

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Andréa Regina Rosin-Pinola

**Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto
sobre o repertório de professores e de alunos com
necessidades educacionais especiais.**

RIBEIRÃO PRETO - SP

2009

FOLHA DE ROSTO

ANDRÉA REGINA ROSIN PINOLA

Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da USP de Ribeirão Preto para obtenção do título de Doutor(a).

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Ribeirão Preto

2009

Autorizo a reprodução total ou parcial desse trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudos e pesquisas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Rosin-Pinola, Andréa Regina.

Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais. Ribeirão Preto: USP, 2009. 200p.: il. ; 30cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia
Ciência e Letras de Ribeirão Preto/USP.

Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Del Prette, Zilda Aparecida Pereira.

1. Formação de professores. 2. Habilidades Sociais. 3. Inclusão escolar. 4. Alunos com necessidades educacionais especiais.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Andréa Regina Rosin Pinola

Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP, para obtenção do título de Doutor(a).

Área de concentração: Psicologia

Aprovada em 17/12/2009

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette (Orientadora)

Instituição: USP- Ribeirão Preto/ UFSCAR- São Carlos

Assinatura: _____

Profa. Dra. Sonia Regina Loureiro

Instituição: USP- Ribeirão Preto Assinatura: _____

Profa. Dra. Noeli Rivas

Instituição: USP- Ribeirão Preto Assinatura: _____

Profa. Dra. Silvia Sigolo

Instituição: UNESP- Araraquara Assinatura: _____

Prof. Dr. Marcos Mazzota

Instituição: Mackensie/USP-São Paulo Assinatura: _____

Agradecemos o apoio e financiamento da FAPESP

DEDICATÓRIA

Primeiramente dedico esta obra a minha família, que sem eles esse trabalho não existiria ...

Em especial, ao meu marido, grande companheiro e incentivador desse sonho... Amor, obrigada pela paciência, apoio e compreensão nas minhas ausências...

À minha filha, obra de Deus, que me ensinou a ser verdadeiramente educadora...

À minha mãe, a minha segunda mãe- Dona Ana, as minhas irmãs e minha ajudante e amiga Edite que sem seus apoios e cuidados com a Maria Clara esse trabalho também não se findaria...

À todos amigos que com palavras e afeto muito pensaram junto comigo sobre os ideais de uma escola verdadeiramente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por todas as bênçãos e Graças recebidas e por ser a fonte de esperança, de sabedoria e de Amor...

À minha grande amiga e Mestre, Profa. Dra Zilda Aparecida Pereira Del Prette que é com certeza o meu grande exemplo de educadora. Zilda, obrigada pela paciência, amizade e dedicação às orientações, que sempre foram muito educativas. Com você Zilda aprendi a pensar, a escrever e a sonhar com um mundo melhor.

Ao meu querido amigo e Mestre, professor Almir Del Prette, por suas palavras de amizade e de carinho que me fizeram ver que um homem sábio é aquele que vive na simplicidade da vida.

Às professoras Eliane, Liliane, Marisa e Marise e aos alunos e seus familiares sem vocês esse trabalho não existiria.

Às professoras Dra Silvia Sigolo e Alessandra T. Bolsoni-Silva pelas palavras e dicas, por compartilhar seus saberes e me incentivar que valia a pena.

Aos professores Marcos Mazzota, Sonia Loureiro, Noeli Rivas e a todos aqueles que comigo partilharam seus saberes e me influenciaram a pensar e a ser educadora.

Às amigas Camila Pereira e Margarete Rocha, que mesmo tão distantes, sempre se fizeram presentes nos momentos que precisei.

Às amigas Marina Caprio e Carina Magro que acreditaram no meu trabalho e me deram a oportunidade de atuar como professora.

Às minhas alunas Susana e Carla que contribuíram na análise dos dados;

À todos amigos e amigas que sempre incentivaram na conquista desse trabalho.

Agradeço a colaboração das Bolsistas de IC/CNPq Renata Branco e Camila Cômodo e de IC/FAPESP Isabella Morandi e Luciana Palma que, sob orientação da Profa. Zilda, fizeram a edição das figuras referentes à significância clínica.

*"Cada um depende do seu interlocutor e deve-lhe
suas melhores garantias. É o discípulo que faz o
mestre, é o mestre que faz o discípulo..."*

(Georges Gusdorf, Professores para quê?)

Rosin-Pinola, Andréa Regina. **Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais.** Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto/USP.

A inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular vem aumentando nos últimos anos, tendo em vista as políticas que afirmam o direito de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular. As políticas, além de garantirem este direito, reforçam em seus textos a necessidade do professor desenvolver determinadas habilidades e competências para atuar com qualidade no processo educacional. Estudos e revisões de literatura, principalmente da área das Habilidades Sociais, propõem as chamadas habilidades sociais educativas (ações do educador que promovem desenvolvimento e aprendizagem do educando) como essenciais no repertório social de qualquer educador. Apesar da literatura e dos parâmetros curriculares nacionais afirmarem a necessidade dessas habilidades no repertório social do professor, não se tem estudos avaliando o repertório social dos professores e verificando os efeitos de seu aprimoramento sobre o repertório social e acadêmico do aluno em contexto de inclusão escolar. O objetivo deste estudo foi descrever e avaliar o impacto de um programa de promoção de habilidades sociais educativas (PHSE), na forma de assessoria em serviço, junto a três díades professora-aluno com necessidades educacionais especiais incluídos em classe regular. Para a avaliação do repertório das professoras foram utilizadas filmagens e diário de campo; o repertório dos alunos foi avaliado por meio do Sistema de Avaliação do Repertório Social (SSRS-BR) e da análise das filmagens e produtos acadêmicos. O programa teve duração de sete meses, com 20 encontros de uma hora e meia cada. Os dados foram analisados quantitativa (especialmente o Método JT para identificar mudanças estatisticamente confiáveis e clinicamente significativas) e qualitativamente (descrição das filmagens e dos registros em diário de campo). Os resultados evidenciaram efeitos diretos em termos da consecução dos objetivos do PHSE, com aquisição, aperfeiçoamento e melhor funcionalidade do repertório de habilidades sociais educativas das professoras e impacto indireto sobre o repertório dos alunos em termos de mudanças positiva e clinicamente relevantes na ampliação de habilidades sociais e redução de problemas de comportamento. A avaliação de processo e da validade social mostrou que a parceria entre o professor de educação especial e o da classe regular pode e deve ser ampliada no sentido de favorecer mudanças tanto no repertório social dos professores de classes regulares quanto nas condições de ensino. Discute-se a importância desses resultados para o processo de inclusão, questões metodológicas e práticas ligadas à formação inicial e em serviço dos professores do ensino regular diante do desafio da inclusão escolar e as possibilidades e limites da assessoria colaborativa.

Palavras-chave: formação de professores, habilidades sociais educativas e inclusão escolar.

Rosin-Pinola, Andréa Regina. **Program of Educative Social Skills: impact on the repertory of teachers and students with educational special needs.** Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto/USP.

The educational inclusion of deficiency pupils in regular education comes in recent years increasing, in view of the politics who affirms the right of access and permanence of the people with educational special needs in regular school. The politics, beyond guaranteeing this right, reinforce in its texts the necessity of the teacher to develop some skills to act with quality in the educational process. Studies and literature revisions, mainly of the area of Social Skills, suggests the called educational social skills (educator actions that promotes development and learning of the pupil), as essential in social repertory of any educator. Although the literature and the national curricular parameters affirm the need of these skills in social repertory of the teacher, does not have studies evaluating the social repertory of the teacher and verifying the effect of its improvement on the social academic repertory of the student in school inclusion context. The purpose of this study was to describe and evaluate the impact of educational social skills program (ESSP), in the form of serving assistance, next to the three par teacher-student with educational special needs included in regular classes. For the evaluation of teachers repertory, were used daily field and filmings; the students repertory were evaluated by the Social Repertory Evaluation System (SSRS-BR) and by the analysis of the films and academic products. The program had the duration of seven months, with twenty meetings, of one hour and a half each. The data had been analyzed quantitative (especially TJ Method, to identify trustworthy statistical and clinically significant) and qualitatively (filmings description and daily field registers). The results had evidenced right effects in terms of the consecution of the aims of ESSP, with better functionality, improvement and acquisition of the repertory to educational social skills of teachers and indirect impact on the pupils repertory, in terms of positive changes and clinically important on the enlargement of social skills and reduction of behavior problems. The evaluation of process and social validity showed that the partnership between the special education teacher and the regular class teacher can and must be extended in such a way to favor changes in the social repertory of regular class teachers as in educational conditions. One argue is the importance of these results to the process of inclusion, methodological and practical questions connected to the initial formation and in service of regular education teachers in front of the challenging of educational inclusion and the possibilities and limits of cooperation assessorship.

Key words: teachers development, educative social skills and school inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Organização dos encontros grupais.	64
Quadro 2- Principais queixas, diagnóstico e medicamentos de Caio.	76
Quadro 3- HSE consideradas deficitárias no repertório social de Lílian.	80
Quadro 4 - Principais queixas, diagnóstico e medicamentos de Júlia.	83
Quadro 5- HSE consideradas deficitárias no repertório social de Elaine.	87
Quadro 6 - Principais queixas, diagnóstico e medicamentos de Sabrina.	89

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Média ponderada de frequência por classe de habilidades sociais educativas de Lilian- pré e pós-intervenção. 92
- Figura 2 - Média ponderada de frequência por classe de habilidades sociais educativas de Elaine- pré e pós-intervenção. 95
- Figura 3 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Júlia e Sabrina no Escore Global de habilidades sociais (SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas. 97
- Figura 4 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina nas habilidades sociais de Responsabilidade e Cooperação (F1 do SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações. 98
- Figura 5 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina nas habilidades sociais de Assertividade (F2 do SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas. 100
- Figura 6 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina nas habilidades sociais de Autocontrole (F3 do SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas. 102
- Figura 7 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina nas habilidades sociais de Autodefesa (F4 do SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas. 104
- Figura 8 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Júlia e Sabrina nas habilidades sociais de Cooperação com pares

(F5 do SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas..... 106

Figura 9 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina na Escala Global de Problemas de Comportamento (SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas. 108

Figura 10 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina nas subescalas de Problemas de comportamento Externalizantes (SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas..... 109

Figura 11 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina nas subescalas de Problemas de comportamento Internalizantes (SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas..... 111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Frequência absoluta das Habilidades sociais educativas de Lílian nas avaliações pré-intervenção.-	78
Tabela 2 - Frequência absoluta das Habilidades sociais educativas de Elaine nas avaliações pré-intervenção.	86
Tabela 3 - Frequência absoluta das Habilidades sociais educativas de Lilian nas avaliações durante a intervenção.	116
Tabela 4 - Frequência absoluta das Habilidades sociais educativas de Lílian identificadas nas avaliações pós-intervenção.....	91
Tabela 5 - Frequência absoluta das Habilidades sociais educativas de Elaine identificadas nas avaliações durante a intervenção.	119
Tabela 6 - Frequência absoluta das Habilidades sociais educativas de Elaine identificadas nas avaliações após a intervenção.....	94
Tabela 7 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, das Habilidades Sociais de Responsabilidade / Cooperação dos alunos avaliadas por meio do SSRS-BR-professores.....	99
Tabela 8 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, das Habilidades Sociais de Assertividade dos alunos avaliadas por meio do SSRS-BR- professores.	101
Tabela 9 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, das Habilidades Sociais de Autocontrole dos alunos avaliadas por meio do SSRS-BR- professores.....	103
Tabela 10 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, das Habilidades Sociais de Autodefesa dos alunos avaliadas por meio do SSRS-BR- professores.....	105
Tabela 11 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, das Habilidades Sociais de Cooperação com pares dos alunos avaliadas por meio do SSRS-BR-professores.....	107

Tabela 12 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, dos Problemas de Comportamento Externalizantes dos alunos avaliados por meio do SSRS-BR-professores.	110
Tabela 13 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, dos Problemas de Comportamento Internalizantes dos alunos avaliados por meio do SSRS-BR-professores.....	112
Tabela 14 - Indicadores da avaliação sociométrica dos três alunos pré e pós-intervenção.....	113
Tabela 15 - - Síntese dos dados obtidos junto as professoras no Questionário de Validação Social.....	122

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Comitê de Ética

Anexo 2- Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para diretores, para professores e para os pais

Anexo 3- Autorização da Secretaria Municipal da Educação Especial da cidade de Ribeirão Preto

Anexo 4- Protocolo de Registro das Habilidades Sociais Educativas – PR-HSE

Anexo 5- Siglas correspondentes as HSE

Anexo 6- Questionário Informativo

Anexo 7- Questionário de Validação Social

Anexo 8- Definições das classes de Habilidades Sociais Educativas

SUMÁRIO

PREFÁCIO	18
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1- O CONTEXTO ESCOLAR DIANTE DA DIVERSIDADE	21
CAPÍTULO 2- A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS INCLUSIVA	30
CAPÍTULO 3- A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E AS HABILIDADES SOCIAIS	39
OBJETIVOS	49
MÉTODO	51
<i>ASPECTOS ÉTICOS</i>	53
<i>LOCAL DE COLETA DE DADOS</i>	54
<i>PARTICIPANTES</i>	55
<i>INSTRUMENTOS</i>	56
<i>PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS</i>	59
<i>PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO</i>	60
<i>PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO</i>	66
<i>TRATAMENTO DOS DADOS</i>	67
RESULTADOS	71
DISCUSSÃO	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	151

PREFÁCIO

A preocupação com a aceitação social e a educação das pessoas com deficiência faz parte da minha história de formação profissional. Ainda na graduação em Psicologia, interessei-me em atuar em uma instituição filantrópica para alunos com deficiência mental desenvolvendo trabalho de apoio a professores de educação infantil regular que recebiam os alunos desta instituição. Nesta fase, ofereci um curso, aprovado pela CENP, de formação de professores para atuar no ensino regular na perspectiva da inclusão. Posteriormente, no mestrado (com Bolsa FAPESP) fui em busca de ampliar meus conhecimentos a respeito do assunto e investiguei aspectos do processo de inclusão escolar relacionados ao repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular. Nesta ocasião, verifiquei que estes apresentavam dificuldade em se relacionar assertivamente com pares, de se autodefender, em cooperar com colegas, apresentando diferentes tipos de problemas de comportamento (tanto internalizantes quanto externalizantes) associados a esses déficits e ao baixo desempenho acadêmico. Neste movimento de busca de conhecimentos, senti a necessidade de aprofundar-me na área da educação, já que percebi que meus anseios e desejo eram de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, em especial das pessoas excluídas deste processo. Assim, ingressei em 2005 no curso de graduação em Pedagogia da USP de Ribeirão Preto. Durante todo este tempo, não parei de estudar e pesquisar sobre o tema Inclusão escolar, participei de eventos, li trabalhos e reportagens publicadas a respeito do assunto, além dos dados da minha dissertação de mestrado que mostrou claramente as dificuldades dos alunos em fazer parte do contexto escolar. Da análise de todo material estudado e dos dados de pesquisa surgiu meu interesse em investir na formação de professores como forma de favorecer a inclusão escolar efetiva destes alunos e avaliar esse processo por meio de estudo de campo e vivência junto a professores e alunos. Aliando os conhecimentos que adquiri na psicologia e mais recentemente na pedagogia, pensei em um projeto de formação em serviço de professores de alunos com necessidades educacionais especiais. A princípio tinha uma intenção particular de vivenciar junto a professores do ensino regular o processo de inclusão de alunos com deficiência e

compartilhar com eles os conhecimentos aprendidos para que assim pudéssemos avaliar se esses conhecimentos efetivamente poderiam melhorar ou favorecer o processo de inclusão escolar. Foi a partir desse contexto que pensei em um programa de assessoria em serviço a professores que tivessem alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. Essa Tese é, portanto, o resultado de um processo intenso de formação pessoal e profissional enquanto educadora especial, vivido e refletido que me faz agora ter subsídios não só teóricos, mas práticos das dificuldades e perspectivas da inclusão escolar e da formação de professores nesse contexto.

Introdução

Capítulo 1- O contexto escolar diante da diversidade

A escola, desde a democratização do ensino, vem vivendo momentos marcantes de debates relacionados às práticas educacionais e suas conseqüências. Momentos estes legitimados por diversas críticas quanto à padronização e reprodução de práticas educativas que privilegiam a minoria e que operam na regulação e produção de desigualdades.

Além disso, a escola como um todo tem sido questionada enquanto um espaço que privilegia padrões sociais e processos de homogeneização dos comportamentos dos alunos e que encontra dificuldades para lidar com a diversidade de formas e estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos. Muitas dessas dificuldades vem se revelando nos altos índices de evasão, reprovação e fracasso escolar.

Esse movimento de democratização do ensino esteve aliado a um outro movimento social mais amplo, chamado de inclusão social que, segundo Aranha (2000) "... se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades" (p.2). O movimento da inclusão defende a construção de uma sociedade democrática e do processo de participação social de todas as pessoas. Assim, não se restringe ao ambiente escolar, mas tem impacto sobre ele, já que a escola é um espaço que sofre influência da sociedade.

A partir de 1990, levando em consideração os discursos de diversos movimentos sociais, a história da educação das pessoas com deficiência e as discussões ocorridas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, o Brasil fixou metas para melhorar o sistema educacional brasileiro. Dentre essas metas estava a de melhorar a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

Dá-se início à proposta educacional intitulada Inclusão Escolar que tem, na Declaração de Salamanca (1994), as principais diretrizes e princípios orientadores para construção de uma escola inclusiva. Algumas diretrizes e orientações publicadas neste documento são:

- Toda criança tem direito à educação, e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais devem ser reorganizados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de considerar a diversidade de tais características e necessidades, sendo que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, a qual deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;
- Escolas regulares com tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos.

Esta proposta rompe com a anterior, da Integração Escolar, principalmente ao defender que não é o indivíduo que deve se modificar para fazer parte do sistema educacional, mas este é que deve ser inovado e deve buscar adequações necessárias para atender a todos. Mantoan (2003) esclarece que “o objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular” (p.24).

A construção de escolas inclusivas, com princípios que respeitam a diversidade, tem sido feita de duas diferentes formas. Fuchs e Fuchs (1998) apresentam as seguintes diferenças entre as propostas intituladas de inclusão escolar e de inclusão total: (1) para os chamados “inclusionistas” o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a adquirir habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, enquanto que os “inclusionistas totais” acreditam que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização; (2) os “inclusionistas” defendem a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto os “inclusionistas totais” advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular, e pregam ainda a necessidade de extinção do contínuo e por fim se diferem, pois, (3) os “inclusionistas” acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e

mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os “inclusionistas totais” crêem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana. Em síntese, analisando as propostas acima é possível perceber diferenças em relação ao entendimento dos objetivos educacionais, à forma de organização dos serviços de educação especial e em como entendem as mudanças que deveriam ocorrer na escola regular.

A autora dessa obra compartilha da idéia de que a escola tem como objetivo auxiliar o aluno a adquirir habilidades e conhecimentos que lhes permitam viver em sociedade de maneira independente, e que os serviços de apoio devem se modificar para efetivamente se constituírem como auxiliares à classe comum. Os apoios são fundamentais no processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais já que a formação de professores, seja generalista ou especialista, pouco tem dado conta das demandas atuais da educação, dentre elas a da Inclusão, e esse é um dos limites da escola. Partindo desse posicionamento, defende-se que a escola se modifique, a partir de reformulações nos currículos, na formas de avaliação, de formação dos professores e nas políticas educacionais, sendo que estas últimas devem também se tornar mais democráticas.

No contexto da educação brasileira, alguns autores que debatem e defendem os modelos acima apresentados de educação inclusiva têm se posicionado de maneira distinta. Por exemplo, Maria Teresa Mantoan defende a inclusão total, enquanto Enicéia Mendes, Salete Aranha, Sadao Omote e Gilberta Januzzi advogam pelo movimento da inclusão escolar, reconhecendo os limites de mudança da escola e outros elementos que interferem nesse processo.

Aranha (2000) acrescenta que a mudança na escola para tornar-se inclusiva requer suportes de diferentes tipos: físico, pessoal, material, técnico e social. Mas, a autora destaca que a oferta destas condições não garante a equiparação de oportunidades e tampouco que a educação seja inclusiva. É necessária uma reorganização em todos os níveis do sistema educacional, do político-administrativo até o interior da sala de aula. Mendes (2002) colabora com esta discussão ao dizer que é preciso ousar em direção à construção de uma proposta de educação inclusiva que seja *racional*, no sentido de aproveitar todas as possibilidades existentes, construindo ações pedagógicas eficazes ao atendimento dos alunos e

ampliar as matrículas, *responsável*, ao ser planejada e avaliada continuamente e *responsiva*, ao ser flexível e ajustável dependendo dos resultados das avaliações.

Ao defender os ideais da Inclusão no que se refere aos limites de mudança da escola, seus objetivos e à importância dos serviços de apoio ao pensar a formação de uma nova geração dentro de um projeto que favoreça a inclusão escolar, e em especial a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, é necessária a valorização de ações dentro da escola, que visem à cooperação e o reconhecimento das diferenças na organização de práticas que integrem as diferentes áreas do conhecimento. No contexto dessa discussão, parece importante levar em consideração que o próprio governo federal vem se apropriando das discussões e publicações científicas sobre educação inclusiva e apresenta em suas publicações que reconhece

A inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos.

Este paradigma requer um processo de resignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um lugar: preponderantemente *no outro*, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação. (ROTH, 2006, p.15)

O Ministério da Educação na Secretaria da Educação Especial vem contribuindo para este debate ao publicar textos, livros e referenciais sobre este assunto. Alguns destes materiais trazem orientações para a construção da escola inclusiva.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1999) são considerados alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) aqueles que, em alguma situação, apresentam representativa dificuldade de aprendizagem, independente de sua condição individual, econômica ou sociocultural, incluindo-se, nesta classificação, os alunos com deficiência sensorial, física ou mental. Essa nova denominação – NEE – pretende deslocar a ênfase, até então centrada no aluno, para uma maior atenção a ação educativa e propõe que a diversidade seja vista como desafio a ser enfrentado

pelo educador, no sentido de buscar alternativas pedagógicas para superar a dificuldade do aluno (BRASIL, 1999).

Neste contexto, busca-se ultrapassar as propostas anteriores de Integração, substituindo-as pela de Inclusão, ou seja, de investimento em ações educativas da escola e seus educadores que garantam melhores condições de ensino e sucesso escolar para todos os alunos. A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania, os órgãos governamentais que regulamentam o processo de Inclusão Escolar têm se fundamentado no reconhecimento e valorização das diferenças e tem questionado o modelo tradicional de ensino, que homogeneiza o processo ensino e aprendizagem, ignorando as diferenças.

A Inclusão Escolar fica então concebida por meio dos documentos legais como

[...] um meio para garantir maior equidade, desenvolvendo no ser humano valores e atitudes de solidariedade, respeito e colaboração, assegurando, assim, às pessoas com NEE, sua integração e participação na sociedade, tornando-se prioridade para se alcançar uma sociedade mais justa, integrada e democrática (ROTH, 2006, p.114).

Na perspectiva de que a escola e os educadores procurem inovar no ensino, o MEC publicou um material de formação continuada aos professores e gestores, por meio de uma cartilha intitulada *Educar na Diversidade* (DUK, 2005). Nesse material, são apresentados os conceitos de aprendizagem significativa e estratégias de respostas à diversidade em que se valoriza a variação de esquemas de aula, a organização da aula de forma a motivar e dar condições para que todos os alunos participem, a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa entre alunos, o monitoramento permanente do professor aos alunos de forma a ajustar o ensino para promover aprendizagem e a flexibilização do currículo considerando as necessidades educacionais dos alunos. Neste último item, são abordados os componentes que podem ser modificados para atender a demanda, que são os espaços, materiais e contextos, introdução de recursos auxiliares como sistema de comunicação alternativo ou complementar e material didático de apoio.

Esses recursos, mesmo incorporando os conceitos atuais e importantes para criar condições de aprendizagem aos alunos, como por exemplo os de aprendizagem significativa, variação de esquemas de aula, estratégias cooperativas

e monitoramento permanente, são apresentados de maneira vaga e descontextualizada.

Parece importante que os materiais publicados procurem descrever as ações e habilidades que o professor deve apresentar para criar condições de aprendizagem para todos os alunos, já que a proposta da inclusão significa mudança nas condições de ensino e essa mudança depende em grande parte da atuação do professor, em particular no caso daquelas que favoreçam a participação de todos os alunos. Em defesa da educação de qualidade e de condições de acesso e permanência de todos os alunos na escola, o Ministério da Educação vem valorizando práticas diferenciadas com a finalidade de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Para o MEC, são consideradas boas práticas de ensino aquelas que

[...] não excluam nenhum aluno; [...] que buscam dar respostas às necessidades educacionais especiais, valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele. (ROTH, 2006, p.9)

Além disso, Roth (2006) defende que, quanto às práticas educacionais inclusivas e a formação docente, na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, é importante a parceria ou colaboração com um profissional especialista que atue junto com o professor da sala comum. Na coletânea de artigos intitulada *Experiências Educacionais Inclusivas* (ROTH, 2006), são apresentados casos de sucesso no processo de inclusão e perspectivas otimistas quanto a este processo. No entanto, tais artigos não explicitam em que consistiu tal parceria, quais estratégias foram adotadas por estes profissionais e tampouco relatam as dificuldades e desafios por eles encontrados

Em outro material do MEC- *Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem* (TRISTÃO, 2006) são destacadas algumas habilidades importantes para o educador como

Organizar o ambiente e as rotinas para a aprendizagem ativa; Estabelecer um clima para interações sociais positivas; Encorajar a criança a realizar ações intencionais, solução de problemas e reflexão verbal; Observar e interpretar as ações de cada criança nos termos dos princípios de desenvolvimento contidos na proposta de experiências a serem proporcionadas e Planejar experiências que construam ações e interesses das crianças. (p.17)

Criar situações que favoreçam a educação de todos não é só uma questão de atender à demanda; é também um importante elemento de qualidade de ensino. Esta questão está explicitada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB no. 2/2001, no artigo 2º, quando determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

A questão da qualidade em educação definida no Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (UNESCO, 2005) está baseada em dois critérios:

[...] o primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Consequentemente, o sucesso dos sistemas em realizar este objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional (p.17).

A referência a estes dois elementos do processo educacional de cada educando está estreitamente relacionada às duas finalidades da educação que podemos chamar de acadêmica e social. O primeiro elemento diz respeito à aquisição de conhecimentos e o segundo se refere à educação como um processo de aquisição de valores, habilidades e atitudes relevantes, ambos essenciais para que os educandos assumam seu papel de cidadão na sociedade. Não é possível pensar em qualidade em educação sem que esses elementos estejam contemplados.

Ainda levando em consideração a discussão legal sobre o processo de escolarização de todos os alunos, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1998), o governo oficializa que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana (p.3)”. As garantias legais que proporcionaram o direito de acesso e permanência na educação regular de todos os alunos, assim como, as publicações científicas relacionadas a esta temática foram importantes para construir um conjunto de idéias que favoreceram o reconhecimento da diversidade humana, o direito de todos à educação e o papel da escola e dos educadores em criar condições de acesso e permanência de todos na escola.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 9.394/96), desde 1996 já afirmava ao considerar no artigo 96, que os sistemas de ensino deviam assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades. E no artigo 37 que a educação básica devia oferecer “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”, o que oficializava a necessidade da escola em se modificar para atender a esta demanda.

Outro aspecto importante no processo de construção da escola inclusiva são as redes de apoio que precisam ser planejadas e ofertadas tanto para o aperfeiçoamento da prática do professor quanto para o processo de aprendizagem do aluno (STAINBACK; STAINBACK (1999); MENDES, (2002); JANNUZZI, (2004)). Em relação à atuação do professor de classe comum, Mendes (2002) acrescenta que

[...] o professor da classe comum deve assumir a responsabilidade pela educação de todos os seus alunos, tentando todas as estratégias de ensino necessárias e possíveis antes de enviar qualquer aluno para um programa mais segregado de ensino especial (p.79).

No entanto, parece fundamental averiguar as condições reais que as escolas vêm criando para favorecer este processo e o suporte que os professores e toda a equipe escolar vêm recebendo para modificar a prática. Como já disse Bueno (1998)

A consecução do princípio da educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino (p. 81).

Mendes (2002) afirma que é notória a existência de leis e declarações que defendem a inclusão mas estas, por mais pertinentes e apropriadas que sejam, por si só criam no máximo conceitos e representações sobre o que seja este processo. A autora defende a mudança de paradigma na prática para acontecer, devem ser criadas ações efetivas de convencimento, que devem ser construídas dentro de cada realidade escolar.

A análise dos autores e da literatura citada permite verificar que a proposta da inclusão escolar parece ocorrer em dois sentidos: (1) o discurso ideológico que defende a educação para todos e uma exortação a práticas inovadoras e inclusivas,

(2) os meios, ou condições ou propostas, nem sempre suficientemente detalhadas sobre o quê e como desenvolver estratégias de ensino que possam favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Em suma, os materiais publicados pelo MEC, assim como as demais publicações, trazem reflexões teóricas acerca da defesa de que as escolas poderiam melhorar a qualidade e inovar o ensino, criando condições para que todos os alunos tenham acesso [ao] e permanência no contexto da escolar regular. Mas, parece que há uma carência de ações no sentido de estabelecer as parcerias. No entanto, tais artigos não explicitam em que consistiu tal parceria, quais estratégias foram adotadas por estes profissionais e tampouco relatam as dificuldades e desafios por eles encontrados antes propostas e de descrever mais objetivamente as práticas inovadoras e caracterizar os dilemas e dificuldades encontrados na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Afinal “é importante desfazer mitos a respeito da inclusão e o primeiro deles é o de não tomá-lo como uma panacéia para todos os males” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 2).

Defende-se que a educação deve se constituir em um espaço verdadeiramente inclusivo, e que a escola é um local de valorização da diversidade humana e de promoção de condições de aprendizagem social e acadêmica para todos os alunos. Mas há que se considerar que os mais variados problemas e dificuldades que a educação vivencia, nos dias atuais, não se referem apenas à questão da inclusão escolar. Assim como a inclusão não pode ser vista como solução destes problemas, as alternativas e propostas para aprimorá-la não podem ser compreendidas como soluções para os diversos problemas da educação.

É necessário apresentar e avaliar propostas explícitas para a reorganização da escola e da prática docente, considerando dificuldades, limites e possibilidades. O professor não só precisa estar convencido da legitimidade da inclusão e de seu papel nesse processo, mas também estar preparado para estabelecer as condições de ensino efetivas para isso, bem como para reconhecer e superar as dificuldades inerentes a esse processo. Para isso, pode necessitar de assessoria de especialistas e de cooperação com seus pares em um processo de construção de novas práticas.

Capítulo 2- A Formação do professor e as práticas inclusiva

Neste contexto, que vem privilegiando práticas de ensino inovadoras, a formação e a atuação docente são consideradas elementos importantes para a criação de tais práticas e para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Martins (2004), a história da formação de professores mostra que essa já teve no seu passado, diversas concepções. No período militar, a ênfase era clara no treinamento do professor para torná-lo um bom executor de tarefas, racionalizador do processo produtivo de ensinar, sem que necessariamente ele tivesse clareza de seu papel social e das implicações deste. Segundo a mesma autora, após este período buscou-se formar um profissional com compromisso político com as camadas populares, com uma visão crítica da realidade e conscientes do papel da educação na sociedade.

Mais recentemente, as discussões sobre formação de professor têm destacado a necessidade de que este domine não só os conteúdos e conceitos, mas também as habilidades políticas e interpessoais voltadas para a ação educativa. E que os saberes docentes sejam levados em consideração neste processo de formação (LIBANEO, 2001, NÓVOA, 2002, TARDIF, 2002).

Libâneo (2001) defende que o professor desde sua formação inicial deve ter consciência que sua atuação requer escolhas ideológicas e que o fazer pedagógico deve ser compreendido nas suas implicações sociais e políticas. Segundo o mesmo autor, o ato pedagógico é um ato social que deve promover a aquisição de conhecimentos historicamente produzidos e também o desenvolvimento social do educando. Sendo assim, o educador precisa tomar consciência do tipo de ser humano que ele pretende formar e que sociedade ele espera construir, também precisa avaliar os efeitos da sua própria prática pedagógica e analisar de forma crítica suas possibilidades e limites (LIBANEO, 2001, NÓVOA, 2002).

Nóvoa (2006) acrescenta que é preciso que as escolas e os professores se voltem a um foco, a aprendizagem, que implica proporcionar a um aluno concreto o seu desenvolvimento, o seu bem-estar, necessariamente aliados aos conhecimentos

historicamente produzidos. Em relação à formação do professor, Nóvoa (2006) afirma que esta deve estar centrada na prática e na análise da mesma, “é desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma vontade de fazer de outro modo, mas não sabem como” (p.14). O mesmo autor ainda diz que é importante formar o professor na prática fazendo-o refletir e rever o que ele pensa e faz no processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, as demandas do mundo atual, em relação à formação e atuação do professor, exigem que o mesmo tenha conhecimentos curriculares, habilidades de reflexão sobre sua prática e também apresente inúmeros comportamentos que devem ter intenção educativa. Estes comportamentos não estão desvinculados do papel social que o professor assume e nem mesmo de suas concepções e da sua responsabilidade em transmitir o conhecimento historicamente produzido, mas precisam ser intencionados a promover o aprendizado social e acadêmico dos alunos.

Em se tratando da formação e atuação do professor no contexto da Inclusão escolar, a proposta defendida por alguns autores (FREDERICO, HERROLD, VENN, 1999, MENDES, 2008, WOOD, 1998) é a da colaboração entre o professor ou profissional especializado com o professor do ensino regular por meio dos modelos de co-ensino (ou ensino colaborativo) e de consultoria colaborativa como estratégias poderosas para favorecer este processo. Tais estratégias são consideradas instrumentos necessários para mudança das práticas pedagógicas e estão alicerçadas na perspectiva educacional que defende a humanização da escola e dos processos de formação de educação, em contraposição as concepções idealistas e mecanicistas (CAPELLINI, 2004).

Segundo Thousand e Villa (1989 *apud* KAMPWIRTH, 2003) existem dois modelos de colaboração: o primeiro, intitulado consultoria colaborativa, em que o professor de educação especial presta assistência para o professor do ensino regular fora da sala de aula; o segundo chamado de co-ensino ou ensino colaborativo, em que o professor de educação especial trabalha junto com o professor do ensino regular para prestar serviços diretos dentro da sala de aula do ensino regular.

Na proposta de co-ensino ou ensino colaborativo, a parceira poderia apresentar-se de cinco formas diferentes, segundo Vaughn, Schumm e Arguelles

(1997); Dieker (2001); Gargiulo (2003) Weiss e Lloyd (2003), como abaixo apresentado:

- a. Um professor e um assistente→ os dois estão presentes na sala de aula, mas apenas um conduz as instruções a serem fornecidas. O outro professor observa, providencia materiais e assistência a sala monitorando e auxiliando os alunos individualmente;
- b. Estação de ensino→ os professores dividem o conteúdo a ser fornecido aos alunos sendo que cada professor é responsável pelo ensino de uma parte ou de pequenos grupos de estudantes. Dessa forma, os estudantes se locomovem de uma estação de ensino para outra;
- c. Ensino paralelo→ professores planejam juntos os conteúdos a serem trabalhados, mas eles dividem a classe em pequenos grupos e fornecem o mesmo conteúdo;
- d. Ensino alternativo→ um professor trabalha com um pequeno grupo de alunos para ensinar previamente, re-ensinar ou suplementar as instruções recebidas pela classe, enquanto o outro trabalha com o restante do grupo;
- e. Equipe de ensino→ também chamado de ensino cooperativo ou interativo, consiste na divisão de tarefas, por exemplo, um professor passa a instrução outro complementa com exemplos.

Para implementar um modelo de co-ensino (ou ensino colaborativo) da melhor maneira possível é preciso ter mais conhecimento sobre quais componentes ou fatores influenciam os papéis dos professores de educação especial no co-ensino dentro da sala de aula. A partir disso, administradores e planejadores podem decidir sobre quais recursos são necessários para desenvolver um programa de co-ensino que atenda as necessidades dos estudantes (GARGIULO, 2003; WEISS; LLOYD, 2003).

Na proposta de consultoria colaborativa, Kampwirth (2003) a define como uma prática educacional que envolve o trabalho de um consultor (educador especial, psicólogo escolar, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros) que trabalha com o do professor de educação regular e também com a comunidade escolar (a qual inclui os pais de alunos). Ambos devem trabalhar como equipe e sempre visando à resolução de um problema que envolva o estudante e o ambiente escolar

(problemas de aprendizagem e problemas de comportamento). A responsabilidade pelo sucesso da intervenção com o aluno é de todos os agentes envolvidos neste processo, o que pressupõe que os profissionais devem pensar juntos na solução do problema evidenciado. Contudo, a intervenção para a resolução do problema do aluno deve ser feita pelo agente que diretamente tem contato com ele, o pai e o professor, por exemplo.

Os profissionais que trabalham com consultoria escolar devem ser *experts* no processo de consulta, mas não necessariamente nas reais intervenções que serão discutidas e selecionadas. O consultor somente deve agir como *expert* e programar sozinho as intervenções quando assim for solicitado, sendo esta realidade muito difícil de acontecer (KAMPWIRTH, 2003).

Sobre a consultoria colaborativa, Weiss e LLoyd (2003) afirmam que este é um tipo de suporte que contribui na formação dos professores em serviço e que pode, também, prover ajuda aos estudantes com deficiência e às suas famílias no planejamento, escolha de serviços e na avaliação. Assim, a colaboração se dá também de maneira indireta, não necessariamente centrada na sala de aula.

Dentro da proposta de consultoria colaborativa, é possível estabelecer relação com um modelo apresentado na literatura da área da psicologia, chamado modelo triádico (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a), no qual um educador (especialista) assessora diretamente um outro educador que irá ensinar o aluno. Para autores como Fuchs e Fuchs (1994); Stevens e Slavin (1995); Gately e Gately (2001); Sanches-Palomino e Torres-Gonzalez (2002) a aprendizagem colaborativa ou cooperativa somente existe porque há interação entre no mínimo duas pessoas, aluno-aluno; professor-professor e, esta forma de aprendizagem tem sido apontada por estes autores como favorável a melhoria da auto-estima dos agentes que interagem, na medida em que eles, por exemplo, os professores, compartilham experiências, soluções para diversas dificuldades, seja de aprendizagem acadêmica, seja de comportamentos sociais.

No aspecto legal da perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002 estabelece que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular a formação docente voltada para a atenção à diversidade, que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Na Resolução CNE n.2 (BRASIL, 2001), no artigo 18, § 1º, está posto que, para serem considerados capacitados para atuar em

classes comuns com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, os professores precisam comprovar que, na sua formação foram incluídos conteúdos de educação especial, que os capacitaram a: (1) perceber as necessidades educacionais especiais de determinados alunos e valorizar a educação inclusiva; (2) adequar a ação pedagógica às necessidades especiais de aprendizagem; (3) avaliar continuamente o processo educativo de alunos com necessidades especiais e (4) atuar em equipe, junto com os professores de educação especial.

Todas essas habilidades, juntamente com outras consideradas importantes no contexto escolar, como por exemplo: habilidades de cooperação com a equipe escolar, de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, de discussão sobre as formas de ensinar e de aprender, são vistas hoje como fundamentais para a atuação no ensino regular e precisam estar presentes no repertório do professor para que ele consiga garantir os elementos que fazem parte da qualidade do ensino. Outra possibilidade de garantir esses conhecimentos e habilidades acima citados, poderia ser por meio da colaboração do profissional especialista com o professor do ensino regular. Sendo considerado professor/profissional especialista, aquele que comprove formação na área de educação especial e que tenha condições de assessorar os professores de ensino especial nas práticas pedagógicas necessárias à construção da educação inclusiva (OMOTE, 2001).

Esta colaboração faz parte das mudanças que o paradigma da inclusão vem promovendo e que também está explicitada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) que propõe a ampliação do atendimento da educação especial para servir de forma complementar ou suplementar a educação regular. E é defendida por Omote (2001) ao afirmar que, os professores especializados podem servir de intermediários entre as pessoas deficientes e a equipe colaborando na promoção do ensino inclusivo.

A *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) reafirma a necessidade da parceria acima citada e acrescenta que os sistemas de ensino devem superar a dicotomia entre educação especial e ensino regular e devem garantir acesso, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A parceria entre professores na perspectiva do conceito de ensino colaborativo, acima apresentado, que se dá pelo estabelecimento do apoio sistemático do professor do ensino especial ao professor de classe comum tem sido considerada importante instrumento para a inclusão escolar (ARGUELLES, HUGHES, SCHUMM, 2000; AUSTIN, 2001; BALDWIN, 2003; GARGIULO, 2003, WEISS, LLOYD, 2003). No Brasil, alguns estudos buscaram avaliar as possibilidades do ensino colaborativo e da consultoria colaborativa, respectivamente, Capellini (2004) e Zanata (2004) com professores de classe comum que tinham alunos com deficiência mental e com deficiência auditiva no ensino regular.

Capellini (2004) desenvolveu um estudo com objetivo de verificar os efeitos do ensino colaborativo em duas escolas de ensino fundamental que atendiam 4 alunos com deficiência mental. A pesquisadora entrevistou junto aos professores, pais e demais funcionários da escola. No entanto, a ênfase da avaliação recaiu sobre o desempenho escolar dos alunos com medidas do desempenho acadêmico e social de todos das classes, antes e após a intervenção. Em relação ao apoio oferecido aos professores, a pesquisadora utilizou de filmagens, na qual usou episódios para juntamente com os professores avaliar se o objetivo da atividade havia sido atingido, se os alunos com deficiência participaram, o que poderia ser melhorado e se houve ou não colaboração. A autora afirma que os resultados de tal intervenção possibilitaram melhoras tanto no desempenho acadêmico quanto na socialização dos alunos com deficiência mental, apesar de se manter a discrepância com a média do grupo da sala. Em relação às professoras, a autora afirma que o ensino colaborativo possibilitou desenvolvimento pessoal e profissional das mesmas. No entanto, a autora destaca algumas dificuldades presentes neste estudo, dentre elas, as de relacionamento entre os professores, tais como as de trabalhar em equipe, resistência da professora do ensino regular em flexibilizar o currículo e em preparar atividades diversificadas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Zanata (2004) com o objetivo de implementar e avaliar um programa de formação continuada, na perspectiva da consultoria colaborativa, realizou um apoio a três diferentes professores (2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental) que tinham, cada um, um aluno surdo inserido em suas turmas. O apoio foi dividido em três etapas: a primeira etapa envolveu um planejamento preliminar em que a pesquisadora analisou o estilo de aprendizagem dos alunos surdos, os objetivos e as estratégias que seriam utilizadas com esses alunos ao longo do ano; a segunda,

em que a pesquisadora filmava uma determinada aula, aleatoriamente amostrada, de cada professor, esta aula era editada e exibida em reunião com os três professores, onde os componentes eram analisados. Este procedimento foi repetido inúmeras vezes, até haver consenso do grupo sobre os objetivos alcançados; e uma terceira etapa, de discussão de textos sobre práticas pedagógicas inclusivas. Foram analisados os dados de filmagem para verificação das mudanças ao longo das reuniões de vídeo-*feedback* e após a intervenção, foram coletadas as opiniões dos professores sobre as atividades de planejamento colaborativo. Segundo a autora, as estratégias planejadas foram implementadas na sala de aula e a intervenção proporcionou uma oportunidade de formação para os professores. Os professores avaliaram que as estratégias beneficiaram não apenas seus alunos surdos, mas todos os demais. Os resultados também apontam que a intervenção colaborativa, embora tenha melhorado a qualidade do ensino, não parece ser suficiente para solucionar as dificuldades de comunicação da professora com o aluno surdo.

Em relação aos estudos acima citados, pode-se dizer que em ambos, em relação ao apoio oferecido aos professores, enfatizaram a auto-avaliação (ação reflexiva) do professor sobre a própria prática, além de indicação de atividades e recursos que o professor poderia usar levando em consideração as necessidades educacionais dos alunos. Quanto à avaliação do programa eles diferem, pois, Zanata (2004) priorizou a avaliação do processo de formação dos professores, não aferindo o desempenho acadêmico e social dos alunos, enquanto Capellini (2004) priorizou as avaliações pré e pós-teste do desempenho social e acadêmico dos alunos.

Capellini (2004) e Zanata (2004) não fizeram referência a habilidades e competências adquiridas pelos docentes, mas relataram que tiveram algumas dificuldades no estabelecimento da colaboração. Pode-se inferir que estas dificuldades refletem a falta de algumas habilidades do professor preconizadas tanto pelos PCNs (1999) como por estudos sobre a atuação pedagógica (VALLE; GUEDES, 2003, CAPELLINI, 2001;2004), tais como: identificar, desenvolver, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização pedagógica, planejar situações de aprendizagem, avaliar continuamente, acolher e tratar a diversidade, trabalhar em equipe, entre outras. Também vale a pena destacar que nesses dois estudos, permaneceu o apoio oferecido a um tipo de deficiência, nos casos acima citados, mental e auditiva.

Valle e Guedes (2003) afirmam que não se pode pensar isoladamente estas habilidades e competências como restritas ao professor inclusivo, e sim considerá-las como parte integrante da formação dos educadores em geral. No entanto, considerando a necessidade de aprimorar a prática educativa para atender às demandas da inclusão, a falta destas habilidades torna-se mais crítica.

Ferreira, Mendes, Almeida e Del Prette (2007) relatam uma experiência de parceria entre um educador especialista, um professor do ensino regular, a direção da escola e os pais do aluno com deficiência visual que estava inserido em uma classe regular. Foi oferecido à professora de língua portuguesa o apoio dentro da sala de aula que possibilitou o aperfeiçoamento de estratégias as relacionadas a aspectos do relacionamento social do aluno com os alunos (tutoria dos colegas, estratégias de convívio), arranjos ambientais (posição do aluno dicas de modificação em sala de aula) e de ensino (adaptações de atividades, conteúdos e materiais) e também, no planejamento de atividades. As autoras relataram algumas das atividades desenvolvidas e resultados positivos nas várias estratégias utilizadas, afirmando que a proposta de colaboração entre os dois profissionais pareceu bastante benéfica ao processo de inclusão deste aluno e da escola como um todo.

Mendes (2008) relata a ocorrência de um projeto de extensão, iniciado em 2004, na Universidade Federal de São Carlos denominado Projeto SOS Inclusão com o objetivo de investigar algumas possibilidades da colaboração no processo de inclusão escolar. A autora descreve que estão envolvidos alunos de graduação de diferentes cursos (Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia) que vão as escolas oferecer apoio de diferentes formas aos professores do ensino do ensino regular. A autora ainda afirma que foram feitas avaliações sistêmicas e multidimensionais, mas não descreve como estas foram feitas e que os resultados do projeto evidenciam a relevância de se inserir práticas de trabalho colaborativo na formação inicial a fim de favorecer a formação dos graduandos.

Uma grande parte dos estudos sobre formação de professores em contextos inclusivos (ex. CLASER, 2001; GOMES, 2005; NAKAYAMA, 2007; PRIOSTE, 2006), não teve como objetivo intervir na realidade escolar proporcionando mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, mas buscou investigar diferentes questões em relação à formação de professores no contexto da inclusão escolar.

Destaca-se desses estudos, como dado importante, que os professores queixam-se de falta de estrutura e apoio para realizar as adaptações necessárias na

prática (PRIOSTE, 2006); que os alunos com deficiência mental incluídos na rede regular não receberam apoio do serviço especializado e que os professores do ensino regular sentem-se despreparado para realizar as adaptações necessárias para atender estes alunos (GOMES, 2005), que o preconceito e as atitudes de exclusão perpetuam-se no contexto escolar (CLASER, 2001; NAKAYAMA, 2007).

Levando em consideração as pesquisas citadas, percebe-se que há ainda uma carência de descrições de procedimentos de intervenção que apresentem o planejamento em relação às habilidades ensinadas aos professores, assim como as aquisições do professor ao longo do processo de formação, as habilidades do pesquisador no trabalho de apoio/parceria ou colaboração ao professor do ensino regular, como de testes de procedimentos empíricos. Tais pesquisas evidenciam um esforço em implementar o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas diversas realidades brasileiras e que muitas dificuldades ainda existem quanto à sua organização e à melhoria do processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

Para superar essas dificuldades, parece importante implementar estudos e pesquisas com maior controle e descrição sobre o processo de formação dos professores no contexto do seu trabalho e, mais especificadamente, sobre o apoio recebido dentro da sala de aula bem como as habilidades que estão sendo requeridas na função social do educador que atende alunos com diferentes necessidades educacionais especiais, em particular, diante dos desafios da inclusão. Tal afirmação encontra apoio em Mendes (2008) que esclarece que o ensino colaborativo pode ser considerado hoje um instrumento que viabilize a efetivação do movimento de inclusão, mas ainda existem muitas questões sobre formação de professores a serem investigadas, além da indefinição de uma política de formação de professores de educação especial no país.

Capítulo 3- A Atuação do professor e as habilidades sociais

As competências e habilidades em geral e particularmente aquelas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem são foco de interesse de um campo teórico-prático denominado Treinamento de Habilidades Sociais. Dentre os estudos dessa área no contexto escolar podem ser destacados os que evidenciam a relação entre déficit de habilidades sociais de alunos e baixo desempenho acadêmico (GRESHAM, 1992, GRESHAM; ELLIOTT, 1989, VAUGHN; HOGAN, 1990, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003) e a importância das habilidades sociais educativas do professor neste mesmo contexto (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z, 2006; DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A., 2008a).

Esse campo de estudo vem sendo amplamente valorizado e reconhecido no âmbito escolar pela disseminação de propostas pedagógicas que valorizam as interações sociais como base para o processo de construção do conhecimento nas relações professor e aluno e entre aluno e aluno sendo mediadas pelo professor (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997; 2005; 2008a). Nesse contexto, professor e aluno são agentes importantes do processo de ensino e aprendizagem e um conjunto de habilidades de ambos serão requeridos para que a interação seja satisfatória.

Ao considerar a importância da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem a forma de atuação do professor vai requerer modificações, deixando de ser uma relação autoritária e impositiva, para ser interativa e dialógica com os alunos. Zabala (1998) defende que, no contexto atual, ensinar envolve utilizar diferentes estratégias na estruturação das atividades, considerando a diversidade de características e estilos de aprendizagem. Em relação à postura do professor, o mesmo autor afirma que ele é intermediário entre o aluno e a cultura e que sua atuação pode variar desde mais diretas até posições indiretas, destacando as habilidades de desafiar, dirigir, propor e comparar como importantes na atuação como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Na compreensão da atividade do professor como mediador, Zabala (1998) destaca

É todo um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores, que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal, que, portanto, vê o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno... (p.91-92).

A esta mudança, defendida pelas concepções sóciointeracionista de ensino, soma-se a demanda atual do exercício da função social do educador, que pressupõe que o mesmo seja capaz de contribuir para a formação de um sujeito cidadão, que tenha habilidades e competências que lhe permitam participar na sociedade. O desenvolvimento interpessoal do educador passa a ser um importante elemento de avaliação e promoção para que o processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer de forma dialógica e interativa.

Em relação ao acompanhamento e à intervenção diferenciada, que leva em consideração as necessidades dos alunos, as habilidades sociais de professores e alunos são componentes essenciais para o processo de ensino e aprendizagem Zabala (1998) afirma que tanto no acompanhamento quanto na intervenção diferenciada é fundamental a observação do grupo-classe, de pequenos grupos de alunos e também a nível individual (ZABALA, 1998).

Del Prette e Del Prette (2005) destacam que “a escola constitui um espaço essencialmente interativo e reconhecidamente relevante para o desenvolvimento interpessoal das crianças” (p.62) e que na escola duas demandas são evidentes em relação aos alunos: estabelecer relações interpessoais satisfatórias e atender às expectativas acadêmicas. Mas, para que as crianças (alunos) consigam atender a essas duas demandas a atuação efetiva dos educadores (pais e professores) é fundamental. Serão eles que poderão incidentalmente ou de forma planejada, estabelecer dar condições de promoção de habilidades a esses alunos a fim de que assumam um papel ativo nas diversas relações sociais que irão estabelecer.

Em se tratando do papel dos educadores (em especial do professor) na promoção de um desenvolvimento socioemocional satisfatório dos alunos, Del Prette e Del Prette (1997) destacam que, no processo de ensino e aprendizagem, algumas habilidades do professor são requeridas para promover intencionalmente o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Essas habilidades foram por eles denominadas habilidades sociais educativas, e vem sendo objeto de propostas e definições nos últimos anos (DEL PRETTE A.; DEL PRETTE Z.A.P., 1997, 2001, DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A.,1998, 2008a). Mais recentemente 32

habilidades sociais educativas foram definidas e reorganizadas em 4 classes mais gerais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a): (1) Estabelecer contextos potencialmente educativos; (2) Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; (3) Monitorar positivamente e (4) Estabelecer limites e disciplina. As classes amplas compõem de outras mais específicas como, por exemplo, Estabelecer contextos potencialmente educativos inclui organizar materiais, alterar distância e proximidade, etc, Transmitir ou expor conteúdos de habilidades sociais, inclui fazer perguntas de sondagem ou desafio, apresentar objetivos, entre outras.

As habilidades sociais educativas são definidas em termos de funcionalidade, ou seja, devem ser avaliadas e monitoradas por seus efeitos sobre o repertório comportamental dos alunos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a). Elas apresentam estreita proximidade e complementaridade com as habilidades e competências preconizadas por Valle e Guedes (2003), nos PCNs (1999) e pelo documento *Saberes e Práticas da Inclusão* (TRISTÃO, 2006). Por exemplo, as competências enfatizadas por esses autores de identificar, desenvolver e implementar estratégias de flexibilização pedagógica, planejar situações de aprendizagem, avaliar continuamente e acolher e tratar a diversidade podem ser relacionadas às habilidades de estabelecer contextos interativos potencialmente educativos, mediar interação, transmitir conteúdos de habilidades sociais e monitorar positivamente, definidas por Del Prette e Del Prette (2008a).

A aquisição e desempenho, pelo professor, das habilidades sociais educativas conforme Del Prette e Del Prette (2008a) podem requerer assessoria e colaboração dos profissionais especialistas na área de habilidades sociais que podem atuar de forma direta, junto a pais, professores ou outros agentes educativos e de maneira indireta, como mediadores ou co-terapeutas da relação desses com seus filhos ou alunos. Para estes autores, há uma importante questão para os pesquisadores que atuam sob o modelo triádico, que é a de desenvolver estratégias e programas eficientes, econômicos e viáveis para essa atuação.

Alguns estudos no campo teórico-prático das habilidades sociais buscaram promover habilidades sociais no repertório social do professor, Del Prette e Del Prette (1997) planejaram e conduziram um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP) que tinha como objetivo instrumentalizar o professor em habilidades e estratégias de ensino, as habilidades ensinadas foram: a explicitação dos objetivos e das condições gerais da atividade, o estabelecimento de

motivação e incentivo, a atenção a comportamentos orientados para a tarefa. Esperava-se que as habilidades sociais promovidas no repertório de professores pudessem permitir a eles estruturar interações sociais educativas, e buscar explorar as interações sociais com e entre os alunos no sentido de maximizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos. Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) com o objetivo de avaliar a efetividade do PRODIP analisaram, comparativamente pré e pós-intervenção, as filmagens do desempenho de uma professora. Os resultados indicam efetividade do procedimento de intervenção na melhoria do desempenho social da professora e, sobre o procedimento de análise das filmagens, esse se mostrou razoavelmente generalizável quanto às classes gerais contempladas e também bastante flexível e aberto para inclusão de novas subclasses, representando, portanto, uma possível contribuição para estudos dessa natureza. Inicia-se aqui a tentativa de sistematizar a avaliação de habilidades sociais de professores.

Em outro estudo, Del Prette, Del Prette, Torres e Pontes (1998) examinaram as mudanças topográficas do desempenho dos professores participantes do PRODIP por meio de filmagem pré e pós-intervenção. A análise dos dados permitiu verificar mudanças positivas em componentes como expressão facial, humor/formalidade e entusiasmo/apatia, demonstrando efetividade do programa. Os autores afirmam a necessidade de estudos que averiguem se as melhoras obtidas interferem na competência interpessoal/profissional para conduzir interações sociais educativas em sala de aula, entre outras questões.

Outros estudos como, por exemplo, Melo (2003); Vila (2005), Molina (2007), Corrêa (2008) têm demonstrado efeitos positivos de programas de capacitação sobre habilidades sociais de professores. Ao avaliar um programa multifocal (pais, professores e colegas) de atendimento a crianças com dificuldades de interação, Melo (2003) implementou uma proposta de formação de professores com o objetivo de melhorar o clima, a comunicação e a cooperação entre os alunos, durante 39 semanas, em encontros de uma hora. Com base em medidas diretas (observação da interação professor-aluno) e indiretas (TRF e CBCL- Listas de verificação comportamental- para professores e para crianças), antes e após a intervenção a fim de verificar mudanças no repertório social do aluno, a autora relata que após a intervenção ocorreram mudanças positivas na relação professor-aluno e também na percepção deles sobre a competência social e os problemas de comportamento de

seus alunos. Acrescenta, ainda, que a mudança mais significativa de percepção dos professores ocorreu em relação ao desempenho acadêmico e se manteve na avaliação de seguimento, dado reafirmado com a observação direta da relação aluno-aluno e aluno-professor.

Vila (2005) elaborou, aplicou e avaliou os efeitos de um programa de promoção de habilidades sociais junto a professores de classes especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem. Neste estudo foram utilizados como instrumentos de avaliação do repertório das professoras, o IHS-Del Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001) e um protocolo de análise de filmagens, antes e após a intervenção a fim de caracterizar a interação de cada professora com seus alunos. Segundo a autora, foram ensinadas as habilidades de observação e descrição de comportamentos, de alterar distância e proximidade, de expressão de afeto e empatia, de assertividade e de comunicação. Os resultados são sugestivos de que o aprimoramento do repertório de habilidades sociais de professores possibilitou capacitá-los para promoverem contextos interativos mais efetivos em sala de aula e afirma a importância de se investir na capacitação de professores de ensino especial, no sentido de que possam buscar estratégias de alterar seu desempenho no sentido de promover interações educativas em sala de aula que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. No entanto, Vila sugere que outros trabalhos poderiam investigar a generalização e a manutenção destas habilidades sociais aprendidas no contexto de sala de aula, outros ainda, poderiam avaliar os prováveis efeitos sobre o repertório social e acadêmico dos alunos.

Molina (2007) realizou dois estudos articulados, um primeiro em que conduziu um programa de promoção de habilidades sociais em serviço junto a professora de classe de aceleração e avaliou seus efeitos sobre o repertório social e acadêmico dos alunos; e um segundo, em que avaliou os efeitos de um programa de promoção de habilidades sociais (em grupo) junto a professores de classes de aceleração, sobre o repertório social e acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem. Em ambos os estudos, a avaliação do repertório dos alunos foi realizada, antes e após a intervenção: no primeiro estudo por meio do TDE (STEIN, 1994) e do IMHSC-Del Prette (DEL PRETTE- versão caderno) e no segundo estudo, somente por meio do IMHSC- (DEL PRETTE- versão caderno). Os resultados do primeiro estudo evidenciaram dificuldades da professora em identificar e avaliar suas estratégias de promoção de habilidades sociais em sala de aula, o que levou a

pesquisadora a desenvolver o segundo. Neste, os resultados se mostraram mais efetivos para as aquisições no repertório social dos alunos e dos professores o que a autora atribuiu à utilização de estratégias de compreensão da importância do desenvolvimento interpessoal dos alunos e de fornecimento de suporte na seleção, construção e aplicação de atividades, por meio de *role-playing*. A autora sugere que estudos futuros verificassem as condições de promoção das habilidades sociais educativas de professores, avaliassem de forma continuada as aquisições dos professores e dos alunos, e também, a utilização de outros instrumentos de avaliação do repertório do professor.

Corrêa (2008) também analisou a eficiência de um programa de Treinamento de Habilidades Sociais com professores do ensino fundamental, em promover mudanças no repertório social dos professores e a generalização de tais aquisições para o contexto escolar. O programa foi desenvolvido em 12 sessões, com dois grupos de cinco professores cada, sendo que um grupo funcionou como controle (e recebeu treinamento posteriormente). Foram utilizados como instrumentos de avaliação para elaboração do programa, observação e avaliação de práticas interativas, e em relação ao repertório social das professoras o IHS-Del Prette (DEL PRETTE, 2001). O THS foi desenvolvido com base na análise dos dados obtidos na pré-avaliação e priorizou as habilidades de lidar com a indisciplina ou agressividade dos alunos, expor-se a desconhecidos e situações novas, abordar/ discordar de autoridade, recusar pedidos abusivos, manter a atenção do grupo, coordenar grupos, pedir mudança de conduta, dar feedback, expressar desagrado, analisar demandas da situação e consequenciar comportamentos. Para avaliação do processo foram analisados os relatos verbais dos participantes ao final de cada sessão. Os resultados obtidos por meio do IHS-Del Prette não indicaram diferença estatisticamente significativa, o que segundo a autora leva a questionar o caráter geral do instrumento para avaliar habilidades sociais educativas. No entanto, a análise descritiva evidenciou ganhos no repertório de habilidades sociais da maioria dos professores, e também melhorias no estabelecimento de novas contingências na interação professor-aluno. A autora indica limites na generalização dos comportamentos para o contexto escolar e hipotetiza haver uma relação com os procedimentos da intervenção, e sugerindo que estudos futuros planejem estratégias de generalização e também maior tempo e continuidade na parceria com a escola.

Manolio (2009) desenvolveu um estudo com o objetivo de investigar quais classes e subclasses do Sistema de Habilidades Sociais Educativas os professores apresentavam na interação com seus alunos e nas demandas observadas e caracterizar possíveis padrões de comportamento dos professores e verificar a influência de características sociodemográficas na emissão desses padrões. Nesse estudo 22 professores do Ensino Fundamental I e seus alunos, foram filmados por três períodos de 30 minutos (cada professor) e na análise das filmagens foram registradas frequências das HSE. Os resultados indicaram que os professores apresentaram pouca flexibilidade e variabilidade de comportamentos indicativos de HSE e que em geral não estavam sob controle das características das demandas observadas. Além disso, foi verificada a influência de variáveis como idade, formação profissional e série na emissão de alguns comportamentos considerados como HSE. Também foi observado que os professores consequenciavam mais positivamente as respostas dos alunos com bom desempenho acadêmico do que as dos alunos com baixo desempenho. Esses resultados permitiram realizar uma caracterização do repertório de HSE dos professores e mostraram a necessidade de realização de programas de intervenção em habilidades sociais para esses professores.

Sintetizando, com base nos estudos sobre programas de formação de professores na área de habilidades sociais, pode-se dizer que: (1) em geral focalizaram habilidades sociais; (2) ora fizeram avaliação do desempenho social do aluno, ora do repertório do professor (VILA, 2005; CORREA, 2003), poucos do desempenho de professores e alunos (MELO, 2003; MOLINA, 2007); (3) utilizaram instrumentos validados como TRF, CBCL, IHS-Del-Prette e fichas de observação; e (4) priorizaram avaliação pré e pós-teste. De acordo com Murta (2007) a avaliação do processo é um importante para monitoria do programa no sentido de saber quais variáveis contextuais podem estar facilitando ou dificultando a intervenção, em que extensão o programa está alcançando o público-alvo, em que extensão os participantes estão praticando as técnicas e utilizando os recursos que lhes foram disponibilizados na intervenção e se a duração do programa planejado é suficiente. Além disso, os estudos apresentados consideraram a importância de se averiguar a generalização das habilidades aprendidas no contexto de sala, indicando a necessidade de buscar outros instrumentos e formas de avaliação do repertório de

habilidades sociais educativas e de avaliações mais funcionais do repertório social do professor.

Em relação ao desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais, alguns estudos (ex. CAPELLINI, 2001; 2004, BATISTA, ENUMO, 2004; ROSIN-PINOLA, 2006) que buscaram avaliar o repertório destes verificaram, tanto com base no relato dos professores quanto em dados de observação, que a maior dificuldade ocorre para os alunos que apresentam deficiência intelectual e/ou problemas de comportamento o que aparece correlacionado com o menor rendimento acadêmico e maior dificuldade de socialização. Na avaliação dos professores sobre os alunos com baixo desempenho acadêmico e com deficiência mental, Rosin-Pinola (2006) encontrou que aqueles com deficiência mental foram referidos como apresentando um repertório social e acadêmico deficitário, semelhante ao dos alunos com baixo rendimento acadêmico, em habilidades sociais como as de cooperação/ responsabilidade, autocontrole e cooperação com pares, com maiores desvantagens nas habilidades de assertividade e autodefesa. Além disso, esse grupo apresentou, tanto quanto os alunos de baixo desempenho acadêmico, alta frequência de problemas de comportamento. É razoável supor que os problemas de comportamento e os déficits de habilidades sociais apresentados por estes alunos, além de comprometerem a aprendizagem acadêmica, poderiam estar dificultando sua aceitação pelos demais, dois aspectos críticos para a inclusão efetiva no ensino regular.

Se, efetivamente os déficits de habilidades sociais e os problemas de comportamento dificultam a inclusão, é importante que o professor tenha conhecimento sobre isso e que eleja, como um dos focos de sua atenção e investimento pedagógico, as habilidades sociais e o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Esta afirmativa encontra apoio em Del Prette e Del Prette (2005, p. 22) quando defendem um maior comprometimento da escola na promoção de habilidades sociais:

(...) o investimento da escola na promoção de habilidades sociais pode ser defendido com base em pelo menos três argumentos: a) a função social da escola; b) as evidências da relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico e c) as políticas de inclusão.

A concretização desse compromisso depende de muitos fatores e um deles certamente é constituído pela competência social (profissional e educativa) do

professor para desenvolver, junto a seus alunos, um repertório social que os habilite a lidar com as demandas do contexto escolar, e também para a vida cotidiana, dentro da função social da escola de “preparar para a vida”.

Apesar da literatura e dos materiais e documentos do MEC afirmarem a necessidade dessas habilidades no repertório social do professor, tanto de ensino regular como de especial, não se têm publicações de estudos visando promover às habilidades sociais educativas dos professores e verificando os efeitos destas sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, ou seja, o repertório acadêmico e social dos alunos, nem tampouco se tem estudos que buscam promover tais habilidades por meio dos princípios do ensino colaborativo ou da assessoria colaborativa.

Partilha-se da compreensão de que o aprimoramento destas habilidades chamadas educativas deve fazer parte da relação que o professor estabelece com os alunos, sendo importantes para favorecer a interação positiva entre os pares e a promoção da aprendizagem e compreende-se que a relação professor-aluno é

um processo que envolve dependência e interdependência de comportamentos, que ao longo do tempo afetam e são afetados pelas variáveis cognitivas e afetivas de cada um dos integrantes da relação e pelas variáveis contextuais (HINDE, 1981 *apud* DEL PRETTE; PAIVA; DEL PRETTE, 2005, p.63).

Cada uma destas variáveis é importante para o contexto de análise e avaliação da relação professor-aluno e, considerando os limites e as possibilidades de uma pesquisa-intervenção será considerado que “um ponto de alavancagem importante na análise e intervenção sobre o sistema escolar pode ser situado nas relações interpessoais que caracterizam o processo ensino-aprendizagem” (DEL PRETTE; PAIVA; DEL PRETTE, 2005, p. 62)

Os estudos sobre inclusão apresentam, geralmente, delineamentos descritivos, com ênfase na caracterização de serviços e percepções de profissionais (dentre eles do professor). São escassos os estudos empíricos e pesquisas experimentais sobre desenvolvimento de programas (NUNES, GLAT, FERREIRA, MENDES, 2008; 2002) e sobre as condições e recursos do professor favoráveis a inclusão. Como afirma Mendes (2002), é importante desenvolver novas e válidas alternativas, programas de trabalho ou planos de ação que auxiliem o professor nesse processo pedagógico de educar para a diversidade.

Em síntese, as pesquisas com professores em contexto inclusivo sugerem a importância da consultoria colaborativa e reforçam que tanto os professores especialistas como os regulares devem apresentar habilidades e competências bastante diversificadas para favorecer o processo de escolarização dos alunos, deficientes ou não. Sugerem também que as dificuldades interpessoais dos professores estão possivelmente relacionadas à falta ou déficits dessas habilidades que, conforme os autores e os PCNs já citados, deveriam ser foco de investimento para melhorar a qualidade da aprendizagem acadêmica e da socialização, tão cruciais para o processo de inclusão das crianças com NEE no ensino regular. Pode-se, portanto, defender que a efetividade do processo de inclusão requer, dentre outros fatores, a capacitação dos professores para conduzir (com os alunos) e para mediar (entre os alunos) interações sociais educativas, o que implica, necessariamente, em um repertório de habilidades sociais elaborado, particularmente, de habilidades sociais educativas. Os efeitos positivos de programas de promoção de habilidades sociais de professores sobre o repertório social-profissional destes e sobre o repertório social e acadêmico de alunos com dificuldades interpessoais e de aprendizagem, indicam que esta pode ser uma estratégia importante na capacitação e formação continuada dos docentes, dentro da perspectiva aqui considerada.

No caso específico de professores de crianças com NEE incluídas no ensino regular, a verificação dessa possibilidade de capacitação e da efetividade de programas específicos para isso ainda se constituem questão empírica a ser resolvida. Tem-se como hipótese que os alunos no processo de inclusão escolar podem ser beneficiados por meio da parceria entre o professor especialista e o professor regular para o aprimoramento de habilidades sociais educativas destes.

Objetivos

Com base nas considerações anteriores, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de intervenção. A intervenção teve o objetivo geral desenvolver e aplicar um Programa de Habilidades Sociais Educativas (PHSE) com professores de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no sistema regular de ensino, visando a (a) aprimorar o repertório de habilidades sociais educativas dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais; (b) promover, por meio da atuação dos professores, habilidades sociais dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa propriamente dita visou produzir conhecimento sobre a avaliação do PHSE. Essa avaliação, conforme Cozby (2003) pode ser direcionada por, pelo menos, cinco diferentes focos: a avaliação das *necessidades*, situação em que o pesquisador questiona se de fato existem problemas merecedores de atenção numa população-alvo; a avaliação da *teoria* do programa, que busca entender se o programa proposto de fato atende de forma adequada às necessidades da população-alvo; a avaliação do *processo* ou *monitoramento* do programa, em que os pesquisadores fazem a avaliação durante o programa para determinar se está atingindo a população-alvo, se está atraindo mais pessoas e se a equipe está oferecendo o serviço planejado; a avaliação dos *resultados*, a fim de averiguar o impacto da intervenção, ou seja, saber se como estão ou que melhorias o programa gerou; e a avaliação da *eficiência*, após o pesquisador ter demonstrado teve o efeito pretendido, o pesquisador deve ponderar custos e benefícios e se o programa poderia ser mais bem empregado de outra forma.

No presente estudo, a avaliação do programa focaliza, primordialmente: 1) *necessidades* (quais as dificuldades comportamentais de professores e alunos no contexto da inclusão escolar?); 2) *processo* (as habilidades planejadas foram efetivamente ensinadas para os professores envolvidos?); 3) *resultados* (a aquisição de HSE pelos professores estão sendo utilizadas na interação professor-aluno e estão contribuindo para tornar os alunos socialmente mais competentes?). Em termos mais específicos, este estudo tem como objetivos de pesquisa:

- (1) Caracterizar as necessidades dos professores em termos de habilidades sociais educativas e dos alunos com necessidades educacionais especiais em termos de habilidades sociais gerais;
- (2) Avaliar o impacto direto do programa (medidas comparativas entre a pré e a pós-intervenção) sobre o repertório de habilidades sociais educativas dos professores participantes
- (3) Avaliar o impacto indireto do programa (medidas comparativas entre a pré e a pós-intervenção) sobre o repertório social (habilidades sociais, problemas de comportamento e status sociométrico) dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes desses professores;
- (4) Monitorar / discutir características do processo de aquisições das professoras, em termos de habilidades sociais educativas e a validade social do programa.

Pretende-se discutir os possíveis benefícios deste programa de habilidades sociais educativas sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a possibilidade de replicação desse modelo de programa de formação em serviço.

Método _____

A presente pesquisa configura-se como um Estudo de Caso de díades professor-aluno. O Estudo de Caso é uma opção metodológica importante quando se faz um estudo de um indivíduo cuja condição é particular, incomum ou notável e é considerado útil sob condições raras e que não podem ser estudadas de outras maneiras (COZBY, 2003).

Desta forma, justifica-se a escolha deste método já que, em se tratando de alunos com necessidades educacionais especiais, defende-se a avaliação individual dos casos e o planejamento de estratégias educativas que atendam às necessidades desses indivíduos. Os casos que aqui serão estudados apresentam condições importantes para a discussão atual sobre formação de professores e inclusão escolar. Os casos estudados caracterizam-se como tal já que foram analisados enquanto uma unidade específica, mas reconhecendo a influência de diferentes aspectos como os diversos contextos dos quais participam, além das normas institucionais e legais que garantem a eles o direito de estarem no ensino regular (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Para melhor compreensão da importância das habilidades sociais educativas no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, os casos serão apresentados por meio de uma descrição densa e cuidadosa das situações vividas para que os leitores possam conhecer as situações da pesquisa e chegar a algumas conclusões (que podem ser diferentes das da pesquisadora).

O Estudo de Caso tem como objetivo fornecer uma descrição de um indivíduo, evento ou ambiente e deve ser conduzido com o máximo de rigor possível para que venha a ter validade interna e externa (COZBY, 2003). Assim, buscou-se respaldo sobre as definições e característica do Estudo de Caso, que permitissem garantir confiabilidade no procedimento. Para tanto, considerou-se a discussão de Kazdin (1982).

Kazdin (1982) define alguns critérios de classificação dos tipos de estudo de caso conforme seus requisitos da garantia de validade interna. Para este autor, os estudos de caso podem ser identificados como do Tipo I, Tipo II e Tipo III. Os estudos de caso do Tipo I são aqueles que apresentam um grau mínimo de validade interna, uma vez que se baseiam apenas em dados objetivos, mas não apresentam avaliação contínua, evidências de estabilidade do problema e de efeitos imediatos

acentuados e não se baseiam em múltiplos casos. Já o Tipo II, além dos dados objetivos, também apresentam uma avaliação contínua das variáveis dependentes (uso de medidas repetidas) o que permite verificar as alterações ao longo do tratamento e assim demonstrar os efeitos imediatos da intervenção. O estudo de caso do Tipo III é o que apresenta maior grau de validade interna, pois além das características anteriores, contém múltiplos casos da relação investigada e não necessariamente precisa apresentar indicadores de efeitos imediatos e acentuados da intervenção.

O presente estudo tem as características do Estudo de Caso do Tipo II, com a utilização de diferentes instrumentos (objetivos e subjetivos) e procedimentos de avaliação, envolvendo uma avaliação contínua das habilidades sociais educativas dos professores. Não pode ser considerado do Tipo III por ter estudado somente três díades, que se configuraram por duas professoras, sendo que uma delas forma duas díades.

Foi realizada uma intervenção que constou de momentos grupais, em que eram tratados temas e assuntos comuns e, individuais com cada professor, em que tinham como objetivo promover habilidades sociais educativas específicas no repertório de cada um.

Aspectos éticos

Este trabalho foi iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP (Nº. Processo 255/2006-2006.1.820.59.5- ANEXO 1), em sua 54ª. Reunião Ordinária realizada em 24/08/2006 tendo sido aprovados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para diretores, para professores e para os pais (ANEXO-2).

Todos os protocolos incluíam as seguintes informações: (a) explicitação do objetivo da pesquisa e dos instrumentos e procedimentos a serem utilizados, assim como demais informações necessárias para que o professor e os pais (ou responsáveis pela criança) decidam conscientemente sobre a participação na pesquisa; (b) explicitação de que a participação não causa nenhum dano físico, moral ou psicológico e que pode, por outro lado, produzir benefícios; (c) explicitação dos compromissos da pesquisadora em respeitar o direito do participante para

interromper a qualquer momento a participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo ou retaliação e em manter sigilo sobre os dados pessoais dos participantes; (d) informação de que os resultados obtidos serão apresentados, sejam eles favoráveis ou não às hipóteses da pesquisadora, em congressos e publicados em revistas especializadas; (e) telefone ou endereço do pesquisador para acesso dos participantes a qualquer momento que assim o desejarem. A direção, os professores e os pais assinaram os Termos de Consentimento Esclarecidos, antes do início da pesquisa.

Local de coleta de dados

Para viabilizar a pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal da Educação Especial de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que após autorizar a realização do trabalho (ANEXO 3) indicou uma escola que teria a população necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

A escola indicada localiza-se na região leste da cidade e atende a população de baixa renda. Esta escola tem um percurso diferente de atendimento aos alunos com deficiência, pois, desde que o processo de inclusão iniciou-se neste município, por volta de 1997, ela tem participado de cursos, palestras e formação continuada para funcionários e professores.

A diretora e a coordenadora também relatam estarem empenhadas em favorecer este processo, criando condições para que os alunos com necessidades educacionais permaneçam na escola regular. Entre as alternativas que elas têm buscado, além das citadas acima, elas contam com uma parceria com uma escola especial da cidade, a qual recebe alguns alunos, no período inverso da escola regular, para apoio sistematizado e funcional. Estas profissionais relataram promover atividades na escola para discutir com pais, professores e funcionários o assunto e disseram estudar os materiais publicados tanto pelo MEC quanto por autores importantes na área nos horários de trabalho remunerado (TR).

Após o contato com a escola e aceite da direção, a pesquisadora foi apresentada aos professores e autorizada a conhecer os alunos e a escola. Neste processo de ambientação com a escola, a pesquisadora permaneceu por um mês

observando recreios e aulas de todos os professores que tinham alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

A escola atendia dois alunos com necessidades educacionais especiais, um na 5ª e um na 6ª série e outros cinco de pré-escola a 4ª série. Após este período inicial da pesquisadora na escola e considerando as necessidades educacionais especiais dos alunos, a disponibilidade dos professores e o delineamento da pesquisa, optou-se por trabalhar com os professores de pré-escola a 4ª série.

Aos professores de 5ª a 8ª série, a pesquisadora realizou alguns encontros nas reuniões de TR (Trabalho remunerado) para discussão de textos por ela indicados sobre as necessidades educacionais dos alunos e algumas possibilidades de arranjo ambientais e pedagógicos, como por exemplo, colocar o aluno com deficiência mental junto com um aluno tutor, introduzir fantoches para representar a história contada pelos professores, entre outros.

Considerando as decisões tomadas e acima descritas, participaram do presente estudo duas professoras¹ e seus respectivos alunos, de 2º e 4º ano, com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular.

Para participarem do grupo, a diretora organizou os horários das aulas das respectivas professoras e suas substituições por outras professoras nestes horários. Sendo assim, o grupo e os atendimentos individuais ocorreram em horário de serviço.

Participantes

Participaram deste estudo: duas professoras do ensino regular; três alunos com necessidades educacionais especiais; a coordenadora e a diretora da escola; os pais ou responsáveis pelos respectivos alunos.

Para melhor apresentação dos dados, os casos serão apresentados em forma de casos. O Caso 1, refere-se à professora a díade Lílian e o aluno Caio. O Caso 2 composto pela díade professora Elaine e a aluna Sabrina e o Caso 3, pela

¹ O grupo de intervenção iniciou-se com cinco professoras e cinco alunos com NEE. No início do segundo semestre, um aluno com NEE mudou-se de cidade e saiu da escola; outra aluna a mãe conseguiu vaga na APAE e retirou-a da escola e uma professora tirou licença saúde por dois meses. Sendo assim, o grupo, permaneceu com duas professoras e três alunos com NEE, pois a aluna da professora que pediu licença saúde era aluna também de outra professora que estava no grupo e assim permaneceu no estudo.

professora Elaine e aluna Júlia². As características sócio-econômicas, educacionais, de história de vida e profissionais de cada participante serão apresentadas nos resultados.

Os alunos que estão sendo foco deste estudo apresentam, segundo avaliação da escola e da pesquisadora, necessidade de recursos educacionais diferenciados e dificuldades significativas de aprendizagem, como define a categoria alunos com *necessidades educacionais especiais*- NEE (MARQUESI, 2004; BRASIL, 1999).

Instrumentos

Questionário Critério Brasil (www.ebap.org). Instrumento que mede o poder aquisitivo do consumidor conforme os critérios estabelecidos pela Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) e Associação Nacional das Empresas de Pesquisa de Mercado (ANEP), com a participação da Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME), com base nos levantamentos socioeconômicos de 1993 a 2000. A posição socioeconômica é baseada na posse de bens de consumo duráveis, instrução do chefe da família e outros fatores, como a presença de empregados domésticos para caracterização socioeconômica dos participantes, produzindo uma classificação estratificada em cinco classes³ (A1, A2, B1, B2, C, D, E) sendo que as duas de maior poder aquisitivo foram subdivididas.

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, em versão brasileira - SSRS-BR. Trata-se de um instrumento com tradução e validação semântica para o português (DEL PRETTE, 2003), a partir do original de Gresham e Elliott (1990) que foi validado no Brasil por BANDEIRA, DEL PRETTE, DEL PRETTE; MAGALHÃES, (2009). O SSRS-BR é um instrumento de auto-relato, que avalia habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças. Assim como no original americano, no estudo de validação nacional foi identificada uma estrutura fatorial diferenciada para cada informante, com valores de consistência interna e de estabilidade temporal (correlações teste-reteste) que indicaram características

² Todos os nomes aqui utilizados são fictícios para preservar a identidade/anonimato dos participantes.

³ Foi utilizada a versão anterior a 2008. A versão 2008 apresenta 6 classes, subdividindo a classe C.

psicométricas de validade e precisão bastante satisfatórias. O SSRS-BR é apresentado em três versões: a de auto-avaliação pela criança (somente para os itens de habilidades sociais), a de avaliação pelos pais ou responsáveis (para os itens de habilidades sociais e itens comportamentos problemáticos) e a de avaliação pelo professor (itens de habilidades sociais, itens de comportamentos problemáticos e de competência acadêmica).

No presente estudo, foi utilizada a escala para professores na forma de entrevista oral, essa escala avalia habilidades sociais, comportamentos problemáticos com base na frequência do comportamento (*nunca, algumas vezes; muito freqüente*). As escalas de importância são respondidas com base em três pontos (*não importante, importante e crítico*). Na escala de competência acadêmica, o professor compara o aluno com as outras crianças da sala, utilizando uma escala de cinco pontos (*entre os 10% piores, 20% piores, 40% médios, 20% bons ou entre os 10% ótimos*) em leitura, matemática, motivação geral, participação dos pais, funcionamento intelectual e comportamento geral em classe. Nesse estudo, não foi utilizada avaliação da competência acadêmica. No estudo de validação nacional (BANDEIRA, DEL PRETTE, DEL PRETTE; MAGALHÃES, 2009), a estrutura fatorial para habilidades sociais, na avaliação dos professores reteve 30 itens, distribuídos em cinco subescalas que explicaram 62,03% da variância dos dados: F1 - Responsabilidade/Cooperação (15 itens); F2- Aserção Positiva (nove itens); F3 - Autocontrole (nove itens); F4 - Autodefesa (três itens); F5 - Cooperação com Pares (quatro itens). A estrutura fatorial da escala de comportamentos problemáticos na avaliação dos professores produziu dois fatores que explicaram 55,78% da variância: F1-Comportamentos Externalizantes (alfa=0,93, com 13 itens); F2- Comportamentos Internalizantes (alfa=0,74, com seis itens, sendo que o item 38, apareceu nos dois fatores).

Protocolo de Registro das Habilidades Sociais Educativas – PRHSE (ANEXO 4). Elaborado para a análise das filmagens, com base em Del Prette e Del Prette (2008). Trata-se de uma folha em que são registradas as informações como nome do professor, nome do observador, data da observação, período da filmagem (pré, durante, pós-intervenção, *follow-up*), nome da criança e as subclasses de HSE que foram observadas, conforme as siglas correspondentes (ANEXO 5).

Diário de Campo. Caderno em espiral para anotações da pesquisadora de relatos dos professores (sobre a prática pedagógica, os alunos, dificuldades, sucessos, etc.), bem como para observações assistemáticas, durante a intervenção, sobre as crianças e sobre os professores participantes.

Protocolo de Avaliação Sociométrica/ Sociograma. Folha com os nomes de todos os alunos da sala, com opção para cada aluno indicar um nome do colega que mais gosta e um que menos gosta. A avaliação sociométrica permite aferir o *status* social da criança em relação a seus colegas de sala, classificando-as em um dos seguintes grupos: *rejeitadas*, *negligenciadas*, *populares*, *controvertidas* e *não classificadas*. As características interpessoais associadas a cada uma dessas categorias de *status* foram descritas por COIE, DODGE; COPPOTELLI (1982) como: *populares*: alunos vistos como cooperativos e líderes e que tendem a exibir mais comportamentos sociais apropriados; *rejeitados*: alunos mais disruptivos e briguentos, menos cooperativos e com poucas características de liderança; *controvertidos*: alunos que tendem a oscilar entre comportamentos sociais apropriados e inapropriados e, por fim, *negligenciado*: alunos que apresentam timidez, isolamento social e são ignorados em sala.

Questionário Informativo (ANEXO 6) - Instrumento de autorrelato no qual o professor responde sobre: formação profissional, tempo de magistério, cursos voltados para a área de educação especial, exercício da profissão junto a alunos com necessidades educacionais especiais, conhecimentos gerais sobre o tema da inclusão e das competências para ensinar, dificuldades encontradas com os alunos em foco e adaptações feitas antes da intervenção.

Questionário de Validação Social (ANEXO 7) -Elaborado com base no texto de Foster e Mash (1999), trata-se de instrumento de autorelato que avalia as expectativas iniciais em relação à pesquisa, uma estimativa do quanto o objetivo da pesquisa foi atingido do ponto de vista do participante, a importância atribuída ao projeto desenvolvido, a satisfação com a pesquisa, a importância das estratégias utilizadas para a melhoria do trabalho do professor, a suficiência da periodicidade, do número de encontros e do tempo de cada encontro, a disposição para

recomendar o programa de intervenção para outros professores, o quanto o aluno, a professora e a escola foram beneficiados com os resultados da intervenção, as habilidades da pesquisa que o participante julga ter contribuído para a melhoria de sua atuação profissional, as dificuldades junto aos alunos que foram superadas, as adaptações curriculares executadas decorrentes da pesquisa e as habilidades desenvolvidas pelo participante.

Outros Materiais e Equipamentos. Filmadora digital, gravador, aparelho de DVD e microcomputador, mídias de DVD, papel sulfite, papel A4, lápis e esferográficas. Além de um Protocolo de registro das habilidades sociais, objetivos e estratégias, que foi elaborado pela pesquisadora e serviu para que as professoras fizessem o registro e pudessem acompanhar frequentemente as habilidades sociais dos alunos que seriam foco da intervenção, os seus objetivos educacionais com este aluno e as estratégias utilizadas.

Procedimento de Coleta de Dados

Com os pais

Os pais foram convidados pela direção da escola para comparecer em dia e horário previamente agendado com a pesquisadora para atendimento individual. Foi a eles solicitado que respondessem o Critério Brasil e o SSRS-BR (Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais). A pesquisadora apresentou oralmente as perguntas dos dois instrumentos e anotou as respostas por eles indicadas.

Com os alunos

Os alunos em foco também foram avaliados pelas professoras e por seus pais por meio do SSRS-BR, pré e pós-intervenção e por meio das filmagens. Todos os alunos de cada sala fizeram a Indicação Sociométrica informando à pesquisadora um nome de colega de sala que mais gostava e outro que menos gostava. Também, foram analisados os materiais produzidos (produtos permanentes) pelos alunos na escola, como caderno, maquetes, entre outros, antes, durante e pós-intervenção.

Com as professoras

As avaliações das habilidades sociais educativas das professoras ocorreram em três momentos: antes, durante e após o término da intervenção e foram realizadas com base nas filmagens das aulas das professoras.

Antes e após a intervenção, foram feitas filmagens de quinze minutos de três diferentes aulas de cada professora. A pesquisadora solicitou às professoras que indicassem aulas em que elas utilizavam diferentes recursos e estratégias de ensino e que buscavam maior interação com os alunos. As filmagens foram realizadas em dias escolhidos juntamente com a professora, que imediatamente antes da filmagem recebeu a instrução *“Faça o melhor que você puder para desenvolver atividades interativas com os alunos”*. As filmagens serviram tanto para avaliar o repertório de habilidades sociais educativas das professoras, como para registrar e avaliar a relação do aluno em foco com seus pares e com o professor.

Com o intuito de avaliar, de forma continuada, o impacto da intervenção sob o repertório social das professoras, elas foram filmadas dando aula semanalmente. Estas filmagens semanais ocorreram em dias previamente combinados com as professoras e eram aulas que elas desenvolviam a *“tarefa de casa”*. As professoras recebiam a seguinte instrução: *“Eu vou filmar durante 15 minutos e peço a você que procure usar sempre que possível as habilidades sociais educativas que aprendemos nas sessões”*.

Outras informações e relatos das professoras, pais, diretora e coordenadora, ao longo da intervenção, foram registrados no Diário de Campo que era levado para a escola e após o grupo, as conversas ou as filmagens e observações a pesquisadora imediatamente registrava os dados que considerava importante. Algumas informações, quando lembradas após esses momentos, eram registradas em momentos posteriores à permanência da pesquisadora na escola.

As professoras também responderam o Critério Brasil, o Questionário Informativo e o Questionário de Validação Social.

Procedimento de intervenção

O procedimento de intervenção foi composto por um programa de promoção de Habilidades Sociais Educativas (PHSE) que envolveu encontros grupais e individuais.

Características dos encontros grupais do Programa de Intervenção (PHSE)

O PHSE foi desenvolvido em 20 encontros grupais, com duração de uma hora e meia, cada encontro. Os encontros ocorreram semanalmente e em horário de trabalho das professoras, quando foram substituídas por outras professoras que desenvolviam projetos extracurriculares nesta escola. Ocorreu entre Abril e Outubro de 2007.

Participaram do programa duas professoras⁴ da sala regular que tinham alunos com NEE, juntamente com a pesquisadora e, ocasionalmente, a coordenadora da escola e a diretora.

Após análise das filmagens pré-intervenção pela pesquisadora e estabelecimento de objetivos discutidos com as professoras, deu-se início ao processo de intervenção grupal (que foi organizada em dois módulos, conforme mostra o Quadro abaixo). Nas sessões grupais, foram desenvolvidas atividades como: discussão de textos, que tratavam do tema da inclusão escolar, aspectos legais da educação inclusiva e arranjos ambientais que pudessem favorecer os alunos com NEE, para posteriormente iniciar a promoção das subclasses de habilidades sociais educativas.

⁴ No início também participaram outras três professoras que não completaram o programa e por isso não fazem parte do estudo.

	Encontro	Objetivos
1º. Módulo (4 encontros) Estudo e Debate sobre assuntos relacionados a Educação Especial	1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar dados dos alunos da pré-avaliação e discussão sobre a proposta e temas dos encontros; ➤ Esclarecer e combinar regras do grupo, dinâmica dos encontros e estratégias de apoio da pesquisadora.
	2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir sobre direito de todos à educação; ➤ Apresentar e problematizar os conceitos de inclusão e integração escolar.
	3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer materiais impressos que tinham dicas sobre atividades e arranjos ambientais de sala de aula; ➤ Sugerir atividades que permitam a participação dos alunos com NEE.
2º. Módulo (16 encontros) Promoção de Habilidades Sociais Educativas	5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir os significados de trabalhar as HSE em contexto de inclusão (texto em anexo) ➤ Modelar as HSE Organizar materiais e explorar recursos lúdicos.
	6	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar dificuldades na execução das atividades (videofeedback). ➤ Ajudá-los a replanejar atividades que envolvam as HSE ensinadas.
	7	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Treinar a habilidade de identificar ações positivas dos alunos em foco. ➤ Treinar habilidade de dar instrução de como fazer atividade junto com o colega. ➤ Dar dicas de colocar os alunos com tutores, trabalho cooperativo.
	8	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Descrever as ações dos professores na interação com o aluno em foco (videofeedback). ➤ Dar dicas para as professoras replanejem atividades que envolvam as HSE ensinadas.
	9	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Descrever as ações dos professores na interação com o aluno em foco (videofeedback). ➤ Avaliação parcial do programa
	10	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Retomar as HSE trabalhadas no 1º. Semestre; ➤ Apresentar quadro com as NEE dos alunos; ➤ Eleger quais serão trabalhadas; ➤ Apresentar e modelar atividades de vivências.

<p style="text-align: center;">2º. Módulo (16 encontros)</p> <p>Promoção de Habilidades Sociais Educativas</p>	11	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Treinar a habilidade de chamar atenção para comportamento do colega; ➤ Treinar a habilidade de indicar o comportamento a ser emitido em relação ao colega (elogiar)
	12	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar e reforçar diferencialmente as ações dos professores na interação com o aluno em foco que favoreceram a promoção de HS; ➤ Dar exemplos de como indicar ao aluno o comportamento a ser emitido (expressar concordância/ discordância); ➤ Dar dicas para as professoras replanejem atividades que envolvam as HSE ensinadas.
	13	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar e reforçar diferencialmente as ações dos professores na interação com o aluno em foco que favoreceram a promoção de HS (videofeedback); ➤ Treinar a habilidade de indicar o comportamento a ser emitido em relação ao colega (perguntar, expressar sentimento de alegria e tristeza)
	14	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprimorar habilidade de dar dicas de participação em grupo.
	15	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar e reforçar diferencialmente as ações dos professores na interação com o aluno em foco que favoreceram a promoção de HS (videofeedback); ➤ Modelar habilidade de indicar o comportamento ensinar a expressar sentimentos.
	16	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reforçar diferencialmente as HSE de dar dicas de participação em grupo e indicar comportamento a ser emitido. (videofeedback)
	17	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar dicas de como promover HS dos alunos (pede para seu colega para sentar contigo, olha presta atenção e responde o que ele está te pedindo, negocia e dê sua opinião) ➤ Treinar comportamentos não-verbais dos professores (tom de voz, expressão facial).
	18	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Treinar habilidade de Apresentar modelos de comportamentos desejáveis; ➤ Descrever/justificar comportamentos desejáveis, negociar e lembrar regras.
	19	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar e reforçar diferencialmente as HSE aprendidas (videofeedback); ➤ Modelar habilidade de indicar o comportamento ensinar a

2º. Módulo (16 encontros)		expressar sentimentos
	20	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar melhores momentos de cada professora; ➤ Retomar com as professoras a importância de insistir na promoção de HS dos alunos para que eles façam parte do grupo e desenvolvam as atividades.
Promoção de Habilidades Sociais Educativas		

Quadro 1- Organização dos encontros grupais.

Os objetivos de cada sessão, nos dois módulos, foram elaborados com base nos resultados da avaliação pré-intervenção (avaliação das HSE e questionário informativo) e na discussão que a pesquisadora promoveu juntamente com as professoras para elegerem os objetivos de cada encontro em relação às habilidades sociais educativas e as habilidades sociais do aluno. O processo de planejamento do programa foi baseado na proposta por Del Prette e Del Prette (2001; 2005) que enfatiza a organização de objetivos em ordem crescente de dificuldade e a preocupação com habilidades de processo, mas priorizou o estabelecimento de metas almeçadas tanto pela pesquisadora como pelas professoras que fizeram parte do programa. Essa dinâmica de decisões conjuntas ocorreu antes do início da intervenção e durante a mesma, com destaque para as habilidades sociais educativas que estavam deficitárias no repertório dos professores e que, segundo a literatura, poderiam favorecer o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Cada sessão grupal de promoção de habilidades sociais educativas foi organizada em três momentos:

Primeiro momento intitulado “*O que fiz e como foi*”, em que cada professor fazia um breve relato da tarefa de casa ou a pesquisadora apresentava trechos dos melhores momentos de alguns dos professores. Após, essa apresentação a pesquisadora juntamente com as professores elencavam aspectos comportamentais dos alunos que melhoraram ou não naquela semana e, juntas estabeleciam quais seriam os próximos comportamentos que seriam alvo da intervenção. Para o acompanhamento desse processo foi utilizado pelo professor um Protocolo de registro das habilidades sociais dos alunos, objetivos dos professores e estratégias que seriam utilizadas.

Segundo momento “*Para me aprimorar*”, em que na relação pesquisadora-professora era focalizada a promoção de habilidades sociais educativas específicas, com a pesquisadora recorrendo a técnicas como modelação, modelagem e ensaio comportamental para promoção de habilidades sociais educativas;

Terceiro momento “*O que vou fazer em sala de aula*”, nesta fase as professoras tinham em mãos um registro das habilidades sociais dos alunos que elas precisavam aprimorar e então planejavam atividades de sala de aula que seriam desenvolvidas em classe com os alunos durante a semana. Neste momento, a pesquisadora destacava verbalmente a importância de se utilizar as HSE aprendidas no grupo, considerar as necessidades educacionais dos alunos e observar o desempenho dos alunos nas possíveis relações com situações antecedentes e consequentes.

Atendimento individual

Os atendimentos individuais ocorreram paralelamente aos encontros grupais e também em horário de aula das professoras. Assim como a diretora organizou horários para os encontros grupais, ela também disponibilizou horários para os atendimentos individuais, introduzindo aulas de projetos extracurriculares ou colocando nas classes professores substitutos para as professoras participantes deste estudo. Este tipo de atendimento foi realizado considerando as diferenças de recursos comportamentais das participantes, as especificidades dos alunos em foco e a demanda das professoras que diziam necessitar de mais tempo para compartilhar e construir idéias junto à pesquisadora.

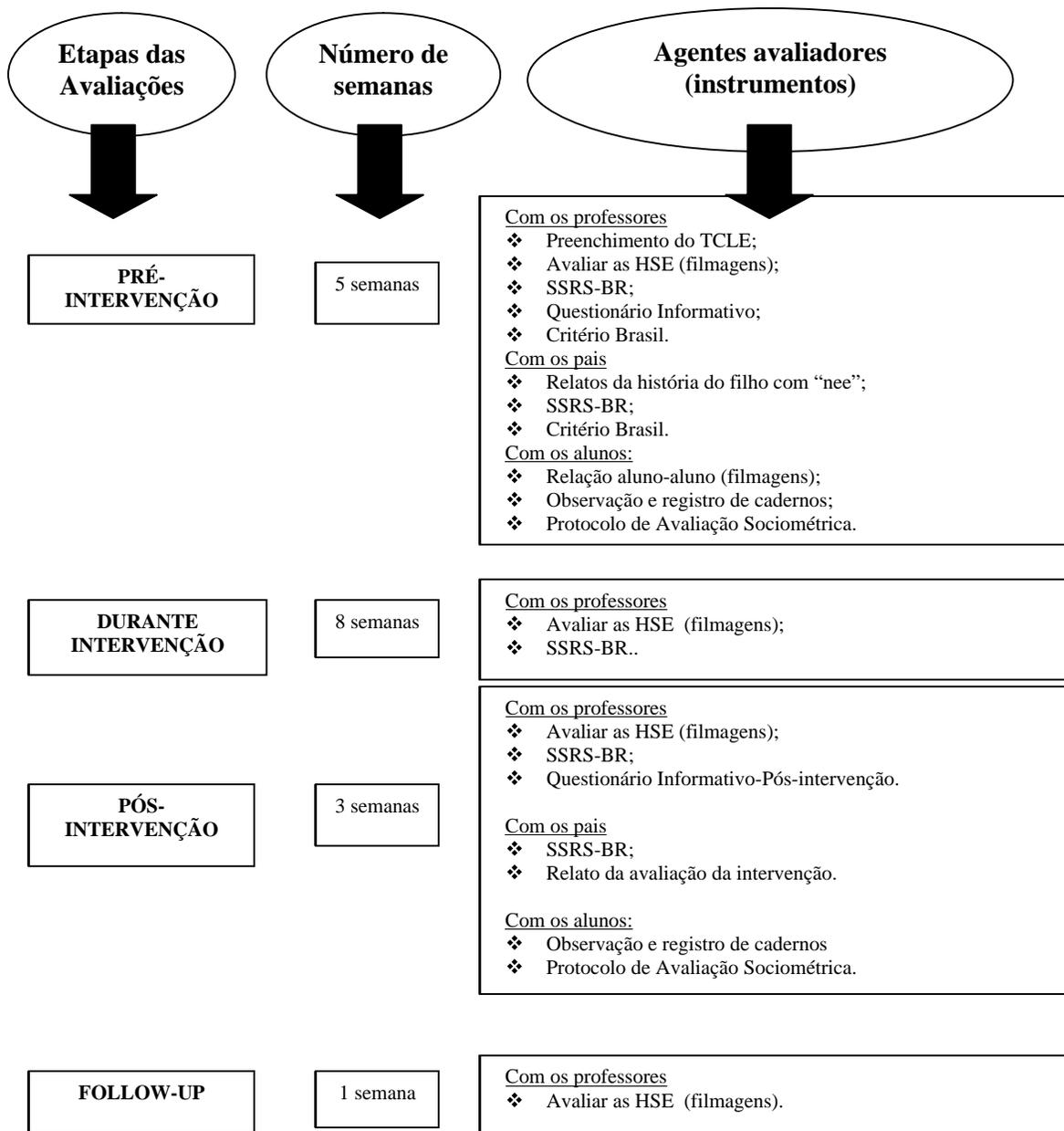
A pesquisadora buscou construir a colaboração com as professoras, tanto permitindo com que elas avaliassem o processo de aprendizagem dos alunos e de suas necessidades, como também se disponibilizando para apoiá-las em sala de aula em algumas atividades. Nestes momentos, a pesquisadora investigava possíveis dificuldades da professora em aplicar as estratégias discutidas em grupo e contingentemente apresentava *feedback* e dicas para os comportamentos por elas apresentados. Em algumas situações, considerando as dificuldades da professora, a pesquisadora conduzia uma atividade em sala a fim de oferecer modelo. Quando necessário, a pesquisadora colaborava com as professoras dando sugestões e provendo materiais que pudessem auxiliar o aluno em foco na participação da atividade e na interação dos demais alunos.

Estratégias adicionais

Foram adotadas diversas estratégias adicionais visando o envolvimento das professoras no programa, tais como: fornecimento e elaboração de materiais pedagógicos, atenção e assessoria na sala de aula, brindes como livros e materiais pedagógicos que pudessem contribuir para a participação dos alunos em foco.

Procedimento de Avaliação da Intervenção

A pesquisadora procurou, nos encontros iniciais, conhecer e avaliar o contexto e as Habilidades Sociais das professoras, além de avaliar o repertório social e acadêmico dos alunos, por meio das avaliações das professoras. Buscou-se avaliar os efeitos da intervenção com medidas diretas e indiretas, durante e após a intervenção. E também verificar a validade social do programa por meio de um Questionário de Validação Social que foi aplicado ao final do mesmo. O esquema abaixo apresenta as etapas de avaliação, a duração de cada etapa, os respondentes e os respectivos instrumentos utilizados.



Tratamento dos dados

(1) PRHSE- Protocolo de registro das habilidades sociais educativas

Os dados obtidos por meio das filmagens foram analisados quantitativamente por meio do registro da ocorrência⁵ das habilidades sociais educativas nos três momentos da avaliação das mesmas (pré, durante e após-intervenção). Foram escolhidos para análise somente vídeos obtidos nas semanas em que as duas professoras tinham sido filmadas, pois algumas semanas uma das professoras não foram filmadas⁶. Para aferir a confiabilidade destes dados, duas juízas ingênuas em relação aos objetivos da pesquisa foram treinadas e fizeram avaliação de 80% das filmagens e somente foram consideradas validadas as respostas que obtiveram 90 a 95% de concordância entre as três observadoras (pesquisadora e duas juízas). Os 20% restantes dos registros foram analisados somente pela pesquisadora. Como produtos dos registros das ocorrências das habilidades sociais educativas foram elaboradas figuras ilustrativas com a frequência absoluta das HSEs, em cada momento da intervenção. Os dados de filmagem também foram analisados descritivamente a fim de mostrar evidências de mudanças qualitativas no repertório de habilidades sociais educativas das professoras.

(2) SSRS-BR- para professores

As respostas dos professores foram computadas em escores individuais (gerais e fatoriais), esses escores foram comparados com a referência normativa desse instrumento, para caracterizar o repertório social dos alunos em termos de habilidades sociais e problemas de comportamento. Considerando a quantidade pequena de sujeitos em cada grupo, foi feita uma análise individual, comparando o resultado do mesmo sujeito nos dois momentos do programa (pré e pós-intervenção) por meio do “Método JT”.

O “Método JT” permite avaliar comparativamente os escores pré e pós-intervenção para verificar se os ganhos obtidos pelo cliente podem ser atribuídos a intervenção recebida (por meio do cálculo do índice de mudança confiável-IMC) e se a mudança foi clinicamente significativa, ou seja, se escore do cliente o situava em um grupo clínico e se após a intervenção seu escore passou a situá-lo no grupo não-

⁵ Para análise da frequência das habilidades sociais educativas foram utilizados os conceitos definidos no ANEXO 8.

⁶ Em algumas semanas não foram realizadas filmagens por diversos motivos, ausência do aluno com NEE, eventos comemorativos na escola, problemas de saúde de uma das professoras, etc.

clínico ou funcional, ou se permaneceu no clínico. Por meio desse procedimento de análise, pode-se afirmar que uma intervenção foi efetiva quando altera de forma confiável e significativa as dimensões descritivas do desempenho do indivíduo na direção dos objetivos estabelecidos como meta (no caso, aumento de habilidades sociais e diminuição de problemas de comportamento). O índice de mudança confiável (IMC) é um indicador de erro de medida da avaliação. O erro de medida do escore obtido é comparado a uma distribuição teórica de erros do instrumento, e, portanto, se a mudança não é decorrente de erro de medida, a probabilidade associada ao IMC será tão pequena ($p < 0,05$) que a hipótese de erro será rejeitada.

Além de estatisticamente confiáveis, o procedimento de intervenção deve proporcionar melhora na vida das pessoas. O “Método JT” produz um indicador da significância clínica dessas melhoras com base nas diferenças entre as avaliações finais e as iniciais, considerando a inserção do indivíduo distribuição dos escores da referência normativa funcional e da não clínica. Os autores do método sugerem três critérios a serem adotados, dependendo da disponibilidade dos dados normativas para uma, para outra, ou para ambas dessas referências. Para análise dos dados desse estudo foi utilizado o Critério B, em que se dispõe de dados normativos sobre a distribuição dos escores da população funcional: a mudança somente será considerada clinicamente relevante se o escore pós-intervenção do cliente deslocá-lo, de fora para dentro da distribuição funcional do escores da população funcional (ver mais detalhes em DEL PRETTE ; DEL PRETTE, 2008b). Os resultados obtidos foram apresentados em gráficos de dispersão que ilustram a situação inicial e final de cada uma das crianças do presente estudo em cada um dos escores obtidos com o SSRS-BR.

b) Sociograma

Os dados obtidos por meio da indicação dos alunos com NEE pelos colegas da classe, no rol dos que mais gostam e que menos gostam, foram computados considerando o procedimento de Coie, Dodge, Copottelli (1982). A avaliação do sociograma produz dois escores imediatos (percentagem de “gosto mais” e “gosto menos”) e dois posteriores: impacto social (soma dos dois anteriores) e preferência social (diferença entre o percentual de “gosto mais” e “gosto menos”). Esses indicadores permitem identificar as crianças que se encaixam nos *status* apresentados ou em nenhum deles (nenhuma categoria).

O tratamento desses dados, conforme procedimento de Coie, Dodge, Copottelli (1982), envolve a computação dos escores de “gosto muito” (GM), “não gosto” (NG), “preferência social” (PS) e “impacto social” (IS). Os escores GM e NG são baseados no número total de indicações que cada aluno recebeu, enquanto os escores de PS e IS são obtidos através do seguinte cálculo: $PS = GM - NG$ e $IS = GM + NG$, respectivamente. A normalização dos dados da sala de aula para cada um destes indicadores é feito por meio da fórmula: $[(x - \bar{x})/s]$, onde x é o valor obtido pelo participante em termos de GM, NG, PS e IS; \bar{x} é o valor médio de todos os participantes da sala em termos de GM, NG, PS e IS; s é o desvio padrão dos alunos da sala. Assim, é possível a classificação dos alunos, segundo critérios especificados pelos autores da fórmula, em: *populares* ($PS > 1$; $GM > 0$ e $NG < 0$); *rejeitados* ($PS < 1$; $NG > 0$ e $GM < 0$); *negligenciados* ($IS < 1$ e $GM = 0$) e *controvertidos* ($IS > 1$ e GM e $NG > 0$). Os alunos que não se enquadraram em uma das classificações explicitadas acima permaneceram sem *status* (não classificados).

(3) Outros dados. Os dados obtidos por meio do Diário de campo, Critério Brasil, Questionário informativo e Questionário de Validação Social foram analisados de maneira descritiva, ou seja, tanto na avaliação das necessidades do programa quanto no impacto do mesmo, utilizou-se de informações e dados obtidos nesses instrumentos.

Resultados

A seguir serão apresentados os resultados caso a caso, ou seja, por díade professora-aluno: Caso 1- Professora Lílian e o aluno Caio; Caso 2- Professora Elaine e a aluna Júlia; Caso 3- Professora Elaine e a aluna Sabrina.

Cada Estudo de Caso está organizado de acordo com a seguinte sequência: (1) Avaliação das necessidades do programa em termos de habilidades sociais educativas e dos alunos com necessidades educacionais especiais em termos de habilidades sociais gerais; (2) Avaliação do impacto direto do programa (medidas comparativas entre a pré e a pós-intervenção) sobre o repertório de habilidades sociais educativas do programa sobre o repertório das professoras; (3) Avaliação do impacto indireto do programa (medidas comparativas entre a pré e a pós-intervenção) sobre o repertório social (habilidades sociais, problemas de comportamento e status sociométrico) dos alunos com necessidades educacionais especiais, (4) Avaliação do processo de aquisições das professoras, em termos de habilidades sociais educativas e a validade social do programa.

1. Avaliação das necessidades do programa

1.1. CASO 1: Lílian e Caio

1.1.1. Apresentação da professora Lílian

Os dados apresentados foram obtidos por meio do Questionário Informativo, em que a professora respondeu registrando dados da sua história profissional, formação acadêmica, cursos na área de inclusão escolar, conhecimentos relacionados às habilidades e competências para atuar na diversidade.

No ano em que ocorreu o estudo, 2007, a professora Lílian lecionava nos dois períodos em diferentes escolas da rede municipal de ensino, como professora emergencial. Na escola em que ocorreu a pesquisa, ela lecionava no período da tarde em um 2º Ano. Tinha 38 anos de idade, 19 anos de profissão e, segundo o Critério Brasil, pertencia à classe socioeconômica B1. No 2º Grau, Lílian havia cursado o Magistério, concluído em 1987 e no 3º Grau fez o curso de Pedagogia, concluído no ano de 2000. Fez pós-graduação de Psicopedagogia, concluída em

2006, e nunca havia trabalhado com um caso de aluno com NEE semelhante o que estava recebendo no ano atual. Nunca exerceu outra função na escola e, nos últimos três anos, fez um curso oferecido pela secretaria municipal de educação, voltado para a inclusão escolar.

Nas questões referentes aos conhecimentos sobre a legislação da educação especial, sobre as habilidades e competências do professor, Lílian relatou conhecer os direitos dos alunos com necessidades especiais e disse já ter lido Philippe Perrenoud e Içami Tiba, destacando como importantes para ao ato de ensinar as habilidades de domínio do conteúdo, de criatividade e afetividade do professor, além de estar sempre atualizado para oferecer atividades diversificadas e desafiadoras.

Das variáveis investigadas nesse questionário, destaca-se que Lílian fez recentemente curso de pós-graduação relacionado à educação e já atua no ensino fundamental há 19 anos, o que pode contribuir para que ela tenha um repertório profissional mais elaborado.

1.1.2. Apresentação do aluno Caio

Os dados sobre a história do aluno em foco foram obtidos por meio de entrevistas com os familiares, com a direção da escola e com os professores, além de observação da pesquisadora em sala de aula, em horários de recreio e educação física.

Caio estava no 2º Ano do ensino fundamental, com 10 anos, foi matriculado na escola em 2003 no pré-II e desde o início, segundo relato da diretora, Caio já apresentava dificuldade em permanecer dentro da sala e acatar ordens. Respondia com palavrões e por diversas vezes agrediu outros alunos. Na 1ª série, evadiu-se da escola e quando retornou, no ano seguinte, permaneceu nesta mesma série. Já foi encaminhado para serviço de psiquiatria na HC onde teve diagnóstico de hiperatividade e para o serviço de psicopedagogia de outra instituição, em que foi diagnosticado com Transtorno do Comportamento Opositor. Na ocasião do estudo, a mãe disse que Caio não estava fazendo tratamento medicamentoso e nem outro tipo de atendimento. Na sua pasta escolar tem uma ficha do Raven incompleta, com a observação de que o aluno não conseguiu responder as solicitações.

Em conversa com a mãe, esta relatou que tem uma outra filha, com 6 anos, e que o seu marido estava preso por furto. Disse que o Caio já passou por atendimento na psiquiatria do HC e no PAN e que tomou vários medicamentos (Ritalina-10mg, Tegrex-200mg, Melleril-10mg, Depramina-25mg e Neuleptil-pediátrico). A mãe disse que como os medicamentos deixavam o aluno com pressão baixa, com dores de cabeça constantes, corpo trêmulo, motivos pelos quais foram várias vezes trocados, por fim ela suspendeu os medicamentos por conta própria. Disse que em casa, Caio era muito agressivo, agitado e que, em situações de ida a mercado, ele costumava pegar coisas das prateleiras e esconder. Ela diz que sempre pedia para que ele devolvesse, mas que às vezes ele se recusava, então ela devolvia. A mãe foi orientada, pela direção da escola, a buscar novamente atendimento médico para acompanhamento do caso. O neurologista que o atendeu disse se tratar de um caso de Transtorno de comportamento opositor e que considerava fundamental o atendimento psicológico tanto para o menino quanto para mãe e orientação psicopedagógica ao professor. No entanto, mesmo sendo encaminhada a mãe não aderiu ao tratamento no período em que ocorreu a intervenção.

Na avaliação pré-intervenção, a pesquisadora procurou conhecer os cadernos de Caio, suas produções acadêmicas e as relações que ele estabelecia com colega e demais pessoas da escola. Pode-se observar que Caio não fazia as atividades propostas para toda a turma, poucas vezes copiou da lousa algum exercício ou texto, nas situações em que presenciei o registro escrito apresentava muitos erros. Quando perguntado sobre algum número escrito na lousa demonstrou reconhecer os números um, dois e três, não conseguia efetuar operações matemáticas (soma e subtração) e confundia o nome das cores.

Em observação em sala de aula, foi possível perceber que o aluno se recusava a participar das atividades propostas pelos professores, não reconhecia letras, não respondia corretamente quando perguntado sobre sua idade, dava ordens aos colegas, professores e funcionários da escola, agredia quando alguém não fazia o que ele pedia, frequentemente ameaça os colegas para lhe dar pertences e, em diversas situações, foi pego pela diretora e pela professora com pertences alheios.

A principal queixa da professora e da direção da escola era que Caio “tumultuava” o ambiente, frequentemente agredia os colegas, era autoritário, falava

muito palavrão, não permanecia dentro da sala de aula, roubava objetos/pertences de colegas, agredia a professora com palavras, não se envolvia nas atividades propostas, era inquieto e tinha dificuldade em se concentrar.

Durante a observação, em atividades de educação física, foi possível perceber que Caio não respeitava e nem seguia as regras propostas, por exemplo, em atividade como jogo de futebol ou queimada, ele ficava tentando pegar a bola, mesmo que fosse de colegas do seu time, e quando ele conseguia pegar tentava fazer o gol ou queimar um colega, caso ele não conseguisse, ele corria novamente atrás da bola, enfim, ele não permitia que os colegas jogassem. No recreio, Caio sempre estava junto de outro aluno que tinha um comportamento semelhante ao seu, e ambos ficavam jogando água nas crianças, ou pedindo o lanche de outras crianças, ou seja, pouco interação de maneira positiva com os colegas de sua idade.

Na observação das atividades filmadas, na pré-intervenção, Caio quase não se envolveu nas atividades propostas, frequentemente ficava andando pela escola, e quando estava na sala sentado em sua carteira, estava cutucando algum colega, gritando, jogou objetos em outros colegas. Em algumas situações, mediante perguntas da professora Lílian, Caio deu respostas socialmente aceitas como, por exemplo, na leitura do livro "Os piolhos" Lílian lhe perguntou, "*Caio você acha que é certo colocar apelido nos colegas?*" E ele respondeu que "*não*". Em outros momentos, ele deu respostas que ele percebia que a professora e os colegas não iam concordar, por exemplo, Lílian perguntou "*O que você aprendeu com esta história?*", e Caio disse "*nada*" e começou a rir, as demais crianças ficaram querendo falar o que tinham aprendido, então disseram várias coisas, e Lílian voltou a perguntar a Caio o que ele tinha aprendido e ele insistiu em dizer que não havia aprendido nada.

Na atividade desenvolvida pela professora, intitulada Momento da Curiosidade, Caio apresentou alguns comportamentos adequados ao contexto, chegou na sala, sentou-se em sua cadeira, abriu o caderno e ficou atento a atividade por alguns instantes, mas quando ele percebeu que era o único aluno que não havia trazido o objeto, logo quis sair da sala, pegar um objeto de algum colega, enfim, encontrar uma alternativa. Pode-se observar que Caio apresentava alguns comportamentos desejáveis ao ambiente escolar como permanecer sentado, fazer perguntas aos colegas, colaborar com a professora, responder adequadamente o que ela lhe perguntava, mas, pelo que se pode avaliar estes comportamentos

ocorriam com frequência muito baixa e a professora não discriminava e valorizava no momento em que ocorriam.

Diagnóstico	Transtorno do Comportamento Opositor e Hiperatividade
Medicamentos utilizados	Ritalina-10mg, Tegrex-200mg, Melleril-10mg, Depramina-25mg e Neuleptil- pediátrico
Principais queixas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dificuldade em permanecer dentro da sala e acatar ordens; ➤ Fala palavrões e grita; ➤ Bate nos colegas; ➤ Recusa-se a participar das atividades propostas pelos professores; ➤ Dá ordens aos colegas, professores e funcionários da escola; ➤ Ameaça os colegas; ➤ Agride fisicamente e verbalmente quando alguém não faz o que ele quer; ➤ Rouba objetos; ➤ Não reconhece letras, ➤ Não responde corretamente quando perguntado sobre sua idade.

Quadro 2- Principais queixas, diagnóstico e medicamentos de Caio.

Habilidades sociais educativas da Professora Lílian

Para avaliação das habilidades sociais educativas da professora, foram filmadas três atividades por ela realizadas no início do semestre. Foi solicitado à professora que buscasse desenvolver atividades interativas com os alunos e que ela utilizasse diferentes materiais e recursos pedagógicos.

Duas das atividades realizadas foram de leitura de histórias infantis. Para a realização destas atividades, a professora levou todos os alunos para fora da sala de aula, em um espaço na entrada da escola. Colocou-os sentados no chão e ela ficou sobre um sofá de frente para eles, na primeira atividade ela leu uma história e fez algumas perguntas sobre o enredo e sobre o comportamento de algum

personagem, no entanto, este livro não tinha figuras e somente a professora esteve de posse do mesmo. Na outra atividade de leitura, a professora, também os levou para o pátio da escola e colocou-os sentados no chão, mas desta vez a cada página lida, ela mostrava as figuras aos alunos, fazia perguntas sobre o que eles pensavam que ia acontecer, o que eles achavam do comportamento de algum personagem e manifestava atenção aos comentários dos alunos. A terceira atividade realizada foi na disciplina de História em que Lílian intitulou como Momento da Curiosidade. Ela havia solicitado que os alunos levassem objetos antigos aquela aula, e durante o desenvolvimento da aula pedia que cada aluno fosse à frente da sala e apresentasse o objeto, dizendo de quem era o objeto, o que era, o porquê havia escolhido aquele objeto. Após análise destas filmagens pode-se identificar a frequência das HSE apresentadas por Lílian na pré-intervenção, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1- Frequência absoluta das Habilidades sociais educativas de Lílian nas avaliações pré-intervenção.

Classe e subclasse de HSE		1ª.	2ª.	3ª.
Estabelecer contextos educativos	Organiza materiais	I	I	I
	Arranja ambiente físico			
	Altera distância proximidade	IIIIII		II
Monitorar positivamente	Manifesta atenção ao relato	IIII	I	I
	Obter Atenção	I		I
	Expressa concordância			
	Apresenta feedback positivo			
	Elogia	I	I	II
	Incentiva	III	II	III
	Demonstra Empatia		II	
	Remove evento aversivo			
	Estabelece Sequência de atividade			
	Expressa discordância			
	Promove auto-avaliação			
Transmitir ou expor conteúdos sobre hs	Faz perguntas de sond./u desafio	I	III	
	Parafraseia		II	
	Apresenta objetivos	I		I
	Estabelece ABC			
	Apresenta Informação	I		I
	Apresenta Modelo			
	Resumir comportamentos emitidos			I
	Explora recursos lúdicos	II	I	
	Apresenta instruções	III		II
	Apresenta Dicas			
	Utiliza atividade em curso			
Estabelecer limites e disciplina	Descreve comportam. desejáveis			
	Descreve comportam. indesejáveis			
	Negocia regras		I	
	Chama atenção para normas pré-estabelecidas	II	I	
	Pede mudança de comportamento			
	Interromper comportamento		IIII	II

Legenda: Os "I" representam numericamente a quantidade de habilidades identificadas em cada avaliação realizada.

A Tabela 1 apresenta o registro das ocorrências de algumas habilidades sociais educativas no repertório social da professora Lílian. Percebe-se que, nas três atividades, Lílian organizou materiais, manteve alguma interação com os alunos aproximando dos mesmos, manifestando atenção ao relato, fazendo perguntas de sondagem, incentivando e elogiando, mas observa-se uma baixa frequência da maioria das habilidades sociais educativas apresentadas.

Além deste dado quantitativo, os dados de observação registrados no diário de campo permitiram compreender com mais detalhe a ocorrência das habilidades sociais educativas da professora Lílian. Sobre a habilidade de organizar materiais, em observação, foi possível perceber que Lílian tinha um bom repertório de preparar diferentes atividades, no entanto, ela pouco explorava os materiais e contextos para favorecer a interação social entre os alunos e promover habilidades sociais ou acadêmicas dos mesmos, ou seja, ela não necessariamente desenvolvia a atividade com uma intencionalidade pedagógica. Isto é, Lílian não parecia planejar as atividades necessariamente considerando um conteúdo estabelecido e também, nas atividades observadas percebeu-se ênfase em atividades com o moral da história e não necessariamente tinha relação com os demais conteúdos acadêmicos. Um exemplo que permite ilustrar esta avaliação foi o dia em que Lílian levou os alunos ao pátio para lhes contar uma história sobre “Os piolhos”. Ela leu a história de um menino que tinha piolho e tinha ficado muito triste, mas quando ele conheceu seu vizinho que perdeu uma perna, ele concluiu que existiam problemas que eram piores do que o dele.

Outro dado de observação que foi importante para o planejamento da intervenção, foi o dia em que Lílian fez a atividade intitulada Momento da Curiosidade. Todos os alunos da sala levaram pertences para participar da atividade, somente Caio não levou, ele chegou na sala, sentou em sua carteira e começou a prestar atenção na atividade. Para apresentação do objeto, a professora Lílian estava seguindo a ordem das fileiras, Lílian perguntou se ele havia trazido alguma coisa e ele disse ter esquecido. Logo em seguida, Caio saiu da sala e Lílian comentou com a pesquisadora que Caio nunca lembrava das atividades e tarefas que ela solicitava e por isso, muitas vezes, não participava das atividades. Depois de algum tempo, Caio voltou com uma nota de um real e queria apresentar, Lílian perguntou de quem era, e ele não respondeu, ficou gritando “*deixa tia, deixa tia*”, querendo apresentar o seu objeto, mas Lílian não deixou.

Pode-se verificar que Lílian apresentava algumas habilidades importantes para o processo de inclusão, mas não na frequência esperada (Déficit de desempenho) e outras com qualidade-proficiência inferior às demandas do ambiente (Déficit de fluência). Além disso, observou-se também que na relação com Caio, Lílian pouco conseguia fazê-lo participar das atividades e frequentemente tinha que interromper seus comportamentos indesejados como gritar, xingar, pegar objetos dos colegas e também com maior frequência chamava atenção para normas pré-estabelecidas.

Por meio dessas avaliações antes da intervenção foi possível perceber que as atividades realizadas não levavam em consideração às necessidades educacionais do aluno Caio como, por exemplo, de desenvolver habilidades de participar em grupo, de colaborar nas atividades, de estabelecer relações de companheirismo. Sendo que essas habilidades poderiam ser objetos de ação educativa por parte da professora, seja por meio de uma maior supervisão/ monitoramento positivo dela para que ele pudesse participar seja por meio de estabelecer contextos interativos que promovessem habilidades sociais no aluno. O quadro abaixo resume as HSE que foram inicialmente consideradas deficitárias no repertório social de Lílian.

Tipos de Déficits	HSE
Déficit de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar instrução de como fazer atividade em grupo; ➤ Chamar atenção para comportamento desejável do colega; ➤ Indicar o comportamento a ser emitido em relação ao colega; ➤ Apresentar modelos de comportamentos desejáveis; ➤ Descrever/justificar comportamentos desejáveis,
Déficit de fluência	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar materiais; ➤ Explorar recursos lúdicos; ➤ Arranjar ambiente físico;

Quadro 3 - HSE consideradas deficitárias no repertório social de Lílian.

1.2. CASO 2: PROFESSORA ELAINE E ALUNA JÚLIA

1.2.1. Apresentação da professora Elaine

Os dados da história da professora foram obtidos por meio do Questionário Informativo, em que a professora respondeu registrando dados da sua história profissional, formação acadêmica, cursos na área de inclusão escolar, conhecimentos relacionados às habilidades e competências para atuar na diversidade.

No ano que participou da pesquisa, ela lecionava os dois períodos em diferentes escolas da rede municipal de ensino como professora emergencial. Na escola em que a pesquisa aconteceu, ela lecionava no 4º Ano do período da tarde. Tinha 27 anos, sete anos de atuação como professora, há três lecionando no ensino fundamental e, segundo o Critério Brasil, pertencia a classe econômica B2. No ensino médio, havia cursado o Magistério, concluído em 1996 e, posteriormente fez o curso de Licenciatura em Química, concluído em 2000. Não fez pós-graduação e nunca havia trabalhado com um caso de aluno com NEE semelhante ao que estava recebendo no ano atual. Nunca exerceu outra função na escola e, nos últimos três anos, fez cinco cursos oferecidos pela secretaria municipal de educação voltados para a inclusão escolar.

Das variáveis investigadas, destaca-se o fato de que Elaine não fez o curso de Pedagogia e estava lecionando no ensino fundamental há pouco tempo (três anos), o que poderia dificultar a compreensão dos temas educacionais tratados no projeto. No entanto, ela teve acesso a cinco cursos oferecidos pela secretaria da educação, o que poderia lhe ajudar a ter uma prática pedagógica diferenciada.

1.2.2. Apresentação da aluna Júlia

Aluna inicialmente da professora que retirou licença saúde e de Elaine, e posteriormente somente de Elaine, com 11 anos, freqüentando o 4º Ano do ensino fundamental, foi matriculada nessa escola em 2004 na 1ª série. Diagnosticada com Síndrome de Sotus (considerada também gigantismo cerebral, dado por condição genética, na maioria das vezes associada ao retardo mental, a fala é marcada por um tônus muscular baixo e sua incidência é baixa). A aluna apresentava grandes dificuldades motoras, com as mãos era capaz de fazer com ajuda poucos movimentos de pegar objetos.

Segundo a mãe, ela descobriu que a filha tinha deficiência após o parto, e desde então, vem tentando vários tratamentos para a filha, fisioterapia, musicoterapia, hidroterapia e fonoaudiologia. Relata que Júlia fez acompanhamento neurológico e com um geneticista, tomava *Trofanil* (10 mg) e precisava fazer uma cirurgia nos pés, pois tem uma má formação que a dificulta andar. Diz que a filha foi um marco em sua vida, que “*existe uma R. antes de Júlia e uma R. depois de Júlia*”, pois com o convívio com a Júlia, a mãe decidiu empenhar-se em participar de grupos sociais em prol do acolhimento e aceitação de pessoas com deficiência. No início do ano do estudo, fez uma carta a promotoria pública solicitando professores especialistas para atuar em classes regulares junto a alunos com deficiência. Afirma que em casa, Júlia tem uma rotina e que segue instruções básicas e que na comunicação utiliza o não verbal para sinalizar algumas coisas, como por exemplo, “*elogiar é passar a mão na barriga*” e “*pedir desculpas é mandar beijos*”. Disse que vai batalhar na escola para que sua filha seja socializada no grupo de crianças, siga regras e tenha limites.

Na avaliação pré-intervenção, a pesquisadora procurou conhecer os cadernos de Júlia e suas produções acadêmicas. Foi possível observar que Júlia não tinha cadernos e não realizava as atividades acadêmicas do ensino fundamental. Em alguns momentos, ela ficava brincando com algum pertence da estagiária, em outros momentos a professora lhe dava brinquedos de encaixe, ou outros objetos que, segundo a professora, pudessem distrair a aluna. A principal questão colocada tanto

pela direção da escola como pelas professoras em relação à Júlia é que elas não conseguiam perceber progressos e nem atribuir sentido de ter Júlia na escola.

Durante a observação em atividades de educação física e no recreio, foi possível perceber que Júlia ficava o tempo inteiro com as estagiárias, que no período de um mês trocou três vezes. Essas estagiárias ficavam responsáveis por acompanhar Júlia ao banheiro, retirar sua roupa e limpá-la, e quando necessário trocar sua roupa. Também, eram as estagiárias que durante o lanche serviam a aluna e a mantinha sentada em um banco no pátio da escola. Durante a educação física, Júlia não participava, pois a professora disse que tinha medo dela se machucar. Nas observações das atividades filmadas, na pré-intervenção, Júlia sempre esteve fora da atividade fazendo outras coisas, fora da sala ou interagindo com a estagiária.

Na sala de aula, em observação, foi possível perceber que ela ficava sentada, juntamente com uma estagiária, com os objetos que a professora dispunha a ela, nas atividades escolares Júlia não participava pois segundo a professora “*Julia não compreende o que é para ser feito*” e a mesma disse não saber o que podia fazer para possibilitar que Júlia participasse das atividades de sua turma. Na interação com os colegas, observou-se que quando Júlia levantava e andava em direção as carteiras dos colegas, eles seguravam o que tinham sobre a carteira para que ela não pegasse ou derrubasse. Durante o recreio e na educação física, Júlia permanecia com a estagiária, não interagindo com os colegas de classe.

Diagnóstico	Síndrome de Sotus
Medicamentos utilizados	<i>Trofanil</i> (10 mg)
Principais queixas	<ul style="list-style-type: none">➤ Estabelecer e manter contato com colegas;➤ Seguir instruções;➤ Fazer atividades propostas;➤ Fazer parte do grupo de colegas.

Quadro 4 - Principais queixas, diagnóstico e medicamentos de Júlia.

1.2.3. Habilidades sociais educativas da Professora Elaine

Para avaliação das habilidades sociais educativas da professora Elaine três atividades por ela realizadas foram filmadas no início do semestre. Foi solicitado à professora que buscasse desenvolver atividades interativas com os alunos e que ela utilizasse diferentes materiais e recursos pedagógicos.

A primeira atividade desenvolvida foi na aula de português e a professora após distribuir o livro didático aos alunos, que estavam organizados em fileira, pediu aos mesmos que iniciassem a leitura em voz alta do texto que estava na página indicada. Cada aluno deveria ler um parágrafo, começando pela fileira do meio. Júlia estava sentada ao lado da estagiária, no fundo da sala, sem nenhum material sobre sua mesa (observação: não recebeu o livro que os demais alunos receberam). Sabrina estava sentada com a carteira encostada na mesa da professora, e estava fazendo uma atividade de copiar palavras de um livro, que não era a mesma atividade que os demais alunos estavam fazendo. Cada aluno leu uma frase do texto e a professora ajudou a todos os alunos que apresentavam maior dificuldade na leitura. No entanto, Júlia e Sabrina não foram chamadas pela professora para ler. Após a leitura do texto por todos os alunos, a professora pediu para que eles dissessem quais eram as palavras do texto que eles não conheciam e ela escrevia na lousa, depois os alunos procuraram o significado das palavras no dicionário. Destaca-se que Júlia ficou por pouco tempo dentro da sala, pois pediu para ir ao banheiro, foi acompanhada pela estagiária e não voltou. Elaine por várias vezes chamou atenção dos alunos e disse coisas do tipo *“olha quando um fala o outro escuta”*, *“se vocês não pararem de falar não vão escutar o colega”*. A segunda atividade desenvolvida foi da disciplina de artes, os alunos estavam sentados nas carteiras alinhados um atrás do outro, a professora iniciou distribuindo um caderno de desenho para cada aluno, deu as instruções de como fazer a margem no caderno, deu folhas brancas a quem não tinha caderno e pediu que cada aluno fizesse um desenho sobre a páscoa, os alunos levantavam para perguntar coisas a professora, e ela por várias vezes disse *“com esse barulho vocês não fazer aula de artes”*, *“cadê a disciplina que eu todo dia tenho que falar a mesma coisa”*, *“olha a aluna A. está anotando todo mundo que está fazendo barulho”*, pois os alunos falavam em alto tom de voz e ao mesmo tempo. A aula terminou quando todos finalizaram seus

desenhos, Sabrina permaneceu sentada o tempo inteiro, fez um desenho bem colorido e entregou a professora. Júlia fez alguns rabiscos na folha e pediu para ir ao banheiro, saiu da sala e não voltou. Pedi então à professora que pensasse em uma atividade interativa e de troca de idéias entre ela e os alunos e entre os alunos. Então, Elaine, levou os alunos ao pátio da escola, fez um círculo e disse que iria iniciar a atividade pedindo que cada aluno dissesse o que o deixava feliz e o que o deixava triste. Cada aluno, em seqüência, ficava em pé e dizia coisas que o deixava triste e coisas que o deixava feliz, Sabrina, ficou sentada ao lado da professora, quieta, prestando atenção às coisas que os amigos diziam, dava risada quando os amigos diziam coisas engraçadas, mas quando estava para chegar sua vez, ela saiu da roda e sentou em um banco longe do grupo. Elaine aproximou dela e em voz baixa começou a perguntar coisas que sabia que conhecia sobre a aluna, exemplos, *“você fica feliz quando sua mãe deixa você brincar na rua”*, *“quando você ganha alguma coisa”* e Sabrina, com a cabeça abaixada, concordava. Após, verificar algumas respostas de Sabrina, Elaine voltou a roda de alunos e continuou a atividade. Júlia, não esteve presente nessa atividade, pois tinha faltado da aula. Por meio da observação e análise desses episódios, foi possível perceber que Elaine, tinha habilidade de empatia, afetividade e paciência, no entanto, foi possível avaliar que ela apresentava dificuldades de planejar atividades que permitissem que todos participassem, organizar materiais e explorar recursos lúdicos, e também usava com muita freqüência de falas de ameaça. Em relação às alunas com NEE, no caso de Sabrina, a professora a tratava de maneira carinhosa, porém reforçava os comportamentos de ficar sozinha da aluna, além disso, em relação às atividades acadêmicas, foi possível perceber que a aluna fazia atividades totalmente diferentes que a turma estava fazendo, o que poderia contribuir para que ela não se sentisse pertencente aquela turma. Em relação a aluna Júlia, percebeu-se que a mesma nem sequer era envolvida nas atividades propostas, e seu círculo de contatos, se restringia a estagiária que permanecia sempre ao lado dela, levando-a ao banheiro, estando sentada ao lado dela nos diversos ambientes da escola. Elaine também demonstrou dificuldade em estabelecer limites e disciplina e construir ambientes cooperativos.

A Tabela 2 ilustra o desempenho da professora nas avaliações pré-intervenção em relação às habilidades sociais educativas.

Tabela 2 - Frequência absoluta das Habilidades sociais educativas de Elaine nas avaliações pré-intervenção.

Classe e subclasse de HSE		1ª.	2ª.	3ª.
Estabelecer contextos educativos	Organiza materiais			
	Arranja ambiente físico	I		I
	Altera distância proximidade	I	II	IIII
Monitorar positivamente	Manifesta atenção ao relato	IIIIII	IIIIII	IIIIII
	Obter Atenção			II
	Expressa concordância			
	Apresenta feedback positivo			
	Elogia		II	IIII
	Incentiva	II	I	
	Demonstra Empatia	II		IIII
	Remove evento aversivo			
	Estabelece Sequência de atividade			
	Expressa discordância			
	Promove auto-avaliação			
	Transmitir ou expor conteúdos sobre hs	Faz perguntas de sond./u desafio	I	III
Parafraseia				
Apresenta objetivos				
Estabelece ABC				
Apresenta Informação		I	II	
Apresenta Modelo				
Resumir comportamentos emitidos				
Explora recursos lúdicos				
Apresenta instruções		II		II
Apresenta Dicas				IIIIII
Utiliza atividade em curso				
Estabelecer limites e disciplina	Descreve comportam. desejáveis			III
	Descreve comportam. indesejáveis	I		I
	Negocia regras			
	Chama atenção para normas pré-estabelecidas	I	I	I
	Pede mudança de comportamento			
	Interromper comportamento	IIII	II	IIIIII

Legenda: Os "I" representam numericamente a quantidade de habilidades identificadas em cada avaliação realizada.

Os dados apresentados na Tabela 2 permitem verificar a ocorrência de algumas habilidades sociais educativas no repertório social da professora Elaine como habilidades de monitoria, sendo empática, atenciosa, elogiando e incentivando os alunos a participar. Em relação às habilidades de transmissão de conteúdos de habilidades sociais, Elaine, apresentou habilidades de fazer pergunta de sondagem, apresentar dicas e apresentar instruções, apesar dessas últimas ocorrerem com ora com baixa frequência ora em poucas situações. E para estabelecer limites e disciplina, na maioria das vezes, ela chamava a atenção do aluno a fim de

interromper seu comportamento, mas pouco explorava as oportunidades para ensiná-los a apresentar comportamentos desejados.

Percebe-se que, nas descrições das atividades acima que Elaine desenvolveu atividades cuja organização e gestão do ambiente pouco permitia a interação positiva dela com o grupo e entre o grupo. Os arranjos de ambiente identificados foram restritos aos alunos com NEE, pois em todas as atividades, Sabrina estava ao seu lado e Júlia ao lado da estagiária. Algumas vezes, a professora aproximou dos alunos.

As análises dessas filmagens permitiram identificar as habilidades sociais educativas deficitárias no repertório social da professora Elaine. O quadro 6 sintetiza essa avaliação.

Tipos de Déficits	HSE
Déficit de aquisição	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar materiais; ➤ Explorar recursos lúdicos; ➤ Arranjar ambiente físico.
Déficit de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar situações educativas que relacionassem os objetivos de série com os de habilidades sociais ➤ Estabelecer limites e disciplina; ➤ Dar instrução de como fazer atividade em grupo; ➤ Chamar atenção para comportamento desejável do colega; ➤ Indicar o comportamento a ser emitido em relação ao colega; ➤ Apresentar modelos de comportamentos desejáveis; ➤ Descrever/justificar comportamentos desejáveis.

Quadro 5 - HSE consideradas deficitárias no repertório social de Elaine.

1.3. CASO 3: PROFESSORA ELAINE E ALUNA SABRINA

1.3.1. Apresentação da professora Elaine

Os dados sobre história profissional da professora Elaine, obtidos por meio do Questionário Informativo, foram apresentados no Caso 2, no item 1.2.1.

1.3.2. Apresentação da aluna Sabrina

No ano em que a pesquisa ocorreu, Sabrina tinha 10 anos, era estudante da 4º Ano do ensino fundamental, e tinha sido transferida para esta escola em 2005 na 1ª série. Participou do PROALLE (Programa de Alfabetização e Letramento) em 2006. Segundo a professora, aluna se recusa a fazer as tarefas, não está alfabetizada e tem grandes dificuldades em se relacionar com os colegas. A diretora disse que, no ano anterior, o grande objetivo da escola era de manter a aluna na escola e para isto, evitou chamar a polícia ou o Conselho Tutelar, mesmo quando a aluna subia no telhado e ameaçava se jogar. A avó é quem freqüentava a escola para eventuais reuniões.

Em conversa com a avó, esta relatou que Sabrina “*é muito nervosa em casa e rebelde*”, já passou por atendimento psicológico em uma instituição, mas recebeu alta, também já usou medicamento indicado pelo neurologista, mas atualmente não faz uso de nenhum. Quando questionada sobre a relação com a família, a avó relatou que Sabrina tem um irmão mais novo (4 anos), que ela tem muito ciúmes dele, e que Sabrina e a mãe não tem um bom relacionamento. A avó disse também que a mãe nunca quis a gravidez de Sabrina, tomou remédio para abortar e que até hoje não aceita a filha. Relatou que Sabrina não conhece o pai, mas que sempre pergunta por ele. No convívio familiar, segundo a avó, Sabrina gosta muito do tio, que mora com elas na mesma casa. No convívio com colegas, ela disse que Sabrina tem poucos amigos e que brinca com duas crianças mais novas que moram próximas a sua casa e que é difícil de fazer amigos e que, na escola, tem somente um menino como amigo.

Na avaliação pré-intervenção, a pesquisadora procurou conhecer os cadernos de Sabrina e suas produções acadêmicas. Observou-se que a aluna em sala de aula fazia algumas atividades que a professora lhe solicitava, atividades estas de início de alfabetização e permanecia quieta quando ficava dentro da sala. No recreio, ela ficava sentada ou encostada em algum lugar e quase não interagia com nenhum outro aluno, a não ser com alguns funcionários que, às vezes, a chamava para comer ou para fazer alguma outra coisa. A aluna não participava da educação física e nem de atividades de grupo. Alguns dias, ela não queria entrar na sala de aula e então, ela pedia para algum parente ir buscá-la na escola ou ficava no pátio. Em outros dias, ela fugia da escola e ficava andando pelas ruas, tiveram momentos, que a direção não autorizou sua saída da escola, por diversos motivos, e Sabrina tentou fugir pulando o muro da escola. Sabrina tinha aparência de menino, cabelos bem curtos, se vestia, falava e andava como menino. Além das dificuldades acadêmicas e de interação social, Sabrina apresentava com alta frequência comportamentos de resistência para entrar na sala de aula, mudar de atividades ou de professor e fazer a atividade proposta.

Diagnóstico	Problemas de comportamento associados a dificuldades de aprendizagem
Medicamentos utilizados	Não utilizava nenhum medicamento na ocasião
Principais queixas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar de atividades coletivas e em grupos; ➤ Estabelecer e manter contato com colegas; ➤ Aceitar idéias do grupo; ➤ Fazer atividades propostas; ➤ Controlar ataques de birra; ➤ Seguir instruções; ➤ Mudar de atividade.

Quadro 6 - Principais queixas, diagnóstico e medicamentos de Sabrina.

1.3.3. Habilidades sociais educativas da Professora Elaine

Os dados obtidos da avaliação pré-intervenção das habilidades sociais educativas da professora Elaine foram apresentados no Caso 2, no item 1.2.3.

2. Avaliação do impacto direto do programa (medidas comparativas entre pré e pós-intervenção) sobre o repertório de HSE das professoras.

Após o término da intervenção, a pesquisadora filmou três atividades planejadas e desenvolvidas pela professora sem supervisão da primeira, a fim de verificar a estabilidade ou não das habilidades sociais educativas ensinadas.

A Tabela 3 ilustra as HSE identificadas no repertório da professora Lílian nas filmagens pós-intervenção.

Tabela 3 - Frequência absoluta das Habilidades sociais educativas de Lílian identificadas nas avaliações pós-intervenção.

Classe e subclasse de HSE		1ª.	2ª.	3ª.
Estabelecer contextos educativos	Organiza materiais	II	I	I
	Arranja ambiente físico	III	IIII	I
	Altera distância proximidade	IIII	IIIIIIII	IIII
Monitorar positivamente	Manifesta atenção ao relato	IIII	IIIIIIIIII	IIIIIIII
	Obter Atenção	II		
	Expressa concordância		II	II
	Apresenta feedback positivo	II		
	Elogia	II	II	III
	Incentiva	IIII	IIII	
	Demonstra Empatia		II	
	Remove evento aversivo			
	Estabelece Sequência de atividade			
	Expressa discordância			
	Promove auto-avaliação			
Transmitir ou expor conteúdos sobre hs	Faz perguntas de sond./u desafio	II	II	IIIIIIII
	Parafraseia			
	Apresenta objetivos			I
	Estabelece ABC			
	Apresenta Informação	III	I	IIIIII
	Apresenta Modelo	II	IIIIIIII	
	Resumir comportamentos emitidos			
	Explora recursos lúdicos	IIII	IIII	II
	Apresenta instruções	IIII	IIII	IIII
	Apresenta Dicas	II		II
Utiliza atividade em curso				
Estabelecer limites e disciplina	Descreve comportam. Desejáveis	II	II	III
	Descreve comportam. Indesejáveis			
	Negocia regras			
	Chama atenção para normas pré-estabelecidas	I	I	I
	Pede mudança de comportamento		III	
	Interromper comportamento	II	II	I

Legenda: Os “I” representam numericamente a quantidade de habilidades identificadas em cada avaliação realizada.

As avaliações pós-intervenção, apresentadas na Tabela 3, evidenciam a presença com alguma frequência das várias habilidades sociais educativas

aprimoradas no Programa no repertório da professora Lílian, como por exemplo, organizar materiais, explorar recursos lúdicos e arranjar ambiente físico, além da manutenção de habilidades sociais ensinadas no programa como descrever comportamentos desejáveis, chamar atenção para comportamentos desejáveis dos colegas, dar dicas de participação no grupo, chamar atenção para normas pré-estabelecidas e apresentar modelos. Esse dado sugere que a mudança de repertório em termos de habilidades sociais educativas da professora Lílian se manteve após a intervenção e pode ter melhorado as condições de aprendizagem social e acadêmica de todos os alunos, inclusive dos com necessidades educacionais especiais.

A Figura 1 ilustra a média por classe de Habilidades sociais educativas de Lílian nas avaliações pré e pós-intervenção.

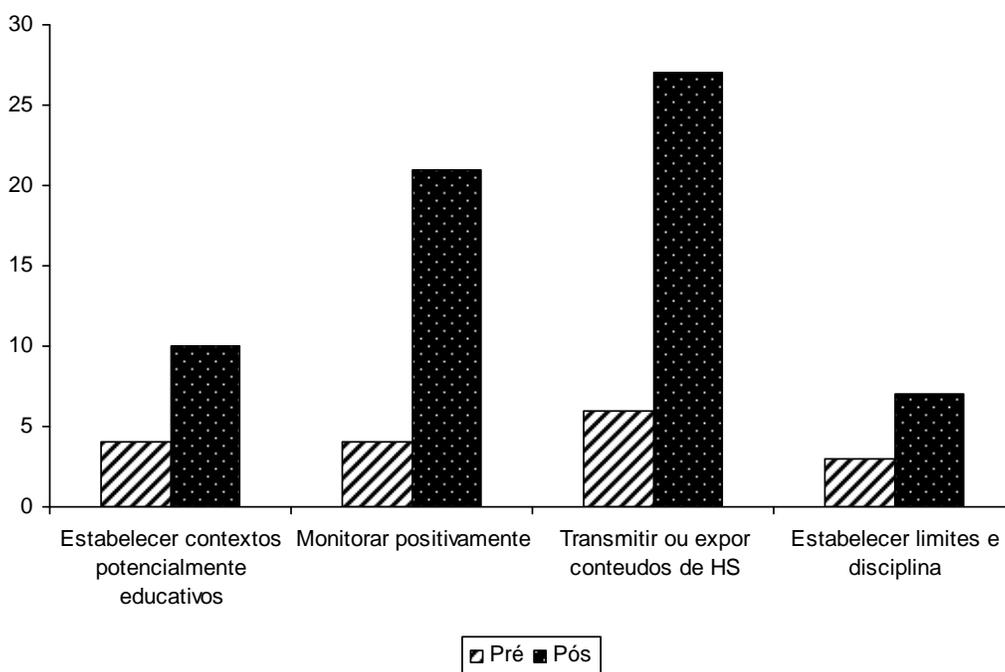


Figura 1 - Média ponderada de freqüência por classe de habilidades sociais educativas de Lílian- pré e pós-intervenção.

Comparando as avaliações pré e pós-intervenção apresentadas no Figura 1, verifica-se que na pré-intervenção a média de ocorrências por período de observação de 15 minutos das classes de habilidades sociais educativas da professora Lílian situava-se em torno de cinco. Percebe-se que na pós-intervenção, todas as classes aumentaram de frequência e, como visto anteriormente, também em diversidade. Conclui-se que o Programa de Habilidades Sociais educativas (PHSE) contribuiu para promover e aprimorar habilidades sociais educativas no repertório da professora, o que pode ter favorecido interações positivas entre ela e os alunos e entre os alunos com maior frequência.

Em relação ao repertório de habilidades sociais educativas da professora Elaine após o término da intervenção, a pesquisadora filmou três atividades planejadas e desenvolvidas pela professora sem supervisão da primeira, a fim de verificar a estabilidade ou não das habilidades sociais educativas ensinadas. A Tabela 4 ilustra as HSE identificadas após a intervenção no repertório da professora Elaine.

Tabela 4 - Frequência absoluta das Habilidades sociais educativas de Elaine identificadas nas avaliações após a intervenção.

Classe e subclasse de HSE		1ª.	2ª.	3ª.
Estabelecer contextos educativos	Organiza materiais	II	I	I
	Arranja ambiente físico	I	II	I
	Altera distância proximidade	IIIIII	IIIII	IIII
Monitorar positivamente	Manifesta atenção ao relato	IIII	IIII	IIII
	Obter Atenção	I		
	Expressa concordância	II	I	I
	Apresenta feedback positivo	II	I	II
	Elogia	II	IIII	I
	Incentiva	II	I	II
	Demonstra Empatia		II	
	Remove evento aversivo			
	Estabelece Sequência de atividade			
	Expressa discordância		I	
	Promove auto-avaliação			
	Transmitir ou expor conteúdos sobre hs	Faz perguntas de sond./u desafio	IIIIII	IIII
Parafraseia				
Apresenta objetivos		I		I
Estabelece ABC				
Apresenta Informação		IIII	IIII	II
Apresenta Modelo		II	I	IIII
Resumir comportamentos emitidos				
Explora recursos lúdicos		II	IIII	IIII
Apresenta instruções		II	II	II
Apresenta Dicas		II	II	II
Utiliza atividade em curso				
Estabelecer limites e disciplina	Descreve comportam. desejáveis	I	I	I
	Descreve comportam. indesejáveis			
	Negocia regras	I	I	I
	Chama atenção para normas pré-estabelecidas	I	I	II
	Pede mudança de comportamento	I		I
	Interromper comportamento	I		II

A Tabela 4 ilustra a frequência das habilidades sociais educativas da professora Elaine nas avaliações pós-intervenção. Percebe-se que as HSEs aprimoradas no Programa, como por exemplo, organizar materiais, explorar recursos lúdicos e arrancar ambiente físico, descrever comportamentos desejáveis, chamar atenção para comportamentos desejáveis dos colegas, dar dicas de participação no grupo, chamar atenção para normas pré-estabelecidas e apresentar modelos aparecerem com alguma frequência, nas três avaliações. Esse dado sugere que a melhoria no repertório em termos de habilidades sociais educativas da professora Elaine, em termos de ampliação do mesmo e a possibilidade dessa ampliação do

repertório social da professora ter melhorado as condições de aprendizagem social e acadêmica de todos os alunos, inclusive dos com necessidades educacionais especiais.

A Figura 2 ilustra a média por classe de Habilidades sociais educativas de Elaine pré e pós-intervenção.

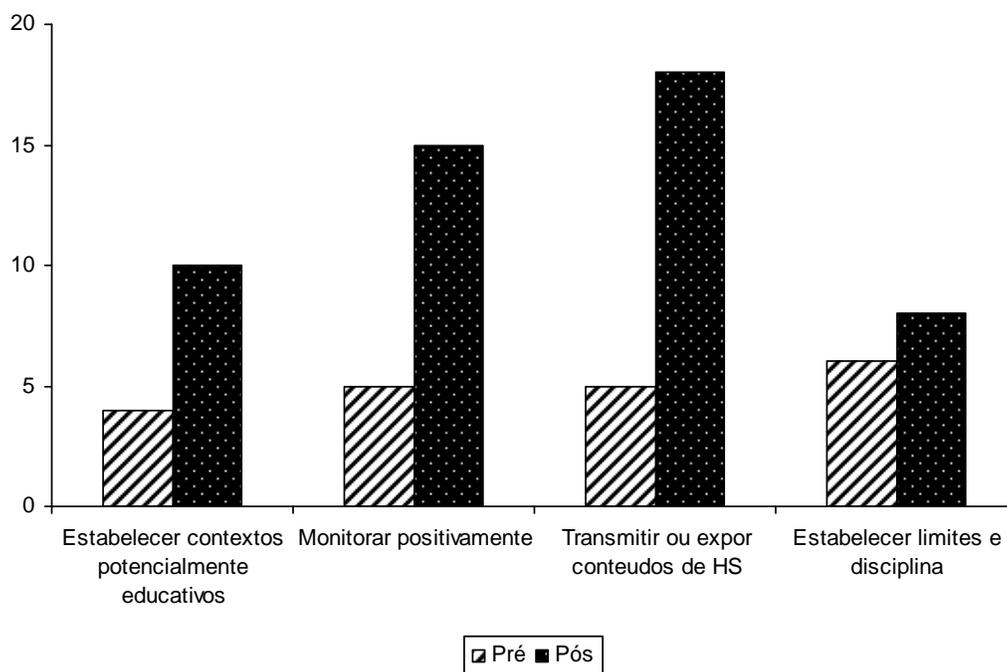


Figura 2 -Média ponderada de freqüência por classe de habilidades sociais educativas de Elaine- pré e pós-intervenção.

A Figura 2 ilustra as avaliações pré e pós-intervenção nas classes de habilidades sociais educativas de Elaine. Verifica-se que na pré-intervenção a média de ocorrências por período de observação de 15 minutos das classes de habilidades sociais educativas situava-se em torno de 5 e que após-intervenção, todas as classes aumentaram de frequência. Supõe-se que o Programa de Habilidades Sociais educativas (PHSE) serviu para promover e aprimorar habilidades sociais educativas no repertório da professora, com maior ênfase nas classes de estabelecer contextos potencialmente educativos, monitorar positivamente e transmitir ou expor conteúdos de habilidades sociais.

3. Avaliação do impacto indireto do programa sobre o repertório social dos alunos.

A caracterização do repertório social (habilidades sociais e problemas de comportamento) dos alunos incluídos- Caio, Júlia e Sabrina - ocorreu por meio do SSRS-BR respondido pelas professoras, pré e pós-intervenção. Os dados são apresentados a seguir, em conjunto, considerando-se as diferenças entre a pós e a pré-intervenção, graficamente representadas por meio de gráficos de dispersão, onde foram destacadas a confiabilidade e a significância clínica das mudanças verificadas, conforme o Método JT (DEL PRETTE Z. A. P; DEL PRETTE, A., 2008, AGUIAR, A. R., AGUIAR, R. G., DEL PRETTE, 2009). Nas figuras a seguir, as linhas inclinadas representam a margem de confiabilidade do instrumento, ou seja, diferenças que recaem nessa área não podem ser consideradas estatisticamente confiáveis. As duas linhas - vertical e horizontal - representam os pontos de corte para a significância clínica: no caso de habilidades sociais, média **menos** dois desvios padrões; no caso de problemas de comportamento, média **mais** dois desvios padrões. Esses pontos de corte delimitam os quadrantes onde os resultados representam mudanças clinicamente significantes ou não, como se destaca nas análises que se seguem.

A Figura 3 apresenta os resultados referentes ao Escore Global de habilidades sociais das três crianças.

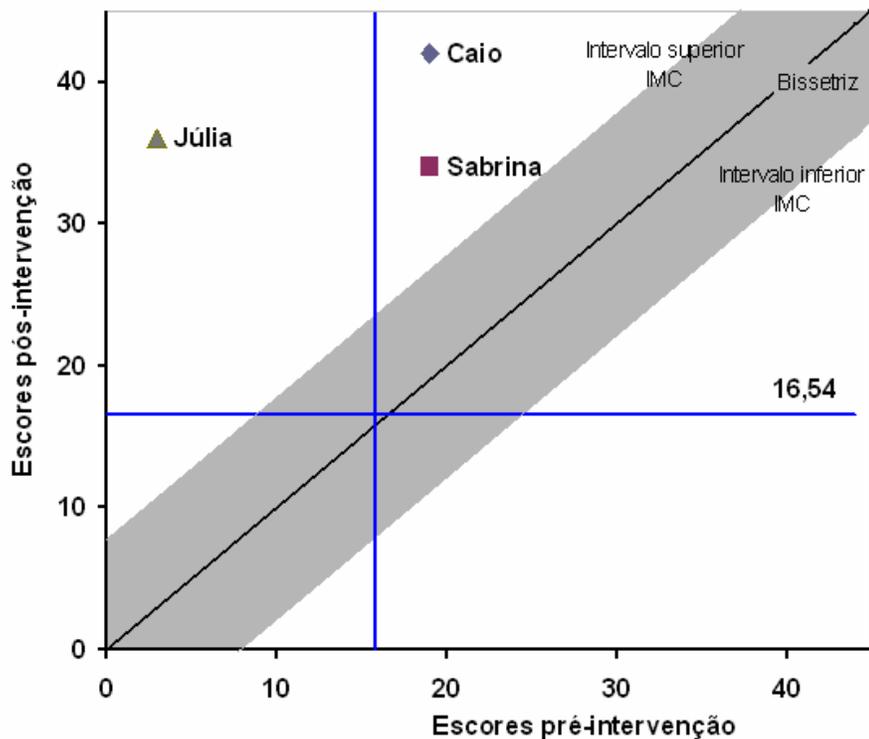


Figura 3 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Júlia e Sabrina no Escore Global de habilidades sociais (SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas.

Observa-se na Figura 3, que Caio, Sabrina e Júlia apresentaram oscilações favoráveis em termos de melhoria no repertório global de habilidades sociais (mudança positiva confiável), isto é, a melhora no repertório social dos alunos foi suficientemente robusta para ser atribuída à intervenção. Também é possível observar, no quadrante superior esquerdo, que o escore de Júlia antes da intervenção a situava no grupo clínico e que a intervenção para ela foi clinicamente significativa, ou seja, seu escore na pós-intervenção a colocou no grupo funcional ou não clínico.

A Figura 4 apresenta a dispersão das diferenças entre pós e pré-intervenção dos três alunos no conjunto das habilidades sociais de *Responsabilidade e Cooperação* que representam o Fator 1 do SSRS-BR.

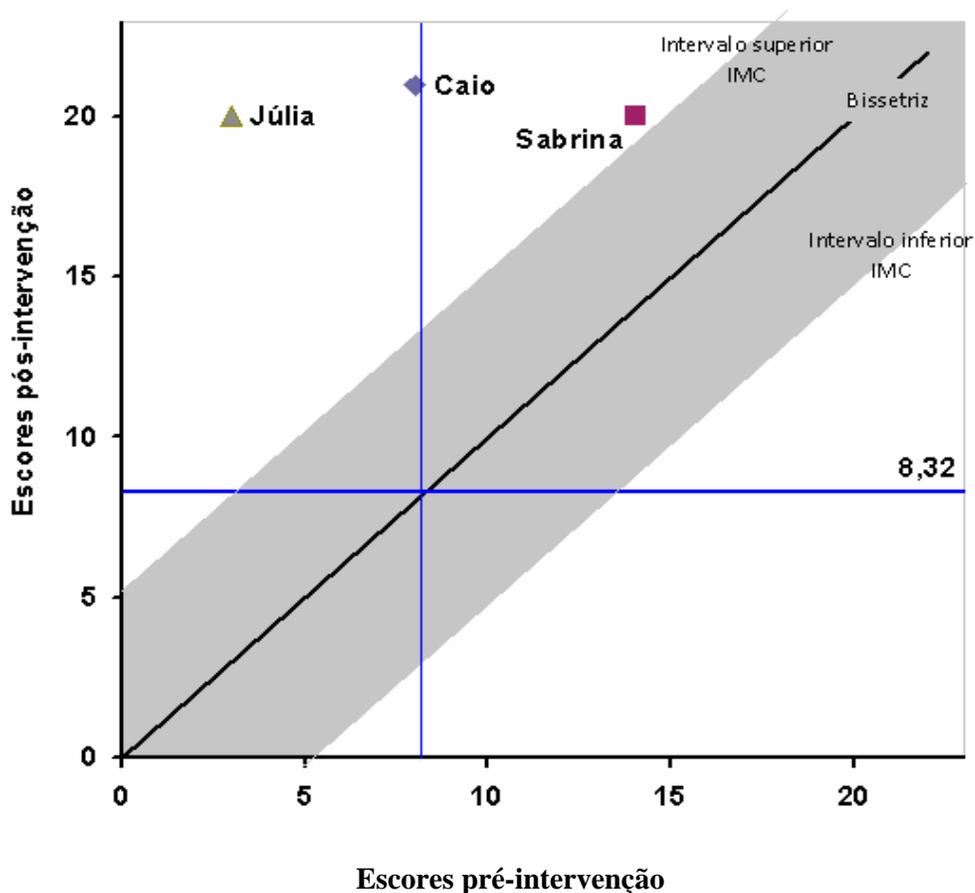


Figura 4 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina nas habilidades sociais de Responsabilidade e Cooperação (F1 do SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações.

Observa-se no Figura 4, que se refere às habilidades de *Responsabilidade e Cooperação* (F1), que Caio, Sabrina e Júlia apresentaram oscilações suficientemente robustas favoráveis em termos de melhoria no repertório de habilidades de responsabilidade e cooperação para serem consideradas estatisticamente confiáveis e, portanto, atribuíveis à intervenção. Também é possível observar, no quadrante superior esquerdo, que os escores de Júlia e Caio antes da intervenção os situavam no grupo clínico e que a intervenção foi clinicamente significativa, ou seja, seus escores na pós-intervenção os colocaram no grupo funcional ou não clínico. Já o escore de Sabrina nessas habilidades, ainda que não fosse inicialmente clínico, melhorou ainda mais o situando como mudança estatisticamente confiável.

Tabela 5 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, das Habilidades Sociais de Responsabilidade / Cooperação dos alunos avaliadas por meio do SSRS-BR- professores.

Itens de HS / SSRS-BR	Pré			Pós		
	Caio	Sabrina	Julia	Caio	Sabrina	Julia
HS 1- Controla irritação em situações de conflitos com colegas.	0	1	0	1	1	2
HS 8- Usa o tempo livre de maneira aceitável.	0	1	0	1	1	1
HS 9- Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido.	1	1	0	1	1	2
HS 12- Controla irritação em situações conflitivas com adultos.	0	0	0	1	1	1
HS 13- Mostra interesse em uma variedade de coisas.	0	1	0	1	1	2
HS 15- Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda.	0	1	0	1	1	1
HS 16- Faz corretamente as tarefas escolares.	1	1	0	1	1	1
HS 20 - Segue suas instruções.	1	1	0	2	2	1
HS 21- Guarda o material ou objetos escolares.	2	1	0	2	2	2
HS 22- Cooperar com colegas sem ter que pedir.	0	1	0	2	2	1
HS 23- Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe.	0	1	0	2	2	1
HS 27- Mantém a carteira limpa e arrumada sem ter que lembrá-lo (a).	1	1	0	2	1	0
HS 28 - Presta atenção às suas instruções.	1	1	1	1	1	1
HS 29 - Muda facilmente de uma atividade para outra em classe.	0	0	0	1	1	2
HS 30- Se dá bem com as pessoas que são diferentes.	1	2	2	2	2	2

Na análise por itens, verificou-se que habilidades como “controlar-se em situações de conflito com adultos”; “seguir instruções”; “cooperar com colegas sem ter que pedir”; “ajudar voluntariamente os colegas” e “mudar facilmente de uma atividade outra” passaram a ocorrer com maior frequência nas ações dos três alunos Caio. Outro dado, que se pode verificar na Tabela 7, é que Caio e Júlia apresentaram mudança em um maior número de habilidades avaliadas nesse Fator.

A Figura 5 apresenta a dispersão das diferenças entre pós e pré-intervenção dos três alunos no conjunto das habilidades sociais de *Assertividade* que representa o Fator 2 do SSRS-BR.

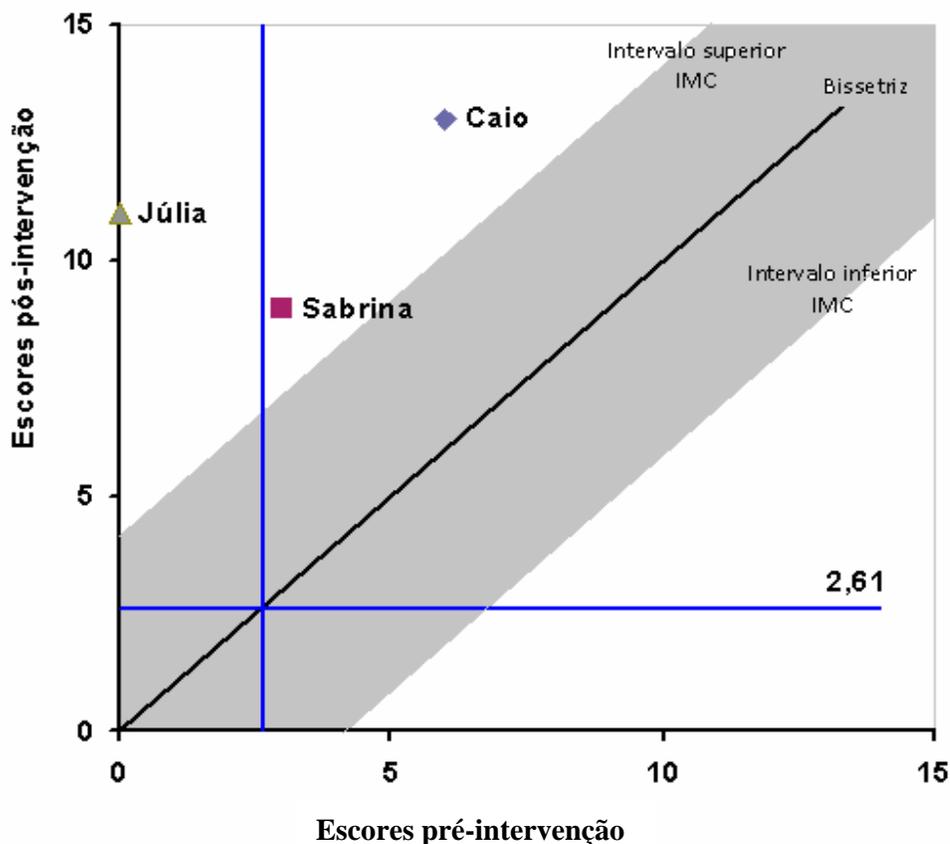


Figura 5 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina nas habilidades sociais de Assertividade (F2 do SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas.

A Figura 5 ilustra a confiabilidade e a significância das mudanças obtidas no Fator de *Assertividade* (F2). Observa-se que Caio, Sabrina e Júlia apresentaram oscilações favoráveis suficientemente robustas em termos de melhoria no repertório de assertividade para serem consideradas estatisticamente confiáveis e, portanto, atribuíveis à intervenção. Também é possível observar, no quadrante superior esquerdo, que o escore de Júlia antes da intervenção a situava no grupo clínico e que a intervenção para ela foi clinicamente significativa, ou seja, seu escore na pós-intervenção a colocou no grupo funcional ou não clínico. Já os escores de Caio e Sabrina nessas habilidades, ainda que não fossem inicialmente clínicos, melhoraram ainda mais os situando como mudança estatisticamente confiável.

Tabela 6 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, das Habilidades Sociais de Assertividade dos alunos avaliadas por meio do SSRS-BR- professores.

Itens de HS / SSRS-BR	Pré			Pós		
	Caio	Sabrina	Julia	Caio	Sabrina	Julia
HS 2 - Apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar.	0	0	0	2	0	1
HS 3 - Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas.	0	1	0	1	1	1
HS 6 - Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada.	1	0	0	2	1	1
HS 7 - Convida outros para juntar-se em atividades.	1	0	0	1	2	1
HS 10 - Faz amigos facilmente.	1	0	0	1	1	2
HS 14 - Inicia conversação com os colegas.	2	1	0	2	1	1
HS 19 - Elogia os colegas.	0	0	0	1	0	1
HS 22 - Cooperar com colegas sem ter que pedir.	0	1	0	2	2	1
HS 24 - Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir.	1	0	0	1	1	2

Na análise por itens, os três alunos apresentaram com maior frequência a habilidade de “*dizer coisas boas sobre si mesmo*” e “*cooperar com os colegas sem ter que pedir*”. Júlia aumentou de frequência em todas as habilidades de assertividade avaliadas. Caio apresentou com maior frequência algumas habilidades como “*apresentar-se a novas pessoas*”; “*questionar de forma apropriada as regras injustas*”; “*elogiar os colegas*” e passaram a ocorrer no contexto escolar com maior frequência. Sabrina passou a “*convidar outros colegas para realizar atividades*”, “*fazer amigos facilmente*” e “*juntar a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir*”.

A Figura 6 apresenta a dispersão da diferença entre pós e pré-intervenção dos três alunos no conjunto das habilidades sociais de *Autocontrole* que representa o Fator 3 do SSRS-BR.

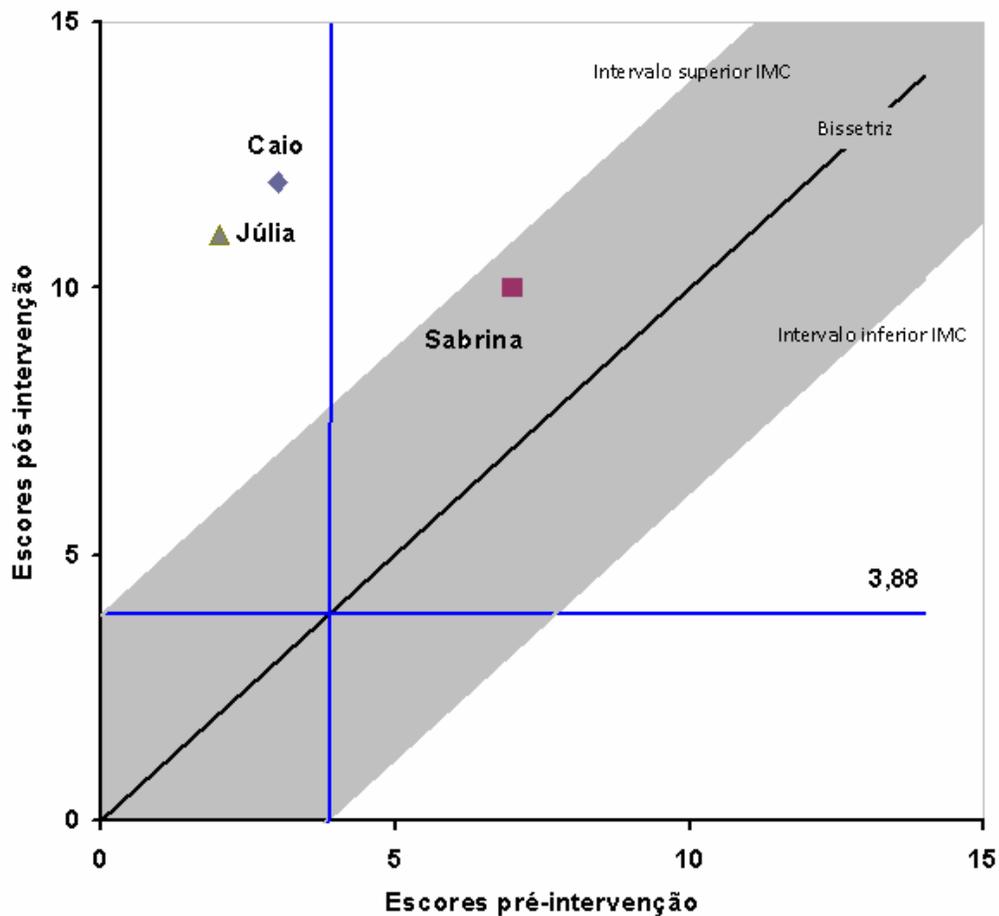


Figura 6 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina nas habilidades sociais de Autocontrole (F3 do SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas.

A Figura 6 mostra que Caio e Júlia, no Fator de *Autocontrole* (F3) apresentaram oscilações suficientemente robustas favoráveis em termos de melhoria no repertório de habilidades de autocontrole para serem consideradas estatisticamente confiáveis e, portanto, atribuíveis à intervenção. Destaca-se que os escores desses alunos antes da intervenção os situavam no grupo clínico e que a intervenção foi clinicamente significante, ou seja, seus escores após a intervenção os colocaram no grupo funcional ou não clínico. Sabrina, não estava no grupo clínico, antes da intervenção, e não se pode afirmar que em relação às habilidades de autocontrole, Sabrina obteve melhora ou piora, pois após análise da significância clínica o escore dessa aluna ficou na faixa de incerteza.

Tabela 7 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, das Habilidades Sociais de Autocontrole dos alunos avaliadas por meio do SSRS-BR- professores.

Itens de HS / SSRS-BR	Pré			Pós		
	Caio	Sabrina	Julia	Caio	Sabrina	Julia
HS 1- Controla irritação em situações de conflitos com colegas.	0	1	0	1	1	2
HS 4 - Capaz de negociar em situações de conflito mudando suas idéias para chegar a um acordo.	0	0	0	2	1	1
HS 5 - Reage de forma apropriada à pressão dos colegas.	0	1	0	1	1	2
HS 8 - Usa o tempo livre de maneira aceitável.	0	1	0	1	1	1
HS 11 - Responde apropriadamente a gozações dos colegas.	0	1	0	2	1	1
HS 12 - Controla irritação em situações conflitivas com adultos.	0	0	0	1	1	1
HS 18 - Aceita as idéias dos colegas em atividades grupais.	0	0	0	1	1	1
HS 25 - Responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças.	2	1	0	1	1	0
HS 30 - Se dá bem com as pessoas que são diferentes.	1	2	2	2	2	2

Na análise por itens é importante observar na Tabela 7 que os três alunos passaram a apresentar com maior frequência as habilidades de “*negociar em situações de conflito mudando suas idéias para chegar a um acordo*”, “*controlar irritação em situações de conflito com adultos*” e “*aceitar idéias do grupo em atividades grupais*”. Caio aumentou a frequência de emissão da maioria das habilidades avaliadas nesse Fator, somente na habilidade de “*responder de forma apropriada quando empurrado ou provocado por outras crianças*” é que ele diminuiu de frequência. Júlia também apresentou ganhos na maioria das habilidades avaliadas e Sabrina aumentou de frequência somente nas três habilidades acima citadas.

A Figura 7 apresenta a dispersão das diferenças entre pós e pré-intervenção dos três alunos no conjunto das habilidades sociais de *Autodefesa* que representam o Fator 4 do SSRS-BR.

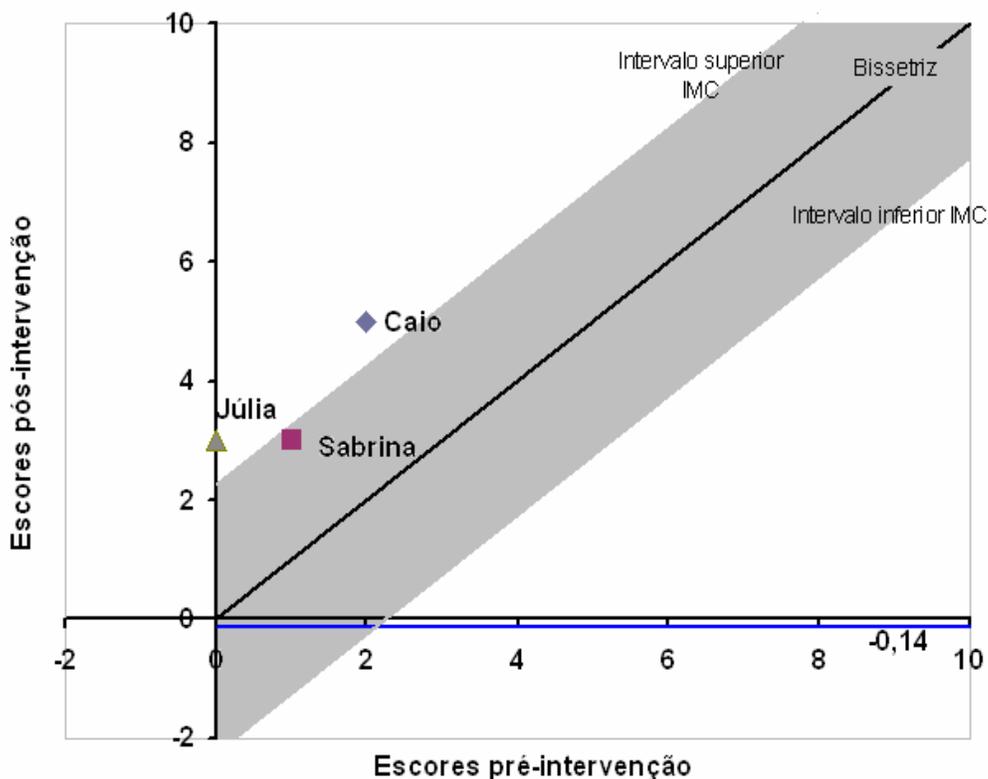


Figura 7 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina nas habilidades sociais de Autodefesa (F4 do SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas.

Observa-se na Figura 7, em relação às habilidades de *Autodefesa* (F4), que os escores de Caio e Júlia apresentaram oscilações suficientemente robustas em termos de melhoria no repertório de habilidades de autodefesa para serem consideradas estatisticamente confiáveis e, portanto, atribuíveis à intervenção. Em relação à situação de Sabrina, não se pode dizer afirmar que em relação às habilidades de autodefesa, Sabrina obteve melhora ou piora, pois após análise da significância clínica o escore dessa aluna ficou na faixa de incerteza.

Tabela 8 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, das Habilidades Sociais de Autodefesa dos alunos avaliadas por meio do SSRS-BR- professores.

Itens de HS / SSRS-BR	Pré			Pós		
	Caio	Sabrina	Julia	Caio	Sabrina	Julia
HS 3 - Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas.	0	1	0	1	1	1
HS 6 - Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada.	1	0	0	2	1	1
HS 17 - Argumenta apropriadamente quando acha que você o(a) tratou de forma injusta.	1	0	0	2	1	1

Analisando os itens de habilidades sociais de Autodefesa, apresentado na Tabela 8, verifica-se que os três alunos aumentaram de frequência nas três habilidades avaliadas, com exceção de Sabrina na habilidade "Diz coisas boas sobre si mesmo quando a situação é apropriada".

A Figura 8 apresenta a dispersão das diferenças entre pós e pré-intervenção dos três alunos no conjunto das habilidades sociais de *Cooperação com pares* que representa o Fator 5 do SSRS-BR.

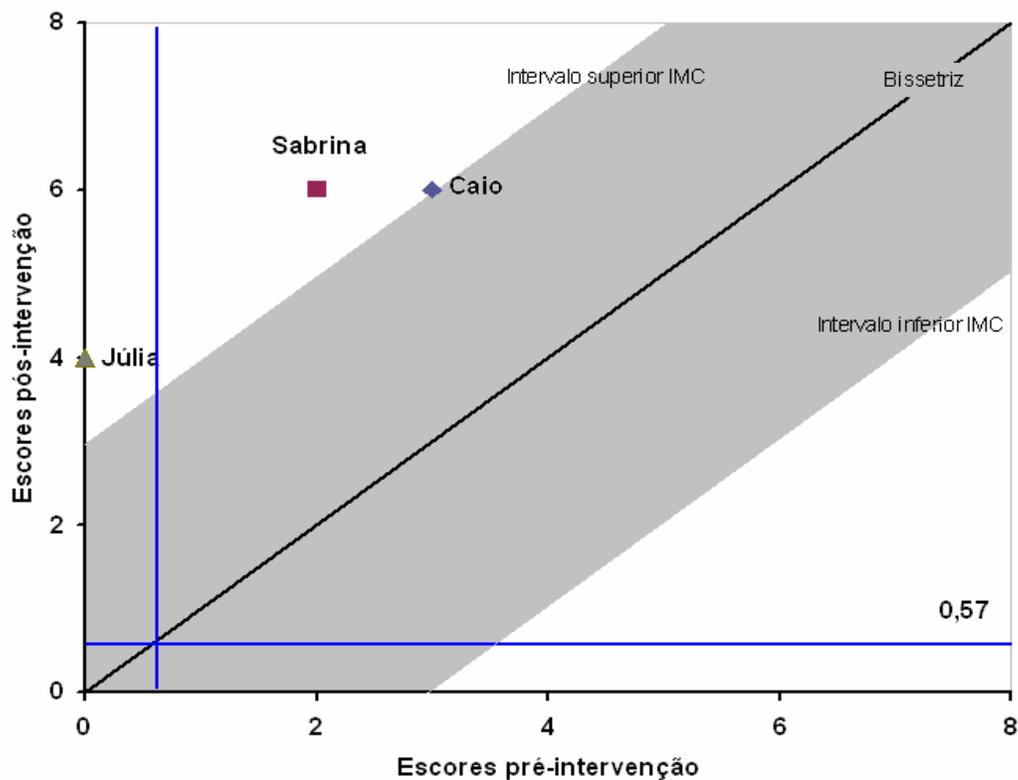


Figura 8 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Júlia e Sabrina nas habilidades sociais de Cooperação com pares (F5 do SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas.

A Figura 8 ilustra a confiabilidade e a significância das mudanças obtidas nas habilidades de *Cooperação com pares* (F5). Observa-se que Caio, Sabrina e Júlia apresentaram oscilações suficientemente robustas em termos de melhoria no repertório de habilidades sociais de cooperação compares para serem consideradas estatisticamente confiáveis e, portanto, atribuíveis à intervenção. Também é possível observar, no quadrante superior esquerdo, que o escore de Júlia antes da intervenção a situava no grupo clínico e que a intervenção para ela foi clinicamente significativa, ou seja, seu escore após a intervenção a colocou no grupo funcional ou não clínico. Os escores de Caio e Sabrina nessas habilidades, ainda que não fossem inicialmente clínicos, melhoraram ainda mais os situando como mudança estatisticamente confiável.

Tabela 9 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, das Habilidades Sociais de Cooperação com pares dos alunos avaliadas por meio do SSRS-BR- professores.

Itens de HS / SSRS-BR	Pré			Pós		
	Caio	Sabrina	Julia	Caio	Sabrina	Julia
HS 22- Cooperar com colegas sem ter que pedir.	0	1	0	2	2	1
HS 23- Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe.	0	1	0	2	2	1
HS 24- Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir.	1	0	0	1	1	2
HS 26- Ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe.	2	0	0	1	1	0

Em relação às habilidades de cooperação com pares, apresentadas na tabela 9, observa-se na análise por itens que os três alunos apresentaram melhoras (aumento de frequência) nas habilidades de “Cooperar com colegas sem ter que pedir” e “Ajudar voluntariamente os colegas nas tarefas de classe”. Sabrina e Júlia também aumentaram de frequência na habilidade de “juntar-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir” e Caio diminuiu de frequência na emissão da habilidade de “Ignorar distração dos colegas durante a classe”.

As Figuras 9,10 e 11 apresentam a dispersão da diferença entre pós e pré-intervenção dos alunos com NEE em relação aos Problemas de Comportamento avaliados por meio do SSRS-BR.

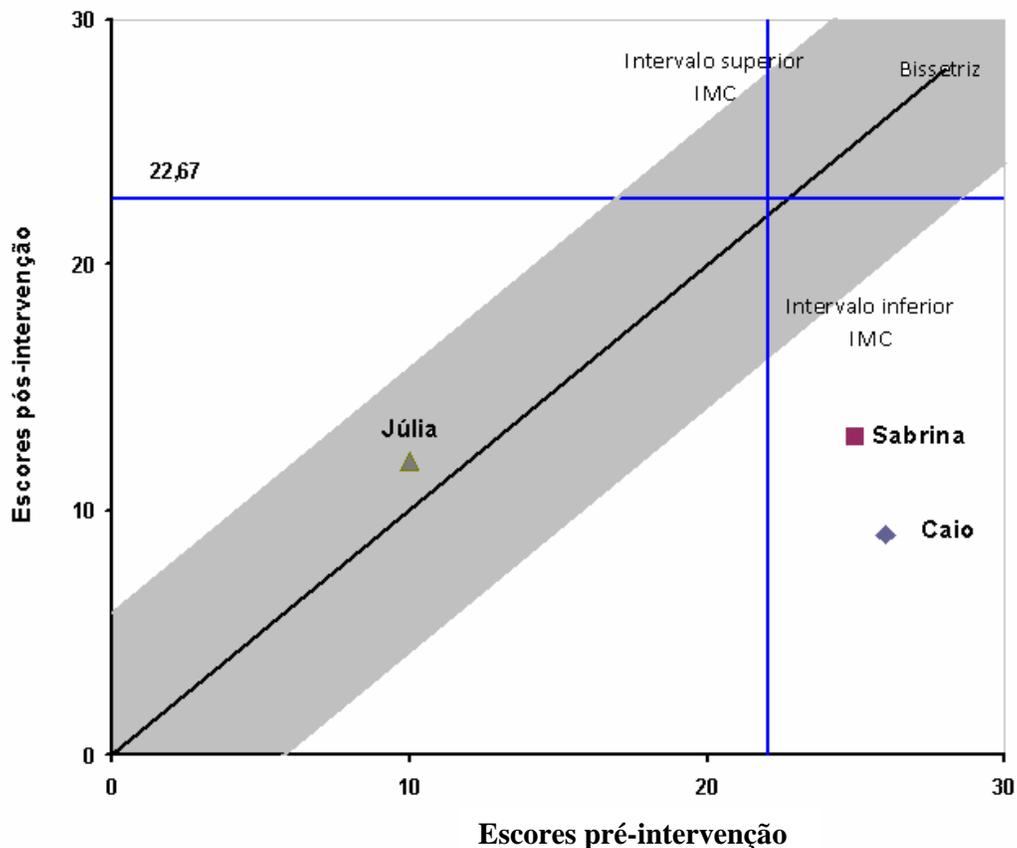


Figura 9 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina na Escala Global de Problemas de Comportamento (SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas.

A Figura 9, que se refere à Escala Global de Problemas de comportamento, ilustra que os escores de Caio e Sabrina apresentaram oscilações suficientemente robustas em termos de diminuição de problemas de comportamento para serem consideradas estatisticamente confiáveis e, portanto, atribuíveis à intervenção. Também se pode observar no quadrante inferior direito, que a mudança foi clinicamente significativa, ou seja, após a intervenção os escores globais de Sabrina e Caio os situavam no grupo funcional. No entanto, em relação ao escore Júlia não se pode afirmar oscilações, pois se localiza na faixa de incerteza.

A Figura 10 apresenta a dispersão da diferença entre pós e pré-intervenção dos três alunos no conjunto de problemas de comportamento externalizantes que representam o Fator 1 de PC do SSRS-BR.

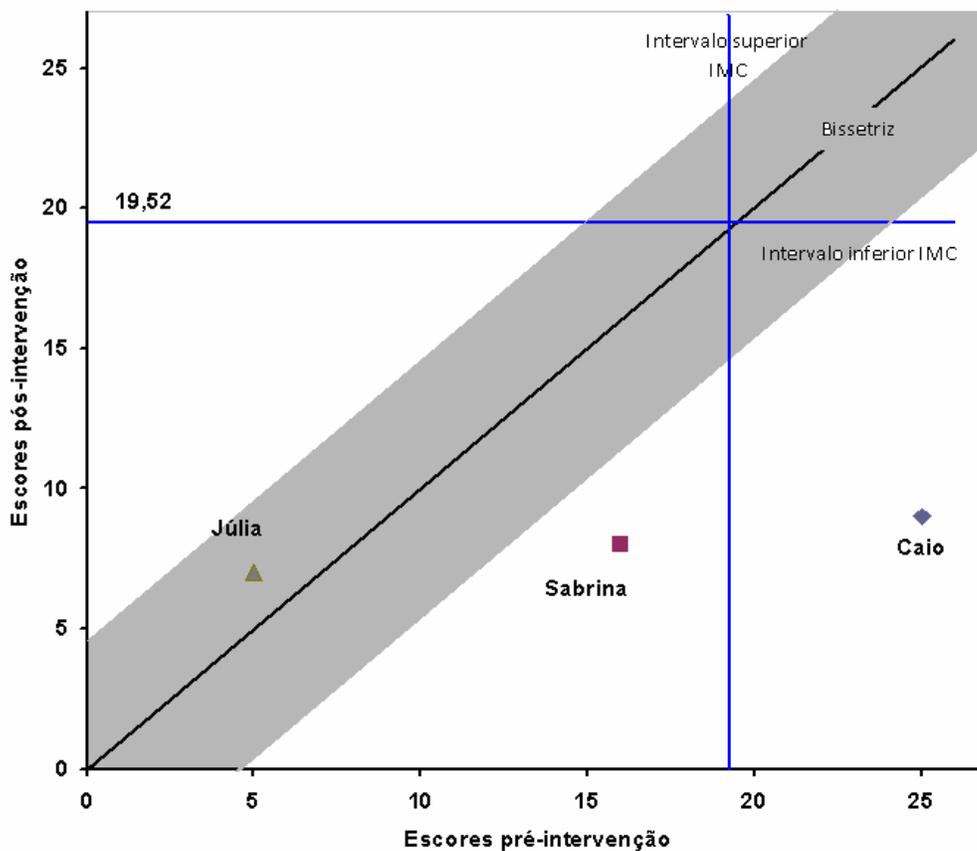


Figura 10 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina nas subescalas de Problemas de comportamento Externalizantes (SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas.

A Figura 10, que ilustra *Problemas de comportamento Externalizantes (F1)*, mostra que os escores de Sabrina e Caio apresentaram oscilações suficientemente robustas favoráveis em termos de diminuição de problemas de comportamento do tipo externalizante e podem ser consideradas estatisticamente confiáveis e, portanto, atribuíveis à intervenção. Também se pode notar observando o quadrante inferior que a intervenção proporcionou mudança estatisticamente confiável no escore de Caio que após a intervenção seu escore passou a situá-lo no grupo funcional. No entanto, sobre o escore de Júlia, não se pode afirmar oscilações, pois se localiza na faixa de incerteza.

Tabela 10 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, dos Problemas de Comportamento Externalizantes dos alunos avaliados por meio do SSRS-BR- professores.

Itens de PC / SSRS-BR	Pré			Pós		
	Caio	Sabrina	Julia	Caio	Sabrina	Julia
PC 31- Briga com os outros	2	1	0	1	0	0
PC 33- Ameaça ou intimida os outros	2	1	0	1	0	0
PC 35- Desconcentra-se facilmente	2	2	0	1	1	1
PC 36- Interrompe a conversa dos outros	2	1	0	1	1	1
PC 37- Perturba as atividades em andamento	2	0	0	1	0	0
PC 40- Não ouve o que os outros dizem	1	1	0	1	1	1
PC 41- Discute com os outros	2	1	0	1	1	0
PC 42- Retruca quando os adultos lhe corrigem	2	1	0	0	1	0
PC 43- Fica facilmente com raiva	2	2	0	0	1	0
PC 44- Tem ataques de birra	2	2	1	0	1	1
PC 47- Age impulsivamente	2	2	2	1	0	1
PC 48- Se mostra irrequieto ou mexe excessivamente	2	0	2	1	0	1

Ao analisar os itens de Problemas de comportamento externalizantes, na Tabela 10 verifica-se que os três alunos diminuíram de frequência em relação ao item “*age impulsivamente*”. Caio apresentou melhora (diminuição de frequência) na maioria dos itens, com exceção de “*Não ouve o que os outros dizem*” que não alterou a frequência. Sabrina apresentou diminuição de frequência, além do item acima, nos itens de “*brigar com os outros*”, “*ameaçar ou intimidar os outros*”, “*desconcentrar-se facilmente*”, “*ficar facilmente com raiva*” e “*ter ataques de birra*”. Júlia apresentou com baixa frequência problemas de comportamento externalizante, mesmo assim, verifica-se que no item “*se mostra irrequieto ou mexe excessivamente*”, no entanto, nos itens “*desconcentra-se facilmente*”, “*interrompe a conversa dos outros*” e “*não ouve o que os outros dizem*” passou a apresentar com alguma frequência.

A Figura 11 apresenta a dispersão das diferenças entre pós e pré-intervenção dos três alunos no conjunto de problemas de comportamento internalizantes que representam o Fator 2 de PC do SSRS-BR.

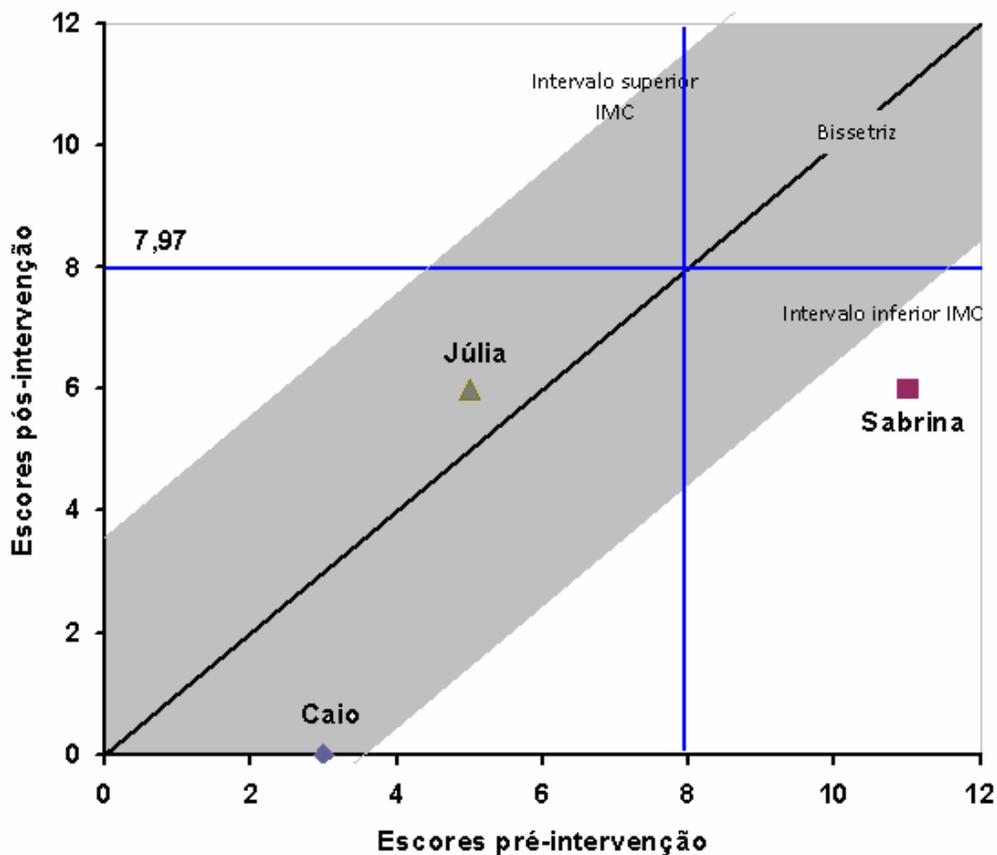


Figura 11 - Dispersão das diferenças dos escores entre pós e pré-intervenção dos alunos Caio, Julia e Sabrina nas subescalas dos Problemas de comportamento Internalizantes (SSRS-BR), com representação gráfica da confiabilidade e da significância das oscilações verificadas.

A Figura 11 mostra que em relação aos *Problemas de comportamento Internalizantes* (F2) pode-se notar que o escore de Sabrina apresentou oscilações suficientemente robustas favoráveis em termos de diminuição de problemas de comportamento do tipo internalizante para serem consideradas estatisticamente confiáveis, e, portanto, atribuíveis à intervenção. Também é possível observar, no quadrante inferior, que o escore de Sabrina após a intervenção a situava no grupo funcional. Sobre os escores de Caio e Júlia não se pode afirmar oscilações, pois se localizam na faixa de incerteza. O que se pode dizer é que Caio apresentou pequena oscilação na direção dos objetivos da pesquisa, de diminuição de problemas de comportamento.

Tabela 11 - Frequência absoluta, pré e pós-intervenção, dos Problemas de Comportamento Internalizantes dos alunos avaliados por meio do SSRS-BR- professores.

Itens de PC / SSRS-BR	Pré			Pós		
	Caio	Sabrina	Julia	Caio	Sabrina	Julia
PC 32- Tem baixa auto-estima	1	1	0	0	1	1
PC 34- Parece solitário	0	2	2	0	1	2
PC 38- Demonstra ansiedade quando em grupo	2	2	0	0	1	1
PC 39- Fica facilmente envergonhada	0	2	0	0	1	1
PC 45- Gosta de ficar sozinho	0	2	2	0	1	0
PC 46- Mostra-se triste ou deprimido	0	2	1	0	1	1

Ao observar a Tabela 11 é possível verificar que Sabrina apresentava com maior frequência problemas de comportamento internalizantes e na maioria deles apresentou uma diminuição na frequência, com exceção de “*Tem baixa auto-estima*” que não se alterou. Caio apresentou com menor frequência os itens “*Tem baixa auto-estima*” e “*Demonstra ansiedade quando em grupo*”. No entanto, na pós-intervenção, Júlia aumentou de frequência em relação aos itens “*Tem baixa auto-estima*”, “*Demonstra ansiedade quando em grupo*” e “*Fica facilmente envergonhada*”.

Em síntese, a intervenção possibilitou melhoras (diminuição) de problemas de comportamento externalizantes de Caio e Sabrina. Júlia parece ter apresentado problemas de comportamento com baixa frequência na escola, já que seus escores estavam sempre abaixo da média normativa e parecem não ter se alterado de forma relevante após a intervenção.

3.1.1. Efeitos sobre o Status Sociométrico

Para avaliação do status sociométrico dos alunos foi solicitado a todas as crianças da sala de cada um deles, que indicasse três nomes de amigos que mais gostava de brincar e outros que menos gostava de brincar.

A tabela 12 ilustra os resultados da avaliação sociométrica pré e pós-intervenção.

Tabela 12 - Indicadores da avaliação sociométrica dos três alunos pré e pós-intervenção.

INDICADORES	CAIO		JULIA		SABRINA	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Gosto Muito	0	1	0	5	0	3
Não Gosto	16	3	0	0	1	0
Impacto social	16	4	0	5	1	3
Preferência social	-16	-2	0	5	-1	3
Status Social	Negligenciado	NC	Rejeitada	Popular	Rejeitada	NC

Legenda: NC- Nenhuma categoria

Pode-se observar que Caio houve uma mudança em direção a maior aceitação (ou menor rejeição) de Caio no grupo, que passou de uma avaliação abertamente negativa de rejeição, para uma situação de quase invisibilidade, pouco lembrado, que certamente representa uma mudança positiva, mas ele ainda não é tão querido pelos colegas, apesar de não ser rejeitado. Sabrina também foi mais lembrada na avaliação após a intervenção, no entanto, a mudança não foi suficiente para torná-la mais querida. Este dado reforça a literatura que vem evidenciando que alunos com dificuldades de aprendizagem têm sido representados no *status rejeitado e negligenciado* e pouco representados no *status popular* (VAUGHN; HOGAN, 1990; VAUGHN, MCINTOSH; SPENCER-ROWE, 1991, MOLINA; DEL PRETTE, 2007). No entanto, Júlia, dos 33 colegas que responderam as perguntas, na pré-intervenção, nenhum disse que gostava de brincar com Júlia e nenhum indicou que gostava de brincar com ela. Na pós-intervenção, 24 colegas participaram respondendo e cinco alunos disseram que gostava de brincar com Júlia e nenhum indicou que não gostava de brincar com ela. Ela parece ter sido mais beneficiada com suas aquisições de habilidades sociais, pois saiu de uma avaliação como rejeitada e se tornou popular.

Um dado de observação que merece ser apresentado é que ao longo do ano letivo, com as intervenções da professora, e com a reorganização das diretrizes da escola, Júlia passou a ser tutorada, não mais por estagiárias, mas pelos próprios colegas de sala, isso pode ter favorecido sua aceitação social e ampliado suas relações de amizade e companheirismo.

4. Avaliação do processo de aquisições das professoras, em termos de habilidades sociais educativas e a validade social do programa.

Durante o processo de intervenção, a pesquisadora procurou filmar algumas atividades desenvolvidas pela professora a fim de identificar as aquisições de habilidades sociais educativas e os possíveis efeitos delas sobre o repertório social e acadêmico dos alunos. A Tabela 13 ilustra as habilidades identificadas no repertório de Lílian durante a intervenção.

Tabela 13 - Frequência absoluta das Habilidades sociais educativas de Lilian nas avaliações durante a intervenção.

Classe e subclasse de HSE		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Estabelecer contextos educativos	Organiza materiais	III	I	III	III	IIIIIIII	II
	Arranja ambiente físico	II	I	I	I		I
	Altera distância proximidade	III	I	IIIIIIII	I	II	IIIIII
Monitorar positivamente	Manifesta atenção ao relato	III	IIIIII	IIIIII	III	IIII	IIIIII
	Obter Atenção			III			
	Expressa concordância		IIII		III	I	
	Apresenta feedback positivo			II	II	I	
	Elogia	III	IIII	III	II	IIII	II
	Incentiva		II	III	II	II	II
	Demonstra Empatia		II				
	Remove evento aversivo						
	Estabelece Sequência de atividade						
	Expressa discordância	III			III	II	IIII
	Promove auto-avaliação						
Transmitir ou expor conteúdos sobre hs	Faz perguntas de sondagem ou desafio	II	IIII	III		IIIIIIIIII	III
	Parafraseia	I	II				
	Apresenta objetivos						
	Estabelece ABC						
	Apresenta Informação	III	III	I	IIIIII	III	
	Apresenta Modelo	I	III	I	III		III
	Resumir comportamentos emitidos			I	I		
	Explora recursos lúdicos	II	IIII	II	II	IIII	I
	Apresenta instruções	IIII	IIIIII		IIII	III	IIIIIIII
	Apresenta Dicas	II	III	IIIIII	II	III	III
Utiliza atividade em curso			I	I			
Estabelecer limites e disciplina	Descreve comportam. desejáveis		III	III	III	III	III
	Descreve comportam. indesejáveis					I	I
	Negocia regras		II				II
	Chama atenção para normas pré-estabelecidas		I		III		III
	Pede mudança de comportamento				III		
	Interromper comportamento		IIIIII	III	IIIIIIII	IIII	III

Legenda: Os I representam numericamente a quantidade de habilidades identificadas em cada avaliação realizada. As células grifadas mostram as habilidades que foram ensinadas em cada momento da intervenção.

A 1ª avaliação ocorreu após o sexto encontro com o grupo, em que haviam sido aprimoradas as habilidades de organizar materiais, arranjar ambiente físico e explorar recursos lúdicos. Na Tabela 3, é possível verificar a ocorrência das HSEs ensinadas e, conjuntamente a elas, outras HSEs importantes para favorecer o

envolvimento do aluno Caio na atividade, como alterar distância e proximidade, manifestar atenção ao relato, elogiar e fazer pergunta de sondagem.

Após o 10º encontro, ocorreu a 2ª avaliação, a Tabela 3 pode-se notar que as habilidades de organizar materiais, explorar recursos lúdicos e arranjar ambiente físico mantêm-se, e as novas habilidades ensinadas aparecem apresentar modelo, apresentar instruções, descrever comportamentos desejáveis e apresentar dicas. Outras como expressar concordância, manifestar atenção ao relato, demonstrar empatia e fazer pergunta de sondagem, importantes para mediar as interações ocorrem e podem ter favorecido a criação de contextos mais favoráveis a aprendizagem e a interação social. Destaca-se que Caio estava muito agressivo, dizendo palavrões e gritando com freqüência, para controlar estes comportamentos de Caio, Lílian utilizou da habilidade de interromper comportamento e descrever comportamentos desejáveis.

Na 3ª avaliação, toda as habilidades ensinadas até o momento aparecem freqüência, destaca-se as habilidades ensinadas da classe de monitorar positivamente como manifestar atenção ao relato, obter atenção, expressar feedback positivo, elogiar e incentivar

Na 4ª avaliação, ocorrida após o 14º encontro com o grupo, nota-se na Tabela 3 a presença das HSEs modeladas, tais como pedir mudança de comportamento e dar dicas de participação em grupo, mas também observa-se novamente uma alta freqüência da habilidade de dar instruções. Destaca-se que a ocorrência de habilidades de estabelecer limites e disciplina (exemplo: descrever comportamento desejável, chamar atenção para normas pré-estabelecidas e interromper comportamento com maior freqüência do que nas atividades anteriores.

As 5ª e 6ª avaliações apresentadas na Tabela 3, que ocorreram após o 16º Encontro e o 18º Encontro, nota-se uma maior presença de habilidades fazer perguntas de sondagem e desafio, organizar materiais e explorar recursos lúdicos. Destaca-se na 6ª avaliação, a presença de algumas habilidades de estabelecer limites e disciplina como descrever comportamentos desejáveis; negociar regras; chamar atenção para normas pré-estabelecidas e interromper comportamento, que foram foco da intervenção a partir do 16º encontro.

Durante o processo de intervenção, a pesquisadora procurou filmar algumas atividades desenvolvidas pela professora a fim de identificar as aquisições de habilidades sociais educativas e os possíveis efeitos delas sobre o repertório social e acadêmico dos alunos. A Tabela 14 ilustra as habilidades identificadas no repertório de Elaine durante a intervenção.

Tabela 14 - Frequência absoluta das Habilidades sociais educativas de Elaine identificadas nas avaliações durante a intervenção.

Classe e subclasse de HSE		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Estabelecer contextos educativos	Organiza materiais	I	I	II	IIIIII	IIIIII	I
	Arranja ambiente físico	I	I	I	I	I	I
	Altera distância proximidade	IIIIII	IIIIIIIIII	IIIIII	IIIIIIIIII	IIIIII	IIIIII
Monitorar positivamente	Manifesta atenção ao relato	IIIIII	IIII	III	IIIIIIIIII	IIIIII	IIII
	Obter Atenção			II			
	Expressa concordância				II		
	Apresenta feedback positivo				III		
	Elogia			III	IIIIIIII		
	Incentiva			I	IIIIII	III	
	Demonstra Empatia	II	IIII			IIIIII	
	Remove evento aversivo					II	
	Estabelece Sequência de atividade						
	Expressa discordância				II		III
Promove auto-avaliação							
Transmitir ou expor conteúdos sobre hs	Faz perguntas de sond. Au desafio	II	III	I		IIIIIIII	III
	Parafraseia						I
	Apresenta objetivos	I	I	II		I	
	Estabelece ABC						
	Apresenta Informação		IIII	III	II	IIIIII	II
	Apresenta Modelo	IIIIII	III	III	III	III	II
	Resumir comportamentos emitidos						I
	Explora recursos lúdicos	II	III	III	II	IIIIIIIIII	II
	Apresenta instruções	IIIIII	IIIIIIIIII		IIIIIIIIII	III	
	Apresenta Dicas	II	IIII	II	III	III	III
Utiliza atividade em curso							
Estabelecer limites e disciplina	Descreve comportam. desejáveis		I	II	IIII	IIII	
	Descreve comportam. indesejáveis						II
	Negocia regras		II				I
	Chama atenção para normas pré-estabelecidas		II			II	
	Pede mudança de comportamento				II		II
Interromper comportamento	II	IIII	III	IIIIII			

Legenda: Os "I" representam numericamente a quantidade de habilidades identificadas em cada avaliação realizada. As células grifadas mostram as habilidades que foram ensinadas em cada momento da intervenção.

Na primeira avaliação é possível verificar a ocorrência das HSEs ensinadas organizar materiais, arranjar materiais e explorar recursos lúdicos, conjuntamente a elas, outras HSEs importantes para favorecer o envolvimento das alunas Júlia e Sabrina, como alterar distância e proximidade, demonstrar empatia, apresentar informação e apresentar instrução.

A Tabela 14 mostra que na 2ª avaliação, as habilidades de organizar materiais, arranjar ambiente físico e explorar materiais permaneceram no repertório de habilidades sociais educativas de Elaine e que a habilidade de alterar distância e proximidade aumentou de frequência, além de outras como manifestar atenção ao relato, demonstrar empatia e fazer pergunta de sondagem, importantes para mediar as interações que ocorrem entre os alunos e entre alunos e professores. Observa-se com maior frequência que na avaliação anterior, a habilidade de transmissão de conteúdos de habilidades sociais e das demais ensinadas no PHSE até esse momento.

Na 3ª avaliação, as habilidades sociais educativas anteriormente foco da intervenção aparecem no repertório da professora, destaca-se que organizar materiais ocorre com maior frequência que nas avaliações anteriores. A habilidade de apresentar feedback positivo ensinada não foi utilizadas nas filmagens realizadas. Supõe-se que a professora pudesse não ter lembrado ou não ter aprendido, partindo dessa análise a pesquisadora pontuou a professora se havia dificuldade e realizou junto a ela, uma análise do vídeo de uma sessão em que ela teve diversas oportunidades de apresentar tal habilidade junto aos alunos.

Na 4ª avaliação, ocorrida após o 14º encontro com o grupo, nota-se a presença da HSE de dar dicas de participação em grupo, chama atenção nessa avaliação a alta frequência da habilidade de elogiar, manifestar atenção ao relato, incentivar, apresentar instruções e interromper comportamento. Destaca-se, com maior frequência do que nas atividades anteriores, a ocorrência da habilidade de descrever comportamento desejável e pedir mudança de comportamento que faz parte da classe de estabelecer limites e disciplina.

Nas 5ª e 6ª avaliações, que ocorreram após o 16º Encontro e o 18º Encontro, respectivamente, nota-se na Tabela 14 alta frequência das habilidades de organizar materiais e alterar distância e proximidade, da classe de estabelecer contextos potencialmente educativos e de habilidades de monitoria e transmissão de habilidades sociais, como incentivar, demonstrar empatia, fazer perguntas de sondagem, apresentar modelos e dar instrução. Na 6ª avaliação fica evidente a permanência das habilidades sociais educativas treinadas e a emergência de outras habilidades que poderiam ser importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Após a intervenção, as professoras responderam ao questionário de Validação Social que procurou obter informações sobre o impacto ou não da intervenção junto às professoras e aos alunos com necessidades educacionais especiais. A Tabela 15 apresenta a síntese dos dados obtidos nessa avaliação.

Tabela 15 - Síntese dos dados obtidos junto as professoras no Questionário de Validação Social.

Itens avaliados	Lilian	Elaine
1.Expectativas iniciais sobre a intervenção	Conseguir atingir os objetivos propostos para a prática pedagógica com alunos com NEE	Crescimento pessoal e profissional
2.Expectativas atingidas sobre a intervenção	Todas	Todas
3.Objetivo atingido	100%	100%
4.HSE trabalhadas	Destacou as trabalhadas no PHSE	Destacou as trabalhadas no PHSE
5.HSE importantes	Todas	Todas
6.Grau de importância do trabalho realizado	10	10
7.Exemplos de contribuição do trabalho	1-Embasamento teórico; 2-Organização de materiais; 3- Dicas e sugestões; 4- Discussão sobre o feedback; 5- Valorização do trabalho do professor.	1-Esclareceu o que é inclusão escolar; 2- Ajudou com recursos; 3- Orientou em algumas situações; 4- Encorajou com nosso trabalho 5- Ajudou-nos a ver resultados do nosso trabalho
8.Grau de satisfação	10	10
9.Ordem de importância das estratégias utilizadas	1- Disponibilização de materiais para realização de atividades; Feedback da pesquisadora das atividades filmadas; Videofeedback; Dicas da pesquisadora de atividades a serem desenvolvidas. 2- Discussão teórica sobre inclusão, Disponibilização de textos, livros e artigos; Discussão sobre os efeitos das atividades desenvolvidas sobre o comportamento do aluno;	1- Dicas da pesquisadora de atividades a serem desenvolvidas; 2- Discussão teórica sobre inclusão; Feedback das atividades Filmadas; Videofeedback; Discussão sobre os efeitos das atividades desenvolvidas sobre o comportamento do aluno; Dicas de formas diferentes de agir diante do aluno; Tarefas. 3- Disponibilização de materiais; Ensaio de como fazer uma atividade, Dicas de outra professora

	<ul style="list-style-type: none"> 3- Sugestão de vivências de promoção de habilidades sociais; 4- Dicas de outra professora de atividades desenvolvidas; Tarefas, Ensaio de como fazer uma atividade. 	<p>de atividades desenvolvidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> 4- Disponibilização de textos, artigos e livros;
10.Aspectos que precisam ser melhorados na intervenção	Maior disponibilidade de tempo do professor de sala de aula para conseguir avaliar, preparar atividades diversificadas, elaborar ou buscar recursos.	Não soube dizer
11.Suficiência da intervenção (Periodicidade, Número de encontros e Tempo de cada encontro)	9, 8 e 8	7, 7 e 6
12.Quanto recomenda a intervenção	10	10
13.Quanto beneficiou os alunos com NEE	10	10
14.Quanto beneficiou a professora	10	10
15.Habilidades da pesquisadora que contribuiu para a melhoria da atuação da professora regular	<ul style="list-style-type: none"> 1- Envolvimento e comprometimento durante o ano letivo; 2- Assessoria pedagógica; 3- Auto-ajuda para o professor. 	<ul style="list-style-type: none"> 1-Planejar e orientar situações de aprendizagem; 2- Perceber minhas habilidades enquanto professora; 3- Orientar quanto ao desenvolvimento do aluno
16.Dificuldades superadas em relação ao aluno	<ul style="list-style-type: none"> 1-Autocontrole do aluno perante o grupo; 2- Alfabetização; 3- Melhora do comportamento de disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Comunicação não-verbal com a aluna em classe e com os colegas; 2- Participação de atividades acadêmicas; 3- Diminuição de ansiedade, ficou menos agitada e maior tempo nas atividades. 4- Os pais relataram que a aluna melhorou em casa

17.Adaptações curriculares realizadas	Metodologia, inseri habilidades sociais, organização de materiais e maior envolvimento interdisciplinar.	Recursos variados para participação das alunas em classe, coloquei alunos tutores para ajudar as alunas com NEE.
18.Habilidades que possui ao final do programa	1- Todas as relacionadas no item 4; 2-Comprometimento, envolvimento e disponibilidade de favorecer o processo de ensino e aprendizagem, principalmente de alunos com dificuldades de aprendizagem.	1- Criar condições de interação entre colegas em sala 2- Diversificar atividades; 3- Criar formas variadas de comunicação; 4- Apresentar modelos; 5- Valorizar comportamentos positivos das alunas

Observando a Tabela 15, pode-se verificar que o Programa de promoção de habilidades sociais educativa, desenvolvido teve impacto positivo sobre as expectativas e aceitação das professoras. Destaca-se que as professoras identificaram como contribuição da intervenção além das dicas, sugestões de atividades e feedback, elas destacaram o papel da pesquisadora em valoriza o trabalho delas e encorajá-las a desenvolver estratégias educativas favoráveis a participação de todos os alunos.

Alguns dados registrados no diário de campo ilustram essa situação, a professora Lílian havia realizado uma atividade de relaxamento com fundo de música clássica, ao longo da atividade ela foi descrevendo um ambiente tranqüilo, com flores e animais voando, instigando a visualização de ambientes agradáveis. Durante a atividade, o aluno Caio permaneceu sentado em sua carteira, inicialmente ele abaixava a cabeça e levantava procurando a professora. Em um dado momento, Lílian se aproximou dele e tocou em seu ombro, ela continuou a realizar a atividade, porém ficou ao lado dele, movimentando sua mão sobre seu ombro. Quando a música acabou, Lílian foi em direção ao rádio para então conversar com os alunos, e Caio disse “*não professora, continua, volta aqui e fica do meu lado*”. Após assistirmos esse vídeo, percebemos que conforme a professora Lilian ia falando e o tocando ele foi se sentindo mais seguro e participou da atividade. Após a discussão sobre essa atividade, percebemos a necessidade de usar em alguns momentos o relaxamento com visualização, a fim de acalmar Caio e envolvê-lo na atividade. Também em relação à professora Elaine, momento como esse de encorajá-la a desenvolver estratégias favoráveis a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais ocorreram, um exemplo que ilustra essa situação, em relação a Júlia foi os primeiros vídeos que assistimos juntas e que ficou claro que a estagiária pouco contribuía para o desenvolvimento social e cognitivo da aluna. Então, passou-se a propor que os colegas de sala juntassem as carteiras com a Júlia e nas mais diversas atividades a auxiliasse a fazer. Uma atividade que ilustra o resultado desse processo foi no dia em que a professora levou um jogo de percurso com o feminino e o masculino para ser jogado em dupla. Inicialmente, considerando as dificuldades motoras de Júlia, sugeriu-se que seu material fosse ampliado. E a professora distribui o jogo e a aluna que estava junto com Júlia, tinha sobre sua mesa, cartões com as duas possibilidades (a do feminino e a do masculino) e a cada vez que Júlia jogava então a aluna apresentava as possibilidades a ela, e caso

estivesse correta ela continuava a jogar e quando errada passava sua vez. Nessa atividade, Sabrina participou junto a outro colega e até mesmo fez registro no seu caderno. A professora Elaine, ao longo do programa, também foi conseguindo compreender as manifestações não-verbais de Júlia e passou a intervir sobre elas, ao final do programa, percebeu-se mudança em relação ao controle de idas ao banheiro e saídas da sala de aula, pois no início toda vez que a aluna colocava as mãos abaixo do abdômen a professora logo perguntava se Júlia queria ir ao banheiro e a estagiária a levava. A professora passou a discriminar realmente quando a aluna precisava ir ao banheiro e mesmo ensinou a aluna a dizer que não queria. Elaine também percebeu que Júlia com alta frequência pegava sua mão ou a de colegas e a colocava em sua barriga, a mãe de Júlia dizia que ela estava feliz e queria carinho. Elaine ensinou Júlia a manifestar satisfação olhando para os colegas e sorrindo, e incentivou os alunos, sempre que Júlia pegasse a mão para colocar em sua barriga, que era para dizer “*Não Júlia, olha pra mim. Você está feliz?*” e faziam carinho na mão da aluna. Outro comportamento que interferia de forma negativa na relação de Júlia com os colegas, era de sempre ao se aproximar pegar ou derrubar os objetos que estavam sobre a mesa. Elaine estimulou os alunos e ensinou Júlia a manter a “mãozinha de espera”, ou seja, sempre que Júlia tentasse pegar algo que não foi permitido, tanto a professora como os alunos falavam Júlia “*mãozinha de espera*”, e perguntavam “*o que você quer?*” e diziam a ela quando permitido e também quando não era permitido.

A Tabela 15 também mostra que dentre as estratégias utilizadas as que aparecem com alta importância atribuída pelas professoras foram: disponibilização de materiais para realização de atividades; feedback da pesquisadora das atividades filmadas; videofeedback; dicas da pesquisadora de atividades a serem desenvolvidas, discussão teórica sobre inclusão, disponibilização de textos, livros e artigos; discussão sobre os efeitos das atividades desenvolvidas sobre o comportamento do aluno. Percebe-se que as professoras valorizavam bastante o apoio da pesquisadora tanto oferecendo materiais teóricos para compreenderem o processo de inclusão escolar e a importância das habilidades sociais, assim como, a formação profissional para desenvolverem habilidades sociais educativas.

Em relação à suficiência da intervenção, é importante observar que elas desejariam que a intervenção tivesse mais encontros e de maior tempo. Percebe-se que as professoras sentem necessidade de apoio, tanto as incentivando a preparar

materiais, como trazendo idéias de como fazer, e mesmo avaliando juntas, o resultado de cada mudança tanto no repertório de habilidades sociais da professora como dos alunos. As aquisições da professora e dos alunos com necessidades educacionais especiais evidenciadas na Tabela 15, parece importante observar que existe uma relação entre o que as professoras perceberam de dificuldades superadas em relação aos alunos e as habilidades que elas disseram possuir ao final do programa.

Discussão

O presente estudo caracterizou-se como pesquisa-intervenção, articulando objetivos de intervenção e de produção de conhecimentos. Os objetivos da intervenção foram conduzidos por meio de um programa denominado PHSE que visou promover, diretamente, habilidades sociais educativas dos professores e, com isso, indiretamente, as habilidades sociais e o processo de inclusão de alunos com NEE.

A análise dessa intervenção, organizada por meio de estudos de caso de três díades, teve como objetivos de pesquisa: (1) caracterizar as necessidades dos professores em termos de HSE e dos alunos com NEE em termos de habilidades sociais gerais; (2) avaliar o impacto direto do programa (medidas comparativas entre a pré e a pós-intervenção) sobre o repertório de habilidades sociais das professoras participantes; (3) avaliar o impacto indireto do programa (medidas comparativas entre a pré e a pós-intervenção) sobre as habilidades sociais e problemas de comportamento dos alunos, bem como sobre o status sociométrico, entendido como um indicador da inclusão desses alunos na classe; (4) monitorar / descrever o processo de aquisições das professoras, em termos de habilidades sociais educativas. A discussão que se segue focaliza os resultados referentes a cada um deles e depois alguns outros que extrapolaram esses objetivos.

(1) Sobre as necessidades iniciais de professores e alunos

Considerando o primeiro objetivo, ao iniciar esse trabalho, no início do ano letivo de 2007, as observações e avaliações iniciais evidenciavam que a Direção da escola, nas funções da coordenadora e da diretora, estava buscando alternativas para criar condições favoráveis à inclusão escolar dos alunos que elas consideravam com NEE. Tanto que ao apresentar a proposta de trabalho à Direção, o mesmo foi imediatamente aceito e elas disseram haver muitos professores que poderiam participar da intervenção. A Direção criou as condições físicas e organizacionais para que o trabalho ocorresse na escola e em horário de serviço das professoras e abriu o convite a todas as professoras que a Direção já sabia que teriam alunos com NEE. Mediante esse convite inicial, a pesquisadora passou a freqüentar as salas de aulas das professoras que aceitaram participar e realizar observações daqueles contextos.

Com essas observações e as avaliações iniciais das professoras e dos alunos, foi possível verificar que algumas professoras apresentavam características

peçoais muito favoráveis à condução do programa, dentre elas o comprometimento e envolvimento com aprendizagem de todos os alunos e a disponibilidade de mudança. Desde os primeiros contatos com as professoras que finalizaram o programa, elas se mostraram em busca de alternativas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Além disso, estavam dispostas a mudar e rever suas ações para que pudessem ser mais funcionais e a implementar dicas e estratégias que pudessem favorecer o processo de inclusão escolar.

No entanto, o repertório social de habilidades sociais educativas das duas professoras apresentava diferenças significativas. Enquanto Lílian era capaz de organizar materiais e explorar recursos lúdicos, porém com dificuldade em relação à proficiência, ou seja, ela organizava e utilizava em sala de aula os materiais lúdicos, no entanto, ela não fazia com a intenção de promover a participação e aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, e dos alunos com outras dificuldades. Já Elaine desenvolvia atividades restritas ao livro didático e não utilizava ou organizava materiais e nem explorava recursos lúdicos. Lílian tinha um repertório mais amplo que Elaine: as dificuldades da primeira estavam relacionadas ao déficit de desempenho (não emitia HSE na frequência desejada) e de fluência, emitia a HSE com alguma frequência, mas com uma proficiência baixa em termos de ocasião adequada ou de características formais, o que comprometia os efeitos, ou seja, a funcionalidade. Já Elaine apresentava algumas dificuldades de aquisição, e outras de desempenho, como planejar situações educativas que relacionassem os objetivos de série com os de habilidades sociais, estabelecer limites e disciplina; dar instrução de como fazer atividade em grupo, chamar atenção para comportamento desejável do colega, entre outras. Del Prette e Del Prette (2005) vão esclarecer que de acordo com os tipos de déficits identificados e os fatores a eles associados às intervenções devem privilegiar determinados procedimentos que atendam cada um dos tipos de déficits. Esses autores afirmam que no caso de déficit de desempenho, para a intervenção ampliar a frequência de emissão das HSEs é necessário garantir conseqüências reforçadoras para eventuais ocorrências e estabelecer antecedentes, para déficits de aquisição e fluência, procedimentos de modelagem, instrução, reforçamento e feedback, atendem respectivamente as necessidades relacionadas a esses déficits, essas informações foram fundamentais para o planejamento da intervenção.

Além dessa, também se considerou as avaliações iniciais referentes ao repertório social dos alunos que também evidenciavam diferentes dificuldades sociais, Caio apresentava um repertório social mais deficitário em termos de habilidades sociais de responsabilidade, cooperação e autocontrole, Júlia tinha dificuldade na emissão de todas as habilidades sociais avaliadas (responsabilidade, autocontrole, assertividade, autodefesa e cooperação com pares) e Sabrina tinha um repertório de habilidades sociais dentro da média normativa, suas necessidades educacionais estavam mais relacionadas a problemas de comportamento e à interação social com o grupo. Quanto ao tipo de problema de comportamento, essas também existiam diferenças. Caio apresentava alta frequência de problemas de comportamento externalizantes; já os de Sabrina eram do tipo internalizante e Júlia não apresentava problemas de comportamento. Também ficaram evidentes as diferentes necessidades acadêmicas de cada aluno enquanto, Caio e Sabrina (2º Ano e no 4º Ano) estavam em processo de alfabetização, Júlia nem sequer tinha material escolar.

Para a elaboração do programa (PHSE) foram considerados os dados de observação e avaliação, as evidências de pesquisa que mostravam efeitos positivos da promoção de habilidades sociais sobre o desempenho acadêmico após a intervenção (GRESHAM, 1992, GRESHAM; ELLIOTT, 1989, VAUGHN; HOGAN, 1990, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003), os estudos de Zanata (2004) e Capellini (2004) sobre consultoria e co-ensino e a reflexão e discussão com as professoras participantes desse estudo. O PHSE procurou relacionar as habilidades sociais educativas das professoras com o que elas poderiam ter como foco na promoção de habilidades sociais junto aos alunos com NEE. Esse talvez tenha sido um dos desafios desse trabalho, que foi construir estratégias para que as professoras pudessem compreender e utilizar às habilidades sociais educativas a favor da promoção de habilidades sociais nos alunos, ao mesmo tempo, relacionar esse investimento com seus conteúdos acadêmicos previamente definidos em termos de projeto pedagógico. Afinal a qualidade da educação, é avaliada por meio da interrelação entre o aprendizado social e acadêmico dos alunos (UNESCO, 2005) e a inclusão escolar deve possibilitar aos alunos ganhos nas duas áreas.

O contexto do PHSE precisava ser um espaço de trocas de conhecimentos, de reflexão dos professores sobre os efeitos de suas ações sobre o aprendizado do aluno e de construção de práticas inovadoras e inclusivas. Pois, concorda-se com

Nóvoa (2006) que defende que as escolas e os professores precisam se voltar a um foco que é a aprendizagem, ou seja, as crianças ao aprenderem se desenvolvem e isso significa que, quanto maior for suas aquisições de conhecimentos e habilidades, mais desenvolvidas serão e maior a probabilidade de se tornarem pessoas autônomas. Além disso, tinha como concepção que a inclusão escolar não acontecerá por imposição, mas sim por meio de construção de práticas diferenciadas e da avaliação dos efeitos dessas práticas (MENDES, 2002; OMOTE, 2001, ROTH, 2006).

(2) O impacto direto do programa sobre as professoras

Os resultados do PHSE evidenciaram um impacto direto sobre os déficits de aquisição, de desempenho e de fluência de cada uma das professoras. Em termos gerais as professoras adquiriram principalmente habilidades sociais educativas de estabelecimento de contextos interativos, de mediação de interação e de promoção de habilidades sociais. Para Lílian o PHSE proporcionou adequações em relação à forma de criar condições favoráveis a aprendizagem e de mediar as interações a fim de promover habilidades sociais nos alunos, em especial, para o aluno Caio, buscando recursos pedagógicos que pudessem favorecer a participação do aluno e percebendo e agindo em ocasiões possíveis nas quais poderia solicitar mudança de comportamento e descrever e justificar comportamentos adequados, diminuindo atenção aos indesejáveis. Lílian aprendeu a valorizar as situações e comportamentos desejáveis, ou seja, favoráveis à participação nas atividades e interação positiva com os colegas que o aluno apresentava. O PHSE possibilitou a Elaine a ampliação do seu repertório de conhecimentos e habilidades relacionadas ao uso de diferentes materiais e recursos que pudessem favorecer a participação de alunos com diferentes necessidades educacionais especiais e principalmente promovendo habilidades sociais de todos os alunos ao apresentar modelos de cooperação, explorar recursos lúdicos, apresentar dicas e instruções aos alunos de como se relacionar com as alunas com necessidades educacionais especiais.

A análise das aquisições durante o processo de intervenção permite afirmar que algumas HSEs podem ter sido cruciais para os efeitos indiretos do programa no repertório dos alunos com NEE. No caso da díade Lílian e Caio as habilidades de elogiar, incentivar e apresentar feedback positivo com certeza foram fundamentais para motivar o aluno a se envolver nas atividades. No entanto, as de apresentar

informação, modelo, instruções e dicas contribuíram para que Caio participasse das atividades de forma mais positiva (apresentando algumas habilidades sociais de cooperação e assertividade) e a habilidade de organizar e explorar recursos foram fundamentais para dar condições de ensino e aprendizagem considerando às necessidades acadêmicas de Caio.

No caso das díades Elaine e Júlia e Elaine e Sabrina as aquisições de Elaine em relação às habilidades de organizar materiais, explorar recursos lúdicos, manter-se próxima as alunas favoreceu a participação das duas alunas no processo de ensino e aprendizagem, já as habilidades sociais educativas de apresentar modelos, instruções, dicas e descrever comportamentos desejáveis possibilitaram as alunas aprenderem habilidades sociais importantes para a participação nas atividades e melhor aceitação social dos colegas de sala. Manolio (2009) identificou que os professores apresentavam pouca flexibilidade e variabilidade na emissão de HSEs no conjunto de filmagens realizadas, nesse estudo destaca-se que, após a intervenção, as professoras apresentaram maior variabilidade e flexibilidade em relação às HSEs.

Esses dados reforçam as evidências da literatura sobre os efeitos positivos dos THS sobre o repertório social das professoras (VILA, 2005, CORREA, 2008) e diferem dos estudos da Área de Habilidades Sociais anteriormente apresentados ao descrever e monitorar as aquisições em termos de habilidades sociais educativas. Dá pistas em relação às habilidades sociais educativas do professor que podem favorecer o processo de inclusão escolar. Esse trabalho traz uma contribuição ao campo das habilidades sociais, ao propor um programa de habilidades específicas ao contexto de ensino e aprendizagem, em particular à inclusão, associando as habilidades sociais educativas do professor às atividades pedagógicas de sala de aula, assumindo a intencionalidade e integrando o conteúdo acadêmico previamente planejado para a série com a promoção de habilidades sociais dos alunos, especialmente daqueles com NEE. Também, pode-se destacar que esse trabalho difere dos demais em relação à análise do processo, que considerou a monitoria das aquisições e a generalização delas, como destaca Murta (2007). Além de apresentar os efeitos positivos e algumas condições fundamentais para o estabelecimento da assessoria colaborativa no processo de inclusão escolar (ZANATA, 2004; FERREIRA, MENDES, ALMEIDA E DEL PRETTE, 2007).

(3) O impacto indireto do programa sobre os alunos com NEE

Os resultados do PHSE evidenciaram – por meio do Método JT (JACOBSON, TRUAX, 1992; DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2008B; AGUIAR, AGUIAR, DEL PRETTE, 2009) - o impacto indireto do programa em termos de aquisição de habilidades sociais e redução de problemas de comportamento dos três alunos incluídos, reforçando as evidências da literatura sobre os efeitos positivos dos THS sobre o repertório social dos alunos (MELO, 2003, MOLINA, 2007). Percebe-se que Caio apresentou melhoras em termos de habilidades sociais de cooperação, responsabilidade, assertividade e autocontrole e diminuição de problemas de comportamento externalizantes, que era a grande queixa da escola, o que lhe proporcionou sair do status de rejeitado. Júlia demonstrou aquisições em todos os fatores de habilidades sociais e como não apresentava problemas de comportamento no contexto escolar essas aquisições lhe proporcionaram a efetivação de sua aceitação no grupo, passando a ser querida pelos colegas. Já Sabrina apresentou aquisições de habilidades sociais de cooperação, responsabilidade e assertividade e diminuição de problemas de comportamento, o que lhe propiciou sair do status de rejeitado. No entanto, os efeitos do PHSE no repertório de Caio e Sabrina, que apresentavam problemas de comportamento, poderiam ser potencializados com a continuidade de práticas educativas das professoras que continuassem a promover interações sociais positivas entre eles e os colegas, e incentivasse-os a emitir as habilidades sociais requeridas no ambiente escolar.

(4) Análise do processo e validade social do programa.

A avaliação do processo permitiu a pesquisadora perceber que algumas variáveis contextuais e pessoais interferiram positivamente no desenvolvimento do trabalho e de seus resultados, como o apoio da direção da escola em disponibilizar horários de trabalho dos professores, colocando substitutos em suas salas, o envolvimento dos pais ou responsáveis fornecendo informações sobre os alunos, acompanhando e apoiando as ações das professoras e fornecendo materiais e o envolvimento social e afetivo da pesquisadora com as professoras, construindo relações de confiança, respeito e colaboração. Outras variáveis contextuais interferiam negativamente, como por exemplo, negociações e punições da direção junto a Caio e Sabrina e as faltas dos alunos. Por meio das filmagens realizadas foi

possível verificar tanto a generalização das aprendizagens das professoras e se o programa estava alcançando seus objetivos. A duração do programa e suas evidências de validade social, identificadas nos relatos das professoras, permitem afirmar que a parceria entre o professor de educação especial e o da classe regular pode e deve ser ampliada, pois frequentemente, as professoras diziam somente estar conseguindo realizar as atividades propostas porque tinham tido o apoio da pesquisadora e solicitavam mais tempo e disponibilidade da pesquisadora para ampliar às mudanças.

Em relação à questão da parceria do professor de educação especial com o professor de sala regular, esta pesquisa traz elementos para se discutir as políticas de contratação e formação dos professores de educação especial. Conforme destaca Mazzota (2003), as políticas públicas de educação escolar precisam ser revistas tanto no sentido de esclarecer divergências nas expressões alunos com necessidades educacionais especiais, que traz nos documentos a ênfase do problema no aluno, a imprecisão conceitual sobre o que se propõe com a inclusão escolar, a formação generalista de professores de educação especial e, principalmente, a dicotomia historicamente sustentada quanto aos papéis dos professores da educação regular e da educação especial. Tais aspectos são reforçados por Saviani (2009) ao afirmar que a preocupação com a formação de professores de educação especial aparece como secundária, tanto no parecer CNE/CEB n.17/2001 como na resolução CNE/CP1/2006 e que “será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino”. Cabe ainda referendar o documento “Políticas de formação de professores para construção de escolas inclusivas” (2008) que faz referência à importância da parceria colaborativa entre os professores de educação especial e educação regular, mas os sistemas de ensino pouco tem investido na contratação de professores de educação especial para atuarem nessa modalidade de parceria.

Considerações Finais

Concebendo-se a educação como prática social essencial à vida humana e a atuação do professor como importante para o desenvolvimento desta prática, compreende-se que a formação de professores em serviço, ou formação continuada, é um espaço rico para a pesquisa e para a produção de novas práticas. Essa concepção compartilha com as palavras de Moraes (2001) ao defender que a questão da formação continuada de professores na relação entre educação e educação especial deve ser pensada como uma condição para o desenvolvimento de alternativas de trabalho pedagógico que rompam com os modelos historicamente estabelecidos, que situam a educação especial e regular como sistemas paralelos. Para superar tais modelos pensou-se em um programa de formação de professores em serviço que procurou associar o conhecimento que o professor já possuía, com os conhecimentos de uma área específica da Psicologia visando, por meio da assessoria colaborativa produzir mudanças positivas no desenvolvimento social e acadêmico dos alunos.

Esse programa mostrou-se efetivo na consecução desses objetivos previamente definidos, com impacto direto sobre o repertório dos professores e indireto sobre o repertório dos alunos por meio do modelo triádico que permitiu a pesquisadora atuar junto às professoras a fim de que elas promovessem o aprimoramento do repertório dos alunos. No entanto, algumas questões relativas ao programa (PHSE) merecem atenção especial, uma delas se refere à adesão e participação das professoras. O grupo de professoras desse estudo era inicialmente composto por cinco professoras, sendo três emergenciais (contrato temporário de trabalho) e duas efetivas (contrato permanente de trabalho). Para que o PHSE ocorresse, a direção da escola se envolveu criando condições em horário de serviço para que as professoras participassem, mas vale a pena destacar mesmo que a pesquisadora tenha dado a liberdade de participar ou não da pesquisa, a Direção entendeu que era uma necessidade e permaneceu o compromisso instituído pela direção em relação à participação das mesmas. Este fato, a princípio não parecia ser negativo ao grupo, no entanto, durante a condução do programa, por vezes, as professoras efetivas demonstraram pouco interesse em participar. Uma delas, frequentemente, se posicionava contra o processo de inclusão de alunos com

deficiência no ensino regular e defendia a idéia de que a escola era lugar de transmissão de informações, e que a relação professor aluno é uma relação unidirecional em que o professor ensina e o aluno aprende, e se o aluno não aprende, o problema está nele e não nas condições de ensino propiciadas pelos professores. Já na década de 90, Del Prette (1990) defendia que, embora programas de formação de professores possam também alterar valores e crenças, um resultado mais imediato poderia ser obtido se priorizassem professores que já apresentavam previamente, indicadores de comprometimento sociopolítico com metas educacionais relevantes. Certamente essa é uma questão a ser revista e investigada no contexto da formação de professores para a inclusão escolar, pois a concepção de ensino, de aprendizagem e do papel do professor na educação e a compreensão deste sobre os problemas de aprendizagem, parece ter um peso alto na efetividade da parceria colaborativa. Por exemplo, o fato do professor acreditar que sua função é ensinar e que a do aluno é aprender, e que ele (professor) não pode fazer nada para ajudar os alunos “que não têm motivação ou interesse” ou que têm “problemas”, é uma crença que deve ser superada a priori em projetos de formação nessa perspectiva, retardando a questão mais centrar de como promover a inclusão.

As publicações recentes sobre educação e formação de professores, vêm evidenciando o problema da descontinuidade e das releituras das propostas de formação de professores. Saviani (2009) ao apresentar e problematizar os diferentes períodos históricos destaca que tal formação ora centrou-se em conteúdos curriculares ora em estratégias de ensino e que, desde os primórdios, evidencia-se a necessidade de uma formação que dê conta de relacionar esses dois aspectos.

Em se tratando de políticas públicas educacionais, relacionadas à formação de professores no contexto da inclusão escolar, Mazzota (2003), Plestch (2009) e Saviani (2009) concordam que é necessário, por parte dos órgãos gestores da educação, buscar coerência nos princípios, propostas e planos de ação. A análise dos documentos acessados evidencia um conjunto de proposições vagas e idealistas em relação ao projeto de uma escola inclusiva, o que requer propostas consistentes para efetivação desse projeto.

Ao iniciar-se com a caracterização das necessidades educacionais de alunos e professores, o estudo aqui apresentado dá pistas em relação às propostas de formação de professores para atuarem com a diversidade e dentro do projeto de

inclusão escolar. Defende-se que a inclusão escolar é um movimento que aceita e respeita a diversidade e que cabe à escola buscar alternativas para possibilitar a aprendizagem social e acadêmica dos alunos, fica evidente que o conceito de necessidades educacionais especiais envolve dois focos: um relacionado às dificuldades (necessidades) educacionais dos alunos e o outro às necessidades da escola (particularmente do professor) na busca de alternativas efetivas para o sucesso escolar de todos os alunos.

Não obstante os resultados animadores, o presente estudo apresenta algumas limitações como em relação ao número de professoras participantes, pois tendo sido oferecido a escola como um todo, a assessoria colaborativa dentro dos moldes aqui apresentados necessitou de um suporte intenso por parte da pesquisadora em termos de acompanhamento e supervisão das professoras, assim como apoio em sala e filmagens o que dificultou a participação de todos, além do fato de fatores como transferência do aluno, licença saúde da professora também ter contribuído para mudança no procedimento de controle da intervenção que inicialmente teria linha de base múltipla e considerando as professoras que saíram se transformou em estudo de caso. O estudo de caso é uma alternativa viável e pertinente para esse tipo de trabalho, principalmente quando ao utilizar medidas de validade interna como dados objetivos na coleta e o Método JT para validar a confiabilidade das mudanças e garantir a contribuição científica de estudos dessa natureza.

Esses limites desse estudo sugerem estudos futuros, no sentido de investigar e testar estratégias para modificar comportamentos concorrentes (como as crenças) de professores, além de focalizar habilidades sociais em serviço de outros agentes educativos, como merendeiras, inspetores, dentre outros profissionais que estão no contexto escolar. Em relação ao procedimento de intervenção, cabe ainda a necessidade de se buscar alternativas mais econômicas, programas mais curtos e focais em termos de habilidades sociais educativas, também se deve pensar em avaliações e descrições das adaptações curriculares e o impacto sobre o desempenho acadêmico de alunos.

Considerando que esse estudo surgiu com o anseio da pesquisadora em avaliar se constructos teóricos pontuados pela literatura poderiam favorecer o processo de inclusão e de que forma isso aconteceria, ao finalizar, cabe ressaltar que se deve haver um esforço por parte dos educadores no sentido de integrar os

conhecimentos de diferentes áreas, como psicologia e a educação, a fim de construir modelos de suporte às escolas para que dêem conta da demanda de atender a diversidade. A assessoria colaborativa na conjunção com o modelo triádico parece ser uma alternativa promissora que poderá favorecer os projetos de formação de professores que integrem as finalidades sociais e acadêmicas da educação para que essa seja efetivamente para Todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, A. R., AGUIAR, R. G., DEL PRETTE, Z. A. P. **Calculando a significância clínica e o índice de mudança confiável em pesquisa-intervenção**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p.637-651, 2006.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In **Educação Especial- temas atuais**. Eduardo J. Manzini (Org.). Marília: UNESP, p.1-9,2000.

ARGUELLES, M. E., HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-teaching: A different approach to inclusion. **Principal**, n.79, p 48-51, 2000.

AUSTIN, V. L. Teacher's beliefs about co-teaching. **Remedial and Special Education**, n.22, p.245-255, 2001.

BALDWIN, M. K. Effects of co-teaching on students participation and math success on students with learning disabilities in the education classroom. **The University of Texas-Pan American (on-line)**. 2003. Disponível em: <http://wwlib.umicom/dissertations/previewall/1415793>. Acesso em: 08 maio 2006.

BANDEIRA, M., DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A.; MAGALHÃES, T. Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.25, n.2, 2009.

BATISTA, M. W., ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n.1, p.101-111, 2004.

BUENO, J.G.S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. IN Bicudo, M.A.; SILVA, J.C.A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: UNESP, p.149-164, 1998.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Diário Oficial da União, no. 248, 23/12/1996: Lei: n. 9.394 de 20/12/1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília, DF (PL no. 4.173/98): MEC/INEP, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares**. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Ministério da Educação. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Parecer 04**, aprovado em 29 de janeiro de 2002. Relator C. R. J. Cury. Ministério da Educação. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: Avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

COIE, J.D.; DODGE, K.A.; COPPOTELLI, H. Dimensions and Types of social status: a cross-age perspective. **Developmental Psychology**, n.18, p. 557-570, 1982.

CORRÊA, C. I. M. **Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública**. 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

COZBY, P. C. **Método de pesquisa em Ciências do comportamento**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

CLASER, E.A. **Projeto de Educação Inclusiva (PR): proposta para educação na diversidade**. 2001.146f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In D. R. Zamignani (Org.), **Sobre comportamento e cognição**: A aplicação da Análise do Comportamento e da Terapia Cognitivo-Comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos. São Paulo: Airbytes, v. 3, p. 234-250, 1997.

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

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. In F. J. Penna; V. G. Haase (Orgs.), **Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência**. Belo Horizonte: Coopmed, 2006.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: que habilidades sociais educativas apresentar?. In M. A. Almeida, E. G. Mendes; M. C. P. I. Hayashi (Orgs.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira, Marin, 2008a.

Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Pontes, A. C., Torres, A. C. Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2(1), 11-22, 1998.

DEL PRETTE, Z. A. P. **Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula**. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1990.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. Em Associação Nacional de Pesquisa Em Educação (Org.), **CD-Rom dos trabalhos selecionados para apresentação**. (29 p.) 20a. Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG), 1997.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: O enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**, n. 6, v 3, p. 205-215, 1998.

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

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na infância**: Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Significância Clínica e Mudança Confiável na Avaliação de Intervenções Psicológicas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.24, n. 4, 2008b.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A (Orgs.). **Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2009.

DEL PRETTE, Z.A.P., DEL PRETTE, A., GARCIA, F.A., SILVA, A.T. E PUNTEL, L. P. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.11, n.3, 1998.

DEL PRETTE, Z. A. P.; PAIVA, M. L.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações**, n.20, p. 57-72, 2005.

DEL PRETTE, G.; SILVARES, E. F. M.; MEYER, S. B. Validade interna em 20 estudos de caso comportamentais brasileiros sobre terapia infantil. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental Infantil**, v. 7, n. 1, p. 93-105, 2005.

DIEKER, L.A. What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students disabilities? **Preventing School Failure**, v.46, p.14-23, 2001.

DUK, C. **Educar na Diversidade**: material de formação docente. 2ªed. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2005.

EVANS, C., MARGISON, F.; BARKHAM, M. The contribution of reliable and clinically significant change methods to evidence-based mental health. **Evidence-Based Mental Health**, v.1, n.3, p.70-72, 1998.

FERREIRA, B., C., MENDES, E., G., ALMEIDA, M. A., DEL PRETTE, Z.A.P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação**, n.29, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a1.htm>. Acesso em: 06 fev 2008.

FREDERICO, M.A.; HERROLD, W.G.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion: A checklist for educators. **Teaching Exceptional Children**, v.32, p.76-82, 1999.

FREITAS, M. G. **Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães sobre o repertório social dos filhos deficientes visuais**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FOSTER, S.L.; MASTER, E.J. Assessing Social Validity in Clinical Treatment Research Issues and Procedures. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v.67, n.3, p.308-319, 1999.

FUCHS, D.; FUCHS, L.S. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. **Exceptional Children**, v.60, p.294-309, 1994.

FUCHS, D.; FUCHS, L.S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. **Childhood Education**, Annual Theme, p.309-316, 1998.

GARGIULO, R.M. **Education on contemporary society**: an introduction to exceptionality. Thomson Learning: United States, 2003.

GATELY, S; GATELY, F.J. Jr. Understanding co-teaching components. **Teaching Exceptional Children**, n.4, v.33, p.40-47, 2001.

GOMES, W. O. **Inclusão Escolar: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental**. 2005. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

GRESHAM, F. M. Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant or correlational? **School Psychological Review**, n.21, p. 348-360, 1992.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. Social skills as a primary learning disability. **Journal of Learning Disabilities**, n. 22, p. 120-124, 1989.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. **Social Skills Rating System**: Circle Pines, MN: American Guidance Service. USA, 1990.

JACOBSON, N.S; TRUAX, P. Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. In: KAZDIN, H. E. (org.). **Methodological Issues and Strategies in Clinical Research**. Washington (DC): Copyright, 1992.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil- dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KAMPWIRTH, T. J. Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems. Chapter 1: **Overview of School-Based Consultation**, p. 01- 39. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

KAZDIN, A. E. **Single-case Research Designs: Methods for Clinical and Applied Settings**. New York: Oxford University Press, 1982.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**. 4^a. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES A. J. **Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de ensinagem**. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade. 3^a. ed. Coimbra: Quarteto, 2003.

MANOLIO, C. L. **Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno**. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 1^a. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARTINI, M. L. **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações**. 2003, Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

MARTINS, P. L. O. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In ROMANOWSKI, J.P., MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: Práticas sociais**. p. 43-57, 2004.

MARCHESE, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, J. Palácios, A. Marchesi, (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação:**

Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar (p. 15-30). Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MAZZOTA, M. J. S. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

MAZZOTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Educação Especial e Inclusiva, n.7, 2003. Acessado em 19/02/2009, www.bancodaescola.com/identidade.htm.

MELO, M. H. S. **Crianças com dificuldades de interação no ambiente escolar: uma intervenção multifocal**. 2003.203f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In M. S. Palhares; S. Marins (Orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, p.61-86, 2002.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In M. A. Almeida, E. G. Mendes; M. C. P. I. Hayashi (Orgs.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Windyzz Brazão Ferreira (trad.). Porto Alegre: ARTMED, 2003.

MOLINA, R. **Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem**. 2007. 185f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MOLINA, R.; DEL PRETTE, A. Mudança no status sociométrico negativo de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.11, n.2 Julho/Dezembro, p. 299-310, 2007.

MORAES, M.C.M. Uma possibilidade de escola para todos: A formação continuada de professores em educação especial. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.11, p.90-95, 2001.

MURTA, S. G. Programas de Prevenção a Problemas Emocionais e Comportamentais em Crianças e Adolescentes: Lições de Três Décadas de Pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.20, n. 1, p.1-8, 2007.

NAKAYAMA, A.M. **Educação Inclusiva: princípios e representações**. 2007. 364f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, p.10-30, 2002.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Palestra concedida ao Sindicato dos professores de São Paulo- SINPRO-SP**. 2006. Obtida no site: www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa , em 04/02/2008.

NUNES, L. R. P. O., GLAT, R., FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **A pesquisa na pós-graduação em educação especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
NUNES, L. R. P. O., GLAT, R., FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial na pós-graduação nas áreas de educação e pedagogia. **Relatório parcial de pesquisa aprovado pelo CNPQ**, 2002.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In MARQUEZINI, M.C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: UEL, 2001.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n.33, 2009.

PRIOSTE, C. D. **Diversidades e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva**. 2006. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos**. Brasil 2005: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília : UNESCO, 2005.

ROSIN-PINOLA, A. R. **Avaliando o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular segundo professores.** 2006. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ROTH, B. W. (Org.). **Experiências Educacionais Inclusivas. Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade.** Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial. 191 p, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr, 2009.

SANCHES-PALOMINO, A.; TORRES-GONZÁLEZ, J.A. (Coord.). **Educación Especial.** Madrid: Pirâmide, 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAVENS, R.J.; SLAVIN,R.E. The cooperative elementary school: Effects on students` achievement, attitudes and social relations. **American Educational Research Journal**, n. 32, v.2, p. 321-351,1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRISTÃO, R. M. **Educação infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.** 4ªed. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2006.

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In F. P. N. Sobrinho (Org.), **Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

VAUGHN, S.; HOGAN, A. Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson; B. K. Keogh (Orgs.), **Learning Disabilities: Theoretical and Research Issues.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, p.175-191, 1990.

VAUGHN, D.; SCHUMM,J.S.; ARQUELLES, M.E.The ABCDE´s of co-teaching. The Council for Exceptional Children. **Teaching Exceptional Children**, n.30, v.37, 1997.

VILA, E. M. **Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção.** 2005.140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

WEISS, M.; LLOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, 26, nº1, pp. 27-41,2003.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educacional roles in Inclusion. **Exceptional children**, v.64, n.2, p.181-195, 1998.

ZABALA, A. As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e alunos. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ANEXOS

Anexo 1

Comitê de Ética

Anexo 2-

Termos de Consentimento Livre e
Esclarecido para diretores, para
professores e para os pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA

Este documento representa um acordo entre Mariza Stela Furlan Ennes, diretora da escola EMEF Maria Ignez Lopes Rossi e Andréa Regina Rosin Pinola, aluna do Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo- Ribeirão Preto e responsável pela referida pesquisa de que trata este Termo.

Informações gerais da pesquisa

Esta pesquisa se propõe: a) avaliar os comportamentos sociais dos professores e de alunos com deficiência mental e, b) planejar, implementar e avaliar um programa de habilidades sociais educativas junto a professores com vistas à promoção de habilidades sociais de alunos com deficiência mental. Para tanto, serão selecionados professores de alunos com deficiência mental matriculados e freqüentando classes regulares de ensino, e que tenham síndromes associadas ao retardo mental ou que tenham uma avaliação de profissional qualificado para tal, que comprove o retardo mental. Os alunos serão também avaliados por meio das *matrizes coloridas* e os professores avaliarão estes alunos por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-Gresham & Elliot, 1990). Os professores se auto-avaliarão por meio do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette & Del Prette, 2001) e serão avaliados pela pesquisadora por meio de filmagem em sala de aula. Após a avaliação dos dados coletados, os professores participarão de um programa de intervenção em sessões grupais (e quando necessário sessões individuais). As atividades e técnicas que serão propostas nesse programa de intervenção não apresentam riscos à integridade física, moral e psicológica dos participantes, bem como não trarão custos financeiros aos mesmos.

A partir da intervenção se espera: contribuir para que os professores sejam facilitadores no aprendizado de comportamentos socialmente habilidosos de seus alunos, em especial do aluno com deficiência mental. Para a efetivação dessa proposta de pesquisa, consideramos algumas estratégias para as quais a escola deve concordar e consentir, a saber:

- Permitir que as atividades previstas na pesquisa sejam desenvolvidas nas dependências da escola;
- Solicitar a permanência dos professores, semanalmente e sempre que houver necessidade, nos horários agendados para o desenvolvimento das atividades propostas;
- Permitir, após agendamento prévio da responsável pela pesquisa, que os alunos com deficiência mental sejam retirados da sala para avaliação da pesquisadora;

- Permitir a presença da pesquisadora em sala de aula, nos horários agendados;
- Providenciar espaço físico para o desenvolvimento das atividades;
- Permitir que os dados coletados possam ser apresentados em eventos e revistas científicas, respeitando o anonimato da escola.

A responsável pela pesquisa e possíveis estagiárias se comprometem a:

- Realizar um atendimento dentro dos moldes éticos e com a melhor qualidade possível, buscando dentro de suas possibilidades técnicas e de recursos humanos atender às necessidades dos participantes;
- Manter sigilo sobre a identidade das pessoas e da escola envolvida no atendimento, inclusive quando da divulgação dos dados e suas análises em eventos e em revistas científicas;
- Esclarecer quaisquer dúvidas sobre o programa de intervenção, sobre a pesquisa ou seus resultados;
- Tornar públicos os resultados da pesquisa, independente dos resultados finais obtidos.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, após conhecimento das características da pesquisa *Programa de Habilidades Sociais Educativas junto a professores de classes inclusivas: impacto sobre o repertório do professor e dos alunos com deficiência mental*, cujas informações recebi e manifesto concordância, que autorizo o recrutamento de voluntários, a sua avaliação e intervenção nesse estabelecimento de ensino EMEF Maria Ignez Lopes Rossi.

Ribeirão Preto, ____/____/____

Diretor (a)
Mariza Stela Furlan Ennes

Andréa Regina Rosin Pinola
(Pesquisadora- tel:39675236)
Rua Arnaldo Vitaliano, n.1000,ap. 54
Iguatemi- Ribeirão Preto – Cep:14091-220

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Este documento representa um acordo entre Mariza Stela Furlan Ennes, diretora da escola EMEF Maria Ignez Lopes Rossi e Andréa Regina Rosin Pinola, aluna do Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo- Ribeirão Preto e responsável pela referida pesquisa de que trata este Termo.

Informações gerais da pesquisa

Esta pesquisa se propõe: a) avaliar os comportamentos sociais dos professores e de alunos com deficiência mental e, b) planejar, implementar e avaliar um programa de habilidades sociais educativas junto a professores com vistas à promoção de habilidades sociais de alunos com deficiência mental. Para tanto, serão selecionados professores de alunos com deficiência mental matriculados e freqüentando classes regulares de ensino, e que tenham síndromes associadas ao retardo mental ou que tenham uma avaliação de profissional qualificado para tal, que comprove o retardo mental. Os alunos serão também avaliados por meio das *matrizes coloridas* e os professores avaliarão estes alunos por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-Gresham & Elliot, 1990). Os professores se auto-avaliarão por meio do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette & Del Prette, 2001) e serão avaliados pela pesquisadora por meio de filmagem em sala de aula. Após a avaliação dos dados coletados, os professores participarão de um programa de intervenção em que serão atendidos em sessões grupais e individuais. As atividades e técnicas que serão propostas nesse programa de intervenção não apresentam riscos à integridade física, moral e psicológica dos participantes, bem como não trarão custos financeiros aos mesmos.

A partir da intervenção se espera: contribuir para que os professores sejam facilitadores no aprendizado de comportamentos socialmente habilidosos de seus alunos, em especial do aluno com deficiência mental.

Para a efetivação dessa proposta de pesquisa, consideramos algumas que o responsável pelo aluno deva concordar e consentir no seu procedimento, a saber:

- Permitir que seu filho seja avaliado por meio das *matrizes coloridas* e do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais;
- Permitir que as atividades realizadas sejam gravadas em fitas de vídeo como forma de registro dos dados;
- Permitir que as atividades sejam observadas pela pesquisadora e/ou por estagiários previamente identificados com a finalidade de coletar dados;

- Permitir que os dados coletados sejam apresentados em eventos e revistas científicas, respeitando o anonimato da escola e do aluno;
- Permitir, que eventualmente, se necessário, sejam utilizados trechos com imagens de seus filhos em eventos e congressos científicos.

O responsável tem a liberdade de retirar os consentimentos acima em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa, sem quaisquer penalizações.

A responsável pela pesquisa e possíveis estagiárias se comprometem a:

- Realizar um atendimento dentro dos moldes éticos e com a melhor qualidade possível, buscando dentro de suas possibilidades técnicas e de recursos humanos atender às necessidades dos participantes;
- Disponibilizar para todos os responsáveis, um retorno das avaliações realizadas sobre seus filhos.
- Manter sigilo sobre a identidade das pessoas e da escola envolvida no atendimento, inclusive quando da divulgação dos dados e suas análises em eventos e em revistas científicas;
- Esclarecer quaisquer dúvidas sobre o programa de intervenção, sobre a pesquisa ou seus resultados;
- Tornar públicos os resultados da pesquisa, independente dos resultados finais obtidos, respeitando o anonimato dos participantes.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, após conhecimento das características da pesquisa *Programa de Habilidades Sociais Educativas junto a professores de classes inclusivas: impacto sobre o repertório do professor e dos alunos com necessidades educacionais especiais*, cujas informações recebi e manifesto concordância, que permito que meu filho participe.

Ribeirão Preto, ____/____/____

Responsável

Andréa Regina Rosin Pinola
(Pesquisadora- tel:39675236)
Rua Arnaldo Vitaliano, n.1000,ap. 54
Iguatemi- Ribeirão Preto – Cep:14091-220

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR

Este documento representa um acordo entre Mariza Stela Furlan Ennes, diretora da escola EMEF Maria Ignez Lopes Rossi e Andréa Regina Rosin Pinola, aluna do Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo- Ribeirão Preto e responsável pela referida pesquisa de que trata este Termo.

Informações gerais da pesquisa

Esta pesquisa se propõe: a) avaliar os comportamentos sociais dos professores e de alunos com deficiência mental e, b) planejar, implementar e avaliar um programa de habilidades sociais educativas junto a professores com vistas à promoção de habilidades sociais de alunos com deficiência mental. Para tanto, serão selecionados professores de alunos com deficiência mental matriculados e freqüentando classes regulares de ensino, e que tenham síndromes associadas ao retardo mental ou que tenham uma avaliação de profissional qualificado para tal, que comprove o retardo mental. Os alunos serão também avaliados por meio das *matrizes coloridas* e os professores avaliarão estes alunos por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-Gresham & Elliot, 1990). Os professores se auto-avaliarão por meio do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette & Del Prette, 2001) e serão avaliados pela pesquisadora por meio de filmagem em sala de aula. Após a avaliação dos dados coletados, os professores participarão de um programa de intervenção em que serão atendidos em sessões grupais e individuais. As atividades e técnicas que serão propostas nesse programa de intervenção não apresentam riscos à integridade física, moral e psicológica dos participantes, bem como não trarão custos financeiros aos mesmos.

A partir da intervenção se espera: contribuir para que os professores sejam facilitadores no aprendizado de comportamentos socialmente habilidosos de seus alunos, em especial do aluno com deficiência mental. Para a efetivação dessa proposta de pesquisa, consideramos algumas estratégias para as quais o participante deve concordar e consentir no seu procedimento, a saber:

- Participar semanalmente das atividades propostas;
- Participar das avaliações no início, meio, final e um mês após o término da intervenção;

- Permitir que as atividades realizadas sejam gravadas em fitas de vídeo como forma de registro dos dados;
- Permitir que as atividades sejam observadas pela pesquisadora e/ou por estagiários previamente identificados com a finalidade de coletar dados;
- Permitir que os dados coletados sejam apresentados em eventos e revistas científicas, respeitando o anonimato da escola.
- Permitir, que eventualmente, se necessário, sejam utilizados trechos com imagens de seus filhos em eventos e congressos científicos.

O participante tem a liberdade de retirar os consentimentos acima em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa, sem quaisquer penalizações ou custos.

A responsável pela pesquisa (e possíveis estagiárias) se compromete a:

- Realizar um atendimento dentro dos moldes éticos e com a melhor qualidade possível, buscando dentro de suas possibilidades técnicas e de recursos humanos atender às necessidades dos participantes;
- Disponibilizar para todos os participantes, um retorno das avaliações realizadas tanto do próprio desempenho quanto do repertório dos alunos avaliados.
- Manter sigilo sobre a identidade das pessoas e da escola envolvida no atendimento, inclusive quando da divulgação dos dados e suas análises em eventos e em revistas científicas;
- Esclarecer quaisquer dúvidas sobre o programa de intervenção, sobre a pesquisa ou seus resultados;
- Tornar públicos os resultados da pesquisa, independente dos resultados finais obtidos, respeitando o anonimato dos participantes.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, após conhecimento das características da *pesquisa Programa de Habilidades Sociais Educativas junto a professores de classes inclusivas: impacto sobre o repertório do professor e dos alunos com deficiência mental*, cujas informações recebi e manifesto concordância, que aceito participar como voluntário (a).

Ribeirão Preto, ____/____/____

Participante

Andréa Regina Rosin Pinola
(Pesquisadora- tel:3967-5236)
Rua Arnaldo Vitaliano, n.1000,ap. 54

Anexo 3

Autorização da Secretaria Municipal da
Educação Especial da cidade de
Ribeirão Preto

Anexo 4

Protocolo de Registro das Habilidades Sociais Educativas – PR-HSE

**Protocolo para Registro de Frequência das Habilidades Sociais Educativas
durante as Filmagens**

Nome do professor: _____ Nome da
criança: _____ Data da observação: ____/____/2008

Observadora: _____

Pré-avaliação () Durante () Pós-avaliação () C = Concordância/D= discordância/ T = Total / IF = Índice de Fidedignidade em porcentagem

Minutos	AULA: _____		Cálculo de concordância entre observadores			
			C	D	T	IF (%)
	Estabelecer contextos potencialmente Educativos	Transmitir ou Expor HS				
0-1						
1-2						
2-3						
3-4						
4-5						

5-6						
6-7						
7-8						
8-9						
9-10						
10-11						
11-12						
12-13						

13-14						
14-15						

**Protocolo para Registro de Frequência das Habilidades Sociais Educativas
durante as Filmagens**

Nome do professor: _____ Nome da
criança: _____ Data da observação: ____/____/2008

Observadora: _____

Pré-avaliação () Durante () Pós-avaliação () C = Concordância/D= discordância/ T = Total / IF = Índice de Fidedignidade em porcentagem

Minutos	AULA: _____		Cálculo de concordância entre observadores			
			C	D	T	IF (%)
	Estabelecer limites e disciplina	Monitorar positivamente				
0-1						
1-2						
2-3						
3-4						
4-5						

5-6					
6-7					
7-8					
8-9					
9-10					
10-11					
11-12					
12-					

13						
13-14						
14-15						

Anexo 4

Siglas correspondientes as HSE

Classe: ESTABELECER CONTEXTOS INTERATIVOS POTENCIALMENTE EDUCATIVOS

Códigos	Comportamentos
AAF	Arranjar ambiente físico
OMA	Organizar materiais
ADP	Alterar distância/proximidade

Classe: MONITORAR POSITIVAMENTE

Códigos	Comportamentos
MAR	Manifestar atenção a relato
OIN	Obter informações
ECO	Expressar concordância
AFP	Apresentar feedback positivo.
ELO	Elogiar
INC	Incentivar
EMP	Demonstrar empatia
REA	Remover evento aversivo
ESA	Estabelece seqüência de atividade (Premack).
EDR	Expressar discordância/reprovação
PAA	Promover a auto-avaliação

Classe: TRANSMITIR OU EXPOR CONTEÚDOS SOBRE HABILIDADES SOCIAIS

Códigos	Comportamentos
FPS	Fazer perguntas de sondagem ou desafio
PRF	Parafrasear
OBJ	Apresentar objetivos
ABC	Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência
INF	Apresentar informação
MOD	Apresentar modelo
RES	Resumir comportamentos emitidos
EXP	Explorar recurso lúdico-educativo
INS	Apresentar instruções
DIC	Apresentar dicas
AFT	Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema

C. Classe: ESTABELEECER LIMITES E DISCIPLINA

Códigos	Comportamentos
DJD	Descrever/justificar comportamentos desejáveis
DJI	Descrever/justificar comportamentos indesejáveis
NER	Negociar regras
CNP	Chamar atenção para normas pré-estabelecidas
PMC	Pedir mudança de comportamento
INT	Interromper comportamento

Anexo 6

Questionário Informativo

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

Este questionário foi elaborado como instrumento de coleta de dados da pesquisa “PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS JUNTO A PROFESSORES DE CLASSES INCLUSIVAS: IMPACTO SOBRE O REPERTÓRIO DO PROFESSOR E DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAS”, que será desenvolvida por Andréa Regina Rosin Pinola sob orientação de Zilda Ap. P. Del Prette.

Informamos que todos os dados de identidade pessoal das pessoas participantes provenientes da pesquisa serão mantidos em sigilo.

1. Identificação

Nome: _____
Idade: _____
Telefone: _____
Escola _____ que _____ trabalha
atualmente: _____
É professor efetivo na prefeitura? Desde
quando? _____
Série _____ que _____ leciona:

Atua em outro nível de ensino? _____
Qual? _____

2. Sobre a formação

2.1 Nível Médio:
() Colegial () Normal () Habilitação Magistério () Outro: _____
2.2. _____ Ano _____ de _____ formação?

2.3. _____ Tempo _____ de _____ atuação _____ como
professor? _____
2.4. Curso superior? de que? Onde? Quando concluiu?

2.5. Fez pós-graduação? Onde? Quando concluiu?

3. Sobre a atividade profissional

3.1. Já exerceu outra função na escola (diretora, coordenadora)? Qual?
Qual o período (ano de início e término)?

3.2. Fez cursos nos três últimos anos? Quantos? Quais eram voltados para Educação Especial?

3.3. Você já trabalhou com alunos com necessidades educacionais especiais? Qual deficiência?

3.4. Se sim. Por quanto tempo?

menos de 1 ano

3 a 5 anos

mais de 6 anos

OBS: se for mais de 6 anos, especificar o tempo em anos? _____

3.5. Como você avalia o seu trabalho com esses alunos? O que você aprendeu? O que mudou na sua prática profissional?

3.6. Você é responsável por qual componente(s) curricular(es)?

Matemática

Ciências

Geografia

História

Ed. Física

Ed. Artística

Inglês

Outro: _____

3.7. Você sabe por que os alunos com necessidades especiais estão sendo matriculados no ensino regular? Se sim, o que você acha disso?

3.8. Você já leu algum texto, livro, reportagem de jornal sobre o processo de inclusão? O que você lembra de ter lido?

3.9. Você conhece a Declaração de Salamanca? Se sim, do que trata esta Declaração?

4.0. O que você conhece da LDB sobre a inclusão?

4.1. O que você entende pelo processo de inclusão? Qual a sua posição a esse respeito?

5. Sobre as habilidades e competências do professor

5.1. Você já ouviu falar de habilidades e competências importantes para o ato de ensinar?

Quais habilidades você considera mais importantes?

5.2. Você já leu nos PCNs sobre as habilidades e competências para atuar na diversidade? O que você lembra e gostaria de relatar?

5.3. Você leu algum autor sobre este tema (habilidades e competências para atuar na diversidade)? Qual? O que você lembra?

Anexo 7

Questionário de Validação Social

QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO AOS PROFESSORES (Validação Social)

Este questionário foi elaborado como instrumento de coleta de dados da pesquisa “PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS JUNTO A PROFESSORES DE CLASSES INCLUSIVAS: IMPACTO SOBRE O REPERTÓRIO DO PROFESSOR E DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAS”, desenvolvida por Andréa Regina Rosin Pinola, sob orientação de Zilda Ap. P. Del Prette.

PÓS-INTERVENÇÃO

Após ter passado pela pesquisa-intervenção conduzida pela pesquisadora Andréa Regina Rosin Pinola, gostaríamos de verificar junto a você (professor) a sua compreensão em relação a alguns temas que fizeram parte da intervenção. Fique tranqüilo ao responder, pois, não existe resposta correta.

Nome do professor: _____

1. Sobre a pesquisa-intervenção

1.1. Quais eram as suas **expectativas** iniciais em relação a esta pesquisa?

1.2. Quais destas **expectativas** foram atingidas?

1.3. Esta pesquisa tinha como objetivo promover habilidades sociais educativas nos professores a fim de que estes criassem situações favoráveis a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Você considera que este objetivo foi atingido em :

10%	30%	50%	70%	100%

1.4. Quais das habilidades sociais educativas (HSE) você considera que foram importantes para o seu trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. E quais destas HSE você considera que foram trabalhadas na intervenção:

HSE	TRABALHADAS NA PESQUISA	IMPORTANTE
Organizar materiais		
Arranjar ambiente físico		
Alterar distância/proximidade		
Mediar interações		
Fazer perguntas de sondagem ou desafio		
Parafrasear		
Apresentar objetivos		
Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência		
Apresentar informação		
Apresentar modelo		
Explorar recurso lúdico-educativo		
Apresentar instruções		
Apresentar dicas		
Descrever/justificar comportamentos desejáveis		
Descrever/justificar comportamentos indesejáveis		
Negociar regras		
Chamar atenção para normas pré-estabelecidas		
Pedir mudança de comportamento		
Interromper comportamento		
Apresentar feedback positivo		
Elogiar		
Incentivar		
Estabelecer seqüência de atividade		
Expressar discordância/reprovação		

1.5. De zero a 10, qual a importância que você atribui ao trabalho realizado pela pesquisadora nesta escola? (sendo 10- muito importante e 0- não importante)

1.6. Dê exemplos de possíveis contribuições do trabalho da pesquisadora ao contexto da escola.

1.7. De zero a 10, qual a sua satisfação com a pesquisa-intervenção? (sendo 10- muito satisfeito e 0- não satisfeito)

1.8. As estratégias abaixo foram utilizadas pela pesquisadora durante tal intervenção. Gostaria que você colocasse em ordem crescente da que mais contribuiu para a melhoria o seu trabalho junto ao aluno com necessidades educacionais especiais para a que menos contribuiu (Pode haver empates)

ESTRATÉGIAS	ORDEM DE IMPORTÂNCIA
Discussão teórica sobre inclusão	
Disponibilização de textos, artigos e livros	
Disponibilização de materiais para realização das atividades	
Orientação/dicas da pesquisadora de atividades a ser desenvolvidas	
Orientação/dicas de outra professora de atividades a ser desenvolvidas	
Feedback da pesquisadora das atividades filmadas	
Videofeedback	
Discussão sobre os efeitos das atividades desenvolvidas sobre o comportamento do aluno	
Dicas durante a realização das atividades de formas diferentes de agir diante do aluno.	
Ensaio de como fazer uma atividade.	
Sugestão de vivências de promoção de habilidades sociais nos alunos.	
Tarefas- atividades que foram solicitadas para que você desenvolvesse junto ao aluno.	

1.9. Cite aspectos da forma como foi desenvolvida a intervenção que poderiam ser melhorados?

ANEXO 8-
Definições das classes de Habilidades
Sociais Educativas

DEFINIÇÃO PARA AS CATEGORIAS

O conjunto das definições de HSE que se segue privilegia as ações dos educadores voltadas para a promoção de habilidades sociais do educando, não obstante possam ser também aplicadas ou sobrepostas à promoção de outras habilidades e competências, inclusive acadêmicas.

- ✓ **Comportamento não verbal:** Entende-se por comportamento não verbal os gestos, as expressões faciais e corporais e/ou a forma da fala, que acompanham, complementam ou alteram o significado do comportamento verbal ou motor. Uma categoria somente será considerada educativa se for acompanhada por comportamentos não-verbais coerentes, complementares, apoiadores ou reguladores dos comportamentos verbais ou físicos do educador. A emissão de comportamentos não-verbais que sugere oposição ao conteúdo da fala não deve ser registrado como habilidade social educativa.
- ✓ **Comportamento social desejável:** é entendido como qualquer comportamento social que aumenta a probabilidade de obter conseqüências reforçadoras nas interações sociais, ou seja, são comportamentos que mantêm ou melhoram a qualidade das interações sociais. O julgamento será baseado no conteúdo (o que faz), forma (como faz) e na ocasião (circunstância em que faz).
- ✓ **Comportamento social indesejável:** é entendido como qualquer comportamento incompatível, seja pelo conteúdo, pela forma ou ocasião, com a emissão das HS, que dificulta ou reduz a qualidade das interações e relacionamentos sociais, minimizando ganhos ou aumentando a probabilidade de conseqüências negativas para os envolvidos no episódio.
- ✓ **Unidade de análise:** Conjunto de comportamentos de uma mesma classe que, mesmo quando interrompido (máximo de dois **turnos/vezes** de fala do interlocutor), retoma imediatamente a mesma classe com os **mesmos** interlocutores anteriores. No caso de alguns itens, assinalados com (*) a unidade de análise deverá incluir uma descrição sobre os tópicos da fala do educador e o tempo da unidade de fala.
- ✓ **Ação Educativa:** Ações de professores, pais/mães, agentes comunitários e pares com probabilidade de ampliar comportamentos sociais desejáveis e reduzir os indesejáveis.
- ✓ **Interação social:** Relação ocasional entre duas ou mais pessoas, podendo haver trocas positivas e negativas entre seus componentes, cuja interrupção não é sentida como perda para uma ou todas as partes envolvidas. (Ver também a definição de Hinde).
- ✓ **Relacionamento interpessoal:** Conjunto de interações que se prolongam no tempo, com ocorrência de trocas positivas e negativas entre os componentes cuja interrupção pode trazer sentimentos de perda para uma ou ambas as partes envolvidas.
- ✓ **Motivação extrínseca.** desempenho do educando controlado por recompensas externas, arbitrárias, como, por exemplo, usar o computador após a tarefa acadêmica; ganhar ingresso para o circo por ter ajudado a lavar o carro.
- ✓ **Motivação intrínseca.** Desempenho do aluno controlado pelo próprio processo e/ou pelo produto natural desse processo. Ex.: resolver um problema, costurar a barra do vestido e usá-lo no passeio; fazer carrinho para brincar com o colega.
- ✓ **Disciplina/indisciplina** - Estão sendo definidas como comportamentos sociais, mesmo que sejam associados a conteúdos acadêmicos/lúdicos: **Disciplina** - comportamentos

sociais direcionados aos objetivos da atividade em curso; **Indisciplina** - comportamentos sociais que competem ou impedem os comportamentos esperados na atividade em curso.

- ✓ **Gerar reciprocidade positiva.** Comportamento verbal do educador que enfatiza a necessidade de apresentação de comportamentos positivos como trocas visando fortalecer relacionamentos.
 - **Incentivar retribuições.** Comportamento verbal do educador que indica comportamentos de outrem que devem merecer retribuição. Ex.: O Sr. Antonio nosso vizinho lhe deu essas frutas do pomar, como você poderia retribuir a gentileza? Sua avó se lembrou do seu aniversário, como você pretende agradecer-la?; Ontem seu amigo levou lanche para você, hoje você leva para ele.
 - **Falar sobre gratidão.** Comportamento verbal do educador enfatizando a importância da gratidão. Ex: Todas as pessoas são capazes de serem gratas...; Não se deve esperar muito tempo para agradecer por algo recebido.

SISTEMA DE CATEGORIAS

1. ESTABELECEM CONTEXTOS INTERATIVOS POTENCIALMENTE EDUCATIVOS

Comportamento verbal ou não verbal do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer interação educativa:

- ✓ **Arranjar ambiente físico:** O educador altera a disposição espacial das carteiras/cadeiras ou leva os educandos para outro ambiente. Ex.: Coloquei as duas cadeiras próximas para vocês se conhecerem mais; Vamos agora usar a outra sala...
- ✓ **Organizar materiais:** O educador introduz, na interação com os educandos, materiais diversos tais como música, textos, audiovisuais, jogos, material pedagógico etc. Ex.: Eu trouxe uma lista de provérbios, podemos pensar numa solução para o nosso amigo da história que acha que ninguém gosta dele; Distribuí cartões para os alunos identificarem o cartão complementar.
- ✓ **Alterar distância/proximidade:** O educador altera a distância/proximidade entre os educandos ou entre o educador e o educando para desempenho específico. Ex. Dispõe os educandos em duplas, trios ou pequenos grupos, como forma de conduzir uma atividade interativa; Vamos fazer uma fila dupla; Estenda o braço indicando a posição que o colega deve ficar; Quem não possui o cartão complementar tem que procurar o colega que o possui; Vamos agora ver o que estão fazendo lá naquela brincadeira? Senta junto ao seu colega para fazer a atividade.

UNIDADE DE ANÁLISE: Esta categoria é registrada mediante a qualquer modificação no ambiente feita pelo educador. A base para unidade de registro da atividade interativa ou ação educativa será a alteração feita em um ou mais dos aspectos (ambiente físico, social e materiais) da definição. Em caso de alteração nos três aspectos, será computada uma unidade para cada um deles.

NOTA: Esta categoria pode envolver planejamento prévio, não necessariamente observável ou observado pelo pesquisador, mas que pode ser inferido das ações do educador.

- ✓ **Mediar interações.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que estabelece antecedentes para interação verbal ou não verbal do educando com pares ou outros significativos do ambiente
 - Chama a atenção para o comportamento do colega enquanto antecedente de reação desejável. Ex.: Ele está fazendo uma pergunta para você...; Você gostou do que ele fez? Então, o que você diria para ele?; (O Pedro já terminou a tarefa dele, ele pode lhe ajudar...).
 - Indica o comportamento a ser emitido em relação ao colega (elogiar, expressar concordância/discordância, perguntar, dar informação, expressar carinho). Ex: Diga a sua colega o que você está sentindo; Conte para seu (primo, irmão, pai) sobre o que brincamos hoje; Fala para a D. Maria sobre sua pesquisa na internet; Olha lá seu amigo, vá cumprimentá-lo; Diga ao seu amigo que você achou legal o novo tênis dele; Aponta o colega e gesticula um abraço.

2. TRANSMITIR OU EXPOR CONTEÚDOS SOBRE *HABILIDADES SOCIAIS*

Comportamento verbal ou não verbal do educador, mediados (ou não) por recursos visuais e auditivos que apresentam conteúdos de habilidades sociais (informações, conceitos, histórias, dados etc.).

- ✓ **Fazer perguntas de sondagem ou desafio.** Verbalização do educador que questiona, avalia ou desafia o educando em temas ou conteúdos de relacionamento interpessoal contingente ao assunto exposto. Ex. Você entendeu como funciona esse jogo?; O que podemos fazer para mudar o final dessa história? O que vocês acham que devemos fazer nesta situação?; Quem faria diferente? Vamos ver quem descobre o porquê a Aline foi elogiada pela professora?; Que foi que ela fez que vocês acharam bom?; Se agindo assim tem levado a resultados negativos, então o que você poderia fazer.
- ✓ **Parafrasear:** Verbalização do educador que explica parte ou todo o conteúdo da verbalização do educando. Ex.: Você concluiu que as pessoas devem ser chamadas pelo nome; Parte do que você disse é que os pais precisam compreender os filhos; Você está querendo me dizer que fica chateado quando o chama pelo apelido; do que você valorizou essa maneira de Carla reagir; Então você achou que a história ensina que devemos chamar os amigos pelo nome
- ✓ **Apresentar objetivos:** Verbalização do educador que anuncia o objetivo da atividade em termos do desempenho social esperado do educando. Ex.: Hoje vamos fazer essa atividade todos juntos, cada um ajudando o outro;
- ✓ **Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência.** Verbalização do educador que explicita relações ocorridas ou possíveis entre comportamentos específicos (usando termos que representam ações), seus antecedentes e conseqüentes. Ex.: Se você brigar com seu amigo, ele vai ficar triste e depois não vai querer brincar novamente; Na discussão com colegas, cada um precisa ao menos ouvir e ponderar a opinião do outro, senão não sai do lugar; A gente só é ouvido se souber ouvir...
- ✓ **Apresentar informação (*).** Verbalização do educador que expõe conteúdos informativos sobre assuntos discutidos, dúvidas apresentadas pelo educando ou sobre funcionamento de objeto ou brinquedo. Ex.: Voltando ao que conversamos ontem, hoje no jornal tem uma reportagem que esclarece esse assunto; Antes de ligar o aparelho, é preciso verificar a voltagem; Acho que isso o seu pai vai poder lhe ajudar.
- ✓ **Apresentar modelo.** Comportamentos verbais ou não verbais do educador que ilustram ou chamam a atenção do educando para comportamentos sociais desejáveis, emitidos por outro colega ou pelo próprio educador. Ex.: Por exemplo, as crianças que fizeram a atividade cooperando na gincana ganharam o prêmio; Veja como a Marta fez, ela olhou para o Paulo; Olhe bem como eu vou fazer, depois você faz igual; O educador demonstra (com brincadeiras de faz de conta) como solicitar um favor, um pedido a outros ou como entrar numa brincadeira de amigos.
- ✓ **Resumir comportamentos emitidos:** Verbalização do educador que organiza (resume, relaciona, ordena, hierarquiza) comportamentos (verbais ou não verbais) previamente emitidos pelo educando ou pelo educador na ou em situações precedentes. Ex.: Vocês falaram sobre fazer gestos, conversar assuntos do interesse do outro, olhar para a pessoa; Em resumo, eu quis dizer que é importante falar olhando para as pessoas.

- ✓ **Explorar recurso lúdico-educativo (*).** Verbalizações do educador ao utilizar o conteúdo de histórias romances, poesia, filmes em atividades educativas ou indicar o uso desses recursos em outros contextos. Ex.: Lê um trecho do livro Menina Bonita do Laço de Fita; Agora vamos assistir Crianças Invisíveis e vamos discutir depois. Ao lerem essa história, prestem atenção no jeito da amiguinha do Harry Potter.
- ✓ **Apresentar instruções:** Comportamento verbal ou não verbal do educador que indica o comportamento a ser emitido ou apresenta os passos a serem seguidos na emissão do comportamento: Ex. Quando for agradecer alguém, primeiro se aproxima, chame pelo nome e diga obrigada pelo....; Algumas coisas tem que ser vistas com a Diretora; Quando alguém faz uma crítica, você deve ouvir, refletir e depois resolver se vai aceitar ou rejeitar; O educador indica com as mãos que a criança deve elevar o tom da voz; Chame as pessoas pelo nome, elas gostam, se sentem respeitadas
- ✓ **Apresentar dicas.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que dá pistas sobre a solução de uma questão do educando e/ou uma alternativa de comportamento mais adequado. Ex.: Precisa melhorar só um pouco... bem no jeito de falar...; Prestem atenção, é uma coisa que ele disse logo no começo;
- ✓ **Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema:** Comportamentos verbais e não verbais do educador propondo discussões e reflexões sobre um tema: (a) interrompendo a ocorrência de uma atividade; (b) após a ocorrência de um evento, envolvendo ou não os educandos. Ex.: Vocês viram o que a televisão apresentou? Vamos pensar um pouco... ; Vocês estão seguindo as regras, vamos pensar um pouco sobre isso; O que está acontecendo nesse jogo? Vamos conversar sobre as regras?

NOTA: Exceto os conteúdos referentes à categoria Estabelecer limites e disciplina.

3. Estabelecer limites e disciplina

Comportamentos verbais e/ou não verbais do educador que estabelece (justifica, explicita, solicita, indica, sugere) regras ou normas ou valores.

- ✓ **Descrever/justificar comportamentos desejáveis:** Verbalização do educador que descreve os comportamentos esperados do educando explicitando ou não as contingências associadas. Ex.: Quem quiser falar, levante a mão e todos terão oportunidade de dar opinião; Nessa tarefa vocês devem construir a resposta juntos, aproveitando as idéias dos dois; Quando alguém estiver falando, os demais devem esperar a vez; Quando o colega estiver com dificuldades, vamos ajudá-lo; Se o desenho não for feito pelos dois, não será considerado.
- ✓ **Descrever/justificar comportamentos indesejáveis:** Verbalização do educador que descreve os comportamentos reprováveis do educando, explicitando ou não as contingências associadas. Ex.: Se vocês falarem ao mesmo tempo, não atenderei a ninguém; Se todos falarem ao mesmo tempo, ninguém vai ouvir ninguém; Não é para empurrar o colega, a regra é somente tocar o outro.
- ✓ **Negociar regras.** Verbalização do educador que estabelece ocasião para uma discussão sobre regras para as interações (necessidade, concordância/discordância, mudança etc.) Ex.: Em dupla, vocês vão dizer qual a regra que deve ser alterada; Essa mudança que você propõe precisa da concordância de todos; Se alguma coisa da regra não está sendo boa para todos, é possível alterá-la. Como é que nós vamos funcionar aqui para evitar problemas?; Vocês acham que podemos combinar assim?;

Tem mais alguma coisa que precisamos acertar entre nós?; Eu acho que essa regra deveria ser mantida.

- ✓ **Chamar atenção para normas pré-estabelecidas.** Comportamentos verbais e/ou não verbais do educador indicando que certas ações das crianças não estão sob controle de regras previamente estabelecidas. Ex.: Aponta o cartaz na parede com um desenho solicitando silêncio; Responda-me se isso está dentro do que foi combinado; Para assistir o filme, como combinamos de agir?
- ✓ **Pedir mudança de comportamento:** Verbalização do educador que descreve o comportamento a ser modificado e especifica um ou mais comportamentos a serem emitidos. Ex.: Gritar com o amigo não resolve o problema, fala baixo e diga exatamente você quer que ele faça; Você não atendeu o pedido de sua mãe e ela se zangou: peça-lhe desculpas e faça o que ela pediu.
- ✓ **Interromper comportamento:** Comportamentos verbais ou não verbais do educador que interrompe o comportamento em curso do educando. Ex.: Chega, não diga mais nada; Espera, vamos interromper; Faz um sinal de pare com as mãos para o educando.

4. Monitorar positivamente

Comportamento verbal e/ou não verbal do educador envolvidos em administrar contingências sobre o comportamento diretamente observável ou sobre comportamento relatado pelo educando. Na primeira condição envolve apresentar conseqüências reforçadoras para comportamentos sociais imediatamente observáveis. Na segunda envolve estabelecer condições de maior acesso a comportamentos do educando (passados ou futuros) reunindo informações e/ou conseqüenciando relatos.

- ✓ **Manifestar atenção a relato:** Comportamento verbal e/ou não verbal do educador que demonstra ao educando interesse por seu relato sobre interações sociais. Ex.: Que mais aconteceu?; Ah, sei, tá; Sorrir, balançar a cabeça em sinal afirmativo; Vocês pegaram o carro sem ter autorização... e depois...
- ✓ **Obter informações.** Verbalização do educador que solicita ao educando informações sobre atividades e comportamentos sociais passados ou previstos. Ex.: Com quem você vai; Ex. Aonde vocês vão?; Quem vai buscá-los? E quando ele te agrediu, o que você fez?
- ✓ **Expressar concordância.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que expressa concordância com o conteúdo relatado pelo educando. Ex.: Você tem razão sobre os comportamentos do Danilo; Concordo com sua sugestão.
- ✓ **Apresentar feedback positivo.** Comportamento verbal do educador que descreve, usando termos que representem ações, os comportamentos sociais emitidos pelo educando. Ex.: Você disse *Bom Dia* e fez perguntas; Você falou olhando para ela e usou as mãos para ilustrar o que você queria dizer.
- ✓ **Elogiar.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que expressa aprovação do comportamento por meio de sorrisos, movimentos de cabeça ou expressões verbais do tipo Hum, Hum!, Muito bem!, Gostei!, Ótimo!; Que bom que você me ajudou a descobrir o enigma, a sua ajuda facilitou muito a descoberta; Legal isso que você fez, trocou os brinquedos com os amigos; Gostei do jeito carinhoso que você tratou seu primo.

- ✓ **Incentivar.** Comportamento verbal do educador que chama atenção para desempenho (total ou parcial) do educando como evidência de seus recursos e possibilidades futuras. Ex.: Viu como você conseguiu pedir um favor, agora vai ser mais fácil; Vamos lá, tenho certeza de que vai conseguir.
- ✓ **Demonstrar empatia:** Comportamento verbal ou não verbal do educador que demonstra compreensão/aceitação da situação do educando. Eu também ficaria chateada se algum amigo não me convidasse; Imagino como você está se sentindo; Imagino como você está feliz com o comentário legal que a professora fez sobre seus comportamentos; Estou entendendo porque você está agindo assim com as pessoas.
- ✓ **Remover evento aversivo.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que anuncia a retirada de evento aversivo contingente a desempenho desejável. Ex.: Gostei muito da forma como você ajudou o seu colega; Como você ajudou o colega, agora pode ir ao cinema.
- ✓ **Estabelece seqüência de atividade (Premack).** Comportamento verbal do educador que indica a ordem de atividades, iniciando-se por aquelas de menor atratividade ou maior custo a serem seguidas de menor custo e maior atratividade. Ex.: Primeiro você faz os exercícios de matemática, depois vamos desenhar; Vocês vão lavar a louça e depois vocês vão comprar sorvetes para nós todos.
- ✓ **Expressar discordância/reprovação.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que expressa discordância do conteúdo relatado pelo educando ou de comportamento por ele emitido. Eu não acho que essa foi a melhor alternativa de vocês; Eu penso de uma outra maneira sobre esse assunto de namoro; Você achou legal, mas [eu discordo] veja que ele também acabou explorando o outro; Educador balança a cabeça em sinal negativo sobre o que o educando está relatando; Você falou gritando, não vou atender seu pedido.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.