

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

IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ALUNOS SEM OU COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

Carlos Henrique da Costa Tucci

São Carlos – SP
2011

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

IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ALUNOS SEM OU COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

Carlos Henrique da Costa Tucci

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

Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette

São Carlos – SP
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T886ih

Tucci, Carlos Henrique da Costa.

Importância das habilidades sociais educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com necessidades educacionais especiais / Carlos Henrique da Costa Tucci. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
100 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.


1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Escolas particulares. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Carlos Henrique Da Costa Tucci**.

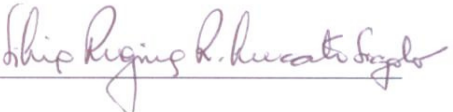
Prof. Dr. Almir Del Prette
(UFSCar)

Ass. 

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

Ass. 

Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
(UNESP/Araraquara)

Ass. 

Lista de Tabelas

Tabela 1. Professores do Ensino Fundamental I participantes.....34

Tabela 2. Professores do Ensino Fundamental II participantes.....35

Lista de Figuras

Figura 1. Notas atribuídas pelos professores às classes de HSE.....	43
Figura 2. Notas atribuídas pelos professores às classes de HSE. Médias apresentadas comparam professores que possuem alunos com NEE com professores que possuem alunos sem NEE.....	44
Figura 3. Importância atribuída pelos professores às classes de HSE. Médias apresentadas comparam professores que possuem alunos com NEE com professores que possuem alunos sem NEE.....	45
Figura 4. Importância atribuída pelos professores às Subclasses de HSE da Classe B comparando professores que possuem alunos com NEE com professores que possuem alunos sem NEE.....	46
Figura 5. Importância atribuída pelos professores às Subclasses de HSE da Classe C comparando professores que possuem alunos com NEE com professores que possuem alunos sem NEE.....	47
Figura 6. Importância atribuída pelos professores às Subclasses de HSE da Classe D comparando professores que possuem alunos com NEE com professores que possuem alunos sem NEE.....	48
Figura 7. Comparação da importância das subclasses das classes A, B, C e D para os professores com alunos sem NEE.....	50
Figura 8. Importância das Subclasses da Classe A de para professores com alunos com NEE.....	51
Figura 9. Importância das Subclasses da Classe B de para professores com alunos com NEE.....	52
Figura 10. Importância das Subclasses da Classe C de para professores com alunos com NEE.....	53
Figura 11. Importância das Subclasses da Classe D de para professores com alunos com NEE.....	54
Figura 12. Importância total atribuída a todas as Classes de HSE por professores com alunos sem NEE e por professores com alunos com NEE, de acordo com seu tempo de formação dos professores.....	56
Figura 13. Importância total atribuída a todas as Classes de HSE por professores com diferentes faixas etárias.....	57

Figura 14. Importância total atribuída a todas as Classes de HSE por professores com diferentes tempos de atuação na área.....	58
Figura 15. Importância total atribuída a todas as Classes de HSE por professores de acordo com seu nível de ensino.....	59
Figura 16. Importância total atribuída a todas as Classes de HSE por professores de acordo com o nível de ensino em que leciona.....	60
Figura 17. Importância total atribuída a todas as Classes de HSE por professores de acordo com o tipo de escola em que leciona – só particular ou pública e particular.....	61

Lista de siglas

HSE – Habilidades Sociais Educativas

SHSE – Sistema de Habilidades Sociais Educativas

SNEE – Professores com alunos sem Necessidades Educacionais Especiais

CNEE – Professores com alunos com Necessidades Educacionais Especiais

Tucci, C. H. C. (2010). *Importância das Habilidades Sociais Educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com Necessidades Educacionais Especiais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

Resumo

Habilidades Sociais Educativas (HSE) é um conceito integrante do campo das Habilidades Sociais. As HSE são definidas como aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do interlocutor, em situação formal ou informal. Um repertório elaborado de HSE permite que o professor utilize estratégias pedagógicas que facilitem a interação entre os educandos, e ele realize atividades que identifiquem a expressão de emoções e modelos adequados de comportamentos sociais, além de ter a oportunidade de valorizar comportamentos mais adaptativos dos alunos como, tomar iniciativa, cooperar com colegas, dar *feedback*, lutar pelos próprios direitos, expressar sentimentos, negar pedidos, ter empatia entre outros. O objetivo desta pesquisa foi verificar qual é a importância atribuída pelos professores às Habilidades Sociais Educativas para o trabalho com alunos sem ou com Necessidades Educacionais Especiais. Participaram desta pesquisa 60 professores do Ensino Fundamental I e II de escolas particulares do interior do estado de São Paulo que responderam um protocolo de caracterização e um questionário sobre Habilidades Sociais Educativas no qual aferiam sua nota, numa escala de um a dez, avaliando a importância que atribuem a cada uma das Subclasses de HSE para o seu desempenho na atuação junto a alunos sem ou com Necessidades Educacionais Especiais. Todos os professores consideraram a Classe Monitorar Positivamente como sendo a mais importante dentre todas. Quando os professores foram subdivididos em dois grupos: um que tem ou já teve alunos com Necessidades Educacionais Especiais e outro que não teve, os que têm alunos com NEE consideraram a Classes Estabelecer limites e disciplina mais importante do que os sem alunos com NEE. E nesta Classe, as Subclasses Descrever/justificar comportamentos indesejáveis e Pedir mudança de comportamento foram consideradas mais importantes para estes professores. Para os professores que possuem alunos com NEE, as Subclasses avaliadas como menos importantes foram: Arranjar ambiente físico; Parafrasear; Resumir comportamentos emitidos; Interromper comportamento; Solicitar informações e Expressar concordância. Já as Subclasses que estes professores consideraram mais importantes foram: Organizar materiais; Mediar interações; Apresentar objetivos; Estabelecer relações entre antecedente, comportamento e consequente; Chamar a atenção para normas pré-estabelecidas; Elogiar e incentivar. Esta pesquisa permitiu que fossem identificadas as principais HSE que os professores relataram serem as mais importantes para o trabalho com alunos sem ou com NEE. O alto grau de importância que os professores atribuíram às HSE sugere que o grupo participante desta pesquisa se mostra sensível às contingências educacionais em que se inserem alunos com NEE e à importância das HSE para seu desempenho em situações do cotidiano escolar. A identificação destas informações permite que futuros estudos aprofundem esta análise no sentido de correlacionar os relatos de professores com observações de seu desempenho em sala de aula.

Palavras-chaves: habilidades sociais educativas; habilidades sociais; necessidades educacionais especiais, ensino inclusivo, escolas particulares.

Tucci, C. H. C. (2010). *Importance of Educative Social Skills in the perspective of teachers of students without or with Special Educational Needs*. Dissertation, Special Education Graduate Program, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Abstract

Educative Social Skills (ESS) is an integral concept of the field of Social Skills. The ESS are defined as those intentionally aimed at promoting development and learning of the interlocutor in the formal or informal situations. A repertoire drawn from ESS allows the teacher to use teaching strategies that facilitate interaction between learners, and it carries out activities that identify the expression of emotions and appropriate models of social behaviors, besides having the opportunity to build more adaptive behaviors of students as take initiative, cooperate with colleagues, giving feedback, fight for your rights, express feelings, to deny requests, empathize and others. The objective of this research was to determine which importance is given by teachers for social skills for working with students without or with special educational needs. The study gathered 60 teachers of Primary I and II of private schools in the state of Sao Paulo who answered a protocol for characterization and a questionnaire on Educative Social Skills in which to assess your grade on a scale of one to ten, assessing the importance they attach to each of the subclasses of ESS for their performance at work with students with or without special needs. All teachers considered the Class Monitor Positively as the most important of all. When teachers were divided into two groups: one that has or has had students with special educational needs and one that did not, those students with special needs consider Classes Set boundaries and Discipline more important than those without special educational needs pupils. And in this class, the subclasses Describe/justify undesirable behaviors and Behavior changes were considered more important for these teachers. For teachers who have students with special needs, the subclasses were evaluated as less important: Arrange the physical environment, Paraphrasing, Summarizing conduct issued; Stop behavior, Request information and express agreement. Since the subclasses that these teachers were considered more important: Arrange materials; Mediate interactions; Present goals, Establish relationships between antecedent and consequent behavior; Call to pre-established norms; Commend and encourage. This research has allowed the identification of key special educational needs reported that teachers reported are the most important for working with students without or with special educational needs. The high degree of importance that teachers attributed to the special educational needs suggests that the group participating in this research is sensitive to uncertainties in educational falling pupils with special needs and importance of the ESS for their performance in everyday situations at school. The identification of this information will enable future studies broaden this analysis to correlate teacher reports with the observations of their performance in the classroom.

Keywords: educative social skills, social skills, special educational needs, inclusive education, private schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. Formação do Professor.....	5
2. O professor e a inclusão.....	10
3. Relação Professor-aluno.....	19
4. Habilidades Sociais.....	21
5. Habilidades Sociais Educativas.....	23
6. Justificativa e Problema de Pesquisa.....	29
7. Objetivos.....	32
MÉTODO	33
1. Participantes.....	33
2. Instrumentos.....	28
3. Local de coleta dos dados.....	36
3. Protocolo de caracterização do professor.....	37
4. Questionário sobre Habilidades Sociais Educativas.....	37
5. Materiais e Equipamentos.....	37
6. Procedimentos.....	38
7. Tratamento dos dados.....	42
RESULTADOS	43
1. Discussão.....	63
2. Considerações Finais.....	79
3. Referências.....	82
4. Apêndice A – Protocolo de Caracterização do Professor.....	92
5. Apêndice B – Questionário sobre Habilidades Sociais Educativas.....	95
6. Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	99

Introdução

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996a, pp. 11-12). É inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana e constitui dever da família e do Estado. A garantia de acesso universal a uma educação de qualidade, independente de condições físicas ou sociais de cada pessoa, é, portanto, o caminho para se promover a construção e manutenção dos valores de uma sociedade igualitária, justa e democrática.

A partir destes princípios, podemos entender a escola como um espaço privilegiado para o fomento das oportunidades de crescimento individual e desenvolvimento de cidadãos com refinado senso ético que, com isso, poderão exercer na sociedade seus diferentes papéis de forma integrada e participativa. Estas condições podem elevar as pessoas a um nível de igualdade, independente de sua etnia, nível socioeconômico ou educacional. Mas para que estas oportunidades possam ser operacionalizadas de fato, no seio da diversidade de condições de nossa população, principalmente para os menos favorecidos de nosso país, é preciso fornecer um atendimento educacional compatível com as necessidades que se apresentam.

De acordo com Paro (1999), a escola, ao prover educação, deve fazê-lo em todo seu significado humano, não em apenas algumas de suas dimensões, oferecendo uma educação para a formação do cidadão, como condição deste elevar-se a um nível humano de liberdade, diferenciando-se da mera necessidade natural para se apropriar de um mínimo do saber alcançado pela sociedade da qual faz parte. Portanto, o processo educacional que se inicia no seio da família deve ser cultivado no âmbito escolar por

meio de um processo de ensino sistematizado que favoreça o “querer aprender”. Ainda segundo Paro (1999), para que estes objetivos sejam alcançados, a escola, que só tem acesso direto ao educando durante poucas horas, precisa também voltar sua atenção para os períodos em que ele está fora de seu abrigo, para que possa obter uma continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando novas formas de adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar. Quando a escola alega falta de interesse do aluno como justificativa para o baixo desempenho escolar, está renunciando uma de suas funções mais essenciais. Neste sentido, estamos considerando que a atividade final do trabalho escolar não é a “aula” em si, mas todo processo de apropriação do saber pelos alunos, o que implica em um envolvimento de toda equipe pedagógica para a concretização deste objetivo. Com estas premissas, não se pode responsabilizar unicamente o aluno pelo seu próprio mau desempenho, já que este é o resultado final de um processo.

Faria Filho (2000) observa que professores e gestores das unidades escolares ainda alimentam a ilusão de uma maior participação dos pais na escola como resultado de uma ação formativa da escola em relação à família. Esta seria, segundo este autor, uma visão escolarizada do problema que não relativiza o papel construído pela e para a escola, em relação às demais instituições sociais, dentre elas a família. O autor afirma a escola como *locus* fundamental e privilegiado de formação de novas gerações, estando diretamente relacionados a este fato, a expansão da escolarização, o processo de profissionalização do magistério primário, dentre outros fatores. Estas considerações sobre a escola como instituição e seu papel na formação dos cidadãos nos levam a refletir sobre os *fins da educação*, que não podem desconsiderar o homem e sua relação com a sociedade.

Analisando a produção sobre o “movimento *escolanovista* mineiro” em circulação na *Revista do Ensino*, órgão oficial da Diretoria de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais, abrangendo desde o período de sua criação até o auge da veiculação de seus conceitos, Faria Filho (2000) observa uma constante: a relação entre escola e família sempre condicionada às “mudanças sociais em curso, à vida na cidade e a necessidade de concurso de ambas para a formação do cidadão-trabalhador, higiênico e ordeiro” (p. 46). Neste modelo de visão, a família tem um papel complementar ao da escola e é a ela subordinada, considerando que muitas vezes a família não consegue mais educar os seus filhos, corroborado pelo desinteresse de pais afastados da escola. Medeiros (2006) afirma que esta é uma questão fundamental para se estabelecer uma relação dialética na qual indivíduo e sociedade se determinem mutuamente. Para esta autora, citando Habermas, a definição dos interesses que mobilizam o conhecimento e a ciência na sociedade deveria ser pautada pelo “conhecimento escolar” e pelas “posturas ético-profissionais” que sejam capazes de conduzir os indivíduos ao seu processo emancipatório. Neste sentido, o aluno passa de mero consumidor de repetidos conteúdos escolares a sujeito de sua formação. A partir do pressuposto de que a escola tem como fim básico a emancipação dos indivíduos, pode-se dizer que a escola deve ter o papel de formar e não apenas informar os indivíduos. A formação assume o sentido de desenvolvimento das capacidades políticas, cognitivas e humanas dos indivíduos, de maneira que, quando retorna à sociedade, possa ser materializada em forma de crítica histórica, de reflexão crítica e de ação social (Medeiros, 2006).

O movimento pela construção de sistemas educacionais inclusivos estabeleceu-se amparado legalmente, permitindo que alunos com deficiências pudessem ser matriculados e passassem a frequentar classes regulares no ensino comum. A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996a) prevê que o atendimento a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 4) e que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos nestas condições “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (Art. 59). As Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, do Ministério da Educação (Brasil, 2001), dispõe sobre a suplementação ou complementação curricular exigida de acordo com as características e necessidades dos educandos, tendo em vista completar, enriquecer, ampliar ou aprofundar a base curricular nacional. Propõe ainda, para os alunos com graves comprometimentos mentais ou múltiplos que não puderem se beneficiar do currículo comum, o desenvolvimento de currículo funcional para atender as necessidades práticas da vida. O currículo e a avaliação funcional têm o sentido de buscar meios úteis e práticos para favorecer o desenvolvimento das competências sociais: o acesso ao conhecimento, à cultura e às atividades valorizadas pela comunidade para a inclusão social desses alunos. A educação especial, como meio para a educação inclusiva, integra a proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008). Os estudos do Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, que deram origem à PNEE (Política Nacional de Educação Especial) na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), determinam que o atendimento educacional especializado deva ser ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica e organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos.

Ainda sob a égide da PNEE, a oferta desta modalidade de ensino é obrigatória

aos sistemas de ensino e deve ser realizada no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional. As definições que determinam o público-alvo destes atendimentos devem ser contextualizadas e não devem se resumir a uma mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. O dinamismo das contínuas modificações e transformações destes alunos transforma o contexto nos quais se inserem e exige uma permanente atuação pedagógica voltada para a manutenção de constantes modificações de atitudes de inclusão por parte dos educadores, enfatizando a importância que os ambientes heterogêneos exercem na promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Formação do professor

A partir da década de 90 no Brasil, as pesquisas sobre a formação de professores buscaram novos enfoques e paradigmas para compreender a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, como aponta Nunes (2001). Além dos aspectos profissionais, acadêmicos e organizacionais que antes eram principais focos de pesquisa, as competências pessoais passaram a fazer parte do quadro de compreensão da docência. Indiscutivelmente, estes desafios aumentam as exigências sobre os educadores quanto às habilidades que precisam apresentar em seu repertório para oferecer um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, atender às diversas questões individuais de um alunado diversificado, com especificidades sociais e culturais, além de múltiplas demandas educacionais.

A história da formação de professores no Brasil tem como um de seus principais marcos o ano 1772, quando surgem as primeiras preocupações a formação dos

“professores de primeiras letras”, mas apenas em 1820 surgem os primeiros sinais da preocupação com a formação de professores para a realização do “Ensino Mútuo”, pelo método lancasteriano. E a primeira Escola Normal foi fundada em 1835, no Rio de Janeiro (Siems, 2010). A partir de 1870, tem início a estruturação de escolas mais permanentes, com uma organização didática simples, com um ou dois professores ministrando todas as disciplinas a partir de um currículo rudimentar baseado em uma pedagogia prescritiva. A autora aponta ainda que no início do século XX, o estado de São Paulo torna-se modelo na formação de professores, com influência de filosofias científicas e ensaios de renovação pedagógica, com destaque para o método intuitivo de Pestalozzi. Neste mesmo período surgem cursos complementares que acrescentam um ano de prática de ensino nas escolas modelo com objetivo de preparar professores para escolas preliminares (p. 21). A influência da Escola Nova amplia o foco da formação de professores ampliando seu repertório de conteúdos com o acréscimo de técnicas de ensino, aplicadas nas escolas-modelo que se criavam anexadas às Escolas Normais. Os cursos de Pedagogia foram regulamentados em 1939 e funcionavam no esquema 3 + 1: três anos para fundamentos da educação e um ano para preparo didático, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/61, veio a definir posteriormente seus currículos mínimos e estrutura, estendendo sua duração para quatro anos e fazendo a distinção do curso em Licenciatura e Bacharelado. Já a reforma universitária advinda da Lei 5.540/68 gera nova regulamentação que estrutura o Curso de Pedagogia de modo a formar docentes e especialistas de educação, mediante habilitações específicas. Entre elas, a de Educação de Excepcionais, com currículo mínimo fixado. As escolas normais crescem escala geométrica nos década de 1950 e 1960 e são alvo de sérias críticas quanto á qualidade dos cursos ministrados. Já na

década de 1970 entram no cenário educacional os conceitos de Normalização e Integração, com a ideia de focar a atenção nas potencialidades dos indivíduos e no sentido de desenvolver estas potencialidades em benefício de toda a sociedade. Em 1974, influenciado por um professor de Educação Especial da Universidade do Arizona, o Ministério da Educação adotou uma concepção de um “caráter multidisciplinar” da Educação Especial, através da qual, diversos especialistas que atuariam como “auxiliares” do professor e a formação fosse complementada ainda por uma formação de administradores educacionais e escolares (Mazzotta, 1993).

O advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (Brasil, 2004, p. 102) estabeleceu a formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, mas ainda admitindo a formação mínima dos professores de séries iniciais em cursos Normais de nível médio e retoma como espaço para formação de professor os Institutos de Superiores de Educação, não necessariamente vinculados a universidades. As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia vieram a ser novamente alteradas em 2006. E com relação à formação de professores para a Educação Especial encontramos indicações na LDB 9394/96, como também a CNE 02/2001, que definem que deverão ser formados profissionais em nível de capacitação e de habilitação. Apesar disso, ainda não temos a publicação de Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, que havia sido apontado no Parecer CNE/CEB/MEC/02/2001 (Brasil, 2004).

A sociedade brasileira, diante das inexoráveis exigências de constante mutação e desenvolvimento das mais diversas categorias profissionais, também se volta para a uma discussão de conceitos fundamentais como os próprios parâmetros da educação,

nos moldes que a definem hoje, a função da escola enquanto o lócus de desenvolvimento dos processos educativos e, por consequência, o papel do professor enquanto mediador desta relação entre o conhecimento, a vida social e cultural de seus alunos e a instituição escolar. Discutir estas questões envolve também avaliar o resultado da aprendizagem escolar neste mundo cada vez mais exigente. Enfatizar a formação do professor como estratégica de desenvolvimento da educação não se trata de responsabilizar única e diretamente o professor por todo um processo de transformação que envolve também a família, instituições de ensino e a sociedade de forma mais ampla. Neste mesmo sentido, representa uma visão limitada fundamentar as dificuldades de aprendizagem apenas no aluno. Sem dúvida, as decisões tomadas pelos professores terão forte impacto sobre as atividades que são propostas, bem como no desempenho do aluno. Almeida (2004), quando discute as competências necessárias aos professores para o atendimento de qualquer tipo de criança, ressalta cuidados que devemos ter alguns cuidados “quando falamos e nos propomos a fazer formação de professores, pois esta não é uma tarefa fácil, principalmente para profissionais responsáveis e comprometidos com a formação de professores de qualidade” (p. 31). Em seu estudo sobre concepções dos professores sobre os fatores que dificultam o processo inclusivo, Capellini e Rodrigues (2009) ressaltam em seus resultados que “a formação continuada, na categoria envolvendo o professor foi o aspecto mais frequente, julgada deficitária e pouco aplicada à inclusão”. Desta forma, torna-se fundamental a discussão sobre a formação do professor, tanto inicial como continuada.

É crescente o uso de termos como “educação continuada”, que compreende a aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes devem ocorrer na prática, na experiência da sala de aula (Marin, 1995). Quando trata da formação de professores,

esta autora organiza em um só bloco os termos: Educação Permanente, Formação Continuada e Educação Continuada, pois, em sua opinião, eles partem de uma perspectiva teórica que valoriza a pesquisa como fundamental no processo de formação do professor, considerando e valorizando os saberes destes profissionais e sua prática pedagógica cotidiana. O termo Educação Continuada reflete a concepção de processo de formação em que devem ser incluídas todas as propostas de trabalho com docentes. Uma visão que busca integrar conhecimentos e vivências do cotidiano de cada professor com as possíveis contribuições teóricas de pesquisas como a que desenvolvemos neste projeto. Qualquer contribuição de cunho puramente teórico, que não se relacione com o cotidiano escolar, tem grande potencial de apenas tirar a liberdade do docente que passaria a agir sob controle de regras e não das contingências da sala de aula.

Tardif (2002) ressalta a importância dos saberes experienciais dos professores: “Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (Tardif, 2002, p. 48). Na medida em que enfrenta conflitos diversos no cotidiano escolar e ainda tenta propiciar ao aluno experiências educativas de interação social construtiva, para uma formação ética dos alunos, o professor fica sem ação para resolvê-los (Ramirez & Cruz, 2009). Dessa forma, o professor não consegue validar seus conhecimentos e saberes e por consequência tem uma atuação não condizente com o importante papel que lhe cabe, e o desenvolvimento da carreira de muitos professores nem sempre ocorre de maneira fluída. Muitos apresentam uma baixa adaptação ao contexto escolar desde seus primeiros passos na profissão. Esta forma de atuação não lhes permite desfrutar do amadurecimento profissional, com as necessárias experimentações, identificações e a adjacente

segurança, o que os faz entrar de imediato em uma fase de conservadorismo e lamentações que só poderiam caracterizar, na verdade, etapas de desinvestimento, como o final da carreira profissional. Passam a buscar regras de atuação e modelos prontos como forma de esquiva dos problemas cotidianos que se apresentam.

Prioste (2006) lembra que é preciso considerar a existência de problemas na formação docente, o que contribui para intensificar a angústia do professor, contudo, não se pode reduzir o problema de “despreparo” unicamente à deficiência na formação. A autora sinaliza o predomínio de descrições dos quadros clínicos sobre os tipos de deficiência.

“Se, de um lado, os conhecimentos teóricos sobre as crianças com necessidades educacionais especiais podem ajudar o professor a delinear estratégias pedagógicas, de outro pode estancar soluções, colaborando para visões estereotipadas.” (Prioste, 2006, p. 135).

Não há dúvidas sobre a importância de o professor conhecer as características dos quadros típicos que podem ser apresentados na sala de aula. Porém, mais importante, segundo Prioste (2006), seria atentar para as peculiaridades de cada subjetividade, destacando a necessidade de aliar a informação e experiência profissionais a aspectos culturais e psicodinâmicos presentes nas relações escolares. E, portanto, a formação do professor deve estar embasada nas questões contextuais de sua atuação.

O professor e a inclusão

Os desafios da inclusão se apresentam indistintamente aos professores e escolas, independente da modalidade de ensino oferecida ou da capacidade já desenvolvida

pelos professores para atuar com este público. A escola é um dos melhores ambientes para a se concretizar o conceito e a prática da inclusão na medida em que é rica em interações sociais, apresenta atividades diversificadas e muitas vezes desafiadoras com o objetivo de promover a experimentação e o desenvolvimento global da criança. A ação e interação entre as pessoas apresentam a diversidade e o heterogêneo à criança, o que obriga diferenciar também os processos de ensino e aprendizagem (Santos, 1998).

No Brasil, desde 2001, este ideal tem força de lei. O Conselho Nacional de Educação editou a resolução de número 2 (Brasil, 2001) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Além da definição de educando com necessidades especiais, este documento dá diretrizes sobre o tipo de atendimento educacional a ser oferecido a essa população. Este conjunto de premissas torna imprescindível a avaliação da participação do professor em todo o processo, uma vez que poderá auxiliar na definição e gerar estratégias facilitadoras da experiência educacional.

Em grande parte, a inclusão social que se propõe ganha mais espaço em nossa sociedade graças ao papel integrador desempenhado pela Educação Especial. A Educação Especial é entendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei no 9.394/96 (Brasil, 1996a) como uma modalidade da educação escolar destinada a alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Esta área compreende uma grande variedade de alunos que apresentam tanto deficiências (mental, visual, auditiva, física, motora e múltipla) como condutas típicas de síndromes, quadros neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos e inclui os alunos com altas habilidades (superdotação). São considerados ainda alunos com NEE todos aqueles “que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de

educação especial durante todo ou parte de seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e sócio-emocional” (Correia, 1999, p. 373). Estão incluídas na definição de pessoas com NEE todas aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem, associadas ou não às deficiências, e que exigem respostas específicas para a minimização do impacto destas dificuldades na sua vida acadêmica. Desta maneira, o contexto em que estão inseridos os educadores e o processo de inclusão no Brasil merece uma reflexão aprofundada. Segundo Sant'Ana (2005), a inclusão de pessoas com necessidades especiais causa extremas mudanças e, por vezes, desconforto na sala de aula. Não apenas os professores precisam estar capacitados para enfrentar esse novo desafio, mas principalmente, alunos, pais e comunidade precisam compreender como a convivência com alunos incluídos poderá enriquecer a formação humana de seus membros.

A necessidade de qualificação do professor para a inclusão fica evidenciada com a criação da Portaria 1793/94 (Brasil, 1994) que recomenda a inserção da disciplina Aspectos Ético–Político–Educaçãoais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Não obstante o aparato de apoio legal, um modelo de classe inclusiva só é legitimado pela população escolar quando leva em consideração as relações entre professor e aluno como elemento de concretização do respeito individual e a atenção pedagógica correspondente. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) indica que o indivíduo com necessidades educacionais especiais deve ser incluído na escola comum. Também indica que o movimento pedagógico deve ser democrático e pluralista, não apenas garantindo o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino, respeitando sua identidade social, ressaltando que as

diferenças são normais e a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias para atender as necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo. Estas colocações implicam em refletirmos sobre a formação inicial e continuada dos professores e de toda comunidade escolar que pode garantir que esta equipe, entre outros aspectos muito importantes, consiga colocar em prática o ideal de inclusão, prevenindo a discriminação do aluno com NEE e oferecendo uma convivência e aprendizagem significativa com toda comunidade escolar.

Todavia, a implantação da educação inclusiva no Brasil tem encontrado limites e dificuldades, segundo Nascimento (Nascimento, 2009). A autora relata que isso se deve à falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, além da precariedade da infraestrutura e de condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência.

No processo de formação docente, em cursos de formação de professores, estão presentes diferentes formações ideológicas e discursivas que fazem pensar sobre o ambiente mais adequado para a educação formal de pessoas com deficiências. Cada uma destas formações ideológicas nos leva a uma ideia de como deve ocorrer a formação dos professores. São três principais supostos que guiam esta formação, segundo a autora: a) paradigma da exclusão: considera como ideal a segregação das crianças em espaços escolares especializados; b) paradigma da integração: apenas de alunos aptos à inserção no sistema regular de ensino como ele se apresenta atualmente; e finalmente, c) paradigma da inclusão: que defende a reestruturação dos sistemas escolares para o atendimento educacional de todos os indivíduos, considerados em sua diversidade (Siems, 2010).

O paradigma da exclusão defende o espaço segregado como área de proteção do

indivíduo e forma de preparação para uma posterior integração. É um modelo de correção do defeito, baseado na necessidade de especialistas que atuam não só nas escolas especializadas, mas também no encaminhamento do processo de transição dos educandos em integração, além de dar apoio aos professores de classes comuns. Este modelo de especialistas nas diversas deficiências é também a perspectiva adotada no paradigma da Integração. Professores que atuam ideologicamente voltados para a inclusão atuam sob o paradigma que gera maiores demandas profissionais, e sobre eles recai a responsabilidade educacional de atender às mais diversas demandas, sem a possibilidade de transferi-las a outros profissionais (Siems, 2010).

Siems (2010) apresenta um panorama abrangente da formação de professores no Brasil, a partir do qual buscamos selecionar alguns dos momentos mais importantes para a reconstrução dessa trajetória. Mendes (2003) aponta como marco no Brasil para a Educação Especial, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos, na cidade do Rio de Janeiro. Segundo a autora, desde o século XVI a história da educação no Brasil vem sendo traçada. Médicos e pedagogos daquela época já começavam a acreditar na possibilidade de educar os indivíduos considerados ineducáveis. Entretanto, naquele momento, o cuidado era meramente assistencialista e institucionalizado, por meio de asilos e manicômios. No período Imperial brasileiro, segundo Mendes (2003), prevaleceu o descaso em relação à educação especial, visto na criação de instituições para atendimento de casos mais graves, enquanto os mais leves eram ainda indiferenciados. Em 1891, instaura-se o federalismo e, com isso, as responsabilidades pela política educacional aumentam; na área médica, o interesse pela educação dos deficientes começa com os serviços de higiene mental e saúde pública, que deu origem à inspeção médica escolar. Nos anos 30 e 40, o número de entidades

para atendimento de deficientes aumentou de forma significativa, como o surgimento das sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, do Brasil e do Rio de Janeiro, para o atendimento de deficientes mentais, além da fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, em São Paulo. Com relação aos deficientes visuais, surgiram: a União dos Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1924, o Instituto Padre Chico, em São Paulo e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro, em 1929. Além do surgimento dessas entidades privadas começaram às preocupações, por parte da República Escolar, com os deficientes mentais.

A legislação do período entre 1972 e 1985 apresenta uma confusão terminológica registrando, às vezes, o termo “excepcional”, às vezes “deficiente”, associando-os à Educação Especial. Em meados da década de 90, com a Portaria 1793, de dezembro de 1994, reafirma a necessidade de se ministrar disciplina relativa à Educação Especial nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, antecedendo a própria LDB que entraria em vigor apenas em 1996 (Siems, 2010).

O CNE/CEB/MEC nº 17/2001 (Brasil, 2001, p. 317) indica que a “Formação dos Professores” para a Educação Especial na Educação Básica constitui tema específico ao lado da “Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais”, e que deverá ser competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) a elaboração de suas diretrizes (Siems, 2010, p. 11). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, constantes da Resolução CNE/MEC 02/2001 (Brasil, 2001, p. 13) indicam esta formação como capacitação aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, tiveram conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial, e que esta formação deverá ser comum a todos os

professores de classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Apontam também que são necessários profissionais especializados em Educação Especial. Nesta definição, incluem:

“... competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras.” (p. 18).

A diferenciação determinada nesta legislação, segundo (Siems, 2010) representa uma dicotomia historicamente construída entre Educação Especial e Ensino Regular. É neste sentido que acreditamos que os pressupostos que norteiam o trabalho docente podem ser determinantes para o sucesso de ações do processo inclusivo, como explicitam Monteiro e Manzini (2008): “Os relatos, de forma geral, parecem demonstrar o que se poderia chamar de profecia auto-realizadora, os relatos dos participantes partem de um preconceito (pré-conceito) que pode se realizar” (Monteiro & Manzini, 2008, p. 50). Em seu estudo sobre as questões levantadas pela comunidade sobre o tema deficiência e, em especial, inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, Mendes, Rodrigues e Capellini (2003) apontam a insuficiência de informações básicas sobre a deficiência, “o que aumenta o preconceito, resultando no atendimento inadequado a esta parcela da população, cujo atendimento se

restringe na sua maioria a instituições filantrópicas e ou privadas” (Enicéia Gonçalves Mendes, et al., 2003, p. 191).

A equipe pedagógica escolar como um todo deve desempenhar novos papéis e oferecer apoio aos professores de classe comum. Aos educadores devem ser garantidas as oportunidades de desenvolvimento e informações a respeito das dificuldades da criança, seus processos de aprendizagem, seu processo de desenvolvimento social e individual (Mrech, 2001). Da mesma maneira, é necessário que o projeto pedagógico reflita a necessária flexibilidade deste novo conjunto escolar e possa ser alterado de acordo com a experiência cotidiana do professor com os alunos visando adequar a metodologia às necessidades dos educandos. Estas condições são parte fundamental da plataforma de trabalho de um ambiente inclusivo.

O documento do MEC/SEESP (Brasil, 2006) "Saberes e Práticas da Inclusão" preconiza uma discussão sobre o fazer pedagógico e as relações interpessoais para que não seja imputado ao aluno “a quem, na maioria das vezes, se atribui o fracasso escolar em virtude de suas carências ou deficiência.” (p.27). Proporcionar melhores condições de aprendizagem nos diversos níveis de ensino, para alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, em condições de igualdade, depende de cuidadosa atenção aos diversos fatores da complexa situação escolar em que se dá a inclusão.

A formação do professor, tanto da educação regular como da educação especial, deve ser feita, na opinião de Skliar (2001) na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical, para que não se reproduzam as representações criticadas atribuídas à educação especial como uma forma de retórica social na escola. Entretanto, a história nos mostra que a educação especial no Brasil foi ganhando seu espaço de forma lenta, por meio de inúmeras

instituições particulares. Essas instituições eram de caráter assistencialista e cumpriam apenas sua função de auxílio aos desvalidos. Em função disso, Skliar (2001) indica que no decurso de sua formação, o professor não deve ser preparar como um especialista para cada uma das deficiências, mas sim “um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reprodutor "inocente" e "ingênuo" de fronteiras de exclusão/inclusão” (p. 18). De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), para que o professor consiga lidar com o desafio da inclusão e das práticas educativas em geral, é preciso olhar para duas competências fundamentais: o domínio dos conhecimentos relacionados aos conteúdos programáticos das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar e a capacidade do educador em estabelecer condições educativas, destacando sua capacidade em estabelecer interações sociais com e entre os educandos. Para que estes objetivos sejam alcançados, é imprescindível que o professor apresente duas competências complementares: conhecimento técnico e um repertório de habilidades interpessoais para a realização da tarefa escolar. Essas duas competências são aprendidas e deveriam fazer parte do currículo de formação dos professores para que os alunos possam obter os benefícios de uma formação completa, que, além dos conhecimentos curriculares, leva em conta o desenvolvimento das habilidades interpessoais. Del Prette e Del Prette (2008) também ressaltam que mais especificamente o repertório de Habilidades Sociais Educativas (HSE) é um fator que consideram bastante relevante para o sucesso ou insucesso escolar, sem desconsiderar a diversidade de fatores que podem estar envolvidos no cotidiano desses agentes educativos.

Relação professor-aluno

Segundo Pearce (1995), a criança com NEE está em situação de risco de desenvolvimento ou de problemas psicológicos devido à sua dificuldade em aprender sozinha e a limitação na capacidade de generalização ou de transferência de aprendizagem. Esta perspectiva é ainda mais importante considerando que, na prática, mesmo aquelas crianças que se encontram inseridas no sistema regular de ensino continuam sendo isoladas dos seus companheiros de turma não-deficientes (Enumo, 2005). Este contexto implica em um trabalho ativo do professor também no contexto das relações no ambiente escolar. As mudanças na concepção do processo de ensino-aprendizagem, incluindo a preocupação com a diversidade e com as políticas de inclusão, são algumas das atuais exigências de uma formação adequada de professores (Glat, Magalhães, & Carneiro, 1998).

Enfatizando o aspecto afetivo das interações sociais, Almeida (1997), ao investigar a percepção de professores sobre a emoção em sala de aula, revelou que esses profissionais não tinham clareza de que, ao cumprirem suas funções lidavam também com os fatores sócio-emocionais. Além disso, ficou evidente que estes profissionais não associavam a própria emoção ao seu desempenho e aos efeitos sobre o aluno e sobre as interações com eles estabelecidas, desconhecendo que ambos constituem unidades funcionais nas quais os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e motores estão em constante interação (A. R. S. Almeida, 1997). No processo de ensino e aprendizagem é muito importante reconhecer a influência das variáveis internas como as escolhas, regras, expectativas e emoções, tanto daqueles que ensinam como daqueles que aprendem (Boruchovitch, 1994).

Para Martini e Del Prette (M. L. Martini & Z. A. P. Del Prette, 2002), a ênfase de

análise recai sobre as relações professor-aluno, contextualizada sistemicamente no conjunto dos demais componentes do sistema escolar e entendidas a partir de noções do campo das Relações Interpessoais e das Habilidades Sociais. Neste trabalho, um dos principais fatores que influem na qualidade das relações professor-aluno e na aprendizagem dos alunos na escola são as características do professor. Porém, as autoras apontam em seu estudo sobre as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso de alunos, a tendência dos professores atribuírem as causas do sucesso ou fracasso escolar aos seus alunos, sugerindo uma postura determinista e um estado de passividade pedagógica que é incoerente com o reconhecimento dos efeitos das relações entre o professor e seus alunos para o processo educacional como um fenômeno multideterminado que pode determinar o sucesso ou o fracasso escolar.

Além das relações entre alunos e entre professores e alunos, um dos desafios mais atuais que se apresentam aos professores é o processo de inclusão, que busca desenvolver a diversidade no ambiente escolar proporcionando oportunidades educacionais no ensino regular às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Para Bischoff, Santos e Muncinelli (2006), a inclusão nada mais é do que um meio para garantir maior equidade, desenvolvendo no ser humano valores e atitudes de solidariedade, respeito e colaboração. Porém, Torezan (1999) considera que professores, tanto da rede pública como da rede particular, têm demonstrado sérios problemas de formação ao se defrontar com a diversidade, o que requer atualização e revisão das práticas atuais de ensino. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a atual Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996a) preconizam a preparação adequada dos agentes educacionais como fator fundamental para uma mudança em direção às escolas inclusivas. Entretanto, a formação docente, em termos gerais, enfatiza os aspectos

teóricos e tecnológicos, distanciando-se da prática pedagógica e dificultando a capacitação necessária desses profissionais para o trabalho com a diversidade de educandos que encontram nos bancos escolares. Glat e colaboradores (*Glat, et al., 1998*) e Mizukami e colaboradores (2002) pontuam a necessidade de se construir um novo paradigma para a formação docente analisando como os “saberes teóricos” são transformados em “saberes práticos” na hora de ensinar e em que medida os professores conseguem utilizar esses conhecimentos em suas salas de aula

Habilidades Sociais

Para Del Prette e Del Prette (2001), as interações sociais podem ser compreendidas a partir de um modelo sistêmico, no qual as partes interagem para produzir um resultado, e essas partes ou subsistemas possuem relativa autonomia, embora não deixem de interagir entre si. Na interação social, a partir desse modelo, o desempenho é considerado como um conjunto de subsistemas integrados ao ambiente que buscam manter o equilíbrio da relação. O termo competência social é um termo avaliativo definido pela coerência e funcionalidade do desempenho social. A pessoa socialmente competente consegue articular pensamentos, sentimentos e ações em função das demandas do ambiente e, em geral, é capaz de maximizar os ganhos e as perdas de uma relação social tanto para si quanto para seus interlocutores.

Alguns critérios básicos para avaliação da competência de um desempenho social, segundo Del Prette e Del Prette (2001) são: (a) consecução dos objetivos da interação; (b) manutenção ou melhora da autoestima; (c) manutenção e/ou melhora da qualidade da relação; (d) maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os parceiros da interação; (e) respeito e ampliação dos direitos humanos básicos (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2001). Seguindo ainda a concepção sistêmica, Del Prette e Del Prette

(2001; 2005) definem o termo Habilidades Sociais (HS) como as diversas classes de comportamentos sociais que contribuem para a competência social e favorecem relacionamentos saudáveis e produtivos com outras pessoas, de acordo com as demandas do ambiente. Podem ser consideradas como classes de HS: o autocontrole, a expressividade emocional, a civilidade, a empatia, a assertividade, fazer amizades e a solução de problemas interpessoais. Essas classes de HS auxiliam na descrição do comportamento social do indivíduo e, por isso, considera-se que elas possuem um sentido descritivo por identificar os componentes presentes nas relações interpessoais (comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos).

O desempenho social, por sua vez, é o conjunto de todos os comportamentos emitidos durante uma interação social. Fatores pessoais, situacionais e culturais irão interferir no desempenho social e a presença ou não desses fatores determina se este desempenho será competente ou não (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2001; García Sáiz & Gil Rodríguez, 1995). Ou seja, qualquer comportamento emitido durante uma interação pode ser considerado como desempenho social, no entanto, só será avaliado como socialmente competente se tiver seguido os critérios descritos anteriormente. Os fatores pessoais referem-se aos componentes comportamentais (Ex.: fazer/responder perguntas; solicitar mudança de comportamento; pedir e fazer *feedback*; latência e duração; regulação; transtornos da fala; postura e contato visual); cognitivos-afetivos (Ex.: auto-eficácia, autoconhecimento, valores e leitura do ambiente) e fisiológicos (Ex.: taxa cardíaca, resposta galvânica da pele) do desempenho social. A dimensão situacional, conforme indicam Del Prette e Del Prette (1999), está relacionada às características dos interlocutores e das demandas do contexto de interação. E por fim, a dimensão cultural destaca o papel que as normas, regras e valores de diferentes culturas

exercem sobre o desempenho social.

Dentre as categorias situacionais em que podemos classificar as habilidades sociais existem aquelas relacionadas ao campo das atividades profissionais. E como em cada classe de HS, para as habilidades sociais profissionais também existem subclasses que a compõem. Muito antes da atual divisão de uma categoria específica de habilidades voltadas para os processos de promoção e desenvolvimento da aprendizagem, Argyle (1974) já circunscrevia algumas habilidades consideradas por ele como indispensáveis para a competência social e profissional do professor ou de qualquer outro educador. Para este autor, um profissional da área educacional, socialmente competente, também pode obter resultados mais efetivos em seu ambiente de trabalho com aquelas que ele definia como sendo habilidades sociais profissionais mais adequadas: *afetividade; uso de elogios, aprovação ou outros reforços; uso de críticas; entusiasmo; uso e desenvolvimento das ideias dos alunos; explicações claras; fazer perguntas, pedir explicações, motivos e resolução de problemas; ilustração dos princípios com exemplos; estruturar a tarefa e explicar seus objetivos no início e no final; eficiente organização das lições; ser orientador, organizado, orientado para a realização das tarefas e estimular o crescimento intelectual dos alunos; e flexibilidade, variação no estilo de ensinar, variação dos materiais e das atividades* (Argyle, 1980).

Habilidades Sociais Educativas

Del Prette & Del Prette (2001) desenvolveram um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) com o propósito de descrever uma nova área no campo das Habilidades Sociais que especifica o trabalho do professor no campo das relações interpessoais. Ele é composto também por classes e subclasses, como outros construtos deste campo do conhecimento, e foi definido a partir de estudos anteriores realizados

sobre o assunto (M. G. D. Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2007; L. M. Martini & Z. A. P. Del Prette, 2002; M. L. Martini & Z. A. P. Del Prette, 2002; Pinheiro, Haasea, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006; Sant'Ana, 2005; Vila, 2005). Atualmente, para uma melhor compreensão das classes e subclasses de HSE, Del Prette & Del Prette (2008) propuseram um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) que possui classes e subclasses de comportamentos encontrados nas relações próprias à tarefa educativa. Em sua formulação atual, o sistema é composto por quatro classes amplas, “molares” (Z. A. P. Del Prette, Paiva, & Del Prette, 2005), que podem caracterizar episódios ou sequências interativas e, por isso, mais difíceis de serem diretamente observadas. No entanto, seus componentes “moleculares”, as 32 subclasses de HSE, são facilmente identificadas por um observador e também passíveis de reconhecimento pelo próprio agente educativo. Essas subclasses estão distribuídas, de acordo com suas funções, nas classes: *Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos*, *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais*, *Estabelecer Limites e Disciplina e Monitorar Positivamente*.

As HSE são definidas por Del Prette e Del Prette (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2001, p.95) como “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do interlocutor, em situação formal ou informal”. O caráter intencional é o que distingue tais habilidades de outras emitidas por pais, professores e demais agentes educacionais, pois ao emitir as habilidades sociais educativas o agente educacional possui um objetivo definido e não age por tentativa e erro. Esses objetivos preveem uma continuidade no tempo dos comportamentos que estão sendo controlados ou ensinados por meio da emissão dessas habilidades. Ainda conforme Del Prette e Del Prette (2008), para que os comportamentos emitidos pelo

professor sejam considerados competentes, é preciso levar em consideração o aspecto funcional da definição de HSE, pois, as habilidades sociais só poderão ser chamadas de educativas de acordo com os efeitos produzidos ou da probabilidade de geração de mudança no repertório dos educandos.

Por outro lado, um repertório elaborado de HSE, segundo Del Prette e Del Prette (2001), permite que o docente utilize estratégias pedagógicas que facilitem a interação entre os educandos, e ele realize atividades que identifiquem a expressão de emoções e modelos adequados de comportamentos sociais, além de ter a oportunidade de valorizar comportamentos mais adaptativos dos alunos como, tomar iniciativa, cooperar com colegas, dar *feedback*, lutar pelos próprios direitos, expressar sentimentos, negar pedidos, ter empatia entre outros. Um repertório deficitário de HSE do professor faz com que ele não consiga cumprir seu papel de mediador da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e também não aproveite os ambientes formais e informais da escola, como: quadra de esportes, recreio, biblioteca para aproveitar os momentos de lazer e criar condições para observar se as crianças estão generalizando a aprendizagem de sala de aula.

A classe *Estabelecer Limites e Disciplina* é, segundo Del Prette e Del Prette (2008), uma das classes mais valorizadas por pais e professores. Entretanto, é também a que eles apresentam maior dificuldade em emitir. Essa classe visa estabelecer normas, regras e valores que irão nortear as interações estabelecidas. Tais habilidades poderão auxiliar o educador a garantir o cumprimento das regras e ter uma ação disciplinar efetiva caso elas sejam violadas, uma vez que ao estabelecer limites deve-se explicitar as prováveis contingências para o cumprimento ou não cumprimento das regras estabelecidas. Essa classe também é muito importante para o aprendizado do

Comportamento Moral, uma das práticas educativas consideradas por Gomide (2003). Especificar limites do comportamento da criança e estabelecer regras consistentes é uma forma do educador ensinar os valores morais vigentes em nossa sociedade, como: respeito pelo outro, senso de justiça, solidariedade e responsabilidade, além da discriminação dos próprios comportamentos e o desenvolvimento do autocontrole (Gomide, 2003). De acordo ainda com esta autora, quando pais e educadores conseguem estabelecer limites e terem posicionamentos claros em relação às regras, a possibilidade de engajamento em comportamentos de risco é reduzida.

A classe *Monitorar Positivamente* pode ser definida, segundo Gomide (2003), como um conjunto de comportamentos que envolvem atenção para a localização dos educandos, para suas atividades e formas de adaptação. A emissão dessas subclasses auxilia pais e professores a não exercerem a chamada supervisão estressante que é caracterizada pela fiscalização excessiva e que além de não serem obedecidas pelos educandos geram uma relação baseada na hostilidade, insegurança e dissimulações.

Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais é uma classe composta por subclasses que visam o ensino de habilidades sociais que auxiliarão na modelação do comportamento social mais competente dos educandos. Com a emissão dessas habilidades o educador pode lançar mão de recursos educativos que o auxiliem a ensinar tais habilidades.

Essa divisão das classes e subclasses é importante, no sentido de facilitar a discriminação e observação dos comportamentos considerados como HSE. No entanto, é preciso ressaltar que por se tratar de um sistema, cada uma dessas classes e subclasses são interdependentes e se influenciam mutuamente. Por exemplo, o desenvolvimento da empatia depende de outros comportamentos do professor como oferecer *feedback*

positivo aos comportamentos adequados dos alunos, mediar interações, apresentar modelo, estabelecer relação entre comportamento antecedente e conseqüente entre outros comportamentos que fazem parte das classes de HSE.

Um repertório de HSE possibilita o fortalecimento e ampliação de comportamentos pró-sociais, permitindo ao educador o uso mais adequado e eficaz de estratégias educativas. Entretanto, para que os agentes educacionais possam promover a aprendizagem e atuar como mediadores do desenvolvimento sócio-emocional dos educandos eles precisam contar com recursos pessoais, além dos recursos materiais. Por isso, é de fundamental importância que alternativas efetivas de assessoria para promoção das Habilidades Sociais Educativas de pais, professores e outros agentes sejam implementadas. E neste contexto, o Sistema de Habilidades Sociais Educativas torna-se um instrumento para a avaliação dessas habilidades (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2008). O Sistema de Habilidades Sociais Educativas, segundo Del Prette e Del Prette (2008), resultou de um processo combinado de análise da literatura, elaborações conceituais e testes empíricos de definições. É um sistema aberto que ainda pode receber novos ajustes conforme o desenvolvimento de novas pesquisas que o utilizem, além de aplicado como referência para análise de interações educativas em diferentes contextos (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2008).

A competência social do professor, entre outros fatores, é de grande relevância para uma completa consecução dos objetivos acadêmicos. Existe o consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Neste sentido, é importante observar atentamente todos os aspectos educativos, requisitos técnicos e outras condições que permitirão ao educador colaborar efetivamente para com o ensino

inclusivo.

Esta percepção ampliada da atuação do professor, que inclui com a devida importância seus aspectos pessoais, na forma de suas Habilidades Sociais Educativas, permite compreender as interações que ocorrem em sala de aula com maior clareza e de forma mais abrangente. Estes aspectos pessoais são determinantes para o resultado global da tarefa escolar e por essa razão, não podem ser dissociados da descrição do trabalho do professor, mesmo nas tarefas que podem ser entendidas como de caráter, *a priori*, didático-pedagógicas. Manolio (2009) em sua pesquisa sobre a interação professor-aluno com a caracterização do repertório do professor a partir do Sistema de Habilidades Sociais Educativas destaca a importância de um repertório elaborado de HSE para professores, uma vez que “tais comportamentos possibilitam o arranjo de condições interativas que contribuem tanto para o desempenho acadêmico dos alunos quanto para o ajustamento social e psicológico dos mesmos” (Manolio, 2009, p. 100).

O arranjo das contingências de ensino a partir do repertório do professor contribui diretamente para o processo de inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Considerando que este conjunto de conhecimentos pode ser desenvolvido no repertório de todos os professores, tanto iniciantes como experientes, podemos vislumbrar novas possibilidades concretas de ampliação da abrangência do papel deste profissional no cumprimento da missão da educação brasileira de gerar cidadãos em pleno exercício de seus direitos.

O contexto familiar, onde se desenvolvem diversas relações interpessoais das crianças, pode ser determinante para o estabelecimento e ampliação de seu repertório social. Para Bolsoni-Silva (2003), há indicativos de que habilidades parentais que envolvem empatia, satisfação das necessidades da criança, consistência, expressão de

sentimentos, opiniões, comunicação e estabelecimento de limites são fatores de proteção contra o surgimento e manutenção de problemas de comportamento (p. 24). Pais e mães têm papel importante no processo de educação dos filhos à medida que podem ampliar o repertório socialmente adequado dos filhos, emitindo, eles próprios Habilidades Sociais Educativas, para que seus filhos possam desenvolver mais repertórios, dentre outros, de afetividade, controle de emoções e de resolução de problemas. É possível discutir as diversas semelhanças e diferenças entre a forma que pais e mães interagem com seus filhos, em consonância ou discrepância com o comportamento de professores, para que possamos determinar a criação de comportamentos socialmente habilidosos, como também sua manutenção nos diversos contextos em que a criança tem relações interpessoais. Entretanto, não podemos nos esquivar de considerar que quem controla as contingências das crianças são os adultos – pais e mães e/ou professores, cada qual em seu ambiente –, e neste sentido, estes precisam saber que nem sempre o que é “indesejável” é realmente um comportamento problema, pois a dificuldade pode estar exatamente do repertório do adulto e não no da criança que ainda se encontra em desenvolvimento. E que esta avaliação só pode ser feita quando o contexto em que se apresenta tal comportamento – levando em consideração seus antecedentes e suas consequências prováveis – é que determinarão sua adequação social. Acreditamos que o pleno desenvolvimento dos repertórios de Habilidades Sociais Educativas de pais e mães, em conjunto com o dos educadores, é da mais alta importância para o consequente desenvolvimento do perfil comportamental que a criança vai apresentar no ambiente escolar.

Justificativa e problema de pesquisa

O processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais

apresenta uma grande variedade de desafios aos professores. É possível encontrar na literatura científica trabalhos que versam sobre a formação do educador, assim como aspectos comportamentais importantes para seu repertório e outros fatores favoráveis ao processo educativo, a partir da relação professor-aluno, que podem ser determinantes ao seu desempenho, às interações dos alunos, bem como ao sucesso do processo inclusivo (A. R. S. Almeida, 1997; Bischoff, et al., 2006; Boruchovitch, 1994; Enumo, 2005; M. L. Martini & Z. A. P. Del Prette, 2002; Enicéia Gonçalves Mendes, et al., 2003; Monteiro & Manzini, 2008; Mrech, 2001; Pearce, 1995; Skliar, 2001; Torezan, 1999; Vecili & Medeiros, 2002).

Segundo Baum (1999), as interações são episódios sociais e possuem como característica principal o reforço mútuo, entre falante e ouvinte. Portanto, uma relação se mantém quando estes episódios sociais se repetem continuamente, proporcionando aos interlocutores consequências que mantêm a dinâmica da interação. Este inter-relacionamento é o que podemos chamar de um desempenho social satisfatório, segundo o campo das Habilidades Sociais. Basta pensar que uma relação de caráter educacional nestes moldes seria aquela na qual os interlocutores – professor e aluno – interagem gerando reforçamento recíproco. Ou seja, ambos atuando em papéis relacionais, complementares. Considerando que demandas pedagógicas e educacionais estão sendo atendidas, esta seria a situação ideal para nossas escolas: ambiente favorecedor ao desempenho social dos indivíduos associado a uma aprendizagem que eleva os valores humanos da educação e do professor enquanto um dos principais agentes educacionais.

As Habilidades Sociais podem ser organizadas em classes e subclasses de maior ou menor abrangência. Em uma análise das principais classes de Habilidades Sociais,

destacam-se as desenvolvidas na infância, dentre as quais, se apresenta o campo das Habilidades Sociais Educativas (HSE) com uma proposta concreta para o desenvolvimento das habilidades “intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do interlocutor, em situação formal ou informal” (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2001, p. 95). Este conjunto de habilidades, se valorizadas e desenvolvidas pelos professores, podem representar um avanço qualitativo na geração de mudanças do repertório dos educandos, e do próprio professor. A pesquisa que fundamentou este texto é oriunda do Grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS), da Universidade Federal de São Carlos, onde se realizam atividades de pesquisa, ensino e serviços nas diversas áreas da temática de Habilidades Sociais. Os diversos trabalhos desenvolvidos por este Grupo focalizam prioritariamente os processos de avaliação e promoção de habilidades sociais e relações interpessoais. Podemos destacar as contribuições de outros pesquisadores do RIHS que permitem situar as possíveis contribuições desta pesquisa. Especificamente sobre as HSE, além do próprio sistema de categorias de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2008), entre outros, podemos destacar alguns temas estudados: o efeito de um programa de habilidades sociais educativas com mães sobre o desempenho social de filhos deficientes visuais (Maura Glória de Freitas, 2005); treinamento de HSE com pais de crianças com TDAH (Rocha, 2009); Habilidades Sociais Acadêmicas de crianças na interação com professores (Fumo, 2008); importância das HSE na adolescência (A. Del Prette & Del Prette, 2009); as HSE que pais e professores devem apresentar como contribuições para o processo de inclusão (Zilda Aparecida Pereira Del Prette & Almir Del Prette, 2008); efeitos de um programa de treinamento de habilidades sociais educativas junto a professores de alunos com deficiência mental incluídos

(Pinola, 2010). Entretanto, ainda há poucos estudos que versam sobre as Habilidades Sociais Educativas dos Professores, como em Manolio (2009) que trata das Habilidades Sociais Educativas na interação professor-aluno. Além do fato de que, até o presente momento, ainda não havia nenhuma pesquisa do grupo realizada exclusivamente em escolas particulares.

Objetivos

Surgem questionamentos que este trabalho se propõe a responder a partir dos seguintes supostos: a) o imperativo do cumprimento de múltiplos requisitos técnicos e acadêmicos de um ambiente escolar rico em condições adversas; b) a diversidade da formação dos educadores e dos ambientes escolares em que atuam; c) a importância e a funcionalidade das Habilidades Sociais Educativas como elementos potencialmente facilitadores dos programas de inclusão; d) evidências de que Habilidades Sociais Educativas podem favorecer as relações professor-aluno e entre alunos; e) a carência de pesquisas que discutam aspectos da relação interpessoal em sala de aula. Objetivos principais: avaliar quais são as Classes e Subclasses de Habilidades Sociais Educativas (HSE) que os professores com ou sem alunos necessidades educacionais especiais consideram mais importantes. Objetivos secundários: avaliar a importância das HSE segundo: tempo de formação dos professores; sua idade; seu tempo de atuação profissional; segundo seu nível de formação; segundo o ciclo de ensino em que leciona e segundo o tipo de instituição em que atua; além, disso, também identificar os participantes da pesquisa em termos de sua faixa etária, gênero, nível socioeconômico, tipo de instituição e nível de ensino em que atuam, tempo e nível de formação; bem como quais são os tipos de NEE que relatam atender ou já terem atendido.

Método

Esta pesquisa atendeu os requisitos éticos previstos na Resolução CNS 196, de 10 de outubro de 1.996 (Brasil, 1996b). Os professores receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) que puderam ler e responder antes de efetivamente participarem da pesquisa. Este é uma fonte de esclarecimento que permite ao sujeito da pesquisa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos, posto que é a manifestação clara de concordância com a participação na pesquisa. Ele contém, de forma didática e bem resumida, as informações mais importantes dos objetivos e do protocolo de pesquisa, incluindo título, justificativas, objetivos, riscos e possíveis benefícios.

Participantes

Participaram desta pesquisa 60 professores dos Ensinos Fundamental I e II. A tabela 1 mostra os professores do ensino fundamental I, identificados aqui pelos números 1 a 32. As escolas em que trabalham foram nomeadas por EP1, EP2, EP3 e EP4. Treze professores são da instituição EP1, quatorze professores são da EP2, quinze professores são da EP3 e dezoito são da EP4. Do total de professores participantes, somente um deles possui como formação apenas Magistério.

Prof.	Nível de Ensino	Aluno com NEE	Idade	Gênero	Escola	Magistério	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de Formação	Tempo de Atuação	Tipo de Escola	Critério Brasil
1	EF1	Não	42	Fem.	EP1	Não	Pedagogia	Não	22	22	Part./Púb.	B1
2	EF1	Não	35	Fem.	EP1	Não	Letras	Crítica Literária	10	10	Part./Púb.	B1
3	EF1	Não	30	Fem.	EP2	Não	Pedagogia	Não	10	12	Part.	A2
4	EF1	Não	27	Fem.	EP1	Não	Pedagogia	Não	7	6	Part./Púb.	B1
5	EF1	Sim	54	Fem.	EP1	Não	Pedagogia	Social e artes	10	10	Part.	A2
6	EF1	Sim	40	Fem.	EP1	Não	Pedag./Psico.	Ms EduEsp	20	19	Part./Púb.	B1
7	EF1	Sim	55	Fem.	EP2	Não	Letras	Literatura	30	20	Part.	A2
8	EF1	Sim	30	Fem.	EP2	Não	Matemática	Matemática	7	9	Part./Púb.	B2
9	EF1	Sim	41	Fem.	EP2	Sim	Matemática	Não	21	21	Part./Púb.	B1
10	EF1	Sim	40	Fem.	EP2	Não	Pedagogia	Não	18	26	Part.	A2
11	EF1	Sim	50	Fem.	EP2	Não	Letras	Não	22	24	Part.	A2
12	EF1	Sim	60	Fem.	EP2	Sim	Pedag/Hist/Geo	Não	42	20	Part.	A2
13	EF1	Sim	34	Fem.	EP2	Não	Pedagogia	Psicopedagogia	14	16	Part.	A2
14	EF1	Sim	44	Fem.	EP2	Não	Pedagogia	Psicopedagogia	24	20	Part.	A2
15	EF1	Sim	39	Fem.	EP2	Sim	Pedagogia	Não	21	21	Part.	A2
16	EF1	Sim	37	Fem.	EP2	Não	Pedagogia	Não	16	20	Part.	B1
17	EF1	Sim	30	Fem.	EP2	Não	Letras	EspEduEsp	9	6	Part./Púb.	B2
18	EF1	Sim	50	Fem.	EP2	Sim	Tradutor	Não	30	20	Part.	A2
19	EF1	Sim	31	Fem.	EP4	Sim	Pedagogia	Psicopedagogia	13	13	Part.	A2
20	EF1	Sim	58	Fem.	EP1	Não	Pedagogia	Não	36	23	Part./Púb.	B2
21	EF1	Sim	41	Fem.	EP1	Não	Letras	Não	1	0	Part./Púb.	A2
22	EF1/EP2	Sim	41	Fem.	EP1	Não	Letras	Não	17	17	Part./Púb.	B2
23	EF1	Sim	58	Masc.	EP1	Não	Letras/Fil/Soc/Teo	LetrasSociologia	38	37	Part./Púb.	A1
24	EF1	Sim	30	Masc.	EP5	Não	Pedagogia	Não	2	2	Part./Púb.	C
25	EF1	Não	66	Fem.	EP5	Não	Pedag/Matem.	Gestão Admin.Ed.	45	45	Part./Púb.	A1
26	EF1	Sim	42	Fem.	EP5	Sim	Pedagogia	Não	9	22	Part./Púb.	A2
27	EF1	Não	31	Fem.	EP5	Não	Pedagogia	EducaçãoEscolar	4	5	Part./Púb.	B1
28	EF1	Sim	34	Fem.	EP5	Sim	Pedagogia	Não	7	5	Part./Púb.	B1
29	EF1	Sim	33	Fem.	EP5	Não	Pedagogia	Psicopedagogia	5	14	Part./Púb.	B2
30	EF1	Sim	50	Fem.	EP5	Não	Pedagogia	Não	18	20	Part./Púb.	B1
31	EF1	Não	48	Fem.	EP5	Sim	Não Possui	Não	29	15	Part./Púb.	A2
32	EF1	Sim	45	Fem.	EP1	Não	Pedagogia	Educaçãoespecial	6	9	Part.	B1

Tabela 1 – Professores do Ensino Fundamental I participantes

A tabela 2 mostra os professores do ensino fundamental II, identificados aqui pelos números 33 a 60. As escolas em que trabalham foram nomeadas por EP1, EP2, EP3 e EP4. Três professores são da instituição EP1, um professor é da EP2, 15 professores são da EP3 e nove professores são da EP4.

Prof.	Nível de Ensino	Aluno com NEE	Idade	Gênero	Escola	Magistério	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de Formação	Tempo de Atuação	Tipo de Escola	Critério Brasil
1	EF1/EP2	Sim	41	Fem.	EP1	Não	Letras	Não	17	17	Part./Púb.	B2
2	EF2	Sim	34	Fem.	EP4	Não	Pedag./Ciências	Não	7	12	Part.	B1
3	EF2	Sim	57	Fem.	EP3	Não	Letras	Não	14	15	Part./Púb.	A2
4	EF2	Sim	42	Fem.	EP3	Não	Letras	Linguística	17	17	Part./Púb.	A2
5	EF2	Sim	41	Fem.	EP3	Não	Arte	Didática Ens. Sup.	17	17	Part./Púb.	B1
6	EF2	Sim	34	Masc.	EP1	Não	Ciências Bio.	Microbiologia	13	9	Part./Púb.	A2
7	EF2	Sim	27	Masc.	EP1	Não	Ed. Artística	Arte e Criatividade	5	5	Part./Púb.	A2
8	EF2	Sim	23	Fem.	EP4	Não	Jornalismo	Não	1	4	Part.	A2
9	EF2	Sim	25	Masc.	EP4	Não	Geografia	Não	2	2	Part./Púb.	B2
10	EF2	Sim	52	Fem.	EP4	Não	Bio./Matem.	Bio. Molecular	20	15	Part.	A1
11	EF2	Sim	32	Masc.	EP4	Não	Matemática	Não	6	5	Part./Púb.	C
12	EF2	Sim	36	Fem.	EP4	Sim	Letras	Linguística, Pedag.	13	12	Part./Púb.	A2
13	EF2	Sim	44	Fem.	EP4	Não	Pedag./Historia	Orient. Ed./Hist./Cult. Soc.	19	25	Part.	B1
14	EF2	Sim	55	Fem.	EP4	Não	Matemática	Matemática	33	33	Part.	A2
15	EF2	Sim	28	Fem.	EP4	Não	Ed. Física	Ed. Física	5	7	Part.	C
16	EF2	Sim	62	Fem.	EP2	Não	Letras	Lit. Portuguesa	40	40	Part./Púb.	A2
17	EF2	Sim	60	Fem.	EP3	Não	Ciências Fis. Bio.	Biologia	25	20	Part./Púb.	A1
18	EF2	Sim	51	Fem.	EP3	Não	Biologia	Não	24	20	Part./Púb.	B2
19	EF2	Sim	44	Fem.	EP3	Não	Biologia	Anatomia/Genética	20	18	Part.	A1
20	EF2	Sim	44	Fem.	EP3	Não	Matemática	Matemática	21	20	Part.	B1
21	EF2	Sim	42	Fem.	EP3	Não	Ciências Fis. Bio.	Anatomia/Genética	20	20	Part./Púb.	A2
22	EF2	Sim	38	Fem.	EP3	Não	Matemática	Não	16	16	Part.	B1
23	EF2	Sim	52	Masc.	EP3	Não	Letras	Ling. Port/Est Lit.	29	29	Part./Púb.	B1
24	EF2	Sim	53	Masc.	EP3	Não	Geografia	Geografia	20	24	Part./Púb.	B2
25	EF2	Sim	38	Masc.	EP3	Não	Historia	História	7	3	Part./Púb.	B2
26	EF2	Sim	28	Masc.	EP3	Não	Ciência da Comp.	Não	2	4	Part.	B2
27	EF2	Não	45	Fem.	EP3	Não	História	Não	19	20	Part./Púb.	B1
28	EF2	Não	30	Masc.	EP3	Não	História	História	6	4	Part.	B2
29	EF2	Sim	52	Fem.	EP1	Não	Pedagogia	Ed. Especial	2	10	Part.	B2

Tabela 2 – Professores do Ensino Fundamental II participantes

A média de idade dos participantes foi de 42 anos, com faixa etária variando de 23 a 66 anos. Quarenta e nove professores são do sexo feminino e onze do sexo masculino. Do total, 25 professores atuam apenas em escolas particulares e 35 em escolas públicas e particulares. Quanto ao nível socioeconômico, nenhum professor foi classificado nas Classes Econômicas D e E. Nas demais quatro cinco classes, encontramos: 5 da A1 (8,3%); 23 da A2 (38,3%); 17 da B1 (28,3%); 12 da B2 (20%) e 3 da classe C (5%); e nenhum professor enquadrava nos critérios para classes D e E.

Sobre o tempo de formação, a média geral é de 16,4 anos e para o tempo de atuação em suas áreas, a média é de 15,9 anos. Do total de entrevistados, 32 atuam no Ensino Fundamental I e 28 no Ensino Fundamental II. Em relação a sua formação profissional, nove professores fizeram Magistério; 59 cursos superiores e 32 pós-graduação. Dentre os cursos superiores, 41,7% optaram por Pedagogia (25); 20% Letras (12); 13,3% Matemática (8); 10% Biologia (6) e 8,3% História (3). Os 32% restantes se

dividiram entre os seguintes cursos: ciências religiosas; educação física; filosofia; jornalismo; sociologia; psicologia; tradução; teologia; educação artística e geografia. A amostra continha somente um professor com apenas o nível de Magistério. Em relação ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), 51 afirmam que têm ou já tiveram alunos com NEE em sala de aula, enquanto 9 disseram não terem tido alunos com NEE.

Com relação ao tipo de NEE com as quais têm ou já tiveram contato em sala de aula, os resultados foram: 23 tiveram alunos com Deficiência Intelectual; 25 com Deficiência Visual; 30 com Deficiência Auditiva; 22 com Deficiência Física; 13 com Deficiência Motora; 5 com Deficiência Múltipla; 4 com Superdotação; 24 com Quadro Neurológico e 20 com Quadro Psicológico ou Psiquiátrico.

Local de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada em salas de aula de quatro Escolas Particulares que atendem alunos de Ensino Fundamental I e II em uma cidade do interior de São Paulo com aproximadamente 600 mil habitantes. As escolas EP1, EP2 e EP3 fazem parte de um mesmo complexo educacional que também contempla as áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e estão localizadas em três bairros diferentes da cidade. Ao todo, estas escolas atendem mais de 895 alunos. EP4 é uma escola que adota o ensino religioso confessional que, além do Ensino Fundamental, também detém as modalidades de Educação Infantil e Ensino Médio presente na cidade, fundada em 1912, possui 394 alunos.

Instrumentos

Protocolo de caracterização do professor

Teve a finalidade de levantar dados como nome do professor; escola em que trabalha; sexo; idade; tempo de atuação como docente; tempo de formado; curso superior e pós-graduação. Também consta deste protocolo uma lista das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) para que os professores que trabalharam com esse público indiquem com que tipos de necessidades tiveram contato. O questionário incluiu perguntas elaboradas a partir do Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB (ABEP, 2003) que estima o poder de compra das pessoas e famílias classificando o nível econômico, para obtenção de dados socioeconômicos dos professores. O sistema de pontuação é baseado na posse de bens de consumo duráveis, instrução do chefe da família e outros fatores, como a presença de empregados domésticos.

Questionário sobre Habilidades Sociais Educativas

Questionário sobre a importância das Habilidades Sociais Educativas para os professores composto por uma lista das 32 subclasses de HSE com respectivas escalas com números de um a dez para que o professor assinale o valor que atribui às subclasses que acredita serem mais importantes para o trabalho educativo em salas de aula de ensino básico regular, com ou sem alunos incluídos. Foi produzido com base nas subclasses do Sistema de Habilidades Sociais Educativas (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2008) (Apêndice B).

Materiais e Equipamentos

Foram utilizados: *notebook*, projetor multimídia, *software* de apresentações

PowerPoint, papel sulfite, canetas, impressora, *software* de preparação de apresentações *Camtasia Studio 7.1* e o *software* estatístico *SigmaStat 3.5*.

Procedimentos

Antes do início do trabalho de coleta de dados, foi realizado um estudo piloto tendo como principais objetivos: testar a apresentação das Habilidades Sociais Educativas (HSE); familiarizar o pesquisador com o manejo e aplicação dos questionários; avaliar a compreensão dos professores sobre a apresentação das Habilidades Sociais Educativas e a efetividade da apresentação eletrônica. A forma eletrônica final escolhida para apresentação do tema aos participantes foi alvo de cuidadosa análise, no sentido de avaliar a possibilidade de influência do pesquisador sobre a avaliação das HSE pelos professores. Na medida em que os *slides* da apresentação, que continham a descrição e exemplos de cada uma das trinta e duas subclasses de HSE, eram narrados individualmente á plateia poderia ser percebida uma ênfase involuntária em determinado conteúdo por parte dos educadores, devido às possíveis variações que poderiam ocorrer nas diferentes ocasiões de apresentação. Como, por exemplo, alterações de entonação do narrador em determinadas frases, diferentes pausas entre *slides*, alterações de velocidade das explicações ou mesmo falta de clareza dos exemplos contidos em cada slide. Estas reações poderiam influenciar a percepção de importância que o próprio apresentador atribuiria a certo conteúdo. Para tentar evitar esse tipo de interferência no estudo, foi desenvolvido uma apresentação eletrônica, com a utilização do *software Camtasia Studio*, que permite gravar um filme composto pela transição dos *slides* sobreposta pela voz do apresentador, o que tornaria todas as projeções homogêneas. Durante os testes da fase piloto com esta versão, ficou

demonstrado acarretar outros problemas na interação com os participantes. Por exemplo, foi percebida uma tendência maior à distração da plateia durante a extensa apresentação das 32 HSE, que exatamente devido à sua uniformidade, a apresentação teve um tom mais monótono, o que favorecia a dispersão. Outra constatação importante foi a de que os professores, durante as apresentações demonstravam ter muitas dúvidas sobre questões relacionadas à inclusão ou sobre as habilidades sociais educativas, além de expressarem e compartilharem suas experiências. Por este motivo, a apresentação final foi realizada pelo pesquisador na forma de uma demonstração oral dos *slides*, que foram modificados e simplificados para que as explicações pudessem ser acompanhadas de forma ativa, favorecendo uma resposta contígua a cada item do questionário, o que dinamizou todo o processo. Após esta fase, foi acrescentado um tempo livre para debate com os participantes sobre o conteúdo apresentado, ouvir as experiências individuais e dirimir as dúvidas que surgiram.

Participaram deste estudo piloto 12 professores de Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da região de Ribeirão Preto. O estudo foi realizado antes de reuniões pedagógicas programadas pela escola. Em uma das reuniões, o pesquisador fez a apresentação da pesquisa, seus objetivos e em seguida descreveu as HSE para que os professores pudessem avaliar sua importância. Nesta ocasião, foi testada uma forma de apresentação com textos e falas pré-gravados com a utilização do *software Camtasia Studio* que não se mostrou a melhor forma de comunicação, uma vez que, devido à extensão do total de habilidades que seriam avaliadas, os professores tiveram maior propensão à dispersão e distração. A outra forma testada, e posteriormente adotada, foi um método de apresentação que contava com uma descrição detalhada de cada subclasse das HSE por *slide* de uma apresentação do tipo *PowerPoint*, com interação

verbal, ao vivo, do pesquisador, que logo após discorrer o texto da tela colocava em seguida a réplica da pergunta do questionário, como estava apresentada no formulário que lhes foi entregue e aguardava as respostas. Esta forma demonstrou ser mais efetiva, mantendo a atenção dos professores de forma contínua e com uma interação que permitiu diminuir uma possível flutuação de atenção. Concomitantemente à explicação das Subclasses de HSE, os professores tinham alguns segundos para colocar sua nota, numa escala de um a dez, avaliando a importância que atribuem a cada uma das subclasses de HSE para seu desempenho na atuação junto a alunos com ou sem Necessidades Educacionais Especiais. Após a apresentação das HSE aos professores neste estudo piloto foi possível discutir e reavaliar os instrumentos de aplicação. Foi acrescentado um questionário sobre os tipos de NEE que estes professores já tiveram contato, como também a escala de avaliação das habilidades foi dividida nas categorias “pouco importante”, “importante” e “muito importante”, mantendo a escala ordinal de 1 a 10 para avaliação.

A coleta de dados foi realizada durante reuniões com professores de cinco Escolas Particulares de Ensino Fundamental I e II de uma cidade do interior de São Paulo com aproximadamente 600 mil habitantes. A escolha das escolas que participaram da pesquisa se deu por meio de convites pessoais aos Diretores de diversas instituições particulares de ensino. Dentre as várias escolas convidadas, apenas quatro aceitaram participar. Os Diretores destas escolas foram posteriormente contatados e receberam um *e-mail* com informações básicas de apresentação que se realizaria com mais informações sobre o conteúdo da pesquisa, tomaram contato com o projeto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e uma cópia do termo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, acompanhados de um termo de solicitação para realização da pesquisa

assinado pelo pesquisador e seu orientador.

Depois da autorização concedida pelo Diretor, o pesquisador entrou em contato com os professores de Ensino Fundamental I e II das escolas durante o intervalo de aulas para apresentar a temática da pesquisa e convidá-los a participar voluntariamente. Com os professores que espontaneamente concordaram em tomar parte da pesquisa foi marcado um encontro para aplicação dos questionários, em dias e horários definidos em conjunto com a Coordenação das Escolas, após os períodos letivos. A aplicação foi realizada coletivamente, em salas de aulas designadas pelas instituições. Ao início destas reuniões agendadas, os objetivos da pesquisa eram reafirmados, os procedimentos a que os participantes seriam submetidos, bem como os cuidados éticos tomados, eram detalhados para que todos pudessem tirar suas dúvidas a respeito do trabalho. Neste momento, eles recebiam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) e poderiam assiná-lo e permanecer ou desistir de participar e dispensados da atividade. Em seguida, era iniciada a apresentação sobre as subclasses de Habilidades Sociais Educativas, em formato eletrônico (*PowerPoint*), conduzida pelo pesquisador. O conteúdo foi previamente padronizado para garantir que o conteúdo informacional oferecido fosse o mais homogêneo possível a todos os grupos participantes. Durante as explicações, imediatamente após a apresentação de cada Subclasse de HSE, os professores respondiam ao levantamento sobre a importância que atribuem àquela HSE em sua utilização para o trabalho com alunos que atendiam, com ou sem NEE, numa escala de 1 a 10. Em seguida, o processo continuava até o final da apresentação das 32 Subclasses. Com o término da coleta de dados, os questionários eram recolhidos e o pesquisador ficava à disposição de cada grupo de professores para

que fossem tiradas dúvidas, bem como pudessem ser discutidos os temas que emergiam em cada grupo.

Tratamento dos dados

As respostas aos instrumentos foram organizadas em planilhas e computadas em termos de escores, sendo então submetidas a análises estatísticas com a utilização do *software SigmaStat for Windows*. Em muitos casos, foram empregadas técnicas não-paramétricas porque diversos dados não aderiram à curva normal e outras vezes não havia homogeneidade de variância, dois quesitos essenciais para o uso de instrumentos paramétricos (Hinkley, Wiersma, & Jurs, 1988). Quando havia mais de dois grupos foi utilizado o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis. E na medida em que o resultado apresentava diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) e, portanto, era indicada uma evidência de efeito, era utilizado um teste Dunn como *post hoc*. Nos casos em que havia dois grupos foi utilizado o teste Mann-Whitney. Nas situações em que os dados aderiram à curva normal ou quando havia homogeneidade de variância, foram analisados com o uso do teste *t* de *Student*.

Resultados

O primeiro resultado analisado é o conjunto total das Subclasses de Habilidades Sociais Educativas, sempre representados nos gráficos em seus quatro grupos de Classes, designados por letras, da seguinte maneira: A – Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; B – Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; C – Estabelecer limites e disciplina; D – Monitorar positivamente. A Figura 1 representa a avaliação de importância pelos professores com alunos com NEE somados aos professores sem alunos com NEE sobre a importância total das Classes de Habilidades Sociais Educativas (HSE). O teste Kruskal-Wallis mostra que houve diferença entre as Classes de HSE ($H_{[3]}=12,430;P=0,006$). As comparações *post-hoc* mostraram que os professores consideraram as HSE contidas na Classe D (Monitorar positivamente) mais importantes do que as das Classes A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos) e B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais).

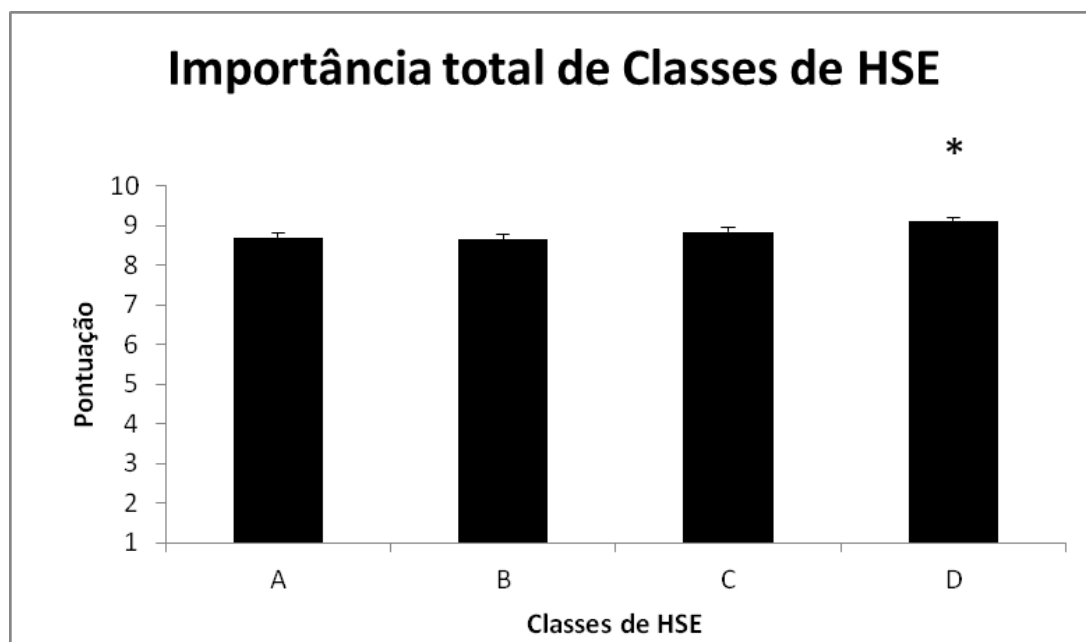


Figura 1. Notas atribuídas pelos professores às classes de HSE (média \pm EPM). *, diferente das Classes A e B (Dunn, $P < 0,05$). A - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; B - Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; C - Estabelecer limites e disciplina; D - Monitorar positivamente.

Na sequência, podemos ver a comparação da importância total das Classes de HSE na opinião de professores com alunos sem NEE e de professores com alunos com NEE, representada na Figura 2. Para obtenção deste resultado foi realizado o teste de Mann-Whitney que indicou que os professores que têm alunos com NEE consideraram mais importantes ($T=176,000$; $P=0,042$) as HSE da Classe C (Estabelecer limites e disciplina) do que os professores que possuem alunos sem NEE. Não houve diferença estatisticamente significativa para professores com alunos sem NEE e de professores com alunos com NEE nas Classes A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos) ($t=-0,272$; $P=0,787$), B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais) ($t=-0,681$; $P=0,499$) e nem D (Monitorar positivamente) (Mann-Whitney, $T=240,500$; $P=0,487$).

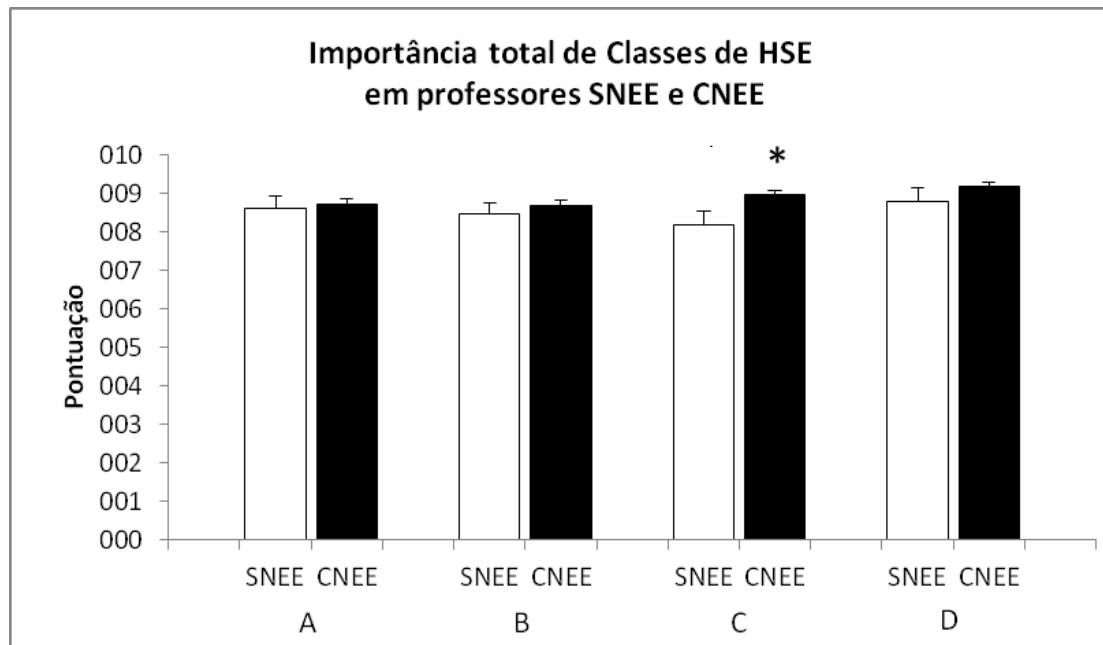


Figura 2. Notas atribuídas pelos professores às classes de HSE (média \pm EPM). Médias apresentadas comparam professores que possuem alunos com NEE com professores que possuem alunos sem NEE. *, diferente dos professores com alunos sem NEE na Classe C (Mann-Whitney, $P < 0,05$). A - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; B - Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; C - Estabelecer limites e disciplina; D - Monitorar positivamente. SNEE - professores com alunos sem necessidades educacionais especiais; CNEE - professores com alunos com necessidades educacionais especiais.

A Figura 3 apresenta a importância total das Subclasses de Habilidades Sociais Educativas (HSE) da Classe A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos) em professores que possuem alunos com NEE e professores que possuem alunos sem NEE. O teste de Mann-Whitney indicou que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para as Subclasses 1 - Arranjar ambiente físico (Mann-Whitney, $T = 303,000$; $P = 0,554$); 2 - Organizar materiais (Mann-Whitney, $T = 286,000$; $P = 0,805$); 3 - Alterar distância/proximidade (Mann-Whitney, $T = 228,500$; $P = 0,328$) e 4 - Mediar interações (Mann-Whitney, $T = 281,500$; $P = 0,886$).

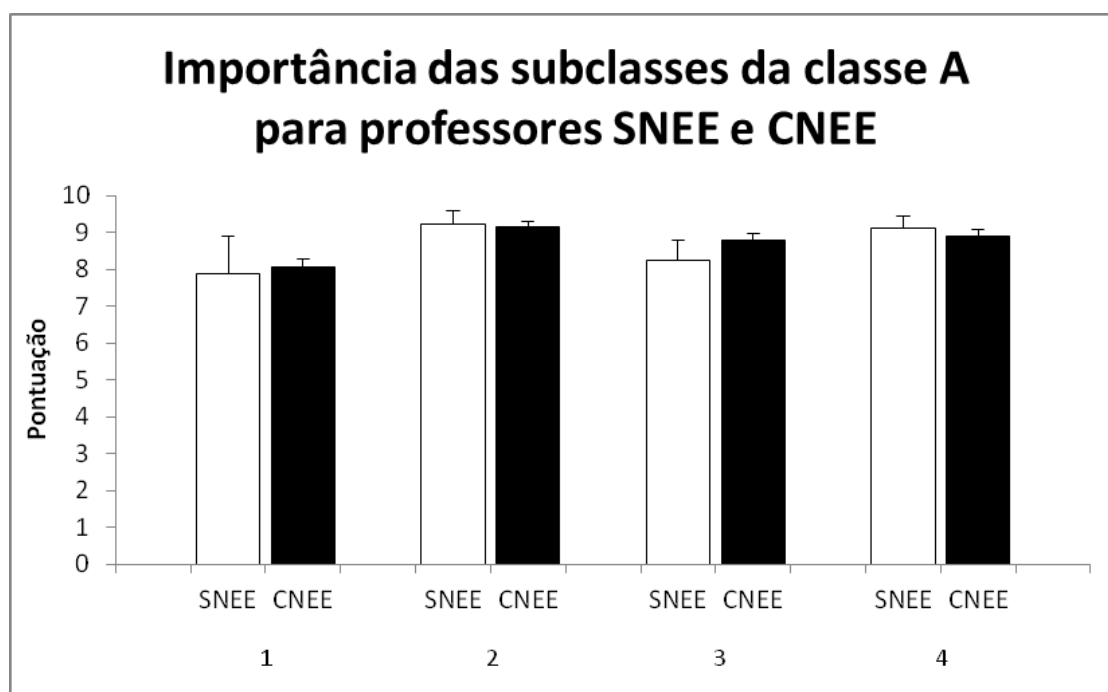


Figura 3. Importância atribuída pelos professores às classes de HSE (média \pm EPM). Médias apresentadas comparam professores que possuem alunos com NEE com professores que possuem alunos sem NEE. A - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos. SNEE - professores com alunos sem necessidades educacionais especiais; CNEE – professores com alunos com necessidades educacionais especiais.

A importância total das Subclasses de Habilidades Sociais Educativas (HSE) da Classe B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais) em professores que possuem alunos com NEE e professores que possuem alunos sem NEE está

representada na Figura 4. O teste de Mann-Whitney indicou não haver diferenças estatisticamente significativas para as Subclasses 5 - Fazer perguntas de sondagem ou desafio (Mann-Whitney, $T = 246,000$; $P = 0,549$); 6 - Parfrasear (Mann-Whitney, $T = 312,500$; $P = 0,428$); 7 - Apresentar objetivos (Mann-Whitney, $T = 211,500$; $P = 0,137$); 8 - Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência (Mann-Whitney, $T = 251,500$; $P = 0,588$); 9 - Apresentar informação (Mann-Whitney, $T = 282,000$; $P = 0,880$); 10 - Apresentar modelo (Mann-Whitney, $T = 206,500$; $P = 0,150$); 11 - Resumir comportamentos emitidos (Mann-Whitney, $T = 244,000$; $P = 0,527$); 12 - Explorar recurso lúdico-educativo (Mann-Whitney, $T = 254,000$; $P = 0,645$); 13 - Apresentar instruções (Mann-Whitney, $T = 269,500$; $P = 0,921$); 14 - Apresentar dicas (Mann-Whitney, $T = 310,000$; $P = 0,453$) e 15 - Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema (Mann-Whitney, $T = 283,500$; $P = 0,852$).

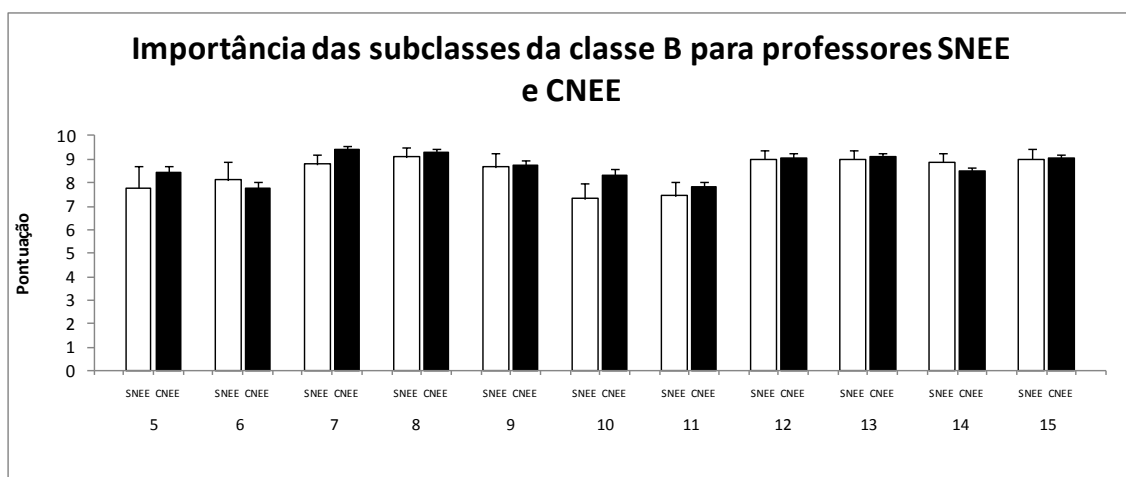


Figura 4. Importância atribuída pelos professores às Subclasses de HSE (média \pm EPM) da Classe B comparando professores que possuem alunos com NEE com professores que possuem alunos sem NEE. B - Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais. SNEE - professores com alunos sem necessidades educacionais especiais; CNEE – professores com alunos com necessidades educacionais especiais.

A Figura 5 apresenta a importância total das Subclasses de Habilidades Sociais Educativas (HSE) da Classe C (Estabelecer Limites e Disciplina) em professores que

possuem alunos com NEE e professores que possuem alunos sem NEE. O teste de Mann-Whitney indicou que os professores com alunos com NEE consideraram mais importante ($T=163,500$; $P=0,014$) a Subclasse 17 (Descrever/justificar comportamentos indesejáveis) do que os professores com alunos sem NEE. O teste também indicou que os professores de alunos com NEE consideram a Subclasse 20 (Pedir mudança de comportamento) mais importante ($T=171,500$; $P=0,022$) do que os professores com alunos sem NEE. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para as Subclasses 16 (Descrever/analisar comportamentos desejáveis); (Mann-Whitney, $T=283,500$; $P=0,842$); 18 (Negociar regras) (Mann-Whitney, $T=269,500$; $P=0,918$) e 19 (Chamar atenção para normas pré-estabelecidas) (Mann-Whitney, $T=234,000$; $P=0,329$).

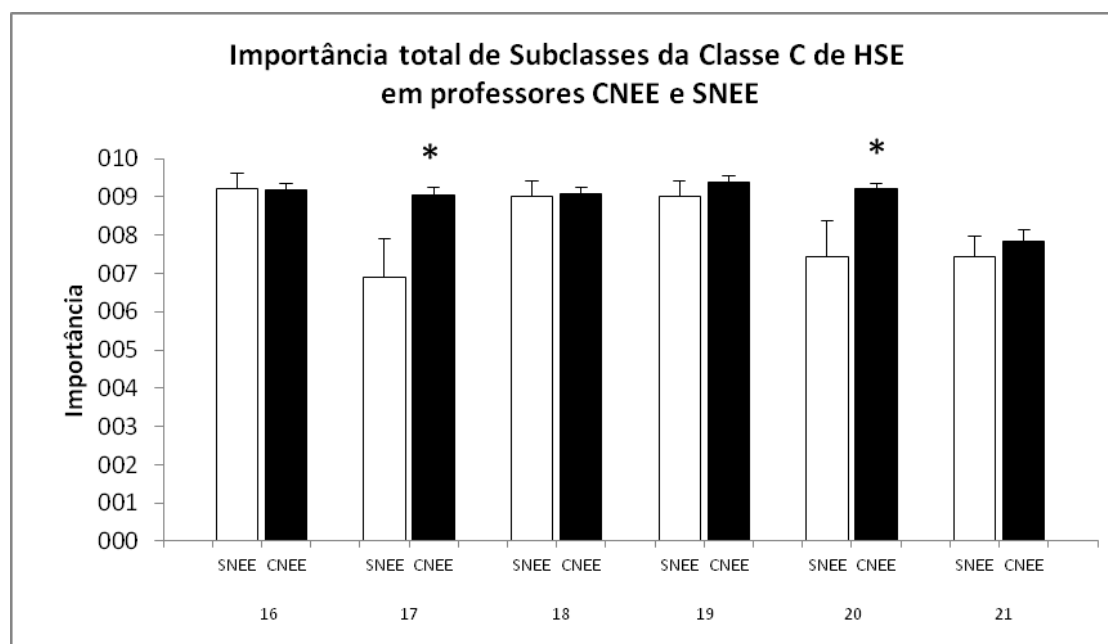


Figura 5. Importância atribuída pelos professores às Subclasses de HSE (média \pm EPM) da Classe C comparando professores que possuem alunos com NEE com professores que possuem alunos sem NEE. *, diferente dos professores com alunos sem NEE na Classe C (Mann-Whitney, $P<0,05$). A - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; B - Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; C - Estabelecer limites e disciplina; D - Monitorar positivamente. SNEE - professores com alunos sem necessidades educacionais especiais; CNEE - professores com alunos com necessidades educacionais especiais.

A Figura 6 apresenta a importância total das Subclasses de Habilidades Sociais Educativas (HSE) da Classe D (Monitorar positivamente) em professores que possuem alunos com NEE e professores que possuem alunos sem NEE. O teste de Mann-Whitney indicou que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para as Subclasses 22 - Manifestar atenção a relato (Mann-Whitney, $T = 270,500$; $P = 0,937$); 23 - Solicitar informações (Mann-Whitney, $T = 219,500$; $P = 0,244$); 24 - Expressar concordância (Mann-Whitney, $T = 281,500$; $P = 0,890$); 25 - Apresentar *feedback* positivo (Mann-Whitney, $T = 278,000$; $P = 0,943$); 26 - Elogiar (Mann-Whitney, $T = 233,000$; $P = 0,224$); 27 - Incentivar (Mann-Whitney, $T = 216,500$; $P = 0,044$); 28 - Demonstrar empatia (Mann-Whitney, $T = 233,000$; $P = 0,323$); 29 - Remover evento aversivo (Mann-Whitney, $T = 178,500$; $P = 0,038$); 30 - Estabelece sequência de atividade (Premack) (Mann-Whitney, $T = 261,500$; $P = 0,782$); 31 - Expressar discordância/reprovação (Mann-Whitney, $T = 237,000$; $P = 0,414$) e 32 - Promover a auto-avaliação (Mann-Whitney, $T = 292,000$; $P = 0,662$).

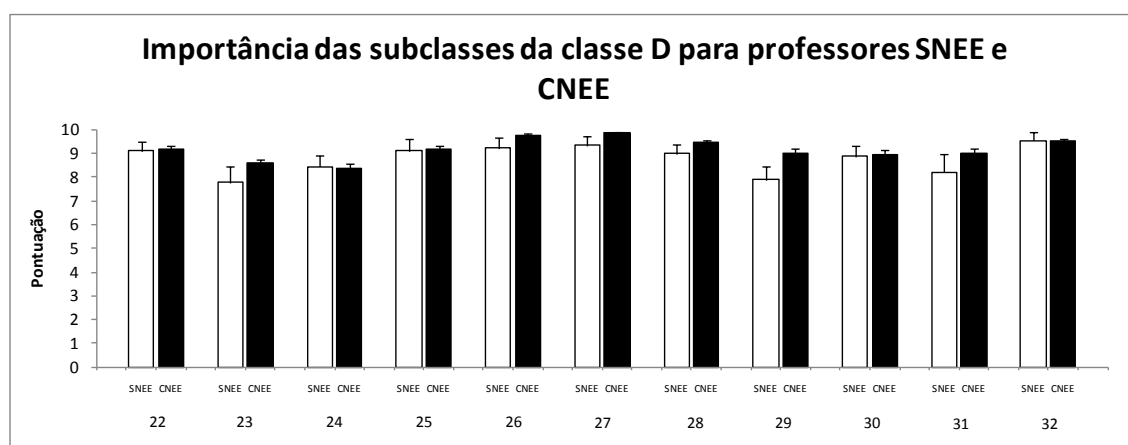


Figura 6. Importância atribuída pelos professores às Subclasses de HSE (média \pm EPM) da Classe D comparando professores que possuem alunos com NEE com professores que possuem alunos sem NEE. D - Monitorar positivamente. SNEE - professores com alunos sem necessidades educacionais especiais; CNEE – professores com alunos com necessidades educacionais especiais.

Na sequência, podemos ver a comparação da importância das subclasses das classes A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos), B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais), C (Estabelecer limites e disciplina) e D (Monitorar positivamente) para os professores com alunos sem NEE. Esta comparação está ilustrada na figura 7. Não houve diferença estatisticamente significativa no teste Kruskal-Wallis entre as Subclasses das classes A - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos, ($H_{[3]} = 2,426$; $P = 0,489$); B - Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais ($H_{[10]} = 11,679$; $P = 0,307$); C - Estabelecer limites e disciplina ($H_{[5]} = 10,325$; $P = 0,067$) e D - Monitorar positivamente ($H_{[10]} = 13,443$; $P = 0,200$).

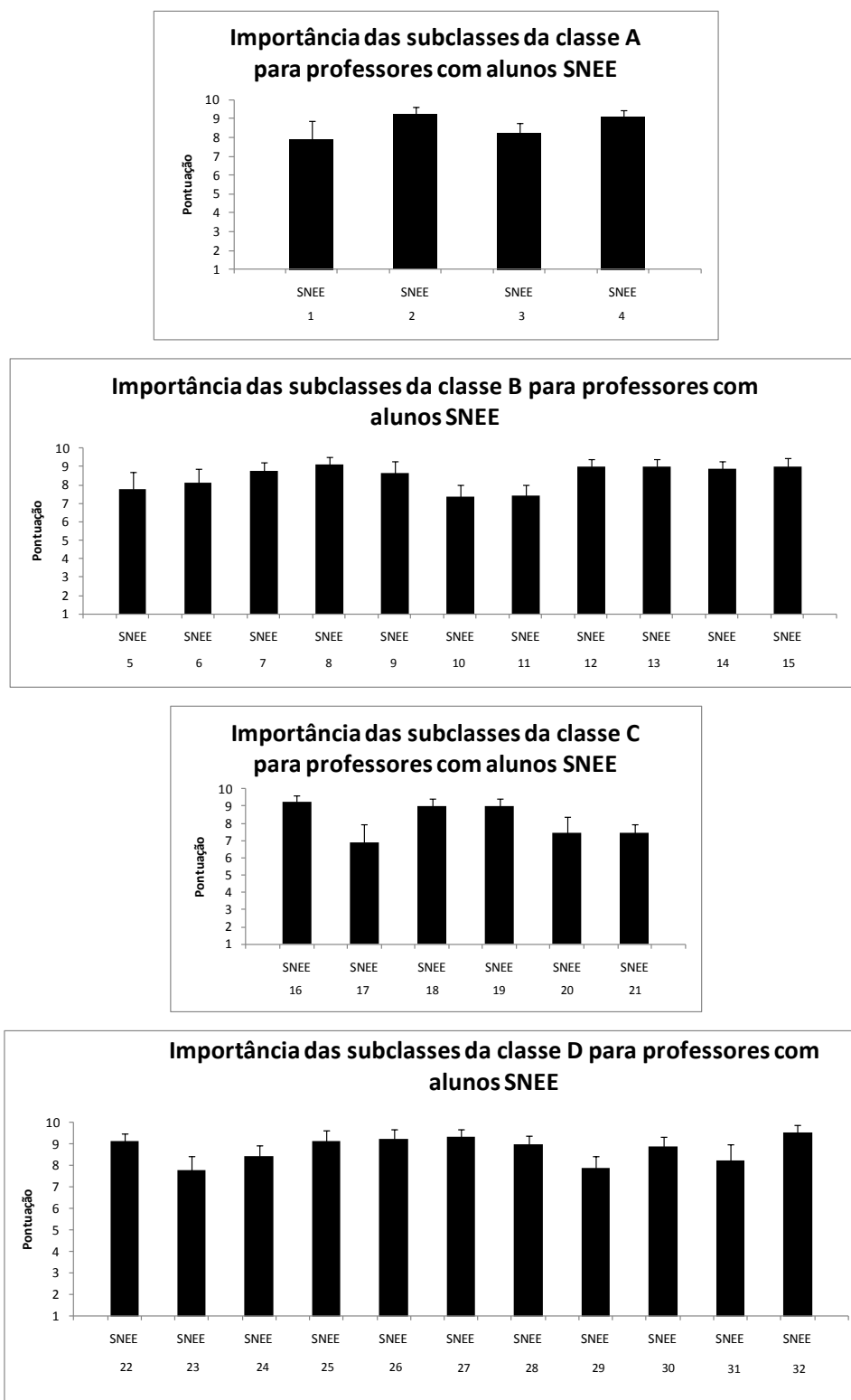


Figura 7. Comparação da importância (média \pm EPM) das subclasses das classes A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos), B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais), C (Estabelecer limites e disciplina) e D (Monitorar positivamente) para os professores com alunos sem NEE. SNEE - professores com alunos sem necessidades educacionais especiais; CNEE – professores com alunos com necessidades educacionais especiais.

A Figura 8 representa a importância das subclasses da classe A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos) de Habilidades Sociais Educativas (HSE) a avaliação de importância pelos professores com alunos com NEE. O teste Kruskal-Wallis mostra que houve diferença ($H_{[3]} = 16,464$; $P = <0,001$) entre as subclasses desta classe de HSE. As comparações *post-hoc* mostraram que os professores consideraram a subclasse 1 (Arranjar ambiente físico) menos importante (Dunn's; $P < 0,05$) do que a subclasse 2 (Organizar materiais) e do que a subclasse 4 (Mediar interações).

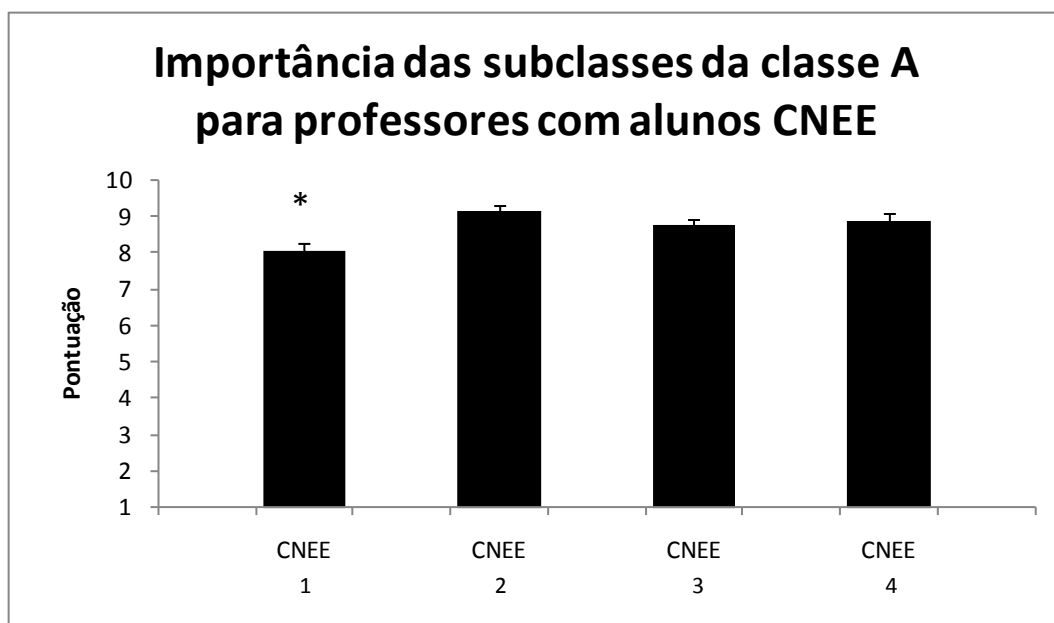


Figura 8. Importância das Subclasses da Classe A de para professores com alunos com NEE (média \pm EPM). *, diferente de 2 e de 4 (Dunn, $P < 0,05$). A - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos.

A importância das subclasses da classe B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais) de Habilidades Sociais Educativas (HSE) na avaliação de importância pelos professores com alunos com NEE está representada na Figura 9. O teste Kruskal-Wallis mostra que houve diferença ($H_{[10]} = 69,059$; $P = <0,001$) entre as

subclasses desta classe de HSE. As comparações *post-hoc* mostraram que os professores consideraram a subclasse 7 (Apresentar objetivos) mais importante (Dunn's; $P < 0,05$) do que a subclasse 14 (Apresentar dicas). Os professores consideraram ainda a HSE 6 (Parafrasear) menos importante (Dunn's; $P < 0,05$) do que as subclasses 7 (Apresentar objetivos); 8 (Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência); 12 (Explorar recurso lúdico-educativo); 13 (Apresentar instruções) e 15 (Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema). As comparações *post-hoc* mostraram ainda que os professores consideraram a subclasse 11 (Resumir comportamentos emitidos) menos importante (Dunn's; $P < 0,05$) quando comparadas com as subclasses 7 (Apresentar objetivos); 8 (Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência); 12 (Explorar recurso lúdico-educativo); 13 (Apresentar instruções) e 15 (Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema).

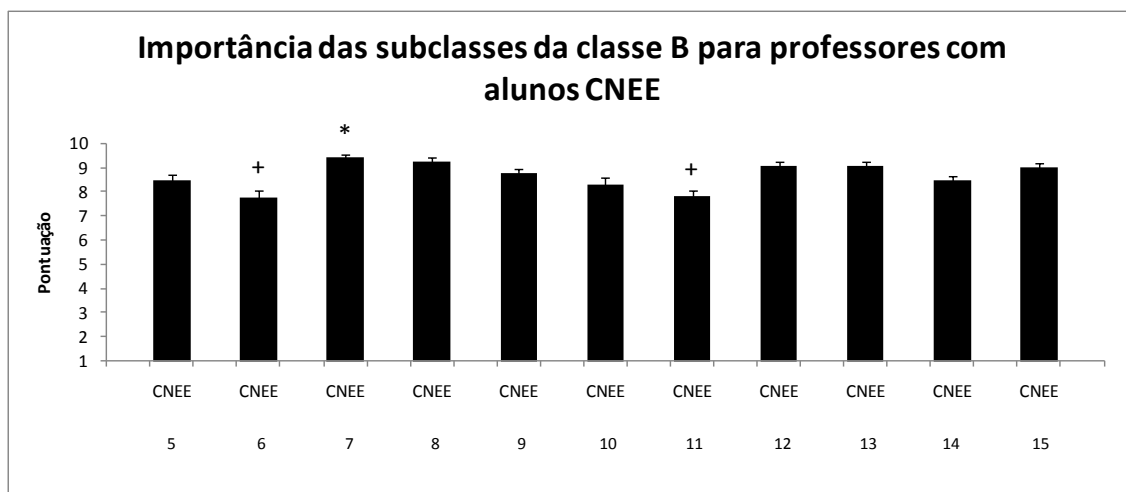


Figura 9. Importância das Subclasses da Classe B de para professores com alunos com NEE (média ± EPM). *, diferente de 14; +, diferente de 7, 8, 12, 13 e 15 (Dunn, $P < 0,05$). B - Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais.

A figura 10 ilustra a importância das subclasses da classe C (Estabelecer limites e disciplina) de Habilidades Sociais Educativas (HSE) na avaliação de importância pelos professores com alunos com NEE. O teste Kruskal-Wallis mostra que houve diferença ($H_{[5]} = 23,305$; $P = <0,001$) entre as subclasses desta classe de HSE. As comparações *post-hoc* mostraram que os professores consideraram a subclasse 21 (Interromper comportamento) menos importante (Dunn's; $P < 0,05$) do que as subclasses 16 (Descrever/analisar comportamentos desejáveis); 19 (Chamar atenção para normas pré-estabelecidas) e 20 (Pedir mudança de comportamento).

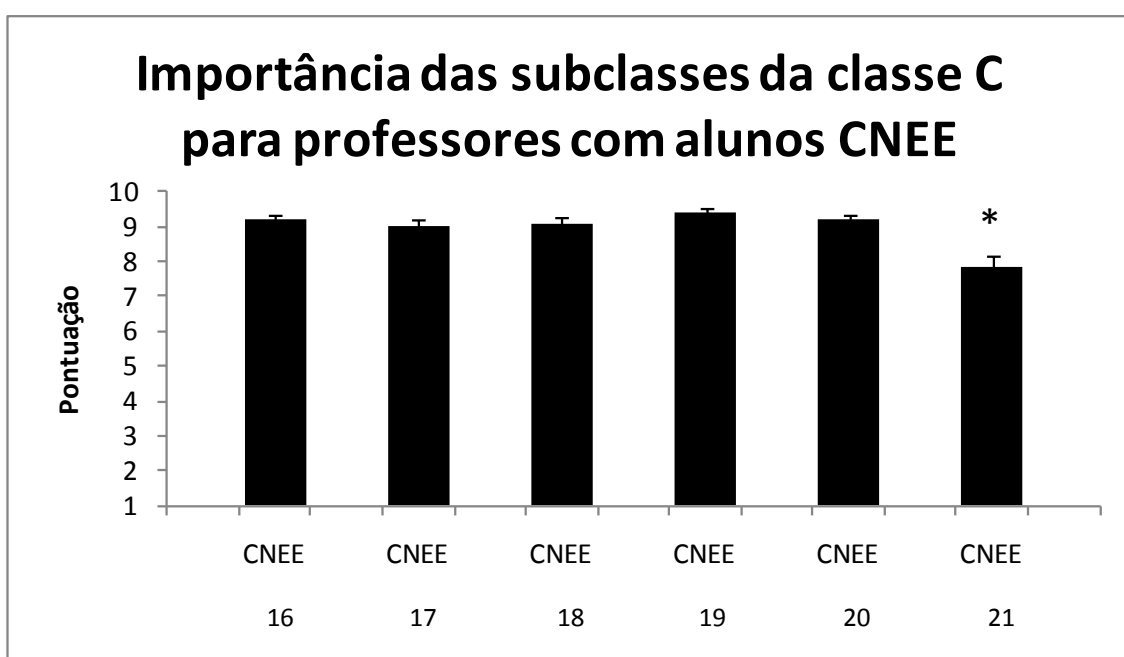


Figura 10. Importância das Subclasses da Classe C de para professores com alunos com NEE (média \pm EPM). *, diferente de 16, 19 e 20 (Dunn, $P < 0,05$). C - Estabelecer limites e disciplina.

A importância das subclasses da classe D (Monitorar positivamente) de Habilidades Sociais Educativas (HSE) a avaliação de importância pelos professores com alunos com NEE está representada na Figura 11. O teste Kruskal-Wallis mostra que houve diferença ($H_{[10]} = 94,147$; $P = <0,001$) entre as subclasses desta classe de HSE.

As comparações *post-hoc* mostraram que os professores consideraram a subclasse 26 (Elogiar) mais importante (Dunn's; $P < 0,05$) do que as subclasses 23 (Solicitar informações); 24 (Expressar concordância) e 29 (Remover evento aversivo). Os professores consideraram também a subclasse 27 (Incentivar) mais importante (Dunn's; $P < 0,05$) do que as subclasses 22 (Manifestar atenção a relato); 23 (Solicitar informações); 24 (Expressar concordância); 29 (Remover evento aversivo); 30 (Estabelece sequência de atividade (Premack)) e 31 (Expressar discordância/reprovação). As comparações *post-hoc* mostraram ainda que os professores consideraram a subclasse 23 (Solicitar informações) menos importante (Dunn's; $P < 0,05$) quando comparadas com as subclasses 28 (Demonstrar empatia) e 32 (Promover a auto-avaliação). Eles consideraram ainda a subclasse 24 (Expressar concordância) menos importante do que as subclasses 25 (Apresentar *feedback* positivo); 28 (Demonstrar empatia) e 32 (Promover a auto-avaliação).

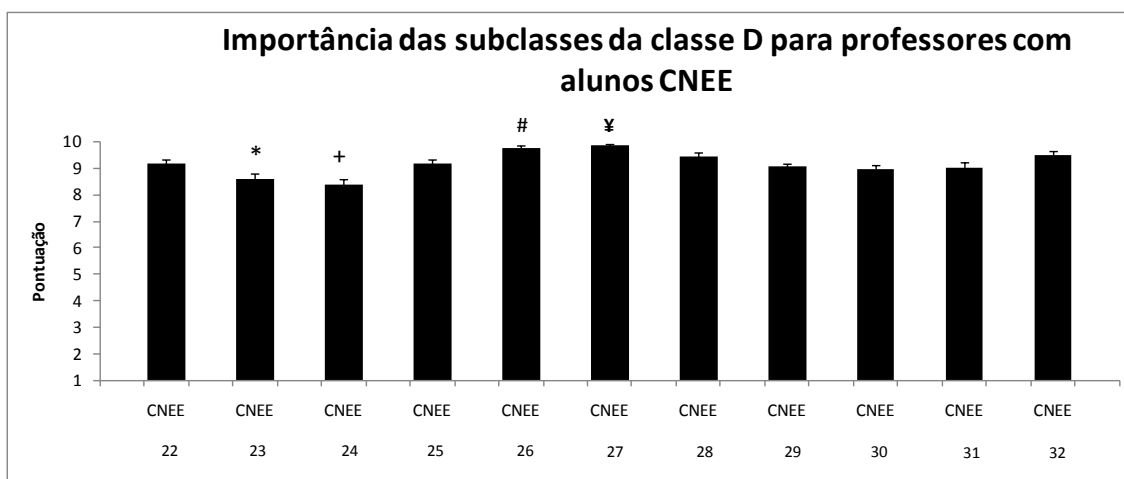


Figura 11. Importância das Subclasses da Classe D de para professores com alunos com NEE (média \pm EPM). *, diferente de 26, 27, 28 e 32; +, diferente de 25, 26, 27, 28 e 32; #, diferente de 23, 24 e 29; ¥, diferente de 22, 23, 24, 29, 30 e 31 (Dunn, $P < 0,05$). D - Monitorar positivamente

A análise seguinte foi realizada para se verificar a importância total das Classes de HSE, na opinião de professores com alunos sem NEE e de professores com alunos com NEE, de acordo com seu tempo de formação. O tempo de formação do professor representa o total de anos entre sua formação e os dias atuais. Os participantes apresentaram tempo de formação que variou entre 1 e 45 anos. Dessa forma, criamos dois grupos para análise: um dos professores com 1 a 20 anos de formação e outro com 20 anos ou mais. Foi aplicado um teste *t* de *Student* e seu resultado está representado na Figura 12, que nos mostra que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas ($t_{[58]}=-1,992$; $P=0,051$) quando comparada a importância que os professores com menos de vinte anos e com mais de vinte anos de formação atribuíram para a classe A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos). O mesmo resultado, sem diferença estatística, foi encontrado para a Classe B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais) ($t_{[58]}=0,652$; $P=0,517$). Assim como nas Classes C (Estabelecer limites e disciplina) (Mann-Whitney, $T=368,000$; $P=0,127$) e D (Monitorar positivamente) (Mann-Whitney, $T=505,500$; $P=0,416$).

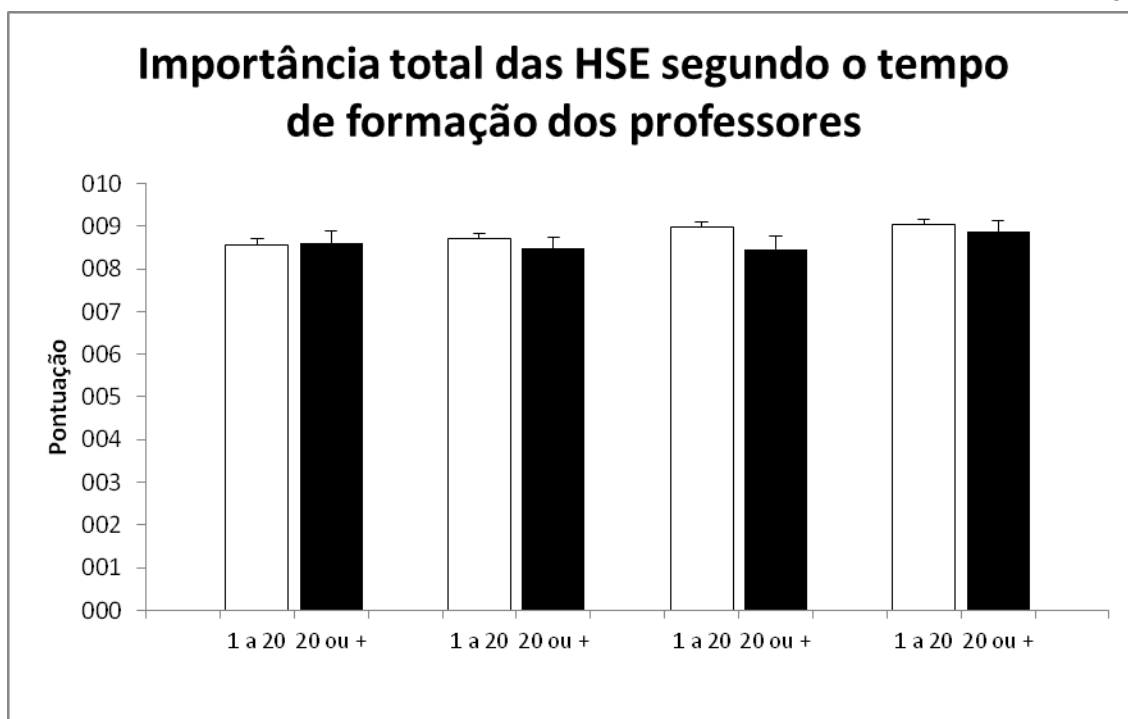


Figura 12. Importância total atribuída a todas as Classes de HSE por professores com alunos sem NEE e por professores com alunos com NEE, de acordo com seu tempo de formação dos professores (média \pm EPM). A - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; B - Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; C - Estabelecer limites e disciplina; D - Monitorar positivamente.

Na Figura 13, a importância total atribuída pelos professores às Classes H.S.E. de acordo com suas faixas etárias. Os participantes apresentaram idades variando de 23 a 66 anos e foram divididos em grupos de 10 anos em 10 anos. O teste Kruskal-Wallis mostra que não houve diferença estatisticamente significativa entre as diferentes faixas etárias e as Classes A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos) ($H_{[3]}=6,514$; $P=0,089$) e D (Monitorar positivamente) ($H_{[3]}=7,802$; $P=0,050$). Para a Classe B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais), o teste *One Way Anova* mostra que não houve diferença ($F_{(3,59)}=1,641$; $T=0,190$) entre as diferentes faixas etárias e esta Classe. O teste *post-hoc Dunn* mostrou que na Classe C (Estabelecer limites e disciplina) os professores com 55 anos ou mais atribuíram menor importância ($F_{(3,59)}=3,503$; $P=0,021$) para os itens desta Classe quando comparados aos professores das faixas etárias 23-33, 34-44 e 45-55 anos.

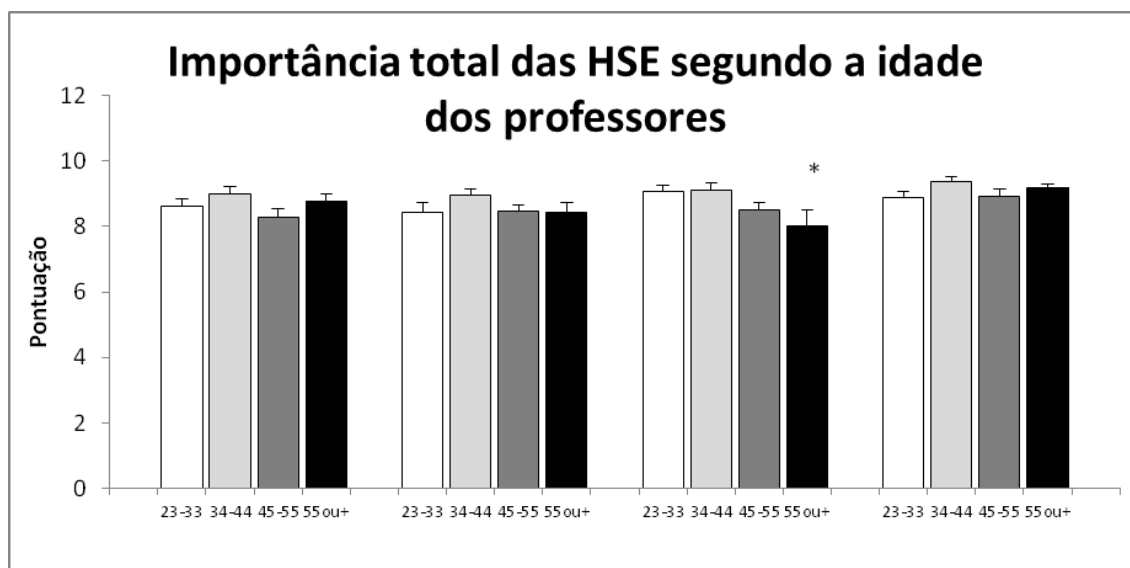


Figura 13. Importância total atribuída a todas as Classes de HSE por professores com diferentes faixas etárias (média \pm EPM). *, diferente dos professores com faixas etárias 23-33 e 34-44 anos (Dunn, $P < 0,05$). A - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; B - Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; C - Estabelecer limites e disciplina; D - Monitorar positivamente.

A importância total das Classes de HSE na opinião de professores, de acordo com seu tempo de atuação na área, também foi uma informação avaliada. Os participantes apresentaram variações de 1 a 45 anos de atuação na área e foram divididos em grupos de 1 a 4 anos, de 5 a 7 anos, de 8 a 14 anos, de 15 a 22 anos ou 23 ou mais anos. O resultado desta análise está representado na Figura 14. O teste *One Way Anova* mostra que houve diferença estatisticamente significativa ($F_{(4,61)}=2,706$; $P < 0,05$) entre os diferentes tempos de atuação na Classe C (Estabelecer limites e disciplina). As comparações *post-hoc* mostraram que os professores que estão atuando de 1 a 4 anos consideram esta Classe mais importante (Duncan $P < 0,05$) do que os professores que atuam de 5 a 7 anos, os que atuam de 15 a 22 anos e os que atuam a mais de 23 anos. O mesmo teste mostra não haver diferenças estatisticamente significativas para as Classes A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos) ($F_{[4,61]}=1,427$; $P=0,237$). Para a Classe B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais), o teste *Kruskal Wallis* mostra que não houve diferença estatisticamente significativa

($H_{[4]}=1,223$; $P=0,874$) entre os diferentes tempos de atuação e esta Classe. O mesmo teste indica o mesmo resultado para a classe D (Monitorar positivamente) ($H_{[4]}=3,660$; $P=0,454$).

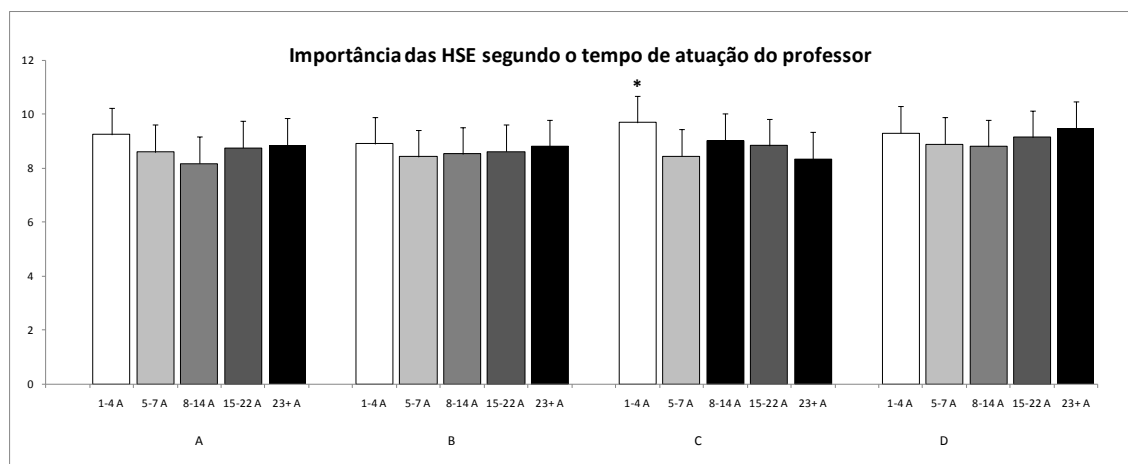


Figura 14. Importância total atribuída a todas as Classes de HSE por professores com diferentes tempos de atuação na área (média \pm EPM). A - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; B - Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; C - Estabelecer limites e disciplina; D - Monitorar positivamente.

A Figura 15 apresenta a importância total das Classes de HSE na opinião de professores com alunos sem NEE e de professores com alunos com NEE para aqueles que possuem apenas graduação e para os que possuem graduação e pós-graduação. Não ocorreram diferenças estatisticamente significativas (Mann-Whitney, $T=829,500$; $P=0,452$) na Classe A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos). Como também não foram indicadas diferenças para as Classes B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais) ($t_{[58]}=-0,936$; $P=0,353$), C (Estabelecer limites e disciplina) (Mann-Whitney, $T=800,000$; $P=0,765$) e D (Monitorar Positivamente) (Mann-Whitney, $T=670,500$; $P=0,095$).

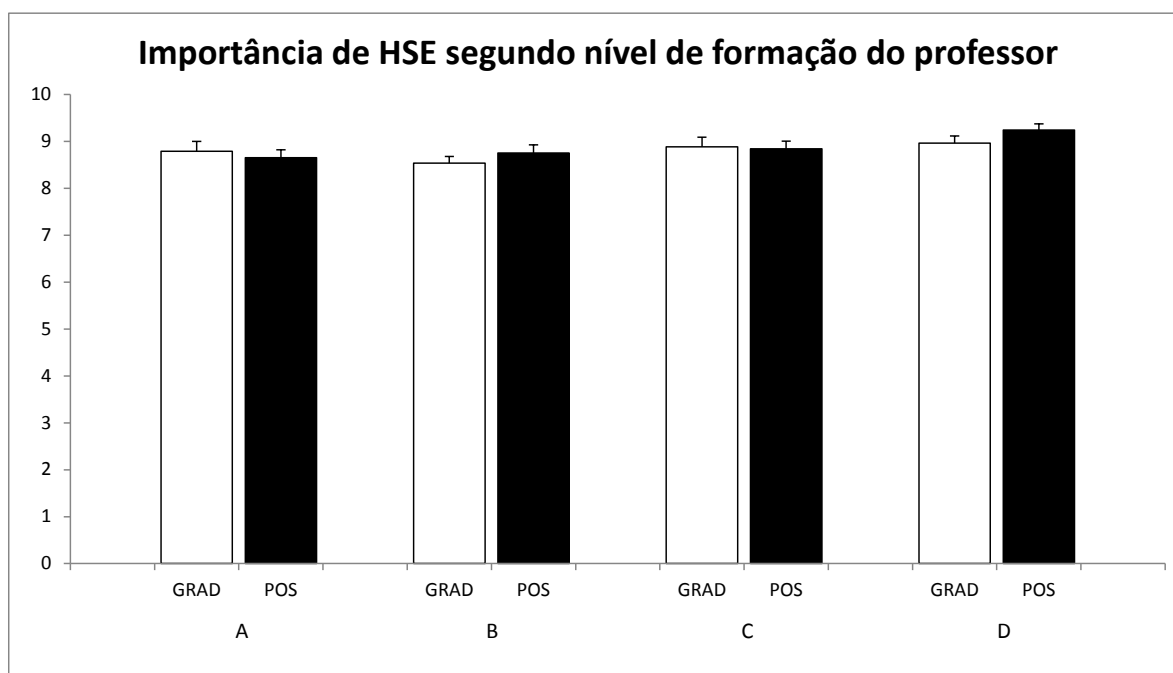


Figura 15. Importância total atribuída a todas as Classes de HSE por professores de acordo com seu nível de ensino (média \pm EPM). A - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; B - Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; C - Estabelecer limites e disciplina; D - Monitorar positivamente.

A importância total das Classes de HSE na opinião de professores de acordo com o nível de ensino em que atuam (divididos em Fundamental I e Fundamental II) está representada na Figura 16. O teste *t* de *Student* mostra que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas para as Classes A ($t_{[58]}=-1,355$; $P=0,181$) e B ($t_{[58]}=1,816$; $P=0,074$) quando comparada a importância atribuída pelos professores nos diferentes níveis de ensino. Para a Classe C, também não houve diferença estatisticamente significativa (Mann-Whitney, $T=922,500$; $P=0,312$) entre os diferentes níveis de ensino e esta Classe. Assim como também a Classe D (Mann-Whitney, $T=862,000$; $P=0,911$) não apresentou diferença estatisticamente significativa em relação nível de ensino em que o professor leciona.

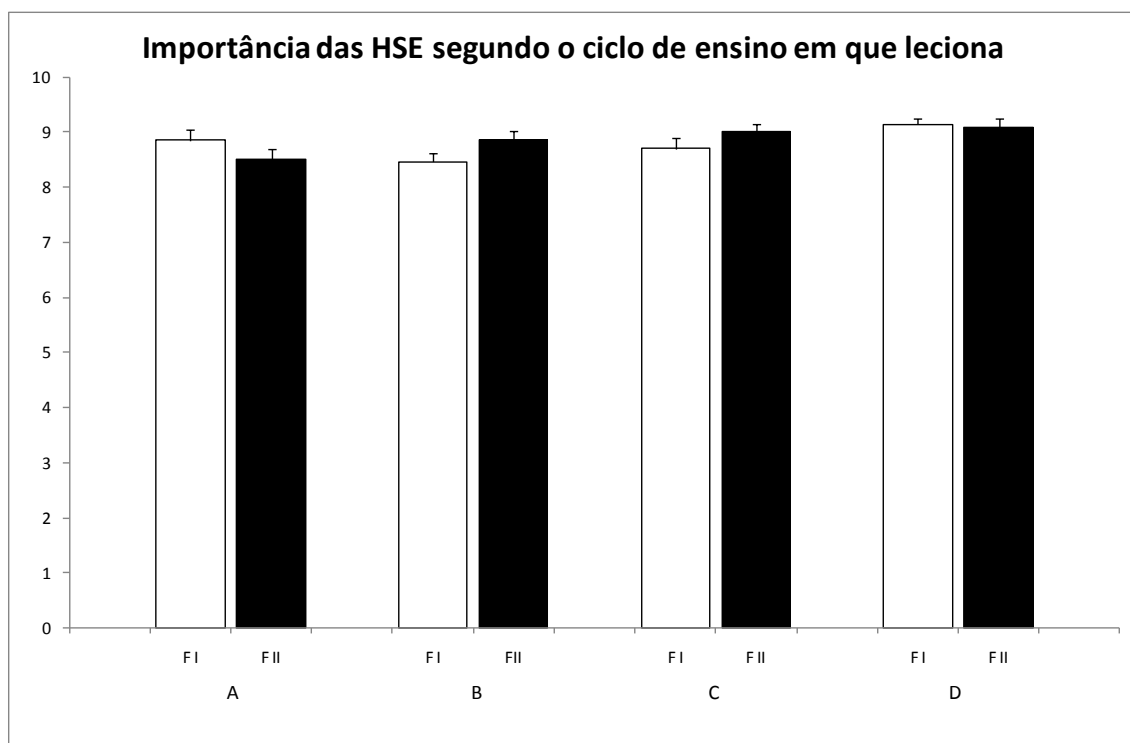


Figura 16. Importância total atribuída a todas as Classes de HSE por professores de acordo com o nível de ensino em que leciona (média \pm EPM). A - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; B - Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; C - Estabelecer limites e disciplina; D - Monitorar positivamente.

A Figura 17 apresenta a importância total das Classes de HSE na opinião de professores que trabalham apenas em escolas particulares e daqueles que atuam em escolas particulares e também em escolas públicas. O teste *t* de *Student* não mostrou diferenças estatisticamente significativas nas Classes A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos) ($t_{[58]}=0,220$; $P=0,826$) e B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais) ($t_{[58]}=0,341$; $P=0,734$) para os professores que atuam nos dois modelos. Da mesma maneira, quando testadas, não indicaram diferenças estatisticamente significativas as Classes C (Estabelecer limites e disciplina) (Mann-Whitney, $T=874,000$; $P=0,095$) e D (Monitorar positivamente) (Mann-Whitney, $T=883,500$; $P=0,070$).

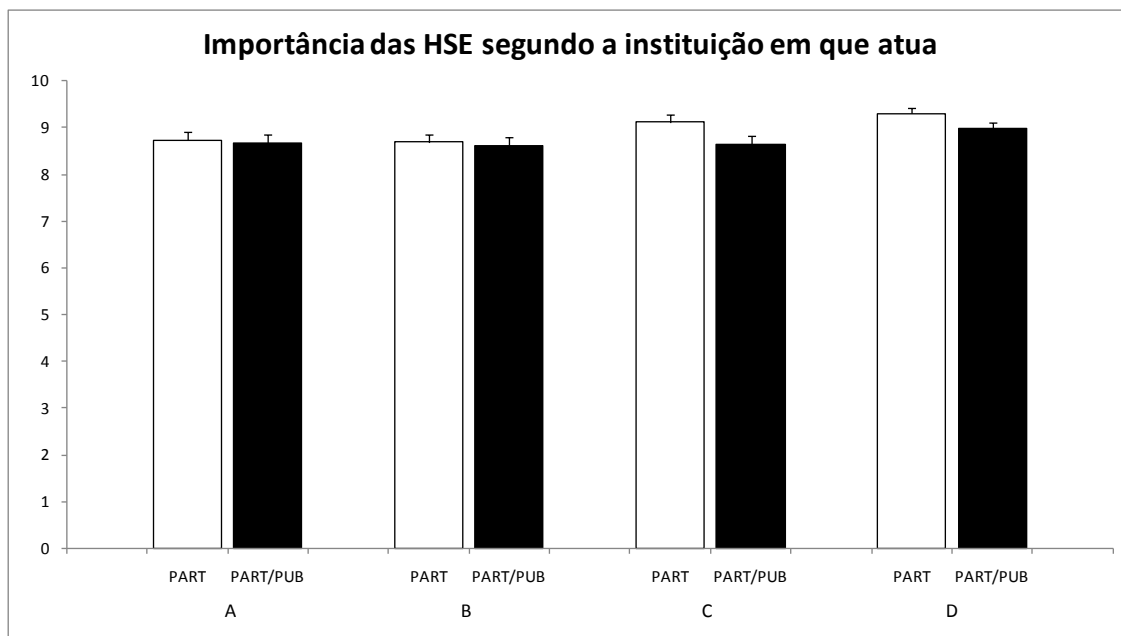


Figura 17. Importância total atribuída a todas as Classes de HSE por professores de acordo com o tipo de escola em que leciona – só particular ou pública e particular (média \pm EPM). A - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; B - Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; C - Estabelecer limites e disciplina; D - Monitorar positivamente.

Discussão

O presente trabalho investigou a importância que professores de Ensino Fundamental atribuem às Habilidades Sociais Educativas (HSE) para o trabalho com alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

A compreensão do processo de ensino-aprendizagem não pode prescindir de análises que considerem as características dos professores e dos alunos e do contexto imediato em que se dá esse processo, nem do conjunto de condições mais amplas, como a filosofia da educação, a política educacional, a qualidade da formação de professores (Z. A. P. Del Prette, et al., 2005). O desenvolvimento geral dos alunos e a aprendizagem de diferentes conteúdos curriculares dependem de uma percepção ativa destes alunos e uma concepção do significado de ensinar como uma tarefa complexa que envolve orientar, promover e mediar o desenvolvimento de novas capacidades intelectuais e sócio-emocionais (p. 62). Todavia, a implantação da educação inclusiva no Brasil tem encontrado limites e dificuldades, segundo Nascimento (2009). A autora relata que isso se deve à falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, além da precariedade da infraestrutura e de condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência.

De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), para que o professor consiga lidar com o desafio da inclusão e das práticas educativas em geral, é preciso olhar para duas competências fundamentais: o domínio dos conhecimentos relacionados aos conteúdos programáticos das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar e a capacidade do educador em estabelecer condições educativas, destacando sua capacidade em estabelecer interações sociais com e entre os educandos. Para que estes objetivos sejam

alcançados, é imprescindível que o professor apresente duas competências complementares: conhecimento técnico e um repertório de habilidades interpessoais para a realização da tarefa escolar. Essas duas competências são aprendidas e deveriam fazer parte do currículo de formação dos professores para que os alunos possam obter os benefícios de uma formação completa, que, além dos conhecimentos curriculares, leva em conta o desenvolvimento das habilidades interpessoais. Del Prette e Del Prette (2008) também ressaltam que mais especificamente o repertório de Habilidades Sociais Educativas (HSE) é um fator que consideram bastante relevante para o sucesso ou insucesso escolar, sem desconsiderar a diversidade de fatores que podem estar envolvidos no cotidiano desses agentes educativos.

O trabalho docente no ambiente escolar onde se encontram alunos com Necessidades Educacionais Especiais envolve fatores de diversas grandezas que influenciam diretamente o foco de atuação deste professor tornando a equação da capacidade funcional do aluno e as demandas ambientais para atuação profissional do professor um desafio bastante complexo. Alunos com NEE apresentam dificuldades em responder positivamente a todas as demandas das tarefas escolares exatamente devido ao conjunto de comportamentos que determinam o tipo de NEE que apresentam. Entretanto, o educador precisa avaliar as demandas específicas destes alunos, interagir produtivamente com estas dificuldades e ao mesmo tempo continuar desenvolvendo todo processo educativo com o grupo de alunos em sala de aula. Este conjunto de habilidades exigidas dos professores representa uma carga extra de atividade que suplanta o cotidiano típico escolar, como se concebia até hoje, e envolve o manejo constante do planejamento de ensino do professor, e principalmente, realça a necessidade de uma adaptação constante de seus comportamentos para que o resultado

final seja uma representação concreta da inclusão social destes alunos.

É preciso dedicar mais atenção à avaliação dispensada a estes alunos com NEE. Para que possamos incluí-los de fato, devemos começar entendendo as possibilidades que este aluno apresenta, além dos limites que se evidenciam. Na última década, segundo a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), a quantidade de alunos declarados com Necessidades Educacionais Especiais matriculados nas escolas regulares vem subindo ano a ano. Em 1996, por exemplo, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394 (Brasil, 1996a), que trata o direito ao “atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino” no Brasil, contávamos com 1.433 alunos indicados pelas escolas como apresentando algum tipo de deficiência; destes, 90% apresentavam deficiência auditiva; em julho de 2007, foram declarados, no Sistema Escola On-Line da Secretaria Municipal de Educação – EOL, o atendimento a 10.387 (dez mil, trezentos e oitenta e sete) alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas municipais de São Paulo (Secretaria Municipal de Educação – São Paulo, 2007). Entretanto, ainda existem dificuldades no que se refere à adequada elaboração de um modelo de avaliação capaz de contribuir para o crescimento e a autonomia dos estudantes com NEE. Uma avaliação que não respeite estes princípios pode ser tornar, na verdade, uma forma de explícita de exclusão. É necessário esperar o máximo de aprendizado dos conteúdos curriculares ministrados, mas também se deve respeitar as limitações naturais de todos os alunos, com ou sem NEE. A forma tradicional de avaliar não considera esses limites e colabora para que o aluno fique retido por não aprender, o que é injustificado, incoerente e inconstitucional (Fernandes & Viana, 2009).

A maior parte dos trabalhos analisados durante a fase de levantamento bibliográfico, realizado para o embasamento e desenvolvimento desta pesquisa, apresentava como participantes professores da rede municipal ou estadual de ensino (Bischoff, et al., 2006; Brasil, 2005; Correia, 1999; Ireland, Charlot, et al., 2007; M. L. Martini & Z. A. P. Del Prette, 2002; Monteiro & Manzini, 2008; Nascimento, 2009; Silva, 2000). O que parece indicar que poucos estudos têm sido realizados enfocando apenas professores do ensino particular. O trabalho docente, tanto em aspectos didático-pedagógicos como cotidianos, apresenta características semelhantes nos ambientes escolares das redes de ensino particular e pública. Entretanto, em nossas observações durante o desenvolvimento desta pesquisa, pudemos notar que existem diferenças em relação às exigências de desempenho dos alunos, dos professores e nas próprias relações estabelecidas entre familiares e a instituição escolar.

Todos os sessenta professores participantes desta pesquisa são docentes de Ensino Fundamental do ciclo I e/ou ciclo II com atuação em escolas particulares de uma cidade do interior de São Paulo de médio porte. Mais da metade destes professores (35 participantes) se divide entre instituições públicas e particulares. A distinção da opinião destes professores em relação às HSE foi analisada. A importância atribuída às Classes A e B de HSE foi idêntica nos dois grupos. Entretanto, embora sem diferença estatisticamente significativa, as Classes C e D foram consideradas menos importantes para aqueles professores que lecionam nas instituições públicas além das particulares. Ou seja, estes consideraram as Classes de comportamentos Estabelecer Limites e Disciplina e Monitorar Positivamente menos importantes do que os que atuam somente em instituições particulares.

O aumento do poder de consumo da sociedade brasileira, com o conseqüente

aumento do acesso a recursos educacionais privados, foi um dos motivos que pode ter impulsionado a avaliação de importância pelos educadores das instituições públicas e privadas sobre as Habilidades Sociais Educativas. E um dos possíveis questionamentos da relação destes resultados com os de professores de instituições públicas gira em torno de questões das diferenças sociais e econômicas a que estes profissionais têm acesso. Nos dias de hoje, esta relação parece se mostrar enfraquecida. Um dos argumentos mais comumente citados sobre esta diferenciação é a questão da remuneração, no sentido de que o aumento de salário seria uma forma de garantir a motivação dos professores. Resultados da pesquisa de Menezes-Filho (2007) demonstram que os salários dos professores têm influência sobre a qualidade de ensino somente nas escolas privadas, que exigem constante aperfeiçoamento dos professores que estão em situação de concorrência e não oferecem estabilidade de emprego, o que parece ir de encontro aos resultados encontrados em nossa pesquisa.

Em relação ao gênero dos professores entrevistados, nossos resultados mostraram que a maioria era composta de mulheres (49) com apenas onze professores do sexo masculino, um dado que não coincide com a caracterização nacional do público levantado por Ireland e colaboradores (2007) que apresenta uma predominância do sexo feminino com 95,2%, refletindo uma tendência nacional e internacional em relação ao ensino fundamental que aponta para o fato de os quadros docentes e de gestores (diretores e supervisores) relativos ao ensino fundamental serem preenchidos, quase que exclusivamente, por profissionais do sexo feminino.

A faixa etária avaliada nesta pesquisa (idades entre 23 e 66 anos) se assemelha aos dados da faixa de maior concentração (36 a 45 anos – representando 39,4% da amostra) dos docentes encontrados por Ireland e colaboradores (2007) quando

caracterizam professores em sua pesquisa sobre fracasso escolar e suas causas sociais e econômicas, de abrangência nacional. Para a análise deste trabalho, a idade dos professores foi dividida em quatro subgrupos com faixas etárias de 10 anos (23-33a; 34-44a; 45-55a e 55 anos ou mais). A razão desta divisão foi verificar se existia alguma diferença entre estas faixas etárias e a importância total atribuída por estes professores às HSE. Os resultados também mostraram não haver diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias na avaliação da importância das Habilidades Sociais Educativas (HSE). Apenas foi constatado em avaliação que cruzou as diferentes faixas etárias com cada Classe de HSE que os professores com 55 anos ou mais consideraram a Classe C (Estabelecer limites e disciplina) menos importante do que os professores de outras faixas etárias. Este dado parece confirmar a hipótese de Candau (1996) sobre o conservadorismo e lamentações do professor, que representaria a etapa de desinvestimento no final de sua carreira profissional, quando professores buscam regras de atuação e modelos prontos como forma de esquivar dos problemas cotidianos.

Os participantes desta pesquisa apresentaram uma variação entre 1 e 45 anos no tempo de atuação na área e, para análise, foram divididos em grupos de 1 a 4; 5 a 7; 8 a 14; 15 a 22; 23 ou mais anos de experiência. Esta classificação foi estabelecida tomando como base as Etapas da Carreira, fruto de uma perspectiva de investigação longitudinal, considerando a carreira como uma sucessão de ciclos de vida profissional, elaborada por Gonçalves (2009) que realizou uma análise dos percursos profissionais de 42 professoras, através de entrevistas semi-estruturadas. O autor buscou identificar a) aspectos temáticos e/ou “traços” caracterizadores da carreira, genericamente entendida, e b) “regularidades” dos respectivos vividos profissionais que pudessem facultar o estabelecimento de um “modelo” de desenvolvimento dessa mesma carreira, com seus

respectivos “momentos”, “fases” ou “etapas”. O procedimento do autor levou em consideração que o tempo e os contextos em que estavam envolvidos estes profissionais que poderiam ser variáveis determinantes para a (re)definição e a modificação de suas atitudes e valores acerca do ensino, dos alunos e da educação em geral. E, seis anos depois, recorrendo a idênticos procedimentos metodológicos da primeira entrevista, voltou a abordar os mesmos profissionais para avaliar reelaborações e redimensionamentos de suas perspectivas profissionais (Gonçalves, 2009, p.25). As etapas da carreira docente definidas nesta pesquisa são: 1 a 4 anos – o Início, caracterizado pelo choque do real, descoberta; 5 a 7 anos – Estabilidade, fase de segurança, entusiasmo e maturidade; 8 a 14 anos – fase de Divergência (+), empenhamento, entusiasmo ou Divergência (-), descrença, rotina; 15 a 22 anos – Serenidade, reflexão satisfação pessoal; e, 23 ou mais anos, Renovação do “Interesse”, renovação do Entusiasmo ou Desencanto, desinvestimento e saturação.

O resultado da análise dos participantes desta pesquisa, do ponto de vista do tempo de atuação do professor, mostrou uma diferença estatisticamente significativa para os docentes na fase de Início (1 a 4 anos) que consideraram a Classe C (Estabelecer limites e disciplina) mais importante do que professores de outras fases. Esta fase é caracterizada por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado, pauta-se por uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão, onde pesam a “falta de preparação”, real ou suposta, para o exercício da docência; as “condições difíceis de trabalho” e o “não saber como fazer-se aceitar como professora”, fruto da inexperiência (Gonçalves, 2009, p.26). As percepções deste momento profissional inicial pelo qual passam os professores permitem

compreender a valorização da Classe C (Estabelecer limites e disciplina). Muito valorizada por pais e educadores, esta classe não se refere exclusivamente aos comportamentos da criança, ela indica comportamentos governados por regras estabelecidas entre duas ou mais pessoas em interação, um recurso discriminativo para comportamentos, tanto delas, como de seus pais e demais agentes educativos (Zilda Aparecida Pereira Del Prette & Almir Del Prette, 2008).

A classificação econômica dos participantes foi obtida tendo como referência o Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2003). Os dados obtidos nesta pesquisa nos revelam um público de professores pertencente à classe A2 (38,3%) em sua maioria, seguido de 28,3% de professores da B1. A condição social destes educadores pode ter sido um dos fatores que permitiram a continuidade de sua formação profissional, uma vez mais da metade dos professores desta pesquisa (32) possuem pós-graduação. Outro dado relevante é que a formação do público pesquisado encontra-se em plena consonância com o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996a) que, em seu artigo 62, estabelece o nível superior, em curso de licenciatura, como condição para o exercício do magistério no ensino básico. Do grupo de 60 participantes, 59 possuem ensino superior. Estes números representam um enorme avanço se considerarmos as estatísticas sobre formação docente apresentadas pelo INEP (2003). Segundo levantamento do Instituto, até o ano de 2002, 32% dos professores do Ensino Fundamental no Brasil não possuíam sequer uma licenciatura plena, chegando a 59% na Região Norte e 52% na Região Nordeste do país. 64% dos professores do Ensino Fundamental I tinham apenas Ensino Médio com Magistério (INEP, 2003). Quando se trata da importância total das Classes de HSE, tanto para professores com alunos sem NEE como professores com alunos com NEE,

tanto aqueles que possuem apenas graduação como aqueles que possuem graduação e pós-graduação não apresentaram diferenças estatisticamente significativas para nenhuma das Classes de HSE. Este dado parece indicar que o nível de formação do professor não influencia sua avaliação das HSE necessárias para lidar com alunos com ou sem NEE.

Os professores participantes desta pesquisa se dividiam entre Ensino Fundamental I (32) e Fundamental II (28). Para eles, a importância total das Classes de HSE não difere em nenhuma das Classes. Isso pode indicar que tanto professores de EF I como de EF II atribuem indistintamente valor de muita importância para todas as Subclasses, já que a média encontrada em todas elas foi igual ou superior a oito.

Quanto à classificação de seus alunos como portadores de Necessidades Educacionais Especiais, dentre os 60 professores participantes, apenas nove disseram não atenderem alunos com NEE. Este dado é interessante, uma vez que demonstra que as escolas particulares estão recebendo um número cada vez maior de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Dentre os tipos de NEE identificados pelos professores se destacam as Deficiências Sensoriais, Intelectual e Física como as mais prevalentes. TDAH, Esquizofrenia, Depressão, Transtornos Ansiosos, Autismo, Síndrome de Down e Dislexia foram os tipos Neurológicos e Psicológicos mais citados. Entretanto uma boa parcela dos professores que indicaram possuir alunos com quadros neurológicos ou psicológicos não descreveram quais seriam eles. A aprendizagem deve ser construída no dia-a-dia, e disso depende a identificação por parte do professor de que o aluno não participa ou encontra dificuldades na realização das atividades. A equipe escolar deve estar pronta para avaliar e intervir com este aluno (Brasil, 2006).

A avaliação de importância de todos os professores da amostra desta pesquisa

sobre todas as Classes e Subclasses de HSE apresentou na média o conceito “muito importante”, ou seja, notas médias iguais ou acima de oito. A Classe D (Monitorar Positivamente) obteve maior pontuação do que as Classes A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos) e B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais) e assemelhando-se à média da Classe C (Estabelecer limites e disciplina). A Classe mais pontuada pelos professores (Monitorar Positivamente) é definida por Del Prette e Del Prette (2008) como o conjunto daqueles comportamentos verbais e/ou não verbais do educador que permitem reforçar os comportamentos sociais desejáveis dos educandos ou criar condições de se ter acesso a seus comportamentos reunindo informações e/ou consequenciando relatos. A emissão de comportamentos desta Classe permite que se mantenha um canal de comunicação direta, por meio da observação e do diálogo e indireta por meio de informantes que possibilitam ao agente educativo zelar pela segurança e estabelecer condições favoráveis ao desenvolvimento de sentimentos e habilidades de falar sobre si mesmo e à aprendizagem da criança no cotidiano. A Classe Monitorar Positivamente está ligada à Classe C (Estabelecer limites e disciplina) que, segundo Del Prette e Del Prette (2008, p. 525), é uma das mais valorizadas por pais e professores. Esta Classe é definida por comportamentos verbais e/ou não verbais do educador que estabelece regras, ou normas, ou valores, que contribuem para o funcionamento das atividades. Segundo Gomide (2003), os pais deveriam ter conhecimento sobre as atividades de suas crianças por meio de seus relatos espontâneos, de solicitações aos seus filhos e amigos e da imposição de regras e restrições sobre suas atividades. A autora relaciona diretamente o que chama de monitoria (manter a guarda ou checar como meio de controle) ao conjunto de regras que estabelecem limites e permitem que a monitoria se efetive.

Quando estes mesmos professores foram divididos em grupos de CNEE (com alunos portadores de Necessidades Educacionais) e SNEE (sem alunos portadores de Necessidades Educacionais), os primeiros consideram a Classe C (Estabelecer limites e disciplina) mais importante entre todas. Dentre as Classes de HSE, a Classe C é uma das mais valorizadas na literatura em geral, segundo Del Prette e Del Prette (2008). Para estes autores, Estabelecer limites e disciplina é uma das Classes de HSE das mais difíceis de pais e professores utilizarem devido à falta de clareza na apresentação das regras, inconsistência em sua aplicação e ausência de consequências recompensadoras ou negativas. Nesta mesma Classe C, as Subclasses que os professores que possuem alunos com NEE consideraram mais importantes foram: Descrever/justificar comportamentos indesejáveis e Pedir mudança de comportamento, do que em relação ao professores sem alunos com NEE. Estabelecer limites compreende impor regras às vezes apresentadas tanto no sentido positivo (comportamentos desejáveis ou permitido) como no negativo (comportamentos indesejáveis ou não permitidos), mas também pode se referir aos comportamentos governados por normas estabelecidas arbitrariamente entre duas ou mais pessoas em interação (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2008). Segundo Skinner (1953/2003), o comportamento governado por regras é evocado em função dos estímulos verbais antecedentes independentemente das consequências imediatas e necessita de uma vasta história de reforçamento diante das variáveis de controle significativas. E se existe um fator que pode reduzir a eficácia do uso de regras pelos professores é exatamente sua natureza de estímulo independente, indiferente às contingências imediatas de sala de aula e que, portanto, não mantém os alunos sob controle dos estímulos ambientais, o que pode, ainda, aumentar a insensibilidade dos alunos às mudanças nas contingências.

A avaliação de importância tanto das Classes como Subclasses de HSE para os professores com alunos sem necessidades educacionais especiais nos indica que não há diferença estatisticamente significativa entre elas. Cumpre assinalar que estes professores atribuíram valores “importante” ou “muito importante” para todas as Classes e Subclasses de HSE. Existem apenas tendências de atribuição de menor importância a algumas Subclasses que foram as que, dentro destes altos escores, tiveram as menores notas: Arranjar ambiente físico e Alterar distância/proximidade para a Classe A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos); Apresentar modelo e Resumir comportamentos emitidos para a Classe B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais); Descrever/justificar comportamentos indesejáveis, Pedir mudança de comportamento e Interromper comportamento para a Classe C (Estabelecer limites e disciplina); e Obter informações e Remover evento aversivo para a Classe D (Monitorar positivamente).

Um repertório elaborado e variado permite que o professor tenha uma interação mais rica e efetiva com seus alunos. Entretanto, as Subclasses menos valorizadas pelos professores podem ser indicativas de uma tendência à intelectualização e um possível distanciamento destes professores, uma vez que são todas Subclasses que exploram interações sociais com os alunos. Del Prette e Del Prette (2001) destacam que apesar dos professores valorizarem a aquisição de habilidades interpessoais, apresentam dificuldades em promovê-las em sua prática pedagógica, o que favoreceria o estabelecimento de condições interativas de ensino-aprendizagem. Estas assertivas parecem estar em consonância com o relatado pelos professores com alunos sem necessidades educacionais especiais participantes desta pesquisa em sua avaliação da importância das HSE. Ainda que tenham recebido avaliações de menor importância

pelos professores, cabe-nos delimitar a relevância em que se inserem também as Classes A e B de HSE. A Classe A (Estabelecer contextos potencialmente educativos) é formada por um conjunto de comportamentos que favorecem a interação com o educando. Esta Classe permite que o educador tenha uma visão mais abrangente de seus educandos na medida em que pode transformar o ambiente educativo criando novas oportunidades de interação. Por sua vez, a Classe B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais) enfatiza alguns desempenhos (desejáveis ou indesejáveis) mostrando suas consequências prováveis ou imediatamente verificáveis. Esta Classe expõe as habilidades sociais necessárias para interações harmoniosas e produtivas. Os comportamentos representados pelas Subclasses da Classe B podem ser importantes para modelação de comportamentos pró-sociais dos alunos, além de transmitir regras e valores vigentes na comunidade verbal na qual aluno e professor estão inseridos (Manolio, 2009).

Os professores com alunos com NEE também apresentaram em suas avaliações médias altas para todas as Classes e Subclasses de HSE. Dentre estes resultados cabe ressaltar as Subclasses indicadas por eles como as de menor importância. Na Classe A (Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos), a Subclasse Arranjar ambiente físico; na Classe B (Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais), as Subclasses Parafrasear e Resumir comportamentos emitidos; na Classe C (Estabelecer limites e disciplina), a Subclasse Interromper comportamento; e na Classe D (Monitorar positivamente), as Subclasses Obter informações e Expressar concordância. Já as Subclasses que estes professores consideraram mais importantes foram: Organizar materiais e Mediar interações, da Classe A; Apresentar objetivos; Estabelecer relações entre antecedente, comportamento e consequente, da Classe B;

Chamar a atenção para normas pré-estabelecidas, da Classe C; Elogiar/aprovar e Incentivar, da Classe D.

As Habilidades Sociais Educativas avaliadas como “muito importantes” por estes professores com alunos com NEE são características que tradicionalmente não são muito valorizadas pelos cursos de formação. Este resultado pode estar relacionado à alta taxa de professores desta pesquisa que relataram atender ou já terem atendido alunos com necessidades educacionais especiais. Esta exposição pode ser um fator de sensibilização destes educadores e que possivelmente os torna mais atentos a interações positivas e saudáveis, uma vez que todas as subclasses mais valorizadas podem proporcionar melhores interações com estes alunos e, por consequência, maior atenção aos estímulos e contingências da relação ensino-aprendizagem. Segundo Gomide (2003), uma das variáveis mais importantes para o aluno ter um ótimo desenvolvimento sócio-emocional e acadêmico é uma atenção às estratégias educativas que permitem ao professor estabelecer a afetividade na relação com o aluno.

Del Prette e Del Prette (1996) destacam que se deve tomar cuidado na utilização de inventários ainda não padronizados para a cultura onde estão sendo aplicados ou quando ainda não tiveram suas propriedades psicométricas testadas. Estes mesmos autores ainda ressaltam outras limitações dos inventários como: a tendência das pessoas em se colocarem nos pontos médios das escalas; a influência da “desejabilidade” social; os vieses introduzidos pelo grau de autoconhecimento, seletividade da memória e da autopercepção, e baixa consciência dos componentes moleculares do comportamento; a escassez de estudos de validação externa sobre as auto-avaliações; o caráter situacional das habilidades sociais em contraste com a natureza geralmente genérica dos itens dos inventários; a falta de informações necessárias a uma análise funcional dos

desempenhos avaliados (p. 106). E ainda segundo Del Prette e Del Prette (1999), muitas pessoas tendem a se auto-avaliar positivamente em instrumentos de auto-relato. Ainda assim, consideramos o conjunto dos resultados desta pesquisa como representativo do comportamento relatado pelos professores participantes. Em sua maioria, este grupo de professores avaliou com o mais alto grau de importância todas as Classes e Subclasses de HSE. Consideramos que um repertório comportamental variado que, idealmente contemple todas as Classes de HSE, é muito importante para um efetivo processo de ensino-aprendizagem quando consideramos alunos com necessidades educacionais especiais como parte do público destes professores. O modo de ser do professor, seu jeito de pensar, agir e sentir repercutirá no comportamento dos alunos, bem como a imagem e a concepção que o aluno tem do professor irá interferir na ação do professor Bariani e Pavani (2008). Professores com baixa expectativa sobre seus alunos com necessidades educacionais especiais podem manifestar tratamento diferente com estas crianças. Em sua pesquisa sobre a coerção em sala de aula, Viecili e Medeiros (2002) evidenciaram que o professor não ensina igualmente os alunos, mas os diferencia. Foi constatado que uma vez que o professor julgue que determinado aluno pode ser um “bom aluno”, “render bastante” ou “aprender mais”, ele proporciona mais oportunidades de participação e consequências positivas aos comportamentos desse aluno. Os dados obtidos pelos autores em sua pesquisa indicaram que a professora estabeleceu diferenciação entre os dois grupos de alunos observados: com história de fracasso escolar e sem esse histórico. Os autores concluem: “Ao fazer essa diferenciação, a professora propiciou condições mais favoráveis de aprendizagem a um grupo do que ao outro” (Viecili & Medeiros, 2002, p. 191).

Monteiro e Manzini (2008), em sua reflexão sobre as mudanças na concepção de

professores em relação à inclusão, alertam para o fato de que não basta capacitar do professor para a inclusão do aluno com deficiência, mas também a “...diminuição do número de alunos por sala de aula regular, trabalho em conjunto do professor especializado/professor do ensino regular, entre outras”, são condições favorecedoras da inclusão. Só é possível proporcionar melhores condições de aprendizagem por meio de uma mudança da cultura pedagógica.

A grande preocupação sobre como preparar um professor para a educação de Todos está presente. Apesar disso, existem muitas discussões e poucos direcionamentos nessa área. A preocupação com a formação de professores no Brasil é recente e uma formação de profissionais abrangendo o tema da educação de crianças com deficiências é ainda mais tardio. Segundo Dota (2007), o Brasil é considerado um dos piores países do mundo em questão de educação. A autora aponta que poucos investimentos foram destinados para tal objetivo, além do que, o modelo de ensino foi inspirado nos Estados Unidos e na Teoria da Carência, que explicava o rendimento escolar por meio de observações feitas com crianças de diferentes níveis socioeconômicos. Concordamos com a autora de que o problema de fato é um problema político, econômico e social, que só pode ser compreendido historicamente.

As oportunidades de interação entre professores e alunos transcendem o caráter educacional, de transmissão de conteúdos formais, e se constituem como oportunidades para o estabelecimento de relações interpessoais profícuas que podem permitir aos interlocutores obter reforçamento recíproco de seus comportamentos e consequências que podem manter e estimular a dinâmica das interações. O professor é o principal agente educacional sobre o qual recaem as diversas demandas pedagógicas e educacionais, tanto do ambiente escolar e como pessoais do alunado, que, idealmente,

devem ser atendidas para que haja um avanço qualitativo no desempenho social destes alunos e para a manutenção de toda cadeia de valores das instituições escolares.

Segundo Mendes (2006), garantir o acesso aos alunos com NEE é fundamental, entretanto, só o acesso não é suficiente, e trazer a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar quais são as práticas necessárias; e o conhecimento necessário para fundamentar a prática. E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para pesquisas científicas. Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da “integração escolar”, ou seja, corremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo “paradigma” redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas (E. G. Mendes, 2006).

Considerações Finais

Esta pesquisa permitiu que fossem identificadas as principais HSE que os professores relataram serem as mais importantes para o trabalho com alunos com e sem NEE. Revelou ainda um grupo de professores com dificuldades de identificação clara do grande elenco de Necessidades Educacionais Especiais que seus alunos podem apresentar. Por outro lado, o alto grau de importância que os professores atribuíram às HSE, de maneira geral, sugere que estes educadores se mostram sensíveis às contingências educacionais em que se inserem alunos com NEE e à importância das HSE para seu próprio desempenho profissional em situações do cotidiano escolar. Pode

também indicar que estes mesmos professores se encontram pressionados pelas demandas cotidianas do processo inclusivo e do ambiente escolar de instituições particulares, o que os levaria a uma valorização acentuada de quase todas as Classes de HSE, indiscriminadamente.

A identificação destas informações permite que futuros estudos aprofundem esta análise no sentido de correlacionar os relatos de professores com observações de seu desempenho em sala de aula. Também se mostra importante desenvolver novas pesquisas que abordem de forma aprofundada o público de professores dedicados ao ensino em escolas particulares para identificação das contingências nas quais estes se inserem; sob o controle de que variáveis estes profissionais atuam e, ainda, uma descrição pormenorizada do desenvolvimento das relações que estabelecem no ambiente escolar com seus alunos, com a instituição e com os pais de seus alunos.

Concordamos com a afirmação de Mendes (2006), de que a atuação do professor na educação especial exige, além de formações inicial e continuada, conhecimentos gerais diversificados para o trabalho docente. Uma formação que deve contemplar áreas diversificadas como gestão educacional inclusiva, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e informações sobre questões do desenvolvimento infantil e questões específicas de cada área de NEE. Essa formação para a atuação no atendimento educacional especializado deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar em salas comuns do ensino regular, em salas de recursos e nos centros de atendimento educacional especializado. As iniciativas de mudança na situação profissional do professor com o aperfeiçoamento das técnicas de uso no cotidiano escolar são fundamentais. Neste sentido, acreditamos que um programa de Habilidades Sociais Educativas é de importância capital para que tanto objetivos educacionais como sociais,

que se complementam na formação de indivíduos autônomos e livres, possam de fato se concretizar para todas as pessoas, tendo o ambiente escolar como *locus* ideal e o professor, agente principal deste processo.

Referências

- ABEP. (2003). Critério de Classificação Econômica Brasil. *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Retrieved from <http://www.abep.org/novo/CMS/Utils/FileGenerate.ashx?id=21> website:
<http://www.abep.org>
- Almeida, A. R. S. (1997). A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henry Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 239-249.
- Almeida, M. A. (2004). Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competência. *Cadernos de Educação Especial, Santa Maria*, 24, 23-32.
- Argyle, M. (1974). *Comunicação e dinâmica de grupo: bases psicológicas*. São Paulo: Ibrasa.
- Argyle, M. (1980). The development of applied Social Psychology. In R. Gilmour & S. Duck (Eds.), *The Development of Social Psychology*. London: Academic Press.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o Behaviorismo - Ciência, Comportamento e Cultura*. Porto Alegre: Artmed.
- Bischoff, C. M., Santos, M. d. S., & Muncinelli, S. E. (2006). Práticas Educacionais Inclusivas em Sala de Aula no Município de Caçador/SC. In B. W. Roth (Ed.), *Experiências Educacionais Inclusivas - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* (pp. 191). Brasília, DF: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Promovendo habilidades sociais educativas parentais na*

prevenção de problemas de comportamento. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo - USP-RP, Ribeirão Preto - SP.

Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 129-139.

Brasil. (1994). *Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>.

Brasil. (1996a). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: Lei 9.394/96*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

Brasil. (1996b). Ministério da Saúde - Resolução nº196/1996. Dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. *Bioética*, 4(2 supl.), 5-25.

Brasil. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica.

Brasil. (2004). *Decreto nº 3.298 - Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2005). *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. MEC/SEESP.

Brasil. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. [2. ed.]. Brasília: Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação*

Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Educação Especial.

- Candau, V. M. F. (1996). Formação continuada de professores: tendências atuais. In M. D. G. Mizukami & A. M. M. R. Reali (Eds.), *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar.
- Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, 32(3), 355-364.
- Correia, L. d. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In D. R. Zamignani (Ed.), *Sobre comportamento e cognição: A aplicação da Análise do Comportamento e da Terapia Cognitivo-Comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos* (2ª ed., Vol. 3). Santo André: ESETEC Editores.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: que habilidades sociais educativa devem apresentar? In E. G. Mendes, M. A. Almeida & M. Hayashi (Eds.), *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a práticas*. Brasília: CAPES-PROESP.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Adolescência e fatores de risco: a importância das habilidades sociais educativas. In V. G. Haase, F. d. O. Ferreira & J. F. Penna (Eds.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*.

Belo Horizonte: COOPMED.

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18, 517-530.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A. P., Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, X(20), 57-72.
- Enumo, S. R. F. (2005). Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 335-354.
- Faria Filho, L. M. d. (2000). Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 44-50.
- Fernandes, T. L. G., & Viana, T. V. (2009). Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 305-318.
- Freitas, M. G. d. (2005). *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais*. Doutor em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos.
- Freitas, M. G. D., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Melhorando habilidades

sociais de crianças com deficiência visual: um programa de intervenção para mães. *Revista Benjamin Constant*, 13(37), 17-27.

Fumo, V. M. S. (2008). *Dificuldades de aprendizagem e interação professor-aluno: Um estudo sobre o enfoque das habilidades sociais acadêmicas*. Mestre em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos.

García Sáiz, M., & Gil Rodríguez, F. (1995). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. In F. G. Rodríguez, J. M. L. Rubio & L. J. Expósito (Eds.), *Habilidades sociales y salud*. (pp. 44-57). Madrid: Ediciones Pirámide.

Glat, R., Magalhães, E., & Carneiro, R. (1998). Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In M. C. Marquize, M. A. Almeida & E. D. O. Tanaka (Eds.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial* (pp. 373-378). Londrina: Ed. UEL.

Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento antissocial. In A. D. Prette & Z. A. P. D. Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. (pp. 21-60). Campinas: Alínea.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*(8).

Hinkley, D., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (1988). *Applied statistics for behavior science*. Boston: Houghton Mifflin.

INEP. (2003). *Estatísticas dos Professores no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

Ireland, V. E., Charlot, B., Gomes, C., Gusso, D., Carvalho, L. C. R. d., Fernandes, M., . . . Garcia, W. (2007). Os professores e os gestores escolares *Repensando a escola : um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever* (pp. 352). Brasília:

UNESCO INEP/MEC.

Ireland, V. E., Charlot, B., Gomes, C., Gusso, D., Carvalho, L. C. R. d., Fernandes, M., . . . Garcia, W. (2007). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO, MEC/INEP.

Manolio, C. L. (2009). *Habilidades Sociais Educativas na relação professor-aluno*. Mestre em Educação Especial Dissertação, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos.

Marin, A. J. (1995). Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções *Cadernos Cedes - Educação Continuada* (Vol. 36, pp. 13-20). Campinas: Papirus.

Martini, L. M., & Del Prette, Z. A. P. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, 6(2), 149-156.

Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, 6(2), 149-156.

Mazzotta, M. J. S. (1993). *Trabalho docente e formação de professores de educação especial* São Paulo: EPU.

Medeiros, A. M. S. d. (2006). O papel da escola na formação do cidadão. *Revista Contrapontos*, 6(2), 565-574.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33).

Mendes, E. G., Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2003). O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação*

Especial, 9(2), 181-194.

- Menezes-Filho, N., & Pazello, E. (2007). Do teachers' wages matter for proficiency? Evidence from a funding reform in Brazil. *Economics of Education Review*, 26(6), 660-672. doi: DOI: 10.1016/j.econedurev.2007.08.003
- Mizukami, M. D. G. N., Reali, A. M. D. M., Reyes, C. R., Martucci, E. M., Lima, E. F. d., Tancredi, R. M. S. P., & Mello, R. R. D. (2002). *Escola e aprendizagem da docência - Processo de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Monteiro, A. P. H., & Manzini, E. J. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14, 35-52.
- Mrech, L. M. (2001). O que é educação inclusiva? Retrieved from http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm
- Nascimento, R. P. d. (2009). *Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).
- Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, 22, 27-42.
- Paro, V. H. (1999). Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In J. B. Bastos (Ed.), *Gestão Democrática* (pp. 57-72). Rio de Janeiro: DP & A.
- Pearce, J. (1995). Identificação dos distúrbios psiquiátricos na criança. In M. E. Garralda (Ed.), *Tratando a criança com problemas psiquiátricos: manual para médicos, psicólogos, pais e educadores* (pp. 3-21). São Paulo: Editora Maltese.
- Pinheiro, M. I. S., Haasea, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A.

- P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414.
- Pinola, A. R. R. (2010). *Efeitos de um programa de treinamento de habilidades sociais educativas junto a professores de alunos com deficiência mental incluídos*. Doutor em Psicologia, USP - Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP.
- Prioste, C. D. (2006). *Diversidade e adversidade na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva*. Mestre em Educação, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP.
- Ramirez, D., Cunha, & Cruz, R. M. (2009). Conflito escolar: Vulnerabilidade e desenvolvimento de habilidades sociais. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 79-95.
- Rocha, M. M. (2009). *Programa de habilidades sociais com pais: Efeitos sobre desempenho social e acadêmico de filhos com TDAH*. Doutor em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10, 227-234.
- Santos, M. T. C. T. (1998). De que escola estamos falando na perspectiva da inclusão escolar? *Temas sobre desenvolvimento*, 7(40), 49.
- Secretaria Municipal de Educação – São Paulo. (2007). *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo: SME / DOT.
- Siems, M. E. R. (2010). *Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva: identidade docente em questão*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

- Silva, M. O. P. d. S. E. d. (2000). *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. Doutor em Educação, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP.
- Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Skliar, C. (2001). Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas-e novas-fronteiras em educação. *Pro-posições - Revista Quadrimestral da FE/UNICAMP*, 12(2-3), 11-21.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Torezan, A. M. (1999). Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas, SP: Editora Alinea.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais UNESCO (Ed.) Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002). A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. *Interação em Psicologia*, 6(2), 183-194.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades e aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Mestre, UFSCar, São Carlos.

Apêndices

Apêndice A
Protocolo de Caracterização do Professor

Protocolo de Caracterização do Professor

Caro professor(a),

Nesta pesquisa, queremos conhecer a sua opinião sobre as Habilidades Sociais Educativas (HSE). Você vai responder sobre estas habilidades sempre pensando nos alunos que você tem ou teve em sala de aula. Mas, antes, precisamos conhecer um pouco mais sobre eles. Sabemos que você atende alunos com diversas características diferentes. E alguns podem ser considerados alunos com **Necessidades Educacionais Especiais (NEE)**.

O termo **Necessidades Educacionais Especiais (NEE)** é hoje aplicado aos alunos que têm uma ou mais condições específicas que exigem atenção diferenciada, como: deficiências (mental, visual, auditiva, física, motora e múltipla), quadros neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos e inclui os alunos com altas habilidades (superdotação).

Você possui ou já possuiu alunos com **Necessidades Educacionais Especiais (NEE)** em suas aulas?

NÃO SIM

Se você respondeu SIM, identifique que tipos de condições estes alunos apresentavam:

Deficiência mental

Deficiência visual

Deficiência auditiva

Deficiência física

Deficiência motora

Deficiência múltipla

Superdotados

Quadros neurológicos. Quais?

Quadros psicológicos ou psiquiátricos. Quais?

Continue respondendo na próxima página.

Protocolo de caracterização do professor

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: [] Fem. [] Masc.

Instituição(ões) em que trabalha:

Formação: [] magistério [] graduação [] pós-graduação

Se possuir graduação, indique em qual curso:
_____Se possuir pós-graduação, indique em qual área:

Tempo de Formado: _____

Tempo de trabalho na área:

Atua ou atuou em escolas: [] públicas [] particulares

a) Posse de itens: indique abaixo quais e quantos itens você possui em casa:

ITEM	QUANTIDADE
Televisão em cores	
Rádio	
Banheiro	
Automóvel	
Empregada mensalista	
Aspirador de pó	
Máquina de lavar	
Videocassete e/ou DVD	
Geladeira	
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	

b) Indique o Grau de Instrução do chefe de família :

[] Analfabeto / Primário incompleto

[] Primário completo / Ginásial incompleto

[] Ginásial completo / Colegial incompleto

[] Colegial completo / Superior incompleto

[] Superior completo

Apêndice B
Questionário sobre Habilidades Sociais Educativas

QUESTIONÁRIO SOBRE **IMPORTÂNCIA** DAS HÁBILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (HSE).

Professor(a), o objetivo desta parte do questionário é identificar quais são as Habilidades Sociais Educativas (HSE) que **você** considera mais importantes na atuação junto a **seus alunos**. Você pode considerar algumas habilidades mais importantes e outras menos. É exatamente para conhecer estas opiniões, de professores como você, que estamos realizando este trabalho. Abaixo há escalas com três categorias: *Pouco Importante*, *Importante* e *Muito Importante*. E dentro destas categorias, você ainda pode escolher o nível de importância que melhor descreve sua opinião. Por exemplo: uma habilidade que você considera *Muito Importante* pode ainda ter o nível 8, 9 ou 10. Acompanhe a apresentação de cada Habilidade Social Educativa. Em seguida, você terá alguns segundos para assinalar com um “X” o número que corresponde à **IMPORTÂNCIA** que você atribui àquela habilidade.

1 – Arranjar ambiente físico	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 – Organizar materiais	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3 – Alterar distância/proximidade	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4 – Mediar interações	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5 – Fazer perguntas de sondagem ou desafio	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6 – Parafrasear	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7 – Apresentar objetivos	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8 – Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9 – Apresentar informação	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10 – Apresentar modelo	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11 – Resumir comportamentos emitidos	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12 – Explorar recurso lúdico-educativo	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

13 – Apresentar instruções	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14 – Apresentar dicas	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15 – Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16 – Descrever/justificar comportamentos desejáveis	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17 – Descrever/justificar comportamentos indesejáveis	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18 – Negociar regras	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19 – Chamar atenção para normas pré-estabelecidas	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20 – Pedir mudança de comportamento	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21 – Interromper comportamento	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22 – Manifestar atenção a relato	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23 – Obter informações	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24 – Expressar concordância	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25 – Apresentar <i>feedback</i> positivo	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26 – Elogiar/Aprovar	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27 – Incentivar	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

28 – Demonstrar empatia	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29 – Remover evento aversivo	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30 – Estabelece sequência de atividade	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31 – Expressar discordância/reprovação	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32 – Promover a auto-avaliação	POUCO IMPORTANTE			IMPORTANTE				MUITO IMPORTANTE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Obrigado por sua importante participação!

Apêndice C
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Habilidades Sociais Educativas segundo relato de professores do Ensino Fundamental”, sob responsabilidade do psicólogo Carlos Henrique da Costa Tucci (mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos) e orientação do professor Dr. Almir Del Prette.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as Habilidades Sociais Educativas (aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento ou aprendizagem do interlocutor) que os professores acreditam serem as mais importantes para o trabalho educativo em salas de aula de ensino básico regular, com ou sem alunos incluídos. Sua participação na pesquisa consistirá em responder a um protocolo que será completado com dados sobre sua formação e situação socioeconômica e assistir uma apresentação informativa sobre Habilidades Sociais Educativas, durante a qual indicará, em uma escala de um a dez, quais são as Habilidades Sociais Educativas, dentre as apresentadas, que você considera mais importantes para o trabalho educativo em salas de aula do ensino regular, com ou sem alunos incluídos (com Necessidades Educacionais Especiais).

Diante do exposto acima, eu _____
(nome completo), portador do RG nº _____, professor do _____ ano do Ensino Fundamental ____ (I ou II), dou meu consentimento livre e esclarecido para que os dados que fornecerei sejam utilizados na pesquisa intitulada “Habilidades Sociais Educativas segundo relato de professores do Ensino Fundamental”.

Fui informado(a) que não serei submetido(a) a qualquer risco ou desconforto e que não receberei nenhum tipo de ressarcimento financeiro ou ajuda de custo por parte dos pesquisadores em virtude de minha participação. Poderei, a qualquer momento, solicitar esclarecimentos adicionais aos pesquisadores e deixar de participar da pesquisa sem necessidade de esclarecimentos e sem sofrer qualquer penalização.

Também fui informado(a) que os dados obtidos com essa pesquisa serão divulgados em eventos e revistas científicas, sendo que, a minha identidade será mantida em sigilo. Além disso, caso eu sinta algum desconforto emocional em decorrência da participação, receberei a cabível orientação psicológica dos pesquisadores. Como também, se participar da pesquisa, poderei receber as informações resultantes deste trabalho.

Fui também informado que, na condição de participante, não haverá nenhuma interferência em meu trabalho em sala de aula ou com meus alunos, como também que não haverá participação de meus alunos na pesquisa. Minha participação implica em assistir uma apresentação informativa sobre Habilidades Sociais Educativas, o que permitirá obter informações necessárias sobre os conceitos em questão para que possa responder adequadamente ao questionário.

Estou ciente de que receberei uma cópia deste termo e que posso entrar em contato, a qualquer momento, com o pesquisador para solicitar informações adicionais relativas ao estudo, pelos (16) 7811-0067 ou *e-mail* henriquetucci@psicolog.com.br (mestrando) e (16) 3351-8361 ou *e-mail* adprette@ufscar.br (orientador). Posso ainda, para apresentar denúncias ou qualquer reclamação em relação à pesquisa, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na rodovia Washington Luiz, Km, 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905, São Carlos/SP. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

Declaro estar suficientemente esclarecido e de acordo com o exposto acima.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do Professor

Carlos Henrique da Costa Tucci
CRP 06/8114