBERATI, A.; ALTMAN, D. G.; TETZLAFF, J.; MULROW, C.; GOTZSCHE, P. C.; LOANNIDIS, J. P.; CLARKE, M.; DEVEREAUX, P. J.; KLEIJNEN, J.; MOHER, D. The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. **Plos Medicine**, v. 6, n. 7, jul. 2009. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000100>>. Acesso em: jan 2019.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** – 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63 – 93.

LIBÂNEO, José C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In*: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIMA, D. R.; LUNA, R. C. M.; MOREIRA, M. S.; MARTELETO, M. R. F.; DURAN, C. C. G.; DIAS, E. T. D. M. Habilidades Sociais em estudantes de medicina: treinamento para redução de estresse. **ConScientiae Saúde**, v. 15, n. 1, p. 30 - 37. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/929/92946649004/>. Acesso em: 21 jan. 2019.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). *In*: REALI, AM. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) **Práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 217-236.

LOPES, D. C.; DASCANIO, D.; FERREIRA, B. C.; PRETTE, Z. A. P.; PRETTE, A. Treinamento de Habilidades Sociais: Avaliação de um programa de desenvolvimento interpessoal profissional para universitários de Ciências Exatas. **Interação em Psicologia** (online), v. 21, p. 55 - 65, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/36210> . Acesso em: 01 set. 2020.

MACIEL, A. K. S. **Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à Inclusão de alunos com deficiência**, 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14377>. Acesso em: 07 jul. 2020.

MAIA, R. C. C.; SOARES, A. B.; VICTORIA, M. S. Um estudo com professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre suas habilidades sociais e inteligência geral. **Estudos e pesquisas em psicologia**, ano 9, n. 2, p. 464 - 479. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000200013. Acesso em: 29 out. 2017.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32 n. esp., p. 1 - 10. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne212.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MARQUEZINI, M. C.; LEONESSA, V. T.; BUSTO, R. M. Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 699 - 712, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 30 set. 2016.

MELIS, M. T. V. **Treinamento de habilidades sociais com universitários da área de fonoaudiologia: análise de conteúdo**, 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru,

2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-28062016-083745/pt-br.php>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MARÔCO, J. **Análise estatística com utilização do SPSS**. Edições Sílabo, 2011.

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. **O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**[S.l: s.n.]. 2003.

MERLÍ. Direção: Héctor Lozano; Eduard Cortés. Intérpretes: Francesc Orella, David Sollans, Carlos Cuevas, Elisabet Casanovas et al. Produção: TV3 Netflix, 2015. 3 temporadas.

MATOS, D. A. S.; FERRÃO, M. E. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no PISA 2012. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, jul./set., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300614&lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2020.

MARIN, A. J.; GOMES, F. O. C. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. *In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 79-91.

MENDO-LÁZARO, S.; LEON-DEL-BARCO, B.; FELIPE-CASTAÑO, E.; POLO-DEL-RÍO, M. I.; IGLESIAS-GALLEGO, D. Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved. **Frontiers in Psychology**, v. 9, article 1536, aug. 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6113388/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre a educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. 160 p.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M. LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELL, R. R. **Escola e aprendizagem da docência - processos de investigação e formação**. 2010.

MOLINA, R. C. M. **Avaliação de Programas de Treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldade de aprendizagem**. 2007. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2839>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MORAES, P. E. H. **Currículo formal e informal e situações interpessoais como condições que afetam a autoavaliação sobre habilidades sociais e competência social de estudantes de psicologia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12303>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: Expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, v. 45, p. 114 - 127. 2014. Disponível

em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000200009. Acesso em: 18 abr. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106 - 1133. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mai. 2019.

OLAZ, F. O.; MEDRANO, L. A.; CABANILLAS, G. A. Programa vivencial versus programa instrucional de habilidades sociais: impacto sobre a autoeficácia de universitários. *In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades Sociais intervenções efetivas em grupos*. São Paulo: Pearson. p. 175 – 202.

OLIVEIRA, A. M. D.; BATISTA, S. D.; NASCIMENTO, I. H; AZEVEDO, D. K. S.; LIMA, R. R. M.; OLIVEIRA, N. I.; MAIA, D. L. Processo de Desenvolvimento de Uma Ferramenta Destinada à Elaboração de Planos de Aula de Forma Colaborativa. *In: congresso sobre tecnologias na educação, III, 2018, Fortaleza, CE. Anais [...]. Fortaleza, CE: Cultura Maker, 2018. Disponível em: <https://obama.imd.ufrn.br/inicio/publicacoes>. Acesso em: 23 nov. 2019.*

OMOTE, S. Escala de Atitudes Sociais em relação à inclusão. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, p. 470 - 473. 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12308>. Acesso em: 25 mai. 2019.

PAES, A. T. O que fazer quando a distribuição não é normal? **Einstein: Educação continuada em saúde**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 3 - 4, 2009. Disponível em: http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/1173-ECv7n1_3-4.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito – 7*. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20 – 62.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

PERDIGÃO, A. L. R. V. Concepções pessoais de professores sobre processos de aprendizagem e de ensino. *In: REALI, AM. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) Práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 265 - 291.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15 - 30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PLETSH, M. D. A formação de professores para a educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143 - 156. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010. Acesso em: 26 abr. 2016.

PONTES, M. G. F. C.; SOUZA, M. A. Treino de habilidades sociais em estudantes da universidade federal do recôncavo da Bahia: uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar educacional no ensino superior. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e**

Educação (Caderno Temático: Educação e Africanidades), n. 4, ano 2, p. 116 - 126, nov. 2011. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelando/>. Acesso em: 22 jan. 2019.

REIS, V. T. C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicol. Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 69, p. 347 - 357, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=5981&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 19 set. 2017.

RIBEIRO, D. C.; BOLSONI-SILVA, A. T. Potencialidades e dificuldades interpessoais em universitários: estudo de caracterização. **Acta Comportamental**, v. 19, n. 2., 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452011000200005. Acesso em: 01 jul. 2020.

RIOS, T. A. A dimensão ética da sala de aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 73 - 93.

ROCHA, J. F.; CARRARA, K. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 15, n. 2, jul./dez., p. 221 - 230. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200004. Acesso em: 01 jul. 2017.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKY, B. **Psicologia social**. 25 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ROSA, L. R.; MENEZES, A. B. Inclusão Escolar e Interação Social: Uma Revisão de Literatura. **Trends Psychol.** [online], v. 27, n. 2, p. 385 - 400. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/tp2019.2-07>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ROSIN-PINOLA, A. R. Programa de habilidades sociais educativas junto a professores de alunos com necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, E. J. [org.]. **Educação Especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2013. p. 221 - 236.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/02.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

ROSIN-PINOLA, A. R.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S.; DEL PRETTE, Z. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto de inclusão escolar. **Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 737 - 750, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28430/pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SÁ, L. G. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais como preditoras do envolvimento com álcool e outras drogas: um estudo exploratório. **Interação em Psicologia** (Online), v. 18,

n. 2, p. 167-179. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/30660>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SANTOS, D; PRIMI, R. **Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro**. São Paulo, 2014.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 11 mai. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. 1ª reimpressão, Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300019&script=sci_arttext. Acesso em: 18 jun. 2020.

SHAYAN, N.; AHMADIGATAB, T. The effectiveness of social skills training on students' levels of happiness. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 46, p. 2693 - 2696. 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812016771>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SILVA, M. **Complexidade da formação docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula como proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 jun. 2020.

SILVA, C. T.; MARIN, A. H. Competência emocional, estilos de coping e relação professor-aluno incluído. **Trends in psychology**, Ribeirão Preto, v. 27, n. 2, abr./jun., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2358-18832019000200569&lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVA, J. L.; OLIVEIRA, W. A.; MELLO, F. C. M.; ANDRADE, L. S.; BAZON, M. R.; SILVA, M. A. I. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 22, n. 7, jul. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002702329&lang=pt#B1. Acesso em: 30 abr. 2020.

SIMIÃO, L. F.; REALI, A. M. M. R. O uso do computador, o conhecimento para o ensino e a aprendizagem profissional da docência. *In*: REALI, AM. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) **Práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 127 - 150.

SOARES, A. B.; PORTO, A. M.; LIMA, C. A.; GOMES, C.; RODRIGUES, D. A.; ZANOTELI, R.; SANTOS, Z. A.; FERNANDES, A.; MEDEIROS, H. Vivências, Habilidades Sociais e Comportamentos Sociais de Universitários, **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 34. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e34311>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. Editora Pedagógica e Universidade Ltda, 1904.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219 - 242, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000100219&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 set. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. 3ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 325 p.

TEZER, M.; KAN, S. S. G.; ÖZNACAR, B.; ŞENSOY, S.; ÇALTIKUŞU, C. Content analysis of master's degree and doctorate theses where social skills training is approached. **International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)**, v. 7, n. 1, p. 43 – 49. 2019. Disponível em: <https://scindeks.ceon.rs/Article.aspx?artid=2334-847X1901043T>. Acesso em: 09 mar. 2020.

THOMAZI, A. R. G; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181 – 195. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

UM SONHO POSSÍVEL. Direção: John Lee Hancock. WARNER BROS, 2009.

VALDEMARIN, V. T. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 157 - 182. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a10.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____ (Orgs.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus. 2008. p. 267 – 297.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. 95 p.

VERGER, J. Universidade de sociedade. In: **A universidade na Idade Média**. São Paulo: Editora UNESP, 1990. p. 139 - 162.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIEIRA, C. M. Estratégias em sala de aula para mudanças de concepções e atitudes sociais de alunos em relação à inclusão. In: MANZINI, E. J. [org.]. **Educação Especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2013. p. 169 - 188.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.; ALMEIDA, L. (2019). Relação professor-estudante na educação superior: suporte social e habilidades sociais. **Revista de**

Estudios e Investigación en Psicología y Educación, v. 6, n. 1, p. 1 - 14. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4596>. Acesso em: 05 mai. 2020.

VILA, E. M. **Um estudo com professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre suas habilidades sociais e inteligência geral**. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações. *Revista Cocar*, v. 14, n. 29, mai./ago, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3395>. Acesso em: 06 jun. 2020.

VITALIANO, C. R. **Formação de Professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

WEBER, Lídia. Conhecer os princípios do comportamento. *In: _____*. **Eduque com carinho**. 5ª ed. Curitiba: Juruá, 2014. p. 30 – 40.

ZANOTTO, M. L. **Formação de professores: a contribuição da Análise do Comportamento**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2000.

ZULIANI, S. R. Q. A.; LEGENDRE, A. O. Ações inovadoras na formação inicial: algumas reflexões. *In: SPAZZIANI, M. L. Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas*. 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 325 - 340.

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**, Santa Maria, v. 24, n. 2, p. 261 – 276. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000200008>. Acesso em: 07 jan. 2020.

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa da aluna Tatiane Cristina Rodrigues Lessa, matriculada regularmente no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (doutorado) da Universidade Federal de São Carlos, intitulada: “Habilidades Sociais como contribuição para a Formação de Licenciandos em Educação Especial e Pedagogia”, sob a orientação do profº Drº Almir Del Prette.

2. O objetivo dessa pesquisa é: 1. Avaliar se uma proposta de ensino com foco nas habilidades sociais e habilidades sociais educativas seria promissora para os contextos de licenciatura; 2. Verificar se ocorre uma modificação da compreensão sobre o que são as habilidades sociais e habilidades sociais educativas e a sua utilização em licenciandos dos cursos de pedagogia e educação especial após uma disciplina com essa proposta; 3. Verificar possíveis contribuições e necessidades quanto as aplicações das habilidades sociais e educativas em contextos de licenciaturas. Como objetivos secundários, pretende-se investigar as habilidades sociais e sociais educativas de licenciandos dos cursos de pedagogia e educação especial.

3. Essa pesquisa ocorrerá por meio de 16 encontros semanais com duração de uma hora e meia cada encontro. Nesses encontros serão realizadas atividades semanais presenciais, direcionadas e supervisionadas pela pesquisadora, com o intuito de auxiliá-lo na promoção de seu repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas. Após 3 e 6 meses da finalização dos encontros, a pesquisadora entrará novamente em contato com você para preencher alguns instrumentos – esses estão descritos no item 4.

4. Nessa pesquisa serão aplicados seis instrumentos, sendo eles: 1) Questionário sobre Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais e Sociais Educativas na escola; 2) Inventário de Habilidades Sociais; 3) Inventário de Habilidades Sociais Educativas; 4) Sugestão de Desempenho em Situação Estruturada; 5) Ficha de Avaliação dos Encontros e; 6) Protocolo de Registro de Atividades Individual. Todos esses instrumentos e protocolos tem como objetivo investigar o que você conhece sobre as habilidades sociais e habilidades sociais educativas e como você reagiria em determinadas situações a partir do que você já conhece. Os quatro primeiros serão aplicados na primeira e última sessão dos nossos encontros e, também, após 3 e 6 meses decorridos do último dia de encontro. Os dois últimos serão aplicados no final de cada um dos nossos encontros semanais.

5. Você foi selecionado por ser um aluno do curso de licenciatura em educação especial ou pedagogia e sua participação nesta pesquisa consistirá em responder os instrumentos anteriormente citados e participar dos encontros semanais e das vivências propostas nesses encontros. As vivências constituem uma parte do curso na qual as habilidades ensinadas serão desenvolvidas com todos os participantes de forma prática, ou seja, vocês deverão apresentar as habilidades aprendidas em grupo.

6. Os riscos relacionados a essa pesquisa podem envolver desconforto emocional, dificuldade ou constrangimento ao tratar de determinados itens presentes nos instrumentos utilizados ou nas situações práticas propostas durante as atividades. A pesquisadora responsabiliza-se a interromper a pesquisa caso seja necessário e de respeitar o desejo do participante que queira desistir. Caso ocorram danos, a pesquisadora garante ao participante o direito de buscar indenização de qualquer tipo garantindo, dessa forma, sua segurança.

7. Lembre-se que sua participação é voluntária e você pode desistir de participar e retirar seu consentimento e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde está sendo realizada a pesquisa. Além disso, lhe será assegurado qualquer esclarecimento ao longo da pesquisa, para responder qualquer dúvida sobre o projeto.

8. Quanto aos possíveis benefícios relacionados com a participação na pesquisa pode-se citar a oportunidade de reflexão sobre os aspectos positivos e negativos referentes ao próprio repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas, bem como possível análise sobre como esse repertório influenciou e tem influenciado as relações interpessoais que permeiam o cotidiano dos participantes. Também, a possibilidade de rever e aprimorar as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e discutir sobre tal temática dentro do campo de atuação pedagógica. Além disso, o programa oferecerá oportunidades para a aquisição de novas classes de habilidades sociais e aprimoramento das habilidades sociais existentes e, também, ofertará um certificado de 60 horas de curso.

9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação sendo utilizados e identificados por meio de um código, a fim de assegurar sua privacidade.

10. Não haverá gastos de sua parte para a participação na pesquisa e você não receberá nenhum tipo de remuneração pela sua participação. Todavia, caso seja necessário a utilização de transporte e/ou alimentação durante a pesquisa os gastos serão ressarcidos.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Tatiane Cristina Rodrigues Lessa – (19) 99814-3288 E-mail: taticrisrl@hotmail.com

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 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

**APÊNDICE 2 - Questionário sobre Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais
(Baseado em Del Prette e Del Prette, 2014)**

Nome: _____

Idade: ____ anos

Graduação em: _____ Ano de ingresso: _____

Nome da Instituição: _____ () Pública () Privada

Já cursou outras Atividades de Extensão e/ou ACIEPE: () SIM () NÃO

Quais? _____

Quais fatores o levaram a escolher essa Atividade de Extensão/ACIEPE?

Quais expectativas você tem para essa Atividade de Extensão/ACIEPE?

Na universidade você tem uma série de disciplinas com conteúdos que dizem respeito à especificidade da sua área. Você considera que eles contemplam as necessidades de uma sala de aula inclusiva? Tanto para casos afirmativos como para negativos, por favor, justifique sua resposta.

Precisamos aprender como estabelecer e manter relacionamentos interpessoais satisfatórios? Esses relacionamentos podem impactar o favorecimento ou dificuldade da inclusão? Tanto para casos afirmativos como para negativos, por favor, justifique sua resposta.

A qualidade dos relacionamentos ou das interações interpessoais são importantes no contexto escolar? E no contexto inclusivo? Por favor, justifique sua resposta.

O professor poderia ensinar relacionamentos ou interações interpessoais em sua sala de aula de forma a favorecer a inclusão? Se sim, de que forma?

A qualidade das interações em sala de aula entre professores-alunos e entre alunos-alunos impactam de alguma maneira no desempenho acadêmico dos alunos? Se sim, em quais aspectos?

As interações sociais na sala de aula e na escola são importantes para proporcionar um ambiente escolar inclusivo? Em caso afirmativo, de que forma você acredita que isso poderia ocorrer?

A universidade deveria ensinar sobre relacionamentos ou interações interpessoais? Em caso afirmativo, de que forma você acredita que isso seria possível?

Você já ouviu falar do termo habilidades sociais? Em caso afirmativo, saberia dizer o que significa?

Você já ouviu falar do termo competência social? Em caso afirmativo, saberia dizer o que significa?

Quais aprendizados você acredita que o professor deveria ter em sua graduação/licenciatura visando sua melhor atuação em contextos escolares inclusivos?

APÊNDICE 3 - Ficha de Avaliação dos Encontros

1. Aponte três aspectos positivos do encontro de hoje.

2. Aponte três aspectos negativos do encontro de hoje.

3. De zero (0) a dez (10), quanto você considera que o conteúdo trabalhado no encontro de hoje foi relevante para sua **formação acadêmica**?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
☹ Pouco relevante										Muito	
Relevante ☺											

Em quais aspectos?

4. Você acredita que o conteúdo trabalhado no encontro de hoje foi relevante para sua **formação pessoal**?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
☹ Pouco relevante										Muito	
Relevante ☺											

Em quais aspectos?

ANEXOS



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HABILIDADES SOCIAIS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PEDAGOGIA

Pesquisador: TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86965018.0.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.652.743

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de doutorado, que conta com financiamento próprio e pretende envolver 20 licenciandos, sendo dez do curso de pedagogia e dez do curso de educação especial. Esse grupo será dividido em 10 participantes para o grupo experimental e 10 para o grupo controle. O grupo experimental participará das intervenções em um primeiro momento, ao passo que o grupo controle participará das intervenções após o término do grupo experimental.

A pesquisa caracteriza-se como experimental. Ocorrerá em 16 encontros semanais com duração de uma hora e meia com o grupo experimental. Ao final desses encontros será realizada intervenção com o grupo controle. Como instrumentos de coleta de dados serão aplicados seis instrumentos, sendo eles: 1) Questionário sobre Conhecimentos e Utilização das Habilidades Sociais e Sociais Educativas na escola; 2) Inventário de Habilidades Sociais; 3) Inventário de Habilidades Sociais Educativas; 4) Sugestão de Desempenho em Situação Estruturada; 5) Ficha de Avaliação dos Encontros; 6) Protocolo de Registro de Atividades Individual. Serão realizadas duas sessões de follow-up após três e seis meses do último dia da intervenção como forma de verificar se os efeitos da intervenção permanecem ou se modificam ao longo do tempo. A análise será realizada conforme os protocolos de correção no caso do IHS e IHSE. Para os demais instrumentos de medida será realizado a análise de conteúdo proposta por Franco (2005).

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 2.652.743

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos gerais são: Avaliar se uma proposta de ensino com foco nas habilidades sociais e habilidades sociais educativas seria promissora para os contextos de licenciatura; 2. Verificar se ocorre modificação da compreensão sobre o que são as habilidades sociais e habilidades sociais educativas, tanto em aspectos teóricos como em sua utilização, em licenciandos dos cursos de pedagogia e educação especial após uma disciplina com a proposta do ensino teórico e prático em habilidades sociais e sociais educativas; 3. Verificar possíveis contribuições e necessidades quanto as aplicações das habilidades sociais e educativas em contextos de licenciaturas a partir do relato dos participantes da disciplina.

Como objetivos secundários, pretende-se investigar as habilidades sociais e sociais educativas de licenciandos dos cursos de pedagogia e educação especial e avaliar se os cursos de licenciatura possuem a temática das habilidades sociais e/ou sociais educativas em suas ementas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios contemplados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora não inseriu o orçamento previsto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Folha de rosto: ok
2. Cronograma: ok
3. TCLE: ok
4. Instrumentos de pesquisa: ok

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9683

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.652.743

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situaç
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1098472.pdf	21/03/2018 12:49:40		Acei
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	21/03/2018 12:49:15	TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA	Acei
Outros	Desempenho.docx	21/03/2018 11:30:24	TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA	Acei
Outros	Registro.docx	21/03/2018 11:29:45	TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA	Acei
Outros	Questionario.docx	21/03/2018 11:29:10	TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA	Acei
Outros	Ficha.docx	21/03/2018 11:28:04	TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA	Acei
Outros	IHSE_Professores.pdf	21/03/2018 11:27:11	TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA	Acei
Outros	IHS.pdf	21/03/2018 11:26:21	TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA	Acei
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	21/03/2018 11:25:55	TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA	Acei
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21/03/2018 11:25:27	TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA	Acei

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 14 de Maio
de 2018

**Assinado
por:
Priscilla
Hortense
(Coordenador)**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br