



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

CRISTIANE DE AZEVEDO GUIMARÃES

**CURSO ON LINE EM HABILIDADES SOCIAIS PARA PROFESSORES DA PRÉ-
ESCOLA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

São Carlos - SP
2022

CRISTIANE DE AZEVEDO GUIMARÃES

**CURSO ON LINE EM HABILIDADES SOCIAIS PARA PROFESSORES DA PRÉ-
ESCOLA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para o exame de Defesa, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação Especial, sob a orientação da Prof.^a Dra. Carolina Severino Lopes da Costa.

Apoio Financeiro: CAPES – PROEX
Processo: 88887.337133/2019-00

São Carlos - SP
2022

Cristiane de Azevedo, Guimarães

Curso on line em habilidades sociais para professores da pré-escola para a inclusão de crianças com deficiência / Guimarães Cristiane de Azevedo -- 2022. 164f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Carolina Severino Lopes da Costa

Banca Examinadora: Ketilin Mayra Pedro, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Josiane Pereira Torres, Vanessa Barbosa Romera Leme

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Formação de Professores. 3. On-line. I. Cristiane de Azevedo, Guimarães. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (Sin)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Cristiane de Azevedo Guimarães, realizada em 27/09/2022.

Comissão Julgadora:

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

Prof. Dr. Ketilin Mayra Pedro (USC)

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar)

Profa. Dra. Josiane Pereira Torres (UFMG)

Profa. Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme (UERJ)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Ao passarinho que renova minhas forças, todos os dias: minha filha, Lara!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de São Carlos – (Campus São Carlos) que me acolheu ao longo de seis anos, contribuindo para a minha formação no Mestrado e Doutorado; Gratidão pela defesa e comprometimento com a educação pública como direito;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e todos os professores credenciados, sou grata por cada aprendizado que cada um pode me proporcionar. Levarei comigo cada ensinamento; À Secretária do Programa, Eliane Rodrigues que com muita prontidão, presteza e paciência auxilia na parte burocrática e assistencial ao discente;

À CAPES, que concedeu junto ao ProEx uma bolsa de estudo de modo que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa. E ainda, ressaltar a importância da permanência desse auxílio para a formação de outros pesquisadores;

Aos professores que compuseram o grupo de participante do curso, com quem muito aprendi, compartilhei conhecimento e construí amizades;

À minha Orientadora, Profa. Dra. Carolina S. Lopes da Costa, que me estendeu a mão e me fez pesquisadora em construção, por confiar e promover a minha autonomia; E por construirmos uma amizade para além do campo acadêmico;

À Banca Examinadora, a Profa. Dra. Josiane Torres (UFMG), Profa. Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme, (PGPS-UERJ), Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos (PPGEEs-UFSCar) e Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (PPGE-UFSCar) e Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro (PPGEEs-UFSCar), que, cuidadosamente auxiliaram a aprimorar o olhar de pesquisadora e contribuíram com questionamentos a fim de melhorar a minha percepção de pesquisa.

À Profa. Dra. Fabiana Cia (PPGEEs-UFSCar) que aceitou a orientação e compartilhou seu conhecimento na escrita do manuscrito da Disciplina de Estudos Avançados; e também às Profa. Dra. Ana Lúcia Rositto Aiello e Profa. Dra. Marcia Duarte que ministraram a disciplina.

À Juliana Santos, Jessica Rodrigues, Beatriz Botura e Katyane Barros que dispuseram seus conhecimento e tempo no auxílio da avaliação como juízas do instrumento de pesquisa.

Às minhas parceiras de ingresso no Doutorado 2019, com quem compartilhei disciplinas, diálogos e aprendizados: Emille Gomes Paganotti, Isabela de Oliveira Teixeira, Regina Célia Torres, Miriam Viridiana Verástegui Juárez, Mariana Moraes Lopes, Geisa Cristina Batista, Patrícia D’Azeredo Orlando Bacciotti.

E todos os meus familiares, meus Pais: Luiz e Erlane e meu irmão Rafael que são para mim uma riqueza imensurável e por quem sou grata pela minha educação. E a família que constitui junto ao Dr. Geraldo P.R. Filho, que me amparou, ofereceu o suporte e força sem medidas nessa jornada de pesquisa. Obrigada pelas abdições e por dividir comigo, tão lindamente, a vida acadêmica e os cuidados com a nossa filha. E claro, sem deixar de reconhecer a importância do “colinho” que foi oferecido ao nosso passarinho no finalzinho dessa caminhada. Obrigada a cada um, que nos ajudou, meus sogros: Geraldo e Adenita, minha cunhada Thiaquelliny e amigos!

Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que eu digo, o que escrevo e o que faço” (Freire, 2000, p.116)

RESUMO

A Pré-escola é uma etapa da escolarização em que a criança vivencia grandes transformações em seu desenvolvimento, propiciadas, em grande parte, pelas interações sociais estabelecidas no contexto escolar entre pares e adultos. Por isso, é relevante promover e ampliar o conhecimento de Habilidades Sociais Educativas de professores que atuam na pré-escola, pensando na promoção de uma educação inclusiva, pois esses desempenham um papel fundamental como mediadores do conhecimento e das interações sociais em sala de aula. Desse modo, o objetivo geral do presente estudo consistiu em: Desenvolver, aplicar e avaliar um programa de formação sobre Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas para professores da pré-escola. E os seguintes objetivos específicos: a) Avaliar o conhecimento dos professores em relação aos conceitos de HS antes e após o curso; b) Descrever estratégias socioemocionais dos professores para a promoção de relações interpessoais na pré-escola; c) Analisar o repertório de HSE dos professores da pré-escola antes e depois do curso; e d) Aferir a validade social do curso. Participaram 30 professoras da pré-escola com idades variando entre 26 e 51 anos de idade de diferentes regiões do país. O curso teve um total de 60 horas de duração, oferecido, no período de três meses, com frequência semanal de disponibilização de videoaulas. Contemplou-se temas como a Educação Especial e inclusão escolar, com discussões sobre atitudes sociais para a inclusão, crenças educacionais, e atualidades, e também as Habilidades Sociais Educativas do professor para promover interações e aprendizagens intencionais com e entre as crianças, dentre outros. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de: Formulário de inscrição; Questionário de conhecimento sobre Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas; Questionário de Habilidades Sociais Educativas para a inclusão em situações do cotidiano; Tarefas de Casa; Narrativas digitais reflexivas e Avaliação de validade social do curso. A partir dos instrumentos utilizados na coleta, os dados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. Os dados oriundos por meio de Formulários Google foram organizados em planilhas do Excel para cálculo dos escores inicial e final do cursista nas avaliações antes e após o curso. Para comparar a aquisição conceitual sobre Habilidades Sociais das professoras foi realizada análise estatística por meio do *test t*. Os dados processuais coletados, ao longo do curso, foram avaliados de acordo com a literatura por análise de conteúdo e com o apoio do *software* IraMuTeq. Os resultados demonstraram aquisição em relação aos conceitos ligados às Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas das participantes. Do ponto de vista qualitativo, as professoras expuseram em suas narrativas docentes o uso de estratégias de autocontrole emocional e de promoção do autoconhecimento, assim como delimitaram as classes de Habilidades Sociais assertivas, empáticas, de comunicação e de expressar solidariedade, como importantes de serem exercidas pelo professor na promoção da inclusão de crianças com deficiência na pré-escola. Na avaliação social do curso, apontaram a interatividade das tarefas e o uso dos fóruns de discussão como ferramentas que enriqueceram as trocas e possibilitaram mais aprendizado. Conclui-se que o curso contribuiu para a formação conceitual das professoras em habilidades sociais e habilidades sociais educativas e a compreensão da relação dessas com a inclusão de crianças com deficiência, sendo que a proposta de curso oferecida virtualmente atendeu às expectativas de aprendizagem e mostrou-se efetiva na avaliação dos cursistas.

Palavras-chave: Educação Especial. Pré-escola. Habilidades Sociais Educativas. Formação de Professores. On-line.

ABSTRACT

Pre-school is a stage of schooling in which the child experiences major changes in their development, largely due to the social interactions established in the school context between peers and adults. Therefore, it is relevant to promote and expand the knowledge of Educational Social Skills of teachers who work in preschool, thinking about the promotion of inclusive education, as they play a fundamental role as mediators of knowledge and social interactions in the classroom. Thus, the general objective of the present study was to: Develop, apply and evaluate a training program on Social Skills and Educational Social Skills for preschool teachers. And the following specific objectives: a) Evaluate the teachers' knowledge in relation to HS concepts before and after the course; b) Describe teachers' socio-emotional strategies to promote interpersonal relationships in preschool; c) Analyze the preschool teachers' HSE repertoire before and after the course; and d) Assess the social validity of the course. Thirty preschool teachers aged between 26 and 51 from different regions of the country participated. The course had a total duration of 60 hours, offered in three months, with a weekly frequency. Topics such as Special Education and school inclusion were considered, with discussions on social attitudes towards inclusion, educational beliefs, and current affairs, as well as the Teacher's Social Educational Skills to promote interactions and intentional learning with and between children, among others. The data were obtained from the application of: Registration form; Knowledge Questionnaire on Social Skills and Educational Social Skills; Questionnaire of Educational Social Skills for inclusion in everyday situations; Homework; Reflective Digital Narratives, and Social Validity Assessment of the Course. The data were analyzed qualitatively and quantitatively from the instruments used in the collection. Data from Google Forms were organized in Excel spreadsheets to calculate the initial and final scores of the student in the evaluations before and after the course. To compare the teachers' conceptual acquisition of Social Skills, statistical analysis was performed using the t-test. The procedural data collected during the course were evaluated according to the literature by content analysis and with the support of the IraMuTeq software. The results showed acquisition in relation to the participants' concepts related to Social Skills and Social Educational Skills. From a qualitative point of view, the teachers exposed in their teaching narratives the use of emotional self-control and self-knowledge promotion strategies, as well as delimiting the assertive, empathic communication and expressing solidarity Social Skills class as important to be exercised by the teacher in promoting inclusion of children with disabilities in preschool. In the social evaluation of the course, they pointed out the interactivity of the tasks and the use of discussion forums as tools that enriched the exchanges and enabled more learning. It is concluded that the course contributed to the conceptual formation of teachers in social skills and educational social skills and their relationship with the inclusion of children with disabilities, and the proposed course offered virtually met the learning expectations and proved effective in the assessment of course participants.

Key words: Special education. Pre-school. Educational Social Skills. Teacher training. Online.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Síntese da caracterização dos cursistas.....	45
Figura 2. Organograma da coleta de dados ao longo do curso de formação de professores....	53
Figura 3. Síntese do curso aos professores em Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas para inclusão escolar na pré-escola.....	54
Figura 4. <i>Layout</i> da Sala de Aula do curso de formação de professores.....	56
Figura 5. Organização, distribuição das videoaulas e tarefas propostas na aba atividades do Google Sala de aula.....	56
Figura 6. Diagrama de organização semanal do curso	74
Figura 7. Comparação da avaliação inicial e final dos cursistas quanto ao conhecimento em relação ao campo teórico e prático das Habilidades Sociais.....	79
Figura 8. Análise individual quanto ao conhecimento em relação aos conceitos de Habilidades Sociais dos Cursistas.....	80
Figura 9. Percentual de acertos dos cursistas em relação aos conceitos de HS, e temas relacionados a CS, automonitoria, o professor como agente social de aprendizagem e HSE.....	83
Figura 10. Dendograma resultante dos relatos sobre estratégias de autocontrole emocional e promoção do autoconhecimento.....	87
Figura 11. Análise de similitude resultante da percepção dos professores sobre Habilidades Sociais Educativas para a inclusão escolar na pré-escola.....	113
Figura 12. Avaliação social dos cursistas em relação à formação oferecida virtualmente.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização das HSE do professor para a inclusão de crianças com deficiência na pré-escola.....	96
Tabela 2. Valores de média e desvio padrão obtidos nos escores totais do QHSE-ProfEI na avaliação inicial e final dos cursistas.....	101
Tabela 3. Análise de classes e subclasses de HSE dos professores na prática educativa da pré-escola	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CS - Competência Social

CHD - Classificação Hierárquica Descendente

ELASI - Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão

HS - Habilidades Sociais

HSE - Habilidades Sociais Educativas

IRaMuTeQ - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva

QCHS - Questionário de Conhecimento em Habilidades Sociais

QHSE-ProfEI - Questionário de Habilidades Sociais Educativas do professor da Educação Infantil

TAC - Tarefas de Aprendizagem em Casa

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC - Tarefas Interpessoais em Casa

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 Formação e habilidades interpessoais do professor para a prática educativa na pré-escola..	19
1.1 Habilidades sociais e narrativas docentes nos modos de praticar a inclusão	29
JUSTIFICATIVA	41
MÉTODO	43
2.1 Procedimentos éticos	43
2.1.1 Participantes	43
2.1.2 Instrumentos	46
2.1.3 Estratégias e recursos de comunicação.....	49
2.1.4 Local	50
2.1.5 Procedimento da Coleta de Dados.....	51
2.1.6 Sistematização e condução do curso	51
2.1.7 Descrição da condução do curso	74
2.1.8 Procedimentos de Análise de Dados	77
3.1 Avaliação do conhecimento das professoras em relação aos conceitos sobre Habilidades Sociais.....	79
3.1.1 Descrição de estratégias socioemocionais das professoras para a promoção de relações interpessoais na pré-escola	85
3.1.2 Caracterização das HSE do professor para a inclusão de crianças com deficiência na pré-escola	94
4. Análise do repertório de HSE das professoras da pré-escola antes e depois do curso	100
5. Validade Social do curso on-line em Habilidades Sociais para professores da pré-escola para a inclusão de crianças com deficiência.....	121
5.1 Efeitos e benefícios observados: Follow up dos cursistas após um ano do curso de formação.....	126
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS	142
Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética	142
APÊNDICES	143
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	143
Apêndice B – Card de divulgação	145
Apêndice C - Ficha de inscrição.....	146
Apêndice D - Questionário de Conhecimento sobre Habilidades Sociais	149
Apêndice E - Questionário de Habilidades Sociais Educativas do professor no cotidiano escolar- (QHSE-ProfEI)	153
Apêndice F- Questionário de Validação Social do curso.....	158
Apêndice G - Curso on-line em Habilidades Sociais para professores da pré-escola para a inclusão de crianças com deficiência.....	160

APRESENTAÇÃO

Em alguns momentos da minha vida, eu duvidei que pudesse chegar até aqui. Sentia que não podia conciliar o meu trabalho como professora da pré-escola, com estudos extras, com compromissos assumidos com as crianças e seus pais e com as renúncias que sempre nos rodearão independente do caminho que queiramos seguir. Então, passei muito pela escolha do “Isto ou Aquilo” da escritora Cecília Meireles, que muito me representa durante essa caminhada de formação continuada, “*não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo*” E quem não passa por um misto de emoções diante das escolhas que a vida nos propõe? Pois bem, aqui é onde estou, com as minhas experiências de vida, as minhas escolhas e meus aprendizados. Em outros momentos, eu jurava que esse era o ponto de chegada, que depois daqui, as coisas entrariam no eixo. Hoje vejo quantas coisas ainda tenho e quero aprender!

Dessa forma, contarei a você o que me trouxe a esta tese. Por sete anos, trabalhei como professora da pré-escola e me recordo, com satisfação, dos preparativos da sala, da distribuição da lista de criança pela coordenação e do meu olhar avaliativo querendo distingui-los pelos nomes, da minha primeira turma, da minha insegurança, da primeira acolhida na porta da sala de aula, do “Bom dia!”, cheio de expectativas, do abraço daquela criança na primeira professora, do olhar inseguro de alguns para com os seus pais, do “Se divertir, daqui a pouco eu venho te buscar”, “Tia, hoje tem parquinho?” “Já pode lanchar?”. Lembro-me até mesmo, de quem ficou sentado aguardando o grande momento de “Pegar lápis e papel para aprender”, da lancheira que sumiu, da garrafa sem identificação, do que já se sentia muito bem naquele ambiente e rodopiava pela sala como um pião, das trocas tímidas de olhares e interesse por novas amizades. Ah! Tantas lembranças...

Naqueles episódios, observando tamanha gama de comportamentos, talvez a grande parte de minhas reações foram impulsivas, intuitivas e momentâneas. Ali, eu vi que para lidar com essas variáveis, eu não tinha recebido qualquer informação nos meus anos de graduação e pós-graduação em psicopedagogia, talvez nem seria possível prever tal situação. Acrescento ainda que pelos meus sete anos seguintes, eu nunca tive uma turma igual a outra, em seus comportamentos e interações. O quanto isso foi bom! Porque me fez olhar para as competências (social-emocional) individuais de cada um que, por 200 dias letivos compartilhavam suas manhãs/tardes comigo e das minhas próprias necessidades socioemocionais na promoção daqueles que confiavam a mim “ensiná-los”.

Assim, para cada desempenho social, utilizamos uma série de comportamentos que são frutos da nossa constante aprendizagem (observação, instrução, consequência). “Podemos

melhorar nosso repertório?” “Podemos!” Pois são comportamentos passíveis de serem aprendidos e ensinados considerando o contexto e a cultura. Lá vou eu estudar sozinha um campo chamado de Habilidades Sociais. E por meio de um e-mail recebi o informe de que seria ofertado uma disciplina intensiva sobre Habilidades Sociais com os estudiosos sêniores desse Campo, os professores Almir Del Prette e Zilda Del Prette.

Matriculei-me e lá fui eu à Universidade Federal de São Carlos-SP para fazer uma disciplina intensiva que requereria o máximo de aproveitamento. Aprendi muito, contudo ainda tinha necessidade de mais tempo de assimilação e reflexão do repertório recém adquirido. Por isso, o ingresso no Mestrado foi oportuno para desenvolver uma pesquisa que teve por objetivo caracterizar as Habilidades Sociais Educativas de professores de crianças pré-escolares com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência.

Dessa forma, contei com o apoio de 32 professoras da educação infantil para avaliar crianças com desenvolvimento típico e atípico, quanto aos aspectos de Habilidades Sociais e problemas de comportamento na visão destes. Ao longo do procedimento de coleta de dados, observei que os professores requeriam de outros exemplos para compreenderem a habilidade que eu, enquanto pesquisadora, estava nomeando e avaliando em relação ao repertório deles e das crianças, além do fato de notar que os problemas de comportamentos eram recorrentes de queixas para grande parte da amostra de professores avaliada.

Até ali, eu já havia compreendido, com o auxílio da literatura, que essas questões de queixas comportamentais estavam relacionadas ao baixo repertório de Habilidades Sociais, como também que, as estratégias de manejo, nos relatos das professoras, estavam mais relacionadas à contenção do comportamento inadequado das crianças, do que para o ensino da habilidade que a criança não tinha e que requereria ser ensinado, uma vez que precisarão exercer seus papéis sociais na sociedade em que se insere.

Portanto, ao final da pesquisa, identificamos que era preciso investir na formação conceitual a respeito de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas do professor para que, enfim pudesse ter condições de intervir satisfatoriamente em seu contexto de sala de aula e olhar também para as relações intra e interpessoais, das quais ele é o agente social mais capacitado para intervir e auxiliar na aprendizagem das crianças, quando se tem conhecimento de suas próprias potencialidades e dificuldades.

Pois então, foi por desejar uma melhora na minha atuação prática, que me vi a caminho do estado de São Paulo como alternativa para que pudesse conhecer e aprofundar sobre Habilidades Sociais. Por conseguinte, por que não, propor uma formação continuada, oferecendo conteúdos sobre Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas articulados

com as questões relacionadas à inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino? No contexto da pandemia do Covid-19 e, no intuito de restringir a dificuldade relativa à distância física (pesquisadora-interessado), concretiza-se esta pesquisa, que ocorreu virtualmente, com as estratégias mais oportunas pelo que se estávamos vivendo no momento e para o contexto e grupo que dela fez parte.

INTRODUÇÃO

Os professores desempenham um papel importante na inclusão escolar de crianças com deficiência, pois serão os responsáveis pela recepção, acolhida e educação neste novo ambiente. A formação continuada deles requer uma visão global, que aborde além de conhecimento teórico, também a competência de ampliar, modificar e construir os conhecimentos inerentes ao indivíduo por meio das relações e desempenhos sociais.

Esta pesquisa, por valorizar a figura do professor e sua formação, aborda uma proposta de curso on-line, destinado aos professores sobre Habilidades Sociais (HS) e Habilidades Sociais Educativas (HSE) para a inclusão escolar na pré-escola por meio da plataforma Google Sala de Aula.

A estrutura inicial do trabalho está organizada da seguinte maneira: 1 *Formação e habilidades interpessoais do professor para a prática educativa na pré-escola* que têm por objetivo subsidiar o entrelaçamento do repertório de HS interpessoal do professor nas práticas pedagógicas, e o quanto esse fator é decisivo na tomada de decisão e aplicação de estratégias de enfrentamento que permitam construir um ambiente amistoso, educativo e inclusivo na pré-escola.

A seguir, como subtema, 1.1 *Habilidades sociais e narrativas docentes nos modos de praticar a inclusão* faz uma abordagem sobre Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais como fator que amplia as possibilidades de atuação do professor. Adicionalmente, como instrumentos mediadores abordar-se-á as narrativas docentes como ferramenta de formação de professores, numa proposta de atuação inclusiva, que atende crianças do público-alvo da Educação Especial na pré-escola.

Após o desenvolvimento sequencial do referencial teórico, será exposto o objetivo da proposta de pesquisa, o ambiente utilizado para a organização do curso, os aspectos relacionados ao tratamento dos dados, os resultados e discussões, a conclusão e as referências bibliográficas. Por fim, os anexos e apêndices que compuseram desde os aspectos éticos na pesquisa até os recursos avaliativos processuais que foram utilizados ao longo do curso.

Nessa Tese, a escolha em tratar a etapa da pré-escola se deu pelo fato de os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa, conseguirem abordar com maior variedade os elementos que aqui foram o seu objetivo final, a compreensão e ampliação do conhecimento sobre HS e HSE dos professores para promover a educação inclusiva, pois esses

desempenham um papel fundamental como mediadores do conhecimento e das interações sociais em sala de aula, naquela que é na educação a primeira etapa obrigatória.

1 Formação e habilidades interpessoais do professor para a prática educativa na pré-escola

Esse capítulo faz uma breve explanação sobre a formação de professores, evidenciando as competências que não são recorrentemente contempladas ao longo da sua formação inicial e continuada. Aqui, irá situar a formação de professores como proposta que vem gradativamente se modificando, porém, ainda, fruto dos percalços e déficits históricos da formação destes. Além disso, será abordado a incompletude da formação humana do indivíduo que atua na sala de aula, que além de sua bagagem, modifica-se ao longo do processo de sua atuação educativa. Por fim, falaremos sobre a pré-escola que gradualmente foi se estabelecendo como campo educacional importante, cada vez mais requisitado de intervenções preventivas e de decisões certeiras.

A construção da docência envolve tanto conhecimentos e competências específicas, como princípios e valores profissionais. Postura essa, que tem como requisito básico uma formação inicial mais coerente, integrada e interdisciplinar. Haja vista que, a Educação Infantil previa apenas o amparo assistencial às crianças, só recentemente foi vinculada ao sistema educacional, porém a formação de professores para esse ciclo, pouco atende as especificidades dessa etapa (Gatti & Barreto, 2009). Além disso, um significativo percentual de professores que atuam nessa fase, possui formação no Magistério com habilitação para a Educação Infantil.

A saber, o sistema educacional brasileiro regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é constituído por níveis, etapas e modalidades educativas. No que se refere ao nível, tem-se a educação básica e superior. A educação básica é composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na educação Infantil têm-se duas etapas a creche que atende bebês (de zero a um ano e seis meses) e crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses) e a pré-escola que atende crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

A Educação Infantil, tem passo-a-passo demonstrado sua legitimidade e buscado seu reconhecimento social. Em muitos países, essa convicção constitui-se como uma realidade inerente de investimento certo, sendo detentora de uma sólida estrutura organizacional para bem atendê-los. No entanto, para a realidade atual, a qual nos inserimos, ainda estamos a

pequenos passos na problemática do acesso a instituições de qualidade, os espaços, os materiais, brinquedos e sobretudo, à importância de profissionais qualificados para uma atuação docente competente nesta etapa da educação. Nota-se um novo modo de olhar para as crianças, numa percepção de que além de cuidados e educação, que também necessitam de profissionais capazes de proporcionar os estímulos necessários para que se desenvolvam socialmente de forma saudável e equilibrada.

Mas, historicamente a formação docente não era compreendida dessa maneira. Os estudos investigativos determinavam que inicialmente o que prevalecia na prática, era o controle do conhecimento e, que a escola em geral, atendia primordialmente aos fatores socioeconômicos relacionados às perspectivas políticas e epistemológicas, refletidas nas propostas formativas docentes. Contudo, ainda é a escola a responsável por introduzir e apresentar a todos os educandos as diferentes linguagens: “as formas narrativas, as matemáticas, as linguagens científicas, as artísticas, os valores a essas associadas” (Gatti et al., 2009, p. 19). E por isso, constituinte de interesse público.

Dentre esses pontos, tem-se que a formação para a docência acaba por ser generalizante e pela dualidade de ação, não proporcionam uma base sólida nem para quem atua de forma geral, nem para quem atuará em áreas específicas. Na atualidade encontramos no trabalho docente, e também como lacuna, a valorização justamente do campo de ação do professor, que sai de uma práxis espontânea para uma abordagem mais complexa, de conhecimentos integrados, que para atender as necessidades reais, e unilaterais dos estudantes, ampliaram o campo de atuação do professor ao tempo em que não os formou.

Então, a trajetória de formação docente caminha entre políticas educacionais e formação de professores por rumo opostos às necessidades que cada vez mais se fazem importante do professor subsidiar e sustentar na sua prática. Para tanto, destaca-se que o desenvolvimento profissional docente é constituído de processos contínuos que implicam uma dinâmica de articulação de passos, uma vez que “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se no interior de um processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Abordando as propostas formativas e as relações humanas, Cunha (2013) retrata que a formação para a docência explana diferentes fatores que se articulam ou se entrelaçaram, sejam elas, as próprias redes escolares e escolas, como também aquelas que se constituem da relação humana. Todavia, por volta de 1990, alguns parâmetros vieram a valorizar a experiência, o diálogo, e a ação reflexiva da prática nos movimentos teóricos de formação

cunhados na abordagem social, cultural e política. Nesse caminho a afetividade ainda que não constituinte como característica primordial do professor, faz-se importante na relação com as crianças (Gomes, 2013). Juntamente com a mobilização e a articulação desses saberes em prol do enfrentamento de diversas situações, de modo mais criativo e produtivo.

Há que se considerar que, por meio da Conferência Geral da UNESCO, (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, [ONU], 1998). O relatório Delors trouxe novas reflexões sobre o educar e o aprender. O professor veio a ser designado como sujeito de transformação, inclusive como fator para mudanças econômicas do século XXI. Tendo em vista a dimensão utilitarista do conhecimento, e após o relatório, foram publicados no Brasil as políticas educacionais que discorriam sobre formação e condição de atuação do professor.

Com o desdobramento da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, a formação de profissionais da Educação Infantil passou a ser um tema mais intensamente debatido nas políticas educacionais e também nos espaços acadêmicos nacionais (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Notadamente, a Política Nacional de Educação Infantil veio tratar que, “A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser assegurados a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério” (Brasil, 2006, p. 18).

E para atender propostas pedagógicas e ritmos de aprendizagens, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015) em seu artigo 27, que trata do direito à educação dispõe sobre a importância da “X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015, p.7).

Sendo assim, a formação de professores tem impacto no processo de inclusão escolar, uma vez que quando essa não acontece de maneira efetiva, ela própria constitui-se como obstáculo para a inclusão (Beloto, 2013). A proposta de formação continuada voltada para práticas inclusivas é um recurso que auxilia os profissionais que não acessaram conteúdos relacionados à educação inclusiva em um momento inicial (Rodrigues & Capellini, 2012). Essa iniciativa tem proporcionado ações e formação profissional oportunizada por redes de ensino e promovendo possibilidades de acesso a novas práticas pedagógicas para inclusão escolar.

Na formação de professores para a educação básica por ter como objetivo primário e essencial à formação de pessoas em valores e atitudes, que compartilham direitos e deveres

dos cuidados dos outros e de si próprio, podemos pontuar que problematizar a realidade social são práticas essenciais no desempenho educativo de seu trabalho. A principal questão que se têm observado relacionado à formação de professores, são as competências que eles devem desenvolver nos alunos. Agora, que elas estão cada vez mais explícitas e instigadas a serem aplicadas no contexto escolar do aluno do século XXI, as competências socioemocionais /cognitivas/acadêmicas/ dos professores, tem pela frente, o compromisso de desconstruir a imagem de mero executor de tarefas, para também serem vistos como sujeitos de aprendizagens que possuem habilidades carentes de suporte.

Até porque, as habilidades socioemocionais ampliam as possibilidades de ação do indivíduo em múltiplos contextos, e se aplicam em diferentes realidades, conforme o sujeito necessite nas suas relações sociais, seja na escola, como agente social de aprendizagem, seja no seu contexto pessoal. Sendo assim, o professor pode abordá-las nas diferentes práticas do dia-a-dia, ao tempo que se considera, se autoavalia num processo de ação-avaliação-reação.

Conforme documentos normativos, um dos aspectos fundamentais defendido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pondera sobre o direito ao acesso gratuito à educação de todos os cidadãos brasileiros. Nesse sentido, estabelecem as obrigações institucionais, funções e profissionais da área. A etapa da Educação Infantil especificamente, é tratada no título V. Nesse intuito, os parágrafos, em questão, destacam a importância do desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos considerando os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

No caso da pré-escola, atender todas as demandas formativas da criança, requer que os professores realizem seu planejamento de modo a atender às habilidades a serem desenvolvidas e alcançadas pelas crianças. E com isso, respeitando-se o repertório adquirido da criança promover especialmente a socialização, a autonomia e a comunicação. A partir das experiências fundamentais, promover os direitos de aprendizagem da Educação Infantil que são elencados pela Base Nacional Comum Curricular: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se.

Recentemente, o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021) discutiu que as habilidades socioemocionais não possuem a mesma proporção de ensino nas escolas, quando comparadas a aspectos de desenvolvimento de habilidades cognitivas como as de português e matemática. Tal relatório acrescenta que a aprendizagem das habilidades socioemocionais ocorre aleatoriamente, podendo variar de escola para escola e de professor para professor. Sendo assim, se concentrarmos o quanto é

relevante a intervenção e desenvolvimento infantil, considerando a todos e primordialmente aqueles com algum tipo de defasagem entenderemos o quanto é relevante, que os professores que atuam nessa etapa de ensino, estar bem informados e formados, uma vez que será justamente, nesse primeiro ambiente, que as crianças farão o uso e aprimoramento de suas habilidades e competências.

Embora a atividade profissional possa permear o espaço vocacional e profissional sua principal ação está voltada para a mudança e responsabilidade social. A partir dessa constatação, é inerente que os currículos de formação profissional contemplem conteúdos e ações de ensino, que possam enriquecer a formação de professores de modo que os resultados delas, venham a melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem para todas as crianças não só no aspecto cognitivo. Dentre essas condições, como agente social, o professor desempenha um importante papel para as relações interpessoais em sala de aula, visando nessa perspectiva a aprendizagem social e desenvolvimento dos educandos (Silveira; Enumo & Rosa, 2012).

Conforme destacam os autores acima citados, a função educativa do professor transcende os aspectos cognitivos e engloba uma gama de experiências vividas no dia a dia da escola, e da subjetividade do indivíduo. Em suas especificidades, a atuação profissional do professor envolve estimular diferentes áreas e propiciar o desenvolvimento intelectual e interpessoal (Soares et al., 2009). Logo, por meio das relações que ali se estabelecem, o ambiente escolar e o espaço da sala de aula, como um todo, incita o fortalecimento de valores morais e éticos que intimamente se concretizam nas relações interpessoais (Borges & Marturano, 2012; Del Prette & Del Prette, 2013).

Assim, os autores acima valorizam diferentes habilidades que são importantes de serem promovidas no campo educacional e limitam-se a destacar as relações interpessoais como uma das variáveis responsáveis por sustentar os costumes morais estabelecidos pela sociedade. Já que tratando de formação de professores alguns fatores devem ser analisados e investigados. Uma vez que independente do “estilo” com o qual cada professor gerencia essas relações é importante “identificar se está sendo efetivo e alterá-lo sempre que necessário (Del Prette & Del Prette, 2022, p. 76)

Primordialmente, são a partir dessas análises que se estabelecem práticas educativas significativas, asseguradas pelo domínio do saber (necessidade inerente à condição de profissional), sensibilidade cognitiva (compreensão ampla sobre o que envolve as situações de aprendizagens e particularidade dos aprendentes), na capacidade para criar relacionamentos frutíferos (repertório elaborado para instigar e compreender a expressão do aprendido) e na

promoção de atitudes éticas nas relações interpessoais (Gatti, 2013). É válido destacar que tais pontos característicos da docência íntegra a totalidade cultural e contextual das experiências vivenciadas na singularidade do ensinar, ou seja é processual.

Logo, torna-se importante destacar que o professor está em permanente formação e o processo de formação continuada é necessário, e, assume importância tal qual a formação inicial. Seus mobilizadores são provenientes de universidades, escolas ou sistemas de ensino e essas podem ser constituídas e assumir diferentes perspectivas, sejam em relação aos formatos, sejam em relação a duração (Cunha, 2013). Concomitante a essa ideia, tem-se discutido as nomenclaturas quando se refere à formação de professores. Ainda que tendencioso ao modelo clássico, os termos: reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, treinamento e atualização têm sido visto como um termo mais engessado. As perspectivas mais contemporâneas têm reformulado tais termos e dado nova compreensão ao termo formação, com foco, e principalmente de acordo: a necessidade do docente, propor melhorias para os processos de ensino e aprendizagem (Alvorado-Prada, 1997).

Por meio das práticas educativas, Del Prette (1998) destaca algumas ações requeridas do professor em sala de aula que asseguram a competência profissional:

a percepção das demandas imediatas do contexto escolar, flexibilidade para mudanças na atuação, de acordo com essas demandas, bem como habilidade de produzir conflitos sócio-cognitivos entre os alunos e reagir positivamente às tentativas de solução destes conflitos por parte dos mesmos (Del Prette, 1998, p. 3).

Dessa forma, o entrelaçamento da prática pedagógica e as relações que se estabelecem com as crianças podem promover segurança para interações, em atividades educativas, brincadeiras com seus pares e, até mesmo, no enfrentamento de dificuldades se tivermos um professor que possa auxiliar nesse processo. Pois num ambiente consolidado e com práticas coerentes, as crianças compreendem que poderão ser auxiliadas por seus professores, se não conseguirem administrar suas emoções para lidar com as situações diversas (Petrucci et al., 2016). Pode-se abarcar, assim, que existe uma necessidade de ação interpretativa na prática educativa do professor como mobilizador de situações exitosas que possam auxiliar crianças com diferentes condições de riscos relacionais e desenvolvimentais e auxiliá-los a adquirir, ampliar e modificar a sua, se assim considerar importante.

As práticas educativas de pais e professores, no ambiente escolar e familiar, são fatores protetivos do desenvolvimento infantil, minimizando ou neutralizando os fatores de risco (Del Prette & Del Prette, 2013). E pensando assim, Casali (2019) em sua pesquisa

avaliou um Programa de Habilidades Sociais para pais (PHS-Pais) e professores (PHS-Professores) de crianças escolares, analisando seus efeitos: (1) diretos, sobre o repertório social dos agentes educativos; e (2) indiretos, sobre as crianças em termos de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico. Participaram 30 pais, oito professores e respectivos 35 filhos/alunos, organizados em quatro grupos: um controle de não intervenção e três experimentais. Após estudo piloto, ocorreu semanalmente o PHS-Professores, com 18 sessões de 75 minutos e o PHS-Pais, com 17 sessões de 90 minutos, também semanais. As análises estatísticas realizadas evidenciaram efeitos: (1) diretos sobre o repertório social dos pais e professores que participaram das sessões, quando comparados ao grupo controle; e (2) indiretos sobre o repertório de habilidades sociais e sobre o desempenho acadêmico, maior para as crianças do Grupo Experimental 1, que se beneficiaram do envolvimento de pais e professores no programa. Os resultados indicam a efetividade do programa e a importância de investir no planejamento de intervenções no ambiente familiar e escolar como forma de contribuir para o desenvolvimento socioemocional de crianças escolares.

Tal atuação de pais e professores por exemplo, quando intencionalmente, respeitando-se os aspectos culturais e contextuais, irão promover e fortalecer os comportamentos emitidos que socialmente se estabelecem como aceitáveis e benéficos para o indivíduo e seu grupo. Desse modo, mais uma vez são encontradas evidências de que a efetiva colaboração do professor com as crianças requer além de competência profissional, outras habilidades, que abrangem o campo interpessoal do sujeito (do que fazer e como fazer) que ajudem as crianças em seus desempenhos sociais (Del Prette, Del Prette & Correia, 1992, Vila, 2005, Bolsoni-Silva et al., 2013).

A escola como um todo constitui-se de um conjunto de interações educativas com ocorrências de comportamentos diversos. O professor deve gerenciar suas ações em meio à relação pedagógica e interpessoal e não há como dissociá-las dos desafios que impõem as tarefas educacionais. Porém, nesta fase de desenvolvimento do alunado da pré-escola, as interações serão os gatilhos da ampliação ou não dos laços afetivos, respeito às diferenças individuais e construção socioemocional do indivíduo (Abed, 2016; Pereira et al., 2011).

Alguns estudos têm demonstrado que a competência profissional para a prática educativa tem relação com a autoconfiança do professor e alguns outros fatores. Dias et al., (2015) por exemplo, analisando os aspectos considerados necessários para a implementação da educação inclusiva e ligados a aspectos individuais dos professores e sua atuação,

identificaram como relevantes: a) formação e educação continuada; b) atitude favorável; c) referencial teórico voltado à educação inclusiva; d) reflexão sobre a prática; e) reconhecimento em si as emoções que a diferença significativa provoca. Nesse mesmo sentido, Silva e Marin (2019) compreendem que, mesmo que haja competência emocional por parte do professor, ainda há dificuldades para o manejo situacionais da sala de aula, ou seja, o professor pode até ter aparato de recursos auxiliares tais como: diálogo, cessar conflitos, ouvir opinião dos envolvidos nos conflitos interpessoais, mas não modificar as estratégias de ensino, não altera a rotina para o grupo, gerando desmotivação para ambos os envolvidos.

Sem dúvida, investir em formação que proporcione a aquisição de competências emocionais dos profissionais da educação e que contemplem a empatia, autoconsciência e mobilização trará ganhos para toda uma esfera de envolvidos, na perspectiva de conhecer a si mesmo, para melhor compreender o outro e desempenhar uma conduta educativa mais humana, confiante e coerente (Coelho, 2013). Gatti e Barretto (2009) afirmam ainda que, na formação inicial do professor de qualquer área profissional, existem lacunas para a primeira etapa de escolarização formal. As licenciaturas se propõem a uma formação que relaciona as teorias e práticas profissionais, entretanto não aprofundam na formação estética, lúdica tão necessária e importante, para a primeira etapa da educação básica (Duarte et al., 2017).

Percebe-se, então, que é cada vez mais emergente, a necessidade de programas de formação de professores que os auxiliem no conhecimento de especificidade, do quanto a postura e conduta que cada deficiência requer, e, principalmente a compreensão de que não há como depositar exclusivamente em um curso de formação inicial ou continuada toda a aprendizagem que será necessária ao longo da sua prática com todo e qualquer público. Mas que o profissionalismo se constitui gradativamente de fatores éticos e emocionais ao longo das experiências, vivências, concepções pessoais, conhecimentos e saberes da profissão (Nóvoa, 1995; Tardif, 2008; Flores & Viana, 2007).

Uma vez que assume posição de mais conhecimento em relação aos seus alunos, o professor da pré-escola deve reunir, em sua prática, conhecimento, experiências metodológicas e teóricas que visam promover situações educativas. Todavia, quando se trata de desenvolver um trabalho educativo com crianças com deficiência, o profissional se vê diante de alguns desafios. Seja em meio a mudança de concepção sobre a capacidade de aprendizagem ou potencial do outro, seja em vista ao próprio repertório para promover a aprendizagem desses (Irie Saito & Oliveira, 2018).

Contudo, esses profissionais, além de competências práticas tais como promover trocas interativas entre as crianças, os professores precisam promover, no seus contextos educativos, situações que permitam desenvolver e ampliar aquisições diversas de seus educandos (De Resende Peroza & Oliver Martins, 2017). Esses processos de aprendizagens constituem-se entre diferentes sujeitos que constroem redes de contatos, por meio de interações, que parte de um processo interpessoal e se consolida em um processo intrapessoal (Mello & Teixeira, 2012).

Conseqüentemente, professores que pouco exploram a linguagem da fantasia, imaginação e brincadeira em suas atividades cotidianas da pré-escola, com ações efetivas, que permitam por exemplo, que a criança possa nomear sentimentos, ou expor opinião sobre situações corriqueiras a fim de buscar uma resolução conjunta. Ou seja, que utilizem essas condições para o ensino e vivências intencionalmente voltadas para explorar as relações interpessoais das crianças, restringem as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento daqueles que necessitam de maior estimulação e auxílio.

Dentro das habilidades interpessoais do professor temos as chamadas atitudes sociais, que envolvem elementos afetivos, cognitivos e comportamentais que possam auxiliar na elaboração e aplicação de estratégias de enfrentamento, que tornem o indivíduo mais confiante a atitudes positivas em relação à inclusão (Vieira & Omote, 2017; Souza, Conceição & Pereira, 2018). A avaliação, o modelo que oferece e as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor tem relação com o julgamento que ele faz em relação ao seu aluno, seja estes com deficiência ou não. E por conta desse aspecto os processos formativos de professores devem promover mudanças e autoconhecimento para condutas eficazes para atender a diversidade e necessidades individuais (Vieira & Omote, 2021; Omote & Vieira, 2018).

A saber, Torres (2018) discutiu em sua pesquisa que a inclusão escolar está relacionada às atitudes dos professores e uma formação docente adequada. Por isso, o seu estudo visou desenvolver e implementar um programa de formação de professores com vistas a testar o efeito de temáticas da educação especial nas atitudes sociais de licenciandos das ciências exatas. O programa de formação on-line foi elaborado em três blocos: 1) História - que objetivava compreender, debater e sensibilizar a partir da história da exclusão das diferenças na escola; 2) Políticas – com objetivo de conhecer os fundamentos legais da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil; 3) Práticas pedagógicas – que visou oportunizar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos sobre estratégias que favorecessem a participação e aprendizagem numa perspectiva inclusiva. Para cada temática

foram propostos três textos-guia e três atividades/questões a serem respondidas a partir de uma problematização definida pela pesquisadora. Para tanto, foram utilizados artigos científicos, documentos oficiais sobre a Educação Especial e material oriundo de disciplina do curso de Pedagogia a distância, da universidade a qual a pesquisadora estava vinculada. A participação ocorria via produção individual, análise de situações presentes em vídeo, ou discussão em fóruns, tanto para reflexão quanto para a sensibilização dos cursistas em relação aos obstáculos/barreiras frente à Educação Especial e o papel do professor. A amostra foi composta por N = 88 participantes que iniciaram o curso por abas diferentes e intercaladas. Os cursistas responderam a um questionário via Escala Likert a ELASI (Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão), antes e após o curso. Ainda que as análises estatísticas não tenham demonstrado mudanças significativas, viu-se um indicativo de atitudes positivas dos cursistas participantes, após a conclusão na formação.

Mas também, com conceito similar temos as chamadas Habilidades Sociais do indivíduo que se constituem como fator considerável no processo inclusivo efetivo e prático na infância. Dessa forma, as HS referem-se “a um constructo descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 24).

E, a partir do desempenho desse conjunto de ações, o profissional ser capaz de avaliar situações, pensar possibilidades, mobilizar recursos e escolher o modo mais adequado de agir com a criança avaliando suas próprias emoções, neutralizando as que poderiam trazer consequências negativas e selecionando a que gerará maior benefício e competência social. Sua relevância se estende às interações sociais que são estabelecidas no contexto pré-escolar, bem como as necessidades e individualidades daqueles que compõem esse ambiente. Nos contextos sociais, o desempenho de habilidade de comunicação, expressividade e desenvoltura nas relações interpessoais podem se tornar em amizade, respeito ou facilitar uma convivência cotidiana mais agradável (Del Prette & Del Prette, 2013).

Tais indicações fundamentam a necessidade de formação de professores para gerenciar com eficácia tanto o ensino de comportamentos sociais quanto acadêmicos que possam estar integrados aos currículos de formação inicial do professor (Cooper & Scott, 2017). O ambiente escolar, em especial, a sala de aula são tomados por decisões pedagógicas e interações, visto que o professor constitui-se como agente construtor de repertórios comportamentais (Sapienza & Lohr, 2018). As autoras destacam ainda que instruções

formativas que utilizam análise do autoconhecimento e discriminação dos componentes das HS, são estratégias que trarão ganhos, tanto para a vida pessoal do professor, quanto podem modificar sua forma de conduzir as atividades com seus alunos, beneficiando assim os educandos (Sapienza & Lohr, 2018).

Como proposta pedagógica, o desenvolvimento de Habilidades Sociais merece tanto ser discutido na formação de professores, quanto ser desenvolvido com os alunos. Miron (2017) investigou a Epistemologia dos professores da educação infantil do município de Petrolina-PE, sobre as habilidades sociais na infância. A pesquisa foi desenvolvida com 12 professoras atuantes, que responderam ao questionário sociodemográfico e teste de associação livre de palavras, cujos termos indutores propostos foram: habilidades sociais, autocontrole, empatia e assertividade, no qual os professores escreviam e classificavam palavras relacionadas aos termos indutores de acordo sua percepção de importância. A análise de dados pelo *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* “IRaMuTeQ” indicou restrições teóricas dos participantes em relação à temática e a necessidade de instrução aos professores sobre o que são habilidades sociais e como essas podem ser desenvolvidas nas crianças voltadas para uma formação social competente. A autora indicou a necessidade de formação interdisciplinar com articulação entre teoria e prática com o desenvolvimento de programas de formação e desenvolvimento interpessoal de professores.

Desse modo, quando se avaliam as práticas na pré-escola, convictamente destacamos que o professor é quem toma, em sua grande maioria das vezes, as decisões pela turma. Logo ele precisa ter uma visão global e assertiva, e para tanto, é importante que esteja envolvido com o ofício e, também integralmente disposto a se autoavaliar em suas demandas interpessoais para exercer com competência social a sua profissão principalmente para a promoção da educação inclusiva na escola.

1.1 Habilidades sociais e narrativas docentes nos modos de praticar a inclusão

A seguir, a abordagem decorrerá sobre o quanto as HS podem reestruturar a prática educativa do professor via homologia de processos. Ainda assim, discorrerá como os comportamentos e valores sociais na discussão coletiva, por meio de narrativas docentes podem construir novas perspectivas na prática inclusiva, com um ensino mais prático, e real na formação continuada de professores que atuam na pré-escola.

Já foi discutido que as Habilidades Sociais se constituem como recursos mediadores dos indivíduos e seu meio social ao longo da vida das pessoas. Essas, são bastante valorizadas em diversos contextos, tais como: social, político, organizacional e acadêmico. Tem-se observado que quando as pessoas aprendem sobre seus próprios comportamentos, e das outras pessoas, inclusive, com a possibilidade de poder modificá-lo, ou aprender novas formas de apresentá-lo, há a possibilidade de constituir relações sociais e de aprendizagem mais promissoras.

Um indivíduo com bom repertório de HS identifica, analisa e compreende os componentes do desempenho social e saberá utilizá-lo satisfatoriamente em seu benefício, respeitando o direito dos outros em suas relações interpessoais nos mais diferentes contextos. Numa proposta de atualização histórica, Del Prette e Del Prette (2018) abordam que o movimento de origem das HS vem entrelaçado ao conceito de Treinamento Assertivo e Treinamento de Habilidades Sociais na Inglaterra e Estados Unidos, respectivamente. Esses conceitos tratam das classes e subclasses comportamentais relacionados e indicativos de passividade e agressividade (Del Prette & Del Prette, 2018)

No Brasil, os pioneiros em estudos sobre HS, estão divididos entre o Grupo RIHS – Relações Interpessoais e Habilidades Sociais - da Universidade Federal de São Carlos, coordenados por Almir Del Prette e Zilda Aparecida Del Prette e do GT – Grupo de Trabalho Relações Interpessoais e Competência Social, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Apesar do constante fluxo bibliográfico da temática em HS, é notável que vários campos em que o tema pode ser inserido, ainda não aprofundaram o conhecimento existente em estudos sobre a temática.

Na visão de Del Prette e Del Prette (2018) em termos práticos e pensando na probabilidade de consequências positivas, as HS são comportamentos aprendidos que diante do desempenho social entre indivíduos reduz a possibilidade de eventuais efeitos colaterais negativos na relação interpessoal. Ainda segundo os autores, é preciso entender que os processos fundamentais de aprendizagem desses comportamentos ocorrem basicamente por: instrução (controle por regras), consequenciação e imitação/modelação (Del Prette & Del Prette, 2018). Ao longo desse processo, tanto os modelos de aprendizagem, quanto os de aperfeiçoamento de repertórios são essenciais para a formação plena do indivíduo.

Nesse ínterim, com sentido avaliativo e envolvendo critérios que são avaliados a curto e longo prazo, a CS permite compreender que possuir um repertório de HS não é suficiente. É necessário haver coerência entre o sentir, o pensar e o agir e que ao apresentar um conjunto de

habilidades, o indivíduo consiga analisar e contemplar tais critérios (Del Prette & Del Prette, 2001). Desse modo, nas interações que venham a promover, a ação educativa do professor envolve um conjunto de habilidades. Evidentemente, no ambiente escolar duas demandas fundamentais sobressaem em relação aos alunos: estabelecer relações interpessoais satisfatórias e atender às expectativas acadêmicas (Del Prette & Del Prette, 2013).

O senso de competência social e bem-estar dos professores pode estar direta e indiretamente associado ao ajuste das crianças em sala de aula, especialmente em se tratando de crianças Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Breman et al. (2014), por exemplo, objetivaram explorar A) as relações entre as características do professor (competência e bem-estar); B) relações sociais em sala de aula (interações professor-criança e colegas). Participaram 56 professores e 414 crianças com problemas emocionais e comportamentais com idade variando de cinco a 13 anos. Utilizaram-se duas subescalas de Avaliação de *Burnout* para professores (MBI; UBOS-L), Escala de Relacionamento Aluno-Professor (STRS) avaliados numa escala *Linkert*, Escala de ambiente de Classe (DCCS), Questionário de avaliação de problemas comportamentais e emocionais das crianças (PBSI) que foram analisados nos procedimentos de tratamento de dados por estatística descritiva, análises multivariadas e coeficiente de regressão. Os resultados demonstraram que A) A competência do professor em apoiar emocionalmente os alunos com problemas comportamentais e emocionais pode melhorar as relações sociais em sala de aula, porque professores competentes atribuem mais valor às interações, e, conseqüentemente promovem e gerenciam mais trocas interativas entre os pares; B) No contexto escolar e individual, crianças com relacionamentos mais positivos com seus professores também mostraram ajuste social, emocional e comportamental positivo, especialmente em se tratando daquelas que estão lidando com problemas comportamentais.

Quando pensamos na formação de professores da pré-escola, especialmente aqueles que já estão em serviço, tem-se que as demandas cotidianas do ofício exigem deles uma série de habilidades. Em sua atividade profissional, os professores organizam espaços e tempos voltados para a estruturação das atividades interativas e acadêmicas, que poderão, em maior ou menor grau, promover o desenvolvimento, aprendizagem e formação social da criança. Desse modo, os professores precisam reconhecer situações educativas, responder assertivamente e conseqüenciar positivamente comportamento de seus alunos, oferecendo e apresentando modelos de respostas socialmente adequadas (Del Prette & Del Prette, 2013). No campo teórico-prático das Habilidades Sociais, essas ações são chamadas de HSE.

O termo proposto por Del Prette e Del Prette (2022), refere-se às HSE como a comportamentos “[...] intencionalmente voltados para planejar, conduzir, monitorar, mediar, participar de interações sociais educativas, visando o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento” (Del Prette & Del Prette, 2022, p. 75). E essas, podem ser direcionadas a quatro classes amplas, específicas do fazer docente no contexto formal da escola: 1 - habilidade para mediar interações e arranjos pertinentes ao contexto educativo; 2 - habilidade para mediar relações e promover o ensino e aprendizagens sociais; 3 - habilidade para manejar situações e reflexão sobre o próprio comportamento e do demais sujeitos; 4 - habilidade para relacionar-se de forma competente, inserindo-se como modelo de aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2008).

Para complementar a compreensão conceitual e aplicação prática das HSE por meio de um Roteiro de Entrevista de Práticas Educativas para Professores (RE- HSE-Pr), Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2018) classificaram as HSE dos professores em três eixos: comunicação, afeto e estabelecimento de limites. Os eixos idealizam uma pluralidade de comportamentos de práticas educativas positivas a serem emitidos pelos professores que aumentam as chances dos alunos apresentarem comportamentos desejáveis no ambiente escolar (Bolsoni-Silva; Marturano & Loureiro, 2018).

Uma série de fatores e componentes não-verbais (expressões faciais, corporais e gestuais) e paralinguístico (fluência, volume, clareza, etc.) complementam o desempenho coerente e podem alterar a efetividade do desempenho do professor na interação social. Portanto, entende-se que as HSE não contemplam apenas a emissão dos comportamentos descritos anteriormente, considerados educativos, mas principalmente a avaliação constante e monitoramento da forma com a qual se desempenhou a ação e os efeitos da ação: promoveu, restringiu ou modificou o comportamento de quem sofreu a intervenção intencional do professor. Ou seja, como foi executada a ação educativa? O indivíduo, a quem foi direcionado, aprendeu a habilidade que precisou ser ensinada? (Del Prette & Del Prette, 2008).

As HSE educativas são ainda de grande relevância quando pensamos nos elementos que Florian e Spratt (2013) discutem que deveriam ser tratados na formação inicial: a) compreensão do ensino (com respaldo na diferença e aspecto primordial do desenvolvimento humano); b) justiça social (a crença dos professores de que são capazes e qualificados para ensinar todas as crianças); c) proatividade profissional (docência desenvolvida e pensada para atender as especificidades do outro). Em todos os pontos citados, é possível identificar a

importância e necessidade de desenvolver e aprimorar as competências e HSE presentes em cada um desses elementos relacionados à promoção de uma educação inclusiva.

Ainda, em se tratando da prática educacional inclusiva as habilidades de autoconhecimento, estabilidade emocional, resiliência, coerência, sociabilidade, abertura ao novo e responsabilidade são pontos primordiais de análise e prática do agente social de aprendizagem responsável pela sala de aula, uma vez que, tais emoções geralmente são expressadas automaticamente e nem sempre de forma consciente (Del Prette & Del Prette, 2022). Sendo que esses aspectos incidem sobre os processos de ensinar, aprender e interagir em relações que se pretendem inclusivas, pois os indivíduos são seres integrais (intelectual e emocional) (Faria & Camargo, 2018).

Em vista as competências sociomocionais como proposta de formação juntamente com pesquisa aplicada por Karimzadeh et al., (2014) objetivaram aumentar a eficácia do ensino por meio do treinamento de habilidades socioemocionais em professores. Participaram 68 professores do ensino fundamental da 4ª e 5ª séries distribuídos aleatoriamente em grupos de controle (18 mulheres, 16 homens) e experimentais (20 mulheres, 14 homens). Durante dez sessões semanais de treinamento, os grupos experimentais aprenderam um conjunto de habilidades socioemocionais: 1) habilidades interpessoais: autoconsciência, gestão de estresse, autoconceito; 2) intrapessoais: relação verbal-não-verbal, empatia, assertividade, tomada de decisão, resolução de conflitos interpessoais. A avaliação ocorreu por meio de Escalas socioemocionais Bar-On (versão adulta) e um questionário sobre a eficácia de ensino por análise multivariada e univariada de testes de variância. Os resultados mostraram efeito significativo no aumento das habilidades socioemocionais e seus componentes para os professores do grupo experimental e correlação positiva entre o aprimoramento das habilidades emocionais e o ensino eficaz. Ou seja, o ensino de habilidades socioemocionais pode ajudar os professores a analisarem seus desempenhos na sala de aula e também em outros contextos tornando esse profissional com maiores chances de agir atendendo aos critérios da Competência Social. E consequentemente investir um engajamento mais ativo onde as interações sociais educativas ocorrem, priorizando e atendendo necessidades específicas das crianças de modo geral.

Logo, processos de formação continuada de professores para o aprimoramento de suas HS podem modificar positivamente as práticas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, como é o caso do PAEE (grifo nosso), por meio da realização de aprimoramento e de formação continuada (Briant & Oliver, 2012; Fornazari et al., 2014; Silveira; Emuno &

Rosa, 2012). Tais conhecimentos poderão viabilizar efeitos pró-sociais à inclusão com efeitos socioemocionais e acadêmicos que promovam convivência e interação (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014).

Desse modo, os processos formativos iniciais dos professores abordam e abrangem na sua maioria, as competências para agir, incumbindo aos professores uma autossuficiência para criar uma atmosfera favorável à aprendizagem no contexto escolar. Pensando assim, entende-se que as HSE é um componente consideravelmente relevante no repertório daqueles que estão à frente da educação de vários outros indivíduos, e ainda mais numa etapa primordial de desenvolvimento, como a pré-escola, a se considerar o professor.

Cabe especialmente à escola, pela pluralidade de comportamento e relações que ali ocorrem, constituir-se como espaço oportuno para ampliação de relações sociais e intervenções em HS (Cia & Barham, 2009). Enfim, pode-se compreender pelas palavras das referidas autoras, que nesse caso, é o ambiente que mais favorece o aprendizado de habilidades diversas, justamente por atender crianças com o maior ou menor nível de habilidades.

Com a proposta de inclusão escolar promulgada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI - (Brasil, 2008), juntamente com um percurso histórico das licenciaturas que possuem poucas disciplinas destinadas aos processos formativos para a preparação do profissional para a educação inclusiva e desenvolvimento socioemocional do profissional, têm-se constituído como um temas recorrentes e potenciais de serem tratados na formação continuada (Cruz & Glat, 2014). Como por exemplo, a necessidade de formação continuada que venha a produzir condições físicas, materiais e recursos humanos com maior habilitação para atender as necessidades e especificidades do PAEE (Vitta; Vitta & Monteiro, 2010).

Até porquê, as lacunas da formação inicial não podem ser as justificativas para o não acesso, intensificado pelo desafio no atendimento à diversidade de cada indivíduo, em vista da necessidade cada vez maior de um repertório de HSE do professor junto às demandas desses grupos e adaptações a eles inerentes (Del Prette & Del Prette, 2008) é relevante que haja condições formativas favoráveis para atender uma sociedade multicultural, baseadas no ouvir, ser atento ao diferente e respeitá-los (Briant & Oliver, 2012).

Conforme destacado, socialmente os professores lidam com uma pluralidade de indivíduos, que se relacionam no espaço escolar, e, para amenizar as lacunas da formação inicial no atendimento às necessidades e particularidades daqueles que estão em processo de

aprendizagem são necessárias e propostas que venham implementar o repertório daqueles que gerenciam essas relações.

Nesse sentido, Furtado, Falcone e Clark (2003) discutem que as constantes mudanças sociais têm exigido além de habilidades técnicas, também, habilidades relacionais cada vez mais complexas. Pressupõe-se que, os docentes que valorizam e identificam essa gama de habilidades e capacidades, no seu trabalho, têm maiores possibilidades de executar tais conhecimentos (Carneiro et al., 2015). Portanto, é visível e necessário que a formação docente integre formação pedagógica, metodológica, histórico-cultural, psicossocial (Gatti, 2019). Isso, implica criar alternativas que possam atender os professores em formação e os já formados e quem também esteja atuando.

Conseqüentemente, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm influenciado e modificado as formas de interações sociais, seja nos espaços da própria escola, seja fora dessa. Além de proporcionar e permitir a mediação com o outro, o computador e a internet, promovem a comunicação por meio da leitura e da escrita e constituem-se como instrumentos culturais de aprendizagem (Freitas, 2008; Freitas, 2010). Socialmente, as condições contextuais exigem novas ferramentas, diversificadas, para práticas favoráveis ao desenvolvimento do indivíduo.

Há tempos, tem-se observado a necessidade de maior investimento na inclusão digital e cibercultural do professor, ou seja, proporcionar acesso e conhecimento que os permitam utilizar-se desse espaço com maior segurança e autonomia. Silva (2010) destaca que a inclusão digital é um desafio, tanto para as políticas públicas e sociais, quanto para a formação de professores, de modo que possam se sentir incluídos e aprenderem a lidar nesse novo contexto social e cultural da pós-globalização.

Nesse sentido, a inclusão digital é imprescindível para a modalidade da educação a distância, que pode contribuir na formação de professores, permitindo uma aprendizagem que refletirá na prática docente, positivamente pela oportunidade de criação e ampliação de rede de comunicação (Borges & Reali, 2012). Uma vez que atende as competências pedagógicas, a interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização e integração que constituem as recomendações das normas curriculares nacionais para a modalidade. Além da importância da inclusão digital e da possibilidade de usar as ferramentas da Educação a Distância, para complementar salientamos a estratégia do uso didático de memória pedagógica/histórias de vida como concretizado instrumento promissor (Cunha, 1997) de reflexão da prática docente.

O campo de formação de professores é constituído por disputas ideológicas, políticas e curriculares. Todavia, essas diferentes nuances implicam a necessidade de se pensar uma formação inicial e continuada que favoreça a consolidação reflexiva e crítica dos professorados. Nesse movimento, as propostas de formação a serem ofertadas, devem superar a perspectiva de acúmulo de cursos, técnicas de ensino, de dinâmicas de facilitação e da memorização de determinado conjunto de conteúdos (Mariani & de Arruda Monteiro, 2016).

Para garantir uma formação mais harmoniosa que se faça contingente às necessidades dos professores, uma possibilidade é na perspectiva das narrativas docentes, em que por meio da expressão de seus pensamentos e avaliação de práticas atendem algumas necessidades substanciais e propícias à formação continuada. Entende-se que esse método formativo requer que o sujeito queira e analise-se criticamente, desconstruindo seu processo formador e compreendendo a sua trajetória como um processo emancipatório (Cunha, 1997).

Têm-se, cada vez mais, priorizado por formações que considerem a realidade histórica e social dos participantes. Nesse contexto o uso das narrativas digitais de aprendizagem às práticas curriculares na formação docente pode suscitar um conhecimento pedagógico alinhado às experiências do sujeito, viabilizado por meio da escrita de si, e que promove a ação-reflexão-ação na construção permanente de um currículo narrativo (Rodrigues & Almeida, 2021). E, certamente a compreensão por esses, de que fatores cognitivos, afetivos, éticos, crenças e valores, a própria atuação e o contexto interferem ao longo da sua aprendizagem docente (Mariani & de Arruda Monteiro, 2016).

Nesse intuito, compreendemos a definição de narrativas digitais de aprendizagem, por aquelas:

[...] narrativas cujo enfoque temático centra-se no processo formativo dos sujeitos narradores (ainda que tenha diferentes recortes contextuais e temporais), são construídas com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, utilizam recursos multimodais de linguagem em sua constituição e se apresentam por meio de suportes multi ou hipermidiáticos (Rodrigues, 2017, p. 128)

De todo modo, o olhar crítico para a formação de professores e a proposta das narrativas, ao mesmo tempo em que olha para uma situação comum, como é o caso do campo de atuação – a sala de aula - também atende outros campos, como o contexto pessoal – as relações intra e interpessoal em seu processo formativo. Assim, ambos podem ser vistos distintamente, mas que no fim, se entrelaçam na prática. O relato por via hipermidiático (união de meios de comunicação por meio dos sistemas eletrônicos de comunicação e

hipertexto) insere o participante num campo tecnológico com múltiplas possibilidades de participação em condições formativas que agregam e se ajustam a condições variadas, como por exemplo (período pandêmico, localização, atualização e formação no conforto de seu lar, etc).

Em vista das extensões geográficas e culturais do país, os cursos de formação docente, cada vez mais, buscam atender necessidades e características regionais e demandas específicas. E as tecnologias se tornaram fortes aliadas na tentativa de amenizar os problemas sociais e educacionais. Observa-se uma crescente demanda de cursos ofertados, visando a formação continuada de professores com foco na melhoria da educação (Mello, 2000). Esse tipo de formação integra teoria e prática com reflexão sobre suas próprias experiências e relações do aprender em serviço, colocando-o numa condição de aprendizagem para as mudanças atuais no contexto educacional (Moran, 2007; Rodrigues & Capellini, 2012).

Conforme os autores, propostas como essas, possibilitam uma aprendizagem colaborativa, pois os participantes podem contribuir com a formação uns dos outros a partir da troca de relatos de suas experiências. Há muitas maneiras de realizar trocas que promovem aprendizado. As mídias digitais atuam como potencializadoras da aprendizagem promovendo autonomia profissional e intelectual (Beloto, 2013). Assim como, a narrativa pode se tornar em espaço significativo de formação-investigação, por meio do exercício narrativo (Mariani & Monteiro, 2016), uma vez que possibilitam criar e recriar processos de conhecimento, de forma dialogada com o grupo (Almeida & Valente, 2012). Os autores complementam que as narrativas digitais, por meio de produção textual e múltiplas linguagens, retratam uma reflexão das experiências e práticas sociais.

Nas experiências profissionais de professores da pré-escola, é comum a prática narrativa do desempenho das crianças ao longo do processo letivo. Essa prática é realizada, tanto de modo informal em relatos verbais em reuniões, por exemplo, como também formais no registro feito por portfólio, atividades diagnósticas e relatórios descritivos que avaliam processualmente o aluno.

Já que os professores da pré-escola gerenciam no contexto da sala de aula uma série de acontecimentos que se entrelaçam, muito frequentemente por meio do relato, é oportuno portanto, criar condições para que ocorra a reflexão dos professores acerca da sua atuação profissional. Assim, é válido que as narrativas possam ganhar espaço nos processos formativos, particularmente de professores que já estão em serviço e se deparam com a

necessidade de rever seus comportamentos e habilidades em termos de HS e HSE, que possam prover uma educação escolar inclusiva de crianças com deficiência na pré-escola.

Leva-se em consideração que a formação inicial do professor visa a consolidação de bases teórico-práticas, para o alicerce do desenvolvimento profissional, o que não exime da importância e necessidade contínua de saberes que possam agregar conhecimento específicos às práticas por meio da formação continuada. Sendo que essa por sua vez, proporciona ao profissional condições e situações diversas que os permitam problematizar e sistematizar análises que promovam o crescimento profissional do professor (Andrade, 2005).

Nesse caminho, Sapienza e Lohr (2018) discutem que para garantir uma educação integral, o professor deve ser capaz de identificar necessidades em seus alunos e ter ferramentas que lhe permitam estimular o desenvolvimento de habilidades sociais no contexto escolar, especialmente nos primeiros anos. Dessa forma, as autoras, a partir de um projeto de extensão, desenvolveram o estudo que descreve um processo de orientação de duas professoras que atuavam com pré-escolares com o objetivo de promover a percepção de aspectos importantes ao relacionamento entre professor e aluno e habilidades sociais nas crianças. Foram oito encontros, gravados, transcritos e analisados. Os resultados da observação dos relatos indicaram que o manejo de comportamentos excessivos, como temática mais abordada pelas professoras demonstravam dificuldades para lidar adequadamente quando esses comportamentos se manifestavam. A partir dos encontros de orientação, que ocorreu via extensão universitária oferecida às docentes, na própria escola, notou-se um aumento de interação positiva entre professor-aluno e observação de situações/contexto propícias para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Os treinamentos voltados para a atuação prática podem sim, contribuir para avaliação de repertório e análise interpessoal do professor. Pinar e Sucuoglu (2013), por exemplo, têm discutido sobre a necessidade de formação de professores que visem aumentar o repertório de conhecimento desses, para que possam ensinar habilidades sociais aos alunos, com e sem necessidades especiais em salas de aula. Dessa forma, propuseram examinar a eficácia de um programa de treinamento em Habilidades Sociais, de curto prazo - seis horas -, envolvendo treinamento, exercícios interativos e vídeo de sala de aula para melhorar o conhecimento, habilidades de ensino e expectativas do professor. Participaram 29 professores atuantes no ensino inclusivo da rede pública na cidade de Bolu-Turquia, divididos em grupo experimental (n = 12) e grupo controle (n = 17). Foram utilizados, na avaliação inicial e final, a Escala de Habilidades Sociais (SSS), Teste de Conhecimento de Ensino Habilidades Sociais (SSTKT) e

Formulário de observação do Comportamento do Professor (TBOF). As sessões foram divididas em quatro encontros de uma hora e meia, cada: 1- Definição de Habilidades Sociais e consequências para os alunos que estão em déficits (Problemas de Comportamento, dificuldade de interação e acadêmico); 2 – Responsabilidade para o ensino de HS e onde devem ocorrer; 3 e 4 - métodos de ensino e análise de vídeos apresentando dificuldades dos alunos e técnicas adequadas de intervenção.

O programa foi eficaz em aumentar o conhecimento dos professores em relação ao ensino de habilidades sociais, definição, funções e informações sobre a sua própria prática profissional. Após o programa, os docentes elegeram as habilidades sociais de afirmação, autocontrole e cooperação como primordiais para todos os alunos, também consideraram as técnicas de modelagem, ensaio e recompensa como mais efetivas para o ensino de HS para os alunos com e sem deficiência. O estudo além de ofertar técnicas e estratégias de ensino de habilidades a serem desempenhadas promoveu e analisou estratégias comportamentais úteis ao professor.

Então, para garantir um processo emancipatório de formação, o docente precisa pensar interdisciplinarmente, construindo pontes de relações, entre o conteúdo ofertado, a sua prática, seu pensamento e a troca de experiência entre os próprios participantes. Desse modo, os argumentos anteriores contribuem e indicam a relevância de uma formação que atenda as necessidades pessoais e profissionais uma vez que o indivíduo complementa sua formação de forma individual e coletivamente.

As autoras analisaram os dados obtidos com o *software* através da porcentagem de acertos obtida por cada participante em vista a cada categoria de habilidade social estudada. Nos resultados advindos do inventário de Habilidades Sociais na avaliação inicial já demonstrava um percentil elevado e o pós-teste também indicou elevação. As autoras discutem que os exemplos situacionais cotidianos utilizados pelo *software* promoveram a compreensão do conteúdo, além de favorecer a generalização. Notou-se também que a capacitação elevou a probabilidade de apresentação de comportamentos socialmente habilidosos das participantes.

Na escola, o professor planeja e intervém para que os alunos possam aprender comportamentos sociais. Dessa maneira, Rosin-Pinola et al., (2017) propôs uma formação que objetivou avaliar as HSE dos professores antes e depois de passarem por um Programa de formação em Habilidades Sociais Educativas (PHSE). Participaram 40 professores do ensino fundamental, divididos em dois grupos, em que (n = 10) passaram por um aprimoramento

durante oito encontros coletivos com objetivo de ensinar habilidades tais como: Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdo; Organizar o ambiente físico; Dar instruções sobre a atividade; Cultivar afetividade, apoio, bom humor; Explicar, explicar e avaliar de forma interativa; Aprovar, valorizar comportamentos; Reprovar, restringir, corrigir comportamentos, aspectos esses que foram obtidos por meio do instrumento - Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores (IHSE-Prof.) - na avaliação inicial e final. Os dados foram tratados por análise estatística comparando o repertório inicial e final dos participantes que consideraram as estratégias de valorizar e ser modelos comportamentais que poderão refletir na prática dos docentes e na elaboração de materiais e atividades favoráveis à inclusão de crianças com deficiência.

A pesquisa de Justo e Andretta (2020) avaliaram os níveis de dificuldades em regulação emocional e Habilidades Sociais Educativas de uma amostra de professores de Ensino Fundamental, da rede pública na região metropolitana de Porto Alegre. Para a coleta de dados foram utilizados um questionário de dados sociodemográficos, a escala de dificuldades de regulação emocional (DERS) e o Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Prof). No que se refere às dificuldades para a regulação emocional, os professores apresentaram escores similares a outros estudos com populações não-clínica. Para as HSE a amostra obteve maior frequência de comportamentos habilidosos em: - aprovar e valorizar comportamentos, dar instruções para atividades e reprovar, restringir e corrigir comportamentos -. Conforme destacam os autores, praticar essas habilidades requer clareza e consciência emocionais tão importante de serem abordadas em formação de professores (Justo & Andretta, 2020).

Em suma, os estudos apresentados mostram que a formação de professores envolve atitudes sociais, o Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais voltados para a perspectiva da educação inclusiva. O estudo de Torres (2018), ao avaliar atitudes sociais de alunos de graduação da área de ciências exatas, evidencia que a temática da educação especial ainda precisa de discussão e formação interdisciplinar com subsídios, apoio e ações que favoreçam os diferentes contextos de atuação profissional. No entanto, esses graduandos, possíveis professores, não terão contato eminente com alunos com deficiência nos primeiros anos de inserção no contexto social da pré-escola. A pesquisa de Miron (2017) investigou o conhecimento dos professores sobre habilidades sociais, porém a avaliação partiu do conhecimento prévio do participante sem oferecer uma instrução prévia ou posterior sobre a temática, haja vista que na formação inicial desses agentes sociais pouco é oferecido em

relação a essas competências. Por fim, os estudos de Fornazari et al., (2014); Rosin-Pinola et al., (2017); Cintra, (2018); Casali, (2019); Jensen, et al. (2017) indicaram que os programas foram indicadores de relato de habilidades sociais, no ambiente familiar e escolar, que contribuíram para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Ressalta-se, contudo, que tais programas foram desenvolvidos com professores dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos presenciais que restringem a possibilidade de alcance de tantos outros interessados.

Sapienza e Lohr (2018), por outro lado, investiram na orientação quanto às relações interpessoais entre professor-aluno. A intervenção como projeto de extensão demonstrou efetividade e evidencia a necessidade de ampliar o alcance de cursos de formação continuada de professores que atuam na educação infantil. O estudo de Breeman et al. (2014) integrou uma análise de múltiplas classes e processos que ocorrem na sala (ou seja, características do professor, interações professor-criança e colegas, e ajuste de sala de aula das crianças) para examinar contribuições diretas e indiretas desses construtos, usando as avaliações do professor e dos próprios colegas, de sala de aula, em benefício para as relações interpessoais. Todavia, não houve um treinamento prático sobre tais variáveis a fim de melhorar as relações sociais nesse ambiente integrando todas as crianças que possam compor esse ambiente. Os estudos de Pinar e Sucuoglu (2013) e Karimzadeh et al., (2014) mediram efeitos positivos que se estenderam inclusive no *follow up*, porém o programa de curto prazo não tratou de habilidades sociais que são requeridas de serem desenvolvidas na infância, além de não relacionar o repertório pessoal dos professores com desempenho de HSE. Aspecto esse que Justo e Andretta (2020) desenvolveram o estudo focando as habilidades socioemocionais e HSE dos professores, porém voltados para alunos do Ensino Fundamental e sem abordar as especificidades sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência.

JUSTIFICATIVA

Há muitas maneiras de se promover a formação docente, quando se pretende colaborar para o avanço do quadro vigente na educação em geral e, em especial, para a inclusão de crianças com deficiência na pré-escola. É inegável a necessidade de professores capazes de agir intencionalmente e oferecer estímulos necessários que auxiliem de forma efetiva, na construção emocional e social desses indivíduos em tal etapa de desenvolvimento.

Logo, a formação continuada em serviço é um recurso efetivo para promover e complementar a competência profissional em vista ao desenvolvimento de todas as crianças,

inclusive as com deficiência. Para que a relação educacional e desenvolvimento infantil se efetivem, evidencia a necessidade de formação em termos de HSE e atitudes sociais de modo a maximizar as possibilidades dos professores administrarem relações sociais positivamente, conseqüentemente atuarem com maior autoconfiança e regulação na percepção das contingências do ambiente.

Considerando que o termo formação de professores pode constituir uma ampla abrangência e que parte dessa formação é humana, ou seja, são construídas e efetivadas ao longo da própria prática, uma vez que tem relação com as suas habilidades interpessoais, com seu meio para promover o processo de ensino e aprendizagem, um curso com a temática de HS e HSE para práticas favoráveis à inclusão escolar pode ser promissor ao professor da pré-escola. Para que enfim, possam ter condições de intervir satisfatoriamente em seu contexto de sala de aula e olhar também para as relações intra e interpessoais, das quais ele é o agente social mais capacitados para intervir e auxiliar na aprendizagem das crianças, quando se tem conhecimento de suas próprias potencialidades e dificuldades

A estratégia de utilizar a plataforma Google Sala de aula como recurso interativo e de ensino e aprendizagem, justifica-se por, além de não haver nenhum custo para o acesso, proporciona a participação de um número maior de pessoas interessadas, que residem em diferentes locais, no horário que for mais pertinente e que vivenciam realidades diversas oferecendo uma amplitude de análise de repertório e práticas. Têm-se, dessa forma, por questão norteadora: Verificar as contribuições e potencialidades de um curso de formação on-line em Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas à professores com relação às HS e HSE, pertinentes à inclusão de crianças com deficiência na pré-escola?

Desse modo, o objetivo geral do presente estudo foi: Desenvolver, aplicar e avaliar um programa de formação sobre HS e HSE para professores da pré-escola; tendo os seguintes objetivos específicos: a) Avaliar o conhecimento dos professores em relação aos conceitos de HS antes e após o curso; b) Descrever estratégias socioemocionais dos professores para a promoção de relações interpessoais na pré-escola; c) Analisar o repertório de HSE dos professores da pré-escola antes e depois do curso; e d) Aferir a validade social do curso.

MÉTODO

O estudo se baseia na pesquisa-ação, “[...] é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (Tripp, 2005, p. 446). Ainda assim, sua abordagem busca promover condições para que os autores sociais da intervenção possam refletir e, conseqüentemente, se assim considerarem necessário, replanejarem sua ação.

Eminentemente, a pesquisa-ação detém um papel significativo ao tempo em que busca promover mudanças sociais e educacionais, e “torna-se crítica e emancipatória quando cria condições para os sujeitos envolvidos refletirem sobre sua prática social, visando à possibilidade de mudança material ou ideológica de uma determinada situação ou contexto” (Schimanski, 2009, p. 91).

2.1 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos para avaliação da viabilidade de execução, seguindo a Resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos (Conselho Nacional de Saúde, 2016). Dessa forma, o projeto de pesquisa obteve aprovação sob número do Parecer: 4.109.177 e CAEE: 31253120 4 0000 5504 (Anexo A).

De acordo com essa Resolução, do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem respeitar sua dignidade e ter início somente após o consentimento de todos os participantes. Além disso, foi elaborado o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice A) para que os participantes tivessem ciência sobre os objetivos da pesquisa e em que consistiria a participação desses.

2.1.1 Participantes

Divulgação

A divulgação do curso ocorreu a partir de disparos do *card* convite em redes sociais (*Facebook*, *WhatsApp*, *Telegram*) com *link* de pré-inscrição, e para as Diretorias de Ensino e Secretária de Educação de diversos municípios do país. No convite (Apêndice B) constavam: a temática do curso de formação continuada, o público ao qual se destinava, o prazo de inscrição, *link* que direcionava para um formulário do *GoogleForms*, que foi utilizado como recurso de pré-inscrição do interessado. Também foi estipulado um prazo de 30 dias para o processo de divulgação e pré-inscrição.

Recrutamento

Nesse momento, foram aplicados os critérios de inclusão do participante, de acordo com o perfil esperado. Desse modo, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: (a) Ser professor atuante na pré-escola, ou seja, professor de criança com idade entre quatro e seis anos; (b) Ativo em escola pública ou privada; (c) Estar em exercício ou já ter lecionado para a faixa etária em questão; (d) no ensino regular ou especial (e) Interesse em participar da pesquisa

Após a análise do perfil do participante, foi encaminhado um e-mail de notificação, ficha de inscrição, informativo que o curso também se referia a uma proposta de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponibilizado na íntegra via *GoogleForms*, no qual o participante tinha a opção de “consentir” ou “não consentir” com a participação. Os demais passos para conclusão da inscrição estavam condicionados à expressão do consentimento do interessado. Caso não houvesse o consentimento, em uma nova aba do formulário, havia uma mensagem pronta/automática que agradecia o interesse e informava para sair da página e fechar o *link*.

Inscreveram-se, no curso, 117 pessoas que atendiam aos critérios de inclusão. As instruções de acesso à plataforma gratuita a ser utilizada - Google Sala de Aula -, *link* de ingresso no grupo do *WhatsApp* (instruções, informativos de videoaula postada, dúvidas de atividades em aberto, comunicações gerais) e informações para realizar a ambientação do curso foram enviadas individualmente por e-mail, e um número de 64 pessoas ingressaram no ambiente Sala de Aula. Desse montante 52 responderam a avaliação inicial, condição de avaliação de repertório dos cursistas em relação à temática a ser desenvolvida no curso.

Em relação às evasões, considerando o percentual de respondentes da avaliação inicial ($n = 52$), e aqueles que adentraram na plataforma ao menos uma vez, houve uma taxa de 46,8% de evasão, considerando a participação nas atividades avaliativas e as narrativas digitais reflexivas. Sendo que tais desistências se concentraram no início da proposta, onde 30% desistiram após iniciar o módulo A, 60% desistiram em meados do módulo B. Conforme literatura é difícil determinar causas e parâmetros em relação à evasão de cursos on-line. Dentre as mais citadas tem-se: falta de tempo, a proposta não atender as expectativas, desorganização pessoal, acreditar que o método de educação on-line é mais fácil e, problemas técnicos (Netto, Guidotti & Kohls dos Santos, 2017).

Dessa forma, o grupo foi constituído por 30 professoras com experiência educativa na fase pré-escolar de quatro regiões do país, assim distribuídas.

Figura 1. Síntese da caracterização dos cursistas

Características dos cursistas	Cursistas (N=30)		
	Quantidade	Porcentagem	
Formação Inicial	Pedagogia - C ¹ , C ³ , C ⁸ , C ⁹ , C ¹⁰ , C ¹¹ , C ¹² , C ¹³ , C ¹⁴ , C ¹⁵ , C ¹⁶ , C ¹⁹ , C ²¹ , C ²² , C ²⁰ , C ²⁴ , C ²⁵ , C ²⁶ , C ²⁸ , C ³⁰	20	66,6%
	Letras - C ² , C ⁶ , C ²⁷ , C ²⁹	04	13,3%
	Magistério - C ¹⁷ , C ²³	02	6,6%
	Fonoaudiologia - C ⁴	01	3,3%
	Direito - C ¹⁸	01	3,3%
	Gestão ambiental - C ⁷	01	3,3%
	Lic. em Educação Especial - C ⁵	01	3,3%
Pós-Graduação	Sim - C ¹ , C ² , C ³ , C ⁵ , C ⁶ , C ⁷ , C ⁹ , C ¹⁰ , C ¹¹ , C ¹³ , C ¹⁴ , C ¹⁵ , C ¹⁶ , C ¹⁸ , C ¹⁹ , C ²⁰ , C ²¹ , C ²³ , C ²⁴ , C ²⁵ , C ²⁶ , C ²⁷ , C ²⁸ , C ²⁹ , C ³⁰	25	83,3 %
	Não - C ⁴ , C ⁸ , C ¹² , C ¹⁷ , C ²²	05	16,6 %
Atuação profissional atual	Classe regular – C ¹ , C ² , C ³ , C ⁷ , C ⁸ , C ⁹ , C ¹⁰ , C ¹² , C ¹³ , C ¹⁴ , C ¹⁵ , C ¹⁶ , C ¹⁸ , C ¹⁷ , C ¹⁸ , C ¹⁹ , C ²⁰ , C ²² , C ²³ , C ²⁴ , C ²⁵ , C ²⁷ , C ²⁹ , C ³⁰	23	76,6 %
	Atendimento Educacional Especializado - C ⁴ , C ⁵ , C ⁶ , C ¹¹ , C ²¹ , C ²⁶ , C ²⁸	07	23,3 %
Faixa etária	26 a 30 anos - C ⁴ , C ⁵ , C ²⁹	03	10 %
	31 a 35 anos - C ² , C ⁶ , C ¹⁰ , C ¹⁶ , C ²⁵ , C ³⁰	06	19,8 %
	36 a 40 anos - C ⁷ , C ¹⁴ , C ¹⁵ , C ¹⁸ , C ²¹ , C ²² , C ²⁴	07	23,4 %
	41 a 45 anos - C ¹ , C ³ , C ¹¹ , C ¹² , C ¹⁷ , C ²⁶ , C ²⁸	07	23,4 %
	46 a 50 anos - C ⁸ , C ⁹ , C ¹³ , C ²⁷ , C ²³	05	16,6 %
	+ de 51 anos - C ¹⁹ , C ²⁰	02	6,6 %
Experiência profissional na pré-escola	1 a 2 anos - C ⁴ , C ⁵ , C ¹³ , C ¹⁸ , C ²⁰ , C ²² , C ²⁶ , C ³⁰	08	26,6 %
	3 a 5 anos -, C ¹⁶ , C ²³ , C ⁹ , C ¹⁰ , C ²⁹	05	16,6 %
	6 a 10 anos - C ³ , C ⁶ , C ⁷ , C ¹¹ , C ¹⁷ , C ²⁵ , C ²⁷ , C ²⁸	08	26,6 %
	11 a 14 anos - C ¹ , C ² , C ¹⁵ , C ¹⁹	04	13,6 %
	+ de 15 anos - C ⁸ , C ¹² , C ¹⁴ , C ²¹ , C ²⁴	05	16,6 %
Localização regional do Cursista	Sudeste - C ¹ , C ² , C ⁵ , C ⁶ , C ⁷ , C ⁸ , C ⁹ , C ¹⁰ , C ¹¹ , C ¹² , C ¹³ , C ¹⁶ , C ¹⁸ , C ²⁰ , C ²¹ , C ²² , C ²³ , C ²⁴ , C ²⁵ , C ²⁷ , C ²⁸ , C ³⁰	22	73,3 %
	Nordeste - C ³ , C ⁴ , C ¹⁴ , C ¹⁵ , C ²⁶	05	16,6 %
	Sul - C ¹⁷ , C ¹⁹	02	6,6 %
	Centro-oeste – C ²⁹	01	3,3 %

Fonte: Dados da pesquisa.

A figura 1 apresenta os dados de caracterização dos participantes do curso, distribuído de acordo com formação inicial, pós-graduação, atuação profissional atual, faixa etária, experiência profissional na pré-escola e localização geográfica do cursista. Todas as participantes foram do sexo feminino com idade que variou de 26 a 51 anos (M = 38,5 DP = 17,6). Para o acesso ao curso, 100% das participantes indicaram ter computador com internet ativa e apenas uma participante não havia realizado cursos on-line. A maioria das participantes, 73,3%, estavam geograficamente localizadas na região Sudeste do país, seguido pelo Nordeste com 16,6%, do Sul com 6,6% e Centro-oeste com 3,3%.

Em relação à formação inicial, mais recorrente, dos cursistas, 66,0% foi em Pedagogia, 13,3% professoras em Letras e 6,6% das professoras em Magistério. Quanto a cursos de pós-

graduação um percentual de 83,3% possuía em áreas diversas, tais como: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Ludopedagogia, Neuropsicopedagogia, Gestão Educacional, Psicomotricidade, Habilitação em Deficiência Intelectual.

Todas as professoras tiveram experiência prática profissional na pré-escola, sendo que 76,6% atuaram no ensino público, 13,3% na rede privada e 10% em entidades filantrópicas. Em relação à experiência com crianças PAEE, 16,6% das professoras nunca tiveram esses alunos em suas salas de aula. No entanto, observou-se que do montante de cinco professoras, três tiveram pouco tempo de atuação profissional entre 2 - 5 anos e duas, com mais experiência profissional, entre 6 - 10 anos trabalhavam na rede privada de ensino. Já para o percentual de 83,4% das professoras haviam atuado profissionalmente com: Autismo, Deficiências: Intelectual, Visual, Física, Múltiplas, Auditiva, Altas Habilidades/Superdotação, Microcefalia, Síndrome dos ossos de vidro.

2.1.2 Instrumentos

A seguir, serão descritos os instrumentos utilizados no procedimento de coleta de dados, com breve descrição das questões abordadas, e o que cada um avaliava.

Formulário de inscrição - (Apêndice C) Ficha composta por questões fechadas e abertas, utilizada, num primeiro momento, na seleção dos participantes da pesquisa. Trata de aspectos de caracterização pessoal (nome, cidade, idade), perfil profissional (atuação prática na pré-escola, experiência com estudantes do PAEE, pós-graduação), área de atuação (ensino regular/especial, público ou privada), conhecimento e experiência em tecnologias digitais (possuir acesso a computadores, internet, participação em formação continuada a distância), além das expectativas em relação ao curso. O instrumento foi organizado por meio da ferramenta *GoogleForms* e estava agrupado ao *card* (Apêndice B) de divulgação do curso de professores.

Questionário de conhecimento sobre Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas – (QCHS) (Apêndice D) Questionário composto por seis questões objetivas e conceituais sobre HS, HSE e uma questão aberta discursiva sobre estratégias para identificação e controle socioemocional. O instrumento avalia os participantes em relação ao conhecimento de conceitos sobre o Campo Teórico e Práticos das HS, competências humanas e práticas na escola envolvendo as HSE do professor. Esse questionário foi elaborado com base em (Del Prette & Del Prette, 2001; Del Prette & Del Prette, 2013; Del Prette & Del

Prette, 2008; Del Prette & Del Prette, 2017). E possuía questões, por exemplo: “Assinale a alternativa que mais se aproxima do conceito de automonitoria”; “Assinale uma ou mais alternativas de classes de habilidades sociais que podem ser identificadas no diálogo, considerando os comportamentos da personagem Mafalda (menina de cabelos preto)”; “No contexto da sala de aula, na pré-escola, quais atitudes são esperadas do professor de modo que se constitua agente social de aprendizagem”.

Questionário de Habilidades Sociais Educativas para a inclusão em situações do cotidiano escolar – (QHSE-ProfEI) (Apêndice E) questionário baseado nas classes de HSE do sistema de categorias de HSE (Del Prette & Del Prette, 2008). O instrumento avalia as quatro categorias amplas de HSE por meio de 30 sentenças de supostas situações do cotidiano escolar da pré-escola. As supostas ocorrências foram elaboradas para cada situação numa ordem gradual de acontecimentos e envolviam diversas ações, tanto positivas quanto negativas, na prática do professor da pré-escola.

A) Atividade de coordenação motora - *Estabelecer contexto potencialmente educativo* (08 itens; por exemplo, Pergunto às crianças se querem fazer (a atividade) em dupla ou sozinhas, e quem será o ajudante de Marcelo (criança com deficiência); B) Contação de história – *Transmitir e expor conteúdos sobre Habilidades Sociais* (09 itens; por exemplo, A partir das expressões e ações das crianças, dou continuidade às manifestações e investigações delas para o tema em questão); C) Momento do brinquedo – *Estabelecer limites e disciplina* (07 itens; por exemplo, Peço que a (o) profissional de apoio à criança com deficiência, retire-o/a da sala, quando ele/a está agressivo/em crise por causa do brinquedo; D) Cantigas de rodas - *Monitorar positivamente* (06 itens; por exemplo, Quando vejo que uma criança está com dificuldade para executar os gestos de uma música, finjo não estar vendo para ela não ficar chateada;).

A partir destas ocorrências, o referido questionário foi avaliado e validado por seis juízes em duas etapas: Por quatro professores com prática e atuação na pré-escola e de diferentes regiões do país (Sudeste, Norte, Nordeste). Como juízes, analisaram cada sentença com avaliação (sim, não, parcial) de cada comportamento, quanto ao conceito avaliado, ocorrência no contexto da pré-escola e clareza da sentença. Quando avaliado na condição parcial, para qualquer termo incoerente, pedia-se uma sugestão ao avaliador, a fim de coletar opiniões que pudessem contribuir para a reescrita da nova sentença. Sendo que quando avaliado negativamente, pela maioria dos juízes, a sentença foi excluída ou reformulada.

Após a revisão e ajustes da primeira avaliação realizada pelos professores, o instrumento foi analisado por duas juízas psicólogas com conhecimento na área das HS que apreciaram as sentenças quanto à expressão de subclasses de HSE e clareza da sentença. Foram solicitadas sugestões quando estas apresentavam alguma discordância, entre os dois juízes, a fim de promover melhoramento na clareza e na subclasse de HSE em questão.

O professor faz uma autoanálise da frequência com que se comporta na situação numa escala Likert (0 = Não faço, 1 = Não faço, mas acho que é importante fazer, 2 = Faço poucas vezes na semana (2 vezes), 3 = Faço com frequência (3 vezes ou mais), 4 = Faço sempre (todos os dias)) para inferir as classes de HSE relatadas pelos professores que são favoráveis a práticas educativas para a inclusão de crianças com deficiência.

Tarefas de Casa – Essa proposta constituiu-se como estratégia que buscava por meio da sua execução promover a homologia de processo e a generalização da habilidade aprendida com objetivo educativo ou preventivo (Del Prette & Del Prette, 2001). Desse modo, o participante tinha a oportunidade por meio da proposta de generalizar para sua vida ou contexto. Quando executava a TACs (Tarefas de Aprendizagem em Casa) ou TICs (Tarefas Interpessoais em Casa) a pessoa recebia a instrução para analisar e avaliar seu comportamento. O procedimento possibilitava a análise das dificuldades e das potencialidades em relação à emissão (ou não emissão) de determinada ação.

Narrativas digitais reflexivas – Semanalmente os cursistas registravam no fórum sua percepção de aprendizagem da temática discutida no dia, por meio de uma questão disparadora do que foi abordado na videoaula disponibilizada. Os registros descritivos e individuais envolviam as TACs ou TICs sobre como se sentiram durante a realização da tarefa proposta ou exposição de opinião de forma dialogada aos depoimentos dos demais cursistas, instigando a partilha de experiência e opiniões na realidade do ambiente de cada cursista. Tais tarefas objetivavam incentivar a aplicação prática da habilidade ensinada, encorajando o cursista a colocar em prática em diferentes contextos. Os registros ocorriam a cada videoaula disponibilizada e a tutora registrava o acompanhamento individual do cursista, numa planilha de acompanhamento individual, de forma a controlar e incentivar a participação no fórum.

Proporcionando assim, condições para autoavaliação tanto de aspectos positivos, quanto aspectos a serem desenvolvidos e/ou melhorados no repertório dos professores. Em vista da construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo, da interação e contribuição de todos os participantes. Esses momentos, permitiram trocas de ideias diversas,

conhecimento e experiências. Destinado às interações sociais do grupo, o fórum visou estimular a troca de experiência, o diálogo, efetiva confiança e proporcionar esclarecer dúvidas, quanto ao ambiente virtual de aprendizagem, do que foi abordado na videoaula em questão. Essa atividade também visou avaliar o engajamento dos participantes nos módulos do curso, ao mesmo tempo, que proporcionava condições de acompanhamento e aprendizagem do cursista pela tutora.

Avaliação de validade social do curso – (Apêndice F) questionário sem identificação do respondente, elaborado com 11 questões fechadas e uma questão aberta. Visou elencar os aspectos positivos e negativos do curso, as expectativas atendidas, a autoavaliação sobre a participação no curso e sugestões de melhoria. Para cada questão, o cursista registrava sua percepção quanto ao nível de satisfação numa escala de 0 - 10 (pouco satisfeito, muito satisfeito) em relação a: materiais utilizados, duração das videoaulas, carga horária total do curso, conhecimento da Tutora, informações pertinentes e utilidade do grupo de interação social, aproveitamento do conteúdo do curso na prática profissional, aproveitamento do conteúdo do curso na vida pessoal. Por fim, uma questão aberta para que pudessem opinar de forma livre sobre percepções gerais do curso.

2.1.3 Estratégias e recursos de comunicação

A proposta de curso procurou disponibilizar o maior número possível de condições e acesso a informações, promover a proximidade, tanto dos próprios cursistas entre si, quanto dos cursistas com a Tutora, o esclarecimento permanente de dúvidas e construção de rede de contato e interação entre os envolvidos. Ao longo dele foram oferecidas oportunidades de interações diversas, tais como:

Correio eletrônico (e-mail) - O recurso foi efetivo e utilizado com intensidade para as instruções preparatórias, direta e individual ao cursista, antes do início do curso, e também foi utilizado para trocas e dúvidas quanto à organização e explicações iniciais da proposta de formação.

Grupo do aplicativo WhatsApp - Juntamente com o e-mail instrucional, foi disponibilizado um *link* convite para ingresso opcional em aplicativo de dispositivo móvel com sistema operacional *Android* ou *IOs*. Na descrição do grupo interativo, havia a seguinte informação: Curso de professores da pré-escola em Habilidades Sociais e Educativas para a inclusão. O Grupo objetivou disponibilizar informativos sobre a postagem das videoaulas, lembretes

pertinentes ao andamento do curso e informação relevante para todos. Constituiu-se, dessa maneira, em um canal para auxiliar em dúvidas comuns aos cursistas e apontamentos que podiam ser expressos diretamente no grupo ou tratados com a tutora no privado.

Encontros interativos e síncronos - A cada duas videoaulas, com o conteúdo do curso, foi disponibilizado um encontro interativo com duração de 60 minutos, como oportunidade para que o cursista pudesse expor dúvidas e também como estratégias de mediação à aprendizagem e dificuldades que esse apresentasse no momento. A plataforma utilizada foi o *Google Meet*, a qual permite interação por meio de videochamadas, de acesso gratuito, que ocorre através do navegador *Web* ou aplicativo para dispositivos móveis com sistema operacional *Android* ou *IOs* (*Google For Education*, 2020). Dessa forma, dois dias antes do encontro interativo agendado, era disponibilizado o *link* de acesso à sala aos cursistas nos recursos de comunicação utilizados para o grupo e na plataforma do Google Sala de Aula.

Mensagens privadas na plataforma - Durante todo o desenvolvimento do curso, foram utilizadas como recurso de incentivo à participação e orientações. A utilidade prática desse recurso se mostrou efetivo no processo de instrução das atividades ou videoaulas em aberto. Também ocorreram situações de uso, desse recurso, para justificar atrasos ou interesses particulares do cursista.

2.1.4 Local

O ambiente de aprendizagem foi apresentado aos cursistas por meio de instruções ilustrativas e descritivas tais como: orientação do funcionamento, as possibilidades de interação, através de e-mail instrucional encaminhado 15 dias antes da data prevista para início do curso. O acesso ao ambiente pode ocorrer através do navegador *Web* ou aplicativo para dispositivos móveis com sistema operacional *Android* ou *IOs* (*Google For Education*, 2020).

O Google Sala de Aula é uma ferramenta de comunicação gratuita que permite interações, criar e receber atividades e organizar conteúdo, além de possuir diversos recursos de ensino e aprendizagem interativo e colaborativo, benéfico tanto para professores quanto para alunos. E possibilita compartilhar ou anexar conteúdos (vídeos, textos, hipermídias, etc.), elaborar e corrigir atividades, gerenciar o processo de comunicação com a turma e armazenamento dos recursos. É uma ferramenta que insere novas estratégias pedagógicas, a fim de ampliar e melhorar metodologias e estratégias adequando-as à realidade atual de cada um que faz o uso desse ambiente (*Google for Education*, 2020). Dessa maneira, as possibilidades que o aplicativo Google Sala de Aula se adequa aos diversos estilos de

aprendizagens, facilitando e ampliando as probabilidades de se ajustar às demandas individuais no processo de ensino on-line (Silva et al., 2018).

O aplicativo para a área da educação, em meio aos avanços tecnológicos e digitais atuais, possibilita algumas vantagens para a socialização com os alunos, pois se mostra como ambiente virtual de aprendizagem interativo, que pode ser acessado gratuitamente em qualquer lugar, desde que se tenha um dispositivo com acesso à internet, em benefício a propagação e aprendizagem de conhecimentos diversos.

Por isso, o uso deste aplicativo poderia se configurar como uma alternativa para a oferta de cursos de formação a professores na modalidade on-line (à distância), considerando as possibilidades de alcance territorial, ou seja, facilitar a participação de professores de diferentes regiões/estados do país; mais especificamente, pela necessidade atual que nossa sociedade vive em função da pandemia causada pela COVID-19 de realização de atividades respeitando o distanciamento social.

2.1.5 Procedimento da Coleta de Dados

Após aprovação do Comitê de Ética, a pesquisadora promoveu a divulgação do curso. O processo ocorreu nas seguintes etapas:

Coleta de dados de avaliação inicial

Os instrumentos propostos para avaliação inicial do participante visavam avaliar o conhecimento sobre a temática do curso aos professores e repertório de HSE. Tais foram construídos por meio do *GoogleForms*, e disponibilizados via *link* de acesso. Na seguinte ordem: a) Questionário de conhecimento sobre Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas (QCHS); b) Questionário de Habilidades Sociais Educativas no cotidiano da pré-escola (QHSE-ProfEI).

2.1.6 Sistematização e condução do curso

O curso teve uma carga horária total de 60 horas. Cada módulo foi organizado entre 7-20 horas, em média, que ocorreram no período de três meses divididos em quatro módulos de conteúdo e avaliação inicial, processual e final. Cada módulo de curso foi estruturado do seguinte modo: **Ambientação** – Com orientação de acesso à plataforma, apresentação pessoal da Tutora e apresentação global da proposta do curso. Ademais, foram utilizadas instruções ilustrativas de funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem e dos cuidados éticos, bem como os procedimentos que asseguravam o sigilo e a confidencialidade das informações

recolhidas e expostas na plataforma, além dos seus devidos objetivos ao final do curso. **Módulo A** – Abordou os principais aspectos do desenvolvimento humano que interferem na prática educativa de professores tais como desenvolvimento típico e atípico e problemas de comportamento. **Módulo B** – Discutiu as ações voltadas para promoção e desenvolvimento da aprendizagem de Habilidades Sociais e seus principais agentes educativos, tais como pais e professores. Exploração conceitual do Campo Teórico e Prático das HS e seus componentes (Automonitoria, Componentes verbais e não-verbais da Competência Social, Assertividade, Estilos de comunicação). Ao final, também foram analisadas as principais HS a serem desenvolvidas na infância. **Módulo C** – O Campo da Educação Especial e inclusão escolar, com discussão sobre atitudes sociais para a inclusão e crenças educacionais, Panorama Geral da Educação Especial na atualidade, As HSE do professor que promovem interações entre as crianças e Estratégias para identificação de repertório socialmente competente na pré-escola, que possam favorecer a inclusão de crianças com deficiência. **Módulo Adicionais** – Contemplou a temática de interesse, eleita democraticamente pelos cursistas para uma aula bônus com participação de pesquisador convidado e disponibilização de recursos e literatura pertinentes aos abordados e discutidos durante o curso.

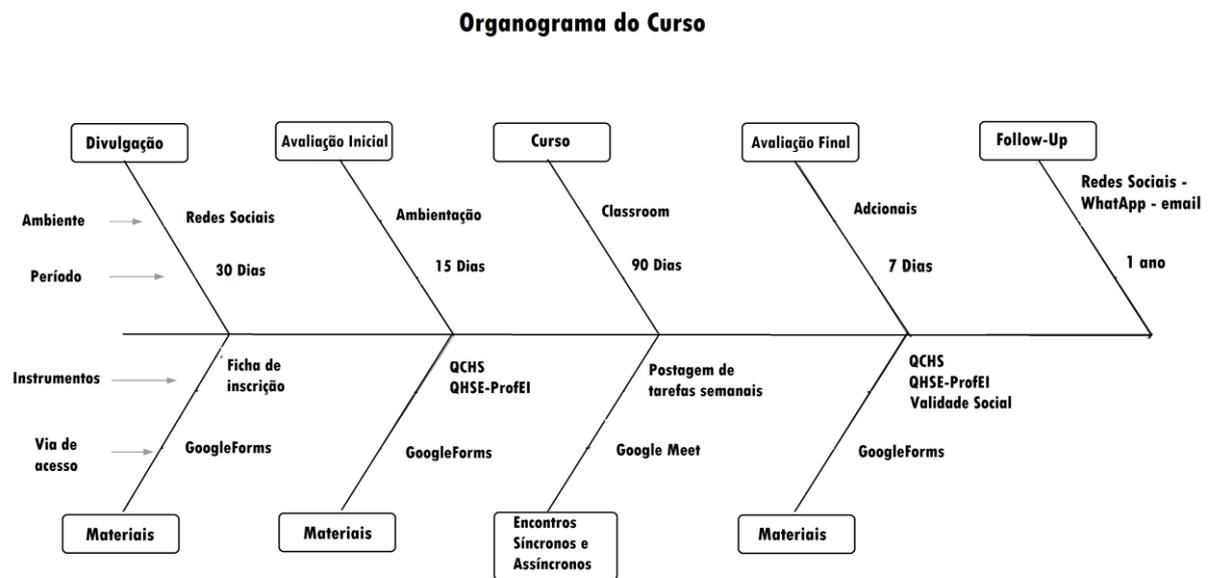
Durante a fase de inscrição, com prazo estabelecido de 30 dias, ocorreram a aplicação da ficha de inscrição, via *GoogleForms*, que se propunha a minerar participantes de acordo com os critérios de inclusão. Tal ficha estava anexada ao *card* de divulgação e ocorreu por meio de redes sociais e grupos de comunicação. Finalizada a fase de inscrição, validação dos critérios de inclusão, contato e orientações iniciais, aplicou-se, na fase de ambientação do curso, os instrumentos que compuseram a avaliação inicial, sendo: QCHS e o QHSE-ProfEI. Tais instrumentos foram criados a partir do *GoogleForms* e disposto dentro da plataforma utilizada, onde constavam a videoaula nomeada por ambientação.

Ao longo do curso, no período de 90 dias, ocorriam as tarefas semanais, por meio das discussões dos fóruns dentro da plataforma, por meio das Narrativas Digitais Docentes. E também, local onde eram divulgadas as enquetes sobre dias e horários dos encontros síncronos e suas respectivas salas de encontro virtuais por meio do *Google Meet*. Ao fim da fase ativa, teórica e discursiva do curso de formação de professores aplicaram-se os instrumentos, que compuseram a avaliação final, elaborados por meio do *GoogleForms* e fixados na última videoaula postada na plataforma, e continha os seguintes instrumentos: QCHS e o QHSE-ProfEI. Ainda assim, como critério de avaliação social do curso, também foi aplicado o instrumento de validação social do curso. Para tanto, os cursistas tiveram um

prazo de sete dias para a realização destes. Após prazo de 12 meses e por meio de contato em aplicativo de grupo social realizou-se uma sondagem tipo *follow up* dos cursistas a fim de verificar a aplicabilidade do curso.

A seguir, apresentar-se-á as fases da pesquisa, com base no organograma proposto na Figura 2, e os respectivos instrumentos e prazos com o qual ocorreram e foram aplicados durante o curso de formação de professores.

Figura 2. Organograma da coleta de dados ao longo do curso de formação de professores



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, é apresentada uma síntese da organização da proposta do curso de formação tais: distribuição da carga horária e módulos, temáticas e subtemas, objetivo e recursos utilizados.

Figura 3. Síntese do curso aos professores em Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas para inclusão escolar na pré-escola

Distribuição Carga horária		Proposta de Curso
Ambientação	(2 sem.) 19/08/2020 a 01/09/2020	Ingresso no ambiente virtual de aprendizagem Caracterização dos cursistas participantes
Módulo A	(4 sem.) 02/09/2020 a 29/09/2020	<p>Tema: Características do desenvolvimento humano e as implicações para atuação em sala de aula</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Caracterizar aspectos do desenvolvimento infantil e de déficits em HS que influenciam a prática educativa na pré-escola; <p>Conteúdo: Desenvolvimento típico Desenvolvimento atípico (Atrasos no desenvolvimento e o PAEE) Problemas de Comportamento (Internalizantes e Externalizantes)</p> <p>Recursos: Texto hipermídia, Videoaula, Discussão no Fórum</p>
Módulo B	(2 sem.) 30/09/2020 a 13/10/2020	<p>Tema: Habilidades Sociais</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conceituar o Campo teórico e prático das HS ■ Identificar processos de ensino e aprendizagem de HS ■ Desenvolver comportamentos de HS de interação social com as crianças na pré-escola; <p>Conteúdo: Processos de ensino e aprendizagem de Habilidades Sociais Importância das HS Papel mediador do professor Conceito de HS e Competência Social Critérios de Competência Social e seus Componentes verbais e paralinguísticos Relações interpessoais e déficits do PAEE Automonitoria Autorregulação</p> <p>Recursos: Texto hipermídia, Videoaula, Discussão no Fórum, Encontro interativo</p>
		<p>Tema: Habilidades Sociais na escola</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Relacionar o autoconhecimento com HS e o manejo de situações educativas nas relações interpessoais na escola; <p>Conteúdo: Assertividade Estilos de Comunicação Autocontrole Habilidades Sociais na infância Crenças educacionais e Atitudes Sociais para a inclusão</p> <p>Recursos: Texto hipermídia, Videoaula, Discussão no Fórum</p>

Módulo C	(4 sem.) 14/10/2020 a 10/11/2020	<p>Tema: Habilidades Sociais Educativas para a Inclusão na pré-escola</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ► Compreender as possibilidades de atuação profissional com base nas Habilidades Sociais Educativas para promoção da inclusão de crianças com deficiência; <p>Conteúdo: Conceitos recentes na Educação Especial Habilidades Sociais Educativas e o PAEE Síntese do Curso</p> <p>Recursos: Texto hipermídia, Videoaula, Discussão no Fórum, Encontro interativo</p>
Adicionais	(5 sem.) 11/11/2020 a (15/1/2020)	<p>Aula bônus: Flexibilização Curricular e de materiais para o PAEE na pré-escola</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ► Compreender as possibilidades de flexibilização do currículo e materiais para o atendimento às necessidades educativas de crianças com deficiência na pré-escola; <p>Conteúdo: Atendimento aos cursistas em andamento Disponibilização de literatura na área de Habilidades Sociais e Educação Inclusiva</p> <p>Recursos: Videoaula, Discussão do Fórum, Encontro interativo</p>

O mapa detalhado com a distribuição de horas semanais, conteúdo abordado, procedimentos e tarefa semanal do cursista, proposto ao longo do curso, está disponível no (Apêndice H). A seguir, será apresentado o processo de condução do curso.

Ambientação

Objetivo: Exposição da proposta do curso e organização dos módulos, instrução sobre as tarefas semanais, tempo de duração e cuidados éticos, tanto do curso, quanto da pesquisa. Apresentação pessoal da Tutora e aplicação dos instrumentos de mensuração do repertório inicial dos cursistas.

Formato: assíncrona

Dinâmica da aula: apresentação da plataforma; problematização da temática do curso

Tópicos discutidos: cuidados éticos, atividades avaliativas.

Ferramentas: videoaula

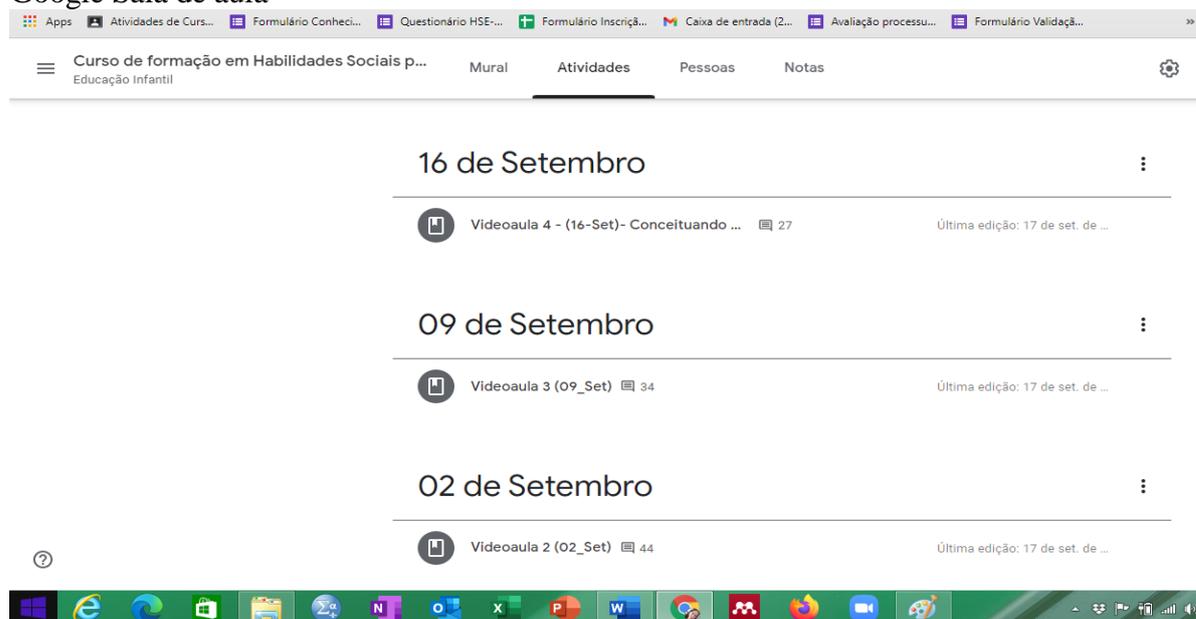
Atividade proposta: avaliação inicial

Figura 4. Layout da Sala de Aula do curso de formação de professores



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 5. Organização, distribuição das videoaulas e tarefas propostas na aba atividades do Google Sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria das orientações envolvia a adaptação à plataforma e orientação quanto ao atendimento de especificidades que foram expostas por alguns cursistas ao longo do processo de inscrição. O momento foi propício para apresentação ampla do que seria abordado em cada módulo, a distribuição das tarefas semanais e os conteúdos programáticos da proposta do curso.

Sendo assim, foi explanado em que consistiram as videoaulas (apresentação, discussão e problematização da temática), o objetivo dos textos complementares (conhecimento baseado na literatura científica), o que se esperava das tarefas (executar as questões conceituais discutidas, envolvimento e desempenho), os questionários avaliativos (avaliação processual de aprendizagem) e do fórum de discussão (envolvimento e compartilhamento de estratégias e exposição de ideias).

A exposição anterior permitiu compreender que o curso exigiria atividades práticas e reflexivas, tais como as TACs e TICs que envolviam: Análise do contexto familiar, trabalho (escola), discussões coletivas e narrativas que evidenciavam situações que poderiam ser aplicadas em suas práticas educativas, ampliação do repertório e efetivo do uso de HS e HSE para prática inclusiva com registros reflexivos dos participantes.

Para os devidos ajustes ao curso, foi proposta aos cursistas uma avaliação de conhecimento e repertório de HS e HSE do participante que consistiu na avaliação inicial desses. Para o momento, foram necessárias duas semanas, pois os cursistas estavam em processo de adaptação ao ambiente e ajustando o curso às suas demandas pessoais.

Aula 2 - Características do desenvolvimento humano e as implicações para atuação em sala de aula.

Objetivo: Caracterizar aspectos do desenvolvimento infantil e de déficits em HS que influenciam a prática educativa na pré-escola

Formato: assíncrona

Dinâmica da aula: exploratória

Tópicos discutidos: desenvolvimento típico e atípico, sintomas secundários da deficiência

Ferramentas: videoaula; vídeo

Atividade proposta: posicionamento pessoal na resolução de problemas interpessoais

Inicialmente, a Tutora explorou os marcos do desenvolvimento humano, que se estabelecem como um processo que engloba aspectos físicos, sociais e cognitivos e as implicações decorrentes de atrasos desenvolvimentais. Em seguida, discorreu alguns pontos que envolviam a diversidade do ambiente escolar e das condições específicas de aprendizagem de crianças com desenvolvimento típico e atípico, levantando-se uma reflexão que o atraso do desenvolvimento é resultante tanto de fatores biológicos quanto ambientais.

Consequentemente, o principal desafio da criança com desenvolvimento atípico está relacionado às características secundárias, ou seja, a exclusão que ela pode vir a sofrer dentro do ambiente escolar, na adaptação, a esse contexto, por apresentar uma deficiência e/ou

transtorno. Além de que, quando o indivíduo não sabe controlar impulsos, apresenta dificuldade em responder adequadamente aos ajustes sociais que venham a ser requisitados no contexto da pré-escola, tanto por seus professores, quanto pelos colegas. Surgem os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes que interferem na prática educativa do professor, podendo condicionar a ações pouco efetivas e não inclusivas, que não favorecem o aprendizado de comportamentos sociais desejáveis, por parte da criança, constituindo assim, um fator de risco ao desenvolvimento.

Para fundamentar essa proposição, com base na literatura e pertinente para o momento, refletiu-se que algumas repreensões que o professor faz, na sala de aula, não reduzem os comportamentos inadequados dos alunos, ainda que possa ocultar, por algum tempo, o mau comportamento. A partir desse estudo, foram abordadas a importância da mediação socioemocional, e a necessidade de disposição de tempo efetivo de mediação do professor a fim de que o aprendizado ocorra por parte da criança.

Como tarefa da semana, os cursistas apresentaram um posicionamento pessoal sobre atitudes de ignorar, conter e evitar, como ações que podem estar presentes na prática dos professores na resolução de problemas interpessoais. Posteriormente, comentou-se que tais condutas, no contexto escolar, nem sempre são efetivamente conscientes do professor e podem favorecer, inclusive, que crianças com deficiências possam apresentar níveis mais elevados de conflitos interpessoais tanto na díade criança-criança, quanto criança-professor.

A discussão foi encerrada abordando a necessidade de observar e avaliar intervenções educativas favoráveis à participação mediadora do professor como agente educativo e social, que privilegie a aprendizagem de HS pelas crianças contribuindo para a autorregulação emocional dos educandos e formação cidadã das crianças.

Aula 3 - Processos de ensino e aprendizagem de Habilidades Sociais

Objetivo: Identificar os processos de ensino e aprendizagem de HS

Formato: assíncrona, síncrona

Dinâmica da aula: exploratória

Tópicos discutidos: contextos de ensino e aprendizagem, processos, comunicação

Ferramentas: videoaula, vídeo, *Google Meet*

Atividade proposta: posicionamento crítico em relação aos processos de ensino e aprendizagem de HS

Além de oferecer *feedback* logo após a postagem da tarefa no fórum de discussão para cada cursista, a Tutora iniciou a atividade proposta fazendo um apanhado geral sobre as

abordagens dos cursistas na discussão da tarefa da videoaula anterior, principalmente por conta das falas desses em relação ao desgaste emocional, com os quais se sentiam acometidos, diante das diversas demandas, que afloram no contexto da sala de aula para gerenciar e controlar os problemas de comportamento das crianças.

Em seguida, abordaram-se os principais contextos de ensino e aprendizagem de HS, primeiramente a família, depois a escola e os grupos sociais. Foram vinculados três processos de ensino e aprendizagem de HS, sendo estes: a observação, instrução e consequência a partir da análise de contexto relacional com experiências diárias e da própria infância dos cursistas.

Feito uma análise preliminar da avaliação inicial já respondida e consultada para os devidos ajustes do curso, observou-se que havia grande variedade de respostas em relação ao que estávamos chamando de HS. Nas respostas dos cursistas sobressaíram, a opção disposta como: “as diversas interações que o indivíduo pode ter e construir em seu meio social via relações interpessoais”. Para direcionar as discussões de modo a favorecer a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, de acordo com a literatura que foi escolhida para fundamentar o curso, foram exemplificadas algumas HS de comunicação, assertivas e empáticas, a fim de diferenciar e construir esse repertório destacando sua relação com o contexto e a cultura a que cada indivíduo se insere.

Por fim, relacionaram-se as ações efetivas em que o professor favorece a aprendizagem de habilidades relevantes, ao contexto da pré-escola, considerando o PAEE. Destacando a necessidade de amenizar efeitos psicológicos da condição de cada um, tais como: ampliar ou restringir oportunidades de interação, oferecer modelos e aprovar ou reprovar formas de relacionamento, promovendo essencialmente a habilidade de comunicação entre as crianças. A abordagem foi especificamente para a pré-escola, com maior ênfase para o papel de agente social do professor nessa aprendizagem e a relação com suas próprias HS.

Posteriormente, a Tutora instigou o cursista a pensar sobre a importância das HS nos diversos contextos em que se insere, a começar pelo contexto familiar, escolar e comunitário e como essas, constituem-se como fatores que podem potencializar tanto a aprendizagem de comportamentos desejáveis, quanto aos indesejáveis. Como tarefa atribuída, foi solicitado que o cursista fizesse um posicionamento crítico em relação aos três processos de ensino e aprendizagem e, que se quisesse, poderia relacionar com suas próprias experiências de aprendizagem de HS na infância. Foi organizado data e horário para encontro síncrono na semana, a fim de esclarecer dúvidas e apontamentos dos cursistas.

Aula 4 - Conceito de Habilidades Sociais e Competência Social

Objetivo: Caracterizar o Campo Teórico e Prático das HS

Formato: assíncrona

Dinâmica da aula: exploratória

Tópicos discutidos: origem, conceito de HS e CS, desempenho social

Ferramentas: vídeo, *GoogleForms*

Atividade proposta: avaliação objetiva

A Tutora retomou a discussão da semana anterior, reforçando alguns pontos que surgiram na descrição da tarefa passada e observados como importante de serem mencionados e esclarecidos. Observou-se nos relatos que os cursistas promoveram discussões que foram além do que era a proposta de discussão do dia, nesse caso os processos de ensino e aprendizagem de HS. Então, a Tutora abordou sobre o papel de agente social do professor em prevenir possíveis déficits em HS e intervir precocemente na ampliação das HS, para a promoção da inclusão escolar na pré-escola.

Em vista ao andamento e preparação básica que já havia ocorrido, ao longo do curso relacionado às HS, foi, enfim, apresentado a origem do Campo Teórico e Prático das HS, com discussão de sua origem por volta da década de 60, a partir do movimento do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) na Inglaterra e do Treinamento Assertivo na América do Norte. Também discorreu sobre os responsáveis pelo pioneirismo dos estudos sobre HS no Brasil com pesquisas a partir da década de 90.

Devido a isso, a discussão principal da videoaula foram os elementos básicos da área: desempenho social, os aspectos conceituais das HS e os critérios da Competência Social (CS). Destacando que HS possui sentido descritivo, ou seja, são elementos identificáveis, possíveis de aprender e que se utilizam no desempenho social durante uma interação (valores de convivência e cultura). E que o outro (CS) assume sentido avaliativo, ou seja, a forma como que se faz. A exposição dos critérios da CS ocorreu relacionando a um exemplo prático, no qual os cursistas puderam identificá-los e também compreender que não é possível identificar todos em uma única interação, e, no momento em que ocorrem, pois alguns desses são observados e avaliados a longo prazo. Também, foram discutidos os princípios dos direitos humanos interpessoais como os principais elementos a serem considerados numa interação durante um desempenho social.

A proposta de tarefa que foi ofertada aos cursistas envolvia uma avaliação com (n = 8) questões conceituais sobre HS e (n = 8) questões conceituais e de análise sobre os critérios da

CS. A avaliação foi elaborada e disponibilizada via *GoogleForms* com *link* que direcionava para sentenças simples, diversificadas e, até mesmo, contraditórias, em que os cursistas realizavam a leitura individualmente da frase e avaliavam a alternativa como verdadeira ou falsa. Após finalizá-la, o cursista teve acesso às respostas corretas, possível por meio da ferramenta utilizada, com *feedbacks* explicativos para cada uma das sentenças em relação aos acertos e em relação às falhas cometidas.

Aula 5: Componentes verbais e paralinguístico

Objetivo: Identificar aspectos verbais e não-verbais presentes na variabilidade comportamental do indivíduo, da criança e do professor como agente social

Formato: assíncrona

Dinâmica da aula: exploratória e descritiva

Tópicos discutidos: Componentes da Comunicação, Déficits sensoriais e prejuízos, automonitoria

Ferramentas: texto

Atividade proposta: TIC

Iniciou-se a discussão pelo feedback em relação à atividade avaliativa conceitual da semana anterior. A proposta teve uma boa aceitação pelos cursistas, que também demonstraram bom desempenho em relação à fixação da aprendizagem. Além disso, alguns deles aprovaram a forma de avaliação que saiu do convencional. Em seguida, a Tutora esclareceu que a videoaula seria a última direcionada com mais intensidade para a parte teórica base das HS. Alguns exemplos iniciais foram utilizados para ilustrar aspectos verbais e não-verbais que estão presentes no processo de comunicação interpessoal, a fim de demonstrar que alguns comportamentos do indivíduo podem ser afetados ou alterados a partir da forma como esse percebe alguns fatores do ambiente e com quem se está interagindo. Mais uma vez, destacando a importância do contexto e da cultura.

Dessa forma, foram apresentados e explicados os componentes paralinguísticos tratados na literatura adotada: latência, duração, volume, velocidade, ritmo, tonalidade e fluência. Além dos componentes não-verbais: olhar, gestos, postura corporal, contato físico, distância e proximidade. Mediante à explanação anterior, a discussão tratou sobre o papel do professor frente aos componentes da CS, discorrendo sobre a importância, enquanto agente social, de estar atento a esses elementos primordiais. Ressaltou-se que esses aspectos devem ser considerados quando se pretende promover aquisição de repertório de HS e acadêmica das crianças.

Também foram abordados o quanto a emissão deficiente ou a não identificação desses componentes, durante o desempenho social, interferem na expressão funcional desses elementos quando se trata de crianças com deficiências sensoriais, intelectual, com ênfase para o autismo, deficiência visual e auditiva. Para tais individualidades, o professor da pré-escola precisa, inicialmente, realizar uma avaliação funcional individual, para obter informações sobre a condição da criança (necessidades e potencialidades) de modo que consiga adaptar ou atender a maioria das observações, permitindo-lhes vivenciar, no contexto da escola, condições mais próximas possíveis das ideais.

Dentre as questões que foram aplicadas na avaliação inicial dos cursistas, havia uma que, especificamente, direcionada às estratégias para identificação de estados emocionais. Então, o foco voltou-se para a habilidade de automonitoria, pois assim embasaria mais condições de discussão, a partir dos levantamentos de estratégias que foram expostas pelos próprios cursistas. Foi proposto a eles que observassem quais pensamentos que vinham, à mente, diante de alguma contrariedade que poderiam vivenciar durante alguma situação e que refletissem se seria possível identificar como se sentiriam, o que pensariam, por fim se conseguiriam realizar alguma estratégia de forma preventiva ou se costumam reagir de forma paliativa.

A Tutora apresentou a habilidade de automonitoria conforme literatura, que se constitui numa habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental, que envolve a percepção do pensamento e as ações realizadas enquanto vivencia a interação em questão. Logo, essa habilidade compõe a base para o desempenho de tantas outras habilidades, que o indivíduo pode desempenhar. Percebe-se, dessa forma, que tal habilidade funciona como um alerta, que está ali, o tempo todo e envolve os pensamentos, sentimentos e comportamentos que nos dizem se permanecemos na mesma direção ou se alteramos a direção do que estamos pensando, sentindo e fazendo.

Adiante a Tutora discutiu que exercer a habilidade de autocontrole, a qual auxilia as crianças na regulação emocional, requer primeiramente, que se tenha condições de ouvir os envolvidos, entendê-los e propor estratégias que os auxiliem na compreensão, regulação dos sentimentos e emoções para, enfim, conseguirem se expressar em respeito às normas mínimas de convivência. Nesse aspecto, teve-se o cuidado de demonstrar para os cursistas que o papel social do professor e da escola como um todo, envolve o ensino de habilidades socioemocionais e o ensino dos conhecimentos culturalmente estabelecidos.

Em seguida, foi proposto a primeira TIC, para a temática que foi discutido no dia, com três opções de situações-problema, em que os cursistas poderiam ter maiores possibilidades de conseguir executar, em vista ao contexto que cada um vivenciava: Situação 1- Não responder uma pergunta que alguém lhe fizer. Situação 2 - Vestir-se de modo diferente ao seu usual. Situação 3 - Na presença de alguém, e, durante uma refeição, deixar um pouco de sobra. Os cursistas iriam, dessa forma, prepararem-se para executar a tarefa, observarem suas reações emocionais e corporais, sensações e pensamentos tanto de si, quanto da pessoa com quem estava interagindo.

Assim, executariam, na prática, os elementos que foram explorados na aula em questão e teriam condições, por meio do relato escrito, de observar e autoavaliar a compreensão dos conceitos apresentados.

Aula 6: Assertividade

Objetivo: Compreender os estilos de comunicação e a importância da assertividade nas relações interpessoais

Formato: assíncrona, síncrono

Dinâmica da aula: exploratória e analítica

Tópicos discutidos: Componentes paralinguísticos, verbais, estilos de comunicação, critérios da Competência Social

Ferramentas: vídeos, *Google Meet*

Atividade proposta: autoavaliação das HS do professor para promover a inclusão de crianças com deficiência na pré-escola

O *feedback* da Tutora, já no início da videoaula, buscou esclarecer pontos em relação à aula anterior, pois alguns cursistas fizeram o relato da situação, de algo que já havia ocorrido com eles e não necessariamente se prepararam para realizar a tarefa. Então, foi oportuno esclarecer que por mais que eles se recordassem de detalhes de cada situação, aquele relato não condizia com o objetivo da tarefa proposta. Destacou-se que os elementos paralinguísticos, verbais e a automonitoria, assim como outros fatores das relações interpessoais são situacionais. A reação do interlocutor ou de si mesmo poderiam ser alteradas quando se está realizando a proposta de forma consciente e observando a reação dos envolvidos.

Em seguida, partiu-se para a discussão sobre assertividade, o quanto essa habilidade está presente nos diversos contextos tanto familiar quanto social, expressando-se quando o

(indivíduo, pessoa, criança) tem um desempenho social favorável à determinada situação de interação, respeitando o que ele gostaria, considerando os próprios sentimentos e também sem desconsiderar o outro envolvido.

Discorreram-se sobre os estilos de comunicação passivo, agressivo e assertivo realizando algumas analogias com exemplos situacionais da vida social e pessoal para que os cursistas pudessem pensar sobre si mesmos. Dentro do tema abordado, foram exploradas as HS assertivas: manifestar opinião, desculpar-se, admitir falhas e interagir com autoridades, dar e receber *feedback*, lidar com críticas, vistas na opinião da Tutora, como importantes para o contexto social do trabalho.

Foram utilizados, com base na literatura, alguns exemplos de situações de falas que expressavam a habilidade de assertividade, que pudessem auxiliar na compreensão dos cursistas por meio de um teste durante a aula. A Tutora destacou que a assertividade envolve saber fazer, querer fazer e ser capaz de fazer. Uma breve explanação sobre autoconhecimento foi discutida, relacionando a assertividade e a automonitoria.

Para finalizar a discussão, foi mencionado que é preciso considerar aspectos que podem afetar ou não os relacionamentos interpessoais, fazendo referência aos critérios da CS, quando se pretende desempenhar a habilidade de assertividade. Como proposta de Tarefa de Casa, os cursistas deveriam assistir a um curta-metragem disponível no *YouTube* e analisar as atitudes, quanto aos estilos de comunicação dos personagens – Alce, Urso, Guaxinim e Coelho - que estavam tentando atravessar uma ponte e enfrentando alguns problemas relacionais. O nome do vídeo foi exposto e cada cursista assistiria e analisaria de forma independente. Na semana em questão, foi acordado um encontro síncrono para discussão e exposição de opiniões sobre o curso

Aula 7: Habilidades Sociais importante na infância e crenças educacionais do professor em relação à inclusão

Objetivo: Apresentar as principais HS a serem desenvolvidas na infância, segundo o referencial proposto.

Formato: assíncrona

Dinâmica da aula: exploratória e descritiva

Tópicos discutidos: pré-escola integral, ensino intencional, planejamento, HS na infância, Déficits em HS do PAEE, crenças educacionais e atitudes sociais

Ferramentas: vídeo, texto e livro

Atividade proposta: Exposição de estratégias práticas para desenvolver HS nas crianças.

A análise promoveu diferentes pontos de vista e como *feedback* foi recomendado que os cursistas fizessem a leitura do que os demais colegas haviam percebido do vídeo indicado. Uma vez que, ao longo da semana, já havia diversos outros comentários disponíveis que poderiam ajudar a ampliar o pensamento crítico ou modificar o ponto de vista em relação ao curta-metragem. As análises do curta-metragem foram bastante significativas, pois os cursistas trouxeram avaliações ponto-a-ponto das ações dos personagens, que contribuíram para a compreensão do conceito juntamente com autorreflexão das próprias atitudes, dos cursistas, enquanto indivíduos participantes de interações que envolvem a assertividade e os estilos de comunicação.

Para iniciar a discussão, foco da videoaula da semana, buscou-se fazer um apanhado sobre as concepções de uma educação integral e transversal na pré-escola. E, o quanto essas discussões foram mais valorizadas e intensificadas de análises críticas, a partir da BNCC. Logo, o ensino dessas competências no contexto escolar e social não vem a ser mais uma responsabilidade ao professor, mas visam, em sua essencial, tornar a função educativa menos árdua.

Discutiu-se que o ensino de HS não se restringe a um componente específico, para uma dada situação, em um horário programado, do que se tem previsto de ser realizado para a turma. E para torná-lo, intencional e planejado, o papel observador do professor é crucial, pois são a partir da realidade cotidiana, das demandas individuais de cada criança e da turma, do viver da escola, é que se pode pensar em intervenções e propor situações ou condições que ensinam. Fez-se o uso de alguns exemplos de modo que pudessem ilustrar a HS de comunicação, que no geral, tem o propósito de trazer benefícios para as relações interpessoais do contexto da pré-escola, e que também visam se expandir para outros ambientes.

Relacionou-se que um repertório diversificado de HS influencia as aprendizagens acadêmicas e irá promover efeitos ao longo da vida desse indivíduo. Foram abordadas também, em relação ao PAEE dispendo o quanto alguns transtornos interferem no aspecto de apresentar, usar e demonstrar essas HS, destacando a potencial necessidade de intervenções, para auxiliar esses sujeitos a ampliar seu repertório. Por fim, discutiu-se a prática educativa do professor com as crianças com deficiência avaliando potenciais e déficits, comparando com os desempenhos acadêmicos das crianças com ou sem deficiência.

Com base na literatura foram apresentados e discutidos, com exemplos representativos, como avaliar as sete HS importante de serem desenvolvidos na infância: fazer e manter amizade, autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia,

assertividade, solução de problemas interpessoais, HS acadêmicas. Dessa forma, destacou-se que as HS são elementos, atitudes e componentes que irão se tornar em cooperação, independência e autonomia das crianças. Repertório este, que é constantemente valorizado pelos professores no contexto educativo da sala de aula e da escola como um todo.

Por fim, houve um momento de sensibilização aos cursistas no que se refere às suas práticas educativas, em relação às crenças educacionais e atitudes sociais favoráveis à inclusão. E o quanto estas interferem no processo de decisão pedagógica e as intervenções que os professores podem estabelecer com seus educandos considerando as suas expectativas em relação à criança com deficiência.

A Tutora apresentou a proposta de tarefa de casa, visto que os cursistas precisariam descrever práticas efetivas de ensino das HS na infância. Dessa forma, poderiam fazer referências de experiências com crianças com deficiência ou não. Complementarmente à aula em questão, um arquivo foi disponibilizado como leitura complementar que discorria sobre competência socioemocional.

Aula 8: Atualidades em relação à Educação Especial e conceito de Habilidades Sociais Educativas

Objetivo: Abordar pontos relevantes à Educação Especial de acordo com a necessidade dos cursistas e conceituar as Habilidades Sociais Educativas

Formato: assíncrona e síncrona

Dinâmica da aula: exploratória

Tópicos discutidos: abordagem social da deficiência, nomenclaturas, Programa de Ensino Individualizado, trabalho colaborativo, HSE

Ferramentas: vídeo, *Google Meet*, palestra

Atividade proposta: dúvidas gerais sobre a temática

A Tutora iniciou o feedback elogiando o engajamento dos cursistas, pois foi necessário, em suas descrições, o maior número de detalhes e observação em relação ao ensino de HS para as crianças. Foi possível notar que as contribuições individuais puderam auxiliar na prática dos demais participantes. Ainda assim, a Tutora elogiou a dedicação de todos e reforçou a importância de que pudessem dedicar um tempo para fazer uma leitura atenta das contribuições dos demais cursistas no fórum de discussão, pois poderia enriquecer a prática educativa de todos.

Como foco para propor a aula observou-se que alguns cursistas, em seus relatos, utilizavam como referência algumas nomenclaturas, que atualmente, encontram-se em desuso, tais como: deficiência mental, necessidades educacionais especiais, aluno especial. Por conta disso, pensou-se ser importante uma atualização referente a essas nomenclaturas para ajustes em relação a linguagem do grupo. Em seguida, referenciaram-se alguns termos de atualização sobre a Educação Especial, Educação Especial e Educação Inclusiva e inclusão escolar numa abordagem social da deficiência, a partir dos estudos do movimento inglês *Disability studies*.

Pensando nas práticas pedagógicas que favorecem à inclusão de forma geral, pontuaram-se ações norteadoras para todos os professores, independente do segmento que atua. Dessa forma, abordaram-se: Planejamento Educacional Especializado, trabalho colaborativo, estratégias diversificadas de ensino e linguagem acessível.

Em vista da publicação do Decreto 10.532 de 30 de setembro de 2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a Tutora fez um apanhado sobre os contrapontos e o impacto que geraria sobre as crianças com deficiência e, conseqüentemente, a influência negativa que poderia ser mais intensificada na sociedade, principalmente quando reavive com o Decreto, algumas restrições que já havia sido superada. Na semana em questão, haveria uma palestra on-line proposta pelo canal do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar e transmitido pelo *YouTube* com estudiosos da Educação Especial, então foi indicado acompanhar a discussão, de modo que todos poderiam ampliar seus conhecimentos.

Na segunda parte da videoaula, discutiu-se a definição de HSE, as divisões em classes, a amplitude do termo, assim como ele poderia ser útil na prática educativa do professor, quando aplicada intencionalmente para a promoção da inclusão escolar de crianças com deficiência em vista às ações indutoras ou facilitadoras. Para ação intencional, o professor precisa levar em consideração os aspectos verbais, não-verbais e paralingüísticos considerando o contexto e os objetivos das interações visando cada vez mais uma prática coerente promotora de desenvolvimento e aprendizagem de todos.

Por fim, foi proposta como tarefa semanal: se os cursistas tivessem alguma dúvida ou qualquer questão relacionada ao curso, ao que havia sido abordado até o momento, seria respondida em um encontro interativo síncrono. Na semana de disponibilização da videoaula, em questão, os cursistas foram homenageados pelo dia dos professores, com uma mensagem de apoio às diversas demandas, as quais tiveram que se ajustar para continuar executando seu trabalho num ano pandêmico.

Aula 9: Habilidades Sociais Educativas – Estabelecer contexto educativo potencialmente educativo e transmitir e expor conteúdos sobre Habilidades Sociais

Objetivo: Discutir e exemplificar comportamentos coerentes à classe abordada a serem desempenhados pelo professor considerando as crianças com deficiência.

Formato: assíncrona

Dinâmica da aula: exploratória e descritiva

Tópicos discutidos: acolhimento afetivo para o PAEE, relação família e escola, exemplos práticos das classes.

Ferramentas: vídeo

Atividade proposta: descrição de classes de HSE na prática

O foco inicial da videoaula foi promover a reflexão do cursista em relação ao PAEE e as primeiras experiências escolares que as crianças com deficiência vivenciam em um novo ambiente social, além da necessidade de acolhida junto aos seus familiares. Tendo em vista que é importante a mediação da escola e do professor nesse meio, para saber gerenciar as demandas do contexto, no auxílio às crianças e seus familiares. Em muitos casos, aos professores é primordial um repertório de HS e socioemocionais para auxiliar crianças e pais nesse processo.

Porém, a Tutora destacou que para que o professor esteja apto a auxiliar as crianças, é importante que ele próprio possa reconhecer suas potencialidades, necessidades e dificuldades em relação às suas próprias HS. Para isso, discutimos sobre empatia, compreensão e a pluralidade de experiências que os professores adquirem ao longo de suas práticas profissionais que podem contribuir bastante com essas famílias que ainda não sabem como será a experiência para seus filhos. Também foi abordado a proximidade dessa família nas trocas cotidianas com o professor e as possibilidades de unir estratégias colaborativas que possam funcionar tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente familiar, visando o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, as HSE mostram-se úteis quando o professor identifica e reconhece a importância das interações com e entre as crianças, para, a partir de então, condicionar contextos favoráveis ao desenvolvimento interpessoal. Para ilustrar a classe de estabelecer contexto potencialmente educativo foram utilizados dois exemplos que retratavam os comportamentos condizentes à subclasse considerando o PAEE, por exemplo: arranjar ambiente físico quando se tem uma criança com deficiência sensorial ou visual; alterar distância e proximidade no manejo de situações que possam favorecer crianças com

dificuldade de interação social; e outros comportamentos que precisam ser estimulados, como em casos de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual.

A partir da análise do percentual de respostas de algumas questões propostas na avaliação inicial (QHSE-ProfEI) e que representavam a classe em discussão a fim de problematizar e promover reflexões sobre as respostas gerais dos próprios cursistas foram intensificadas com alguns exemplos para demonstrar que o comportamento, em questão, era ou não favorável de ser desempenhado.

Já a classe transmitir e expor conteúdos sobre HS foi retratada após os desempenhos desejados ou indesejados, considerando a pré-escola e os ajustes sociais que se fazem necessários num ambiente que pode se constituir como primeira experiência de muitas crianças. O exemplo da classe foi a partir de uma contação de história e as ações que são requeridas do professor que são condizentes com apresentar informações, explorar recursos lúdico-educativos, apresentar dicas de comportamentos específicos, apresentar dicas, modelo etc., propondo estratégias que pudessem atender as especificidades do PAEE, por exemplo: figuras ilustrativas, reconto de diferentes formas, a participação e contação compartilhada com as crianças.

Como tarefa proposta, e a fim de identificar HSE em suas práticas, os cursistas relataram estratégias que utilizam na organização de sua sala de aula para uma contação de história.

Aula 10: Habilidades Sociais Educativas – Estabelecer limites e disciplina e monitorar positivamente

Objetivo: Discutir e exemplificar comportamentos coerentes à classe abordada a serem desempenhados pelo professor considerando as crianças com deficiência.

Formato: assíncrona

Dinâmica da aula: exploratória e descritiva

Tópicos discutidos: Comportamentos sociais desejáveis no contexto da escola, repertório de cada indivíduo nessa fase, exemplos práticos de classes, observação, ensino intencional.

Ferramentas: vídeo

Atividade proposta: descrição dos benefícios práticos das classes de HSE na inclusão

Na proposta para a videoaula da semana, optou-se por fazer uma breve revisão das classes de organizar um ambiente interativo, potencialmente educativo e como transmitir e expor conteúdos sobre HS, que foram exploradas na semana anterior. Também destacou-se o professor como fator social primário, no contexto da sala de aula, que tem liberdade para criar

e fazer as modificações necessárias para atender as necessidades dos educandos a fim de promover a aquisição ou ampliação do repertório desses.

Na discussão das últimas classes de HSE, destacou-se que ocorrem tanto no ambiente formal quanto informal, e que fazem parte também da escola, na qual determinam quais comportamentos são desejáveis ou não para cada situação vivenciada. Desse modo, instigou-se o cursista a refletir sobre como pode acontecer a naturalização de alguns comportamentos dentro da escola, (ex: ficar sentado, não agredir o colega, dividir o brinquedo etc.) e a não observação do quanto tal comportamento pode vir a ser pouco ativo no repertório da criança que está se inserindo na primeira etapa da educação básica.

Além disso, referenciaram-se algumas situações que podem ocorrer, por exemplo: o professor chamar atenção apenas para os comportamentos indesejáveis e não necessariamente para os comportamentos positivos que certamente são emitidos pelas crianças, condicionando, dessa forma uma rotulação da “criança-problema” que nem sempre representa o indivíduo em todas as suas nuances. Alguns exemplos foram explorados para as subclasses de: descrever/analisar comportamentos desejáveis e indesejáveis; negociar regras; chamar atenção para normas pré-estabelecidas; pedir mudança de comportamento; interromper comportamento.

Para tratar da classe monitorar positivamente, utilizou-se um exemplo a partir de cantigas de roda. Foi possível explicitar comportamentos que pudessem auxiliar o cursista a refletir sobre a prática da HSE, com elementos que pudessem embasar uma intervenção de ensino e aprendizagem de forma consciente e intencional. Foi abordado que a classe, em questão, pode representar muitos comportamentos naturalizados na pré-escola, em vista que, as crianças estão sempre recorrendo ao professor, para auxiliá-los a resolver ou ajustar alguma questão tais como: manifestar atenção a relato, expressar concordância, apresentar *feedback* positivo, elogiar e incentivar, demonstrar empatia, estabelecer sequência de atividades, promover a autoavaliação. Mas, ainda assim, são potenciais de intervenção educativa.

Nas duas classes que foram exploradas, a Tutora frisou que a observação é crucial para condizer ao comportamento posterior do professor e o quanto ser atento ao comportamento positivo, emitido pela criança, tem efeitos para a redução de comportamentos não desejáveis dela. Ressaltou-se que as HSE exploradas em situações específicas, buscaram facilitar a compreensão do comportamento, ao qual representam. No contexto da escola, essas subclasses, certamente, ocorrem simultaneamente na sala de aula. Enquanto professor, é

preciso conhecê-las e entendê-las como oportunidades intencionais de ensino, para promoção da aprendizagem.

Finalizou-se a discussão, destacando que para promover a inclusão de crianças com deficiência, na pré-escola, é crucial conhecer as características gerais e específicas desse indivíduo, para enfim praticar as HSE. Para cada tipo de deficiência, é um arranjo diferente. Então, a forma como se faz o uso ou a maneira como se articula destas classes de HSE, dia a dia, que vai tornar mais inclusivo ou não o ambiente escolar. O que se pensa, é que ao buscar a promoção da inclusão, procura-se alterar condições e HSE, que provavelmente melhorem tal questão tanto social, quanto acadêmica.

Conclui-se que as intervenções pensadas, desde o ingresso da criança na escola, podem promover benefícios que se estenderam ao longo da vida. Foi proposto ao cursista, como tarefa referente à videoaula em questão que, a partir da realidade de cada um, e do seu campo de atuação, ou seja, no ensino regular ou sala de recursos, descrevesse criticamente, em quais aspectos as HSE poderiam facilitar a sua prática na educação em geral ou na educação de crianças com deficiência.

Aula 11: Síntese do curso

Objetivo: Sintetizar aspectos mais relevantes do curso de professores

Formato: assíncrona

Dinâmica da aula: revisão geral

Tópicos discutidos: Déficits de HS, processos de aprendizagem, papel social do professor, Componentes do Campo Teórico e Prático das HS, competências socioemocionais, individualidade de cada condição/deficiência, crenças educacionais para a inclusão.

Ferramentas: vídeo, formulário

Atividade proposta: Avaliação social do curso

A proposta de uma revisão geral do curso, deu-se em vista ter se passado algum tempo desde o início da formação. Viu-se como oportuno rever alguns pontos a fim de instrumentalizar a maior compreensão de todo o conteúdo que foi abordado e relembrar aspectos importantes, que deveriam ser considerados para o desempenho de comportamentos favoráveis à inclusão de crianças com deficiência. Desse modo, foram lembrados os processos de ensino e aprendizagem de HS e o papel mediador que o professor exerce nessa importante etapa da educação das crianças.

De forma geral, discutiu-se a importância do Campo Teórico e Prático das HS e seus principais componentes. Como tais elementos trazem benefícios para a atuação pessoal, profissional, social e acadêmica, derivadas das competências socioemocionais do próprio professor. Logo, essas submergem da combinação de conhecimentos cognitivos, sociais e emocionais. Também foi discutido que cada fase do desenvolvimento da criança demanda uma aprendizagem de HS, assim como a importância de considerar a ação educativa visando sempre intencionalmente promover a aprendizagem do outro.

O cursista teve oportunidade de compreender o papel das HS nas suas diferentes nuances, perceber que a partir delas, é que se promoverá relações sociais cada vez mais socialmente competentes. Além disso, pontuou-se que “ser habilidoso” é um constante aprendizado e da constante reflexão e avaliação dos resultados dos desempenhos pessoais, ali no contexto, os quais dependem necessariamente do contexto, da cultura e da situação.

A abordagem sobre HSE para a inclusão de crianças com deficiência proporcionou a autorreflexão dos cursistas, em relação à atuação profissional e autoavaliação das ações, que podem ser positivas e relacionadas às crenças educacionais e atitudes sociais para a inclusão. Ressaltou-se a necessidade de conhecer aspectos gerais e específicos de cada deficiência e avaliar as potencialidades e dificuldades de cada um dos educandos, considerando a individualidade de cada um. Além da atuação educativa de forma colaborativa tanto com a equipe escolar, quanto com as informações e apoio da família.

Ao fim da exposição de síntese do curso, alguns informes foram disponibilizados em relação ao andamento do curso e orientação quanto à avaliação social, o que se propunha e a importância de que todos pudessem ser, os mais sinceros possíveis em relação ao aprendizado proporcionado pela formação. Também foi divulgado previamente que a proposta de videoaula seguinte atenderia ao desejo da enquete disposta anteriormente e da votação da maioria, em relação à temática de interesse dos cursistas, com abordagem temática sobre a Flexibilização do Currículo em ação na pré-escola.

Aula 12: Flexibilização do currículo e adaptação de materiais na pré-escola

Objetivo: Apresentar estratégias práticas de adaptação de materiais e flexibilização curricular

Formato: assíncrona

Dinâmica da aula: exploratória

Tópicos discutidos: Currículo em ação, competências coletivas e individuais, Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino Individualizado, modelos de flexibilização curricular

Ferramentas: vídeo, *GoogleForms*

Atividade proposta: avaliação final

Em atendimento ao interesse dos cursistas via enquete proposta no decorrer do curso, observou-se mais intensamente o interesse pela temática flexibilização do currículo. Pode-se observar grande variação regional quanto a nomeação do tema, e, até mesmo, a pouca segurança em tratar uma necessidade prática dos cursistas, num contexto em que o currículo não exerce uma função de grande ênfase, ainda que, esteja presente no Projeto Político Pedagógico para a organização do sistema escolar.

A Tutora fez um apanhado sobre adequação curricular, materiais adaptados e currículo em ação na pré-escola. De modo que pudesse esclarecer para o cursista do que se tratava e o que pode ser feito para que a criança possa participar das propostas que serão abordadas em sala de aula. Em seguida, para atender as necessidades do PAEE, alguns pré-requisitos foram discutidos tais como: conhecimento prévio, condições acadêmicas, interesses e necessidade. Para enfim, o professor estruturar uma proposta que favoreça a aprendizagem, seja ela a partir de adaptações ou condições práticas.

Discutiu-se que, essencialmente para este nível de educação, considerar os aspectos que se seguem a todas as propostas curriculares: conhecimento de si, participação individual e coletiva, autonomia, auto-organização etc. Promover a proposta de flexibilização curricular segue, então, a necessidade de se pensar e praticar algumas competências coletivas e individuais do professor.

Desse modo, o professor a partir do seu planejamento diário e ou semanal analisa e avalia as ações possíveis para viabilizar a prática pedagógica naquilo que é chamado de Currículo em Movimento. Para ilustrar o currículo em ação na pré-escola, foi utilizado um exemplo com uma criança com Paralisia Cerebral, dentro de uma proposta de corpo humano, associado ao projeto identidade de modo que o cursista percebesse no contexto.

Em seguida, a palestrante convidada abordou o Projeto Político Pedagógico e a flexibilização curricular considerando o que ensinar, como ensinar e como organizar. A ênfase dada na discussão pela palestrante considerou: O que meu aluno precisa aprender hoje? Quais são os itens mais importantes? O que é mais urgente (relacionais ou acadêmicos)? Quais são as habilidades que favorecem seu processo de aprendizagem em ambiente escolar a longo, médio e curto prazo? Como vou ensinar? Quais materiais vou utilizar?

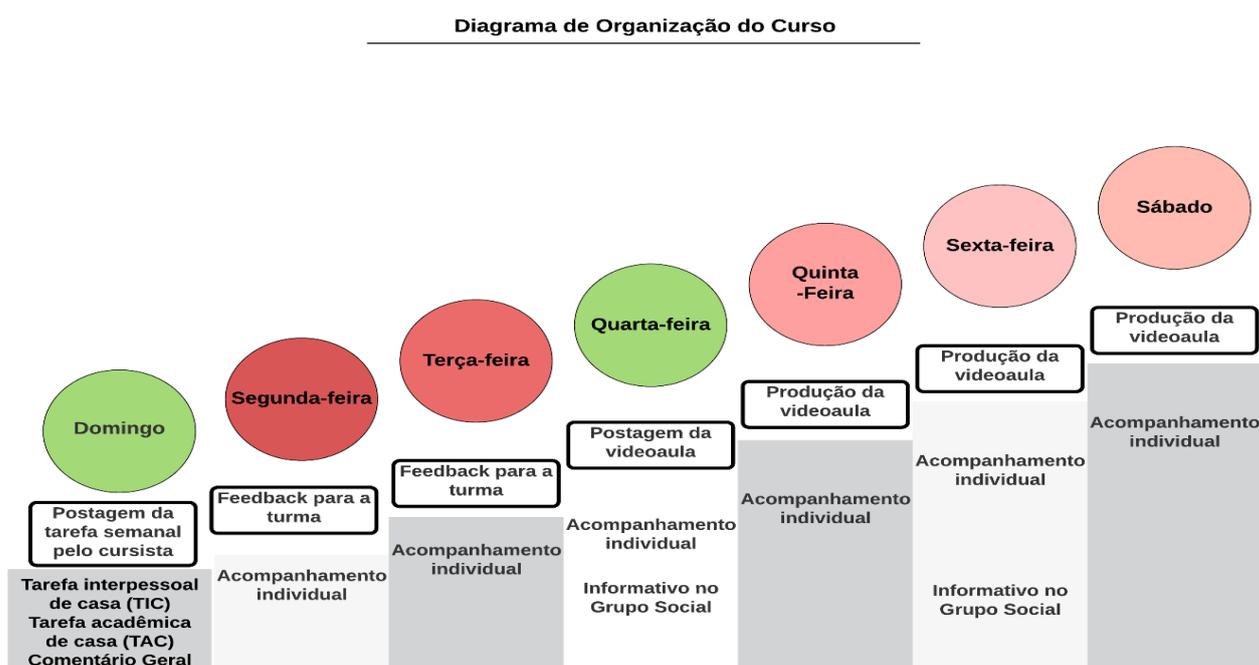
Para facilitar a compreensão dos termos anteriores, foram utilizados exemplos de Plano Educacional Individualizado e modelos de flexibilização curricular no contexto da pré-

escola e do ensino fundamental. Em seguida, a palestrante dispôs de parte de sua fala em um momento de sensibilização aos cursistas, para considerar o potencial de cada um dos educandos que poderão passar por eles, além de apresentar alguns que têm alguma deficiência e que são exemplos de superação e desempenho nas redes sociais. Por fim, foram apresentados os formulários de avaliação final, e indicado o prazo máximo de uma semana para serem respondidos.

2.1.7 Descrição da condução do curso

Os materiais de cada módulo variavam entre leituras complementares, vídeos, vinhetas e discussão no fórum por meio de tarefas semanais. As videoaulas eram liberadas às quartas-feiras na plataforma, a proposta de tarefa deveria ser encaminhada pelo cursista até o próximo domingo, e o feedback da Tutora era enviado até terça-feira da semana seguinte. As videoaulas foram gravadas por meio do programa *Movavi Vídeo Editor Plus 2020*, com licença adquirida com recursos próprios da Tutora e utilizado para unificar o vídeo com explanação da temática em *slides*, sincronizar, qualificar e musicalizar cada videoaula. A elaboração da videoaula avaliava a compreensão dos cursistas, durante o curso, através das discussões das tarefas e gradativamente eram realizadas alterações nas abordagens da videoaula seguinte, a fim de complementar a compreensão desses. A Figura 6 ilustra a organização, processo de elaboração e produção semanal do curso aos professores.

Figura 6 . Diagrama de organização semanal do curso



Fonte: Própria

O curso ocorreu totalmente a distância de (19/08) meados de agosto de 2020 a (11/11) meados de novembro de 2020, com disponibilização semanal da videoaula gravada com duração entre 22-30 minutos, e proposta de atividade/tarefa acadêmica/interpessoal de acompanhamento, que após realizada pelo cursista, eram registradas descritivamente logo abaixo da videoaula referente. Para a realização das tarefas, foram sugeridas vivências práticas com os familiares e amigos, análise de vídeos, tirinhas, texto hipermídia e situações de análise que tinham por interesse promover a autorreflexão e avaliação pessoal do cursista, a fim de desenvolver HS, Socioemocionais e Sociais Educativas promovendo assim seu autoconhecimento - déficits e potencial - do repertório pessoal.

Os relatos abertos no Fórum de Discussão, geralmente utilizados para as propostas de tarefas semanais, por meio das narrativas docentes com visualização para todos, na plataforma do Google Sala de Aula, contribuíram para a formação colaborativa do cursista. Havia também os *feedbacks* individuais da Tutora, logo após o comentário do cursista, que foram utilizados para orientar, esclarecer conceitos e como forma de ampliar os aspectos estudados na videoaula, para os cursistas no geral e para cursistas específicos. Quando pertinente, foram realizados *feedbacks* gerais, no início da videoaula da semana seguinte, que tinham por finalidade incentivar a participação e como auxílio para explorar as narrativas dos cursistas na compreensão da temática e nas dificuldades com o manejo da plataforma.

Ocorreram, durante o curso, algumas enquetes lançadas pela Tutora, que eram respondidas abertamente na plataforma do *Classroom*, sobre temas de interesse dos cursistas para uma aula bônus. Dentre as temáticas apontadas por eles, estavam: “O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil”, “Propostas visuais para alunos de baixa visão”, “Diversidade e gênero na educação infantil”, “Estratégias para desenvolvimento sensorial e estimulação precoce”, “Adequação curricular para crianças com Microcefalia” e “Adequação curricular na perspectiva inclusiva para crianças com deficiência.”

O tema mais votado, na enquete, contou com a participação de um palestrante convidado que abordou juntamente com a Tutora sobre: “Adaptação de atividades na pré-escola e Flexibilização curricular e inclusão escolar”, com duração de 90 minutos. A abordagem da videoaula foi pontual ao direcionar o olhar do professor do ensino regular, como coparticipante e responsável pelo ensino de todo e qualquer educando. Além disso, as estratégias de adaptação foram discutidas como benefícios que podem atender e agregar à aprendizagem diversas de todas as crianças, além de deixar a aula mais interessante e criativa.

Na semana antecedente à finalização do curso, foi aplicada a avaliação final dos cursistas, a fim de verificar se houve alteração positiva ou negativa do repertório inicial desses. Ao longo do curso, ocorreram encontros (N = 3) intermitentes e síncronos pelo - *Google Meet* - a fim de manter contato ativo e esclarecer dúvidas eventuais das videoaulas, também para estabelecer vínculo afetivo e proximal da Tutora com os cursistas e vice e versa. Nesses encontros interativos, a participação foi média, uma vez que era difícil conciliar os horários de todos. No entanto, os cursistas buscavam sempre justificar as faltas, sendo que para os que conseguiam estar presentes, havia interação, exposição de dúvidas, vivências e a realidade de cada um no contexto de sala de aula e da sua região. No último encontro interativo e síncrono, distribuído em dois horários pré-agendados (15h00min-16h00min e das 19h00min-20h00min), os cursistas tiveram a oportunidade de expor opiniões em relação ao curso, no geral, suas expectativas, seu desempenho e aprendizados alcançados ao longo da formação oferecida.

No decorrer do curso, evidenciou-se que os cursistas assistiam às videoaulas em diferentes horários semanais. Por conta dessa evidência, foi proposta uma flexibilização de prazo para que o cursista tivesse condição de assistir às videoaulas de acordo com as suas demandas, tendo como consequência, a extensão do prazo de finalização. Ou seja, após a última postagem da videoaula de conteúdo semanal, o curso se entendeu por mais 30 dias, até que todos finalizassem-no. A Tutora continuou a assistir aos cursistas, a dar feedbacks e a orientá-los nas atividades em andamento ou em aberto. Além de que por ser um recurso que não alteraria a disposição na plataforma, ficou acordado que as videoaulas poderiam ser revisitadas ou revistas quando houvesse interesse do cursista para revisar ou sanar dúvidas.

Por fim, após o período acordado para finalização do curso aos cursistas que atenderam os critérios estabelecidos para emissão do certificado de participação, receberam-no juntamente com um *feedback* da Tutora em relação aos seus desempenhos ao longo do curso, e também tiveram acesso a parte dos resultados que foram alcançados e já organizados, com a disponibilização da tabela de avaliação comparativa quanto ao repertório inicial e final em relação ao campo teórico e prático das HS.

Coleta de dados de avaliação final

Os instrumentos da avaliação inicial do cursista foram reaplicados a fim de verificar mudanças no repertório final do cursista sobre a temática do curso proposto, além de um questionário de validação social do curso para elencar aspectos positivos e negativos do curso.

Dessa forma, foram aplicados na seguinte ordem: a) Questionário de conhecimento sobre Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas (QCHS); b) Questionário de Habilidades Sociais Educativas no cotidiano da pré-escola (QHSE-ProfEI); c) Questionário de Validação Social do curso.

2.1.8 Procedimentos de Análise de Dados

A partir dos instrumentos utilizados na coleta e toda as produções de dados, ao longo do curso, foram analisadas de forma descritiva, qualitativa e quantitativa. Os dados oriundos por meio de *GoogleForms*, no caso, os instrumentos aplicados na avaliação inicial e final do QCHS foram organizados em planilhas do *Excel* para cálculo dos escores inicial e final do cursista nas avaliações de seu repertório.

Já o QHSE-ProfEI, inicialmente, foi organizado em planilhas do *Statistical Package for the Social Sciences* e realizada a pontuação das respostas, os escores gerais e os escores fatoriais. Para isso, foi verificada a normalidade da distribuição dos dados. Em seguida, foram realizadas as análises de estatísticas descritivas, organizadas em escores e estudadas estatisticamente segundo medidas de tendência central e dispersão dos dados em termos de valores (média, desvio padrão e percentuais). Considerando que o instrumento não possui validação, optou-se por tratar apenas as médias dos instrumentos para cada classe de HSE avaliada e assim, construir e contribuir no banco de dados que possa auxiliar futuramente na validação do instrumento e em análises mais aprofundadas em relação ao instrumento.

Os dados de avaliação processual, de características qualitativas e textuais do curso e o instrumento de Validação Social do curso foram organizados separadamente e submetidos à análise lexicográfica, com o apoio do *software* IRaMuTeQ, que é uma ferramenta que realiza diferentes tipos de análises de dados textuais, por meio da classificação das palavras pela frequência, coocorrência e organização em categorias e representações gráficas (Camargo & Justo, 2013).

Além de ser gratuito e de fácil acesso, o *software* contribui para os estudos em Ciências Humanas e Sociais, que utilizam conteúdo simbólico como fonte de dados de pesquisa e garante maior rigor metodológico. O IRaMuTeQ verifica os dados em textos, por meio de mineração, permitindo a obtenção de várias análises quantitativas, a saber: estatísticas textuais clássicas pesquisas de especificidades de grupos, classificação hierárquica descendente, análise de similitudes, nuvem de palavras, cálculos de frequência de palavras. O *software* possibilita análises multivariadas, por meio da realização da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise Fatorial de Correspondência (AFC) e Análises de

Similitude (Ratinaud, 2014). Em seguida, os dados de cunho qualitativo passaram por operações de desmembramento em unidades e categorização por meio de análise de conteúdo (Franco, 2008).

A Análise de Similitude aporta-se na teoria dos grafos e é realizada com base na coocorrência de palavras em segmentos de texto, buscando por meio da proximidade das palavras relações entre elementos que compõem um conjunto. Os resultados são graficamente representados por um esboço de conexão, organizados por ligamentos que podem ser finos ou espessos, que variam conforme a força da relação, tornando possível visualizar as relações entre as formas linguísticas de um *corpus*, o que permite observar a maneira como o conteúdo discursivo de uma temática de interesse se estrutura.

Para edição do *corpus* textual, foram retirados parágrafos e caracteres não reconhecidos pelo IRaMuTeQ, de acordo com orientação do Manual. O *corpus*, de cada tarefa semanal, passou por uma adequação, visto que as variáveis e temáticas não podem conter outros caracteres além de a-z, A-Z, 1-9, traço e *underline* () e, por fim, foi salvo no bloco de notas (Camargo & Justo, 2013). A seguir, utilizou-se a CHD, com as classes que surgiram, desconsiderando as palavras com $\chi^2 < 3.80$ ($p < 0.05$). E, a partir deste, foi feita análise de conteúdo de cada classe (Franco, 2008). Desse modo, os nomes elencados para as categorias são provenientes de palavras ou trechos representativos, que o próprio programa oferece juntamente com análise inferencial da pesquisadora e que se encontram em destaque no texto (negrito), a partir de falas dos cursistas.

Por fim, realizou-se uma sondagem dos professores passado 12 meses da finalização do curso, a fim de averiguar as impressões que ficaram após o curso e como avaliavam a participação na formação, e os impactos que o curso trouxe em sua vida pessoal e profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

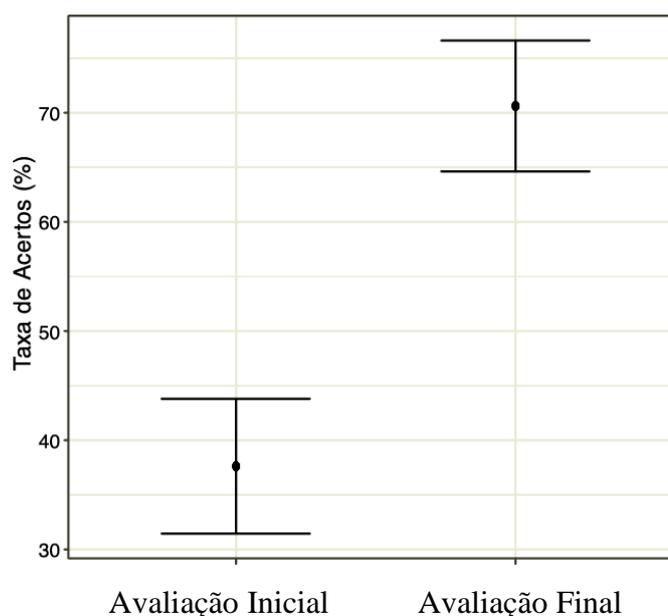
Os resultados e discussões estão organizados em tópicos: a) Avaliação do conhecimento das professoras em relação aos conceitos de HS antes e após o curso; b) Descrição de estratégias socioemocionais dos professores para a promoção de relações interpessoais na pré-escola; c) Caracterização das HSE do professor para a inclusão de crianças na pré-escola; d) Análise do repertório de HSE das professoras da pré-escola antes e depois do curso; e e) Validade social do curso.

A seguir, é apresentado o resultado da avaliação dos cursistas quanto ao conhecimento em relação ao campo teórico e prático das HS na avaliação inicial e final. As questões conceituais primaram sequencialmente sobre: conceito de HS, critérios de CS, conceito de automonitoria, identificar HS, agente social de HSE, vantagens do uso das HSE pelo professor, competências socioemocionais.

3.1 Avaliação do conhecimento das professoras em relação aos conceitos sobre Habilidades Sociais¹

Para analisar as médias do instrumento QCHS foi verificado se os escores geral da avaliação inicial e final apresentavam uma distribuição normal, por meio do teste de normalidade do *Shapiro Wilk*, no qual constatou-se que caracterizava uma variável com distribuição normal ($p < 0,05$). Como o teste de normalidade apresentou um p -valor menor que 0.05, o indicado é utilizar um método paramétrico, neste caso, o *t-test*. Já, na segunda etapa, foi realizada uma comparação estatística entre os escore geral da avaliação inicial e final do QCHS para verificar se houve diferença estatisticamente significativa. A Figura 5 apresenta as médias da avaliação inicial e final no instrumento QCHS.

Figura 7. Comparação da avaliação inicial e final dos cursistas quanto ao conhecimento em relação aos conceitos sobre Habilidades Sociais

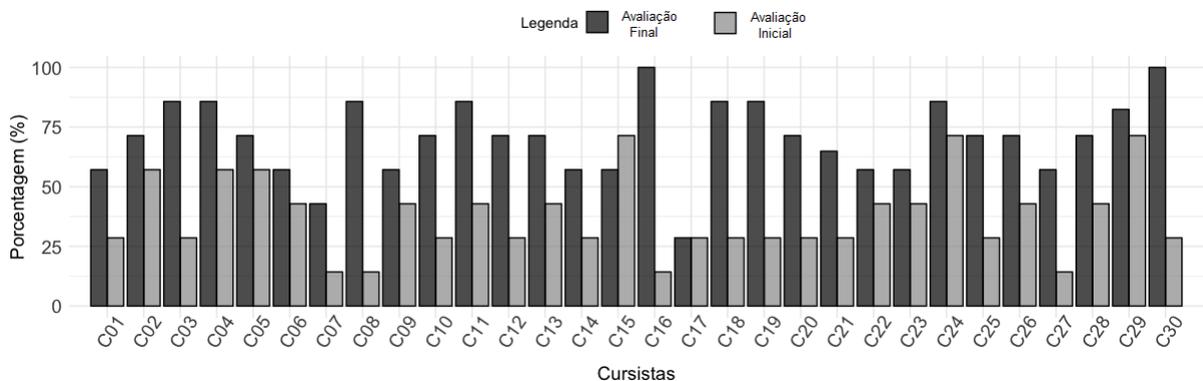


Fonte: Dados da pesquisa

¹ Dados comparativos oriundos da avaliação inicial e final do *GoogleForms* relativo às videoaulas 1, 2, 3, 4, 5, 6

Na análise inicial do QCHS a média geral foi ($M = 37,6$; $DP = 16,5$). E na avaliação final a média geral foi ($M = 70,6$; $DP = 16,0$). Com isso, o conjunto de valores da avaliação inicial e final foi comparado e obteve o valor $t(29) = 7,83$, $p < 0,001$. Em razão disso, nota-se que houve uma diferença estatística significativa devido ao p-valor ser menor que 0.05. Isso evidencia ganhos em relação à formação aplicada aos cursistas, posto que houve um aumento no repertório de conhecimento sobre HS, ao menos em termos de compreensão conceitual. Posteriormente são apresentados a comparação individual do cursista e seu desempenho inicial e final em relação ao conhecimento adquirido sobre o campo teórico das HS.

Figura 8 . Análise individual quanto ao conhecimento em relação aos conceitos de Habilidades Sociais dos Cursistas



Nota: C – Cursista **Fonte:** Dados da pesquisa

A análise de dados da avaliação inicial e final demonstram que houve aquisição e ampliação do aprendizado conceitual em relação ao campo teórico e prático das HS e que foi em maior parte, positiva para os seguintes cursistas: C₁, C₂, C₃, C₄, C₅, C₆, C₇, C₈, C₉, C₁₀, C₁₁, C₁₂, C₁₃, C₁₄, C₁₆, C₁₈, C₁₉, C₂₀, C₂₁, C₂₂, C₂₃, C₂₄, C₂₅, C₂₆, C₂₇, C₂₈, C₂₉, C₃₀. O intervalo disposto entre as avaliações do curso mostrou-se eficaz na aquisição de conceitos relativos à HS, os quais constituem pré-requisitos importantes para ação educativa do professor em sala de aula, especialmente para aqueles professores que desejam e buscam fazer uma prática mais inclusiva.

Para a avaliação inicial, observa-se que os cursistas: C₇, C₈, C₁₆ e C₂₇ obtiveram 14,2% de acertos na avaliação inicial, constituindo assim os participantes que apresentaram menos informação em relação às HS. Também é válido discutir que dentre esses participantes, duas delas estavam na faixa etária de 46 a 50 anos de idade.

Em seguida os cursistas: C₁, C₂, C₃, C₁₀, C₁₂, C₁₄, C₁₇, C₁₈, C₁₉, C₂₀, C₂₅, C₃₀ apresentaram um percentual de 28,5% de acertos. As cursistas C₁₀, C₁₇ e C₂₀ tiveram dificuldades na compreensão conceitual do tema principal do curso e também na identificação

de classes de HS. Posteriormente, os cursistas relataram não ter conhecimento prévio sobre a temática de acordo com a abordagem que fora apresentado. No entanto, na avaliação processual, logo após a videoaula correspondente todas as cursistas obtiveram avaliação relativamente ótima. Já os cursistas: C₆, C₉, C₁₁, C₁₃, C₂₂, C₂₃, C₂₆ e C₂₈ com 42,8% de acertos. E C₂, C₄ e C₅ com 57,0% de acertos. Vale pontuar que essas cursistas estavam mais envolvidos com o PAEE, e a participação nos fóruns e entrega das atividades costumavam ser cumpridos rigorosamente.

E por fim, os cursistas: C₁₅, C₂₄ e C₂₉ com 71,4% de acertos. O bom índice de acerto desses participantes pode estar relacionado tanto aos conhecimentos sobre a temática adquiridos ao longo de sua vida e carreira, assim como por estratégias intensificadas a partir das necessidades que emergem dentro da sala de aula, conforme pontua C₂₄, em alguns comentários dos fóruns. Inclusive, não era esperado que na avaliação inicial os cursistas alcançassem níveis mínimos de acertos, pois a temática em si, as próprias experiências pessoais permitem que haja concepções prévias que essas professoras têm em relação às HS, que foram adquiridos ao longo da vida.

Já na avaliação final, a maioria dos cursistas apresentou uma elevação de seu repertório em relação ao conhecimento conceitual sobre HS. A cursista C₇, com 42,8% de acertos. Especificamente, para essa cursista, seu melhor desempenho se deu na abordagem dos critérios de HS, a função das HSE e identificação de necessidades socioemocionais. C₁, C₆, C₉, C₁₄, C₁₅, C₂₂, C₂₃ e C₂₇ com 57,1% de acertos. Dentre esses cursistas estavam os que mais apresentaram dificuldade no manejo da plataforma C₁₅ e C₂₃ requereu instruções diretas sobre o andamento do curso e disposição de direcionamento quanto à realização das atividades. Já o C₂₇ buscou com frequência auxílio da Tutora para o manejo da plataforma, para disposição de comentários e informação de onde encontraria as videoaulas, e seu desempenho final foi melhor em relação a sua avaliação inicial. O que nos assegura da importância de oferecer uma assistência próxima e imediatista, respeitando e validando as necessidades de cada um, quando se oferece uma proposta formativa nessa modalidade.

Os cursistas C₂, C₅, C₁₀, C₁₂, C₁₃, C₂₀, C₂₅, C₂₆ obtiveram 71,4% de acertos. A cursista C₅, com atuação mais intensa com o PAEE, foi aquela que mais se envolveu nas discussões dos fóruns propostos a cada semana. Foi possível perceber que a mesma buscava sempre completar a discussão de algum outro participante e também possuía bastante domínio da ciência de análise comportamental, uma vez que seus exemplos versavam para essa linha. Os cursistas C₃, C₄, C₈, C₁₁, C₁₈, C₁₉, C₂₄ e C₂₉ com 82,4% de acertos. A cursista C₂₄

demonstrava bastante assiduidade na visualização e realização das propostas, uma vez que seus comentários eram com frequência, um dos primeiros a serem postados nos fóruns. A cursista C₁₁ foi quem conseguiu participar de todos os encontros assíncronos, e utilizou desses momentos para dialogar sobre as necessidades na prática, as lacunas formativas e principalmente o quanto o curso a vez modificar sua postura pessoal e profissional por meio das tarefas propostas. E, por fim, C₁₆ e C₃₀ que obtiveram 100% de acertos. Esses dados validam o tipo de proposta oferecida como formação, em vista que, independente do intervalo de tempo entre a avaliação inicial e final e da duração do curso, para essas, houve uma aquisição de conhecimento geral que as auxiliaram a responder acertadamente o instrumento.

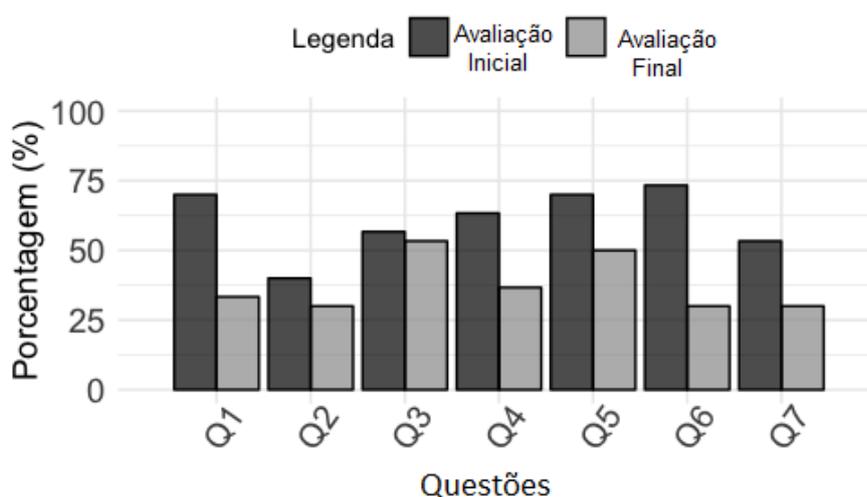
Para o questionário de conhecimento relacionado às HS, observou-se que para dois cursistas, em específico: C₁₅ e C₁₇, houve uma regressão quanto ao número de acertos, comparando a avaliação final com a inicial, e outro mantendo o mesmo número de acertos para o questionário, tanto na avaliação inicial quanto na avaliação final. Ainda que a porcentagem de acertos, desses cursistas, tenha reduzido ou se mantido na avaliação final, isto não significa que a formação não tenha proporcionado benefícios para tais participantes, uma vez que, nos demais processos avaliativos, que ocorreram ao longo do curso, esses demonstraram crescimento conceitual e prático relacionados à formação oferecida. Supõe-se que tal resultado tenha surgido por desatenção ou pelo desejo em concluir a atividade rapidamente.

A proposta de formação continuada a professores indica efetividade, assim como outros programas que já foram desenvolvidos com diferentes agentes, com foco na promoção de conhecimento relacionados à HS e melhora das habilidades interpessoais profissionais (A. Del Prette, 1998, Fornazari et al., 2014, Rosin-Pinola et al., 2017, Cintra, 2018). Além disso, os professores, a partir da promoção da análise de seus repertórios ao longo do curso, poderão sentir-se mais confiantes para lidar com os diferentes níveis de desenvolvimento, no contexto da prática educativa e das relações interpessoais que ocorrem, considerando a si mesmos, como modelos de aprendizagens, atendendo as particularidades, habilidades e características das crianças que venham a atendem.

Logo, nessa perspectiva e assumindo que a formação advém de duas vertentes: a individual e a relacional "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando". (Nóvoa, 1995, p. 26). Uma vez que possibilitam criar e recriar processos de conhecimento, de forma dialogada com o grupo (Almeida & Valente,

2012). Em suma, em propostas de intervenções voltadas para formação dos professores contemplando HS e inclusão escolar, há a necessidade de investimento inicial nos déficits interpessoais dos professores, conforme foi proposto neste curso para posteriormente compor um repertório que possa auxiliá-los nas demandas e necessidades de cada um dos seus alunos (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014).

Figura 9. Percentual de acertos dos cursistas em relação aos conceitos de HS, e temas relacionados a CS, automonitoria, o professor como agente social de aprendizagem e HSE.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados a seguir são oriundos do QCHS, aplicados na avaliação inicial e final dos cursistas.

Determinada questão abordava aspectos conceituais referentes à HS e na avaliação inicial dos cursistas, de forma geral, foi observado que o conceito foi bastante relacionado a aspectos natos do indivíduo que ocorrem nas interações com pessoas. Isso influenciou bastante o desempenho deste neste ponto, chegando apenas 33,3% de acertos. Já na avaliação final, identifica-se que houve aquisição conceitual com índice de 70% de acertos.

Ainda que o Campo Teórico e Prático das HS tenha sua base muito bem estabelecida com autores e fundamentações que a sustentam, ao longo do desenvolvimento do curso, pode-se perceber que os conhecimentos dos cursistas estavam baseados nas abordagens da BNCC, que tem sido um elemento bastante presente na elaboração dos planejamentos de aulas dos professores para atender as competências propostas para cada etapas de ensino, e que foi assunto discutido nos encontros síncronos, motivando inclusive a participação no curso.

Também por outras linhas de pensamento, voltadas para aspectos intuitivos sem necessariamente ser fundamentado no campo das HS.

Outra alternativa dispunha sobre os critérios da Competência Social, e por envolver a análise de aspectos de curto e longo prazo para a situação em específico, optou-se por considerar na avaliação dos cursistas apenas o critério mínimo em relação a esse fator, que seria a Regra de Ouro nas relações interpessoais “faça ao outro, aquilo que gostaria que fizessem a você”. No entanto, em vista ao critério estabelecido, os cursistas dividiram-se entre o critério mínimo com outro critério de CS “melhorar ou ampliar a autoestima dos envolvidos”. Especificamente, houve um ganho de 10% na compreensão dos cursistas de forma geral, em relação a avaliação final e inicial para a questão. De fato, a compreensão dos Critérios de CS requer mais leitura, discussão e explanação o que não foi possível uma vez que o limite de tempo acordado para a videoaula não permitia uma abordagem profunda.

Especificamente, uma questão abordava aspecto conceitual de automonitoria, e dentro os fatores que envolve esta habilidade, exige o desenvolvimento de HS significativas no campo metacognitivo e afetivo-comportamental. Logo é muito importante haver a regulação emocional diante da situação vivenciada. Na avaliação inicial, avaliando todo o grupo, houve 53,33% de acertos para a questão. E, na avaliação final, houve 56,67% de acerto pelos cursistas. É compreensível que o índice de acertos dos cursistas pouco tenha variado, pois como habilidade base para que todas as demais possam ser desempenhadas, seria necessário desenvolver mais análise situacionais, junto aos cursistas, e, até mesmo, vivências práticas para que o conceito pudesse ser compreendido com maior segurança.

Uma questão de múltipla escolha, que envolvia reconhecer e identificar HS importantes de serem aprendidas / desenvolvidas na infância. Na avaliação inicial do grupo, identificou-se que os cursistas não utilizaram um critério lógico ou reflexivo para notar e registrar tais habilidades, pois era muito abstrato nomeá-las, logo foi alcançado 63,33 % de acertos. Por fim, os acertos na avaliação inicial estavam mais relacionados a selecionar o maior número de opções possíveis, até mesmo daquelas habilidades que não apareciam ou que podiam ser reconhecidas sutilmente na situação avaliada. Já na avaliação final, observou-se que os cursistas utilizaram mais critérios para identificar adequadamente a HS requerida e registraram adequadamente as que foram mais coerentes para o contexto avaliado, com base nas discussões propostas durante o curso e videoaula referente e com 36,76 % de acertos.

Uma das questões avaliava as atitudes esperadas do professor para constituir-se agente social de aprendizagem. Evidenciou-se nas respostas, para essa questão, que o cursista

influenciou-se pela abordagem maior do curso, que foram as HS para a inclusão na pré-escola, e que era contemplada em uma das opções de resposta. Motivando bastante a erros na avaliação inicial e considerando todos os participantes chegaram a 36,67% de acertos. Já na avaliação final, os cursistas compreenderam que o papel social condizente a um agente social de aprendizagem envolvia promover interações sociais auxiliando-os no aprendizado e regulação e também os conhecimentos culturalmente estabelecidos, com percentual de 63,33% acertos.

A questão a seguir, evidenciou-se sobre o papel principal e as vantagens de uso de HSE na sala de aula. Nesse ponto, o cursista precisaria conhecer sobre a emissão consciente de comportamentos, que abrangem o uso apropriado de componentes verbais, não-verbais (expressões, gestos) e paralinguísticos (clareza, forma de falar, fluência) deles próprios, considerando o contexto e os objetivos das interações sociais. Na avaliação inicial de todo o grupo, 50% dos cursistas responderam adequadamente. Já na avaliação final, 70% dos cursistas responderam com acerto. Evidencia-se um ganho considerável pelos cursistas, uma vez que foi o ponto mais intenso de discussão durante o curso.

Por fim, a última questão discorreu sobre reconhecer e identificar habilidades socioemocionais de autocontrole e autoconhecimento numa situação de análise. Na avaliação inicial do grupo todo, os cursistas tiveram 30% de acertos e, na avaliação final, 73,33%. É possível considerar que essa questão foi a que obteve maior índice de acertos na avaliação final dos cursistas. E também, quanto às habilidades socioemocionais que foram melhor compreendidas pelos cursistas nas atividades individuais e coletivas propostas.

3.1.1 Descrição de estratégias socioemocionais das professoras para a promoção de relações interpessoais na pré-escola²

Sabe-se que a comunicação e os aspectos afetivos fazem parte da dinâmica laboral da prática docente na pré-escola. A competência de reconhecer os estados emocionais dos outros a partir de pistas não-verbais e verbais é uma habilidade sociocognitiva importante além de ser uma necessidade cultural, que requer um olhar atento do professor no contexto da escola. Para tanto, é pré-requisito que o indivíduo seja capaz de avaliar a) Suas próprias estratégias de controle emocional, para, em seguida, b) Ser capaz de identificar estados emocionais em si e nas outras pessoas, nesse caso as crianças da sala de aula (Goleman, 2006; Gondim & Borges-Andrade, 2009, Justo & Andretta, 2020).

² Dados provenientes da questão aberta que envolvia aspectos socioemocionais da avaliação inicial e promoção do autoconhecimento na avaliação final.

Conforme já apresentado por Del Prette e Del Prette (2006) o indivíduo capaz de verbalizar sobre seus sentimentos em situações diversas, inclusive as conflituosas ou desafiadoras, tem mais chances de resolvê-las adequadamente. A pré-escola é uma importante fase no processo de construção social, afetivo e cognitivo da criança que oferece uma oportunidade de ampliação de uma cultura e sociedade inclusiva, visto as interações que ali ocorrem.

São recorrentes os apontamentos sobre a escassez de estudos que abordam as habilidades interpessoais do professor relacionadas à efetiva interação em sala de aula (Del Prette et al., 1998). Compreende-se que para desempenhá-las são necessárias informações sobre o ambiente (contexto em que ocorre a tarefa interpessoal e dos envolvidos), e conhecimento sobre si (autoconhecimento), uma vez que esses elementos são constituídos ao passo em que se observa e descreve sentimentos, comportamentos e pensamentos (Del Prette & Del Prette, 2017; Justo & Andretta, 2020).

O principal aspecto para a regulação emocional é a avaliação da situação que incubirá o controle suficiente das reações fisiológicas (Del Prette & Del Prette, 2022). Na pré-escola, fase escolar em que os professores se caracterizam como modelo para seus alunos, responsável pela constituição de ambientes ricos e facilitador de relações pessoais potencializadoras é importante “que ele seja capaz de lecionar em dias que se sente triste ou vive estresse pessoal ou que consiga orientar e manejar o comportamento de um aluno desafiador ainda que esse esteja despertando muita raiva no professor” (Andretta & Justo, 2020, p. 110). Portanto, vê-se dois campos de atuação: - As HS como fator protetivo e promotor da resiliência, uma vez que a pessoa que é capaz de falar o que sente, ou como se sente, certamente tem mais chances de encontrar respostas ou ações que possam ser úteis na resolução da questão. E, também a prevalência da articulação de função (educar e cuidar) que possa subsidiar a emancipação de conhecimento, desenvolvimento e concretude de aprendizado.

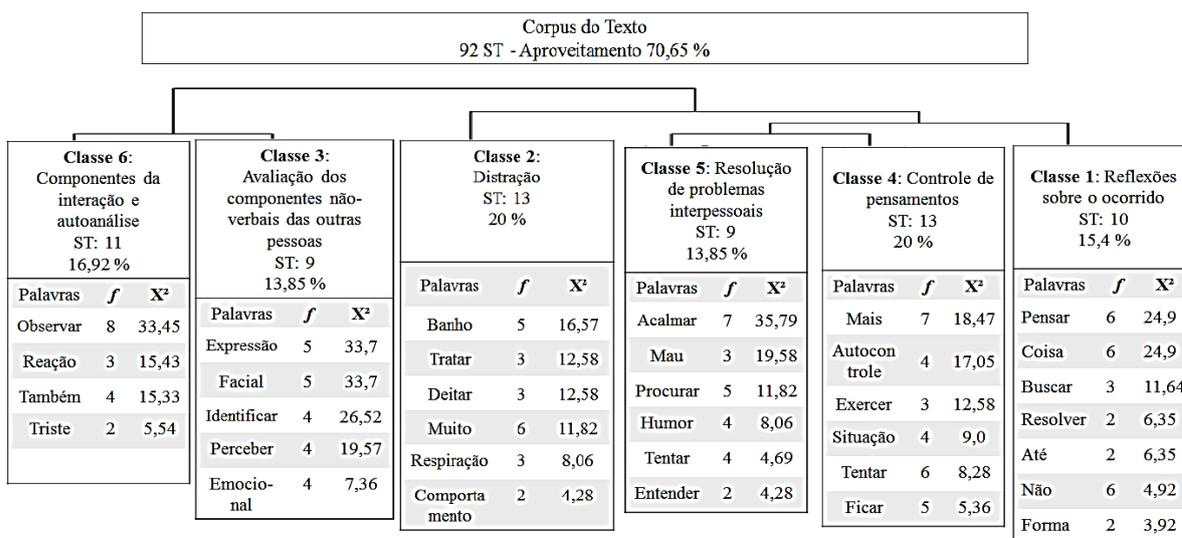
A configuração do IRaMuTeQ foi a padrão do sistema, seguindo: adjetivos, advérbios, substantivo comum e verbos como termos ativos, artigos, pronomes e verbos suplementares como termos suplementares. O *corpus* analisado continha os relatos descritivos dos cursistas sobre as estratégias de controle emocional que costumam praticar e os aspectos que normalmente consideraram para a avaliação socioemocional no contexto. O *corpus* geral foi constituído por 92 segmentos de texto (ST) e o material apresentou 1950 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos). Por meio da CHD, foram analisados os segmentos de texto,

retendo-se 70,65% do total, os quais geraram duas ramificações com seis classes, subdivididas em dois *subcorpus*:

1. “Processo emocionais e promoção do autoconhecimento” - formado pelas classes: 1- Reflexões sobre ocorrido, 2 - Distração, 4 - Controle de pensamento e 5 - Resolução dos problemas interpessoais, relacionado às estratégias para identificação de estados emocionais nas relações interpessoais. Na segunda divisão do *subcorpus*, opondo a classe 2 às classes 1, 4 e 5. Por fim, houve uma última divisão, em que se opôs a classe 1, às classes 4 e 5.

2. “Estratégias de avaliação interpessoal” - composto pela classe 6 - Componentes da interação e autoanálise, 3 - Avaliação dos componentes não-verbais das outras pessoas. A Figura 6, ilustra as estratégias de controle emocional dos professores e avaliação socioemocional gerada pelo IRaMuTeQ.

Figura 10. Dendograma resultante dos relatos sobre estratégias de autocontrole emocional e promoção do autoconhecimento dos professores



Fonte: Resultados da análise produzido com o auxílio do software IRaMuTeQ, dados da pesquisa.

A classe 6 denominada “Componentes da interação e autoanálise” foi responsável por 16,92% ($f = 11$ ST) do corpus total analisado. Os principais elementos (palavras e radicais) que se relacionam a essa classe foram: observar ($x^2 = 33,45$); reação ($x^2 = 15,43$); também ($x^2 = 15,33$); triste ($x^2 = 5,54$); ação ($x^2 = 5,14$) entre outros. (Figura 10) O conteúdo da classe 6 aborda substancialmente a avaliação das próprias reações e o enfrentamento.

Os trechos, a seguir, ilustram esse contexto:

“Observo o olhar das pessoas, pois sei que meu estado emocional passa pelo olhar triste, preocupada, agitada, nervosa” (C₄)

*“Penso que é o **observar** o momento adequado para oferecer escuta: “estou aqui se precisar”” (C₂)*

*“Respirar, meditar e enfrentar a situação aproveitando para exercitar análise de minhas **ações e reações**” (C₁₅)*

Os professores elegeram a observação como principal recurso que pode auxiliá-los no contexto educativo a identificar estados emocionais. Constituídas como habilidades para a vida, as habilidades emocionais auxiliam o indivíduo a manejar efetivamente as suas próprias emoções e a executar competentemente as diversas tarefas cotidianas (Marques et al., 2019). Considerando o vínculo constituído entre a díade professor-criança, é importante haver o engajamento do professor como mediador na promoção da competência social destas, de modo que haja relação entre o que se pensa, e o que se pratica (Abed, 2016). Para obter sucesso social nas interações, não basta um conjunto de habilidades, há que se alcançar aceitação e percepção positiva dos pares. Logo é oportuno promover orientações pró-sociais que possam auxiliá-los no ensino de habilidades sociais importantes para o contexto, além de leitura social do ambiente (Silva et al., 2017). Uma vez que a qualidade das relações sociais das crianças com deficiência depende de seu ajustamento social e da competência do professor em apoiá-los emocionalmente (Breeman, et al, 2014).

A classe 3 denominada de “Avaliação dos componentes não-verbais das outras pessoas” foi responsável por 13,85% ($f = 9$ ST) do corpus total analisado. Os principais elementos (palavras e radicais) que se relacionaram a essa classe foram: expressão ($x^2 = 33,7$); facial ($x^2 = 33,7$); identificar ($x^2 = 26,52$); falar ($x^2 = 26,52$) corporal ($x^2 = 26,52$); perceber ($x^2 = 19,57$); emocional ($x^2 = 7,36$) entre outros (Figura 10). O conteúdo da classe 3 aborda as características e componentes não-verbais perceptíveis das outras pessoas e que podem explicar ou prever determinados comportamentos susceptíveis.

Nesse contexto, os professores perceberam os componentes que estão presentes nas interações, constatando que tais elementos interferem na execução e interpretação desses. De modo que, a consciência desses, pode ter algum efeito sobre como eles, enquanto educadores, avaliam a si mesmos e interpretam, inclusive, aspectos referentes a déficits dos componentes verbais, paralinguísticos e de HS das crianças, que nem sempre são notados como uma condição efetiva de intervenção e ensino. Os fatores relacionados à comunicação não-verbal, a saber: a expressão facial, o olhar, e a linguagem corporal permitem realizar uma avaliação e promover algum tipo de intervenção, seja no intuito de aquisição de repertório, seja no ensino da habilidade social adequada.

Os trechos, a seguir, ilustram esse contexto:

*“A identificação de estados **emocionais** pode ser **percebida** a partir da observação dos componentes **não-verbais** e paralinguísticos, como por exemplo: gestos **faciais** e **expressões corporais** de raiva, sudorese, tremor, etc.” (C₇)*

*“**Identificamos** através da **expressão facial** ou **corporal**. Às vezes a pessoa tenta mostrar que está tudo **bem**, com um belo sorriso no rosto, mas **percebemos** nas **expressões** citadas acima, a preocupação ou a ansiedade por algo.” (C₂₇)*

*“Tonalidade e fluência da voz, **falar** mais baixo e mais rápido que o habitual geralmente se **não** temos automonitoria é mais difícil **identificar** esses comportamentos em nós mesmos e conseqüentemente adquirir habilidade pra interpretá-lo e regulá-lo nas interações com as pessoas.” (C₂₃)*

*“**Observo** quietude, isolamento e **expressão facial**.” (C₈)*

As expressões não-verbais constituem-se um elemento importante e tais manifestações levam em consideração o desempenho, o contexto e a cultura em que o sujeito está inserido (Del Prette & Del Prette, 2013). As habilidades de comunicação não-verbais não são componentes fortemente desenvolvidos na escola, com intuito de promover aprendizado, mas são decisivos para o sucesso em ambientes sociais e nas interações que possam ocorrer.

A expressão emocional engloba diversos aspectos do comportamento que implicam na representação e interpretação correta da emoção. Dessa forma, os componentes da emoção tendem a provocar uma avaliação da situação, as possíveis reações e quais fatores promovem sua retroalimentação (Miguel, 2015). O desconhecimento da importância de desenvolver as habilidades socioemocionais no contexto educativo da escola, ainda que o professor tenha um bom repertório de HS, dificulta o processo de ensino e aprendizagem (Molina, 2007). Crianças capazes de regular suas respostas emocionais, que apresentam comportamentos coerentes e eficientes para a situação, são avaliadas, por adultos, como socialmente competentes, participantes ativos de relações sociais positivas e menos problemáticas nas interações com seus pares (Dennis & Kelemen, 2009).

Na segunda divisão do *subcorpus*, chamada de "Processo emocionais e promoção do autoconhecimento" A classe 2 denominada “Distração” foi responsável por 20% ($f = 13$ ST) do *corpus* total analisado. Os principais elementos (palavras e radicais) que se relacionaram a

essa classe foram: banho ($x^2 = 16,57$); tratar ($x^2 = 12,58$); deitar ($x^2 = 12,58$); muito ($x^2 = 11,82$); respiração ($x^2 = 8,06$); comportamento ($x^2 = 4,28$); respeitar ($x^2 = 4,28$); positivo ($x^2 = 4,28$) entre outros (Figura 10). O conteúdo da classe 2 aborda os recursos que são utilizados pelos professores como estratégias para lidar com a situação estressante, contornando-a em eventos prazerosos. Assim, observou-se que os professores adotaram estratégias mais adaptativas e funcionais que os auxiliaram a lidar e manejar as dificuldades emocionais do momento.

Os trechos a seguir ilustram esse contexto:

*“Provavelmente ficaria sozinha, **ouviria** uma **música**, **tomaria** um bom **banho**. Isso sempre me ajuda a equilibrar as **emoções** e iria para o trabalho **tratando** a todos com muito respeito, porém **respeitando** também o meu estado de espírito” (C₁₈)*

*“O nosso humor pode influenciar nosso **comportamento**, eu respiraria, contaria até 10 e procuraria fazer algo que melhorasse o meu humor, como **ouvir** uma **música**, comer algo que **gosto** e ter pensamentos **positivos**” (C₃₀)*

*“Obviamente que **tratando-se** de **comportamentos** humanos é muito difícil disfarçar as **emoções**, apesar de ser possível minimizá-las. Dessa forma, penso que praticar exercícios de **respiração**, **tomar banho** relaxante e buscar pensar em coisas **positivas** seriam possíveis medidas a serem **tomadas**” (C₁₁)*

As habilidades metacognitiva e afetivo-comportamental, como por exemplo: a automonitoria permite observar, descrever, interpretar e regular os comportamentos abertos e encobertos nas situações sociais (Del Prette, & Del Prette, 2001). A regulação emocional requer o autoconhecimento enquanto sujeito, pois ao perceber suas emoções, o indivíduo terá condições de decidir a melhor atitude a ser tomada (Gross & Thompson, 2007). O que envolve “conhecer suas próprias emoções e saber como lidar com elas é uma parte crucial no desenvolvimento interpessoal e um componente crítico da competência social em praticamente todas as situações e demandas que ocorrem na vida diária” (Del Prette & Del Prette, 2013, p. 121).

Tal processo de regulação emocional requer capacidade de modular emoções (latência, magnitude, duração) que auxilie o sujeito a lidar com situações indesejáveis, evitando assim, maior desgaste emocional ou manter situações agradáveis, preservando o seu bem-estar (Rodrigues & Gondim, 2014). Estudos têm apontado que professores capazes de gerenciar emoções em si e nos outros, aprimoram suas habilidades socioemocionais e

consequentemente desenvolvem melhor a prática educativa (Karimzadeh, et al, 2014). Complementarmente, o professor deve ter consciência a respeito de seus próprios sentimentos, concepções e ações em relação às crianças PAEE (Vieira & Omote, 2021). E expressá-las favoravelmente à educação inclusiva atendendo assim, os critérios da CS individual e profissional.

A classe 1 foi denominada por “Reflexões sobre o ocorrido” e responsável por 15,4% ($f = 10$ ST) do *corpus* total analisado. Os principais elementos (palavras e radicais) que se relacionaram a esta classe foram: pensar ($x^2 = 24,9$); coisa ($x^2 = 24,9$); buscar ($x^2 = 11,64$); resolver ($x^2 = 6,35$); até ($x^2 = 6,35$); não ($x^2 = 4,92$); forma ($x^2 = 3,92$) entre outros (Figura 10). O conteúdo da classe 1 aborda substancialmente estratégias de controle pessoal, reconhecimento e processo de autoanálise das necessidades socioemocionais. Na análise realizada, pode-se observar que estão elencadas as experiências e sentimentos dos cursistas para o momento após a ocorrência da situação em que se vivencia a emoção e os comportamentos de autorregulação. Os trechos, a seguir, ilustram esse contexto:

*“Faria alguma **coisa** boa que eu gosto e me fizesse sentir melhor **buscando** compreender o posicionamento de cada um dos envolvidos” (C₇)*

*“**Coisas** ruins nos tiram a paz e geralmente **não** podemos dominar o que nos aborrece. Independente de nossa vontade e consciente de nosso papel na sociedade, **buscaria** meditar e alterar positivamente meu humor” (C₂₄)*

*“Recorreria a minha memória afetiva lembrando coisas boas, pois momentos ruins **não** podem apagar inúmeros **momentos** bons” (C₅)*

A regulação emocional pode ocorrer por aspectos antecedentes e consequentes. Identifica-se que a regulação emocional de ação profunda pode ocorrer por meio da seleção e modificação da situação (escolher situações alternativas), atenção posicionada (mudança do foco de atenção na emoção) e mudança cognitiva (alterar o significado da emoção) (Rodrigues & Gondim, 2014). Os relatos dos professores retomam tais estratégias, por sua vez, com objetivo de alterar as reações e pensamentos advindos.

Conforme literatura, professores que possuem competências socioemocionais melhor desenvolvidas, identificam e compreendem melhor as emoções dos educandos, dão suporte emocional adequado e manejam os comportamentos promovendo e desenvolvendo competências socioemocionais (Marques et al., 2019). Nesse ponto identificamos que a formação do professor também envolve uma reconstrução permanente de sua identidade

peçoal. Logo o desenvolvimento profissional considera e valida o saber da experiência (Nóvoa, 1995)

A classe 4 denominada por “Controle de pensamentos” foi responsável por 20% ($f = 13$ ST) do corpus total analisado. Os principais elementos (palavras e radicais) que se relacionaram a essa classe foram: mais ($x^2 = 18,47$); autocontrole ($x^2 = 17,05$); exercer ($x^2 = 12,58$); situação ($x^2 = 9,0$); tentar ($x^2 = 8,28$); ficar ($x^2 = 5,36$) entre outros (Figura 10). O conteúdo da classe 4 aborda, principalmente, avaliar a situação e promover o autocontrole de reações negativas que possam comprometer as interações.

Os trechos a seguir ilustram esse contexto:

“Tentaria exercer o autocontrole. E reprimir o sentimento negativo para não afetar aos demais” (C₁₄)

“Iria entender o meu sentimento e a situação, provavelmente iria suprimi-los e ficaria mais alerta no trabalho” (C₂₂)

“Tentaria exercitar o autocontrole e ficaria mais quieta no trabalho” (C₃₀)

Reconhecer e identificar a vivência da condição estressante e formas de lidar com a situação, contribui para indicar alternativas favoráveis para prevenção ao desgaste emocional. Nota-se que o autocontrole constitui-se condição básica para aprendizagem das demais HS (Del Prette & Del Prette, 2017). Acesso, pouco frequente, a essa habilidade pode desencadear comportamentos concorrentes que interferem na CS do sujeito em seus desempenhos interpessoais.

A classe 5 incluída no corpus “Resolução de problemas interpessoais” foi responsável por 13,85% ($f = 9$ ST) do corpus total analisado. Os principais elementos (palavras e radicais) que se relacionaram a essa classe foram: acalmar ($x^2 = 35,79$); mau ($x^2 = 19,58$); procurar ($x^2 = 11,82$); humor ($x^2 = 8,06$); tentar ($x^2 = 4,69$), entre outros (Figura 10). O conteúdo da classe 5 aborda estratégias pessoais que são praticadas nos consequentes da emoção. Pode-se observar que as palavras trazem uma relação em si, demonstram estratégias aproximadas para cada e indicando a capacidade de reconhecerem seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, para então, alterar seu estado, de forma a melhorar o relacionamento com o outro.

Os trechos, a seguir, ilustram esse contexto:

“Procuraria me acalmar, reequilibrar minhas emoções e avaliar o que causou tais sentimentos para não passar por isso novamente, mas com um bom banho relaxante e um chá calmante, tudo acompanhado de exercícios e

respiração para voltar a calma e ir para o trabalho sem esse mau humor todo” (C₁₉)

*“Ficaria em silêncio, **procurando me acalmar** para então estar bem ao chegar ao trabalho” (C₁₂)*

*“**Tento me acalmar**” (C₂₀)*

No entanto, os relatos dos cursistas representam suas próprias dificuldades de lidar com as Habilidades Assertivas de Enfrentamento, como, por exemplo, para expressar sentimentos negativos adequadamente, expressar desagrado, lidar com críticas, entre outras e que precisam ser promovidas na escola com as crianças. Os cursistas indicaram conhecer e praticar diversas estratégias de controle emocional e pontuaram sobre a necessidade de aprender a desenvolver esta competência, uma vez que precisam se sentir emocionalmente bem, para poder lidar com os problemas que possam ocorrer, no contexto escolar, ainda que se sintam emocionalmente abalados.

As demandas emocionais e práticas, de forma geral, exercem forte influência no papel social que o professor exerce junto às crianças. Se o professor não as reconhece e não as pratica, em seu ambiente de trabalho, não considerará a necessidade de desenvolver tais habilidades e da importância de levar em consideração, não somente as necessidades das crianças, mas também, as suas próprias enquanto indivíduo. Isso envolve além de proximidade física, interações afetivas, como objeto de atenção dos professores, no desenvolvimento socioemocional dos educandos (Del Prette & Del Prette, 2008).

Desse modo, a “construção de novos conhecimentos implica, por parte do educador, selecionar, organizar, refletir, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações” (Brasil, 2018, p. 35). Nesse sentido, promover o autoconhecimento e análise da prática do professor, têm potencial para despertar a prática reflexiva, modificar contextos, sanar prejuízos emocionais e estabelecer contingências que facilitem o processo da inclusão de crianças com deficiências na pré-escola.

Logo, a percepção do contexto a partir conhecimento a respeito das emoções e consciência com relação a suas estratégias de regulação emocional, possibilitará identificar comportamentos e expressões emocionais, para então o professor distinguir quais acolher e quais punir; e poder auxiliar as crianças a identificar e nomear suas emoções, bem como auxiliá-los na solução de problemas (Andretta & Justo, 2020).

3.1.2 Caracterização das HSE do professor para a inclusão de crianças com deficiência na pré-escola³

O diferencial da Educação Infantil no geral é destacado desde os parâmetros curriculares que elucidam o segmento como proposta de desenvolvimento integral, de incentivo a construção de relações interpessoais e aprendizagem baseados, principalmente por meio de brincadeiras e interações. Logo é inegável que os profissionais que atuam junto a essa etapa de ensino, apresentem uma postura mais interativa, afetiva e compreensiva junto às crianças (Brasil, 2018).

Quais HS os professores consideram importantes, em seus repertórios, para promover a inclusão escolar de crianças com deficiência? Para responder a essa questão foram analisadas as indicações dos cursistas participantes do curso em HS para a inclusão na pré-escola, buscando promover e, até mesmo, refletir junto a eles, aspectos necessários, que fazem parte das relações interpessoais, tendo em vista a educação inclusiva de crianças com deficiência.

Considerando que os papéis sociais do professor da pré-escola envolvem padrões de comportamentos que são complementares, ou seja, o que ocorre entre a díade professor-criança na busca pela promoção e bem-estar dos envolvidos (Del Prette & Del Prette, 2017). Tanto o desenvolvimento interpessoal, quanto a perspectiva inclusiva inferem avaliação de cunho pessoal, reconfiguração da perspectiva escolar como um todo, e, sobretudo, a reflexão docente sobre as complexidades que sobressaem no contexto escolar, das estratégias para o ensino, conseqüentemente os papéis sociais assumidos pelo professor no contexto educativo. Além disso, professores capazes de gerenciar suas próprias emoções e as de seus alunos podem desenvolver aulas eficazes e amistosas, nas quais há menos problemas de comportamento externalizantes, distrações e ganhos efetivos na melhoria do ensino (Karimzadeh et al., 2014).

Já se sabe que as HS são contextuais e situacionais podendo variar segundo a cultura conforme alguns fatores (idade, educação, classe social) (Del Prette & Del Prette, 2017). Logo, para um ambiente educativo favorável, o professor da pré-escola deve ser capaz de observar comportamentos, elogiar os comportamentos desejáveis, ensinar habilidades, em déficits, para as crianças, dentre outras. Em se tratando do PAEE é preciso considerar suas potencialidades e dificuldades, a fim de promover as mais variadas oportunidades de aquisição e reduzir as dificuldades sociais impostas ou enfrentadas pelos sujeitos. Isso porque

³ Dados tratados a partir da discussão da videoaula 7 e 8 e fórum de discussão referente.

cada indivíduo demanda em sua formação escolar atenção e reconhecimento das características peculiares de aprendizagem, ao mesmo tempo, requer do professor atenção aos aspectos pedagógicos inerentes a qualquer processo de ensino-aprendizagem (Cruz & Glat, 2014).

A figura 3 contém as HS que foram mencionadas pelos professores como importantes para promover a inclusão escolar na pré-escola. A primeira coluna corresponde a classe de HS, a segunda coluna a frequência de pessoas que citaram a habilidade e a terceira coluna ilustra a classe de HS por meio das falas dos cursistas.

Tabela 1. Caracterização das HSE do professor para a inclusão de crianças na pré-escola ⁴

Categorias de Habilidades Sociais	Frequência	Falas ilustrativas
Assertivas	n = 10	<p>“Procuro sempre buscar a assertividade, através da empatia e do diálogo, muitas vezes, o outro só quer ser ouvido e compreendido e no diálogo conseguimos chegar em um consenso” (C₁₂)</p> <p>“Penso que eu deva desenvolver melhor minhas habilidades assertivas para que eu possa promovê-las nas crianças público-alvo da Educação Especial. Considero essa classe (assertividade) muito importante, especialmente por pensar que esse público, na maioria das vezes, não tem vez nem voz no ambiente escolar (e certamente em outros ambientes também) para comunicar seus desejos e opiniões. Acabam sendo silenciados ou interrompidos justamente porque nós, enquanto professores, tendemos a conduzir seus comportamentos e pensamentos. Obviamente, essas práticas nem sempre são provocadas com má intenção, pelo contrário, justificamos que queremos o melhor para essas crianças e que por isso tomamos atitude por elas. Entretanto, ao fazer isso, demonstramos nossa falta de assertividade em nosso próprio repertório e, conseqüentemente, nossa dificuldade em contribuir para o desenvolvimento e/ou aprimoramento dessa classe de habilidades sociais em nossas crianças” (C₅)</p> <p>“A habilidade que considero importante para a inclusão de crianças com deficiência na pré-escola é a assertiva, pois envolve o respeito e a empatia” (C₆)</p> <p>“Eu, penso que o comportamento assertivo, mostrando ser compreensiva e colocando meu ponto de vista sobre este ou aquele ponto de discussão, ou ajudando de forma adequada o que é preciso” (C₂₀)</p> <p>“Nós precisamos treinar a habilidade do respeito mútuo, empatia e amor recíproco pois somos para as crianças como espelhos. Nós professores principalmente da pré-escola precisamos criar estratégias a fim de que as crianças mudem seus comportamentos e também possam influenciar seus familiares a mudarem!” (C₂₈)</p> <p>“A habilidade assertiva, na maioria das vezes parece ser o melhor caminho, mas não deixaremos de ser passivos em algum momento, pois esse será o caminho da sabedoria para suprimir graves</p>

⁴ Resultados do fórum de Discussão da Aula 6 – Assertividade.

		<p><i>conflitos” (C₁₅)</i></p> <p><i>“A habilidade que considero importante para promover a inclusão de crianças com deficiência é a assertiva. Que se traduz a respeito, afetividade, empatia, diálogo, acolhimento e colaboração” (C₂₁)</i></p>
Empáticas	n = 08	<p><i>“Sou uma pessoa muito empática e vejo isso como uma habilidade importante a ser compartilhada com todas as crianças na promoção da inclusão escolar de crianças com deficiência” (C₄)</i></p> <p><i>“Acredito que as Habilidades Sociais que coloco em prática são: empatia, assertividade e comunicação” (C₆)</i></p> <p><i>“Para trabalhar com inclusão, a empatia é essencial. Perceber as dificuldades do outro e assim desenvolver meios de auxiliar a superar tais dificuldades” (C₁₄)</i></p> <p><i>“Para promover a inclusão de crianças com deficiência na pré-escola: A empatia” (C₂₆)</i></p>
Comunicação	n = 07	<p><i>“Quanto a habilidade que considero importante, no meu caso (como pessoa e profissional), penso ser a comunicação, de forma mais assertiva (como é difícil se colocar e se fazer entender!?)” (C₂₄)</i></p> <p><i>“Quem trabalha com o público precisa escutar mais, observar as situações e as pessoas, entender todos os lados, julgar menos” (C₁)</i></p> <p><i>“Colocando em prática sempre a empatia e a comunicação.” (C₇)</i></p>
Expressar solidariedade	n = 05	<p><i>“O passo inicial, é conhecer a criança, suas habilidades, sua personalidade, suas limitações e dificuldades, e desenvolver estratégias que assegurem o seu bem-estar e garantir seus direitos de aprendizagem” (C₁₉)</i></p> <p><i>“Em relação a inclusão de crianças com deficiência é de suma importância o respeito, saber acolher, observar, amor e conhecimento” (C₁₇)</i></p> <p><i>“Para trabalhar com inclusão é necessário saber acolher, respeitar a todos” (C₁₆)</i></p>

De acordo com o Tabela 1, observa-se que por meio da categorização, grande parte dos cursistas indicaram que a classe de habilidade de assertividade seguida das empáticas que são importantes de serem emitidas pelos professores para promoção da inclusão escolar na pré-escola. De certa forma, é natural e compreensivo esse entrelaçamento e equilíbrio entre as duas classes mais citadas. Uma vez que a habilidade de assertividade envolve a capacidade de expressar desejos e sentimentos, manifestar opinião e também estar disposto a compreender a opinião do outro, entender necessidades e sentimentos desses colocando-se na condição de sentir o que o outro vive.

Há de se observar que o professor ao propor ser apenas assertivo, pode não se engajar em promover e desenvolver relações interpessoais de crianças com deficiência, cujo repertório individual é diversificado, inclusive, em relação aos déficits comportamentais desses. Sendo que ser apenas empático pode restringir a desenvoltura do papel de agente social da aprendizagem do professor. Há que se destacar que ambas as classes discutidas estarão integrando tanto componentes afetivos, quanto fatores cognitivos para o desempenho social do professor na sala de aula, constituídos como aspectos fundamentais ao desenvolvimento emocional, assim como discutido por Faria e Camargo (2018).

Nesse sentido, Reis et al., (2012) discutem o quanto é crucial um currículo que promova e desenvolva o aspecto social e pessoal, de forma interativa e não apenas voltado para estratégias de instrução, haja vista que o ensino pedagógico não se separa dos elementos sociais da aprendizagem ainda mais na primeira etapa da educação. Uma vez que as relações pedagógicas incidem sobre a necessidade da mediação do professor para com seu educando motivando-os para as diversas aprendizagens (Reis et al., 2012) conforme consta, nos eixos norteadores da proposta curricular para a Educação Infantil, ocorrem por meio das brincadeiras e interações (Resolução CNE/CEB 05/2009).

Na prática é requerido do professor uma série de habilidades para lidar com as diversas situações sociais na escola, sejam elas de cunho pedagógico (promover reconhecimento de letras, fazer leitura de imagem e situacionais) e de cunho relacionais (conversar com pais das crianças, propor estratégias com a gestão escolar, e, principalmente na relação com as crianças), o que nos sugere um constante aprimoramento de repertório, tanto pessoal quanto profissional, em vista às tomadas de decisões que se fazem necessárias nesse contexto (Soares et al., 2011).

Concomitante, a CS dos professores requer a autorreflexão, de forma crítica e sistemática, sobre a formação inicial, aprimoramento sobre seus saberes, de como se aprende

e como mediar o que se deseja ensinar (Slomki & Andrade Martins, 2008). Além de buscar atender, principalmente, os critérios éticos da CS, ter ciência dos próprios recursos e barreiras, discriminar oportunidades para atender demandas e articular HS, a ser utilizada no desempenho, automonitorando a execução dessa na tarefa interpessoal (Del Prette & Del Prette, 2017).

A seguir, foi apontada a classe de habilidades de comunicação que envolve iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, sorrir, manter contato visual, dar *feedback* etc, considerando os aspectos verbais e não-verbais da comunicação e suas diversas linguagens. Certamente é a habilidade que o professor da pré-escola executa frequentemente na sua prática educativa, pois constitui-se aquele com maior repertório, diante das crianças, para auxiliá-los a desenvolver suas próprias HS. Ao passo que o professor interage, com perguntas e respostas assertivas, estará oferecendo modelos para seus educandos e consequentemente ensinando-os formas efetivas de se comunicarem com seus pares (Del Prette & Del Prette, 2013).

Por fim, a classe de expressar solidariedade engloba identificar necessidades, cooperar, expressar apoio, engajar-se em atividades sociais etc. Para essa análise observou-se que as indicações dos professores fazem alusão a obter um leque de informações que permita-lhes conhecer a criança, suas particularidades, habilidades e déficits, para então criar condições de ensino que atendam às necessidades de cada um. Tal classe de HS também se estende à necessidade de acolhimento às famílias no geral, que nessa fase de educação obrigatória, e inserção social, no contexto escolar, podem estar vivenciando o luto ou, até mesmo, descobrindo as necessidades educacionais especiais de seus filhos (Glat & Duque, 2003; Chacon, 2008). Em suma, pode-se considerar que nas relações entre pessoas e grupos, assim como: professores e crianças, professores e pais, professores e gestão escolar envolvem três elementos fundamentais: a interdependência, a aceitação e a solidariedade (Del Prette & Del Prette, 2001).

Ao analisar as classes de HS juntamente com seus emissores, nestes caso os professores, valida a competência interpessoal/profissional para conduzir interações sociais educativas posteriores, em suas práticas. Também é possível relacionar tal resultado ao fato de os professores lidarem com uma gama diferencial de comportamento tanto pela ampla gama de alunos atendidos, quanto pela rotatividade de crianças nos anos letivos. O que sugere que professores podem desenvolver e até mesmo ampliar seus repertórios ao longo do processo histórico de participação no aprendizado do aluno (Soares & Mello, 2009). Assim como a

literatura atesta, discuti-las são importantes, para a percepção de competência social, melhorá-las, serão consequência de tantos outros fatores (Del Prette, 1998).

O professor exerce um importante papel na orientação e promoção de informações seguras que possam ajudá-los, proporcionando apoio social e alternativas de assistência e dos vínculos que se estabelecem levando em consideração o posicionamento de respeitar as diferenças. Em síntese, essa postura de ajuda mútua indica uma perspectiva de proposta educativa colaborativa entre os envolvidos. Essa condição é inerente a todos os professores que juntamente com a equipe escolar irão avaliar e discutir quais necessidades e ou adaptações serão necessárias para garantir os direitos de aprendizagens.

Por se tratar de um conjunto de comportamento, as HS são constructos inferidos das relações funcionais entre pessoas em interação, que conseqüentemente constituem-se por meio de uma interdependência de respostas de um ou outro indivíduo de forma dinâmica e alternada. Por isso, um desempenho social só é validado como HS se contribuir para a Competência Social em uma tarefa de interação (Del Prette & Del Prette, 2001).

Portanto, a compreensão sobre o que cada comportamento deles, enquanto professor, representa para as crianças, poderá auxiliá-los na identificação de déficits e ajudar na aprendizagem de novas HS, promoção do desenvolvimento social especialmente na primeira infância (Bolsoni-Silva et al., 2013). Deduz-se que a proposta inclusiva na escola constitui-se de um projeto coletivo que abrangem os aspectos pedagógico e organizacional, e fortemente as relações que se estabelecem para mobilizar atitudes sociais profissionais e institucionais na perspectiva coletiva comprometidas com a educação de todos (Cruz & Glat, 2014).

A discussão sobre HS do professor para a inclusão permitiu uma análise que viabilizasse uma avaliação sobre as HSE para a inclusão de crianças na pré-escola e que serão discutidas a seguir.

4. Análise do repertório de HSE das professoras da pré-escola antes e depois do curso^{5, 6}

Para as análises quantitativas do questionário QHSE-ProfEI, inicialmente foi verificada a normalidade dos dados. Para isso, verificou-se para cada um dos fatores analisados: a) assimetria, b) curtose que foi considerada compatível com uma distribuição normativa, uma vez que esteve dentro do intervalo esperado (Dancey & Reidy, 2019; George & Mallery, 2010). Apenas para o (c) teste de normalidade dos dados, por meio do teste de

⁵ Dados discutidos a partir do QHSE-ProfEI de avaliação antes e após o curso, via GoogleForms.

⁶ Dados analisados a partir do Fórum de Discussão das videoaulas 9 e 10.

Shapiro Wilk, no qual constataram-se todas as variáveis com distribuição diferente de uma distribuição normal ($p < 0,05$).

Dessa forma, as análises inferenciais dos dados ocorreram por meio de teste não paramétricos para grupos dependentes com o teste de *Wilcoxon*. O teste de *Wilcoxon* mostrou que não houve diferenças estatisticamente significativas nas médias dos escores fatoriais da avaliação inicial e final do QHSE-ProfEI, conforme disposto a seguir: Estabelecer contexto potencialmente educativo ($Z = - 903$; $p < 0,367$); Transmitir e expor conteúdos sobre Habilidades Sociais ($Z = - 378$; $p < 0,705$); Monitorar positivamente ($Z = - 569$; $p < 0,569$); Estabelecer limites e disciplina ($Z = - 590$; $p < 0,555$).

A seguir, é apresentada uma análise descritiva do escore geral da amostra total, para cada classe ampla de HSE, a partir da avaliação inicial e final dos professores, por meio do QHSE-ProfEI. Sendo que a primeira coluna corresponde às classes de HSE avaliada conforme proposto por Del Prette e Del Prette (2008), a segunda coluna a variação média do fator, a terceira e quarta coluna mostra a média e desvio padrão da avaliação inicial e final dos cursistas.

Tabela 2. Valores de média e desvio padrão obtidos nos escores totais do QHSE-ProfEI na avaliação inicial e final dos cursistas

Classes de HSE	Média (desvio-padrão)		
	Min-Max	Avaliação inicial	Avaliação final
Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo	15-42	31,2 (5,5)	31,8 (5,1)
Transmitir ou expor conteúdo sobre Habilidades Sociais	11-32	24,3 (4,5)	24,0 (4,4)
Estabelecer limites e disciplina	6-23	12,9 (4,4)	13,4 (4,23)
Monitorar positivamente	9-24	16,2 (4,2)	16,5 (3,2)

Fonte: Dados da pesquisa.

A explanação sobre HSE para a inclusão proporcionou inserir situações de análise que envolvessem especificidade das crianças PAEE, por exemplo: “*Para a criança com deficiência forneço instrução individualizada (do que ocorrerá no momento, neste caso, a contação da história) de acordo sua necessidade. (Ex.: Figuras ilustrativas, Língua de Sinais, Prancha de comunicação, Braille)*”. Desse modo, não era esperado que houvesse alterações imediatas em relação à avaliação inicial e final do cursista.

É provável que o senso dos professores sobre suas HSE tenha sido interpretado à sua condição de prática cotidiana, sem necessariamente haver compreensão da complexidade de

eventos antecedentes e comportamentos subsequentes que envolvem exercê-las, ainda que se tenha discutido essa importante característica no curso proposto. Ademais, o período de pandemia em que os professores não estavam atuando, certamente se houvesse a oportunidade de levar o conhecimento discutido para a prática em suas salas, pode ser que houvesse diferenças significativas em relação à avaliação inicial e final.

Logo, tem-se como hipótese que respostas socialmente desejáveis na avaliação inicial podem ter afetado os resultados na avaliação final, quando já foi possível, após o curso, compreender os aspectos que envolvem a prática intencional de HSE e os professores puderam reavaliar-se menos positivamente e mais criticamente, uma vez que a clareza de ação do qual determinado comportamento educativo exige. Por exemplo: *“Seleciono o local e o grupo nos quais as crianças irão fazer a atividade para mediar interações. Ex: Coloco “Joãozinho” que tem habilidades comunicativas com a “Maria” que fala bastante e com o “Zezinho” que necessita de mediação por pares.”* Nessa situação, especificamente, é importante enquanto execução da HSE - Mediar interações, que o professor possa planejar, conduzir e participar de interações considerando os envolvidos (as crianças) promovendo diferentes aquisições, tanto sociais individuais como de grupo.

Portanto, é aconselhável incluir tanto a autoavaliação quanto a observação da competência do professor para nos oferecer mais precisão do que é autoavaliado pelo professor daquilo que se pode observar na prática. Isso seria possível se houvesse a possibilidade de a Tutora visitar cada um dos cursistas em suas práticas educativas escolares. Porém restringiria o percentual de participação uma vez que a visita não atenderia a variedade regional de participantes.

Esse resultado também foi encontrado em outros programas que tiveram por objetivo avaliar e promover o repertório de HS desses agentes (Fornazari et al., 2014; Lessa, 2017; Jensen, et al, 2017; Cintra, 2018) indicando de certo modo, um efeito teto, já na avaliação inicial dos participantes quanto a avaliação de suas HSE. Similarmente em estudos internacionais foram constatados pouca mudança estatisticamente significativa em relação ao repertório dos professores e suas competências pessoais, quando avaliados por meio de instrumentos (Breeman et al., 2014), mas que efetivaram ganhos em relação ao conhecimento sobre HS (Pinar & Sucuoglu, 2013) e socioemocionais na prática de ensino de professores (Karimzadeh et al., 2014).

No que se refere às classes de HSE observou-se que os professores pontuaram que as utilizam frequentemente em suas práticas. Embora a proposta ilustrativa das classes de HSE

(QHSEProfEI) estiveram representadas por quatro situações específicas da pré-escola, no decorrer do processo, pode-se considerar que a criança age em situações que as levam à aprendizagem, logo quanto mais oportunidades de trocas houver, maiores serão as oportunidades de aprendizagem. Assim, é primordial que o professor identifique e organize contextos construtivos para interações (Del Prette & Del Prette, 2008) e que essas ultrapassem condições de restrições, seja na forma de planejar atividades, seja na forma de organizar e dispor as crianças na sala. Além disso, o professor tem por função perceber ações para trocas de experiências e auxiliar na realização de propostas diversificadas e interativas (Brito & Kishimoto, 2019).

A partir do conhecimento conceitual que envolve o Campo teórico e Prático das HS e representações ilustrativas do que representam as HSE, os professores poderão recriar como indivíduo e, como agente social inovações em suas práticas, visando o ensino e aprendizagem no contexto da escola, ao passo em que conseguirem identificar situações que podem sofrer algum tipo de intervenção, por parte deles. Uma importante contribuição dessas intervenções é, por exemplo, na esfera afetiva das crianças.

Como proposta inclusiva, têm-se como crucial que o professor possa basear-se em três pontos, como essenciais para desenvolver HS, conforme pontua Borges e Marturano (2012) em três pilares: saber fazer (propor soluções conflito, considerando as habilidades de boa convivência) querer fazer (de livre e espontânea vontade, crente da autenticidade de suas ações); ser capaz de fazer (possuir e praticar suas habilidades socioemocionais) (Borges & Marturano, 2012).

Uma análise geral demonstra que os professores executam classes de HSE condizentes para a inclusão de crianças, a priori, dos exemplos propostos voltados para o PAEE, após a intervenção do curso. Logo, por meio de práticas aprimoradas e das motivações pontuais sobre auto-observação e observação do contexto, eles oferecem oportunidades de ensino e aprendizagem de HS para todas as crianças, aceitam suas diferenças, planejam e aplicam, modificam e se adaptam, de modo que todas as crianças sejam envolvidas e beneficiadas individualmente.

As classes de HSE proporcionam um leque de observação dos comportamentos promotores do desenvolvimento e da aprendizagem a partir da intervenção intencional do professor. Para tanto, é importante considerar a baixa efetividade de análise individual de cada uma delas, pois na prática, as classes molares e moleculares de HSE estão envolvidas e entrelaçadas no momento de sua ocorrência e serão prioritariamente identificadas pelo seu

emissor, neste caso, os professores. Além disso, por meio de relatos descritivos não é possível identificar os aspectos paralinguísticos, verbais e não-verbais que estão presentes quando se pratica tais habilidades.

Conforme proposto por Del Prette e Del Prette (2008) a classe estabelecer contexto interativo potencialmente educativo corresponde a ações condizentes a organizar materiais, contexto (físico e social) que promovam a interação. Em seguida, a classe transmitir e expor conteúdos sobre HS, referem-se às estratégias para apresentar conteúdo que envolvam conceito, história etc, que podem ou não envolver aspectos audiovisuais. Já a classe estabelecer limites e disciplina condiz aos comportamentos que são explicitados, solicitados ou indicados como desejáveis ou indesejáveis para determinado contexto. Por fim, a classe monitorar positivamente diz respeito às contingências e consequências reforçadoras imediatamente após sua ocorrência (Del Prette & Del Prette, 2008).

Dessa forma, a fim de ilustrar tais classes partiu-se de alguns relatos dos professores de modo a identificá-las descritivamente a partir de comportamentos emitidos por eles, em uma situação de contação de história. Para a identificação da classe e subclasse de HSE o trecho em destaque (**negrito**) na Tabela 3, será precedido de um número ordinal correspondente e sobrescrito no trecho ilustrativo.

Tabela 3. Análise de classes e subclasses de HSE das professoras na prática educativa da pré-escola

Habilidades Sociais Educativas do professor no contexto da pré-escola	
Classes molares (negrito) - Classes moleculares (entre parênteses)	Trecho ilustrativo
<p>Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo (Alterar distância e proximidade¹; Organizar materiais²)</p> <p>Monitorar Positivamente (Manifestar atenção a relato³)</p>	<p><i>“Em uma classe onde tenhamos alunos com deficiências essa organização deva priorizar a aproximação dos mesmos ao Professor¹ para que esteja atento ao que for falado e ao mesmo tempo tenha deste a atenção necessária para suas possíveis dúvidas e intervenções. Organizar com antecedência (planejar) a leitura² que será feita proporciona ao professor domínio da história e possíveis respostas para as prováveis perguntas³ que surgirão. A roda na contação de história é um espaço mais democrático e onde os saberes são difundidos de forma igualitária para todos os alunos” (C₁₃)</i></p>
<p>Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo (Mediar interações¹) Monitorar Positivamente (Manifestar atenção a relato²)</p> <p>Transmitir ou expor conteúdos sobre Habilidades Sociais (Fazer perguntas de sondagem e desafios³)</p>	<p><i>“Após a contação de história eles interagem¹, recontam, falam o que gostaram², brincam com os objetos, faço questionamentos³ e observo suas reações e respostas, quando necessário faço intervenções.” (C₂₂)</i></p>
<p>Estabelecer limites e disciplina (Negociar regras¹; Arranjar ambiente físico²; Fazer pergunta de sondagem e desafio³; Solicitar informação⁴)</p> <p>Transmitir ou expor conteúdos sobre Habilidades Sociais (Estabelecer relações entre comportamentos, antecedentes e consequência)</p>	<p><i>“Início lembrando-os dos combinados para esse momento¹ (silêncio, não cutucar o amigo, etc), organizo-os em roda², apresento a capa, questiono sobre o que eles acham, que se trata a história, leio o título, autor, ilustrador³ e começo a leitura, pausando quando necessário e instigando os alunos a interagir e falar⁴ o que acham que vai acontecer a seguir⁵.” (C₆)</i></p>
	<p><i>“Minha realidade é um pouco diferente das colegas, pois sou professora de Educação Especial e atuo na Sala de Recursos e no Ensino Colaborativo. As possibilidades para contação de histórias são mais frequentes na Sala</i></p>

<p>Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo (Arranjar ambiente físico¹; Organizar materiais²; Alterar distância e proximidade⁵; Fazer pergunta de sondagem e desafio⁶; Explorar recurso lúdico-educativo⁷)</p> <p>Transmitir ou expor conteúdos sobre Habilidades Sociais (Apresentar objetivo³; Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir tema⁴)</p>	<p>de Recursos e geralmente no trabalho um-para-um¹, o que ora contribui para maiores trocas com a criança alvo (pela proximidade) ora dificulta, pelo fato de não haver a dinâmica de sala de aula em que os pares poderiam interagir e aprender/ensinar nesse processo de promoção de habilidades sociais. Considerando esse contexto, percebo que sempre busco organizar os materiais² para o momento da história de acordo com o objetivo estabelecido³ no planejamento daquela criança, ou seja, se o foco é a leitura por prazer, faço uma pré-seleção de livros (a partir de temas de interesse da criança e também outros que possam despertar a curiosidade⁴) para escolha livre ou já faço essa escolha, até para que a criança não desvie a atenção para outras obras que não serão utilizadas naquele momento. Sobre o ambiente físico, não tenho muitas possibilidades por conta do espaço ser bem pequeno, mas, dependendo das características de cada criança (se são mais agitadas, é melhor utilizar a mesa e cadeira; se forem mais tranquilas, é possível utilizar o pequeno tatame⁵ disponível na sala). Manter-me próxima à criança⁵ é um hábito frequente nesse tipo de ensino um-para-um, o que considero muito interessante pela possibilidade de acompanhar os avanços e dificuldades e, se necessário, modificar a prática imediatamente. Busco sempre explorar recurso lúdico-educativo (objetos concretos que às vezes são citados nas histórias ou outras imagens a partir de uma busca na internet caso percebo que a criança demonstrou um interesse sobre aquele assunto); Fazer pergunta de sondagem antes da história (geralmente a partir da observação das imagens da capa⁶) ou então incitar inferências⁷ da criança conforme ela visualiza as imagens no corpo do texto!” (C₅)</p>
<p>Monitorar Positivamente (Remover evento aversivo¹; Solicitar</p>	<p>“Bom, trabalho com alunos NEE em sala de recursos e para fazer contação de histórias, dependo muito da receptividade do aluno¹ ao adentrar a sala. Por vezes o que escolhi, não era adequado no momento e tenho que escolher outro ou deixa-lo escolher. E a partir dali com os recursos em</p>

<p>informações³; Manifestar atenção a relatos⁴; Elogiar⁵) Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo Arranjar ambiente físico²)</p>	<p><i>SRM, vamos trabalhando o que ele necessita no momento. Mas na escola onde atuo, tem a sala de leitura e uma professora específica para atender as turmas. Já presenciei algumas aulas. O espaço físico é em uma sala cheia de livros nas estantes, mas quem escolhe o livro e a história a ser contada é o professor da sala de leitura. os alunos sentam-se em uma mesa circular² com 4 ou 5 cadeiras por mesa e ali observam a leitura do livro, ao final interagem³ com questionamentos⁴ e/ou elogios⁵. Por vezes a professora está inspirada e até se caracteriza do personagem” (C₂₈)</i></p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do trecho descritivo, na Tabela 3, é possível identificar ocorrências que se enquadram nas classes e subclasses de HSE do professor, conforme proposto por Del Prette e Del Prette (2008). Dessas, a que foi menos frequente, corresponde a classe estabelecer limites e disciplina. Particularmente, ao se avaliar as HSE de professoras que atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado, observa-se que as próprias professoras identificam subclasses que não colocam em prática, e, que em muitos aspectos, estão relacionados ao tipo de atendimento oferecido, ponto esse que é mais favorável de ocorrer no contexto da sala de aula regular, pois há maior número de crianças interagindo e aprendendo.

Ainda assim, observa-se que as professoras podem alterar as estratégias de ensino, considerando a receptividade pelo aluno, e que o planejamento pedagógico não é estático e que pode sofrer alterações, a partir das demandas que surgem no que se pretende abordar para promover aprendizagens. Evidencia que há uma relação inicial entre o suporte emocional que o professor oferece ao aluno, ou seja, o que é considerado ou avaliado para que ele modifique ou reajuste o planejado para garantir a devida mediação de aprendizagem no ato da situação. Assim, intervenções visando a qualidade do ambiente pré-escolar focados nos professores proporcionaram benefícios indiretos às crianças (Jensen et al, 2017).

Se o indivíduo não dispõe em seu repertório de HS e capacidade de praticá-las adequadamente, em diferentes contextos, entende-se que o desempenho de HSE estará comprometido, visto que as HS constituem-se comportamentos emitidos nas relações interpessoais, e visa otimizar ganhos no desempenho social e restringir prejuízos nas tarefas interpessoais (Turini Bolsoni-Silva & Carrara, 2010). Na prática, a Competência Social Profissional do professor envolve a dinâmica de observar a si mesmo nos desempenhos sociais junto às crianças que também promove a discriminação e reações indutivas de HSE que favorecem a aprendizagem emocional e social (Del Prette & Del Prette, 2008; Rosin-Pinola, et al., 2017). Tais competências requerem primeiramente o domínio do que se deseja ensinar, por exemplo, a habilidade de gestão emocional, a mediação como processo educativo e a compreensão de que o produto final desejável como resultado para qualquer indivíduo, advém do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento (Del Prette & Del Prette, 2022).

Por exemplo, a prática de utilizar na sala de aula “não fique perto de fulano porque ele não sabe brincar”, é uma afirmação que causa uma punição para a criança que tem dificuldade, gera a exclusão e afasta as demais crianças daquela que está em processo de aprendizagem nas relações sociais. O curso buscou discutir justamente alguns

comportamentos que rotineiramente os professores podem executar em suas salas numa abordagem que possibilitasse a homologia de processos.

Dentre algumas ações tais como manifestar atenção a relato, seguir regras, participar de discussão, são comportamentos acadêmicos valorizados no contexto da sala de aula (Del Prette & Del Prette, 2013). A habilidade do professor para contar uma história envolve diversos aspectos, tais como: avaliar o comportamento que se quer promover ou até mesmo reduzir, como nos casos das histórias sociais, que frequentemente são utilizadas para promover compreensão sobre determinadas situações. A seguir, iremos aprofundar sobre as estratégias e dinâmicas do professor para motivar e engajar as crianças na aprendizagem.

Uma das sentenças do QHSE-ProfEI, por exemplo, dizia: *Além de ler as histórias com as crianças, faço atividades (Ex: desenhos) sobre a história e gosto de passar filmes (Ex: vídeos) das histórias pois acredito que facilitam a compreensão do conteúdo;* tal frase evidenciava uma gama de comportamentos relacionados às HSE do professor para avaliar a sua capacidade de promover contexto diversificado de aprendizagem atendendo as demandas de campos de experiências conforme proposto pela BNCC. Nessa situação é possível identificar que o planejamento prévio, também requereram que o professor elabore ou selecione os recursos com antecedência para sua turma.

Isso envolve a ação programada para atender a diversidade e modelos de aprendizagens que cada criança possa necessitar ou para ofertar estratégias diversificadas de ensino. No que se refere a subclasse de HSE – Explorar recurso lúdico-educativo, nota-se que ao referir-se aos campos de experiências da pré-escola serão basicamente promovidas noções, atitudes e habilidades a partir das experiências de cada criança, e em sua grande maioria foram promovidas pelos professores.

Avaliando outra subclasse de HSE – Mediar interações, porém para uma situação que envolvia uma possível atividade acadêmica, a sentença do formulário QHSE-ProfEI trazia: *“Pergunto às crianças se querem fazer (a atividade) em dupla ou sozinhos, e quem será o ajudante de Marcelo (criança com deficiência);”* para verificar se o professor propõe algum tipo de mediação entre as crianças a fim de diversificar relações interpessoais e de aprendizagem.

Nota-se que apesar da variedade de frequência do comportamento ser bastante diversificada, chama atenção que na avaliação inicial um percentual dos professores 13,8% responderam que não praticavam o comportamento em questão, mas que consideravam importante de ser realizado. Já na avaliação final o percentual de 15,4% dos professores

afirmaram não realizar esse tipo de pergunta. Na pré-escola, ainda que não tenha uma obrigatoriedade de propostas acadêmicas com alta frequência, o que se esperava era que o professor pudesse perceber-se que diante das propostas educativas que ocorre em todo o contexto escolar, ele é quem pode realizar as mais diversas propostas inclusivas entre as crianças. Seja no momento de uma brincadeira, seja no momento que se requer uma mediação por pares e ações colaborativas entre as crianças.

Durante uma proposta educativa a mediação de um adulto ou colega mais capaz, instaura uma multiplicidade de possibilidades de aprendizagens (Brito & Kishimoto, 2019). E juntamente com a prática pedagógica e avaliação do repertório dos alunos em suas interações (Guerra, et al, 2015).

Uma outra sentença dispunha: *“Para a criança com deficiência forneço instrução individualizada (do que ocorrerá no momento, neste caso, a contação da história) de acordo sua necessidade. (Ex: Figuras ilustrativas, Língua de Sinais, Prancha de comunicação, Braille)”* que buscava avaliar se o professor procura realizar algum tipo de adaptação para atender as especificidades do aluno, avaliando a subclasse de HSE - Dar instrução.

Identificou-se que 13% dos professores não realizam nenhum tipo de adaptação para a criança na pré-escola na avaliação inicial. A amostra de participantes em si, atendia professores da classe regular da pré-escola e do Atendimento Educacional Especializado e por conta dessa variabilidade pode-se inferir que atender as demandas de crianças do PAEE possa ser realizado por apenas um desses professores que atende à criança com deficiência numa proposta mais específica e individualizada. Tal aspecto pode vir a ser sanado quando se promove condições físicas, materiais e recursos humanos com maior habilitação para atender as necessidades do PAEE, por meio de formação inicial e continuada (Vitta; Vitta & Monteiro, 2010).

Porém, tem-se cada vez mais observado as vantagens do Ensino Colaborativo estabelecido pela parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, que juntos dividem a responsabilidade pelo aluno, os estilos de aprendizagens e as especificidades de cada um (Capellini & Zerbato, 2019). Desse modo, concorda-se que as adaptações não se restringem a apenas as atividades gráficas visando aquisições acadêmicas. As adaptações podem ser inseridas nas diferentes propostas da escola e na rotina da turma. Inclusive, para alguns grupos PAEE a previsibilidade é um item essencial para a sua permanência na sala de aula.

Já a sentença, também envolvendo e avaliando a frequência da subclasse de HSE – Incentivar, apresentar dicas e modelos em respeito necessidades individuais da criança trazia: *“Conheço as necessidades individuais da criança, por isso, apresento dicas ou modelo para que a criança consiga participar;”* avaliava se o professor realizava modos diversificados para solicitar algum pedido ou tarefa.

Para esse comportamento, e após a exploração funcional das classes de HSE discutida no curso, houve uma constatação maior da não execução do comportamento. Tal autoavaliação assim como proposto por Jensen, et al., (2017) concentrou-se em ensinar os professores a desenvolver suas atividades e renovar práticas que pudessem melhorar o desenvolvimento individual das crianças atendendo suas especificidades de forma coerente e responsável num ambiente inclusivo.

Em seguida foi avaliado como o professor realizava o manejo de comportamento diante de conflitos socioemocionais de criança, como pode ser observado na sentença: *“Peço que a (o) profissional de apoio a criança com deficiência, retire-o/a da sala, quando ele/a está agressivo/em crise por causa do brinquedo;”*. Tal subclasse especificamente avaliava a HSE – Interromper comportamento (subclasse negativa) dos professores

Nesse caso, prevaleceu nas respostas emitidas que o professor não retira o aluno da sala. Até porque, retirar o aluno diante de uma birra, pode ser um reforçador, para que ele volte a apresentar o comportamento, a fim de sair da sala de aula. Ainda que um repertório deficitário de HS possa ser característico de alguns tipos de deficiência, conforme pontuado por (Freitas & Del Prette, 2013).

Já a sentença, que fazia parte da classe de HSE - Transmitir ou expor conteúdo sobre Habilidades Sociais e avaliava a subclasse de HSE – Pedir mudança de comportamento, dizia: *“Digo que sei que eles estão zangados, e que é melhor cada um falar, usar palavras, para explicar o que o colega fez e que o deixou tão irritado na disputa pelo brinquedo;”* avaliava como o professor lidava com conflitos socioemocionais das crianças. Na pré-escola essa questão é recorrente, uma vez que as crianças ainda estão aprendendo a regular seus sentimentos e para tanto o diálogo e mediação do professor se faz tão importante quando se tem por finalidade abordar de forma construtiva, inteligente e transformadora a discussão e a resolução dos conflitos interpessoais na promoção da autorregulação socioemocionais. Assim, para atuarem efetivamente no manejo de comportamento dos alunos o professor precisa dispor de habilidades que os permita controlar impulsos deles próprios, pensar estratégias, ter consciência e clareza da sua intervenção (Justo & Andretta, 2020)

Nesse sentido, compreende-se que as HSE e a regulação emocional são fatores que requerem atenção na formação inicial e continuada de professores uma vez que se influenciam mutuamente. E por estar cada vez mais sendo solicitado uma educação de formação integral, observa-se que aspectos que envolvem HS como por exemplo de comunicação e interação estarão envolvidas em basicamente em todos os eventos educativos (Brasil, 2018, Del Prette & Del Prette, 2022). O professor que conhece suas emoções e saber regulá-las, terá maior controle socioemocional para ser modelo, uma vez que a consciência do que o aluno desperta no professor, pode ser efetivo no manejo do comportamento deles (Justo & Andretta, 2020)

Pensando os efeitos desse tipo de intervenção as HSE do professor de: a modificação do comportamento do professor, (e isso requer a sua constante autoavaliação), como por exemplo, reforçar os comportamentos desejáveis e extinguir os inadequados, podem beneficiar para um ambiente escolar mais favorável e com menos conflitos (Da Silva, Arantes & Elias, 2020).

Por fim, de forma geral a análise dos trechos publicados pelos cursistas no que se refere aos requisitos que envolve as HSE, no fórum de discussão, condicionou a identificar algumas evidências para possíveis mudanças e/ou motivação em suas práticas em relação às mesmas. Aqui sobressaiu uma reflexão avaliativa do ser professor como agente social de aprendizagem levando em consideração, principalmente ele enquanto indivíduo que sofre e também exerce influência da sua prática de ensinar na sala de aula.

Conforme destacam Del Prette e Del Prette (2008), enquanto as classes molares de HSE representam essencialmente a sua funcionalidade, e que amplamente pode ser representado, por exemplo, solicitar ajuda, iniciar conversa, responder pergunta, etc.,) as subclasses dizem respeito a sua topografia, ou seja, a forma com a qual se comporta o indivíduo incluindo os componentes verbais, paralinguísticos e mistos (Del Prette & Del Prette, 1998).

Ainda assim, os autores reforçam que desempenhar HSE, requer a promoção de repertório específico em consonância com a capacidade do professor de articular no contexto a habilidade em questão, para a partir do seu desempenho, promover ampliação do repertório do outro, uma vez que é essencial que o educador tenha o objetivo claro e estabelecido, daquilo que se pretende promover. Na avaliação dos cursistas, as HSE promoveram reflexões que os atingiram em aspectos diversos, e possivelmente podendo ser expandidos e direcionados para uma ação educativa mais inclusiva e intencional na pré-escola.

Assim, de modo a ilustrar tais reflexões a seguir será apresentado a percepção dos professores sobre as classes de HSE para a inclusão escolar na pré-escola.

Figura 11. Análise de similitude resultante da percepção dos professores sobre Habilidades Sociais Educativas para a inclusão escolar na pré-escola



Fonte: Resultados da análise produzido com o auxílio do software IRaMuTeQ, dados da pesquisa.

Através da análise de similitude, que é baseada na teoria dos grafos, - uma área da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto - é possível observar a coocorrência das palavras que auxiliam na identificação dos termos relativamente de maior importância e suas possíveis relações. Esse tipo de investigação permite a

visualização da força de ligação (quanto mais densa a ramificação, maior é a força de ligação) entre os elementos do sistema central e periférico (Camargo & Justo, 2013).

Como elementos predominantes, no núcleo central da árvore de similitude, encontram-se: “professor”, “criança”, “situação”, “Habilidades Sociais Educativas”, “prático”. Seguido de três subnúcleos: “social”, “ensino”, “educação”. A partir dessas relações, elegeram-se as seguintes categorias de análises: “Concepções do professor”, “A criança como agente do processo” e “Contextos educativos”.

a) Análise da categoria “Concepções do Professor”

O núcleo central “professor” é composto pelas palavras como: “mediador”, “conhecimento”, “aprendizagem”, “olhar”, “conhecer”, “desenvolver”, “tornar”, “bom”, termos que estão relacionados à prática pedagógica e atuação do professor na sala de aula. Em torno do núcleo central, observamos algumas ideias que compõem o núcleo periférico daquele, identificado pelo subnúcleo “aluno” composto pelas palavras: “limite”, “construir”, “agir”, “habilidade”. E o subnúcleo “ensino” que contém as palavras: “educação infantil”, “planejar”, “ativo”, “ambiente”, “pessoal”, “expressar” e “sentimento”. Ambos elucidam ideias complementares do papel do professor relacionado a sua práxis e direciona os aspectos, aos quais se pretende promover nas crianças nessa fase do desenvolvimento e etapa de ensino.

Na pré-escola, o professor como agente social de aprendizagem irá agenciar aprendizagens diversas a partir das decisões efetivadas nas demandas contínuas da sala de aula. Sua prática educativa requer, inicialmente, conhecer a si mesmo, suas necessidades e seu potencial enquanto mediador. Além disso, reconhecer déficits e condições potenciais de ensino e aprendizagem e planejar estratégias que possam auxiliar no desenvolvimento integral da criança. A observação do contexto da criança e da situação é primordial para uma intervenção efetiva e educativa que contemple a todos promovendo a inclusão em todos os aspectos.

O ensino, que permeia as interações e brincadeiras na pré-escola, possibilita o aprendizado social, cognitivo e socioemocional tão importantes de serem aprimorados pelas crianças com deficiência. Logo, é no decorrer desses momentos (brincadeiras, conflitos sociais ou emocionais) que o professor pode provocar a reflexão individual ou de todos, construir e promover a autorreflexão de suas atitudes e as consequências dos eventos, cooperando assim, para futuras generalizações do aprendido. Assim, por meio da intervenção planejada, proporcionar ganhos que se estenderão para além do contexto da sala de aula e refletirão ao longo de suas vidas.

Os professores explicitaram suas dificuldades interpessoais e a proposta formativa oportunizou que pudessem ressignificar suas práticas a partir das temáticas percorridas. Tais aspectos podem ser compreendidos com a leitura de alguns relatos:

*“Nós precisamos reconhecer nossas dificuldades, habilidades e potencialidades. Logo a automonitoria, e a auto-observação de nossos comportamentos e atitudes são essenciais para pensarmos nossa prática e propor estratégias que atendam as **necessidades específicas das crianças.**” (C₃)*

*“Ensinar HS, mediar conflitos no contexto da sala de aula, requer de nós: observar, avaliar e identificar necessidades. Não adianta querermos ensinar HS para as crianças, quando não fazemos uma **autoavaliação** de nós mesmos.” (C₁₁)*

*“Todos os momentos constituem-se oportunidades riquíssimas **para promoção** de habilidades sociais, principalmente na Educação Infantil, primeiro espaço social em que as crianças terão chances de conviver com grupos tão heterogêneos e tão fundamentais para sua formação! São nas situações positivas que nós, enquanto professores, podemos apresentar feedbacks, elogios, expressão de concordância para reforçar os comportamentos desejáveis e, assim, modelar o repertório positivo da criança como também analisar e **nomear sentimentos negativos**, solicitar mudança de comportamento, atentar-se para comportamentos antecedentes que podem ter contribuído para a emissão daquele comportamento indesejável na relação com o colega, enfim, temos uma grande responsabilidade nesse processo que vai muito além de ensinar conteúdos acadêmicos!” (C₅)*

*“Em **todos os aspectos**, as habilidades sociais favorecem na minha prática profissional e pessoal. Ao mesmo tempo que estamos ensinando, estamos aprendendo.” (C₁₆)*

*“Com relação às **habilidades sociais** na educação especial, esse curso me mostrou o quanto elas entram aí como **base** para todo e qualquer conhecimento que se possa aprender na escola. Ciente disso, olhei mais para mim nesse contexto e o meu papel para que essas crianças sejam capazes de serem socialmente competentes no futuro.” (C₁₄)*

*“Praticar as Habilidades Sociais Educativas é um constante aperfeiçoamento pessoal, de nós professores. É uma reciclagem contínua. Mais importante do que dizer o que a criança deve fazer, é o **modelo de aprendizagem** que somos para ela.” (C₃₀)*

*“Entendo que as HSE me auxiliam muito na execução de minhas práticas pedagógicas, pois colaboram com a iniciação de uma fala, de uma conversa, tanto quanto a continuação da mesma, um **escuta ativa** para com os meus alunos me possibilita conhecê-los melhor realizar intervenções mais eficazes, mesmo nos momentos de imposição de limites, favorece no entendimento de todos dos porquês dos mesmos, também ao expressar e fomentar a expressão de sentimentos negativos e positivos,*

tanto quanto a expressão de opiniões e as várias demonstrações afeto.”
(C₈)

*“O importante no uso das HSE é a variedade de comportamentos, que conseguimos manejar ou utilizar a partir do uso intencional. E para colocarmos em prática ativa, as HSE, precisamos avaliar sempre **o nosso comportamento** enquanto professor. Me automonitorar, perceber condições de ensino por meio da observação do que ocorre na sala e entre as crianças.”* (C₂₆)

*“Em primeiro lugar contribui com a minha vida pessoal. A gente começa a se autoavaliar (os exercícios propostos nos auxiliaram nesse sentido) e aplicar esses ensinamentos com a família e demais amigos. Levar isso para a escola acaba sendo uma consequência. Tem coisas que fazíamos **“na intuição”**, meio sem saber o porquê. Refleti que houve oportunidades desperdiçadas também, pois não estava atenta o tempo todo. Então o estudo das HSE nos deixa em uma posição favorável para **agirmos diferente** e influenciar os nossos alunos positivamente para a construção de suas habilidades em diversos contextos e para a vida.”* (C₄)

*“As habilidades sociais são de extrema importância dentro das **práticas pedagógicas**, pois permitem a interação adequada em todo o contexto escolar. As HSE que favorecem minha prática acredito que sejam: transmitir conteúdos sobre HS, estabelecer limites e disciplinas, monitorar positivamente.”* (C₆)

*“O mais interessante desse curso para mim foi reconhecer algumas atitudes em algumas situações de minha **vida** e o que posso fazer para modificá-las e com isso também modificar os resultados, isso certamente se estende à mim como professora.”* (C₁₄)

*“Contribuem primeiramente para minha postura, ajudando-me a refletir em **atitudes enraizadas** na minha prática. Com os meus alunos, me dá o entendimento de como agir mediante as demandas que surgem na sala.”*
(C₁₅)

*“As HSE são muito importantes para o desenvolvimento do nosso trabalho, quer dizer, são importantes para **nós**, enquanto indivíduo, para planejarmos estratégias ou aproveitarmos situações diversas para apoiar, e fazer com que nossas crianças as desenvolvam.”* (C₂₄)

Nesse sentido, infere-se de forma geral, que os discursos dos professores trazem relações já discutidas na literatura, sobre a prática pedagógica que são primordiais para o contexto de inclusão escolar na pré-escola, a começar pelas oportunidades de interação que o professor pode promover, quando avalia os comportamentos desejáveis e indesejáveis, juntamente com as crianças e quando se colocam como modelos de aprendizagem de comportamento para essas (Del Prette & Del Prette, 2013, Rosin-Pinola et al, 2017). A relação de autoavaliação das necessidades e perspectivas do professor é um indicativo da importância, desses construírem opiniões e coerência socioemocional no processo de

inclusão, de modo que possam refletir em suas práticas positivamente (Torres, 2018, Vieira & Omote, 2021).

Portanto, a competência do professor, por meio do suporte de HSE no apoio emocional dos alunos com problemas comportamentais e emocionais, pode melhorar as relações sociais em sala de aula (Breeram, 2014), e, ainda assim, favorecer uma melhor observação, por parte do professor, de situações favoráveis ao ensino de HS no contexto escolar (Sapienza & Lohr, 2018).

Análise da categoria “A criança como agente do processo”

O núcleo central “criança” é composto pelas palavras como: “contexto”, “desenvolvimento”, “intervenção”, “aprendizado”, “estratégia” e “aprender”, “habilidades sociais”, “escola”. A presença dos elementos associados à palavra “criança” destacada nos quadrantes próximos, permite considerar esse núcleo como uma dimensão central de representações pela sua significância na análise. Ao subnúcleo “como” faz relação com os procedimentos que podem ser manejados e utilizados como estratégias educativas. Em se tratando do PAEE, observa-se que as “habilidades sociais” constitui-se uma necessidade de intervenção educativa e táticas, por parte dos professores, e que esses percebem a necessidade de acreditar no potencial de cada um adequadamente.

Também é possível compreender alguns aspectos fundamentais, considerando a pré-escola, a criança como centro de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esses fatores estão altamente relacionados com a prática do professor, pois é a partir de seu planejamento e da avaliação das necessidades das crianças, que poderá se pensar e propor estratégias que promovam o desenvolvimento dessas, conforme pode-se observar a força da relação entre esses núcleos centrais. Além disso, especificamente o núcleo “criança” é o que mais sobressai ramificações, comprovando assim, a concepção de criança como protagonista de aprendizagens em que as práticas devem estar articuladas aos seus saberes (Resolução CNE/CEB 05/2009).

Como ambiente educativo, a escola vai promover aprendizagens diversas e o fator família tem um papel crucial tanto para complementar o que é desenvolvido na escola quanto para auxiliar no entendimento de alguns processos individuais das crianças. Além disso, deve-se considerar que o contexto-situação é quem determina o comportamento que se espera e sofre influência da cultura, a qual os envolvidos se encontram. Deprendemos, por conseguinte, que a criança, na avaliação dos professores, beneficia-se da apropriação de HS a

partir das suas relações interpessoais e adquire aprendizagens diversas, seja para ajustamento social, acadêmico ou socioemocional, como demonstra alguns relatos.

*“Trabalhar habilidades sociais nas crianças sempre esteve presente em minha prática, evidente que não podemos alcançar 100% das **necessidades** das crianças, mas podemos usar uma situação para alcançar 100% deles.” (C₁₄)*

*“E mesmo que tenhamos que “corrigir” comportamento da criança, essa intervenção quando feita individualmente tem-se mostrado mais efetiva. Implementar e **mediar** o ensino de Habilidades Sociais é um constante **aprimoramento** das habilidades **interpessoais** do professor (Observar, reconhecer déficits, planejar estratégias diversificada e agir assertivamente)” (C₂₇)*

*“Quanto a pergunta sobre a minha realidade e a HSE, sou professora de educação especial e também já fui professora mediadora em classe regular e sabemos que mediamos não apenas conflitos, mas principalmente aprendizagens através das **brincadeiras** usando recursos concretos ou não, por meio de **saberes docentes** e práticas pedagógicas.” (C₂₈)*

*“O professor precisa ter um olhar especial para seus alunos com necessidades educativas, ajudando-os a **desenvolver** suas HS.” (C₁₈)*

Por si só, a pré-escola já diferencia das demais etapas de ensino, uma vez que a finalidade desse segmento envolve o desenvolvimento integral do indivíduo, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que se apresenta por meio do cuidado associado aos processos educativos (Brasil, 2009). E que se desenvolvem por meio de eixos estruturais que se consolidarão em aprendizagens que fará com que o indivíduo desenvolva suas competências (Brasil, 2018). A qualidade dos relacionamentos e a variabilidade comportamental e de modelos, que ocorrem no contexto da escola, constitui-se um campo rico de aprendizagem de HS, embasado, principalmente, na função social que a escola exerce, nos benefícios já comprovados da correlação entre HS e desempenho acadêmico, especialmente as políticas de inclusão, a começar pela pré-escola (Del Prette & Del Prette, 2013). Por isso, Borges e Marturano (2012) destacam que as atitudes, expectativas e os sentimentos da criança alteram o modo com que ela faz leitura e interpreta os estímulos do ambiente, trazendo consequências, até mesmo, pelo modo com o qual será tratada pelos demais colegas. Se, todavia, houver um processo de assessoria, por parte do professor, com o ensino e inserção de soluções alternativas que alterem determinado comportamento, é provável que essa criança consiga

interagir de modo mais saudável nas suas relações com os demais (Borges & Marturano, 2012).

b) Análise da categoria “Contextos Educativos”

O núcleo central “situação” é composto pelas palavras como: “estar”, “conflito”, “brincadeira”, “diverso”, “rotina”, “considerar”, “momento”. Termos que estão relacionados à condição prática educativa do professor. Em seguida, no núcleo “Habilidades Sociais Educativa” observam-se ideias que o compõe pelas palavras: “interação”, “prático”, “comportamento”, “favorecer”, “condições”, “pedagógicas”, “observar” “acreditar”, “atitude” “importância”, “prático”, “constante”, “melhor”. As palavras relacionadas vêm fortalecer, inclusive, a compreensão conceitual e prática das HSE, na promoção da aprendizagem e desenvolvimento de forma sistematizada e intencional. Além disso, podem ser relacionadas inclusive, para as aprendizagens sociais e relacionais do indivíduo.

Nas diferentes tarefas interativas da pré-escola, as HSE do professor estarão predominantemente no seu contexto prático, como condição pedagógica que favorece o desenvolvimento e aprendizagens de comportamentos pelas crianças, que são requeridos nas relações, nos contextos, nas situações e nos conflitos. A observação do professor, para identificar a relevância de sua intervenção, pode favorecer com que o próprio professor possa avaliar as causas e efeitos da ocorrência e as devidas participações das crianças, fazendo que possam ser ativos e efetivos na promoção da análise de seus aprendizados. A seguir, alguns relatos que expressam a compreensão dos professores em relação ao contexto, considerando suas HSE expressas na prática educativa.

*“Considero que as HSE contribuem com a prática do professor ampliando a percepção das **situações do cotidiano** que são oportunidades para desenvolver ensino e aprendizagem para e com os alunos. Como por exemplo nos conflitos, pois muitas vezes temos a tendência de “eliminar” essas situações, mas percebi nesse curso o quanto é importante proporcionar a **reflexão** das crianças nesses contextos, favorecendo que elas expressem seus sentimentos e encontrem **soluções** para os problemas que estão enfrentando” (C₉)*

*“Nas muitas **interações** que ocorrem na sala de aula, a gente não vai dar conta de praticar todas as HSE, ocorrendo ali paralelamente, mas quando percebemos um potencial **condição** e realizamos uma **intervenção**/mediação intencional, certamente estamos cumprindo nosso papel social de mediador, professor, educador para uma formação integral da criança! (C₂₃)”*

*“Considero que as HSE estão presentes em diversas situações da rotina das crianças sejam elas positivas (brincadeiras ou em momentos prazerosos) ou negativas (**conflitos**, brigas). E cabe a nós professores estarmos hábitos para as HSE estabelecendo contextos interativos*

potencialmente educativo que vai muito além de ensinar conteúdos pois temos uma grande responsabilidade com os nossos pequeninos nesse processo” (C₇)

*“O monitoramento positivo, acho o de maior importância pois não devemos fortalecer as atitudes erradas e quanto mais eles percebem que ganham mais atenção nas boas atitudes do que nas ruins eles vão mudando para melhor. Quanto mais converso com eles exponho as situações, eles vão **dando** soluções e aos poucos vão corrigindo seus próprios atos e dos amigos. O **limite** e disciplina vão tornando parte de suas vidas e o processo do ensino-aprendizagem vai transcorrendo ludicamente pelas brincadeiras e interações deles. Claro que o meu olhar deve estar atento para aproveitar cada situação-problema para mediá-los e fazer com que eles consigam resolver de forma assertiva.” (C₂₂)*

*“As HSE não estão presentes apenas nos **conflitos**, entendo que estão presentes em diversas situações da **rotina** da educação infantil, que está baseada nas interações e brincadeiras, por isso o outro sempre está presente, então passa a ser um conhecimento importante para que o professor possa ser um mediador/facilitador dessas aprendizagens aos crianças.” (C₉)*

Analisando a tríade, professor, criança e contexto, Cooper e Scott (2017) destacam alguns componentes importantes para gerenciamento do contexto da sala de aula, que envolve o planejamento proposto, a organização da rotina diária e os arranjos físicos que possam auxiliar na aproximação das crianças, favoráveis à aprendizagem, de modo que sejam possíveis de serem avaliados como efetivos ou não pelo professor. Os autores também discorrem sobre os relacionados ao ensino, voltados para as instruções diretas, a explanação de regras claras para a turma, os próprios professores como modelos de aprendizagem, com prática guiada e interação com mediações e sondagens que mantêm os alunos ativos no conteúdo da aula; além disso, apresentar *feedback* verbal e gestual para comportamentos de todos os alunos, com correção de erros e elogios atentando-se para que os *feedbacks* positivos tenham maior frequência do que avaliação negativa (Cooper & Scott, 2017). Mas o olhar do professor ainda é pouco efetivo para os déficits comportamentais das relações sociais que emergem na sala de aula, justamente porque essa abordagem ainda se faz pouco presente na formação inicial do professor (Miron, 2017).

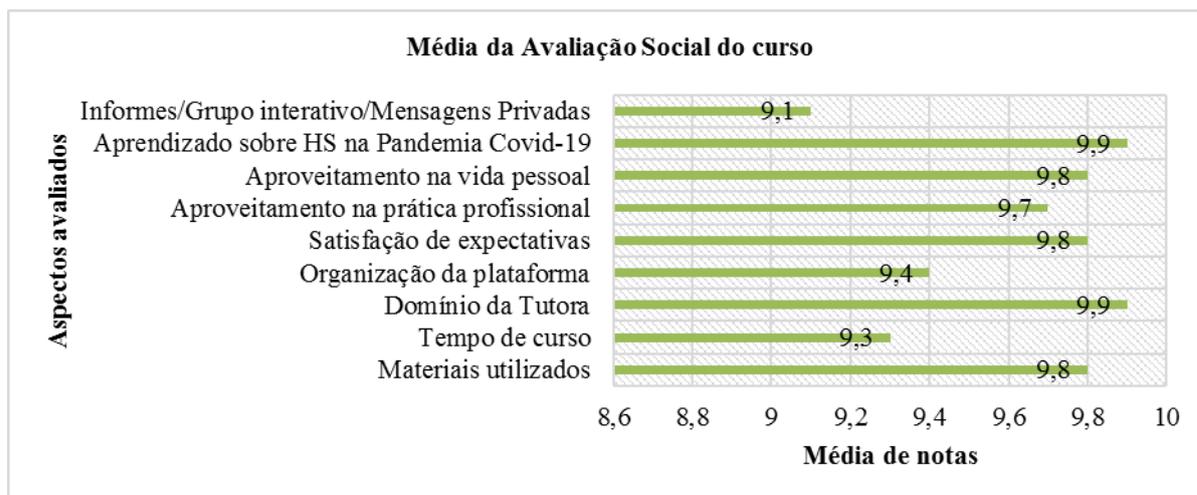
Conjuntamente o repertório e desempenho de HS de comunicação, expressividade e desenvoltura nas relações interpessoais podem se tornar em amizade, respeito, status no grupo ou facilitar uma convivência cotidiana mais agradável (Del Prette & Del Prette, 2013). Ao promover essa aprendizagem socioemocional desde a mais tenra idade e já na pré-escola, aumentam-se as possibilidades de relacionamentos mais empáticos, igualitários e sem preconceito.

5. Validade Social do curso on-line em Habilidades Sociais para professores da pré-escola para a inclusão de crianças com deficiência

Os resultados a seguir respondem ao objetivo específico: “Aferir a validade social do curso”. Os aspectos abordados na avaliação incluíam tanto uma visão particular dos cursistas quanto aspectos que foram pontuados pela maioria ao longo do curso e na avaliação final. O questionário de Validação Social do curso avaliou aspectos de organização do curso, aproveitamento, domínio da Tutora, materiais utilizados durante o curso, satisfação de expectativas, informes do grupo interativo, e organização da plataforma.

A seguir, são apresentadas as médias para cada ponto na avaliação dos cursistas em relação à Validação Social do curso proposto via plataforma Google Sala de Aula. Na primeira coluna descreve os aspectos avaliados e a segunda coluna as médias correspondentes à avaliação dos cursistas.

Figura 12. Avaliação social dos cursistas em relação à formação oferecida virtualmente



Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 4 apresenta as médias referentes à nota dos aspectos avaliados pelos professores que concluíram satisfatoriamente o curso, via plataforma “Google Sala de aula”. Sendo que esse proporcionou oportunidade de vivenciar, na prática, desafios que envolviam diferentes aspectos do campo das HS, compreender conceitos, aplicá-los na prática com familiares e amigos e, até mesmo, na docência, além de ampliar seus conhecimentos e aprendizagens sobre e na cultura digital.

Dos apontamentos críticos dos participantes, em relação ao curso, têm-se a distribuição das videoaulas na plataforma, alegando que não conseguiram identificar em que módulo/aula do curso estavam. Uma vez que, a plataforma não oferece um recurso ilustrativo

para indicar o quanto que já haviam realizado, ou que faltava realizar como em outras plataformas (AVAMec; *hotmart*). Observou-se que 58,2% dos cursistas acessaram a plataforma tanto pelo celular, quanto pelo computador. Já 33,3% dos cursistas acessaram apenas pelo computador e 13,9% acessaram apenas pelo celular. Por último, aqueles que criticaram a pouca funcionalidade da plataforma, conforme pode-se observar pela Tutora, estavam mais propensos ao uso do celular, para o acesso à videoaula, o que restringiu bastante a usabilidade, em relação ao ajuste de tela e informações dispostas.

Além disso, a plataforma utilizada para disponibilizar as videoaulas, ainda que organizada por datas de publicação, constitui-se um empecilho, a pouca familiaridade dos cursistas ao acesso de recursos tecnológicos, mesmo que com o auxílio instrucional da Tutora. Ainda assim, uso da plataforma, com os limites de suas potencialidades formativas colaborou, certamente, para o multiletramentos, conforme destacam Rodrigues e Almeida (2021) que indivíduos autônomos, com posturas mais autorais e reflexivas, diante das inúmeras relações que vivem ou que foram suscitados a vivenciar e se posicionar criticamente.

O aproveitamento da formação foi traduzido em conhecimentos que beneficiaram a vida pessoal e profissional, de acordo com depoimento dos cursistas que concluíram satisfatoriamente a formação. Foi mencionado que as trocas realizadas, os relatos de experiências, a descrição da tarefa semanal e as discussões ocorridas nos diversos (N = 12) fóruns temáticos, demonstram que a interatividade no ambiente virtual de aprendizagem é possível quando ocorre horizontalidade, com proximidade e flexibilização à condição do cursista. Dados aproximados também repercutem os benefícios da formação continuada promovida em ambientes virtuais, visto a possibilidade de alcance ilimitado de pessoas, a otimização do tempo e dos recursos humanos e também de rede de comunicação (Borges & Reali, 2012; Fornazari et al., 2014).

O grupo de comunicação no aplicativo *WhatsApp*, as mensagens privadas indicativas, na plataforma, motivaram os cursistas ao engajamento para a realização da proposta semanal e na permanência no curso. Os cursistas também relataram que não se sentiam sozinhos, sensação comum quando se faz um curso a distância, pois viam que a Tutora respondia com agilidade e precisão, além de todas as possibilidades de acesso a ela (Tutora), com incentivo semanal, comunicação individual e disponibilidade para auxiliar na execução das tarefas. Fato esse também discutido por Rodrigues e Capellini (2012) que integralizam sobre a importância que os alunos, nesse sistema de ensino on-line, dão ao tipo de assistência que recebem dos tutores.

Outro fator válido para ser mencionado é que a proposta de curso *on-line* abriria a possibilidade do cursista consultar a internet e trazer respostas “prontas”. Essa ocorrência foi pouco frequente, incidindo apenas para duas cursistas e para questões mais teóricas que foram discutidas no curso. Nos demais casos, observou-se o engajamento e interesse em pontuar a real compreensão e posicionamento crítico-reflexivo do cursista, o que enriqueceu as trocas interativas nas narrativas e possibilitou mais aprendizado.

Os encontros interativos, por sua vez, reuniram pequenos grupos em horários alternativos, possibilitando conhecer a realidade de cada um, os anseios para tomada de decisões ou esclarecimentos e foram percebidos como momento rico para a construção do sentimento de pertencimento, empatia e de vínculos de afetividade do grupo. Essa estratégia deixou o curso mais substancioso na troca de ideias, considerando a pluralidade de experiências de cada um, e da localização geográfica regional. Os cursistas avaliaram essa ação como positiva e foram receptivos com as trocas dos demais participantes do encontro.

O curso *on-line* materializou-se em engajamentos específicos da mediação docente nos fóruns e chats do grupo social. Cada um dos cursistas teve autonomia para realizá-lo respeitando suas restrições de tempo e cronograma. Em suma, as notas e comentários, na avaliação social do curso, confirmam que a proposta de curso *on-line*, utilizando a plataforma gratuita é efetiva e tem seus benefícios para a aplicabilidade do ensinar e aprender na modalidade educacional *on-line*, particularmente no que se refere ao campo das HS, como campo subjetivo e relacional do indivíduo.

Durante as aulas interativas, a partir de questionamento da Tutora, em relação ao número final de participantes, que foi-se alterando ao longo do curso, os cursistas opinaram que, o ano de 2020, no qual vivenciou-se uma Pandemia do COVID-19, beneficiou aos interessados, que tiveram condições de aperfeiçoar seu repertório, com formação continuada por meio de cursos *on-line*. Segundo os cursistas, houve uma acelerada transformação digital e grande oferta de cursos também exigiu uma certa seleção, pois não foi possível conciliar as demandas pessoais, os modelos de ensino das escolas em que trabalham precisou se adequar, às novas habilidades que fizeram-se necessárias, enquanto professores que não tinham tanto proximidade com a tecnologia para o ensino na educação básica e as atividades e tempo disponível e assiduidade que um curso *on-line* necessita.

Mostraram-se satisfeitos e desejosos por outras propostas que envolvam a temática de Habilidades Sociais, por exemplo, aprofundar os estudos sobre algumas HS específicas e análise funcional de cada uma delas no contexto em que ocorrem. Segundo avaliação dos

professores, o curso promoveu a autoavaliação (os exercícios propostos auxiliaram nesse sentido), a aplicar o aprendizado na vida, com a família e demais amigos. Conseqüentemente, é desejável que o repertório adquirido ou aprimorado seja útil e utilizado na sala de aula, de forma mais ativa e intencional de modo que os cursistas possam notar que toda situação boa ou ruim pode ser condicionada para o ensino de Habilidades Sociais e Socioemocionais.

Se por um lado, a descrição exigiu o maior tempo de dedicação nas atividades propostas, por outro, a narrativa proporcionou um espaço significativo de formação-investigação para os professores, pois ao narrar suas perspectivas ou experiências, foi possível refletir sobre elas e ressignificá-las, condição essa que poderia ser restrita, não fosse o exercício narrativo (Mariani & de Arruda Monteiro, 2016).

Levando em consideração que é preciso avaliar a real demanda e necessidade da capacitação, é possível identificar que os cursistas valorizaram a aplicabilidade das propostas formativas na sua realidade pessoal e escolar (Alvorado-Prada, 1997; Gatti, et al., 2009). Por fim, os sentimentos e percepções gerais sobre o curso diferem de propostas formativas de constructo generalizador, nos quais os docentes apenas são expostos a reflexões teóricas, a partir de leituras ou de audição de palestras e conferências (Cunha, 2014). Porque a proposta do curso on-line foi ao longo do seu desenvolvimento promovendo condições de assessoria que trouxeram alternativas práticas e sólidas para aplicação no contexto educacional da pré-escola.

A principal perspectiva, quando se observou o problema de pesquisa, foi desenvolver e aplicar um curso que pudesse unificar discussões de diferentes realidades, porque a proposta de um curso on-line favorecia essa participação, porém aplicáveis e discutíveis em qualquer contexto que os cursistas pudessem ou possam vir a atuar na prática educativa visando a inclusão de crianças com deficiência na pré-escola. As narrativas configuraram-se como processos formativos, e que na opinião de Cunha (1997, p. 187) “tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma, [...] isto é, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador”

A seguir, alguns relatos que expressam a avaliação social do curso pelos professores:

“As HS é um assunto muito rico, muito dinâmico, muito interativo principalmente para mim, que trabalha com Educação Infantil. Por diversas vezes, eu me reportei a minha realidade de sala de aula. Acho que você percebeu bastante isso nos meus relatos. Sempre procuro trazer pro meu cotidiano profissional.”

“Aulas claras, bem explicadas, com detalhes preciosos para ampliar o olhar do professor para este trabalho, você tem uma forma de conduzir muito tranquila e prazerosa; as atividades ao final de cada aula são muito interessantes e instigantes, além de serem na medida certa, questão de tempo, para manter a motivação e o engajamento para estudos”.

“Todo curso que fazemos quer presencial, ou on-line, sempre nos traz enriquecimentos a nossa trajetória como professores, por isso, esse curso foi de grande valia, pois além de nos manter em sintonia, nos trouxe um aparato melhor sobre habilidades sociais para trabalhar com nossos pequenos. Valeu. Parabéns”.

“Somente elogiar! Um curso muito perfeito.”

“Aprendi muito através do curso pena que foi curto o tempo.”

“O curso é uma delícia, leve e muito relevante para todos nós. Eu primeiramente como mãe tento trabalhar essas questões com meus filhos. E eu mesma tive que aprender com a vida a desenvolver minhas habilidades sociais. E se nós professores e pais tivermos esse olhar atento, muitos problemas comportamentais não seriam desenvolvidos. Creio eu!! Essa é minha humilde opinião.”

“Em muitos momentos tive uma autorreflexão e sobre minha docência sobre as Habilidades Emocionais. Só gratidão!”

“As expectativas em relação ao curso estão plenamente satisfeitas, a forma como foi conduzido pela formadora, a diversidade de estratégias para nos ajudar a compreender e consolidar aprendizagens a respeito dos conhecimentos partilhados, foram de extrema valia. A grande questão é que, cada aspecto trabalhado, merece aprofundamento e, caso haja a possibilidade de ter módulo II do curso, ficarei imensamente feliz em participar.”

“O aproveitamento do curso em minha vida pessoal e profissional, foram de uma profundidade sem dimensão. Muito feliz por ter tido acesso a este curso. Destaque especial a nossa formadora que, com doçura, leveza e sabedoria, nos conduziu até aqui e deixa um gostinho de quero mais. Minha imensa gratidão pela oportunidade. Por mais cursos assim!!!”

“Com relação ao curso tem sido maravilhoso as orientações, explicações simples, eficaz e fácil compreensão. Você é super dedicada, nos dá devolutiva e incentiva-nos a buscar mais em aprimorarmos nossos conhecimentos. Tem sido gratificante este curso, esta troca de experiência!”

“Curso maravilhoso, mediadora compreensiva e muito competente. As abordagens tem sido muito ricas.”

“Como já havia te dito, o curso foi excelente! Muito bem estruturado! As videoaulas estão muito didáticas e leves! O tempo delas também colabora muito para nossa dedicação ao curso, pois se fossem muito longas, certamente nosso envolvimento não seria tão intenso como vem sendo!”

“A gente só consegue ser referência, ser exemplo, se a gente praticar essas referências conosco mesmo. Não adianta exemplificar os outros, as outras

pessoas. De modo geral o que eu abracei do curso foram essas dinâmicas, essas experiências. Gostaria até de pontuar o meu desejo que fosse entre mais colegas, mais presente a participação dos colegas nos encontros síncronos, pois a troca foi muito rica desde o nosso último encontro.”

“Além das aulas, os materiais extras são ótimos complementos e a variação nos procedimentos avaliativos também chamam a atenção positivamente! Estou adorando!”

“Foi muito bom!, realizava as atividades sempre que podia para não acumular. E o mais bacana deste curso é que ele muito tem me ensinado em relação ao o meu dia a dia também. As vezes leio algo e penso: é para eu, né? não só com os alunos.”

“Gostei bastante de todo o conteúdo do curso!! Você é muito tranquila, explica bem, atenciosa e a temática de grande importância.”

“Eu também estou gostando muito, as aulas e as atividades são bem didáticas. Estou aprendendo muito, embora eu esteja um pouco atrasada nas aulas, mas essa semana colocarei em ordem.”

“Por mais que eu não tenha conseguido realizar as atividades logo quando eram postadas e, mesmo assim, as aulas e atividades foram agradáveis e bem didáticas”

5.1 Efeitos e benefícios observados: Follow up dos cursistas após um ano do curso de formação⁷

Desse modo, na avaliação de *follow up* as impressões dos cursistas se mostraram positivas, e estes relataram que a participação no curso promoveu benefícios de cunho pessoal e profissional. Os relatos demonstram que a formação promoveu benefícios psicossocial.

“Sim, o curso foi excelente e me ajudou muito a melhorar a minha prática pedagógica. Todos os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso têm me ajudado muito no meu cotidiano.” (C₀₃)

“Na minha prática pedagógica efetivamente, por conta da Pandemia, não! Pois não estive dentro da escola. Mas, as questões de HS me ajudaram muito assim, nas relações sociais, como por exemplo para lidar com os pais. E também dentro de casa mesmo né, com a minha filha, com os meus familiares. Me auxiliou em diversas questões relacionais sim! O tato, as conversas com os pais, então eu pude aplicar bastante da teoria, para ter conversas mais produtivas, para serem mais sinceras e mais educadas né..” (C₀₂)

“Foi muito útil sim... Consigo colocar em prática muitos ensinamentos apreendidos no curso” (C₁₀)

“Já faz um ano de finalizamos o curso. No momento do curso eu não estava trabalhando com alunos PAEE. Atualmente, eu trabalho como acompanhante terapêutica escolar de um menino de 5 anos Autista. O curso foi super importante para minha prática atual, eu trabalho com ele tentando

⁷ Dados proveniente do contato individual da Tutora com os cursistas por meio do aplicativo de comunicação social

socializar nas atividades, introduzindo-o nas brincadeiras e conhecendo melhor os comportamentos dele. Sempre estou buscando conhecimento na área. Após, fiz um curso com a “AR”, que a gente tinha comentado dela. O curso dela foi muito importante também. Mas, não é falando... porque estou te mandando esse áudio, o seu eu sinto que foi mais esclarecedor, mesmo tendo sido um curso rápido, foi um curso mais profundo. E a sua troca, os momentos de encontro, pra mim, foram super importantes! Não é atoa que despertou o interesse em conhecer cada vez mais. Espero que tenha oportunidade de ter outro curso. Estou disponível. Espero estar também disponível. O seu curso foi muito bom e influencia muita na minha prática principalmente atual.” (C₁₆)

“Primeiramente eu tenho percebido que observo e penso minhas ações com mais frequência, antes de agir na impulsividade, principalmente com pessoas que não são do meu ciclo cotidiano, meu ciclo familiar. Já na escola, eu tenho notado que se quero ensinar comportamentos desejáveis, eu tenho que também observar como eu me comporto com meus alunos. (C₂₂)

“Como eu atuo individualmente com crianças PAEE, eu vi no curso uma oportunidade de entender melhor as oportunidades situacionais no quais posso ensinar comportamentos e analisar os desencadeadores de comportamentos indesejáveis. E assim aumentar o repertório de HS das crianças que atendo. Porém, também noto benefícios para a minha própria relação interpessoal.” (C₀₄)

“Penso que o maior benefício do curso foi permitir que outras pessoas pudessem ter contato científico voltado para a prática educativa para a inclusão, no conforto do nosso lar”. (C₁₃)

“Eu já venho estudando bastante sobre habilidades socioemocionais por conta da BNCC. Ao participar do curso pude entender melhor sobre HS e a parte conceitual, a história. E quando abordou a parte prática foi bem bacana pois pude perceber a minha atuação como professor” (C₂₄)

“Eu já tinha te falado sobre o quanto o curso me surpreendeu na análise no meu próprio repertório de HS; Agora, eu tenho mais confiança para agir com assertividade nas minhas relações interpessoais. O pessoal de casa tem notado mudanças benéficas em minhas ações. Já na escola eu busquei melhorar e entender mais as dificuldades que as famílias têm com seus filhos.” (C₁₁)

Os relatos sugerem que os participantes mantiveram os ganhos após o curso e, ainda, conseguem identificar, analisar seus próprios repertórios de HS. Ainda que o retorno presencial as aulas tenham sofrido mudanças e cada um destes professores o tenha vivido de modo particular, é esperado que no decorrer de sua prática as intervenções socioemocionais diárias do professor possam positivamente beneficiar seus alunos ao identificar possíveis situações de intervenção e ensino de HS. Uma vez que tiveram oportunidade de praticar as habilidades aprendidas em outros contextos (Souza, Soares, & Freitas, 2021).

A sondagem longitudinal vem fortalecer a importância de oferecer oportunidades de formação continuada aos professores, uma vez que esse tipo de investigação pode atuar como

condição para se pensar em propostas aprimoradas, aplicadas e validadas de modo a comprovar a efetividade desse tipo de curso. Justamente por atender demandas específicas e planejadas conforme as necessidades que surgiram. E isso é válido por oportunizar condições de autoavaliação do participante, uma vez que a percepção dos benefícios pode demandar tempo de reflexão ou experiência vividas na prática pedagógica para uma avaliação que vai além da competência didático-pedagógica e se concretize em atitudes sociais favoráveis à inclusão (Vieira & Omote, 2021).

A pesquisa além de contribuir para a formação continuada de professores, com abordagem ampla sobre o tema de HS, atendimento a dúvidas pontuais e temáticas em relação à inclusão de crianças com deficiência na pré-escola, também atendeu a momentos de exposição individual de carência formativa, reflexão e troca de experiências que agregaram para análise conjunta do grupo de professoras. E que certamente contribuem para desempenhar com mais segurança e satisfação o trabalho docente para a inclusão escolar (Vieira & Omote, 2021).

CONCLUSÃO

A proposta de Tese, de forma geral, objetivou: Desenvolver, aplicar e avaliar um programa de formação sobre HS e HSE para professores da pré-escola; tendo os seguintes objetivos específicos: a) Avaliar o conhecimento dos professores em relação aos conceitos de HS antes e após o curso; b) Descrever estratégias socioemocionais dos professores para a promoção de relações interpessoais na pré-escola; c) Analisar o repertório de HSE dos professores da pré-escola antes e depois do curso; e d) Aferir a validade social do curso. A oferta de curso de formação continuada de professores, por meio de plataforma virtual selecionada, o *Google Classroom*, demonstrou alguns indicadores de efetividade no processo de análise do próprio repertório de HS dos cursistas, da relevância desses nas relações interpessoais e do impacto das HS para a construção e consolidação dos aspectos socioemocionais na pré-escola visando a inclusão escolar de crianças com deficiência.

O curso propôs-se a abordar a inclusão escolar das crianças, não em termos de conteúdo específicos da Educação Especial. Ainda que se tenha elencado alguns temas, por conta da necessidade do próprio grupo, pois entende-se que antes de se propor conteúdo a essa criança, a própria etapa de ensino na pré-escola demandará que primordialmente ela possa ser acolhida, ser respeitada e considerada como parte do grupo e que está ali para se desenvolver, com e como os outros estudantes presentes naquele espaço. Portanto, se o professor não desenvolve suas habilidades sociais para acolher, de olhar para a criança e suas

necessidades e de ser assertivo, de propor situações que considere e respeite o nível do mesmo na superação de necessidades intrapessoais e interpessoais o desenvolvimento cognitivo e outros não estarão sendo estimulados adequadamente e certamente não se configuraram como uma ação desejável à inclusão, de um agente social de aprendizagem.

Como agente social, serão os comportamentos autoperceptíveis do professor que serão responsáveis pela questão dessa criança se sentir acolhida e incluída na sala de aula e pelos demais colegas. O quanto o professor utiliza e ressignifica as suas HSE por meio de sua capacidade de análise e de mudança de estratégias de sua atuação junto a criança que possuem deficiência, são atitudes sociais e comportamentos coerente com a inclusão, seja ela social, política ou educativa. Antes de pensar na necessidade de formação específica para atender uma única deficiência, o professor precisa desenvolver os seus comportamentos relacionais para promover os campos de cuidado e educação na pré-escola, tais como HS de enfrentamento, de assertividade, empatia, colaboração com a comunidade e que são importante para a inclusão escolar e para a área da Educação Especial.

O curso propôs-se a motivar os professores com estratégias que foram pensadas dentro da realidade e demandas cotidianas de uma sala de aula e que depois poderiam ser replicadas. Esse processo levou-os a refletirem sobre suas estratégias educativas e comportamentais favoráveis à inclusão de crianças com deficiência na pré-escola, que em muito, poderão contribuir para a efetivação dos princípios estabelecidos pelas políticas inclusivas e para a estimulação do desenvolvimento social, acadêmico e emocional das crianças. A amostra participante elencou algumas classes de HS que consideraram importante, em seu repertório, para a promoção da inclusão na pré-escola, sendo elas: assertivas, empáticas, comunicação e expressar solidariedade.

Quanto às HSE, voltada para a inclusão escolar no contexto da pré-escola, a análise de suas classes e subclasses instruiu os professores a perceber suas práticas e entenderem que desenvolver tais habilidades requer repertório de HS, reconhecer suas necessidades socioemocionais, observar as necessidades individuais e coletivas da criança e do grupo, analisar as situações viáveis de intervenção e execução, considerando os aspectos verbais, não-verbais e paralinguísticos para uma intervenção efetiva e educativa que promova a competência social do sujeito, seja estas pessoas com deficiência ou não, nas relações e desempenhos sociais.

No que se refere ao processo de construção do curso de formação, o mesmo foi se ajustando às necessidades emergidas a partir da colocação dos cursistas e da percepção ativa

da Tutora ao longo do seu desenvolvimento. A proximidade, a escuta participativa, o retorno imediato diante das dúvidas em relação às necessidades individuais ou grupais foram aspectos que contribuíram para realizar as mudanças necessárias daquilo que se tinha planejado, e assim, constituir-se a pesquisa-ação. Em virtude dessa proposta o papel da Tutora e pesquisadora se mesclaram e se por um lado, requereu maior atenção da pesquisadora, por outro, beneficiou, a proximidade com o grupo e certamente a permanência dos cursistas via a assistência da Tutora.

Profissionalmente, a Tutora e pesquisadora buscou conduzir o curso de acordo com a realidade prático-educativa dos participantes, que eram de diferentes regiões do país e realidade bastante divergente. De tal forma, que buscou sanar o máximo possível, das queixas, dos mesmos, diante de seu repertório de conhecimento. E ao longo da formação investiu em promover discussões baseadas em evidências científicas que pudessem de certo modo, instigá-los a buscar pelo aprofundamento no Campo Teórico e Prático das HS.

Também ficou acertado que havendo propostas como tais, ofertada por outros grupos, seria divulgada entre os membros participantes do grupo de comunicação. Uma característica marcante da formação foi a concretude de que o grupo beneficiou a todos e que a solicitude, compromisso e empatia serão sempre um elo para com aqueles que vierem até a Tutora a fim de discutir ou solicitar ajuda em relação a alguma demanda.

Em relação aos limites dos estudos, a proposta, ainda que ajustada para atender as necessidades do grupo participante, limitou-se a prática de vivências do cursista nas relações com seu meio familiar. Ainda assim, a proposta beneficiou grandemente das narrativas docentes, uma vez que os professores precisavam pensar a prática, organizar pensamentos e ideias sobre sua atuação educativa. Isso, requereu dos mesmos, um posicionamento reflexivo e crítico, que certamente buscava aprovação dos demais professores quando exposto abertamente nos fóruns semanais.

Em relação ao ambiente virtual de aprendizagem, observaram-se benefícios pelo fato de muitos professores estarem utilizando o Google sala de aula enquanto meio de ensino durante a pandemia do COVID-19, e terem a oportunidade de ver a plataforma na posição de “aluno” o que poderia favorecer o manejo de estratégias enquanto professor que utiliza as tecnologias digitais da informação em benefício da sua atuação prática, a partir do que era vivenciado enquanto cursista.

A proposta de educação a distância traz benefícios e também desafios, principalmente na busca por atender as necessidades e apoio que cada indivíduo requer, da necessidade de ter

uma equipe que possa cuidar das diversas demandas que a plataforma gera, ao longo do desenvolvimento de um projeto. Ao mesmo tempo, em que se constitui como um espaço de troca, de partilha das angústias e de formação para o professorado que vivencia uma gama relacional no seu ambiente de trabalho e que ainda está em busca de mais conhecimento para contribuir para uma prática mais eficaz, considerando primeiramente a si mesmo.

Em vista a essas informações, é possível inferir que novas ofertas de cursos, precisam considerar o excesso de atividades on-line e sobrecarga que emergiu, nesse momento, considerando, principalmente, a quem os cursos são direcionados, nesse caso, aos professores. Também a falta de conhecimento para lidar com os recursos tecnológicos, que constituiu um impedimento ou agravante. Considerando os critérios de inclusão para esse curso (ser professores na pré-escola) há um grande índice de professores que atuam nessa etapa da educação, que geralmente possuem maior tempo de atuação profissional e, conseqüentemente mais idade, aspecto esse avaliado na ficha de inscrição e majoritariamente constituindo os desistentes da proposta formativa. Logo, é necessário pensar em estratégias que primeiro possam instrumentalizar os interessados em recursos formativos tecnológicos, para que, por fim, possam aproveitar as formações continuadas que ocorrem virtualmente.

Além disso, é importante verificar se os professores sentem necessidade de maior empoderamento para lidar com questões formativas, no que se refere aos aspectos intra e interpessoal para promover e considerá-los na partilha de valores e experiências afetivas e sociais nas relações sociais que ocorrem na escola visando a inclusão escolar de crianças com deficiência. Ainda que a Pandemia do COVID-19 tenha impactado principalmente a pré-escola, a proposta formativa certamente beneficiou o retorno presencial, em vistas às perspectivas do retorno progressivo ao ensino presencial e da possibilidade desses professores avaliarem as contingências que suscitam neste momento.

A categorização das classes e subclasses de HSE poderão auxiliar em novas propostas formativas para docentes visando desenvolver àquelas que são relevantes para a faixa etária em questão. A proposta de curso a distância forneceu indicadores que podem auxiliar em decisões e estratégias no ensino e formação on-line contribuindo para o gerenciamento e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e refletindo na qualidade dos serviços prestados à comunidade.

REFERÊNCIAS

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*.
- Almeida, M. B. & Valente, J.A. (2012). Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012
- Alvorado-Prada, L. E. A. (1997). *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária,
- Andrade, S. G. (2005). *Ação docente, formação continuada e inclusão*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Beloto, M. R. M. de O. (2013). *A formação em um curso de pedagogia a distância: organização do trabalho didático e inclusão escolar* (Issue August).
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259–269. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Loureiro, S. (2018). Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas para professores (RE-HSE-Pr). *Manual Técnico*. São Paulo: Hogrefe.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2012). *Alfabetização em valores humanos* (Summus (ed.); 1 ed.).
- Borges, F. V. A., & Reali, A. M. de M. (2012). Formação de professores e educação a distância: uma parceria na formação de professores-tutores-regentes 1. *SIED- Simpósio Internacional de Educação a Distância*, 1–14.
- Brasil, Ministério da Educação & Secretaria de Educação Básica. (2006). *Política Nacional Para a Educação Infantil*. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf
- Brasil (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (2018). *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, dezembro de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: jan. 2018
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Lier, P. A. C. Van, Verhulst, F. C., Ende, J. Van Der, Maras, A., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2014). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>

- Briant, M. E. P., & Oliver, F. C. (2012). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: Conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 141–154. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100010>
- Brito, A. D. C. U., & Kishimoto, T. M. (2019). A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. *Educação (UFSM)*, 44, 93. <https://doi.org/10.5902/1984644436248>
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513–518. <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon.
- Carneiro, R. S., Gabriel, M. A. O., Assis, Monique Ribeiro de, Gomes, A. da S., Pereira, J. S., Viveiros, J., Mendes, J., Reis, T. P., & Nascimento, V. L. (2015). Habilidades Sociais de professores do ensino fundamental de duas escolas públicas: um estudo exploratório. *Revista Profissão Docente Online*, 15(fev-jul), 56–67.
- Casali, I. G. (2019). *Programa de habilidades sociais com pais e professores: efeitos sobre educadores e crianças escolares*. Tese de Doutorado [Universidade Federal de São Carlos]. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Coelho, M. G. (2013). *O crescimento emocional beneficia a supervisão pedagógica?* Dissertação - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 127 f.
- Chacon, M. C. M. (2008). Família e escola: Uma parceria possível em prol da inclusão. In G. N. L. (Orgs. . Martins, L.A.R.; Pires, M. J., & Pires (Ed.), *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. (pp. 309–322).
- Cintra, A. B. (2018). Programa semipresencial de habilidades sociais para professores: Características dos cursistas e indicadores de processo e resultado. *Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos*, 122 f. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26, 45-55. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a05v26n1.pdf>
- Cooper, J. T., & Scott, T. M. (2017). The keys to managing instruction and behavior: Considering high probability practices. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 102–113. <https://doi.org/10.1177/0888406417700825>
- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set.
- Cunha, M. I. D. (2014). Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19, 789-802.

- Cunha, M. I. D. (1997). Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23, 185-195.
- Cruz, G. de C., & Glat, R. (2014). Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.32950>
- Da Silva, M. C., Arantes, A., & Elias, N. C. (2020). Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo. *Psicologia em Estudo*, 25, 1–15. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.43094>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2019). *Estatística sem matemática para Psicologia*. 7. ed. Porto Alegre, RS: Penso.
- Decreto nº 10.532, de 30 de setembro de 2020* (2020). Instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Recuperado em 16 de novembro de 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.
- Delors, J. (coord.).(1998). Educação: um tesouro a descobrir: *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco,
- De Resende Peroza, M. A., & Oliver Martins, P. L. (2017). A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 809. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.DS01>
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Correia, M. F. B. (1992). Competência social: Um estudo comparativo entre alunos de Psicologia, Serviço Social & Engenharia Mecânica. *Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas*, 382-384
- Del Prette, A. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 11–22. <https://doi.org/10.1590/s1413-85571998000100002>
- Del Prette, A. E Del Prette, Z.A.P., (2001) *Psicologia das relações interpessoais: vivência para o trabalho em grupo*. Petrópolis, Vozes
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. In: Bandeira, M.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*.1. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 143-160
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico e prático* (Vozes (ed.)).
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18, 517–530. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Del Prette, Zilda A. P., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*, Vozes
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Bolsoni-Silva, A. T., & Puntel, L. P. (1998).

- Habilidades sociais do professor em sala de aula : um estudo de caso 1. *Psicol. Reflex. Crit.*, 3(11), 591–603. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000300016>
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2018). A relação entre habilidades sociais e análise Luzia, & J. Gamba (Orgs). *Análise do comportamento: conceitos e aplicações a* (ISBN 978-85-7846-537-7). Livro eletrônico disponível em <http://www.uel.br/pos/pgac/publicacoes/>
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2022). *Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola: manual do professor*. São Carlos: EdUFSCar, 2022
- Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 243–252. <https://doi.org/10.1177/0165025408098024>
- Dias, M. Á. de L. e, Rosa, S. C., & Andrade, P. F. (2015). Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. *Psicologia USP*, 26(3), 453–463. <https://doi.org/10.1590/0103-656420140017>
- Duarte, C. T., Alves, F. D., & Sommerhalder, A. (2017). Interações Entre Crianças Em Brincadeira Na Educação Infantil: Contribuições Para a Construção Da Identidade. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 28(2), 153–173. <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i2.4550>
- Faria, P. M. F. de, & Camargo, D. (2018). As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar : uma revisão sistemática. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, 24(2), 217–228. <https://doi.org/doi.org/10.1590/s1413-65382418000200005>
- Franco (2008) M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livros, 2008
- Freitas, L. C., & Prette. (2013). Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 31(2), 344–362. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242013000200004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Freitas, M. T. A. (2008). Computador/Internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. Em: 2ºSimpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino (Org.), *Anais Eletrônicos Recife*, PE: UFPE.
- Freitas, M. T. A. (2010). A perspectiva vigotskiana e as tecnologias. *Revista Educação - História da Pedagogia*, Lev Vigoski58-67
- Flores, M. A., & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).

- Florian, L. & Spratt, J. (2013) Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 119-135.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Fornazari, S. A., Kienen, N., Vila, E. M., Nantes, F. de O., & Proença, M. R. (2014). Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados Em Educação: Psicologia Da Educação. *ISSN 2175-3520*, 0(38), 17–34.
- Furtado, E. S., Falcone, E. M. O. & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 7(2), 43-51.
- Gatti, Bernardete, A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar Em Revista*, 24(50), 201–218.
 file:///C:/Users/1/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/34740-127620-1-PB.pdf%0Ahttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000200424&lng=pt&tlng=pt
- Gatti, B. A., & Barretto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO Office in Brasilia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>
- Gatti, B. A. (2019). (Orgs). *Professores do Brasil: novos cenários de formação* / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO,
- Glat & Duque, M. A. T. (2003) *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras,
- George, D. and Mallery, P. (2010) *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* 17.0 Update. 10th Edition, Pearson, Boston.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Social: a nova ciência das relações humanas*. Barcelos: Círculo de Leitores
- Gondim, S. M. G., & Borges-Andrade, J. E. (2009). Regulação emocional no trabalho: Um estudo de caso após desastre aéreo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 512-533. doi: 10.1590/S1414-98932009000300007
- GOOGLE, *Google Classroom*. Acesso em 12 de agosto de 2019.
- Gomes, C. A. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: Implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 509–518. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722013000300012>
- Gomes da Silva e Souza, M. M., Conceição, A. de N., & Pereira, A. A. (2018). Estudo sobre mudanças de atitudes sociais: contribuições a partir de cursos de capacitação. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 5(1), 83–94.
<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n1.07.p83>
- Gross, J.J. & Thompson, R.A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J.J.

- Gross (Ed.). Handbook of emotion regulation (3-24). New York: Guildford Press
- Guerra, B. T., Rovaris, Jéssica Aline, Mariano, M., Guidugli, P. M., Rosanti, S., & Bolsoni-Silva, A. T. (2015). Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. *Psicologia Escolar E Educacional*, 19, 321–328. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/t5dLM5WFH5cf74n7XFG8PZR/?lang=pt>
- Irie Saito, H. T., & Oliveira, M. R. F. de. (2018). Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. *Imagens da Educação*, 8(1), e39310. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.39310>
- Jensen, B., Jensen, P., & Rasmussen, A. W. (2017). Does professional development of preschool teachers improve children's socio-emotional outcomes? *Labour Economics*, 45, 26–39. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.11.004>
- Justo, A. R., & Andretta, I. (2020). Competências Socioemocionais de Professores: Avaliação De Habilidades Sociais Educativas e Regulação Emocional. *Revista Psicologia da Educação*, 1(50), 104–113. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200011>
- Karimzadeh, M., Salehi, H., Embi, M. A., Nasiri, M., & Shojaee, M. (2014). Teaching Efficacy in the Classroom : Skill Based Training for Teachers ' Teaching Efficacy in the Classroom : Skill Based Training for Teachers ' Empowerment. *Canadian Center of Science and Education*, 7(8), 106–115. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n8p106>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 5 de novembro de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015. (2015). Presidência da República. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*.
- Lessa, T. C. R. (2017) *Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos do público-alvo da Educação Especial*. São Carlos: UFSCar, 117f, Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos,
- Mariani, F., & de Arruda Monteiro, F. M. (2016). A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. *Roteiro*, 41(1), 109-133.
- Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. B. (2019). Evaluation of intervention programs for teacher's social and emotional learning: An integrative review. *Revista Portuguesa de Educacao*, 32(1), 35–51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- Mello,. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14, 98–110. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>
- Mello, E. de F. F., & Teixeira, A. C. (2012). A interação social descrita por vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. *IX ANPED Sul*.
- Miguel, F. K. (2015). *Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a*

- expressão emocional. *Psico-USF*, 20(1), 153–162. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200114>
- Miron, A. C. R. (2017). Epistemologia dos professores da educação infantil sobre as habilidades sociais em crianças [Universidade de Pernambuco]. In *Dissertação de Mestrado - Universidade de Pernambuco (UPE) Petrolina*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Molina, R. C. M. (2007). *Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldade de aprendizagem*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, UFSCar.
- Moran, J. M. (2007). *Os modelos educacionais na aprendizagem on-line*. site pessoal do Autor, São Paulo. http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf %3E
- Netto, C., Guidotti, V., & Kohls Dos Santos, P. (2017). A Evasão Na EaD: Investigando Causas, Propondo Estratégias. *Congressos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/865>
- Nóvoa, A. (1995). (Org.). *Os professores e sua formação*. 2.ed., Lisboa: Dom Quixote, pp.13-33
- OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Omote, S., & Vieira, C. M. (2018). A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a educação inclusiva. In A. A. S. de Oliveira. (Org.), *Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde* (pp. 11-11). CRV
- Pereira, M. T., Marturano, E. M., Gardinal-Pizato, E. C., & Fontaine, A. M. G. (2011). Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 101–109. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572011000100011>
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391–402. <https://doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>
- Pinar, E. S., & Sucuoglu, B. (2013). The Outcomes of a Social Skills Teaching Program for Inclusive Classroom Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2247–2261. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1736>
- Ratinaud, P. (2014). Visualisation chronologique des analyses ALCESTE : application à Twitter avec l'exemple du hashtag #mariagepourtous. *JADT 2014: 12e Journées Internationales d'Analyse Statistique Des Données Textuelles*.
- Reis, V. T. da C., Prata, M. A. R., & Soares, A. B. (2012). Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. *Psicol. Argum. Curitiba*, 30(69), 347–357.
- Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

- Rodrigues, A. P. G., & Gondim, S. M. G. (2014). Expressão e regulação emocional no contexto de trabalho: um estudo com servidores públicos. *Ram, Rev. Adm. Mackenzie*, 15(2), 38–65.
- Rodrigues, A. (2017) *Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese*. 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/20196>.
- Rodrigues, A., & Almeida, M. E. B. de. (2021). A construção de currículos narrativos mediados pelas tecnologias: um olhar para a formação de professores e as narrativas digitais de aprendizagem. *Educar em Revista*, 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.72496>
- Rodrigues, L. M. B. da C., & Capellini, V. L. M. F. (2012). Educação a distância e formação continuada do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 615–628. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400006>
- Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 341–356. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. D. S., & Prette, Z. A. P. Del. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737. <https://doi.org/10.5902/1984686x28430>
- Saito, H. T. I., & Oliveira, M. R. F. de. (2018). Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. *Imagens da Educação*, 8(1), 39310. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.39310>
- Sapienza, G., & Lohr, S. S. (2018). Orientação de professores para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças: um relato de experiência. *Pluralidades em Saúde Mental*, 7(1), 15–28.
- Silva, A. G. da, Bartholomeu, D., & Montiel, J. M. (2017). Habilidades sociais e comportamento social não verbal: Implicações para a aceitação e rejeição na universidade. *Estudos de Psicologia*, 22(1). <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20170003>
- Silva, L. D. Q. Da, Fossatti, P., & Jung, H. S. (2018). Metodologias ativas: a google for education como ferramenta disruptiva para o ensino e aprendizagem. *Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância*, 10(18). <https://doi.org/10.29327/3860.10.18-8>
- Silva, M. (2010). Educar na Cibercultura: Desafios à Formação de Professores para Docência em Cursos Online. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, 3, 36–51. http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf

- Silva, C. T. D., & Marin, A. H. (2019). Competência Emocional, Estilos de Coping e Relação Professor-Aluno Incluído. *Trends in Psychology*, 27, 569-583.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: Uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial Marília*, 18(4), 695–708.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>
- Schimanski, E. (2009) Pesquisa-ação como instrumento de pesquisa social crítico-emancipatória In: *Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas* / Jussara Ayres Bourguignon , organizadora . -- Ponta Grossa, PR : Todapalavra,
- Slomki, V. G., & Andrade Martins, G. de. (2008). O Conceito de professor investigador: Os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 4(4), 6–21.
- Soares, A. B., Gomes, G., & Prata, M. A. R. (2011). Habilidades Sociais de Professores e Não Professores: Comparando Áreas de Atuação. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(2), 233–248. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80421265007>
- Soares, A. B., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades Sociais entre Professores e Não Professores. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 5(2), 15-27. Disponível por <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20090012> Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicol. Teor. Prát*, 11(1), 35–49.
- Souza, M. S. ; Soares, A.B. ; Freitas, C. P. P. (2021) Avaliação e acompanhamento de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em crianças do Ensino Fundamental. *Psicologia Clinica* (PUCRJ I mpresso), v. 33, p. 95-118,
- Tardif, M. (2008) M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes,
- Torres, J. P. (2018). *Formação e atitudes sociais sobre inclusão escolar em licenciandos de ciências exatas*. Universidade Federal de São Carlos.
- Turini Bolsoni-Silva, A., & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16(2), 330-350. Recuperado em 05 de setembro de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200007&lng=pt&tlng=pt.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31,(3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- Vieira, C. M., & Omote, S. (2017). Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudanças de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. *Reflexão e Ação*, 25(3), 299. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9727>
- Vieira., C. M., & Omote., S. (2021) Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. v. 27 <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem : Uma análise sobre procedimentos e efeitos*

da intervenção [Universidade Federal de São Carlos].

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3146/DissEMV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vitta, F. C. F. de, Vitta, A. de e Monteiro, A. S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2010, v. 16, n. 3 pp. 415-428. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300007>

ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO À DISTÂNCIA DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA EM HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM

Pesquisador: CRISTIANE DE AZEVEDO GUIMARAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31253120.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.109.177

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante

1. Eu, Cristiane de Azevedo Guimarães, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) lhe convido a participar da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA EM HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**, sob a orientação da Prof.^a Dra. Carolina Severino Lopes da Costa.
2. O objetivo geral da pesquisa é - Desenvolver, implantar e avaliar um programa de formação de professores da pré-escola em habilidades sociais e habilidades sociais educativas favoráveis a inclusão, via GoogleClassroom, O curso tem um total de 60 horas de duração. Cada módulo composto por uma carga horária entre 8-12 horas, oferecido no período de 4 meses dividido em 4 módulos de conteúdo e avaliação inicial e final. Sendo que três unidades serão semanal e uma unidade quinzenal.
3. Você se submeteu a uma seleção de livre vontade e foi selecionado porque se enquadrar nos critérios de seleção dos participantes, que são: ser professor (a) de sala de aula comum que tenham alunos do Público-alvo da Educação Especial em sua sala de aula e que sejam da pré-escola. (b) Professor de escola pública ou privada; (c) Estar em exercício ou já ter lecionado para a faixa etária em questão; (d) Interesse em participar da pesquisa.
4. O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves ao participante, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. Os riscos que envolvem sua participação na pesquisa são possíveis constrangimentos, estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais ou as suas próprias ações presentes durante o curso.
5. A pesquisadora responsabiliza-se a dar suporte ou interromper a pesquisa caso seja necessário, e de respeitar o desejo do participante que queira desistir da participação na pesquisa. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.
6. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. As informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos letras ou nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

7. Os possíveis benefícios relacionados a sua participação na pesquisa incluem proporcionar reflexão sobre como os professores podem promover relacionamento mais positivo em sala de aula. E subsidiar na construção de novos conhecimentos para a identificação em suas práticas na promoção de habilidades sociais dos alunos, por meio de habilidades sociais educativas favoráveis à educação inclusiva de crianças com deficiência.

8. Tal pesquisa faz parte do doutoramento da pesquisadora Cristiane de Azevedo Guimarães no programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. A pesquisadora é formada no curso de Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – Campus XII e mestre em Educação do Indivíduo Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

9. Sua participação nesta pesquisa é voluntária e consistirá em participar de um curso à distância via GoogleClassroom e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com o pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

10. Não haverá gastos de sua parte para a participação na pesquisa, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pelo pesquisador. Caso ocorram danos provocados pela pesquisa, você será indenizado, garantindo sua segurança. Você receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal.

11. Este projeto segue as exigências e os cuidados éticos para a realização de pesquisas com seres humanos prevista na resolução nº 510/2016 e apresenta o Parecer Consubstanciado nº (xxxxx), ambos do Comitê de Ética em Pesquisas com 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

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora: Cristiane de Azevedo Guimarães - Aluna de Pós Graduação em Educação Especial, Rua: Eugênio de Andrades Egas 6**, Vila Brasília, São Carlos, e-mail: crisaguimaraes@gmail.com Tel: (77) 99110-50**.

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.

() Eu concordo () Não concordo

Apêndice B – Card de divulgação

ATIVIDADE ON-LINE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HABILIDADES SOCIAIS PARA A INCLUSÃO NA PRÉ-ESCOLA

Público:
PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA
REDE PÚBLICA OU PARTICULAR
ESTAR EM EXERCÍCIO OU JÁ TER LECIONADO
PARA A FAIXA ETÁRIA 4-5 ANOS
TER INTERESSE EM AMPLIAR SEUS
CONHECIMENTOS EM HABILIDADES SOCIAIS



Duração

4 meses
Aulas on-line (1 vez por semana)
Vídeos curtos
Aula interativa para dúvidas e trocas de experiências
Certificação de 60 horas



Organização dos Módulos

- Características de desenvolvimento infantil e implicações para atuação em sala de aula.
- Habilidades sociais e a Escola
- Habilidades Sociais Educativas para a Inclusão na pré-escola



Mediadora: Cristiane Guimarães
Pedagoga e Doutoranda em Educação Especial
crisaguimaraes@gmail.com





Inscrição: 20/07/2020 A 20/08/2020
Via link: <https://forms.gle/HpR7K4oYiSA5Miq9>

Vagas Limitadas!!

Apêndice C - Ficha de inscrição

Dados pessoais

Nome completo (sem abreviar):

E-mail:

Sexo feminino masculino

Sua idade

de 20 a 25 anos

de 26 a 30 anos

de 31 a 35 anos

de 36 a 40 anos

de 41 a 45 anos

de 46 a 50 anos

acima de 51 anos

Onde você está atuando profissionalmente?

Região Norte

Região Nordeste

Região Centro-Oeste

Região Sudeste

Região Sul

Escolaridade

Sua graduação foi em:

Qual o tipo de instituição onde você cursou sua graduação?

Pública federal

Pública estadual

Pública municipal

Privada

Pós-Graduação (lato sensu): sim não

Especialização:

Pós-Graduação (stricto sensu) - Mestrado: sim não

Pós-Graduação (stricto sensu) – Doutorado: sim não

Atuação profissional (docente):

Em qual(s) tipo(s) de instituição(ões) você atua? *

Ensino público

Ensino privado

Ensino filantrópico

Outro. Qual? _____

Tempo de atuação na Educação Infantil – (pré-escola) *

- de 1 a 2 anos
- de 3 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 14 anos
- acima de 15 anos

Atende(u) crianças com deficiência? () sim () não

Se sim, quais:

- Deficiência intelectual
- Deficiência física
- Deficiência auditiva
- síndrome de Down
- Deficiência visual
- Transtorno do Espectro Autista
- Deficiência múltipla
- Altas habilidades/Superdotação
- Outras. Quais? _____

Tempo de atuação no Ensino Fundamental

- 0 anos
- de 1 a 2 anos
- de 3 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- acima de 11 anos

Tempo de atuação na Sala de Recursos Multifuncional

- 0 anos
- de 1 a 2 anos
- de 3 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- acima de 11 anos

Sobre uso do computador

Tem computador em casa? () sim () não

Utiliza usualmente o computador? () sim () não

Tem acesso a Internet? () sim () não

Você já fez curso on-line? () sim () não

Como ficou sabendo do Programa de Formação?

() Internet () Folder () Amigos () Outro. Qual? _____

Você tem algum conhecimento relacionado ao Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais?

() Sim () Não

De que maneira ele poderá contribuir para seu desenvolvimento profissional?

Qual(ais) a(s) expectativa(s) você tem em relação à proposta de trabalho e o que espera aprender durante o programa?

Quais conteúdos/temas gostaria de discutir/aprofundar?

Apêndice D - Questionário de Conhecimento sobre Habilidades Sociais

01- O que são Habilidades Sociais?

A- () São as [...] em seu meio social via relações interpessoais.

B- () Comportamentos natos do indivíduo que são [...].

C- () Comportamentos [...] de serem ensinados, observados e descritos.

02- As habilidades sociais no contexto educativo podem contribuir para o desenvolvimento da competência social das crianças, pois: a) facilitam a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais; b) contribuem para a aceitação de colegas; c) resultam em ajustamento escolar satisfatório.



Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=3031877156881649&set=a.667169360019119>

No entanto, em situação de tarefa interpessoal, as habilidades sociais devem atender a critérios de avaliação da Competência Social, que consiste em um constructo avaliativo do desempenho do indivíduo levando em consideração a qualidade do desempenho e sua efetividade em termos de resultado. [...]

() Consecução do objetivo. [...]

() Manutenção ou melhora da autoestima. [...]

() Manutenção ou melhora da qualidade da relação. [...]

() Equilíbrio de poder entre os interlocutores. [...]

() Respeito/ampliação dos direitos humanos interpessoais. [...]

03- No contexto da sala de aula, na pré-escola[...]constitua agente social de aprendizagem.

() Aproveitar [...] ou desenvolver habilidades sociais dos seus alunos.

() Promover [...] bem sucedidos futuramente.

() [...] da regulação das próprias emoções e comportamentos além dos conhecimentos culturalmente estabelecidos.

() [...] de aula prevaleça a harmonia entre os alunos e que todos aprendam os conteúdos relacionados à fase de desenvolvimento.

04- Assinale a alternativa que mais se aproxima do conceito de automonitoria.

A- () Suprimir os [...] emocional.

B- () [...] comportamentos em situações sociais de interação com outras pessoas.

C- () Exercer [...] especialmente em situações em que os envolvidos estão em ambiente profissional.

D- () Observar nossos comportamentos e escolher atitudes que preservem a integridade física [...].

04- No contexto da sala de aula, na Educação Infantil, quais atitudes são esperadas do professor de modo que se constitua agente social de aprendizagem.

() Promover interações sociais com pares e auxiliá-los no difícil aprendizado da regulação [...]

() Aproveitar as [...] desenvolver habilidades sociais dos seus alunos.

() [...] das crianças aprimorando a sua capacidade de serem alunos bem sucedidos futuramente.

05- [...]. Elas respeitam normas situacionais e culturais, sendo coerentes e sem causar mal-estar nos demais.



Disponível em: <https://www.facebook.com/tirinhasinteligentes/>

Após a leitura da tirinha, [...] considerando os comportamentos da personagem Mafalda (menina de cabelos preto).

- Fazer amizade
- Empatia
- Habilidades Sociais Acadêmicas
- Assertividade
- Autocontrole
- Comunicação

06- Assinale a alternativa correta. [...] pelo professor em sala de aula?

- O propósito do professor [...] de Habilidades Sociais na escola.
- A socialização é uma das tarefas mais importante para o desenvolvimento infantil, caracterizada [...] sociais.
- A emissão consciente de comportamentos, [...] considerando o contexto e os objetivos das interações sociais.
- O que de fato interfere na efetividade das habilidades sociais educativas do professor é seu carisma e seu conhecimento técnico [...] características de seus alunos.

As habilidades socioemocionais são entendidas como a capacidade de colocar em prática atitudes individuais para lidar com seus próprios sentimentos, com as outras pessoas e com desafios para atingir objetivos e projetos de vida, características essas, potencialmente

benéficas de uma série de resultados em diferentes esferas da vida (pessoal, profissional, acadêmica e social).

07-As habilidades socioemocionais são entendidas como a capacidade de colocar em prática atitudes individuais [...] (pessoal, profissional, acadêmica e social). Com base no seu conhecimento assinale [...] socioemocionais expressas no comportamento da personagem Mafalda.

- () A Assertividade são os [...] diante de situações que requer enfrentamento.
- () O [...] e reações diante de determinados estímulos, gerenciando suas emoções para equilibrar seu comportamento.
- () A Autoeficácia [...] sobre sua próprias capacidades para ser bem-sucedido nas atividades que deve realizar.
- () [...], identificando seus pontos fortes e fragilidades e reconhecendo suas emoções e as dos outros.

08- Observe as expressões da personagem Lucy van Pelt, na série Peanuts de Charles Schulz.



Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=3257268954499274&set=a.1918287291730787>

Nossos estados emocionais podem interferir nas atitudes que temos em nossas interações sociais. [...] Não sabemos o que provocou esses comportamentos em Lucy Van Pelt. Se você fosse a Lucy, como lidaria com essas questões, sabendo que em 1 hora teria de ir para o trabalho?

Apêndice E - Questionário de Habilidades Sociais Educativas do professor no cotidiano escolar- (QHSE-ProfEI)

Caro professor (a);

Seguem-se um conjunto de afirmações de supostas situações do cotidiano escolar para que faça uma autoanálise da frequência com que você se comporta nessas situações. [...], faça uma estimativa e responda da maneira como você agiria diante dessa situação.

[...] Responda de acordo com as seguintes opções:

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Selecione o número de acordo com a opção que mais se aproxima do que ocorre em sua sala de aula. Lembre-se que **Não** há resposta certa ou errada.

1. Pensando na importância da interação entre os alunos para o desenvolvimento infantil, [...] . Enumere as lacunas de acordo com a frequência que você faz cada uma das seguintes alternativas.

Disponho o material de forma acessível [...] , inclusive permito que se agrupem com os colegas que mais se identificam;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Disponho o [...], inclusive permito que se agrupem com os colegas que mais se identificam.

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Disponho o material nas mesinhas e [...] com minhas instruções. Ex: sugiro que os alunos se agrupem, compartilhem os materiais selecionados;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Disponho o [...] desenvolva a atividade individualmente porque sozinhas produzem melhor;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Pergunto às crianças se querem fazer (a atividade) [...] (criança com deficiência);

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Seleciono o local e o grupo nos quais as crianças irão fazer a atividade para mediar interações.

Ex: [...] bastante e com o “Zezinho” que necessita de mediação por pares”;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Quando observo que determinado grupo tem desenvolvido uma proposta de trabalho interessante[...] para ver e dizer o que acharam do trabalho dos colegas;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Prefiro dar feedback [...] em uma tarefa que a criança tem dificuldade.

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

2. Contar histórias pode ser um recurso interessante e prático [...] às crianças. Marque as lacunas de acordo com a frequência com que você faz ou não, cada uma das situações a seguir:

Utilizo as histórias para introduzir [...] para introduzir atividade com o tema sobre identidade;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

A partir das expressões [...] às manifestações e investigações delas para o tema em questão;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

No momento da contação da história, procuro [...] explorar cada detalhe da história;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Para a criança com deficiência [...] de acordo sua necessidade. (Ex: Figuras ilustrativas, Língua de Sinais, Prancha de comunicação, Braille);

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Não forneço instruções prévias [...] a história livremente para depois conversarmos sobre ela;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Além de ler [...] das histórias pois acredito que facilitam a compreensão do conteúdo;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

[...] : O que vocês acham que vai acontecer agora? O que pode acontecer se a personagem agir dessa forma?

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Conheço as [...] ou modelo para que a criança consiga participar;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Utilizo parte de falas das crianças, [...] a compreensão da turma. Ex.: Então você achou que a história ensina que cada um de nós têm diferenças e [...], seja em nossas ações.

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

3. [...], na qual vários brinquedos foram disponibilizados e duas crianças estão disputando um [...], você:

[...] brinquedo;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Recolho o [...], deverão fazer outra brincadeira;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Digo a eles que estão brigando porque não querem compartilhar o brinquedo, explico que estão descumprindo [...], e que vamos eleger por sorte quem irá brincar primeiro;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Interrompo [...] esclareço que: “Se brigar com seu amigo, ele vai começar a ter medo de brincar com você;”.

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Interrompo explicando que estão brigando, esclareço que: “[...] de brincar com você;”

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Peço que a (o) profissional de apoio a criança com deficiência [...], quando ele/a está agressivo/em crise por causa do brinquedo;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Digo que sei que eles [...], usar palavras, para explicar o que o colega fez e [...] na disputa pelo brinquedo;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

4. As cantigas são muito usadas na Educação Infantil e [...] educativo, pois [...], também podem ser usadas para estimular diferentes áreas do desenvolvimento infantil (cognitivo, linguístico, afetivo, social, etc.). Quando você utiliza as cantigas com as crianças.

Incentivo as [...] após cantarmos uma música e, quando uma criança diz coisas relacionadas à música, mantenho contato visual com ela e peço que os [...]

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Quando [...], observo as crianças que estão [...] os gestos relacionados à música e [...]: “isso Maria, está cantando e fazendo os gestos direitinho!”;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Quando vejo que [...]para executar os gestos de uma música, mas está tentando, faço questão [...];

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

[...] que uma criança está com dificuldade para executar os gestos de uma música, finjo não estar [...];

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Se durante uma cantiga [...] criança está desmotivada, ou parecendo triste, [...] para compreender o que está acontecendo e manifesto meu apoio com palavras e/ou gestos;

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Durante a cantiga de [...]ou parecendo triste, procuro animar a sala toda, mas evito olhar ou [...] especificamente, para não valorizar a situação.

0	1	2	3	4
Não faço	Não faço, mas acho que é importante fazer.	Faço poucas vezes na semana (2 vezes)	Faço com frequência (3 vezes ou mais)	Faço sempre (todos os dias)

Apêndice F- Questionário de Validação Social do curso

Dê uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) para cada item relacionado ao curso que você participou, considerando que, quanto mais próximo de dez significa uma avaliação muito positiva com relação ao item e quanto mais próximo de zero, uma avaliação muito negativa em relação ao item.

RECURSOS E CONTEÚDOS Nota atribuída (0-10)

1. Você acessou o curso pelo:

- Celular
 Computador
 Celular + Computador

2. Materiais utilizados no curso. (Slides, vídeos, tirinhas, PDF)

Pouco satisfeito

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muito satisfeito

3. [...] de curso

4. Domínio teórico e prático [...]

5. Organização e [...] na Plataforma (Google Sala de Aula)

6. [...] de expectativas

7. Aproveitamento do conteúdo do [...] Profissional

8. Aproveitamento [...] em sua vida pessoal

9. Aprendizado [...] habilidades sociais

10. Aprendizado sobre Habilidades Sociais foi útil durante o [...]-

11. Quanto aos informes [...] contribuiu na condução do curso

12. Você tem mais alguma sugestão, crítica ou comentário a fazer?

Apêndice G - Curso on-line em Habilidades Sociais para professores da pré-escola para a inclusão de crianças com deficiência

Organização do curso				160
SEMANAS/ HORAS		CONTEÚDO	PROCEDIMENTO	TAREFA SEMANAL DO CURSISTA
Período de Inscrição 10/07 a 10/08		Card divulgação (WhatsApp e Facebook)	<i>Link</i> de Formulário Google	Preenchimento de formulário de inscrição Caracterização do participante (30 min)
AMBIENTAÇÃO	19//08 a 01/09	6 horas e 20 min Atividade 01	<i>E-mail</i> instrucional, ilustrado e individual	Ler instruções (30 min) Ingressar na plataforma Sala de Aula (30 min) Ingressar no grupo de Comunicação do WhatsApp (30 min)
		Boas-vindas Apresentação da Tutora e Suporte Apresentação global da proposta do curso Continuada Esclarecimento sobre condução, participação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Certificado ao participante com 75% de participação ativa.	Organização de material de apoio (60 min) Videoaula assíncrona (30 min) <i>Link</i> de Formulário Google Informes no grupo de Comunicação do WhatsApp (20 min) Orientação ou instrução privada via direct da plataforma sala de aula (30 min)	Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min) Preenchimento de instrumento de múltipla escolha (Questionário Geral sobre Habilidades Sociais e Educativas (Quest-HS/E) (30 min) Preenchimento de instrumento escala <i>Linkert</i> (Questionário HSE-ProfEI) (30 min) Postagem pública de Apresentação pessoal no Fórum de Discussão do ambiente virtual (30 min)
MÓDULO A	02/09 a 08/09	5 horas 20 min Atividade 02	Organização de material de apoio (60 min) Videoaula assíncrona (30 min) Leitura Complementar. Abed, Anita Lilian Zuppo. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. <i>Construção psicopedagógica</i> , 24(25), 8-27. Recuperado em 01 de julho de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&tlng=pt . Leitura Complementar: Caldarella et al. (2020). "Stop Doing That!": Effects of Teacher Reprimands on Student Disruptive Behavior and Engagement. <i>Journal of Positive Behavior Interventions</i> , publicação online. DOI: 10.1177/1098300720935101 Informes no grupo de Comunicação do WhatsApp (20 min) Orientação ou instrução privada via direct da plataforma sala de aula (30 min)	Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min) Postagem pública no Fórum de Discussão sobre estratégias de resolução de problemas interpessoais (30 min) Leitura adicional (60 min) Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min)

09/09 a 15/09	3 horas e 40 min Atividade 03	<p>Importância das Habilidades Sociais</p> <p>Processos de Aprendizagem de Habilidades Sociais</p> <p>O Papel mediador do professor no processo de Aprendizagem e Ensino de Habilidades Sociais</p>	<p>Organização de material de apoio (60 min)</p> <p>Videoaula assíncrona (30 min)</p> <p>Indicação de vídeo YouTube: Minutos Psíquicos: O que são Habilidades Sociais? https://www.youtube.com/watch?v=f8Y74DaRAZM</p> <p>Informes no grupo de Comunicação do WhatsApp (20 min)</p> <p>Orientação ou instrução privada via direct da plataforma sala de aula (30 min)</p>	<p>Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min)</p> <p>Postagem pública no Fórum de Discussão sobre experiência pessoal sobre os processos de aprendizagem de Habilidades Sociais na pré-escola (30 min)</p> <p>Assistir indicação do vídeo (20 min)</p>
16/09 a 22/09	5 horas Atividade 04	<p>Campo teórico e prático das Habilidades Sociais</p> <p>Conceito de Habilidades Sociais</p> <p>Tríade (Desempenho Social, HS e CS)</p> <p>Conceito de Competência Social</p> <p>Critérios de Competência Social</p> <p>Valores, Ambiente, Cultura</p> <p>Disponibilização de horário para atendimento e esclarecimento de dúvidas</p>	<p>Organização de material de apoio (60 min)</p> <p>Videoaula assíncrona (30 min)</p> <p>Link de Formulário Google</p> <p>Google Meet (120 min)</p> <p>Informes no grupo de Comunicação do WhatsApp (20 min)</p>	<p>Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min)</p> <p>Formulário de Avaliação dos conceitos abordados na aula (40 min)</p>

MÓDULO B	23/09 a 29/09	6 horas e 20 min Atividade 05	Componentes não verbais e paralinguísticos da Competência Social Relações interpessoais e déficits do PAEE Automonitoria Autorregulação	Organização de material de apoio (60 min) Videoaula assíncrona (30 min) Leitura Complementar: Del Prette Z., et al. (2017). Componentes não verbais e paralinguísticos da competência social In: Del Prette, A. & Del Prette (2017) Habilidades Sociais e competência social para uma vida melhor – São Carlos, EdUFSCar pp.37- 49 Informes no grupo de Comunicação do WhatsApp (20 min)	Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min) Postagem pública de relato de tarefa interpessoal de Automonitoria (180 min) Leitura Adicional (30 min) Discussão de estratégias pessoais de identificação e autocontrole emocional no ambiente de trabalho (Questionário Geral sobre Habilidades Sociais e Educativas (Quest-HS/E) (30 min)
	30/09 a 06/10	7 horas Atividade 06	Assertividade Estilo de Comunicação: Assertivo, Passivo e Agressivo Autocontrole Disponibilização de horário para atendimento e esclarecimento de dúvidas	Organização de material de apoio (60 min) Videoaula assíncrona (30 min) <i>Google Meet</i> (120 min) Indicação de vídeo YouTube: Curtas metragens: A ponte https://www.youtube.com/watch?v=y_zhlpjgJ8Y Informes no grupo de Comunicação do WhatsApp (20 min) Orientação ou instrução privada via direct da plataforma sala de aula (30 min)	Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min) Assistir indicação (30 min) Postagem pública de relato de análise de curta-metragem (30 min) Postagem pública no Fórum de Discussão de autoanálise de HS para a inclusão (40 min)
	07/10 a 13/10	7 horas e 30 min. Atividade 07	Habilidades Sociais na infância Crenças educacionais e Atitudes Sociais para a inclusão Indicação de temática para aula bônus	Organização de material de apoio (60 min) Videoaula assíncrona (30 min) Leitura Complementares: Del Prette & Del Prette (2013). Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática. Petrópolis: Vozes. Pp. 41-49 Silva; Del Prette & Del Prette. Brincando e aprendendo habilidades sociais, Jundiaí, Paco editorial, 2013. Informes no grupo de Comunicação do WhatsApp (20 min) Orientação ou instrução privada via direct da plataforma sala de aula (30 min)	Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min) Votação na enquete temática (30 min) Leitura Adicional (30 min) Postagem pública no Fórum de Discussão de como desenvolver HS nas crianças ou experiências (40 min) Leitura Adicional (180 min)

MÓDULO C	14/10 a 20/10	4 horas Atividade 08	<p>Conceitos recentes na Educação Especial</p> <p>Práticas pedagógicas inclusivas</p> <p>Conceito de Habilidades Sociais Educativas (HSE)</p> <p>Homenagem ao Dia do Professor</p> <p>Indicação de palestra sobre a nova Política de Educação Especial - Decreto 10.502/20</p>	<p>Organização de material de apoio (60 min)</p> <p>Videoaula assíncrona (30 min)</p> <p>Informes no grupo de Comunicação do <i>WhatsApp</i></p> <p>Orientação ou instrução privada via direct da plataforma sala de aula (30 min)</p>	<p>Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min)</p> <p>Postagem pública no Fórum de Discussão de ponto a ser explorado no curso (30 min)</p> <p>Assistir a Live (não obrigatória) (60 min)</p>
	21/10 a 27/10	3 horas e 20 min Atividade 09	<p>Habilidades Sociais Educativas e o PAEE</p> <p>Estabelecer contexto educativo potencialmente educativo</p> <p>Transmitir e expor conteúdos sobre HS</p>	<p>Organização de material de apoio (60 min)</p> <p>Videoaula assíncrona (30 min)</p> <p>Leitura Complementar: Del Prette, & Del Prette, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. <i>Paidéia</i> (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v.18, n.41, p.517-530, Dec. 2008.</p> <p>Informes no grupo de Comunicação do <i>WhatsApp</i> (20 min)</p> <p>Orientação ou instrução privada via direct da plataforma sala de aula (30 min)</p>	<p>Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min)</p> <p>Postagem pública no Fórum de Discussão descritiva sobre organizar ambiente educativo (30 min)</p> <p>Leitura adicional (30 min)</p>
	28/10 a 03/11	3 horas e 20 min Atividade 10	<p>HSE e o PAEE</p> <p>Monitorar positivamente</p> <p>Estabelecer limites e disciplina</p>	<p>Organização de material de apoio (60 min)</p> <p>Videoaula assíncrona (30 min)</p> <p>Informes no grupo de Comunicação do <i>WhatsApp</i> (20 min)</p> <p>Orientação ou instrução privada via direct da plataforma sala de aula (30 min)</p>	<p>Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min)</p> <p>Postagem pública no Fórum de Discussão sobre importância das HSE no atendimento ao PAEE (30 min)</p>

	04/11 a 10/11	4 horas e 20 min Atividade 11	Síntese do Curso Avaliação Final do curso de capacitação Avaliação Social do curso	Organização de material de apoio (60 min) Videoaula assíncrona (30 min) <i>Link</i> de Formulário Google Informes no grupo de Comunicação do WhatsApp (20 min) Orientação ou instrução privada via <i>direct</i> da plataforma sala de aula (30 min)	Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min) Preenchimento de instrumento de múltipla escolha (Questionário Geral sobre Habilidades Sociais e Educativas (Quest-HS/E) (30 min) Preenchimento de instrumento escala Linkert (Questionário HSE-ProfEI) (30 min) Preenchimento de instrumento de avaliação social (Escala 0-10) (30 min)
ADICIONAIS	11/11 a 13/11	6 horas e 20min. Atividade 12	Aula Bônus: Flexibilização Curricular e de matérias para o PAEE na pré-escola Participação de Palestrante convidado Disponibilização de horário para atendimento e esclarecimento de dúvidas e expectativas atendidas no curso (tarde/noite)	Organização de material de apoio (60 min) Videoaula assíncrona (90 min) <i>Google Meet</i> (60 min) <i>Google Meet</i> (60 min) Informes no grupo de Comunicação do WhatsApp (20 min) Orientação ou instrução privada via <i>direct</i> da plataforma sala de aula (30 min)	Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min) Postagem pública no Fórum de Discussão sobre impressão da aula bônus (30 min) Ingressar no <i>link</i> de encontro final

	14/11 a 15/12	<p>.....</p> <p>5 horas e 30 min</p>	<p>Atendimento aos cursistas em andamento</p> <p>Disponibilização de Literatura da área de Habilidades Sociais e Inclusão escolar de Pessoas com Deficiência</p>	<p>Feedback</p> <p>Orientação de atividades em aberto (60 min)</p> <p>Informes e incentivo no grupo de Comunicação do WhatsApp.</p> <p>Leituras Disponibilizadas: Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico e prático Vozes</p> <p>Del Prette, Zilda A. P., & Del Prette, A. (2013). Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática, Vozes</p> <p>Souza, M. M. G. da S.; C., A. de N. & Pereira, A. A (Orgs.) Atitudes Sociais em relação à Inclusão: da Educação Infantil ao Ensino Superior [recurso eletrônico] / Maewa Martina Gomes da Silva e Souza; Aline de Novaes Conceição; Adriana Alonso Pereira (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020</p> <p>Gonçalves, A. G., Cia F. & Campos (Orgs.) Letramento para o estudante com deficiência. EdUFSCar, São Carlos, 2018.</p> <p>Orientação ou instrução privada via direct da plataforma sala de aula (60 min)</p>	<p>Leitura de mensagens pública da Tutora e de colegas, e redação de mensagens (30min)</p> <p>Leitura adicional (180 min)</p>
--	---------------	--------------------------------------	--	--	---