



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

eISSN: 2386-7418

2023, Vol. 10, No. 2, 221-241.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.2.9785>



UDC / UMinho

Curso on-line de formação socioemocional de professoras para inclusão de crianças com deficiência na pré-escola

Online socio-emotional teacher training course for the inclusion of children with disabilities in pre-school

Cristiane de Azevedo Guimarães¹  <https://orcid.org/000-0003-4908-0921>

Carolina S. Lopes da Costa²  <https://orcid.org/0000-0002-6945-2879>

¹ Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar

² Departamento de Psicologia e Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): <https://www.ufscar.br/>
São Carlos - SP - Brasil

Apoio financeiro à primeira autora: CAPES - PROEX, Processo: 88887.337133/2019-00.

Este artigo foi elaborado a partir da Tese de Doutorado de Cristiane de Azevedo Guimarães, apresentada em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (SP, Brasil), e disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17171>

Correspondência relativa a este artigo: Cristiane de Azevedo Guimarães – crisaguimaraes@gmail.com

Resumo

Resumo

A promoção de atividades sociais e de cooperação no nível pré-escolar pode incentivar o desenvolvimento infantil, inclusive o desenvolvimento de crianças com deficiência, e os professores desempenham um papel importante nesse processo. Portanto, o objetivo deste estudo foi desenvolver, aplicar e avaliar um programa de treinamento em Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educacionais para professores de pré-escola. O estudo consistiu em um curso on-line de 60 horas em um período de três meses, envolvendo 30 professores brasileiros. Os dados foram coletados no início, durante e no final do estudo e analisados por meio de testes estatísticos de contraste. Os dados qualitativos e textuais foram submetidos à análise lexicográfica usando o IraMuTeQ. Os resultados mostraram que as estratégias usadas no formato on-line geraram um bom envolvimento dos participantes e uma discussão rica. O curso foi considerado um meio eficaz de treinamento profissional contínuo, com os professores mencionando estratégias adaptativas e funcionais do programa que os ajudaram a lidar com suas próprias dificuldades socioemocionais e as de seus estudantes.

Palabras-chave: educação especial; habilidades sociais educativas; formação de professores

Abstract

The promotion of social activities and cooperation at preschool level can encourage child development, including the development of children with disability, and teachers play an important role in this process. The aim of this study was to develop, apply and assess a training programme in Social Skills and Educational Social Skills for preschool teachers. The study consisted of a 60-hour online course over a 3-month period involving 30 Brazilian teachers. Data were collected at the beginning, during and at the end of the study, and analysed by means of statistical contrast tests. Qualitative and textual data were subjected to lexicographical analysis using IraMuTeQ. The results showed that the strategies used in the online format yielded good engagement by the participants and richness of discussion. The course was found to be an effective means of continuing professional training, with teachers mentioning adaptive and functional strategies from the programme that helped them to deal with their own socio-emotional difficulties and those of their students.

Keywords: special education; educational social skills; teacher training

No Brasil, a pré-escola, como parte da etapa escolar da Educação Infantil distingue-se das demais etapas escolares por sua abordagem curricular que enfatiza o desenvolvimento integral da criança, fomentando a construção de relações interpessoais e o aprendizado por meio de brincadeiras e interações (Ministério da Educação, 2018). Pelas próprias características de desenvolvimento das crianças nessa etapa escolar, é desejável que os profissionais que trabalham nesta fase de ensino adotem uma postura mais interativa, afetuosa e compreensiva em relação às crianças.

Parte desse repertório, o professor já traz de suas aprendizagens ao longo da vida, parte é aprendida na formação inicial e outra parte adquire ao longo da sua jornada profissional. Já se sabe que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo que requer uma dinâmica de articulação de passos, uma vez que “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se no interior de um processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Um desafio importante na formação de professores é o desenvolvimento das competências necessárias para ensinar habilidades socioemocionais, cognitivas e acadêmicas aos alunos do século XXI. Isso requer um sistema educativo igualitário e professores qualificados e formados convictos do dever de desconstruir a ideia de que são meros executores de tarefas e reconhecer-se como sujeitos ativos de aprendizagem que também precisam de suporte para desenvolver suas próprias habilidades para promover o desenvolvimento de seus alunos (Domínguez, Calvo e Vazquez, 2015).

Estudos mostram que a efetiva atuação e interação do professor com seus alunos requer, além dos saberes relacionados aos conteúdos, habilidades socioemocionais, ou seja, o campo interpessoal do sujeito (do que fazer e como fazer), podendo alterar positivamente as relações no ambiente de trabalho e se apresentarem como modelos que ajudem as crianças em seus desempenhos sociais e acadêmicos (Quitério, et al., 2021; Serqueira, et al., 2022). E por conta deste aspecto os processos formativos de professores devem promover mudanças e autoconhecimento para condutas eficazes para atender amplamente a diversidade e necessidades individuais (Vieira e Omote, 2017; Vieira e Omote, 2021). Além disso, professores capazes de gerenciar suas próprias emoções e as de seus alunos podem desenvolver aulas eficazes e amistosas, nas quais há menos problemas de comportamento externalizantes, distrações e ganhos efetivos na melhoria do ensino (Justo e Andretta 2020; Karimzadeh et al., 2014).

Sabe-se que as Habilidades Sociais (HS) são contextuais e situacionais podendo variar segundo a cultura conforme alguns fatores (idade, educação, classe social) (Del Prette e Del Prette, 2017). Em termos práticos e pensando na probabilidade de consequências positivas, as HS são comportamentos aprendidos que diante do desempenho social entre indivíduos reduz a possibilidade de eventuais efeitos colaterais negativos na relação interpessoal (Del Prette e Del Prette, 2018).

Logo, para um ambiente educativo favorável, o professor da pré-escola deve ser capaz de observar comportamentos, elogiar os comportamentos desejáveis, ensinar habilidades sociais deficitárias para as crianças, dentre outras. Para desempenhar tais competências é pré-requisito por exemplo, a habilidade de automonitoria, pois permite ao professor uma melhor regulação de suas próprias emoções, além de ajudá-lo na mediação do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento (Del Prette e Del Prette, 2022; Marques et al., 2019).

Quando pensamos na formação de professores da pré-escola, especialmente aqueles que já estão em serviço, tem-se que as demandas cotidianas do ofício exigem deles uma série de habilidades, incluindo o desafio de promover uma educação inclusiva, isto é, para todos. Em sua atividade profissional, os professores organizam espaços e tempos voltados para a estruturação das atividades interativas e acadêmicas, que poderão, em maior ou menor grau, promover o desenvolvimento, aprendizagem e formação social da criança. Considerando tanto os aspectos ligados aos relacionamentos interpessoais quanto a organização e aplicação de atividades acadêmicas no contexto escolar, o conceito de Habilidades Sociais Educativas cunhado por Del Prette e Del Prette (2008) abarca todos esses elementos. Para Del Prette e Del Prette (2022), as Habilidades Sociais Educativas (HSE) referem-se a comportamentos “[...] intencionalmente voltados para planejar, conduzir, monitorar, mediar, participar de interações sociais educativas, visando o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento” (Del Prette e Del Prette, 2022, p. 75).

Nesse sentido, compreende-se que as HSE e a regulação emocional são fatores que requerem atenção na formação inicial e continuada de professores. Em se tratando dos alunos do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) –com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação– é preciso considerar suas potencialidades e dificuldades, a fim de promover as mais variadas oportunidades de aquisição de conhecimento e habilidades e reduzir as dificuldades sociais impostas ou enfrentadas por essas pessoas e isso pleiteia, por exemplo: flexibilidade para condução e avaliação, autodomínio e competência para manejar conflitos e aprendizagens, criatividade para propor atividades

diversificadas, afabilidade para ocupar/entender o lugar do “outro” e responsabilidade para com a sua função social (Souza et al., 2022). Isso por quê cada indivíduo demanda em sua formação escolar atenção e reconhecimento das características peculiares de aprendizagem, ao mesmo tempo, requer do professor atenção aos aspectos pedagógicos inerentes a qualquer processo de ensino-aprendizagem (Cruz e Glat, 2014).

Diferentes propostas de formação presenciais vêm trazendo em seus resultados que um repertório diversificado de HS do professor é fator essencial na educação inclusiva de alunos com deficiência (Quitério et al., 2021) E, auxilia para inovar, melhorar e conduzir interações que podem ocorrer entre as díades (Rosin-Pinola, 2014). Além de promover a prática reflexiva dos educadores (Lessa, 2020). No entanto, até o momento desta pesquisa, não foram encontradas propostas que articulem formação em HS, pré-escola e o uso da tecnologia.

É preciso considerar o pressuposto da potencialidade autoformativa e colaborativa no uso de recursos tecnológicos para a capacitação docente, uma vez que incentiva a participação de professores de diferentes regiões (culturas/realidades), facilita a realização das atividades no tempo de cada participante, permitindo maior engajamento nos aspectos individuais do próprio desenvolvimento profissional e também promove e valoriza o conhecimento resultante das interações sociais e compartilhamento de ideias, vivências e pontos de vista entre os colegas (Machado et al., 2021).

Nesse sentido, considerando que a formação de professores é uma tarefa complexa e que envolve aspectos tanto humanos quanto técnicos, acredita-se que um curso com a temática de HS e HSE para práticas favoráveis à inclusão escolar pode ser altamente benéfico para os professores da pré-escola. A estratégia de utilizar a plataforma *Google Classroom* (Google, n.d.a) como recurso interativo e de ensino e aprendizagem, justifica-se por, além de não haver nenhum custo para o acesso, proporciona a participação de um número maior de pessoas interessadas, no horário que for mais pertinente e que vivenciam realidades diversas oferecendo uma amplitude de análise de repertório e práticas.

O *Google Classroom* é uma ferramenta de comunicação gratuita que permite interações, criar e receber atividades e organizar conteúdo, além de possuir diversos recursos de ensino e aprendizagem interativo e colaborativo, benéfico tanto para professores quanto para alunos.

Desse modo, o objetivo geral do presente estudo foi: Desenvolver, aplicar e avaliar um programa de formação sobre HS e HSE para professoras da pré-escola; tendo os seguintes objetivos específicos: a) Avaliar o conhecimento das professoras em relação aos conceitos de HS antes e após o curso; b) Descrever estratégias socioemocionais das professoras para a promoção

de relações interpessoais na pré-escola; c) Analisar o repertório de HSE das professoras da pré-escola antes e depois do curso.

Método

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos - SP, Brasil e obteve aprovação pelo CAEE N.º: 31253120 4 0000 5504, seguindo todos os procedimentos estabelecidos pela Resolução 510/2016 (CNS, 2016) inclusive, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participantes

Participaram 30 professoras da pré-escola, que aceitaram participar e concluíram o curso, todas do sexo feminino com idade que variou entre 26 e 51 anos $M = 38.5$; ($DP = 17.6$). A pesquisa foi desenvolvida no Brasil. A maioria das participantes (73.3 %) estava geograficamente localizada na região Sudeste do país, seguido pelo Nordeste (16.6 %), do Sul (6.6 %) e Centro-oeste (3.3 %). A Tabela 1 apresenta os dados de caracterização das participantes distribuídos de acordo com formação inicial, pós-graduação, atuação profissional atual, faixa etária, experiência profissional e localização geográfica da cursista.

Tabela 1

Síntese da caracterização das professoras cursistas (N = 30)

Características das cursistas	n	%
Formação Inicial		
Pedagogia - C1, C3, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C19, C21, C22, C20, C24, C25, C26, C28, C30	20	66.6
Letras - C2, C6, C27, C29	04	13.3
Magistério - C17, C23	02	6.6
Fonoaudiologia - C4	01	3.3
Direito - C18	01	3.3
Gestão ambiental - C7	01	3.3
Lic. em Educação Especial - C5	01	3.3
Pós-Graduação		
Sim - C1, C2, C3, C5, C6, C7, C9, C10, C11, C13, C14, C15, C16, C18, C19, C20, C21, C23, C24, C25, C26, C27, C28, C29, C30	25	83.3
Não - C4, C8, C12, C17, C22	05	16.6
Atuação profissional atual		
Classe regular - C1, C2, C3, C7, C8, C9, C10, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C19, C20, C22, C23, C24, C25, C27, C29, C30	23	76.6
Atendimento Educacional Especializado - C4, C5, C6, C11, C21, C26, C28	07	23.3
Faixa etária		
26 a 30 anos - C4, C5, C29	03	10
31 a 35 anos - C2, C6, C10, C16, C25, C30	06	19.8
36 a 40 anos - C7, C14, C15, C18, C21, C22, C24	07	23.4
41 a 45 anos - C1, C3, C11, C12, C17, C26, C28	07	23.4
46 a 50 anos - C8, C9, C13, C27, C23	05	16.6
+ de 51 anos - C19, C20	02	6.6

Características das cursistas		<i>n</i>	%
Experiência profissional na pré-escola	1 a 2 anos - C4, C5, C13, C18, C20, C22, C26, C30	08	26.6
	3 a 5 anos - C16, C23, C9, C10, C29	05	16.6
	6 a 10 anos - C3, C6, C7, C11, C17, C25, C27, C28	08	26.6
	11 a 14 anos - C1, C2, C15, C19	04	13.6
	+ de 15 anos - C8, C12, C14, C21, C24	05	16.6
Localização regional	Sudeste - C1, C2, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C16, C18, C20, C21, C22, C23, C24, C25, C27, C28, C30	22	73.3
	Nordeste - C3, C4, C14, C15, C26	05	16.6
	Sul - C17, C19	02	6.6
	Centro-oeste - C29	01	3.3

Nota: O número após a letra “C” identifica cada cursista.

Em relação à formação inicial, mais recorrente, das cursistas, 66.0 % foi em Pedagogia, 13.3 % professoras em Letras e 6.6 % das professoras em Magistério. Posteriormente, as participantes obtiveram formação secundária no ensino superior para a docência, uma vez que para participar da pesquisa era necessário estar atuando na pré-escola. Quanto a cursos de pós-graduação, um percentual de 83.3 % possuía em áreas diversas. Todas as professoras tiveram experiência prática profissional na pré-escola, sendo que 76.6 % atuaram no ensino público, 13.3 % na rede privada e 10 % em entidades filantrópicas. Em relação à experiência com crianças PAEE, 16.6 % das professoras nunca tiveram esses alunos em suas salas de aula. Já para o percentual de 83.4 % das professoras haviam atuado profissionalmente com: Transtorno do Espectro Autista, Deficiências: Intelectual, Visual, Física, Múltiplas, Auditiva, Altas Habilidades/Superdotação, Microcefalia, Síndrome dos ossos de vidro.

Instrumentos

Serão apresentados os instrumentos utilizados na coleta de dados, com descrições breves de suas respectivas avaliações.

Formulário de inscrição

Ficha composta por questões fechadas e abertas de caracterização pessoal, perfil profissional, área de atuação, conhecimento e experiência em tecnologias digitais, além das expectativas em relação ao curso.

Questionário de conhecimento sobre Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas (QCHS)

Questionário composto por seis questões objetivas e conceituais sobre HS, HSE e uma questão aberta discursiva sobre estratégias para identificação e controle socioemocional. Avaliava o conhecimento de conceitos sobre o Campo Teórico e Práticos das HS, competências

humanas e práticas na escola envolvendo as HSE do professor e foi elaborado com base em (Del Prette e Del Prette, 2001; Del Prette e Del Prette, 2013; Del Prette e Del Prette, 2008; Del Prette e Del Prette, 2017).

Questionário de Habilidades Sociais Educativas para a inclusão em situações do cotidiano escolar (QHSE-ProfEI)

Questionário baseado nas classes de HSE do sistema de categorias de HSE (Del Prette e Del Prette, 2008). Avaliava as quatro categorias amplas de HSE por meio de 30 sentenças de supostas situações do cotidiano escolar da pré-escola. A professora fazia uma autoanálise da frequência com que se comportava na situação, numa escala *Likert*.

Tarefas de casa

Estratégia que buscava por meio da execução de propostas relacionais e interativas em casa ou comunidade promover a homologia de processo e a generalização da habilidade aprendida com objetivo educativo ou preventivo (Del Prette e Del Prette, 2001). Para executar a TACs (Tarefas de Aprendizagem em Casa) ou TICs (Tarefas Interpessoais em Casa) a pessoa recebia a instrução para analisar e avaliar seu comportamento.

Narrativas digitais reflexivas

Registros descritivos e individuais no fórum sobre como se sentiram durante a realização da tarefa proposta ou exposição de opinião de forma dialogada aos depoimentos dos demais cursistas, instigando a partilha de experiência, opiniões sobre a realidade do ambiente de cada cursista.

Procedimento

Após aprovação do Comitê de Ética, houve a divulgação do curso por meio de redes sociais (*Facebook, WhatsApp, Telegram*). O convite apresentava a temática do curso, o público-alvo, o prazo de inscrição e um *link* que direcionava para um formulário utilizado como pré-inscrição. O período de divulgação e pré-inscrição durou 30 dias. A coleta de dados ocorreu no período do isolamento social exigido pelas condições sanitárias relacionadas a COVID-19.

Antes do acesso ao curso as cursistas foram submetidas a avaliação disponibilizada via *link* de acesso na seguinte ordem: a) Questionário de conhecimento sobre Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas (QCHS); b) Questionário de Habilidades Sociais Educativas no cotidiano da pré-escola (QHSE-ProfEI).

Sistematização e condução do curso

O curso teve uma carga horária total de 60 horas distribuídas em módulos que ocorreram no período de 3 meses (com avaliação inicial, processual e final), e estruturado em:

1. Ambientação (Carga horária: 6h). Com orientação de acesso à plataforma, apresentação pessoal e profissional da Tutora e Supervisora, e por fim, apresentação global da proposta do curso. E também instruções ilustrativas de funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem e dos cuidados éticos.
2. Módulo A (Carga horária: 18h). Abordou os principais aspectos do desenvolvimento humano que interferem na prática educativa de professores tais como desenvolvimento típico e atípico e problemas de comportamento.
3. Módulo B (Carga horária: 14h). Discutiu as ações voltadas para promoção e desenvolvimento da aprendizagem de Habilidades Sociais e seus principais agentes educativos, tais como pais e professores. Exploração conceitual do Campo Teórico e Prático das HS e seus componentes (Automonitoria, Componentes verbais e não-verbais da Competência Social, Assertividade, Estilos de comunicação). E analisadas as principais HS a serem desenvolvidas na infância.
4. Módulo C (Carga horária: 15h). Explorou o Campo da Educação Especial e inclusão escolar, com discussão sobre atitudes sociais para a inclusão e crenças educacionais, Panorama Geral da Educação Especial na atualidade, as HSE do professor que promovem interações entre as crianças e Estratégias para identificação de repertório socialmente competente na pré-escola, que possam favorecer a inclusão de crianças com deficiência. Módulo Adicionais (Carga horária: 7h) - Contemplou uma aula bônus e disponibilização de recursos e literatura relacionada ao curso.

No período de 90 dias, ocorriam as tarefas semanais, as professoras participavam de avaliação teórica e atividades práticas que incentivavam a prática com outras pessoas, compreensão dos conceitos a análise de desempenho pessoal discutidos na videoaula. As professoras relatavam suas reflexões por meio das discussões dos fóruns dentro da plataforma do Google Classroom, por meio das Narrativas Digitais Docentes. E também, local onde eram divulgadas as enquetes sobre dias e horários dos encontros síncronos e suas respectivas salas de encontro virtuais síncronos por meio do *Google Meet* (Google, n.d.b).

Ao fim da fase ativa, teórica e discursiva do curso de formação das professoras aplicaram-se os instrumentos, que compuseram a avaliação final, elaborados por meio do *GoogleForms* e fixados na última videoaula postada na plataforma, e continha os seguintes

instrumentos: QCHS e QHSE-ProfEI. Para tanto, as cursistas tiveram um prazo de sete dias para a realização destes.

Análise de dados

Para comparar as médias do instrumento QCHS foi utilizado o *t-test* ($p < .05$). Já os dados provenientes do QHSE-ProfEI, foram realizadas as análises de estatísticas descritivas, organizadas em escores e estudadas estatisticamente segundo medidas de tendência central e dispersão dos dados em termos de valores (média, desvio padrão e percentuais). Considerando que o instrumento não possui validação, optou-se por tratar apenas as médias dos instrumentos para cada classe de HSE avaliada. Para as análises quantitativas do questionário QHSE-ProfEI foi utilizado o teste de Wilcoxon para grupos dependentes. Os dados de avaliação processual, de características qualitativas e textuais do curso foram organizados separadamente e submetidos à análise lexicográfica, com o apoio do *software* IramuTeQ com base na coocorrência de palavras empregou-se a técnica de Classificação Hierárquica de Documentos (CHD) (Camargo e Justo, 2013). Cada narrativa docente é designada como Unidade de Contexto Inicial (UCI). Os segmentos de texto (ST) que compõem cada classe são derivadas das UCI. Elas compartilham vocabulário semelhante e estatisticamente significativas, (palavras que apresentaram associação com a classe) através da utilização do qui-quadrado (χ^2), e valor maior que 3.84 e $p < .001$. Tais palavras são organizadas graficamente na frequência (f) decrescente de ocorrência.

Resultados

A seguir, é apresentado o resultado da avaliação das cursistas quanto ao conhecimento em relação ao campo teórico e prático das HS na avaliação inicial e final.

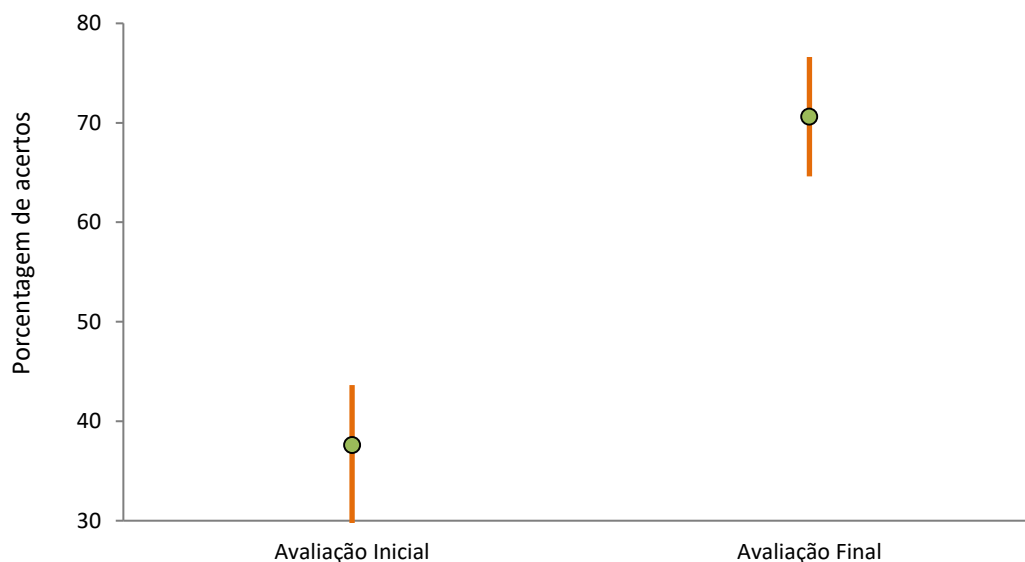
Avaliação do conhecimento das professoras em relação aos conceitos sobre Habilidades Sociais

A Figura 1 apresenta a taxa média de acertos em função da avaliação inicial e taxa média de acertos na avaliação final dos cursistas no instrumento QCHS.

Na análise inicial do QCHS a média geral de acertos em relação aos conhecimentos sobre HS foi $M = 37.6$; ($DP = 16.5$). E na avaliação final a média geral de acertos em relação aos conhecimentos sobre HS foi $M = 70.6$; ($DP = 16.0$). Com isso, o conjunto de valores da avaliação inicial e final foi comparado e obteve o valor $t(29) = 7.83$ $p < .001$. Isso evidencia ganhos em relação à formação aplicada às cursistas, posto que houve um aumento no repertório de conhecimento sobre HS, ao menos em termos de compreensão conceitual.

Figura 1

Comparação da avaliação inicial e final das cursistas quanto ao conhecimento em relação aos conceitos sobre Habilidades Sociais



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

A configuração do IRaMuTeQ foi a padrão do sistema e manual. O *corpus* analisado continha os relatos descritivos das cursistas sobre as estratégias de controle emocional que costumam praticar e os aspectos que normalmente consideram para a avaliação socioemocional no contexto. O *corpus* geral foi constituído por 92 segmentos de texto (ST) e o material apresentou 1950 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos). Por meio da CHD, foram analisados os segmentos de texto, retendo-se 70.65 % do total, os quais geraram duas ramificações com seis classes, subdivididas em dois *sub-corpus*:

1. Processo emocionais e promoção do autoconhecimento

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

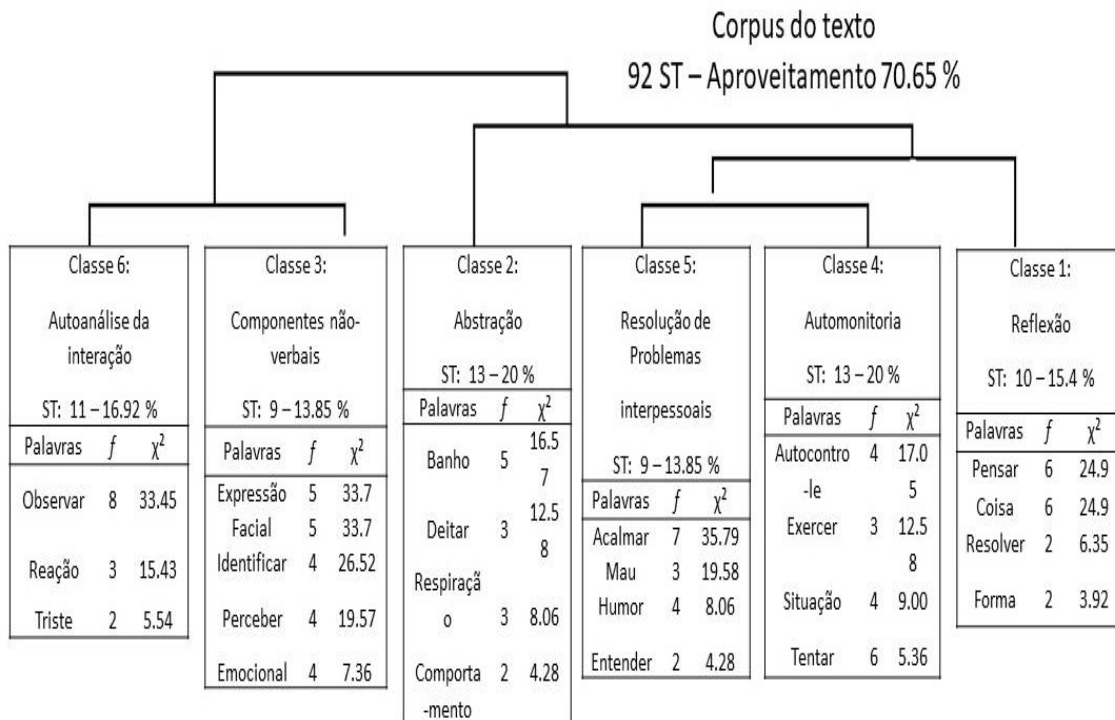
2. Estratégias de avaliação interpessoal

Composto pela classe 6 - Componentes da interação e autoanálise, 3 - Avaliação dos

componentes não-verbais das outras pessoas. A Figura 2, ilustra as estratégias de controle emocional das professoras e avaliação socioemocional gerada pelo IRaMuTeQ.

Figura 2

Dendograma resultante dos relatos sobre estratégias de autocontrole emocional e promoção do autoconhecimento das professoras



A classe 6 denominada “Autoanálise da interação” foi responsável por 16.92 % ($f = 11$ ST) do *corpus* total analisado. Os principais elementos (palavras e radicais) que se relacionam a essa classe foram: observar ($f = 8$; $\chi^2 = 33.45$); reação ($f = 3$; $\chi^2 = 15.43$); triste ($f = 2$; $\chi^2 = 5.54$) entre outros (Figura 2). O conteúdo da classe 6 aborda substancialmente a avaliação das próprias reações e o enfrentamento. Os trechos, a seguir, ilustram esse contexto:

Observo o olhar das pessoas, pois sei que meu estado emocional passa pelo olhar triste, preocupada, agitada, nervosa (C4); Respirar, meditar e enfrentar a situação aproveitando para exercitar análise de minhas ações e reações (C15).

A classe 3 denominada de “Componentes não-verbais” foi responsável por 13.85 % ($f = 9$ ST) do *corpus* total analisado. Os principais elementos (palavras e radicais) que se relacionaram a essa classe foram: expressão ($f = 5$; $\chi^2 = 33.7$); facial ($f = 5$; $\chi^2 = 33.7$); identificar ($f = 4$; $\chi^2 = 26.52$); perceber ($f = 4$; $\chi^2 = 19.57$) emocional ($f = 4$; $\chi^2 = 7.36$) entre outros (Figura 2). O conteúdo da classe 3 aborda as características e componentes não-verbais perceptíveis das outras pessoas

e que podem explicar ou prever determinados comportamentos susceptíveis. O trecho, a seguir, ilustra esse contexto:

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

Na segunda divisão do *subcorpus*, chamada de "Processo emocionais e promoção do autoconhecimento" A classe 2 denominada "Abstração" foi responsável por 20 % ($f = 13$ ST) do *corpus* total analisado. Os principais elementos (palavras e radicais) que se relacionaram a essa classe foram: banho ($f = 5$; $\chi^2 = 16.57$); deitar ($f = 3$; $\chi^2 = 12.58$); respiração ($f = 3$; $\chi^2 = 8.06$); comportamento ($f = 2$; $\chi^2 = 4.28$); entre outros (Figura 2). O conteúdo da classe 2 aborda os recursos que são utilizados pelas professoras como estratégias para lidar com a situação estressante. Assim, observou-se que as professoras adotaram estratégias mais adaptativas e funcionais que os auxiliaram a lidar e manejar as dificuldades emocionais do momento. O trecho a seguir ilustra esse contexto:

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

A classe 1 foi denominada por "Reflexão" e responsável por 15.4 % ($f = 10$ ST) do *corpus* total analisado. Os principais elementos (palavras e radicais) que se relacionaram a esta classe foram: pensar ($f = 6$; $\chi^2 = 24.9$); coisa ($f = 6$; $\chi^2 = 24.9$); resolver ($f = 2$; $\chi^2 = 6.35$); forma ($f = 2$; $\chi^2 = 3.92$) entre outros (Figura 2). O conteúdo da classe 1 aborda substancialmente estratégias de controle pessoal, reconhecimento e processo de autoanálise das necessidades socioemocionais. Pode-se observar que estão elencadas as experiências e sentimentos das cursistas para o momento após a ocorrência da situação e os comportamentos de autorregulação. O trecho, a seguir, ilustra esse contexto:

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

A classe 4 denominada por "Automonitoria" foi responsável por 20 % ($f = 13$ ST) do *corpus* total analisado. Os principais elementos (palavras e radicais) que se relacionaram a essa classe foram: mais ($f = 7$; $\chi^2 = 18.47$); autocontrole ($f = 4$; $\chi^2 = 17.05$); exercer ($f = 3$; $\chi^2 = 12.58$); situação ($f = 4$; $\chi^2 = 9.0$); tentar ($f = 6$; $\chi^2 = 8.28$); entre outros (Figura 2). O conteúdo da classe 4 aborda, principalmente, avaliar a situação e promover o autocontrole de reações negativas que possam comprometer as interações. O trecho a seguir ilustra esse contexto:

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

A classe 5 incluída no *corpus* “Resolução de problemas interpessoais” foi responsável por 13.85 % ($f = 9$ ST) do *corpus* total analisado. Os principais elementos (palavras e radicais) que se relacionaram a essa classe foram: acalmar ($f = 7$; $\chi^2 = 35.79$); mau ($f = 3$; $\chi^2 = 19.58$); humor ($f = 4$; $\chi^2 = 8.06$); entender ($f = 2$; $\chi^2 = 4.28$), entre outros (Figura 2). O conteúdo da classe 5 aborda estratégias pessoais que são praticadas nos consequentes das emoções. Pode-se observar que as palavras trazem uma relação em si, e demonstram estratégias aproximadas indicando a capacidade das professoras em reconhecerem seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, para então, alterar seu estado, de forma a melhorar o relacionamento com o outro. O trecho, a seguir, ilustra esse contexto:

Procuraria me acalmar, reequilibrar minhas emoções e avaliar o que causou tais sentimentos para não passar por isso novamente, acompanhado de exercícios e respiração para voltar a calma e ir para o trabalho sem esse mau humor todo (C19).

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

Análise do repertório de HSE das professoras da pré-escola antes e depois do curso

A Tabela 2 mostra as estatísticas descritivas do QHSE-ProfEI nas avaliações inicial e final do curso de formação.

Tabela 2

Valores de média e desvio padrão obtidos nos escores totais do QHSE-ProfEI na avaliação inicial e final das cursistas

Classes de HSE	Min - Máx	Avaliação	
		Inicial <i>M (DT)</i>	Final <i>M (DT)</i>
Estabelecer contexto interativo potencialmente educativo	15 - 42	31.2 (5.5)	31.8 (5.1)
Transmitir ou expor conteúdo sobre Habilidades Sociais	11 - 32	24.3 (4.5)	24.0 (4.4)
Estabelecer limites e disciplina	6 - 23	12.9 (4.4)	13.4 (4.23)
Monitorar positivamente	9 - 24	16.2 (4.2)	16.5 (3.2)

As análises inferenciais dos dados foram realizadas utilizando o teste de Wilcoxon para grupos dependentes. O teste mostrou que não houve diferenças estatisticamente significativas nas médias dos escores fatoriais da avaliação inicial e final do QHSE-ProfEI, conforme disposto a seguir: Estabelecer contexto potencialmente educativo ($Z = -91$; $p < .367$); Transmitir e expor conteúdos sobre Habilidades Sociais ($Z = -38$; $p < .705$); Monitorar positivamente ($Z = -57$; $p < .569$); Estabelecer limites e disciplina ($Z = -59$; $p < .555$).

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

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

Discussão

Sabe-se que a comunicação e os aspectos afetivos fazem parte da dinâmica laboral da prática docente na pré-escola. A competência de reconhecer estados emocionais dos outros a partir de pistas não-verbais e verbais é uma habilidade sociocognitiva importante além de ser uma necessidade cultural, que requer um olhar atento do professor no contexto da escola (Del Prette e Del Prette, 2013). As professoras elegeram a observação como principal recurso que pode auxiliá-las no contexto educativo a identificar estados emocionais.

Constituídas como habilidades para a vida, as habilidades socioemocionais auxiliam o indivíduo a manejar efetivamente as suas próprias emoções e a executar competentemente as diversas tarefas cotidianas (Marques et al., 2019). Logo, é oportuno promover orientações pró-sociais, aos professores, que possam auxiliá-los no ensino de habilidades sociais importantes para o contexto, além de leitura social do ambiente (Silva et al., 2017). As habilidades metacognitiva e afetivo-comportamental, como por exemplo: a automonitoria permite observar, descrever, interpretar e regular os comportamentos abertos e encobertos nas situações sociais (Del Prette e Del Prette, 2001). O que envolve “conhecer suas próprias emoções e saber como lidar com elas é uma parte crucial no desenvolvimento interpessoal e um componente crítico da competência social em praticamente todas as situações e demandas que ocorrem na vida diária” (Del Prette e Del Prette, 2013, p. 121).

Estudos têm apontado que professores capazes de gerenciar emoções em si e nos outros, aprimoram suas habilidades socioemocionais e conseqüentemente desenvolvem melhor a prática

educativa (Karimzadeh, et al, 2014). Complementarmente, o professor deve ter consciência a respeito de seus próprios sentimentos, concepções e ações em relação às crianças PAEE (Vieira e Omote, 2021). E expressá-las favoravelmente à educação inclusiva atendendo assim, os critérios da Competência Social individual e profissional. Nesse ponto identificamos que a formação do professor também envolve uma reconstrução permanente de sua identidade pessoal. Logo o desenvolvimento profissional considera e valida o saber da experiência (Nóvoa, 1995).

Com relação aos dados de avaliação inicial e final sobre as HSE, os dados mostraram que não houve alteração estatisticamente significativa nos valores de média. Esse resultado também foi encontrado em outros programas que tiveram por objetivo avaliar e promover o repertório de HS desses agentes (Cintra, 2018, Fornazari et al., 2014; Jensen, et al., 2017; Lessa, 2020) indicando de certo modo, um efeito de teto, já na avaliação inicial dos participantes quanto a avaliação de suas HSE. Similarmente em estudos internacionais foram constatados pouca mudança estatisticamente significativa em relação ao repertório das professoras e suas competências pessoais, quando avaliados por meio de instrumentos (Breeman et al., 2014), mas que efetivaram ganhos em relação ao conhecimento socioemocional na prática de ensino de professores (Karimzadeh et al., 2014).

No que se refere às estratégias e dinâmicas do professor para motivar e engajar as crianças na aprendizagem envolvendo crianças do PAEE, avaliando a subclasse de HSE - Mediar interações, em uma situação que envolvia uma possível atividade acadêmica, a sentença do formulário QHSE-ProfEI trazia: *“Pergunto às crianças se querem fazer (a atividade) em dupla ou sozinhas, e quem será o ajudante de Marcelo (criança com deficiência);”* para verificar se o professor propõe algum tipo de mediação entre as crianças a fim de diversificar relações interpessoais e de aprendizagem.

Na pré-escola, ainda que não tenha uma obrigatoriedade de propostas acadêmicas com alta frequência, o que se esperava era que o professor pudesse perceber-se que diante das propostas educativas que ocorrem em todo o contexto escolar, ele é quem pode realizar as mais diversas propostas inclusivas entre as crianças. Durante uma proposta educativa a mediação de um adulto ou colega mais capaz, instaura uma multiplicidade de possibilidades de aprendizagens (Brito e Kishimoto, 2019).

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

A amostra de participantes em si, englobava professoras da classe regular da pré-escola e do Atendimento Educacional Especializado e por conta dessa variabilidade pode-se inferir divergências nas demandas mais específicas e individualizadas. Desse modo, concorda-se que as adaptações não se restringem a apenas as atividades gráficas visando aquisições acadêmicas. As adaptações, inclusive de HSE, facilitam o processo de ensino e aprendizagem e são indispensáveis para atender a necessidade de todos do grupo (Souza, 2022). Inclusive, as mudanças socioeducativas do contexto escolar têm requerido que os profissionais se qualifiquem para desenvolver práticas e conteúdos que os levem a também corresponder às necessidades socioemocionais que surgem na sala de aula (Domínguez, Calvo e Vazquez, 2015).

Já a sentença, também envolvendo e avaliando a frequência da subclasse de HSE - Incentivar, apresentar dicas e modelos em respeito necessidades individuais da criança trazia: *“Conheço as necessidades individuais da criança, por isso, apresento dicas ou modelo para que a criança consiga participar”* avaliava se o professor realizava modos diversificados para solicitar algum pedido ou tarefa para a criança. Para esse comportamento, e após a exploração funcional das classes de HSE discutida no curso, houve uma constatação maior da não execução do comportamento pelas cursistas. Tal autoavaliação assim como proposto por Jensen, et al., (2017) concentrou-se em ensinar as professoras a desenvolver suas atividades e renovar práticas que pudessem melhorar o desenvolvimento individual das crianças atendendo suas especificidades de forma coerente e responsável num ambiente inclusivo.

Nesse sentido, compreende-se que as HSE e a regulação emocional são fatores que requerem atenção na formação inicial e continuada de professores uma vez que se influenciam mutuamente. Além disso, nota-se que cada vez mais tem sido solicitado uma educação de formação integral e desse modo, observa-se que aspectos que envolvem HS estarão envolvidos em basicamente em todos os eventos educativos (Del Prette e Del Prette, 2022; Justo e Andretta, 2020; Ministério da Educação, 2018).

O ensino que permeia as interações e brincadeiras na pré-escola possibilita o aprendizado social, cognitivo e socioemocional tão importantes de serem aprimorados por todas as crianças nesse período específico de desenvolvimento. Mas exige um olhar atento, conhecimento e habilidades específicas por parte do professor.

O curso constituiu-se como um espaço de troca, de partilha das angústias e de formação para o professorado que vivencia uma gama relacional no seu ambiente de trabalho e que ainda está em busca de mais conhecimento para contribuir para uma prática mais eficaz, considerando primeiramente a si mesmo. Em vista a essas informações, é possível inferir que novas ofertas de cursos, precisam considerar o excesso de atividades on-line e sobrecarga que emergiu, nesse momento, considerando, principalmente, a quem os cursos são direcionados, nesse caso, aos

professores. Também a falta de conhecimento para lidar com os recursos tecnológicos, que constituiu um impedimento ou agravante.

Além disso, é importante verificar se os professores sentem necessidade de maior empoderamento para lidar com questões formativas, no que se refere aos aspectos intra e interpessoal para promover e considerá-los na partilha de valores e experiências afetivas e sociais nas relações sociais que ocorrem na escola visando a inclusão escolar de crianças com deficiência.

Considerações finais

A oferta de curso de formação continuada de professoras, no formato on-line por meio de plataforma do *Google Classroom*, demonstrou alguns indicadores de efetividade no processo de aquisição de conhecimento conceitual sobre as habilidades sociais, da relevância desse conhecimento para a atuação profissional das mesmas e da importância das habilidades sociais para a promoção de um ambiente de sala de aula mais inclusivo para todas as crianças. O uso do formato remoto, com os limites de suas potencialidades formativas, contribuiu para a viabilidade de realização do curso, uma vez que a coleta de dados ocorreu no período do isolamento social exigido pelas condições sanitárias relacionadas a COVID-19.

Em sua proposta formativa, o curso promoveu a aquisição de conhecimento em relação ao campo teórico das HS e sua relação com a Educação Especial, particularmente com a adaptação de materiais e flexibilização curricular. Ainda assim, a proposta teve um papel importante de promover a reflexão crítica das professoras sobre o ‘fazer’ docente, a partir da construção de narrativas, pois para desenvolver as atividades durante o processo do curso, nos fóruns semanais, muitas precisaram escrever, o que exigiu pensar a prática, organizar pensamentos e ideias sobre sua atuação educativa.

Em relação aos limites do estudo, a proposta, ainda que ajustada para atender às necessidades do grupo participante, limitou-se à prática das vivências em seu meio familiar, uma vez que foi realizada no contexto do isolamento social. Para outras propostas nesse formato, seria interessante criar formas, que seja ainda por meio do uso de tecnologias digitais, para atender melhor às necessidades individuais dos participantes, ter uma equipe que auxilie no gerenciamento das demandas que a plataforma gera, num espaço de tempo curto, a fim de prender a atenção e interesse do participante.

Ao mesmo tempo, o curso constituiu como um espaço de troca, de partilha das angústias sobre a falta de conhecimento e de habilidades relacionais para atuar de forma mais eficaz em seu ambiente de trabalho, contudo notaram o tema como algo que poderia interferir positivamente em sua vida pessoal.

Referências

- BREEMAN, Linda D.; WUBBELS, Theo; VAN LIER, Pol A. C.; VERHULST, Frank C.; VAN DER ENDE, Jan; MARAS, Athanasios; HOPMAN, Joop A. B.; & TICK, Nouchka T. (2014). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87-103, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>
- BRITO, Ana Daniela Corrêa Umbelino de; & KISHIMOTO, Tizuko Morchida (2019). A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. *Educação (UFES)*, 44(93), <https://doi.org/10.5902/1984644436248>
- CAMARGO, Brígido Vizeu; & JUSTO, Ana Maria (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518, <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- CINTRA, Amelie B. (2018). *Programa semipresencial de habilidades sociais para professores: Características dos cursistas e indicadores de processo e resultado*. [Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10581>
- CRUZ, Gilmar de Carvalho; & GLAT, Rosana (2014). Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, (52), 257-273, <https://doi.org/10.1590/0104-4060.32950>
- DEL PRETTE, Almir; & DEL PRETTE, Zilda A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivência para o trabalho em grupo*. Petrópolis, Vozes
- DEL PRETTE, Zilda A. P.; & DEL PRETTE, Almir (2017). *Competência Social e habilidades sociais: manual teórico e prático*. Vozes
- DEL PRETTE, Zilda A. P.; & DEL PRETTE, Almir (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18, 517-530, <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- DEL PRETTE, Zilda A. P.; & DEL PRETTE, Almir (2013). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*, Vozes,
- DEL PRETTE, Zilda A. P.; & DEL PRETTE, Almir (2022). *Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola: manual do professor*. São Carlos: EdUFSCar
- DOMÍNGUEZ, José; CALVO, Jesús; & VAZQUEZ, Elia (2015). Evaluación de la formación permanente del profesorado: enfoque de resultados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 11-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.72>

- FORNAZARI, Silvia Aparecida; KIENEN, Nádia; VILA, Edmárcia Manfredin; NANTES, Franciane de Oliveira; & PROENÇA, Mariana Rodrigues (2014). Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. *Psicologia da Educação*, (38), 17-34. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100003
- GOOGLE (n.d.a). *Google Classroom*. Disponível em: <https://classroom.google.com/h> Acesso em 01 de outubro de 2023.
- GOOGLE (n.d.b). *Google Meet*. Disponível em: <https://meet.google.com/h> Acesso em 01 de outubro de 2023.
- JENSEN, Bente; JENSEN, Peter.; & RASMUSSEN, Astrid. W. (2017). Does professional development of preschool teachers improve children's socio-emotional outcomes? *Labour Economics*, 45, 26-39, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.11.004>
- JUSTO, Alice. R.; & ANDRETTA, Ilana (2020). Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Revista Psicologia da Educação*, 1(50), 104-113. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752020000100011
- KARIMZADEH, Mansoureh; SALEHI, Hadi.; EMBI, M. A.; NASIRI, M.; & SHOJAEI, M. (2014). Teaching efficacy in the classroom: skill based training for teachers' teaching efficacy in the classroom: skill based training for teachers' empowerment. *Canadian Center of Science and Education*, 7(8), 106-115, <https://doi.org/10.5539/elt.v7n8p106>
- LESSA, Tatiane C. R. (2020). *Contribuições de um treinamento de habilidades sociais na formação inicial de professores para a educação especial*. [Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos] Repositorio Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13827>
- MACHADO, Giovanni Bohn, MACHADO, Juliana A., WIVES, Leandro. Krug; & SILVA, Gilberto F. da (2021). O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260048 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260048>
- MARQUES, Alcione M; TANAKA, Luiza H.; & FÓZ, Adriana Q. Botelho (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- Ministério da Educação (2018). Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

- NÓVOA, Antonio (Org.) (1995). *Os professores e sua formação*, 2.ed. Dom Quixote.
- QUITERIO, Patrícia. L., NUNES, Leila Regina d'Oliveira, CAMELO, Bruna de Lima; SILVA, Jennifer Pires da; & CARMO, Marwin Machay Indio do Brasil do (2021). Promoção das habilidades sociais de futuros professores com foco na educação inclusiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(2), 611-631. <https://doi.org/10.12957/epp.2021.61060>
- RODRIGUES, Leda. Maria Borges da Cunha; & CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (2012). Educação a distância e formação continuada do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 615-628, <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400006>
- ROSIN-PINOLA, Andrea Regina; & DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 341-356. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>
- SERQUEIRA, Adriana P., LEME, Vanessa B. R., QUITERIO, Patrícia. L.; & ACHKAR, Ana Maria N. E. (2022). Social and educational skills program with elementary school teachers. *Psico-USF*, 27(1), 87-97. <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270107>
- SILVA, Aleksander. G. da BARTHOLOMEU, Daniel; & MONTIEL, Jose, M (2017). Habilidades sociais e comportamento social não verbal: Implicações para a aceitação e rejeição na universidade. *Estudos de Psicologia*, 22(1), <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20170003>
- SOUZA, Iriene; FERREIRA, Barbara; LIMA, Diego; & DEL PRETTE, Zilda A. P. (2022). Habilidades sociais educativas de professores de alunos público-alvo da educação especial. *Interação em Psicologia*, 26(2). <https://revistas.ufpr.br/psicologia/issue/view/3355>
- VIEIRA, Camila. M; & OMOTE, Sadao (2017). Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudanças de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. *Reflexão e Ação*, 25(3), 299-320. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9727>
- VIEIRA, Camila M.; & OMOTE, Sadao (2021). Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], 27, <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>

Data de recepção: 30 de junho de 2023.

Data de revisão: 26 de outubro de 2023.

Data de aceitação: 30 de outubro de 2023.

Data de publicação: 15 de dezembro de 2023.