



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DANIELA GUZMAN BARILLAS

**HABILIDADES SOCIAIS: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**

**SANTARÉM - PA
2020**

MARIA DANIELA GUZMAN BARILLAS

**HABILIDADES SOCIAIS: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**

Dissertação de mestrado acadêmico apresentada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Irani Lauer Lellis

Linha de Pesquisa 3: Formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia.

**SANTARÉM - PA
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Barillas, Maria Daniela Guzman.

Habilidades sociais: o que pensam os professores de alunos com deficiência no ensino regular / Maria Daniela Guzman Barillas. - Santarém, 2020.

94f.: il.

Mestrado (Dissertação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação - ICED, Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientador: Irani Lauer Lellis.

1. Cognição docente. 2. Habilidades sociais. 3. Pessoa com deficiência. I. Lellis, Irani Lauer. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 371.9



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA N° 54

Aos vinte seis dias do mês de agosto do ano de 2020, às 09:00 horas, por meio de videoconferência RNP, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as): Profa. Dra. Irani Lauer Lellis (orientadora e presidente), Profa. Dra. Nádia Vicência do Nascimento Martins (membro externo), Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite (membro interno) e Prof. Dr. Hergos Ritor Froes de Couto (membro interno) a fim de arguirem a mestranda Maria Daniela Guzman Barillas, com a dissertação intitulada Habilidades sociais: o que pensam os professores de alunos com deficiência no ensino regular. Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(X) Aprovado, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

() Reprovado

Nádia Vicência do Nascimento Martins
Dra. Nádia Vicência do Nascimento Martins, UFOPA

Examinadora Externa à Instituição

Iani Dias Lauer Leite
Dra. IANI DIAS LAUER LEITE, UFOPA

Examinadora Interna

Hergos Ritor Froes de Couto
Dr. HERGOS RITOR FROES DE COUTO, UFOPA

Examinador Interno

Irani Lauer Lellis
Dra. IRANI LAUER LELLIS, UFOPA

Presidente

Maria Guzman
MARIA DANIELA GUZMAN BARILLAS

Mestrando

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus, em primeiro lugar, pela grande oportunidade de estar onde estou, por me dar forças nos momentos que em que senti medo, tristeza e senti que não podia mais ficar longe da minha família, seus planos são perfeitos. Quero agradecer a Ele pelas pessoas que colocou na minha vida aqui no Brasil (Aelson Barros e família; Andréa Imbiriba da Silva; Nubia dos Santos Oliveira; Antonia Lemos de Braga e minha querida orientadora, Irani Lauer Lellis). Sem dúvida, sem essas pessoas seria impossível a conclusão do meu mestrado.

À minha família, filhos e meu companheiro de vida, Gerardo Rendon, por me encorajar a concorrer a uma bolsa de estudos e estudar aqui no Brasil, na época em que achava que não poderia ganhar o concurso depois de ter falhado há um ano, obrigada pelo apoio.

À minha filha, Valeria Rendon, por toda a ajuda e compreensão, dada a sua tenra idade, quando eu tive que estar ausente, ela é uma garota corajosa diante das mudanças, estou orgulhosa por ela ter aceitado melhor que eu toda essa mudança. Obrigada sempre, filha.

À minha mãe, Coromoto Barillas, ao meu irmão Daniel Barillas e à sua esposa, que acreditaram em mim e me apoiaram sempre. Obrigada por cuidarem de meus filhos quando tive que ir embora de meu país, deixando eles com vocês.

À minha querida professora e orientadora, Dra. Irani Lauer Lellis, por sua grande dedicação e paciência e por seu grande esforço em compartilhar seus conhecimentos comigo. Obrigada por não ter fugido na primeira vez que me ouviu falar (eu falo espanhol e ela fala português), excelente profissional, sinto uma grande admiração e respeito por sua pessoa, um ótimo exemplo de ser humano. Você é um daqueles professores que os alunos não esquecem, que ficam gravados para sempre no coração. OBRIGADA, PROFESSORA!

À minha querida Andrea Imbiriba da Silva, pelo apoio proporcionado a mim e minha família durante todo este tempo, por suas infinitas contribuições neste trabalho de investigação e por me incentivar na culminação de meu mestrado. Sempre grata, amiga.

À minha amiga Núbia dos Santos Oliveira, por ter contribuído na coleta dos dados e por todo o apoio proporcionado durante este tempo tanto academicamente como pessoalmente. Muito obrigada, amiga.

Aos integrantes do Grupo LEHS, especialmente à Andrea Imbiriba da Silva, Antônia Lemos Braga de Moraes, Nubia dos Santos Oliveira, Adriane Oliveira, Nizianne Picanço, Ana Hilguem e Milany Carvalho, pelo apoio durante todo esse tempo e pelos

compartilhamentos de experiências em suas pesquisas, leituras e discussões sobre os textos propostos, e a todas as pessoas que me incentivaram a culminar o mestrado.

À minha querida Josiane Barradas, graças sempre por me escutar naqueles momentos tão difíceis de minha vida, quando senti não poder continuar, por todo o apoio prestado sem que eu tenha nada a oferecer. Obrigada por suas dicas para consolidar meu trabalho de investigação, sempre grata.

A todos os professores que compõem o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - PPGE-Ufopa, por contribuírem compartilhando seus conhecimentos aos acadêmicos da Turma de Mestrado 2018, proporcionando discussões e momentos de aprendizado.

À professora Dra. Iani Dias Lauer Leite – Ufopa, à Prof. Dra. Eleny Brandão Cavalcante – Ufopa, ao Prof. Dr. Hergos Ritor Froes de Couto – Ufopa e à Professora Nádia Vicência do Nascimento Martins – Uepa, membros da banca avaliadora. Registro meus agradecimentos por suas contribuições e por tê-los na banca avaliadora desta dissertação de mestrado.

À Capes, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

À Secretaria de Educação (Semec) de Santarém, por autorizar a realização da pesquisa na escola de ensino fundamental.

Dedico esta pesquisa primeiramente a Deus, por me dar forças para concluir o curso de mestrado na Ufopa, à minha família, por ser minha base fundamental para continuar de pé e me dar o apoio necessário para prosseguir, e a todas as pessoas com deficiência, que merecem uma melhor inclusão dentro da sociedade.

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “*Habilidades Sociais: o que pensam os professores de alunos com deficiência no ensino regular*”, foi desenvolvida em uma escola municipal de ensino fundamental do município de Santarém - PA, participaram da pesquisa sete professores que possuem alunos com deficiência inclusos. O objetivo foi compreender as cognições dos professores do ensino fundamental que atuam em aulas regulares com alunos com deficiência sobre as habilidades sociais. De forma específica, objetivou-se: I – caracterizar os dados sociodemográficos dos professores; II - identificar as habilidades sociais que os docentes consideram importantes para serem desenvolvidas nos alunos com deficiência; III - compreender as cognições docentes sobre o papel do professor no desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos com deficiência. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de campo, exploratória e descritiva. Os instrumentos para coleta de dados utilizados foram: questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados mediante estatística descritiva e técnica do discurso do sujeito coletivo (DSC) respectivamente. Os resultados apontaram que os professores possuem conhecimento do senso comum sobre as habilidades sociais, atribuindo conceito por vezes fora do conhecimento teórico, mostrando que existem muitos desafios para a atuação dentro da escola, principalmente com relação ao desenvolvimento das habilidades sociais. Por outro lado, os participantes compreendem que tais habilidades são importantes, por contribuir para o desenvolvimento das crianças e proporcionarem um aprendizado melhor, e fazem ênfase à relação entre a família, colegas e escola para um melhor desempenho das HS dos alunos com e sem deficiências, além disso, observou-se que existe a necessidade de treinamento sobre as habilidades sociais para estes professores, pois eles mostram interesse em participar de curso de formação continuada voltado para o desenvolvimento das habilidades sociais dentro do contexto escolar, com ênfase nos alunos com deficiência, pois acreditam que esse público pode se desenvolver melhor com a aprendizagem das habilidades sociais.

Palavras-chave: Cognição docente. Habilidades sociais. Pessoa com deficiência.

ABSTRACT

This research, entitled “Social Skills: What do teachers of students with disabilities think in regular education”, was developed in a Municipal Elementary School in the municipality of Santarém-PA, seven teachers who have students with disabilities included. The objective was to understand the cognitions of elementary school teachers who work in regular classes with students with disabilities on social skills. Specifically, it aimed to: I - Characterize the sociodemographic data of teachers; II - Identify the social skills that teachers consider important to be developed in students with disabilities; III - Understand teaching cognitions about the teacher's role in the development of social skills of students with disabilities. The research is characterized as qualitative, field, exploratory and descriptive. The instruments for data collection used were: sociodemographic questionnaire and semi-structured interview. The data were analyzed using descriptive and technical statistics from the Collective Subject Discourse (CSD) respectively. The results showed that teachers have common sense knowledge about Social Skills, assigning a concept sometimes outside theoretical knowledge, showing that there are many challenges for acting within the school, especially with regard to the development of social skills. On the other hand, participants understand that such skills are important and contribute to the development of children, which can provide better learning, emphasize the relationship between family, colleagues and school for a better performance of the HS of students with and without disabilities , there is a need for training social skills for these teachers as they show interest in participating in a continuing education course aimed at developing social skills within the school context, with an emphasis on students with disabilities, as they believe that this audience can develop better with learning such social skills.

Keywords: Teacher cognition. Social skills. Disabled person.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AC	Ancoragem
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DSC	Discurso do sujeito coletivo
ECH	Expressões-chave
HS	Habilidades sociais
HSE	Habilidades sociais educativas
IC	Ideias centrais
IHS	Inventário de habilidades sociais
LEHS	- Laboratório de Educação e Habilidades Sociais
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PHSE	Programa de Formação em Habilidades Sociais Educativas
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SHSE	Sistema de habilidades sociais educativas
THS	Treinamento de habilidades sociais
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Classes de comportamentos nas interações sociais	24
Tabela 1 - Resultados encontrados nas bases de dados por descritores da pesquisa	32
Tabela 2 – Dados sociodemográficos dos docentes, em Santarém-PA	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Portfólio de habilidades sociais.....	25
Quadro 2 - Classes e subclasses de HSE.....	27
Quadro 3 - Sistematização dos trabalhos	33
Quadro 4 - Parte do IAD I de um professor (a) participante	54
Quadro 5 - Síntese das ideias centrais.....	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONHECENDO AS HABILIDADES SOCIAIS	22
2.1 Habilidades sociais educativas	27
2.2 Habilidades sociais e alunos com deficiência	30
2.3 Habilidades sociais educativas e educação inclusiva	31
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL	38
3.1 Processos históricos da educação especial	38
3.2 Processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência	42
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
4.1 Desenho da pesquisa	48
4.2 Local de realização da pesquisa	48
4.3 Participantes	49
4.4 Critérios de inclusão	49
4.5 Critério de exclusão	49
4.6 Aspectos éticos para realização da pesquisa	49
4.7 Instrumentos de coleta de dados	50
4.7.1 Entrevista semiestruturada.....	50
4.7.2 Questionário sociodemográfico.....	51
4.8 Procedimentos de coleta de dados	51
4.9 Procedimentos de análise dos dados	52
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	55
5.1 Dados estatísticos a partir do questionário sociodemográfico dos professores	55
6 COGNIÇÕES DE PROFESSORES SOBRE HABILIDADES SOCIAIS: ANÁLISE DO INSTRUMENTO ENTREVISTA	59
6.1 Pergunta 1: o que você entende quando se fala em habilidades sociais?	62
6.2 Pergunta 2: você acha importante que seus alunos tenham habilidades sociais?	64
6.3 Pergunta 3: você considera que seus alunos com deficiência possuem habilidades sociais?	66
6.4 Pergunta 4: quais são as habilidades sociais que seus alunos com deficiência possuem?	68
6.5 Pergunta 5: que habilidades sociais você gostaria que seus alunos tivessem?	70

6.6 Pergunta 6: o que você acha que é preciso fazer para que eles desenvolvam essas habilidades?.....	71
6.7 Pergunta 7: você acha que seu papel como educador influencia no desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos?	73
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
7.1 Sobre a pesquisadora e suas impressões.....	77
7.2 Principais contribuições	78
7.3 Limitações da pesquisa.....	80
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXO A - CARTA DE ACEITE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED	87
ANEXO B – APROVAÇÃO EM COMITÊ DE ÉTICA	89
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	92
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO.....	93
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	94

1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos enfatiza que os seres humanos ao nascer são livres e iguais em dignidade e direitos (UNESCO, 1948, p. 01). Assim, entende-se que todas as pessoas possuem responsabilidades, obrigações e benefícios iguais perante a sociedade. No Brasil, a Constituição Federal - CF destaca que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

Dessa forma, todas as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos e deveres, incluindo o direito à educação de qualidade, proteção e integração social (BRASIL, 1988). Em se tratando de diferenças, no Brasil, 6,2% da população possui algum tipo de deficiência (VILLELA, 2015). Atualmente essas pessoas ainda sofrem com as desigualdades sociais.

Mas, perante a lei, quem são essas pessoas com deficiência? Segundo o Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009, são consideradas pessoas com deficiência aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

De alguma forma, as deficiências podem limitar e prejudicar a inclusão e/ou a permanência no contexto escolar. A Organização Mundial da Saúde - OMS (2011) mostra que as crianças com deficiência têm menor probabilidade de ingressar na escola do que as crianças sem deficiência, apresentando uma taxa de permanência inferior. Esses dados levantados pela OMS, por si só, seriam um forte argumento para haver maiores propostas, inclusão e consideração a respeito das crianças com deficiência. Esses estudantes em todo o mundo enfrentam oportunidades mais limitadas do que seus colegas sem deficiência. Portanto, os educadores têm uma responsabilidade moral e social para garantir que esses estudantes quebrem essas barreiras que os limitam a participar em condições de igualdade dentro da escola e da sociedade (ROSIN-PINOLA, 2009).

A inclusão de alunos com deficiência dentro da sala regular é importante, uma vez que a escola precisa oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, sem importar a condição humana. Para uma inclusão educacional bem-sucedida, são necessários, além de uma equipe de suporte treinada para trabalhar com uma população diversificada, a conscientização e o treinamento do pessoal docente que trabalha diariamente com os alunos. Para que este modelo de educação seja efetivado, é necessário que a formação de professores

se fundamente na cognição humana como estratégia para novos rumos educacionais. As cognições guiam as práticas educativas dos professores de maneira que, quando se faz uma conscientização e treinamento adequado em habilidades sociais (HS), a sua forma de trabalhar com crianças com e sem deficiências é alterada positivamente dentro da sala de aula regular (MURTA, 2005)

A escola, através de seus professores e processos educativos, tem a chance de propor a criação de intervenções educativas que permitam às crianças e aos jovens com diferentes deficiências o fortalecimento de sua dignidade humana, garantindo a aprendizagem e a inclusão social. Dentro deste contexto, ressalta-se a importância de se conhecer as cognições dos professores sobre desenvolvimento das capacidades físicas, psíquicas, cognitivas e sociais, nestas últimas, enfatiza-se a importância das habilidades sociais dos alunos com deficiências.

A Lei 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 16º e seus incisos, enfatiza que existem programas e serviços voltados para a habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência, entre eles: “tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015, p. 5).

Apesar da existência de leis que garantem os direitos do aluno com deficiência na escola, o tema da inclusão de alunos no ensino regular ainda é alvo de discussões. Todavia, na década de 90 o debate foi intensificado, proporcionando discussões acerca de como melhorar o atendimento das pessoas com deficiência. Atualmente, compreende-se o processo de inclusão para além da inserção do aluno nas escolas regulares, pensa-se na perspectiva de proporcionar condições compatíveis com suas necessidades, a fim de evitar a evasão escolar e promover a aprendizagem e o crescimento (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003).

O Estatuto Brasileiro da Pessoa com Deficiência, instituído em 2015, estabelece que:

A educação constitui o direito da pessoa com deficiência, assegurando a inclusão no sistema educacional em todos os níveis e aprendizagem ao longo da vida, para alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades, físico, sensorial, intelectual e social, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, sem paginação).

Dentro do contexto escolar o professor é fundamental para o desenvolvimento de tais habilidades. Assim, é necessário que estes tenham cognições voltadas para a importância

da educação na vida de crianças com deficiência. Com relação ao termo *cognição*, Simonetti (2012) destaca que se refere a um grupo de habilidades mentais e cerebrais, as quais são necessárias para a aquisição do conhecimento sobre o mundo. Tais habilidades desenvolvem pensamento, raciocínio, linguagem, abstração, criatividade, memória, atenção, capacidade de solução de problemas, entre outras.

A definição apresentada por Simonetti (2012) engloba os processos psicológicos, bem como os componentes característicos do processamento da informação mental, demonstrando ser ampla e abarcar o que as pessoas pensam sobre determinado construto, no caso da presente pesquisa: cognições de docentes que atuam com inclusão sobre as habilidades sociais. Desta forma, esse será o conceito seguido no presente trabalho.

Ademais, entende-se que, para promover a inclusão dos alunos com alguma deficiência, é necessário que os docentes possuam um saber voltado para a formação integral, pois as cognições guiam as práticas docentes e conseqüentemente influenciam o desempenho escolar do aluno (MELLO, 2007).

Em busca de promover uma educação integral e completa às crianças com alguma deficiência, faz-se necessário compreender as habilidades básicas de desenvolvimento pessoal e social como essenciais para serem promovidas no âmbito escolar, uma vez que permitirão que pessoas com deficiência levem uma vida com melhor qualidade, sob os princípios da inclusão, compreensibilidade e diversidade. Portanto, a autonomia pessoal deve ser uma capacidade a ser desenvolvida por todas as crianças com deficiência, uma vez que facilitará a interação social e o desempenho cognitivo (RAMOS, 2011).

Dessa forma, as habilidades sociais são de grande importância no campo educacional, já que também se relacionam com o campo das deficiências, tendo em vista que uma criança com algum comprometimento intelectual ou físico poderá enfrentar barreiras para se relacionar com outras crianças e, portanto, desenvolver-se na sociedade.

Além disso, a família desempenha um papel importante para a construção da autonomia e interação das crianças com a sociedade, e a escola, em especial o professor, também poderá contribuir fortemente no desenvolvimento das habilidades sociais, elemento essencial para a interação e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Uma forma de potencializar a expansão da autonomia, bem como do avanço cognitivo, faz-se mediante o desenvolvimento das habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

O aprendizado das habilidades sociais deve iniciar na família, se estendendo para a escola e a vida. Entretanto, observa-se que as crianças chegam à escola com grandes dificuldades de relacionamento, apresentando em muitos casos um baixo desempenho escolar

(DEL PRETTE; PAIVA; DEL PRETTE, 2005). Sendo assim, o professor possui um papel central no desenvolvimento das habilidades de seus alunos, uma vez que suas cognições desempenham um papel importante como mediadoras do processo de aprendizagem das habilidades sociais. Ressalta-se que as pessoas com deficiência enfrentam maiores barreiras quando se trata de inclusão, e acredita-se que o medo ou a ignorância dos outros sobre como se relacionar com a pessoa com deficiência pode atrapalhar esse relacionamento (MURTA, 2005).

No que diz respeito à inclusão social, ao relacionamento com o outro e convívio social, as habilidades sociais tornam-se fundamentais. Elas foram definidas por Del Prette e Del Prette (2017, p. 28) contendo as seguintes classes: “Comunicação, civilidade, fazer e manter amizades, empatia, assertiva, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto, coordenar grupo e falar em público”.

Vigotsky (2000) demonstra importância das relações sociais para o desenvolvimento humano ao afirmar que na vida psíquica o outro estará continuamente no processo de desenvolvimento, considerando assim a relação com o outro um pilar para a construção do ser. Murta (2005) reforça essa afirmação ao apontar que a intervenção nas questões relacionais com o outro pode atingir as dificuldades escolares, concluindo que, caso o professor seja preparado para trabalhar em sua prática a promoção das habilidades sociais, estará ajudando seus alunos positivamente no que diz respeito ao desempenho escolar.

Nesse contexto, Del Prette *et al.* (2015) destacam que, quando as habilidades sociais são trabalhadas na escola, os alunos desenvolvem comportamentos socialmente competentes que contribuem para a qualidade das relações interpessoais. Os autores descobriram em seus estudos que a qualidade das relações interpessoais, além de auxiliar no desenvolvimento da autoestima, pode favorecer o bom desempenho acadêmico dos alunos. Para Del Prette e Del Prette (2013, p. 54), “a qualidade das interações sociais presentes na educação escolar constitui um componente importante na consecução de seus objetivos e no aperfeiçoamento do processo educacional”.

Segundo Rosin-Pinola (2009), a escola tem sido questionada por ter dificuldade em lidar com as diferentes formas e estilos de aprendizagem dos alunos. Muitas dessas dificuldades se revelam na reprovação, no fracasso escolar e na evasão. Portanto, é imprescindível que o professor dentro do contexto escolar construa metodologias que possibilitem a interação social entre os alunos buscando incluir os alunos com deficiência.

Rosin-Pinola *et al.* (2017) mostra que as habilidades sociais podem ser aprendidas nas relações sociais e são essenciais para o desenvolvimento e a formação do ser humano.

Nesse sentido, as habilidades sociais são aprendidas, e para que as pessoas aprendam é preciso que o meio favoreça essa aprendizagem. Segundo Ramos (2011), na maioria dos casos, são ensinadas às crianças com deficiências todas as habilidades, deixando que os alunos as pratiquem e as reconheçam, até que mostrem que são capazes de usá-las, e geralmente o fazem em diferentes ambientes sociais.

Dessa forma, as habilidades sociais desempenham um papel central na educação de pessoas com deficiências, uma vez que estas apresentam um comprometimento estrutural e funcional que envolve limitações no ambiente e nas informações do meio. Entretanto, tal comprometimento não exclui a possibilidade de aprendizagem e de adaptação ao meio, uma vez que a principal característica da deficiência é o prejuízo cognitivo, mas não a incapacidade (AAIDD, 2011; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1995; BATISTA; ENUMO, 2004; BRASIL, 2006a, 2010; FENAPAES, 2007; SÁNCHEZ, 2005;).

Algumas pesquisas como as de Rosin-Pinola e Del Prette (2014) mostram que existem situações de interação social em que a relação do aluno com deficiência e seu parceiro de estudo sem qualquer condição de deficiência parece desigual, essa atitude é observada e ao mesmo tempo ignorada e permitida pelo professor da sala de aula regular.

Dessa forma, é preciso destacar a urgência de escolas abrangentes e inclusivas, que forneçam a cada um dos alunos programas educacionais apropriados, que se adaptem às suas características particulares, bem como ao tipo de ajuda que eles ou seus professores possam precisar.

Considerando a preocupação com a inclusão e o desenvolvimento de crianças com deficiência no ensino regular, surge a inquietude de pesquisar quais as cognições sobre habilidades sociais dos professores que trabalham com alunos com deficiência. Entende-se que as habilidades sociais são importantes para melhorar o desenvolvimento da criança e do adolescente em qualquer contexto, no caso de escolas de ensino regular é fundamental que os professores tenham bem definido seu papel frente aos desafios de trabalhar com esse público, proporcionando um ambiente saudável e propício ao desenvolvimento das habilidades sociais.

O Laboratório de Educação e Habilidades Sociais – LEHS, da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, tem realizado pesquisas na região amazônica sobre habilidades sociais voltadas para o desenvolvimento humano em diversos contextos com educação formal e não formal, investigando crianças, adolescentes, educação superior, indígenas e professores de diversos níveis, entre eles, estão os professores da educação básica que atuam dentro de escolas com alunos inclusos. Assim, o grupo tem mostrado através de suas pesquisas que as HS podem contribuir para o desenvolvimento social do ser humano.

É importante identificar o que pensam os professores de alunos com deficiência no ensino regular sobre habilidades sociais, por estas estarem voltadas para o desenvolvimento de características imprescindíveis às relações humanas, podendo favorecer a inclusão. Veltrone e Mendes (2007) ressaltam esta questão ao afirmarem que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de interação recíproca. Assim, estudar a perspectiva do professor na educação inclusiva é ponto fundamental, pois as cognições do professor em relação a esse contexto vão interferir de forma direta no sucesso desse processo.

A motivação da pesquisadora para o desenvolvimento desta pesquisa está na relação com a sua formação superior em educação especial, na qual pôde conhecer um pouco da realidade da inclusão dentro do contexto escolar na Venezuela. Com o intuito de conhecer uma outra realidade, propôs esta pesquisa para o programa de Mestrado em Educação da Ufopa, tornando-se um desafio conhecer a educação brasileira, especificamente no contexto amazônico, pois é uma realidade bem diferente da conhecida.

Assim, a cidade de Santarém apresenta-se como espaço ideal para o estudo, por ser a terceira maior cidade do estado do Pará, localizada na mesorregião do Baixo Amazonas, sendo o principal centro socioeconômico do oeste do estado. É uma cidade em processo de expansão e desenvolvimento regional, econômico, político e cultural, o que provoca, também, o aumento de problemas sociais, como crescimento do índice de desemprego, fome, violência e analfabetismo, além de ser considerada uma cidade universitária, dada o grande número de cursos de ensino superior da região.

Dessa forma, a investigação aqui proposta surgiu de reflexões sobre como melhorar o trabalho educacional e garantir o desenvolvimento pleno do indivíduo de forma sistemática e organizada, através da busca por conhecer as cognições docentes sobre as habilidades sociais. Os objetivos desta pesquisa são: I - levantar os dados sociodemográficos dos professores; II - identificar as habilidades sociais que os docentes consideram importantes para serem desenvolvidas nos alunos com deficiência; III - compreender as cognições docentes sobre o papel do professor no desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos com deficiência. Assim, ao analisar a realidade, pretende-se aprofundar o estudo acerca das cognições de professores com alunos inclusos sobre habilidades sociais. Os benefícios desta pesquisa estão relacionados com a reflexão sobre a inclusão de crianças no ensino regular. Posterior à pesquisa, será dado encaminhamento para capacitações dos professores da rede municipal de educação.

A dissertação está subdividida em duas seções de referencial teórico – referentes a habilidades sociais e educação especial, além de seções referentes ao percurso metodológico; à análise e discussão dos dados e às considerações finais.

Na seção sobre habilidades sociais, buscou-se o entendimento dos autores que trazem contribuições acerca dos campos teórico, prático e de pesquisa ligados direta e indiretamente ao contexto escolar e às habilidades sociais. Assim, conhecem-se os autores e organizações que tratam sobre o assunto: Del Prette e Del Prette (2008a, 2008b); Maia, Soares e Victoria (2009); Molina e Del Prette (2006); Lessa, Felício e Almeida (2017); Rosin-Pinola e Del Prette (2014); Rosin-Pinola *et al.* (2017); Rosin-Pinola, Del Prette e Del Prette (2007) e Reis, Prata e Soares (2012).

Sobre educação especial, buscou-se compreender o percurso histórico da educação para pessoas com deficiência no Brasil, evidenciando as formas como foram realizadas as mudanças. Destaca-se que existiram várias formas de tratar essas pessoas, mas, em texto aprovado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, em 2006, é estabelecido que a terminologia mais apropriada é *pessoas com deficiência*.

A quarta seção aborda o percurso metodológico da pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva (GIL, 2002). O estudo contou com a participação de sete professores de turmas regulares do ensino fundamental que possuem alunos com deficiência inclusos na cidade de Santarém - PA. Nessa seção, estão a descrição da instituição e dos participantes, os critérios de inclusão e exclusão, assim como os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados. Foram utilizados estatística descritiva, para a análise do questionário sociodemográfico, e o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, de Lefèvre e Lefèvre (2003, 2005), para analisar as entrevistas.

A sexta seção contempla a análise e discussão dos resultados do estudo, na qual foram apresentados os aspectos sociodemográficos dos participantes e os discursos que foram obtidos utilizando a técnica do DSC. Os resultados foram agrupados por tema em tabelas que trazem as ideias centrais de cada tema investigado, os quais foram analisados e discutidos posteriormente.

2 CONHECENDO AS HABILIDADES SOCIAIS

Diariamente as pessoas utilizam muito tempo em interações sociais. As habilidades necessárias para essa troca são importantes para se ter relacionamentos positivos com os outros e bem-estar pessoal geral.

Cabe frisar que os seres humanos nascem dotados de potencial genético e biológico, mas com um repertório comportamental limitado, necessitando de orientação de um adulto. Bolsoni-Silva e Marturano (2002) afirmam que a forma como os pais educam seus filhos parece ser crucial à promoção de comportamentos socialmente adequados.

O desenvolvimento social do ser humano começa ao nascer, sendo a relação mãe e filho o primeiro vínculo afetivo no qual aprende-se a reciprocidade, dando lugar à aprendizagem contínua de padrões que incluem aspectos cognitivos, afetivos, sociais e morais. O desenvolvimento da sociabilidade humana ocorre a partir das mudanças que acontece no cotidiano (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014).

Assim, o primeiro núcleo de desenvolvimento de uma criança é a família, esse ambiente deve ser propício para aprendizagem de relações interpessoais. Conforme o desenvolvimento social, a criança passa interagir em outros grupos sociais como: escola, creches, parques, etc. Essas interações podem possibilitar o desenvolvimento de habilidades sociais.

A família é o primeiro grupo social da criança, onde ela começa o longo e interminável processo de aprendizagem de convivência social. A escola possui funcionalidade, muita semelhança com o ambiente familiar no processo de socialização da criança (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p. 40).

Ressalta-se, ainda, que no contexto familiar geralmente os responsáveis por promover e contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais da criança são os pais, proporcionando um ambiente favorável para a aprendizagem de comportamentos socialmente competentes.

Conforme Caballo (2003), o estudo das habilidades sociais tem experimentado um auge nos últimos anos, pois tem aumentado consideravelmente o número de pesquisas dentro desse campo. Ele aponta que as habilidades sociais devem ser analisadas a partir do contexto cultural específico. As interações sociais no cotidiano têm recebido maior atenção por parte das pessoas, seja no contexto familiar, escolar ou de trabalho, assim, se faz necessário o

desenvolvimento das habilidades sociais e da competência social, essa união poderá contribuir para a manutenção e melhoramento das relações sociais.

Desde a mais tenra idade, a família se esforça para ensinar a criança a interagir com os demais. Nas tarefas interpessoais com que se deparam, as pessoas também aprendem e aperfeiçoam, especialmente por instruções e modelos, novas habilidades sociais e requisitos da competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Nesse mesmo sentido, Caballo (1991, p. 407) conceitua as habilidades sociais como:

Um conjunto de ações ou comportamentos realizados por uma pessoa em um contexto interpessoal em que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de uma maneira apropriada à circunstância, respeitando esses comportamentos em outras pessoas, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação, reduzindo a probabilidade de surgirem problemas futuros.

Por outro lado, para Del Prette e Del Prette (2017), as habilidades sociais são:

As habilidades sociais são um conjunto de comportamentos sociais, que apresentam características específicas, valorizadas em diferentes culturas, com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e sua comunidade, que podem contribuir para um desempenho socialmente competente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 24).

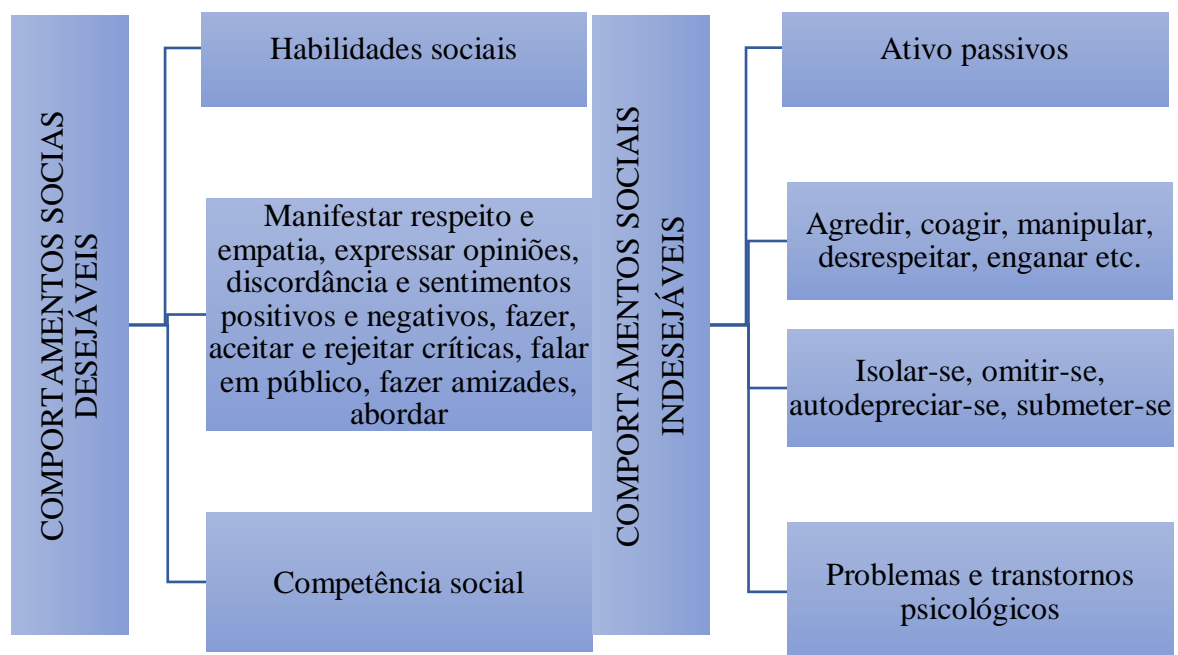
As habilidades sociais são aprendidas e facilitam o relacionamento com os outros e a reivindicação de seus próprios direitos sem negar os direitos dos outros. Possuir essas habilidades evita a ansiedade em situações difíceis ou novas. Elas também facilitam a comunicação emocional e a solução de problemas. Na inclusão social as habilidades sociais são fundamentais, já que podem facilitar a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais positivos.

Raramente na vida se é capaz de escapar dos efeitos das relações sociais, seja no trabalho, nos estudos, no lazer ou dentro da própria família. Uma interação agradável em qualquer uma dessas áreas faz o indivíduo se sentir feliz, permitindo-lhe desenvolver suas tarefas com maior eficiência. Já um baixo repertório de habilidades sociais pode levar ao fracasso no trabalho, nos estudos, na amizade ou na família, pois a forma como se reage aos comportamentos dos outros tem sempre suas consequências.

Os comportamentos que ocorrem nas interações sociais podem ser organizados em dois grandes grupos, sendo comportamento sociais desejáveis e indesejáveis, como será demonstrado na Figura 1. Os comportamentos sociais desejáveis incluem respeito e empatia,

expressar opiniões, discordância e sentimentos tanto positivos e negativos, etc., os comportamentos indesejáveis incluem os diversos tipos de comportamentos agressivos, tanto verbais (que vão das ameaças e xingamentos até as ironias) ou físicos (tapas, socos, pontapés e o uso de instrumentos para ferir), e podem, com alta probabilidade, comprometer a qualidade das relações interpessoais. Habilidades sociais é a denominação dada às diferentes classes de comportamentos sociais, disponíveis no repertório de uma pessoa, que contribuem para a qualidade e a efetividade das interações que ela estabelece com as demais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017 p. 22).

Figura 1 - Classes de comportamentos nas interações sociais



Fonte: Del Prette e Del Prette (2017).

O ser humano é um ser social, então comunicar-se com outras pessoas é algo necessário e ao mesmo tempo permite a efetivação das relações sociais e o crescimento pessoal. É necessário saber se relacionar e ter uma série de habilidades sociais para evitar mal-entendidos e conflitos pessoais e interpessoais.

A família, a escola e os outros grupos de pertencimento são ambientes propícios para a aprendizagem de habilidades sociais. O contato que esses contextos fornecem proporcionam tanto experiências positivas como também negativas, e através destes contatos se adquirem os comportamentos sociais, aprende-se a partir do que é observado, do que é experimentado (ações próprias) e dos reforços obtidos nas relações interpessoais e aprendem-se comportamentos de mídia social em determinada cultura.

Os seres humanos passam muito tempo em interações sociais e, ao serem socialmente habilidosos, são capazes de promover interações sociais satisfatórias, as quais favorecem o aumento de reforçadores positivos, construindo um bom relacionamento social. Dentro das habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2017) apresentam as principais classes de habilidades sociais, as quais podem ser relevantes em todas as etapas do desenvolvimento, e os papéis sociais assumidos em cada uma delas:

Quadro 1 - Portfólio de habilidades sociais

1	Comunicação	Iniciar e manter conversação, fazer e responder a perguntas; gratificar e elogiar; pedir e dar feedback nas relações sociais; iniciar, manter e encerrar conversação, dar opinião. A comunicação tanto ocorre na forma direta (face a face) como na indireta (uso de meios eletrônicos); na comunicação direta, a verbal está sempre associada à não verbal, que pode complementar, ilustrar, substituir e às vezes contrariar a verbal
2	Civilidade	Dizer por favor; agradecer; apresentar-se; cumprimentar; despedir-se, desculpar-se, e outras formas de polidez normativas na cultura, em sua diversidade e suas mudanças
3	Fazer e manter amizade	Iniciar conversação apresentar informações livres, demonstrar gentileza, expressar sentimentos, manifestar solidariedade diante de problemas, ouvir/fazer confidências, manter contato sem ser invasivo, elogiar, dar feedback, enviar mensagem, convidar/aceitar convite para passeio entre outros.
4	Empatia	Manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar (evitando interromper), expressar compreensão, compartilhar alegria e realização do outro, demonstrar disposição para ajudar, etc.
5	Assertivas	É uma classe ampla com muitas subclasses, algumas delas são: desculpar-se e admitir falha, defender direitos próprios e direitos de outrem, manejar críticas, falar com pessoa que exercem papel de autoridade, fazer e recusar pedidos, expressar raiva, desagrado e pedir mudança de comportamento, manejar críticas.
6	Expressar solidariedade	Identificar necessidades do outro oferecer ajuda, fazer e visitar as pessoas com necessidades, cooperar, expressar apoio, consolar, motivar colegas a fazer doações etc.
7	Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais	Acalmar-se exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema, elaborar alternativas de comportamentos, solução de problemas etc.
8	Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo)	Aproximar-se e demonstrar afetividade ao outro por meio de contato visual, sorriso, toque, fazer e responder perguntas pessoais, dar informações livres, etc.
9	Coordenar grupo	Organizar atividade, distribuir tarefas, incentivar a participação de todos, controlar o tempo e o foco na tarefa, mediar interações, expor metas, elogiar, parafrasear, resumir etc.
10	Falar em público	Estas competências não são inatas; ao contrário, elas dependem do aprendizado que ocorre ao longo da vida. Por ser um padrão de resposta aprendido e mantido pelas suas consequências, pode ser alterado através de treinamento.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2017).

As dez classes de habilidades sociais gerais e suas subclasses são reconhecidas como relevantes ao longo da vida. A competência em cada classe depende do nível de desenvolvimento pessoal, por exemplo, um adolescente pode lidar melhor com críticas do que uma criança pequena. Verifica-se que no portfólio de habilidades sociais existem habilidades que são esperadas somente a partir da adolescência, como namoro e sexo, e outras que podem ser desempenhadas em qualquer fase do desenvolvimento, mas são acompanhadas de expectativas diferenciadas quanto a sua execução, por exemplo, falar em público e coordenar grupos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Esses autores defendem a ideia de que as pessoas socialmente competentes são as que contribuem na maximização de ganhos e na minimização de perdas para si e para aquelas com quem interagem. O desempenho socialmente competente "é aquele que expressa uma leitura adequada do ambiente social, que decodifica corretamente os desempenhos esperados, valorizados e efetivos para o indivíduo em sua relação com os demais" (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p. 33).

As habilidades sociais compõem uma área extensivamente complexa, de modo que as pessoas podem apresentar déficits em uma habilidade particular e em outras possuir alto desempenho, ou mesmo o déficit em uma habilidade pode ocorrer em um contexto específico e em outro não. Portanto, falar que uma pessoa tem déficits em habilidades sociais não é operacional ao projetar um treinamento, nem se limita ao desempenho de uma avaliação específica da individualidade.

Del Prette e Del Prette (2017) dizem que as pessoas socialmente competentes buscam seu próprio interesse, mas também levam em conta os interesses e sentimentos dos outros e, quando entram em conflito, tentam encontrar, na medida do possível, soluções satisfatórias para todos.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), não há dados disponíveis no Brasil sobre a incidência das dificuldades interpessoais em crianças, porém elas estão frequentemente presentes nas queixas que diariamente os pais fazem de seus filhos ao procurar apoio nos serviços de atendimento público e nas clínicas de psicologia.

Tendo conhecido o conceito, classes e subclasses das habilidades sociais, entende-se que as habilidades sociais desempenham um papel importante na educação de uma forma geral, e mais especificamente do público com deficiência, uma vez que este apresenta um comprometimento estrutural e funcional, que envolve limitações no ambiente e todas as informações do meio.

2.1 Habilidades sociais educativas

As habilidades sociais educativas (HSE) são requeridas em qualquer contexto interativo onde a pessoa procura criar condições para o desenvolvimento ou aprendizagem do outro. Podem ser consideradas como um componente indispensável do desempenho de educadores no contexto da educação escolar de crianças com deficiência (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a, p. 243)

Segundo Rosin-Pinola, Del Prette e Del Prette (2007), as habilidades sociais educativas (HSE) podem ser definidas como aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro, em situação formal ou informal.

Del Prette e Del Prette (2001) evidenciam que o repertório de habilidades sociais educativas permite que o docente utilize estratégias pedagógicas que facilitem as interações entre os educandos e realize atividades que identifiquem a expressão de emoções e modelos adequados de comportamentos sociais, além de ter a oportunidade de valorizar comportamentos mais adaptativos dos alunos como tomar iniciativa, cooperar com colegas, dar feedback, lutar pelos próprios direitos, expressar sentimentos, negar pedidos, ter empatia, entre outros. O professor que possui baixo repertório de habilidades sociais educativas impossibilita o cumprimento de seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem das crianças com ou sem deficiência.

Entende-se que o professor dentro do contexto escolar possui inúmeras possibilidades de promover a aprendizagem do aluno. Assim, acredita-se que o professor que possui o conhecimento das HSE mesmo sendo do censo comum, aproveita de maneira mais efetiva as oportunidades de promover a aprendizagem de habilidades, que vão além do conteúdo programático escolar, e um repertório deficitário de HSE do professor pode interferir de maneira negativa no aprendizado do aluno. Del Prette e Del Prette (2008b) identificaram as classes e subclasses de HSE, as quais são demonstradas no Quadro 2.

Quadro 2 - Classes e subclasses de HSE

1. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	2. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais	3. Estabelecer limites e disciplina	4. Monitorar positivamente
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Arranjar ambiente físico ✓ Organizar materiais 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer perguntas de sondagem ou desafio ✓ Parafrasear 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrever/analisar comportamentos desejáveis 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manifestar atenção a relato ✓ Solicitar informações

1. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	2. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais	3. Estabelecer limites e disciplina	4. Monitorar positivamente
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alterar distância/proximidade ✓ Mediar interações 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar objetivos ✓ Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência ✓ Apresentar informação ✓ Apresentar modelo ✓ Resumir comportamentos emitidos ✓ Explorar recurso lúdico-educativo ✓ Apresentar instruções aversivo ✓ Apresentar dicas ✓ Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrever/analisar comportamentos indesejáveis ✓ Negociar regra ✓ Chamar atenção para normas pré-estabelecidas ✓ Pedir mudança de comportamento ✓ Interromper comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expressar concordância ✓ Apresentar feedback positivo ✓ Elogiar ✓ Incentivar ✓ Demonstrar empatia ✓ Remover evento ✓ Estabelecer sequência de atividade (Premack)

Fonte: Del Prette e Del Prette (2008b).

Essas classes e subclasses são interdependentes e influenciam umas às outras. Ao se explicitar as subclasses presentes nas classes gerais, pode parecer surpreendente identificar que elas são comportamentos passíveis de serem aprendidos.

Ademais, Del Prette e Del Prette (2018a) acreditam que uma das classes de HSE mais valorizada por pais e professores é a de estabelecer limites e disciplina, apesar de ser a que eles apresentam mais dificuldade em emitir com as crianças. Seja no contexto formal ou no informal, o agente educativo pode e deve estabelecer com a criança ou com o grupo as normas de funcionamento das atividades. Essa classe estabelece normas, valores e regras que irão dirigir as interações estabelecidas. O termo “limite” não faz referência somente aos comportamentos da criança ou do jovem, ele mostra comportamentos conduzidos por regras constituídas entre duas ou mais pessoas em interação. Assim, as regras não podem ser entendidas como um código ao qual a criança deve se submeter, mas como um recurso discriminativo para comportamentos, tanto delas como de seus pais e demais agentes educativos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018a, p. 249)

Del Prette e Del Prette (2017, p. 71) sugerem uma série de habilidades sociais educativas (HSE) que os professores devem possuir: planejar, estruturar e apresentar atividade interativa (expor objetivos e metas para atividades, selecionar e disponibilizar materiais, expor

e avaliar de forma dialogada); avaliar atividades e desempenhos específicos (pedir e dar feedback, individualmente e à classe, aprovar, elogiar comportamentos, corrigir de forma não punitiva, discordar, corrigir de forma construtiva); cultivar afetividade e participação dos alunos; demonstrar apoio e bom humor; atender a pedidos para conversa em particular; incentivar e mediar a participação de outros (pais, por exemplo) nas atividades com os alunos.

Tendo em vista que os comportamentos sociais são aprendidos ao longo do ciclo de vida, certos comportamentos de crianças e adolescentes como interagir com seus pares, ser gentis com os adultos ou reagir agressivamente, entre outros, dependem do processo de socialização.

Del Prette e Del Prette (2005) falam que no âmbito escolar se pode observar professores bem e mal preparados para promover a aprendizagem dos alunos, portanto, respectivamente contribuindo ou restringindo a consecução da função social da escola em seu compromisso com o desenvolvimento da criança e do adolescente.

A inclusão de alunos com deficiência em classes comuns exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos. Segundo Rosin-Pinola e Del Prette (2014), a proposta da inclusão significa mudança nas condições de ensino. Essa mudança depende, em grande parte, da formação e atuação do professor no sentido de conduzir práticas inovadoras, que favoreçam a participação de todos os alunos. Sendo assim, torna-se essencial que os materiais publicados sejam acompanhados de orientações sobre as ações e habilidades que o professor deve apresentar a fim de criar condições de aprendizagem para todos os alunos.

Nesse sentido, é importante que o professor desenvolva práticas de habilidades sociais dentro do campo educacional para garantir que os alunos com deficiência possam levar uma vida plena, o mais normalizado possível, sob os princípios de inclusão, integralidade e diversidade. Portanto, a autonomia pessoal deve fazer parte do processo de desenvolvimento de todas as crianças com deficiência, capacitando-as a levar uma vida mais independente.

Sem ignorar a diversidade de fatores que podem estar envolvidos no sucesso ou insucesso desses agentes educativos, um que vem sendo considerado como relevante é o repertório de habilidades sociais educativas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

A atual política de inclusão de crianças com deficiência no ensino regular amplia os desafios da tarefa educativa, requerendo novas habilidades sociais do professor, entre as quais a de lidar com uma diversidade maior de repertório das crianças e a de facilitar ou promover o processo de inclusão.

2.2 Habilidades sociais e alunos com deficiência

As interações entre alunos e de igual forma entre docente e aluno são muito importantes para haver um bom processo de ensino-aprendizagem. Para que o processo de inclusão das pessoas com deficiência seja concretizado, é necessário que o professor possa dirigir e organizar o espaço de ensino-aprendizagem de maneira que os alunos com deficiências sejam capazes de aprender.

Del Prette e Del Prette (2017, p. 82) falam que a promoção de habilidades sociais tem sido amplamente utilizada no contexto escolar, na estimulação do desenvolvimento socioemocional, na prevenção de problemas de comportamento, como coadjuvante do rendimento acadêmico e também como mecanismo de inclusão de crianças com deficiências sensoriais, motoras e mentais. Geralmente, nesse contexto, com a participação dos pais e professores, os programas de treinamento de habilidades sociais (THS) podem ser aplicados em pelo menos três níveis: universal, atendimento destinado a todas as crianças de uma sala de aula; seletivo, destinado a pequenos grupos em situação de risco ou que não se beneficiaram de programas universais; e indicado, atendimento em formato individualizado destinado a crianças com problemas.

As crianças passam grande parte do tempo na escola, se relacionando com seus pares e adultos, por isso a escola torna-se um lugar ideal para a prática de habilidades sociais, já que o treinamento é mais efetivo quando realizado em grupos (MURTA, 2015). Entretanto, compreende-se que, para alcançar o melhor desempenho dos alunos com deficiência no processo de inclusão, é importante repensar o valor que os docentes têm atribuído ao desenvolvimento integral da criança e em especial àquelas com algum tipo de deficiência e que fazem parte das aulas regulares, isto é, alunos inclusos.

Del Prette e Del Prette (2017, p. 20) mencionam que as habilidades sociais apresentam ferramentas para avaliar e promover as relações interpessoais, em vários espaços (escola, família), tanto das pessoas com deficiência quanto das pessoas sem deficiência, proporcionando a busca de benefícios para qualidade de vida em todos os aspectos do desenvolvimento humano: social, físico, cognitivo e emocional.

Alguns estudos na área de deficiências apontam a necessidade de instrumentos de avaliação e promoção das habilidades sociais junto a essa população especial, principalmente envolvendo a escola regular e a família (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2004).

Segundo Severson e Walker (2002 apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), os maiores desafios das crianças em idade escolar é ajustar as expectativas e demandas do

professor e responder às expectativas dos colegas, aprendendo a fazer amizades e a se dar bem com elas. Se a criança falha em qualquer um dos dois, isso pode gerar fracasso escolar e rejeição pelos colegas, além de outros padrões de comportamentos problemáticos.

Maluf e Bardelli (1991) identificaram que os professores também atribuíam maior dificuldade de relacionamento a alunos com deficiência, referidos como inquietos, briguentos, inibidos e sem iniciativa. Sem dúvida, é um desafio muito importante no trabalho docente, pois os professores devem fornecer estratégias para garantir que as crianças com deficiência alcancem um equilíbrio pessoal e emocional, melhorem suas relações pessoais e alcancem a inclusão social. Mas a inclusão do aluno com deficiência somente será efetivada quando a educação escolar passar por uma reforma que possibilite a reflexão dos professores frente ao desafio de promover uma educação igualitária e sem preconceito.

Nesse sentido, dada a importância das habilidades sociais no cotidiano dos seres humanos na sociedade atual, é fácil entender que essas habilidades sociais são de interesse para o desenvolvimento das crianças. Em primeiro lugar, porque são essenciais para a adaptação social ao ambiente ao qual pertencem e que terão de enfrentar, e, subsequentemente, essas habilidades sociais lhes proporcionarão as ferramentas necessárias para que o adulto se desenvolva de maneira adequada e mutuamente satisfatória em qualquer uma das áreas de sua vida, escolar, profissional, sentimental, pessoal, etc.

O educador precisa desenvolver as HSE para poder lidar com as demandas do contexto educacional. Essas habilidades são aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro. Por conta disso, a pessoa que ocupa esse papel está visivelmente envolvida como modelo de mediação e interação competente tanto com relação ao objeto de conhecimento como com relação às práticas interpessoais de ensino (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007).

2.3 Habilidades sociais educativas e educação inclusiva

Para conhecer o que se tem pesquisado em relação às habilidades sociais educativas de professores com alunos com deficiência, buscou-se levantar produções científicas de acordo com a temática da pesquisa em apreço. Procurou-se investigar contributos teóricos que colocaram habilidades sociais de professores de alunos com deficiência como foco em suas pesquisas.

Buscaram-se pesquisas publicadas em forma de artigos realizadas no Brasil a partir do ano 2000 a 2019, sendo a busca realizada nas seguintes bases de dados: Google acadêmico;

Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde - Lilacs, Scientific Electronic Online - Scielo; e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes; em que foram utilizados os descritores “habilidades sociais”, “habilidades sociais educativas”, “habilidades sociais e educação inclusiva”, “habilidades sociais e professores”, “cognições de professores” e “habilidades sociais educativas e alunos com deficiência”.

Dentro dos inúmeros estudos encontrados foram selecionados aqueles que tratam de cognições de professores de alunos com deficiência sobre habilidades sociais. Partindo deste levantamento, foi elaborada a Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados encontrados nas bases de dados por descritores da pesquisa

Nº	Descritores	Google acadêmico	Capes	Scielo	Lilacs
01	Habilidades sociais	104.000	5.140	196	56
02	Habilidades sociais educativas	22.300	1.250	25	1
03	Habilidades sociais e educação inclusiva	15.400	329	2	2
04	Habilidades sociais e professores	59.400	1.730	44	88
05	Habilidades sociais educativas e alunos com deficiência	5.300	170	3	3
06	Cognições de professores	19.200	50	4	2

Fonte: a autora (2020), dados da pesquisa.

Ao finalizar as buscas, foram identificados os totais apresentados na Tabela 1, fazendo-se necessário um detalhamento dos estudos para a leitura dos resumos, que foi realizado a partir de refinamento de descritores nas bases de dados. No Google Acadêmico, refinaram-se os dados a partir dos descritores utilizando-se a classificação por período (2000-2019) e idioma (português).

No Scielo, a busca foi realizada através dos descritores utilizando-se os filtros: estudos realizados no Brasil; idioma – português; ano de publicação – de 2000 a 2018; temática – Ciências Humanas; e tipo de literatura – artigos, cabe mencionar que não foram encontrados estudos no ano 2019.

No portal de periódicos da Capes, o refinamento dos resultados foi feito a partir dos descritores utilizando-se os filtros: idioma – português; e ano de publicação – de 2000 a

2019, em que foi obtido um número elevado de pesquisas, contudo, os trabalhos identificados estavam ligados à Psicologia e Saúde. No Lilacs, a realização da pesquisa dos descritores ocorreu a partir da seleção dos filtros: país – Brasil; idioma – português.

Após leitura dos títulos dos estudos encontrados, foram descartados os textos que abordavam as habilidades sociais em outras perspectivas de investigação que não a de educadores ou professores, pessoa com deficiência e educação inclusiva.

Observou-se que os estudos sobre as habilidades sociais têm crescido e abarcado diversos contextos e áreas: criação de categorias de HSE (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008b); habilidades sociais na educação infantil (MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009); habilidades sociais e a aprendizagem (MOLINA; DEL PRETTE, 2006); prática pedagógica de professores e habilidades sociais (LESSA; FELICIO; ALMEIDA, 2017); inclusão escolar e habilidades sociais educativas (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014; ROSIN-PINOLA *et al.*, 2017); habilidades sociais e problema de comportamento (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE; DEL PRETTTE, 2007) e habilidades sociais e afetividade no contexto escolar (REIS; PRATA; SOARES, 2012)

Realizando-se a leitura dos resumos das produções científicas selecionadas, separaram-se oito para leitura completa, conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Sistematização dos trabalhos

TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	BASE DE DADOS	ANO
Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas	DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. DEL PRETTE, A.	Paidéia	Scielo	2008
Um estudo com professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre habilidades sociais e inteligência geral	MAIA, Regina Celia Cavalcante; SOARES, Adriana Benevides; VICTORIA, Mara Sizino da	Estudos e pesquisas em psicologia.	Lilacs	2009
Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem	MOLINA, Renata Cristina Moreno; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira	Psico-USF	Google Acadêmico	2006
Práticas Pedagógicas e Habilidades Sociais: Possibilidade de Pesquisa de Intervenção com Professores	LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues; FELICIO, Natalia Costa; ALMEIDA, Maria Amélia	Psicologia Escolar e Educacional	Google Acadêmico	2017

TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	BASE DE DADOS	ANO
Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas	ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília	Google Acadêmico	2014
Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar	ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; MARTURANO, Edna Maria; ELIAS Luciana Carla dos Santos; DEL PRETTE Zilda Aparecida Pereira	Revista Educação Especial	CAPES	2017
Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico	ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir	Rev. Bras. Ed. Esp	Google Acadêmico	2007
Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem	REIS, Valéria Teixeira da Cunha; PRATA, Mary Anne Rodrigues; SOARES Adriana Benevides	Psicol. Argum., Curitiba	Google Acadêmico	2012

Fonte: a autora (2020), dados da pesquisa.

Entre as publicações mais importantes, pode-se citar o estudo de Maia, Soares e Victoria (2009), que objetivou analisar e comparar as habilidades sociais de professores do ensino fundamental e professores de educação infantil. O público investigado foram 24 professores do ensino fundamental e 24 do ensino infantil no Rio de Janeiro. A avaliação aconteceu através da aplicação do inventário de habilidades sociais (IHS - DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001) e do teste de matrizes progressivas – Raven (RAVEN, 1997). Como resultado, verificaram-se diferenças significativas entre os professores do ensino fundamental e os professores do ensino infantil, estes últimos apresentaram maiores escores de HS. Uma hipótese dos investigadores para tal resultado é que há mais facilidade para este grupo, já que existem leis que exigem uma postura voltada às demandas de crianças e seus familiares, facilitando um repertório mais acelerado de habilidades sociais.

Outro importante estudo é o de Lessa, Felício e Almeida (2017), o qual objetivou verificar se o ensino específico da subclasse de habilidades sociais “feedbacks” pode auxiliar ou modificar a frequência de respostas dessa habilidade e interferir no número de solicitações dos alunos durante o período de aula. O estudo caracteriza-se por utilizar um delineamento experimental do tipo ABA e teve como participante uma professora de escola pública estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para a coleta de dados foram utilizados três

protocolos, em que eram computados os números de feedbacks e solicitações realizados pela professora e pelos alunos, respectivamente. Como resultados, verificou-se o aumento do número de feedbacks positivos. Os pesquisadores acreditam que as habilidades sociais podem proporcionar em ambientes escolares modificações relevantes tanto no sentido de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de forma geral como na melhora das relações interpessoais como um todo.

O estudo de Rosin-Pinola e Del Prette (2014) também buscou investigar essa ligação entre educadores e crianças, mais especificamente na inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), baseando-se em uma visão geral da história e da legislação sobre inclusão e as inovações que vêm sendo propostas por educadores e agências governamentais. Também se focalizam as necessidades de formação do professor, em particular suas habilidades para inovar e melhorar as interações com todos os alunos. Como resultado, defendem a teoria de que os professores de aula regular precisam de assessoria de especialista para instrumentalizá-los em HSE voltadas para a promoção da inclusão escolar de alunos com NEE e que esse tipo de assessoria/formação deve promover junto aos professores não somente a aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos que eles precisam ensinar, mas também o aprimoramento de suas habilidades sociais educativas e o uso efetivo delas para viabilizar condições de inclusão e efeitos favoráveis à inclusão. Nesse sentido, os efeitos sobre seus alunos em sala de aula devem apontar para ganhos acadêmicos e socioemocionais que facilitam a convivência e a interação entre os alunos. Os autores destacam que não é o indivíduo com deficiência que deve se adaptar para fazer parte do sistema educacional, mas é a escola que deve se inovar, buscando as adequações necessárias para atender a todos os alunos.

Estudos mais focados em programas de habilidades sociais também foram encontrados, como o apresentado por Rosin-Pinola *et al.* (2017), que objetivou avaliar as habilidades sociais educativas dos professores antes e depois de passarem por um programa de formação em habilidades sociais educativas (PHSE). Participaram 40 professores do ensino fundamental I de escolas públicas do interior paulista, 10 pertencentes à turma A e 30 à turma B. O programa aconteceu com oito encontros de duração média de 1 hora e meia. Os resultados evidenciaram que a turma A apresentou melhoras significativas em explicar e avaliar de forma interativa e uma tendência de melhora em selecionar conteúdos e organizar o ambiente físico. A turma B apresentou melhoras significativas em todos os fatores das duas escalas. Foi possível verificar que o PHSE oferecido proporcionou mudanças favoráveis, segundo a própria avaliação dos professores. Os autores destacam as estratégias de valorizar e dar modelos com

a finalidade de que os professores revissem suas práticas e melhorem a interação deles com seus alunos, além de apoiar na elaboração de atividades e materiais que possam favorecer a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesta perspectiva destaca-se também um estudo de sistemas de habilidades sociais educativas (SHSE), o qual foi realizado por Del Prette e Del Prette (2008b). Os autores apresentam um sistema de habilidades sociais educativas (SHSE) com classes e subclasses aplicáveis à tarefa de pais, professores e demais pessoas comprometidas com a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro. A elaboração do SHSE iniciou-se com a análise da literatura, a definição funcional de habilidades sociais educativas e uma primeira proposta de classes e subclasses, sucessivamente testadas e aperfeiçoadas em estudos empíricos de observação direta. Como resultado, apresentou-se a versão atual do SHSE, com definições, exemplos e indicadores de viabilidade e confiabilidade.

A pesquisa realizada por Molina e Del Prette (2006) buscou examinar a relação entre desempenho interpessoal e acadêmico por meio de promoção das habilidades sociais com avaliação dos efeitos sobre o repertório e promoção acadêmicos, com avaliação dos efeitos sobre o repertório de habilidades sociais. Utilizou-se um delineamento quase experimental de grupo, avaliando-se o repertório acadêmico e social dos alunos antes e após a intervenção. Participaram 16 estudantes com dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita, cujas idades variavam. As habilidades sociais foram avaliadas pelo próprio participante e por seus professores e colegas. Os resultados mostraram que o grupo que passou por intervenção acadêmica apresentou ganhos em leitura e escrita, já o grupo que passou pela intervenção em habilidades sociais apresentou ganhos no repertório social e no acadêmico.

Os resultados favoreceram a ideia da existência da relação funcional entre habilidades sociais e acadêmicas entre 7 e 13 anos. O treinamento em habilidades sociais se consistiu em atividades lúdico-pedagógicas com objetivos organizados em ordem crescente de complexidade. Os autores afirmam que a existência da relação funcional entre a promoção de habilidades sociais e os ganhos no desempenho acadêmico remete à necessidade de se proverem condições escolares para o desenvolvimento socioemocional dos alunos como uma estratégia importante para a superação das dificuldades de aprendizagem. Pais, professores e profissionais comprometidos com esta tarefa garantirão uma educação mais efetiva, pautada no respeito aos direitos da criança e na busca da qualidade de vida comunitária.

Existem inúmeras pesquisas sobre habilidades sociais, mas poucas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades sociais no contexto de professores com alunos inclusos. Nesse contexto, torna-se importante pesquisar o ambiente escolar, com perspectiva de inclusão e o

desenvolvimento de habilidades sociais, pois entende-se que estas podem contribuir para o melhor desenvolvimento dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL

3.1 Processos históricos da educação especial

O Brasil, um país colonizado por europeus, recebeu influências de outros países sobre a assistência educacional de pessoas com deficiência. Países da América do Sul e dos Estados Unidos, por volta do século XIX, iniciaram a formação de grupos de profissionais para atender o público com algum tipo de deficiência, exemplo disso era o cuidado com cegos, surdos e pessoas com deficiências mentais e físicas. Esses grupos foram formados por instituições públicas e privadas, graças a alguns educadores que, preocupados com essa questão, se comprometeram a materializar essas atividades inovadoras (ORRU, 2006).

Mesmo com as tentativas de melhorar o atendimento das pessoas com deficiência, no século XIX, estas sofriam forte preconceito, como de serem julgadas incapazes, eram abandonadas, dignas de caridade e chegavam inclusive em algumas sociedades a serem exterminadas, pois a sociedade acreditava que essas pessoas seriam as principais responsáveis pelo não desenvolvimento do país (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

No século XIX se observou uma atitude de responsabilidade pública ante as necessidades da pessoa com deficiência. Inicia-se a era da institucionalização: conventos e asilos, seguidos de hospitais psiquiátricos, constituíram-se como locais de confinamento. As pessoas com deficiência eram retiradas de suas comunidades de origem e mantidas em instituições, residências segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

No século XX passa a surgir a ideia de deficiência na educação, tendo em vista a política educacional brasileira (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Segundo Mendes (2010), os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. Em 1900, durante o “4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia”, no Rio de Janeiro, Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, que versava sobre a necessidade pedagógica das pessoas com deficiências intelectuais.

Este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiência teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública no Brasil, que em alguns estados deu origem ao serviço de inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência.

Mendes (2010) fala que no período entre 1950 a 1959 houve maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual. Jannuzzi (1992) identificou cerca de 190 estabelecimentos no final da década de 50 no país, dos quais a grande maioria (cerca de 77%) eram públicos e em escolas regulares.

Segundo Orru (2006), até 1956, todas as iniciativas educacionais relacionadas à educação tiveram um caráter isolado, manifestado por algumas instituições oficiais e por iniciativas particulares. Nesse período, várias instituições foram criadas para a atenção especializada de crianças cegas, surdas, mentalmente e fisicamente incapacitadas, destacando-se entre elas o Instituto de Educação de São Paulo (1954) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, em 1954.

Infelizmente, mesmo existindo o atendimento para pessoas com deficiência, a ideia limitou-se a tratá-las terapeuticamente, com a finalidade clínica das diferentes áreas, sem qualquer pretensão de direcionar e estruturar uma proposta pedagógica para o desenvolvimento intelectual destes.

A partir de 1958 o Ministério da Educação começou a prestar assistência técnico-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960. Enquanto isso, intensificava-se o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular.

No século XX, entre o final da década de 50 e o início dos anos 60, a política educacional do país incluiu a educação especial entre seus benefícios. No entanto, a sociedade estava interessada desde o início do século passado, com publicações de trabalhos técnicos e científicos relacionados à educação dessas pessoas.

Com o desenvolvimento da história da educação especial brasileira, observa-se o verdadeiro início da educação para pessoas com deficiência. Esse período ocorre na segunda metade do século XX, de 1957 a 1993, quando surgiram iniciativas oficiais de escopo especial, por meio de campanhas com esse objetivo (ORRU, 2006). Várias campanhas aconteceram em todo o país por meio de movimentos promovidos por instituições privadas e apoiados pelo Ministério da Educação e Cultura, que propuseram a educação e a reabilitação das pessoas com deficiências mentais.

O Instituto Pestalozzi de Canoas deu origem, posteriormente, à criação da Sociedade Pestalozzi em todo o país. Com a criação da APAE do Rio de Janeiro, a instituição

teve continuidade em nível nacional. As áreas de atenção clínica dessas instituições eram fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e serviço social, criando assim vias de atenção às pessoas com deficiência (ORRU, 2006).

Entretanto, a reabilitação foi entendida como um processo de tratamento de deficiências com programação terapêutica específica para antecedentes clínicos. Pretendia-se tratar o aluno em suas condições físicas, psicológicas e sociais, o que implicava que o aspecto educacional era apenas uma parte ou um serviço prestado pela equipe multidisciplinar na atenção global ao indivíduo (ORRU, 2006).

No Brasil a efetivação de leis para o atendimento de pessoas com deficiências teve seu início com a Lei 4.024/61, que, em seu artigo 89, indica um compromisso claro da administração pública com a concessão de um "tratamento especial por meio de bolsas de estudos, empréstimos e subsídios" a toda iniciativa privada relacionada à educação excepcional e considerada útil pelos Conselhos Estaduais de Educação.

A partir desse ato o atendimento de pessoas com deficiência vem galgando em passos lentos uma melhor efetivação em seu atendimento. No período de 1971 a 1985, a educação especial torna-se uma medida que faz parte de uma política educacional que via a "educação excepcional" como um passo que leva à escolarização, embora até hoje exista tal desrespeito.

Em 1977, os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social definiram as diretrizes básicas para a atuação conjunta dos órgãos dedicados à atenção do excepcional. No Decreto Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, os principais objetivos eram evidentes: "ampliar as oportunidades de atendimento especializado de natureza médico-psicossocial e educacional para os pacientes excepcionais, a fim de possibilitar sua inclusão social" e "promover a continuidade da atenção ao excepcional, através de um serviço especializado de reabilitação e educação (ORRU, 2006).

Observa-se que, durante um período de treze anos (1972-1985), as tendências políticas educacionais traçaram uma educação especial totalmente terapêutica, enganando a todos com a aparência de que havia uma preocupação com a educação do indivíduo.

A partir de 1986, época do estabelecimento de um governo democrático, a educação especial passou a ser entendida como inerente à educação, enfatizando o pleno desenvolvimento do potencial "do aluno com necessidades especiais" por meio do Decreto CENESP/MEC nº. 69, de 28 de agosto de 1986, além da emissão de normas para prestação de serviços de apoio técnico ou financeiro à educação especial nos sistemas de ensino público e privado.

Dois anos após, a nova Constituição Brasileira foi oficialmente publicada, em 5 de outubro de 1988, que inclui, em referência à educação especial, em seu capítulo III, Sobre Educação, o tema Cultura e Esportes, Artigo 208: “O dever do Estado com a educação será realizado através da garantia de: atenção educacional especializada aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Com isso, a pessoa que tem deficiência passa se ver como um cidadão brasileiro, que tem seus direitos assegurados pelas regras ditadas na Constituição. Ainda que tardiamente, a preocupação relacionada às suas necessidades especiais começa a emergir, e a legislação começa a ter a finalidade de melhorar as condições do indivíduo. Para isso, são promulgadas leis que estabelecem regras sobre locais e edifícios para uso público e transporte coletivo para pessoas com deficiência.

Dentro da educação brasileira o atendimento à pessoa com deficiência foi implementado de forma mais efetiva a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9394/96, a qual regulamentou políticas e propostas educacionais para pessoas com deficiência, afirmando em seu artigo 59 e seus incisos respectivamente que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão.

De acordo com a LDB, as crianças com deficiência podem ser atendidas tanto em serviços de ensino regular como em serviços regulares de ensino especial, e, por outro lado, os sistemas de ensino devem assegurar vias que facilitem a aprendizagem e a inclusão dos educandos com deficiência ou necessidades educativas especiais dentro do sistema educativo.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2008, p. 6), a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêutico fortemente ancoradas nos testes psicométricos, que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Essas foram as primeiras iniciativas em forma de lei para a inclusão da pessoa com deficiência dentro da educação brasileira, a seguir será apresentado de que forma ocorreu esse processo dentro do ambiente escolar.

3.2 Processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência

Na década de 80, as pessoas com deficiência começaram a ser incluídas nas escolas regulares, porém tinha-se a ideia de que essas pessoas teriam que se adaptar à realidade encontrada nesses ambientes. As pessoas com deficiência deveriam ser capazes de vencer os obstáculos atitudinais e arquitetônicos existentes. Existia a concepção de que as pessoas com deficiência precisariam desenvolver suas habilidades sociais e profissionais como requisito adicional, de que as pessoas em geral não necessitavam (FENAPAES, 2007).

Na década de 90, um novo paradigma foi imposto, “segundo o qual a sociedade é que deve adaptar-se às pessoas para que todos possam fazer parte dela em todos os aspectos: educação, trabalho, lazer etc.” (FENAPAES, 2007, p. 28). Junto com esse novo olhar para inclusão, propagou-se a ideia de que todos ganham por estarem no mesmo ambiente escolar, de trabalho ou de lazer.

Incluir pessoas com deficiência dentro do sistema de ensino implica encorajá-las a ter papéis e relações interpessoais semelhantes aos de seus colegas sem deficiência, isso também implica mais do que simplesmente incentivar as crianças, é também necessário assegurar políticas e práticas adequadas no sistema educacional para alcançar uma inclusão bem-sucedida. A inclusão educacional é baseada em um trabalho multidisciplinar, que envolve: a escola, a família, estudantes e especialistas externos dispostos a promover, nos alunos, as habilidades necessárias para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal.

A inclusão no contexto escolar possui regulamentação em lei e gera a necessidade de organizar a escola para receber, manter e direcionar a aprendizagem de todos os tipos de alunos. Entretanto, essa organização depende diretamente de ações políticas, pedagógicas, culturais e sociais, que proporcionem a interação entre as crianças com e sem deficiência.

Mazzotta e Sousa (2000) afirmam que, mesmo fazendo incursões nas políticas educacionais, se pode constatar registros que revelam preocupações governamentais com a educação para todos. Porém, constando em documentos oficiais, tais preocupações, intenções ou prerrogativas não têm sido acompanhadas de ações que as tornem realidade.

Quando se fala de inclusão, fala-se de tolerância, respeito e solidariedade, mas, acima de tudo, sobre a aceitação das pessoas, independentemente de suas condições, sem fazer diferença, sem superproteger ou rejeitar o outro por suas características, necessidades, interesses, potenciais e limitações.

Educação inclusiva é uma abordagem que busca garantir o direito a uma educação de qualidade para todos. Neste sentido, a inclusão escolar considera a escola e os centros educacionais como lugares equitativos, sem desigualdade ou discriminação para garantir a aprendizagem, parte da defesa da igualdade de oportunidades para todas as crianças e tem a ver com remover todas as barreiras à aprendizagem e facilitar a participação de todos os alunos vulneráveis à exclusão e marginalização.

Segundo o Art. 58 da LDB, a educação especial “é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). A educação especial é uma vertente da educação voltada para o atendimento e educação de crianças ou pessoas com alguma deficiência, preferencialmente em instituições de ensino regular ou ambientes especializados (como, por exemplo, escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas que atendem a pessoas com deficiência intelectual).

São também consideradas público-alvo dessas escolas crianças com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, de acordo com o Art. 58 da LDB, que diz:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Assim, os objetivos da educação especial são os mesmos da educação em geral. O que difere, entretanto, é o atendimento, que passa a ser de acordo com as diferenças individuais do aluno. Ela se desenvolve em torno da igualdade de oportunidades, atendendo às diferenças individuais de cada criança através de adaptação do sistema educativo. Dessa forma, todos os educandos podem ter acesso a uma educação capaz de responder às suas necessidades.

Segundo estimativas da Organização das Nações Unidas - ONU, as pessoas com deficiência representam 10% da população mundial. Esse percentual pode ser mais elevado quando se trata de países como o Brasil, onde as condições socioeconômicas da população são precárias.

A ONU (2007) diz que “a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, sensorial ou intelectual, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições, com as demais pessoas”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997, p. 34) entendem que a educação deve ultrapassar os muros das escolas, pois a sociedade necessita de pessoas que consigam ser reflexivas, autônomas, críticas e capazes de resolver seus problemas, podendo sua formação ocorrer na educação formal e na relação com o meio. Compreende-se que unicamente será possível obter esse modelo de ensino se os docentes entenderem a sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

Moura (2014) aponta que os alunos com deficiência apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem, que podem não ser vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação.

Cabe destacar que, quanto à designação de tais pessoas, no texto aprovado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, em 2006, estabeleceu-se a terminologia mais apropriada: pessoas com deficiência.

Deve-se notar que foi através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que se deu um grande passo para a inclusão de pessoas com deficiência nas classes regulares, sendo reconhecida como forma avançada de democratização das oportunidades educacionais para as crianças com deficiência, tendo todos os governos o dever de dar prioridade política e financeira para a melhoria de seus sistemas educacionais, tornando-os adequados para a inclusão de qualquer pessoa, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Neste sentido também é necessário mencionar que,

De acordo com a Declaração de Salamanca, se estabelece que as escolas devem receber todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas de cidades remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou áreas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p.3).

O ensino para alunos com deficiência, na perspectiva de uma educação de qualidade inclusiva, segundo Bueno (2011), envolve dois tipos de professores, o generalista, que é obrigado a realizar qualquer tipo de especialização para que possa atender à população com características peculiares, e, por outro lado, há professores de educação especial, que precisam ampliar seus conhecimentos e perspectivas voltadas para as características dessas pessoas. Um dado levantado por Harnik (2011) mostra que 81,5% do total de professores da educação básica do Brasil são do sexo feminino, apontando que essa é uma herança histórica

para profissão, pois entende-se que para ser professor precisa possuir características peculiares de mulheres como: atenção, a delicadeza e a meiguice. Nesta pesquisa, falar-se-á sobre os professores generalistas, os quais são os responsáveis pela inclusão de alunos com deficiência dentro de turmas regulares.

Também foi a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que todos os países do mundo implementaram políticas de educação especial, a Declaração indica que a inserção das pessoas com deficiência em classes de ensino regular deve ocorrer na forma preferencial de escolarização das pessoas com e sem deficiência e defende a ideia:

[...] de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter; [de que as escolas devem reconhecer] e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações, organizações e estratégias de ensino, bem como recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Segundo Voss (2011), existem divergências entre as concepções governamentais e o conhecimento adquirido na formação docente, refletindo diretamente na prática em sala de aula, percebe-se que esta ainda está baseada na fragmentação de disciplinas. Ademais, entende-se que o processo educacional deve ser baseado na interação social. Para que este modelo de educação seja efetivado, é necessário que a formação de professores se fundamente na cognição humana como estratégia para novos rumos educacionais.

De acordo com o MEC, pode-se definir adaptações curriculares como: estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 2003).

Mantoan (2003) diz que a inclusão provoca uma mudança de expectativa educacional, pois não aborda apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades

de aprendizagem, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os educandos com deficiência compõem uma grande preocupação para os professores inclusivos. A maioria dos alunos que fracassam na escola são educandos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele. A autora também fala que há um movimento de pais de alunos sem deficiências que não aceitam a inclusão, porque eles acreditam que as escolas vão baixar ou agravar ainda mais a qualidade da educação se tiverem de receber esses novos alunos. Ressalta-se que os estudantes que migraram de escolas comuns para serviços de educação especial raramente deixam de ser menos segregados e raramente retornam às escolas regulares.

Capellini e Mendes (2007, p. 115) apontam que “uma das reações mais comuns por parte dos professores é expressar que não estão preparados para trabalhar as diferenças nas escolas”. Essa causa é aventada quando surgem quaisquer problemas de aprendizagem nas turmas. Tal prerrogativa é extensiva aos casos de indisciplina, enfim, quando deparam com uma situação diferente, que foge ao usual, nas suas turmas. Essas preocupações são reais e devem ser consideradas, mas, na maioria das vezes, referem-se a problemas rotineiros, que se agigantam, pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo.

Para as crianças com deficiência, a inclusão significa limitar seus processos de aprendizagem, uma vez que, na prática, na maioria das vezes, essas crianças têm recebido pouca atenção e estímulos, pois muitas escolas comuns se limitam a inserir o aluno na sala de aula, colocando-o no papel mais de expectador, sem receber a atenção e a estimulação que lhes são necessárias para o desenvolvimento intelectual e social. Os efeitos dessa prática, certamente, são negativos, pois podem levar a sentimentos de ansiedade, frustrações recorrentes, baixa autoestima e isolamento social.

Nas situações de inclusão, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais e redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender.

Segundo Mantoan (2003),

a escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus educandos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social, estudantes que são vítimas de seus progenitores, de seus docentes e, sobretudo, das condições de penúria em que vivem, em todos os seus sentidos. Muitas vezes esses educandos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são

expulsos, e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal (MANTOAN, 2003, p. 27).

A fim de alcançar uma escola inclusiva, os professores precisam entender que as crianças integradas têm um lugar na escola por seu próprio direito à igualdade; que esse trabalho para inclusão não significa trabalhar mais, mas trabalhar de forma diferente; que incluir uma criança que precisa de apoio pedagógico não prejudica outras crianças; e que com essas práticas é construída uma cultura de respeito, tolerância e compreensão entre todos os agentes envolvidos.

A inclusão implica um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais das escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns educandos não são só deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003).

O tempo de construção de uma competência varia de aluno para aluno, e sua evolução é percebida por meio da mobilização e da aplicação do que o aluno aprendeu ou já sabia para chegar às soluções pretendidas.

Para construir um sistema educacional inclusivo, é fundamental que todos os que dirigem e atuam no sistema de ensino, bem como os pais e a comunidade na qual se encontra cada unidade escolar, sejam sensibilizados e preparados para estas mudanças, a fim de que os comportamentos de rejeição e de superproteção à diferença sejam desvelados, discutidos, compreendidos e modificados, inclusive como parte da ação educativa da escola, que é formar cidadãos ativos, conscientes, críticos e responsáveis (BRASIL, 2010).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, será apresentado o percurso metodológico realizado para alcançar os objetivos da pesquisa. Será descrita toda a metodologia utilizada nesta investigação.

4.1 Desenho da pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) definem algumas características desse tipo de investigação:

a) ambiente natural como fonte direta dos dados, sendo o investigador o instrumento essencial; b) caráter descritivo; c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador; d) os dados são analisados de forma indutiva, logo, o significado é de importância vital.

Utilizou-se a pesquisa de campo exploratória e descritiva, o que implica um objeto de estudo cujo foco de investigação deve estar centrado na compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, considerando “[...] a relação dinâmica entre o real e o sujeito, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (GIL, 1991, p. 45).

4.2 Local de realização da pesquisa

A pesquisa teve como lócus uma escola municipal de ensino fundamental na cidade de Santarém, no oeste do Pará, que atende crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano de ensino regular, sendo a escola que possui mais alunos inclusos. Por esse motivo, a escola foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação – Semed para ser o local da pesquisa.

A escola foi inaugurada em 10 de março de 1971, atualmente possui 62 funcionários entre professores, direção, serviço de administração, segurança e serviços gerais. A instituição possui 1028 alunos matriculados, destes, em torno de 50 possuem algum tipo de deficiência.

4.3 Participantes

Os participantes da pesquisa foram sete professores pertencentes ao quadro de funcionários da escola investigada que ministram aulas nas turmas regulares e que possuem em suas turmas alunos com algum tipo de deficiência. A escola conta com 14 professores de do ensino regular, dos quais apenas um deles não possui alunos com deficiência incluso.

4.4 Critérios de inclusão

Definiu-se como critério de inclusão: professores da rede municipal de ensino que atendem crianças com deficiência dentro do ensino regular e que fazem parte do quadro permanente de professores da escola participante da pesquisa.

4.5 Critério de exclusão

Foram excluídos da pesquisa professores que não fazem parte do quadro de servidores da escola, professores que não atendem crianças com alguma deficiência dentro do ensino regular, que por algum motivo não estiverem presentes no dia da entrevista, pedagogos que estejam em cargo administrativos da escola e os que não concordarem com os termos utilizados na pesquisa.

4.6 Aspectos éticos para realização da pesquisa

Esta investigação levou em consideração a Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016), que trata sobre ética na pesquisa com seres humanos, sendo garantidos todos os direitos dos participantes.

A autorização de coleta de dados na escola foi emitida pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém - Semed, após envio de ofício, disponível no Anexo A, e aprovação em comitê de ética mediante Parecer Número 3.346.957, de 24 de maio de 2019 (Anexo B).

A participação dos professores na pesquisa ocorreu de forma voluntária. Foram seguidos os cuidados éticos, morais e emocionais na coleta dos dados para preservar a integridade física e mental dos participantes. Antes da realização da entrevista, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), com garantia do sigilo e anonimato dos participantes. Com a finalidade de minimizar qualquer situação desagradável,

foram esclarecidos previamente a temática da pesquisa e o assunto abordado, havendo espaço para sanar dúvidas, dando a liberdade de interrupção a qualquer momento.

Os riscos que a pesquisa é capaz de apresentar referem-se aos instrumentos que podem ser considerados como possíveis causadores de desconfortos quando se fala em formação e contexto social, de modo que há possibilidade de experimentação de níveis incomuns de retraimentos, causados por prováveis experiências negativas relacionadas aos ambientes educacionais. Como forma de amenizar desconfortos, as entrevistas foram realizadas em local apropriado e reservado, sendo as falas gravadas e posteriormente transcritas e analisadas segundo as normas e etapas do DSC. Pretende-se, com esta pesquisa, dar voz para os docentes expressarem suas cognições, possibilitando um conhecimento mais amplo e profundo sobre as experiências vivenciadas por estes professores.

4.7 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram dois: roteiro de entrevista (Apêndice A), com a finalidade de levantar informações dos professores sobre o que pensam sobre as habilidades sociais e o aluno com deficiência, e questionário sociodemográfico (Apêndice B), com o objetivo de conhecer o perfil dos professores.

4.7.1 Entrevista semiestruturada

O roteiro de entrevista foi constituído por perguntas abertas relacionadas à cognição do professor de alunos com deficiência sobre habilidades sociais com a intenção de que os pesquisados respondessem livremente de acordo com suas concepções (Apêndice A).

Sobre a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a entrevista é usada para coletar dados descritivos, aproveitando a linguagem dos próprios participantes da pesquisa, o que permite ao investigador intuitivamente desenvolver uma ideia acerca de como os participantes interpretam os aspectos do mundo. Como não foi encontrado um roteiro de entrevista previamente validado sobre as cognições de professores acerca do uso das habilidades sociais no contexto de inclusão e alunos com deficiência, o roteiro de entrevista a ser utilizado nesta pesquisa foi elaborado pela pesquisadora.

4.7.2 Questionário sociodemográfico

Com este instrumento se obtiveram dados referentes ao perfil sociodemográfico dos professores, o qual está composto por perguntas referentes a sexo, idade, tempo de atuação na educação básica, formação profissional, capacitações, entre outras com o objetivo de descrever os participantes.

4.8 Procedimentos de coleta de dados

Para que os participantes se sintam à vontade, é necessário um período de ambientação. Conforme os autores Ribeiro, Azevedo e Turano (2013, p. 1829), esse processo é “entendido como processo de adaptação geral à rotina dos lócus pesquisados, coletando dados, bem como se apropriando de informações sobre o cotidiano das pessoas que ali trabalham e daquelas que são atendidas”.

Para isso, se manteve contato com a equipe através encontros individualizados com os envolvidos na amostra, a fim de apresentar os objetivos e o método do estudo proposto e, com isso, motivar sua participação. Após todos os procedimentos éticos do período de ambientação e adaptação dos instrumentos, se iniciou a coleta de dados.

Após aprovação em banca de qualificação no dia 08 de novembro de 2019, pôde-se iniciar o procedimento de produção de dados. Assim, realizou-se contato prévio com a diretora, esta apresentou uma relação de professores que possuíam alunos com deficiência e inclusos na sala de aula regular, existindo 14 professores, observou-se que dentro do quadro de professores existia um que não possuía aluno com deficiência incluso em sala de aula regular. Deste quantitativo, conseguiu-se aplicar os instrumentos com sete participantes, os demais professores ficaram impossibilitados de participar, pois estavam realizando outras atividades inerentes às suas atribuições profissionais, não mostrando interesse em participar da pesquisa.

A aplicação do questionário sociodemográfico e das entrevistas foi realizada à medida que ocorreram as visitas e conforme a disponibilidade dos participantes. A pesquisadora teve a disponibilidade de 8 horas diárias para as visitas, realização de entrevista e questionário até o término do período de levantamentos de dados.

Antes de iniciar a aplicação dos instrumentos de levantamento de dados, cada professor assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) autorizando sua participação. Após assinatura, foram explicados os procedimentos de coleta de dados. Em

todos os casos o local da realização da entrevista foi privativo e com ventilação adequada. As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas e analisadas. Para não interromper a atividade dos professores, foi proposto horário alternativo para as entrevistas, como o horário de educação física.

No dia 28 de novembro de 2019, iniciou-se a aplicação dos instrumentos de coleta de dados com a contribuição de membros do grupo de pesquisa Laboratório de Educação e Habilidades Sociais - LEHS da Universidade Federal do Oeste do Pará.

4.9 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados por meio do questionário sociodemográfico foram analisados a partir de estatística descritiva, com o intuito de organizar e descrever os dados, observando-se variáveis como sexo, idade, escolaridade, série que atua, número de crianças que atende, tempo de serviço e capacitação realizada.

Os dados obtidos através do instrumento entrevista foram analisados mediante a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, técnica utilizada para análises em pesquisas, é uma modalidade de apresentação de resultados de pesquisas qualitativas que permite conhecer os pensamentos, as crenças e os valores de uma coletividade sobre uma determinada temática, utilizando-se de métodos científicos.

O DSC é um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular, composto por figuras metodológicas, expressões-chave (ECH), ideias centrais (IC) ou ancoragem (AC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003). Cada figura metodológica possui suas características próprias. As ECH são partes ou reproduções fiéis das verbalizações dos participantes, que devem ser marcadas pelo pesquisador e que revelam a parte essencial do depoimento. IC é a expressão mais sucinta e verdadeira, que revela e descreve o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que dará nascimento, posteriormente, ao DSC. AC é a manifestação verbal explícita de uma teoria, de ideias ou crenças (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003). Segundo Lefèvre e Lefèvre (2005), o DSC é uma técnica de obtenção das representações sociais e pode ser definido como uma estratégia, um modelo de obtenção e extração das representações sociais. O sujeito coletivo é uma técnica que propõe o resgate do pensamento coletivo, realizando a junção dos discursos semelhantes e separando os discursos diferentes sobre os pensamentos dos indivíduos.

Assim, o DSC consiste em selecionar de cada resposta individual uma questão, as expressões-chave, que são trechos mais significativos destas respostas, e as ideias centrais, que são as sínteses do conteúdo discursivo manifestado pelo indivíduo ou sua ancoragem.

A tabulação dos dados ocorre rigorosamente na ordem, após a transcrição das entrevistas, e foram seguidas as instruções de Lefèvre e Lefèvre (2003), como é descrito nos seguintes passos:

- a) primeiro passo: as questões de todos os sujeitos entrevistados foram analisadas isoladamente. Foram analisadas primeiramente todas as respostas dadas para a primeira pergunta de todos os sujeitos entrevistados e posteriormente todas aquelas correspondentes à segunda questão e assim por diante. Para compreender a composição do DSC, é realizada em uma página de Word a construção de uma tabela com três colunas, a primeira coluna com o título *expressões-chave*, a segunda com *ideias centrais* e a terceira com o nome *ancoragem*. Neste primeiro passo, é copiado integralmente o conteúdo proposto na questão 1 na primeira coluna, “Expressões-chave”, depois a questão 2 e assim sucessivamente.
- b) segundo passo: consiste em selecionar e ressaltar nas respostas as expressões-chave das ideias centrais ou ancoragens, cada uma delas tendo uma cor determinada, e também identificar as expressões-chave das ancoragens, marcando com recursos gráficos diferentes, por exemplo, ideias centrais representadas em itálico e as ancoragens em negrito.
- c) terceiro passo: identificar e copiar as ideias centrais e as ancoragens para as suas respectivas colunas na planilha, distinguindo quando houver mais de uma, 1ª ideia, 2ª ideia, etc.
- d) quarto passo: consiste em juntar e identificar as ideias centrais e as ancoragens de mesmo sentido ou de sentido equivalente, ou complementar, ficando organizadas com as letras A, B, C, etc.
- e) quinto passo: consiste em denominar cada um dos grupamentos com um termo que as expresse antecedido por A, B, C, etc., criando uma ideia central ou ancoragem que expresse todas as ideias centrais e ancoragens de um grupo.
- f) sexto passo: é a construção do DSC, utilizando o Instrumento de Análise de Discurso; para isso, deve-se utilizar o IAD 2.

Quadro 4 - Parte do IAD I de um professor (a) participante

PERGUNTAS		
1 – Pergunta 1. O QUE VOCÊ ENTENDE QUANDO SE FALA EM HABILIDADES SOCIAIS?		
ECH	IC	AC
Penso que as habilidades sociais estão relacionadas ao comportamento do aluno na sala de aula, a interação que ele tem com os colegas, essa interação deles que às vezes isso não acontece.	A Interação e comportamento como os colegas	

Fonte: a autora (2020), dados da pesquisa.

Por cada agrupamento identificado é construído um DSC, para isso é necessário copiar para a coluna da planilha as expressões-chave do mesmo grupo criando o IAD. A segunda etapa é a construção do DSC. Para estabelecer coerência do discurso, foi necessário eliminar as repetições de ideias ou anexar conectivos tais como então, enfim, etc., para dar sentido à oração. Os entrevistados foram identificados com os termos P1 a P7, abaixo de cada discurso há a sigla mostrando os participantes que colaboraram para a construção do determinado DSC.

Por suas características técnicas e por seus instrumentos, compreende-se a proposta do Discurso do Sujeito Coletivo como uma técnica de pesquisa qualitativa que pode contribuir na construção de instrumentos relevantes para resgatar as dimensões significativas das representações sociais presentes na sociedade, diante de um processo de apreensão de significados que surgem no conjunto das falas, do discurso verbal, da liberdade de falar, pensar livre e argumentar dos depoentes, que devem ser valorizados. A técnica de análise do DSC utilizada nesta pesquisa permitiu conhecer o que pensam os professores de ensino fundamental com alunos inclusos sobre habilidades sociais.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Dados estatísticos a partir do questionário sociodemográfico dos professores

Os resultados achados a partir do preenchimento do questionário sociodemográfico trouxeram informações sobre idade, sexo, naturalidade, escolaridade, período de trabalho na instituição, entre outras informações que compõem o contexto de desenvolvimento dos professores dentro da escola. A seguir, tem-se a apresentação destes dados organizados em categorias e posteriormente o detalhamento desses resultados.

Tabela 2 – Dados sociodemográficos dos docentes, em Santarém-PA

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA*	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA**
Quanto ao número de participantes		Quanto à formação	
Professores	7	Pedagogia	5
		Formação de professores e História	1
Quanto à idade	34 a 53 anos	Química	1
Quanto ao gênero		Quanto à especialização	
Masculino	2	Psicopedagogia	1
Feminino	5		
Quanto ao número de crianças com deficiência por turma regular com média de 26 a 35 alunos	2 a 3 alunos com deficiência	Quanto ao vínculo empregatício	
		Concursados	3
		Contratados	4
Quanto à participação em curso de aperfeiçoamento nos últimos 2 anos		Quanto ao tempo de vínculo institucional	
Libras	1	Concursados	2 anos

Fonte: a autora (2020), dados da pesquisa.

*As frequências são mostradas em valores absoluto.

Percebe-se que a maioria dos professores que trabalham na escola investigada são do sexo feminino, sendo do total de participantes cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino, cujas idades estão entre 34 e 53 anos. A profissão de professor é socialmente atribuída ao sexo feminino, principalmente quando na educação básica, como observado no estudo realizado por Harnik (2011) ao afirmar que no Brasil 81,5% do total de professores da educação básica são de sexo feminino, enfatizando que a sociedade brasileira associa a função do professor a características geralmente femininas, tais como delicadeza e atenção.

Evidenciam-se nos estudos realizados por Rosin-Pinola *et al.* (2017) como também na pesquisa de Reis, Prata e Soares (2012) semelhanças com esta pesquisa quanto ao gênero dos professores; a maioria dos entrevistados em suas pesquisas com professores são do gênero feminino, cuja idade oscila entre 18 a 63 anos.

Quanto à escolaridade dos professores, foi constatado que cinco (5) professores possuem graduação em Pedagogia; um (1), graduação em Formação de Professores e História e um (1) entrevistado possui ensino superior em Química. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, regulamentou políticas e propostas educacionais para pessoas com deficiência, afirmando em seu artigo 59 que os professores devem ter especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular devem ser capacitados para a inclusão. Através do questionário, observa-se que só um (01) professor possui pós-graduação no curso de Psicopedagogia, o que representa 14% do total de entrevistados.

Quanto à forma de vínculo com a escola, três (3) professores são concursados e quatro(4) contratados. É evidente que a maioria dos professores são contratados, mostrando uma fragilidade na educação do município, pois entende-se que quando o professor é concursado possui seus direitos trabalhistas garantidos, podendo-se efetivar uma continuidade no trabalho desenvolvido dentro da escola.

A LDB (BRASIL, 1996) prevê em seu art. 67 que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, em seu inciso I define que o ingresso para o cargo de professor deve ser exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Somente através de concurso público o servidor poderá tornar-se efetivo dentro das instituições públicas de educação.

Com relação ao tempo que os professores trabalham na escola, constatou-se que os professores contratados possuem dois (2) anos de trabalho na instituição, tendo início em 2017, enquanto os professores concursados têm entre sete (7) a vinte e cinco (25) anos de trabalho dentro da instituição. Evidencia-se que os contratados começaram suas atividades na escola na mudança do governo, levantando a possibilidade de indicação política, que de certa forma pode trazer prejuízos para a educação, pois não existe uma continuidade do trabalho realizado na escola e, ainda, o professor pode desempenhar sua profissão de forma comprometida, tendo em vista a permanência na instituição e assim manter seu emprego. Este é um levantamento importante a ser investigado dentro da educação municipal, mas essa questão pode ser melhor esclarecida em outra pesquisa, pois este não é o foco deste estudo.

Constatou-se ao mesmo tempo que o número médio de crianças atendidas na sala de aula regular está na média de 26 a 35 alunos, entre os quais estão incluídas crianças com algum tipo de deficiência. O número médio de alunos com deficiência por sala de aula é de duas (2) a três (3) crianças. Observa-se que em cada sala de aula os alunos com deficiência representam um total de 9% e os alunos sem algum tipo de deficiência representam um total de 91%.

Não existe um número definido de alunos com deficiência por sala de aula regular dentro da escola investigada, o número de alunos com deficiência varia entre dois a três por classe. Entretanto, a educação tem empreendido constantes esforços no sentido de promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiência através de programas de educação (BRASIL, 2006b).

Antigamente, a educação de pessoas com deficiência ocorria através da educação especial, que acontecia de forma paralela com a educação comum e era tida como uma forma eficiente para atender os estudantes. Entretanto, a educação e os direitos humanos vêm passando por modificações, e os conceitos de educação para pessoa com deficiência têm obtido novos rumos. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) enfatiza que as escolas com direcionamento para a educação inclusiva tornam-se meios mais eficazes para combater atos discriminatórios e que estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006b, p. 330).

Dessa forma, entende-se que a educação inclusiva empregada efetivamente dentro do contexto escolar pode promover a interação entre os alunos, trazendo benefícios para toda a comunidade escolar, pois as diferenças de cada ser humano contribuem para o desenvolvimento psíquico, social e afetivo de crianças e adolescentes.

Um dos questionamentos abordados no questionário teve como objetivo conhecer quantos professores passaram por cursos de capacitação ou treinamento profissional para o atendimento de pessoas com deficiência nos últimos dois anos. Observou-se que só um de sete professores obteve treinamento (em libras), o que pode levar a dificuldades ou desafios no atendimento das crianças com deficiência na relação ensino-aprendizagem dentro da sala regular.

A LDB (BRASIL, 1996) enfatiza no artigo 87, inciso III, que cabe aos municípios, estados e à União realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. Assim, cabe ao poder

municipal, no caso da escola pesquisada, promover capacitação para os professores, que precisam conhecer novas ferramentas para atuarem em sala de aula, principalmente como promover melhor a integração entre os alunos, aproveitando dessa forma as capacidades de todos, e incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais (BRASIL, 2006b).

6 COGNIÇÕES DE PROFESSORES SOBRE HABILIDADES SOCIAIS: ANÁLISE DO INSTRUMENTO ENTREVISTA

A análise dos dados obtidos através da entrevista se deu a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, de Lefèvre e Lefèvre (2005). Os autores orientam que o processo de análise seja realizado de forma conjunta, com pesquisadores que conheçam o método. Para seguir essa orientação, foram realizados encontros entre pesquisadores pertencentes ao Laboratório de Educação e Habilidades Sociais - LEHS, da Universidade Federal do Oeste do Pará, para realizar os passos que a técnica recomenda. Os discursos foram dispostos em uma tabela que traz as ideias centrais do tema investigado, as quais foram analisadas e serão discutidas posteriormente.

Visando a melhor compreensão a respeito das análises do que pensam os professores sobre habilidades sociais, construiu-se o Quadro 5 para apresentação do número de ideias centrais emergidas a partir das perguntas realizadas.

Todas as perguntas da entrevista tratavam da temática *habilidades sociais*. Foi possível caracterizar três ideias centrais (IC) relacionadas à pergunta: o que você entende quando se fala em habilidades sociais? Uma IC que responde ao questionamento: você acha importante que seus alunos tenham habilidades sociais? Duas IC sobre a questão: você considera que seus alunos com deficiência possuem habilidades sociais? Duas IC que respondem os questionamentos: quais são as habilidades sociais que seus alunos com deficiências possuem? Uma IC que responde o questionamento: que habilidades sociais você gostaria que eles tivessem? Três IC que representam a pergunta: o que você acha que é preciso fazer para que eles desenvolvam essas habilidades? E uma IC da pergunta: você acha que o seu papel como educador influencia no desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos?

Quadro 5 - Síntese das ideias centrais

Pergunta 1: O que você entende quando se fala em habilidades sociais?	
Ideia Central	Participante
A – Interação e comportamento entre os alunos	P1 - 34 anos, sexo masculino, 2 anos trabalhando na escola. P3 - 38 anos, sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola. P5 - 44 anos, sexo masculino, 7 anos trabalhando na escola.
B – Convivência com o próximo	P2 - 44 anos, sexo feminino, 12 anos trabalhando na escola. P7 - 52 anos, sexo feminino, 25 anos trabalhando na escola.
C - Comportamentos que ajudam no desenvolvimento	P4 - 43 anos, sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola. P6 - 39 anos sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola.
Pergunta 2: Você acha importante que seus alunos tenham habilidades sociais?	
A - As habilidades sociais são importantes	P1- 34 anos, sexo masculino, 2 anos trabalhando na escola. P2- 44 anos, sexo feminino, 12 anos trabalhando na escola. P3- 38 anos, sexo feminino, 2 anos trabalhando. P4- 43 anos, sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola. P5 44 anos, sexo masculino, 7 anos trabalhando na escola. P6 39 anos sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola. P7- 52 anos, sexo feminino, 25 anos trabalhando na escola.
Pergunta 3: Você considera que seus alunos com deficiência possuem habilidades sociais?	
A - Em parte, eles desenvolvem as habilidades	P1- 34 anos, sexo masculino, 2 anos trabalhando na escola. P6- 39 anos sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola. P7- 52 anos, sexo feminino, 25 anos trabalhando na escola.
B - Com certeza eles têm sim	P2- 44 anos, sexo feminino, 12 anos trabalhando na escola. P3- 38 anos, sexo feminino, 2 anos trabalhando. P4- 43 anos, sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola. P5- 44 anos, sexo masculino, 7 anos trabalhando na escola.

Pergunta 4: Quais são as Habilidades Sociais que seus alunos com deficiências possuem?	
A - Habilidades Sociais de comunicação, respeito entre outras	<p>P1- 34 anos, sexo masculino, 2 anos trabalhando na escola.</p> <p>P2- 44 anos, sexo feminino, 12 anos trabalhando na escola.</p> <p>P4- 43 anos, sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola.</p> <p>P6- 39 anos sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola.</p>
B - Interação entre as crianças	<p>P3- 38 anos, sexo feminino, 2 anos trabalhando.</p> <p>P5- 44 anos, sexo masculino, 7 anos trabalhando na escola.</p> <p>P7- 52 anos, sexo feminino, 25 anos trabalhando na escola.</p>
Pergunta 5: Que habilidades sociais você gostaria que eles tivessem?	
A - Concentração, comunicação entre outras	<p>P1- 34 anos, sexo masculino, 2 anos trabalhando na escola.</p> <p>P5- 44 anos, sexo masculino, 7 anos trabalhando na escola.</p> <p>P6- 39 anos sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola.</p>
Pergunta 6: O que você acha que é preciso fazer para que eles desenvolvam essas habilidades?	
A - Trabalhar a interação entre os alunos	<p>P1- 34 anos, sexo masculino, 2 anos trabalhando na escola.</p> <p>P6- 39 anos sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola.</p> <p>P7- 52 anos, sexo feminino, 25 anos trabalhando na escola.</p>
B - Integração família e escola	<p>P2- 44 anos, sexo feminino, 12 anos trabalhando na escola.</p> <p>P4- 43 anos, sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola.</p> <p>P5- 44 anos, sexo masculino, 7 anos trabalhando na escola.</p> <p>P7- 52 anos, sexo feminino, 25 anos trabalhando na escola.</p>
C - Formação em habilidades sociais	<p>P3- 38 anos, sexo feminino, 2 anos trabalhando.</p>
Pergunta 7: Você acha que o seu papel como educador influencia no desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos?	
	<p>P1- 34 anos, sexo masculino, 2 anos trabalhando na escola.</p> <p>P2- 44 anos, sexo feminino, 12 anos trabalhando na escola.</p>

A - Sim com certeza	<p>P3- 38 anos, sexo feminino, 2 anos trabalhando.</p> <p>P4- 43 anos, sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola.</p> <p>P5- 44 anos, sexo masculino, 7 anos trabalhando na escola.</p> <p>P6- 39 anos sexo feminino, 2 anos trabalhando na escola.</p> <p>P7- 52 anos, sexo feminino, 25 anos trabalhando na escola.</p>
---------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: a autora (2020), dados da pesquisa.

6.1 Pergunta 1: o que você entende quando se fala em habilidades sociais?

Dentro da perspectiva de investigação do que pensam os professores sobre as habilidades sociais foi possível levantar os seguintes discursos.

A primeira ideia central (A) foi constituída de expressões chaves (ECH) que contribuíram para o referente DSC, mostrando o que pensam professores sobre habilidades sociais. Nota-se que os entrevistados fazem referência às habilidades sociais, aos comportamentos e às interações entre os alunos na sala de aula conforme o DSC a seguir:

A - Interação e comportamento entre os alunos
<p><i>As habilidades sociais estão relacionadas ao comportamento do aluno na sala de aula, a interação que ele tem com os colegas. É a interação de uma criança com a outra. Quando ela é portadora de alguma deficiência, isso não impede de eles conviverem bem com outras pessoas, eles ensinam e aprendem com os colegas. Então, quando ela se desenvolve com o outro a gente está ali presenciando essas habilidades, o convívio que eles têm com outro, principalmente no ambiente escolar (P1, P3 e P5)</i></p>

Observa-se no discurso dos professores que as habilidades sociais estão relacionadas com os comportamentos e as interações dos alunos na sala de aula com os colegas e com outras pessoas. Há mais de vinte anos a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) já disseminava a melhor forma de promover a educação para o público que possui deficiências, essa Declaração ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social como uma forma de potencializar o aprendizado e o desenvolvimento dos envolvidos (UNESCO, 1994).

Outro ponto levantado no discurso é que as crianças com deficiência não possuem dificuldades para conviver com outras pessoas. Del Prette e Del Prette (2017) defendem que as habilidades sociais são um conjunto de comportamentos sociais, os quais apresentam

características específicas, que podem fornecer comportamentos socialmente competentes dentro de uma determinada cultura. Dessa forma, entende-se que as interações que ocorrem entre os alunos, professores e outras pessoas dentro do contexto escolar podem contribuir para o desenvolvimento e/ou fortalecimento de habilidades sociais já existentes dentro da cultura escolar, ou a aprendizagem de novas habilidades.

Nota-se que os professores entendem como positivo o relacionamento entre todos os alunos, possibilitando dessa forma o desenvolvimento das habilidades sociais dentro do convívio, principalmente, no ambiente escolar. Esse entendimento pode ser confirmado no próximo discurso:

B - Convivência com o próximo

<p><i>Habilidades sociais é quando a gente tem facilidade dentro da convivência com outras pessoas, é onde a gente desenvolve essas habilidades, se conectando uns com os outros, temendo essa interação e socializando com seu próximo (P2 e P7).</i></p>

No que concerne à IC “B”, percebe-se nas verbalizações que os professores entendem que as habilidades sociais são a facilidade de conviver com outras pessoas através da socialização com o próximo. Nesta perspectiva, Del Prette e Del Prette (2017) apontam que as habilidades sociais são um conjunto de comportamentos que podem ser percebidos através das classes de habilidades como: comunicação, civilidade, fazer e manter amizades, empatia, assertiva, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto, coordenar grupo e falar em público, que podem fornecer comportamentos socialmente competentes, o que facilita a convivência harmoniosa com outras pessoas. Observa-se que o discurso apresenta traços de algumas classes de habilidades sociais apresentadas por Del Prette e Del Prette (2017) como, por exemplo, comunicação e fazer e manter amizades.

Conforme Brasil (2009), pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Entretanto, percebe-se que os professores entendem que através da socialização e da interação pode-se desenvolver HS, acreditando no potencial dos alunos em promover um ambiente agradável capaz de possibilitar a integração entre todos.

Ainda com relação ao entendimento das habilidades sociais, foi evidenciado que os professores acreditam que habilidades sociais são comportamentos que ajudam na construção social do conhecimento que favorece o aprendizado.

C - Comportamento que ajudam no desenvolvimento

<i>Habilidades sociais é um conjunto de comportamentos que ajudam no desenvolvimento e no desempenho do aluno ou indivíduo, um processo de construção social do conhecimento que ocorre para favorecer a relação no aprendizado (P4 e P6).</i>

As verbalizações aqui apresentadas demonstram que as HS contribuem para o desenvolvimento e desempenho do aluno. Murta (2005) enfatiza que as habilidades sociais ajudam positivamente os alunos no que diz respeito ao desempenho escolar. Dessa forma, os professores apresentam um entendimento básico com relação ao desenvolvimento de habilidades sociais, atribuindo importância para o desempenho dos alunos com deficiência inclusos no ensino regular.

Entende-se que o processo educacional é promovido em diversos ambientes e com diversas capacidades envolvidas, que podem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Conforme a Fenapaes (2007), a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo-se de forma efetiva o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino- aprendizagem.

Percebe-se que os professores possuem um conhecimento mínimo do que vem ser as habilidades sociais e de certa forma atribuem valor ao seu desenvolvimento dentro do contexto escolar. A seguir, veremos o que os professores pensam sobre a importância das habilidades sociais para os alunos.

6.2 Pergunta 2: você acha importante que seus alunos tenham habilidades sociais?

Neste questionamento foi possível conhecer o que pensam professores com relação à importância que estes atribuem ao desenvolvimento das habilidades sociais por seus alunos, sendo caracterizada uma ideia central.

A ideia central emergida aponta para a relevância das habilidades sociais no desenvolvimento dos alunos com deficiência, conforme discurso a seguir.

A - As habilidades sociais são importantes

Com certeza, as habilidades sociais são importantes, são essenciais para alunos terem, para que haja essa interação porque se houver essa interação entre alunos especiais com aqueles alunos “normais”, um ajudando o outro, com certeza o trabalho vai fluir melhor. Se não tivesse essas habilidades como é que ele vai se relacionar com o colega, com o próximo, então isso é fundamental para o ser humano, claro que deve ser trabalhado e isso começa principalmente na família que é a primeira escola, apesar das limitações, eles vão se sentir bem e que não é aquela limitação que vai deixá-los isolados. As habilidades sociais, principalmente o convívio no caso das brincadeiras, que eles possam ir e vir, que eles possam ter o máximo de independência não estar dependendo muito de outras pessoas, e as habilidades sociais são muito boas, principalmente no caso do convívio, interagir, expressar seus sentimentos, suas atitudes de forma adequada sejam no âmbito familiar ou social, por que vai facilitar a vida deles, tanto na compreensão daquilo que eles aprendem do que eles falam, do que eles desenvolvem na sala de aula, então é importante (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7)

No discurso acima observa-se que os professores fazem referência aos alunos com deficiência como “alunos especiais”, sendo que no ano de 2006 a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência estabeleceu que a terminologia mais apropriada para eles é *pessoas com deficiência*, observando-se, assim, nomenclatura errada dada pelos professores aos alunos com deficiência.

Observa-se também no discurso que os professores acreditam que as habilidades sociais são importantes para o relacionamento das crianças, dando ênfase ao relacionamento entre as crianças com deficiência e os alunos sem deficiência. Essa interação é fundamental para que o trabalho dentro da sala de aula possa fluir da melhor forma, fazendo com que as crianças com deficiência não se sintam excluídas ou isoladas. Isso está em conformidade com o estudo de Lessa, Felicio e Almeida (2017), os quais afirmam que as habilidades sociais são de grande importância dentro da prática pedagógica, já que elas permitem uma interação acertada e positiva em todo o contexto escolar.

O discurso também apresenta que os entrevistados acreditam que as habilidades sociais devem ser trabalhadas principalmente na família. Segundo Del Prette e Del Prette (2014), a família é o primeiro grupo social da criança, em que começa o processo de aprendizagem de convívio social, porém a escola possui uma funcionalidade similar com o ambiente familiar no processo de socialização da criança, já que eles passam parte do seu dia na escola socializando-se com as demais pessoas.

Dessa forma, Del Prette, Paiva e Del Prette (2005) também mencionam que as HS devem ser trabalhadas na escola ao afirmar que, quando se trabalha as habilidades sociais na

sala de aula, os alunos aumentam os comportamentos socialmente competentes, os quais contribuem para a qualidade das relações interpessoais.

Nesse sentido, é um desejo dos professores que seus alunos com deficiência sejam crianças independentes. Segundo Ramos (2011), a autonomia pessoal deve ser uma capacidade a ser desenvolvida por todas as crianças com deficiência, uma vez que facilitará a interação social e o desempenho cognitivo.

Ainda com relação às habilidades que são importantes para as crianças, pode-se observar que algumas classes e subclasses apresentadas no portfólio das habilidades sociais por Del Prette e Del Prette (2017) foram apresentadas de forma direta e indireta no discurso, tais como: expressar seus sentimentos, comunicação e emoções.

Lessa, Felício e Almeida (2017) em seu estudo apontou que as habilidades sociais podem proporcionar importantes modificações no ambiente escolar, tanto no sentido de contribuir para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos de forma geral como de proporcionar uma melhor relação interpessoal como um todo. Assim, este resultado tem relação com o encontrado nesta pesquisa, pois verificou-se que os professores entendem que as habilidades sociais são importantes para facilitar o relacionamento positivo com o outro e a independência pessoal das crianças, reconhecendo que as HS devem ser trabalhada dentro da família como também na escola. Dessa forma, entende-se que é necessário o desenvolvimento de capacitação voltada para os professores, com o objetivo de promover um maior conhecimento sobre as habilidades sociais e, assim, colocá-lo em prática dentro da sala de aula.

6.3 Pergunta 3: você considera que seus alunos com deficiência possuem habilidades sociais?

Com relação ao questionamento “se os alunos com deficiência possuem habilidades sociais”, foi possível caracterizar duas ideias centrais, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

O primeiro discurso mostra que os entrevistados acreditam que a maioria das crianças com deficiência possuem HS em parte, conforme o DSC da ideia central “A”.

A - Em parte eles desenvolvem as habilidades

<i>Em parte, sim, creio que a maioria deles possuem, e a gente procura trabalhar muito em sala de aula essas habilidades sociais. Eles precisam muito, aqueles que têm ajuda dos pais, a</i>

gente percebe que isso flui mais na sala de aula, mas tem caso assim que tem criança que tem essa dificuldade mas é aquela questão algumas não desenvolvem todas as habilidades, por que a gente vê que cada caso é um caso, tem crianças que têm problema de autismo que tem muita dificuldade de se relacionar com outras crianças eles praticamente se isolam e tem outros que não tem essa dificuldade (P1, P6 e P7)

A democratização do ensino nas escolas brasileiras tem passado por um forte movimento para tornar possível a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Esse movimento é fruto de discussões anteriores que levam em consideração a importância de pessoas com deficiência conviverem com os demais alunos da escola regular (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE 2014).

Nessa direção, entende-se que a escola tem como objetivo ajudar o aluno a adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para que sua vida em sociedade seja independente. Para isso, é necessário apoio do governo e da comunidade escolar para promover a capacitação de professores, no sentido de tornar esse auxílio efetivo e contribuir para o desenvolvimento de toda a classe.

Observa-se no discurso acima que os professores acreditam que os alunos com deficiência em sua maioria possuem habilidades sociais. Segundo Del Prette e Del Prette (2017), as habilidades sociais abrangem uma área extensivamente complexa, de modo que as pessoas podem apresentar déficits em uma habilidade particular e não em outras, ou pode apresentar dificuldade em um contexto específico e não em outro. Contudo, mesmo os participantes verbalizando que os alunos possuem HS, percebe-se que o contexto apresentado não está relacionado às classes e subclasses das habilidades sociais apresentadas por Del Prette e Del Prette (2017), e sim está relacionado a habilidades escolares, em desenvolver tarefas das disciplinas regulares.

Os professores entrevistados expuseram que buscam trabalhar na sala de aula as habilidades sociais. Segundo Ramos (2011), as habilidades devem ser ensinadas às crianças com deficiência, permitindo que os alunos as pratiquem até que seja observado que são capazes de usá-las. Essa prática evidenciada no discurso dos professores seria confirmada se tivesse ocorrido a observação da prática pedagógica. Espera-se que essa seja uma realidade efetiva dentro do contexto escolar, pois os alunos só têm a ganhar com o desenvolvimento de HS dentro da escola.

A segunda IC evidenciada nesta pergunta mostrou que os professores acreditam que os alunos com deficiência possuem HS.

B - Com certeza eles têm sim

<p><i>Sim, com certeza, a turma ela é bastante acolhedora. É perceptível na escola, o ambiente escolar, aqui ele é muito influenciador, então nós trabalhamos com as crianças que não possui a deficiência, então eles têm uma interação muito boa. Se bem trabalhado e estimulado, com certeza eles têm sim essas habilidades. Na sala de aula a gente canta, brinca, tem as datas comemorativas. Tem pais que eles realmente acompanham, a seus filhos e então eles ajudam nesse processo das habilidades sociais. Essa interação é muito importante, a nossa escola não faz com que ele se sinta excluído (P2, P3, P4 e P5)</i></p>

Neste discurso, os entrevistados acreditam que os alunos com deficiência possuem habilidades sociais, enfatizando que as interações entre os colegas, a família e a escola são fundamentais para que as crianças com deficiência não se sintam excluídas e obtenham melhores resultados. Segundo Del Prette e Del Prette (2003), a família exerce uma função importante na vida das crianças. Para que estas possam construir autonomia e interagir com a sociedade, a escola, em especial o professor, pode contribuir fortemente no desenvolvimento das habilidades sociais.

Observando os dois discursos acima, nota-se que alguns dos professores acreditam que seus alunos com deficiência possuem habilidades sociais, no entanto outros professores acham que esses alunos possuem essas habilidades em parte, os entrevistados fazem ênfase à prática das habilidades sociais e à relação entre colegas, família e escola para um melhor desempenho das HS dos alunos com e sem deficiências. Porém, para promover a inclusão de forma efetiva e eficiente, é necessário que os professores acreditem que os alunos com deficiência possuem a capacidade de se desenvolver dentro do contexto escolar comum, pois, conforme evidência levantada por Mello (2007), as cognições humanas guiam as práticas. Ainda, Maia (2009) afirma que a escola é uma instituição importante para realizar a mediação entre o indivíduo e a sociedade, pois tem-se o ambiente escolar como formador integral, e não somente cognitivo.

A seguir será apresentado o resultado da pergunta sobre quais habilidades sociais os professores acreditam que os alunos com deficiência possuem.

6.4 Pergunta 4: quais são as habilidades sociais que seus alunos com deficiência possuem?

Quando perguntado aos docentes quais habilidades sociais consideravam que seus alunos com deficiência possuíam, duas ideias centrais emergiram. A seguir, o discurso da IC “A”.

A - Habilidades sociais de comunicação, respeito, entre outras

<p><i>Observo que os alunos em sala de aula tanto os com necessidades especiais como os alunos ditos normais, eles possuem a questão da afetividade, carinho, respeito, habilidade de troca, de saber conversar com outro, esperar a vez, de ter atenção, se colocar no lugar do outro, o fazer amizade, comunicação, no enfrentamento e também positividade. Entretanto, cada família é uma família, então essa questão de desenvolver essas habilidades sociais depende muito lado familiar (P1, P2, P4 e P6).</i></p>

Observa-se na ideia central “A” que os participantes apontam que os alunos com ou sem deficiência possuem habilidades sociais, fazendo menção a algumas das habilidades sociais identificadas. Mesmo sem conhecer as classes e subclasses das HS definidas por Del Prette e Del Prette (2017), eles fizeram surgir em seus discursos algumas dessas classes e subclasses como, por exemplo, expressar afeto: *afetividade*, expressar solidariedade: *se colocar no lugar do outro*, habilidades sociais de comunicação: *saber conversar com outro, esperar a vez*, etc. Além disso, a família é referenciada no discurso como fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças. Para Reis, Prata e Soares (2012), deve haver uma parceria entre escola e família, para promover a socialização da criança, e o professor é modelo e mediador de experiências sociais.

Outra habilidade mencionada pelos entrevistados foram as interações entre crianças, que não está no rol das habilidades sociais defendidas por Del Prette e Del Prette (2017), como evidenciado no discurso a seguir:

B - Interação entre as crianças

<p><i>Essas habilidades que eles possuem que eu observo assim, a interação com os coleguinhas, eles gostam de cantar, quando eles saem, por exemplo, para uma aula de educação física, quando tem alguma programação na escola, eles estão ali sempre ajudando, por exemplo, o cadeirante, ele não fica só limitado no cantinho dele, os outros alunos eles vêm levam, então ele participa das atividades físicas normalmente. (P3, P5 e P7)</i></p>

Verifica-se que os investigados acreditam que as habilidades sociais que seus alunos possuem são as interações entre as crianças, no momento das atividades escolares dentro e fora da sala de aula, como, por exemplo, nas aulas de educação física e brincadeiras dentro da sala regular. Segundo Del Prette e Del Prette (2001), o repertório de HSE permite que o professor utilize estratégias pedagógicas que ajudem nas interações entre os educandos, além de apresentar a oportunidade de apreciar comportamentos mais adaptativos dos alunos

como tomar iniciativa, cooperar com colegas, dar feedback, lutar pelos próprios direitos, entre outros.

Assim, dentro das duas ideias centrais que emergiram nesta pergunta, pode-se observar que os entrevistados possuem cognições de que as HS que seus alunos com deficiência possuem são: expressar afeto: afetividade; expressar solidariedade: se colocar no lugar do outro; habilidades sociais de comunicação: saber conversar com outro, esperar a vez e interações entre as crianças. Ademais, também foi feita a menção às habilidades sociais que os docentes gostariam que seus alunos com deficiência possuíssem, conforme descrição a seguir.

6.5 Pergunta 5: que habilidades sociais você gostaria que seus alunos tivessem?

Os resultados apontaram que os professores gostariam que seus alunos com deficiência tivessem habilidades sociais de concentração, comunicação, entre outras, conforme discurso a seguir:

A - Concentração, comunicação, entre outras
<i>Na sala de aula gostaria que eles desenvolvem mais a habilidade de concentração, comunicação, se expressar melhor na sala de aula, principalmente as crianças que não possuem essa habilidade. É importante usar a encenação e o teatro para eles melhorarem o desenvolvimento (P1 P5 P6)</i>

Percebe-se neste DSC que os professores gostariam que as crianças com deficiência possuíssem habilidades de comunicação, concentração e uma forma adequada para expressar-se melhor na sala de aula. Moura (2014) nos diz que os alunos com deficiência apresentam, durante o processo educacional, dificuldades de aprendizagem, abarcando as dificuldades de comunicação.

Os resultados apresentados por Reis, Prata e Soares (2012, p. 353) mostram que “95,71% dos professores apresentam um repertório bastante elaborado de HS; a grande maioria dos professores estão acima da média”. Dessa forma, são profissionais que usam a desenvoltura social própria para desenvolver seu trabalho e serem mediadores do conhecimento do aluno. Assim, observa-se que, para se chegar ao bom desempenho no relacionamento entre professor e aluno, o ambiente construído dentro do contexto escolar é

fundamental, tornando-se necessário que o professor possua um repertório de habilidades sociais bem desenvolvido.

Acredita-se que com um treinamento em HS para professores possa contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais que os professores almejam para seus alunos, pois entende-se que na escola o professor é o mediador das relações e comportamentos.

6.6 Pergunta 6: o que você acha que é preciso fazer para que eles desenvolvam essas habilidades?

Com relação à questão sobre o que é preciso fazer para que as crianças com deficiência desenvolvam as habilidades sociais, três ideias centrais emergiram.

A - Trabalhar a interação entre os alunos
<i>Precisa trabalhar, mais a interação, a aproximação dos colegas, fazer com que eles participem das atividades tanto na sala de aula quanto extraclasse, dar incentivos, mostrar que eles são importantes, e que com o apoio do professor de sala de aula, com apoio dos colegas ele pode conseguir desenvolver essas habilidades sociais. Assim, para que eles possam desenvolver mais essas habilidades a gente tem que colocar sempre eles em atividades prática na sala de aula, colocando sempre eles desenvolvendo alguma tarefa na sala de aula (P1, P6 e P7)</i>

Percebe-se no discurso que, para melhorar o desenvolvimento das habilidades sociais nas crianças com deficiência, é necessário trabalhar com eles dentro e fora da sala de aula, incentivando-os a participar nas interações com os colegas e demais pessoas.

Del Prette e Del Prette (2017) asseguram que existe uma série de habilidades sociais educativas que os professores precisam ter, entre elas estão o cultivo da afetividade e participação dos alunos; a demonstração de apoio e bom humor; atender a pedidos para conversa em particular; e incentivar e mediar a participação de outros como, por exemplo, dos pais nas atividades com os alunos. Para Rosin-Pinola e Del Prette (2014), a inclusão significa mudanças nas condições de ensino, e em grande parte essa mudança depende da formação e atuação do professor, no sentido de conduzir métodos e técnicas de aprendizagem inovadoras, que favoreçam a inclusão e a interação de todos os alunos.

Ainda, Lessa, Felício e Almeida (2017) apontam em sua pesquisa a importância de utilizar na formação inicial e continuada de professores a temática habilidades sociais, uma vez que conceitos como automonitoria, entre outros, seriam de extrema importância para a

reflexão da prática pedagógica de professores. Também contribuiria para abranger os conhecimentos nessa área, tendo em vista que é ampla e complexa, assim o professor poderia planejar, organizar, refletir e conduzir a sua aula de uma maneira mais adequada, ampliando suas práticas de maneira geral (LESSA; FELÍCIO; ALMEIDA, 2017, p. 173). Além disso, o professor deve possuir habilidade de promover o diálogo com os alunos, com o objetivo de criar vínculo de confiança com estes, sendo atribuído ao professor o papel de mediador no processo de construção do conhecimento.

B- Integração família e escola

<i>A gente tem que preparar esses pais, as famílias, esclarecer sobre o ambiente educacional, visando o desenvolvimento e incluindo o ambiente escolar, familiar e o social. Quando a família participa, que os pais vêm aqui na escola ver nosso trabalho, isso é muito bom a participação da família é muito importante, sempre nossa diretora ela prega família e escola tem que caminhar juntos, não só na sala de aula como na escola com um todo (P2, P4, P5 e P7)</i>

No que concerne à IC “B”, percebe-se que os docentes acreditam que a integração entre a família e escola é muito importante para o processo educacional das crianças. Del Prette e Del Prette (2014) mostram que o papel da família é indispensável para o desenvolvimento das habilidades sociais. Dentro da perspectiva escolar, os alunos têm os professores e funcionários como referência, por vezes seguindo os exemplos destes em outros ambientes de que participam. Na “fase escolar, a escola é um aliado da família na socialização das crianças, em que o professor é um mediador e modelo para ampliar a possibilidade de interações pessoais por meio de experiências afetivas” (REIS; PRATA; SOARES, 2012, p. 348). Desse modo, acredita-se que é necessário haver um bom relacionamento entre família e escola, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do aluno.

A formação em habilidades sociais para professores surgiu nas verbalizações como uma forma de melhorar o atendimento em sala de aula das crianças com deficiência, conforme discurso a seguir.

C - Formação em habilidades sociais

<i>Que nós tivéssemos uma formação voltada para habilidades sociais, quando eu recebia um aluno com deficiência, não sabia como cuidá-lo, como trabalhar com ele, então acredito que uma formação, um curso de formação voltado para essas habilidades sociais (P3)</i>

Observa-se que o entrevistado revela a importância da formação voltada para HS, principalmente para melhorar o atendimento das crianças com deficiência. Rosin-Pinola (2017) confirma esse discurso em seu estudo, o qual teve como objeto avaliar as habilidades sociais educativas dos professores antes e depois de passarem por um programa de formação em habilidades sociais educativas – PHSE, os resultados evidenciaram que o PHSE oferecido proporcionou mudanças favoráveis para os professores no que tange ao desenvolvimento de habilidades sociais educativas. A autora destaca que é importante dar ferramentas para que os professores revisem seus métodos e técnicas e melhorem a interação deles com os alunos, como também apoiar esses professores na preparação de atividades e materiais que favoreçam a inclusão dos alunos com deficiência.

O estudo de Lessa, Felício e Almeida (2017) aponta na mesma direção, a sua pesquisa mostra a necessidade de promover capacitação de professores em habilidades sociais, a fim de contribuir com o ambiente escolar tanto nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos de forma geral como na melhora das relações interpessoais como um todo. O estudo de Rosin-Pinola e Del Prette (2014) mostra que, em relação à formação de professores em habilidades sociais educativas, ainda há um extenso caminho a percorrer para que haja a promoção de tais habilidades.

6.7 Pergunta 7: você acha que seu papel como educador influencia no desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos?

Aprofundando a temática das habilidades sociais, foi necessário conhecer quais são as cognições sobre a influência do professor no desenvolvimento das HS das crianças. A ideia central aponta que os professores acreditam ter influência sobre o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos.

DSC A - Sim, com certeza

Sim, com certeza a gente como ser humano a cada dia a gente aprende, nunca sabe tudo, ninguém é uma ilha que vive sozinho, a gente não depende dos outros, mas a gente sempre vai estar precisando de alguma forma. Estamos aqui para aprender, então, acredito que contribuem, através dos exemplos, conversa e possibilitando uma relação saudável é importante. Então enquanto educador, o que nós podemos fazer é conversar de modo geral com as crianças, quando houver um caso isolado, a gente chama essa família, se não der certo a escola procura os órgãos competentes. Então, acredito que nosso papel enquanto educador influencia muito, porque na sala de aula, nós somos um espelho para eles, então a gente procura falar, orientar, trazer eles para perto da gente. Esse é nosso papel fundamental como

educador na sala de aula nessa questão de desenvolvimento na relação social. Acredito que se nós tivermos um curso direcionado para as habilidades sociais, essas crianças seriam melhor atendidas e eles interagiriam muito mais, por que sabemos que essas habilidades sociais não se limitam na questão do deficiente, mas como os alunos têm capacidade para ir além das limitações deles. Por que antes algumas pessoas pensavam que alunos com deficiência estudavam separados. Enquanto professor educador o que posso fazer para que meus alunos possam interagir um com outro, trabalho em equipe, a gente faz de tudo para colocar a nossos alunos. Posso estar falando mostrando que a gente, que o professor precisa do aluno, o aluno precisa do professor e ambos se completam (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7)

Nota-se neste DSC que os professores de alunos com deficiência inclusos entendem que o trabalho deles dentro e fora da sala de aula é de influenciador. Possuem cognições de que todos estão em processo de aprendizado, complementando-se um com o outro, através de exemplos, conversa e também possibilitando uma relação saudável. Fazem ênfase à prática das habilidades sociais para melhor atendimento e inclusão dos alunos com deficiência, já que estes têm os mesmos direitos de inclusão no sistema educativo.

Segundo o Estatuto Brasileiro da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a educação é um direito da pessoa com deficiência, assegurando-se a inclusão no sistema educacional em todos os níveis e aprendizagem ao longo da vida.

Com respeito à prática das HS e à influência do professor em sala de aula, Mello (2007) afirma que, para promover a inclusão dos alunos com deficiência, é preciso que os professores tenham um conhecimento voltado para a formação integral, pois os conhecimentos guiam os métodos e as técnicas do docente e, portanto, influenciam na atuação escolar do aluno.

Além disso, Rosin-Pinola *et al.* (2017) falam em seu estudo que os professores mostraram melhorias significativas no repertório das habilidades sociais educativas depois de passar por um programa de formação em habilidades sociais educativas (PHSE), o que demonstra a importância de tais programas de formação para o desenvolvimento positivo dos professores com seus alunos.

Percebe-se que os professores estão dispostos a desenvolverem as habilidades sociais, pois eles as reconhecem como fator importante para desenvolver as relações interpessoais dos alunos com e sem deficiência dentro e fora da sala de aula, e fazem ênfase à relação entre colegas, família e escola para um melhor desempenho das HS dos alunos com e sem deficiências. Mesmo sem conhecer o assunto de forma específica, apresentam cognições voltadas para a importância do desenvolvimento de tais habilidades dentro da sala de aula, principalmente nas crianças com deficiência, acreditando que todos são capazes de

desenvolver habilidades dentro de cada limitação. As habilidades sociais que os professores acreditam que seus alunos com ou sem deficiência possuem são: comunicação: saber conversar com o outro, esperar a vez; expressar afeto: afetividade; e expressar solidariedade: se colocar no lugar do outro. As habilidades que eles gostariam que os alunos tivessem são: concentração, comunicação e se expressar melhor. Evidencia-se a necessidade de curso de formação para melhor trabalhar as habilidades sociais na escola e, assim, potencializar o desenvolvimento e a interação entre todos que formam a escola, refletindo na vida da criança como um todo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender as cognições dos professores do ensino fundamental que atuam em aulas regulares com alunos com deficiência sobre as habilidades sociais. Buscou-se caracterizar o perfil sociodemográfico dos professores, identificar as habilidades sociais que os docentes consideram importantes para serem desenvolvidas nos alunos com deficiência e compreender as cognições docentes sobre o papel do professor no desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos com deficiência.

A partir desta perspectiva, foram ouvidos 7 (sete) professores de uma escola municipal de ensino fundamental de Santarém, estado do Pará, que possuem alunos com deficiência dentro da sala regular. Através do questionário sociodemográfico, pôde-se traçar o perfil dos professores, levando em consideração *gênero, idade, formação, tempo de trabalho dentro da instituição e vínculo empregatício*. As entrevistas possibilitaram a análise do que pensam os professores de alunos com deficiência do ensino regular sobre habilidades sociais.

Os resultados do questionário sociodemográfico mostram que os professores possuem escolaridade em nível superior (graduação em Pedagogia, Formação de Professores e História, Química) e só um deles realizou nos últimos dois anos algum tipo de atualização ou capacitação profissional para atendimento educativo das pessoas com deficiência, sendo esta uma capacitação em libras. O questionário também demonstra que o número médio de alunos com deficiência inclusos por sala de aula é de duas (2) a três (3) crianças, e o número médio de crianças que os professores atendem na sala de aula regular está na média de 26 a 35 alunos, em que estão incluídas as crianças com algum tipo de deficiência.

Os professores apresentam uma idade compreendida entre 34 e 53 anos, sendo dois do sexo masculino e cinco do sexo feminino, observando-se a prevalência no sexo feminino no atendimento escolar das crianças.

Com relação à forma de vínculo com a escola, ficou evidenciado que a maioria deles são contratados, e o tempo de trabalho dos professores contratados dentro da escola é de dois anos. Quanto aos professores concursados, eles têm entre 7 a 25 anos de serviço dentro da instituição.

Os resultados obtidos através da entrevista demonstraram que o entendimento dos professores sobre HS está direcionado para *interação e comportamento entre os alunos, convivência com o próximo e comportamento que ajudam no desenvolvimento*. Foi evidenciada de forma unânime a importância das habilidades sociais para os alunos de uma forma geral. Uma parte dos professores acreditam que os alunos com deficiência possuem HS,

outros acreditam que eles possuem essas habilidades em parte. Os participantes enfatizaram que os alunos possuem as habilidades sociais de *comunicação*, *respeito*, entre outras, e demonstraram que gostariam que os alunos possuíssem habilidades como *concentração*, *comunicação*, entre outras. Os professores revelaram que precisam trabalhar com interação, buscando a integração entre família e escola, e de capacitação para tornar possível o desenvolvimento de habilidades sociais dentro do ambiente escolar, pois acreditam ter papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A utilização da entrevista serviu para aprofundar o estudo sobre a realidade do contexto escolar, tornando possível conhecer as cognições dos professores acerca da questão norteadora desta pesquisa. Além disso, rever a história de inclusão no Brasil para compreender seus contextos de origem é fundamental para analisar os atuais conceitos acerca da inserção de alunos com deficiência no contexto escolar. Esse processo é marcado por diferentes culturas, leis e decretos que foram aprimorando esta forma de atendimento às crianças e aos adolescentes cujos direitos foram violados por anos.

7.1 Sobre a pesquisadora e suas impressões

No ano de 2013, a pesquisadora concluiu o curso de Licenciatura em Educação Especial na Venezuela, na cidade de Barinas, e iniciou sua trajetória profissional na área ministrando aulas em uma escola de ensino fundamental no referido país como professora em atendimento educacional especializado (AEE), com atendimento a alunos com deficiência desde o primeiro até sexto ano.

Na Venezuela, o atendimento de alunos com deficiência na rede de ensino fundamental ocorre do primeiro ao sexto ano, sendo ensinados em uma mesma escola para logo ser promovidos para as escolas de ensino médio. Atualmente, a pesquisadora está afastada das atividades profissionais próprias da formação acadêmica. Sua motivação para realizar a presente pesquisa está relacionada com o desejo de conhecer sobre a inclusão das crianças com deficiência neste país contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Nos anos de 2016 a 2017, participou de um concurso para intercâmbio de estudos no Brasil através da Organização dos Estados Americanos - OEA, sendo selecionada em 2017, momento em que começou a preparação para enfrentar grandes desafios, como estudar fora do país de origem e com outro idioma, cultura, costumes e realidades bem diferentes.

Em 2018, chegou no Brasil para continuar sua formação profissional no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGGE da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), momento importante para a construção de um novo aprendizado e conhecimento de novas abordagens de pesquisa, conceitos e vertentes da educação, em que teve contato com o campo das habilidades sociais através de sua orientadora e grupo de pesquisa. Nesses momentos de construção foi elaborado o projeto de pesquisa “Habilidades sociais: o que pensam os professores de alunos com deficiência no ensino regular”, além de ter conhecido novos ambientes de pesquisa.

Desenvolver esta pesquisa possibilitou uma experiência importante e grandes aprendizados para a pesquisadora, já que foi possível conhecer diferentes contextos de educação. Existem diferenças entre os países no que concerne à nomenclatura dada para as pessoas com deficiência na área da educação, entretanto há semelhanças nas leis dos países Brasil e Venezuela.

Por possuir formação na área de deficiências, optei por investigar os professores de ensino fundamental que possuem alunos inclusos dentro da sala de aula regular, para conhecer as cognições dos investigados sobre habilidades sociais na inclusão das crianças com deficiência. A escola proporcionou conhecer não somente o espaço físico, as experiências e os pensamentos, mas ocasionou uma profunda reflexão sobre o processo de inclusão no Brasil, da teoria à prática vivenciada na escola. Quando do início da pesquisa, alguns dos pesquisados demonstraram retraimento e receio em participar. Pode-se presumir que, além de tímidos, esses professores não estão acostumados a serem interrogados sobre suas cognições e sua influência no contexto escolar, ainda mais ser questionados sobre o desenvolvimento de habilidades sociais, que é uma temática não comum no ambiente escolar.

7.2 Principais contribuições

As principais contribuições desta pesquisa giram em torno de incluir a escola de ensino fundamental dentro do ambiente de investigação, considerando o contexto de promoção da inclusão das crianças com deficiência no ensino regular, e possibilitar momentos de reflexão acerca das cognições dos professores e, de certa forma, da prática profissional dos investigados. Sua contribuição se estende, ainda, às pesquisas interdisciplinares, que utilizam o aporte de diversas áreas do conhecimento para compreender o sujeito e seu ambiente.

Acredita-se, ao final desta pesquisa, haver contribuído para a comunidade científica no que tange à ampliação das discussões sobre inclusão de crianças com deficiência

dentro do ambiente regular de ensino, considerando que os professores são fundamentais para a efetivação desse processo e suas cognições são essenciais para promover tal efetivação e guiar as práticas educativas.

Quanto à aplicabilidade deste estudo, apontam-se: a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, a escola e os professores.

Para a Semed, o conhecimento gerado através dos resultados pode subsidiar reflexões de como conduzir e orientar os professores para o atendimento de crianças e adolescentes com deficiência dentro do ambiente escolar e ainda a promoção de capacitações necessárias para melhorar o atendimento dentro da rede municipal de educação.

Os resultados da pesquisa podem contribuir para a escola de forma direta ao apontar a necessidade de (re)organização das estratégias pedagógicas e pensar de que forma a escola pode contribuir com a formação do professor visando o atendimento eficiente e eficaz, não para privilegiar os atendidos, mas para potencializar seu desenvolvimento, levando em consideração suas capacidades individuais e tendo como sugestão elaborar uma formação voltada para o conhecimento das habilidades sociais e inclusão das crianças com deficiência.

Para os participantes desta pesquisa é relevante não só os resultados, mas também todo o percurso, já que através do compartilhamento de conhecimentos nos momentos da entrevista ficavam curiosos para conhecer melhor sobre habilidades sociais. Essas ações contribuíram com os participantes na busca de melhorias em seu nível de conhecimento técnico e profissional.

Esta pesquisa pode incentivar o desenvolvimento de futuros estudos envolvendo o contexto de inclusão de crianças com deficiência, aponta-se a necessidade de outras pesquisas que busquem colaborar para a construção de conhecimentos e favorecer o melhoramento do atendimento educacional. Sugerem-se estudos sobre temas tais como: práticas educativas de professores em habilidades sociais, treinamento de habilidades sociais dos professores, inclusão e habilidades sociais, entre outras.

Espera-se que o estudo sirva de referencial teórico para novas pesquisas na área das cognições e práticas de professores que trabalham com alunos inclusos e que os resultados possam ser publicados, tornando-se mais uma fonte de informações sobre o tema e possibilitando novas descobertas para melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

7.3 Limitações da pesquisa

Em síntese, esta pesquisa acarretou alguns desafios: primeiramente, traçar um caminho metodológico apropriado para a realidade investigada e, depois, definir os instrumentos. Os desafios de ordem prática foram sobre como se inserir no campo e como abordar os sujeitos investigados. Esses desafios colaboraram para a maturação pessoal da pesquisadora. Outro desafio relacionou-se aos campos teóricos que envolviam a pesquisa. Estudar a história da inclusão no Brasil foi fundamental para conhecer a evolução do processo e desenvolver um olhar crítico sobre a atualidade e como deve ser efetivado o atendimento dentro do contexto escolar.

Portanto, a pesquisa representou grande avanço à vida pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora. A investigação acerca do que pensam os professores de alunos com deficiência no ensino regular sobre habilidades sociais voltou seu olhar para a possibilidade dessas HS promoverem o melhor desenvolvimento dos alunos de uma forma geral. O maior desafio desta pesquisa foi frequentar o ambiente escolar, que significou, em outras palavras, enfrentar o desconhecido, superar e vencer o fato de não imaginar o que se iria vivenciar e o que os professores poderiam revelar, pois a realidade da educação brasileira era desconhecida para a pesquisadora, tendo em vista esta vir de uma realidade diferente, vivenciada em outro país, que é a Venezuela.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. **Definition of intellectual disability**. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Baton Rouge: AAIDD, 2011. Acesso em: 14 ago. 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TR)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BATISTA, Marcus Welbi; ENUMO, Sônia R. Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Alegre: LTDA, 1994.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 227-235, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200004>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 de ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, UNESCO, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Brasília, 2015. Acesso em: 12 de ago. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 maio 2020
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de

autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil - saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006b.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BUENO, Jose Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista**. São Paulo: Educ, 2011.

CABALLO, Vicente. **Manual de Tecnicas de Terapia Y Modificacion de Conducta**. Espana: Siglo XXI de Espana, 1991.

CABALLO, Vicente. **Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais**. São Paulo: Editora Santos, 2003.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare - Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. São Paulo: Alínea, 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA; M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EduFSCar, 2004, p. 149-157

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

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas devem apresentar? *In*: MENDES, E. G.;

ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008a.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08>. Acesso em: 12 ago. 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade Teórica e suas Implicações**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o Trabalho em Grupo**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico e Prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o Trabalho em Grupo**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; FERREIRA, B. C.; DIAS, T. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais ao longo do desenvolvimento: perspectivas de intervenção em saúde mental. *In*: MURTA, S. G.; FRANÇA-LEANDRO, C.; SANTOS, K. B.; POLEJACK, L. (Orgs.). **Prevenção e Promoção em Saúde Mental: Fundamentos, Planejamentos e Estratégias de Intervenção**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015. p. 318-340.

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

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Educação Profissional e Trabalho para Pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla: Plano Orientador para Gestores e Profissionais**. Brasília: FENAPAES, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARNIK, Simone. **Brasil: 8 em 10 professores da educação básica são mulheres**. 2011. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>. Acesso em: 02 jun. 2020

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. ed. rev. e ampl. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Depoimentos e Discurso: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livros, 2005.

LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues; FELICIO, Natalia Costa; ALMEIDA, Maria Amélia. Práticas Pedagógicas e Habilidades Sociais: Possibilidade de Pesquisa de Intervenção com Professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 167-174, 2017.

MAIA, Regina Célia Cavalcante; SOARES, Adriana Benevides; VICTORIA, Mara Sizinda. Um estudo com professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre suas habilidades sociais e inteligência geral. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, set. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2019.

MALUF, Maria Regina; BARDELLI, C. Causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 263-71, 1991.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos Jose da Silveira; SOUSA, Sandra M. Inclusão Escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. “Breve histórico da educação especial no Brasil”. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai.-ago. 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 18 jan. 2019.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

MOLINA, Renata Cristina Moreno; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 53-63, jan./jun. 2006.

MOURA, Luciani S. L. Conceitos da Educação Especial. **Direcional Escolas**, jan. 2014. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/conceitos-da-educacao-especial/>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MURTA, S. G. Aplicação do treinamento em Habilidades sociais: Análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2005.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2007. Disponível em: www.presidencia.gov.br/sedh/corde. Acesso em: 12 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Mais de 1 bilhão de pessoas com deficiência devem superar obstáculos significativos diariamente**. Geneve: OMS, 2011. Disponível em: http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2011/disabilities_20110609/es. Acesso em: 08 ago. 2018

ORRU, Sílvia Ester. Educação Especial em Brasil: uma visão panorâmica del proceso de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales. **Revista de Educación**, Madri, Espanha, v. 339, p. 825-336, 2006.

RAMOS, M. Mirian. **Habilidades sociais em niños y niñas con discapacidad intelectual**. Sevilla: Eduinnova, 2011.

RAVEN, J. C. **Matrizes progressivas – Escala Gral**. Rio Janeiro: CEPA, 1997.

REIS, Valéria Teixeira da Cunha; PRATA, Mary Anne Rodrigues; SOARES Adriana Benevides. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicol. Argum, Curitiba**, v. 30, n. 69, p. 347-357, 2012

RIBEIRO, Dione Viégas de Almeida; AZEVEDO, Renata Cruz Soares de; TURANO, Egberto Ribeiro. Por que é relevante a ambientação e a aculturação visando pesquisas qualitativas em serviços para dependencia química? **Ciênc. Saúde Coletiva [online]**, v. 18, n. 6, 2013.

ROSIN-PINOLA, A. R. **Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, 2014.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 2, p. 239-256, 2007.

ROSIN-PINOLA, A. R.; MATURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S.; DEL PRETTE, Z. A. P. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, 2017.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, Brasília, 2005.

SIMONETTI, Luciane. **O que é Desenvolvimento Cognitivo?** [S. l.], 2012. Disponível em: <https://cienciadocerebro.wordpress.com/2012/09/05/o-que-e-desenvolvimento-cognitivo/>. Acesso em: 13 jun. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e marco de ação para as necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 13 jun. 2018.

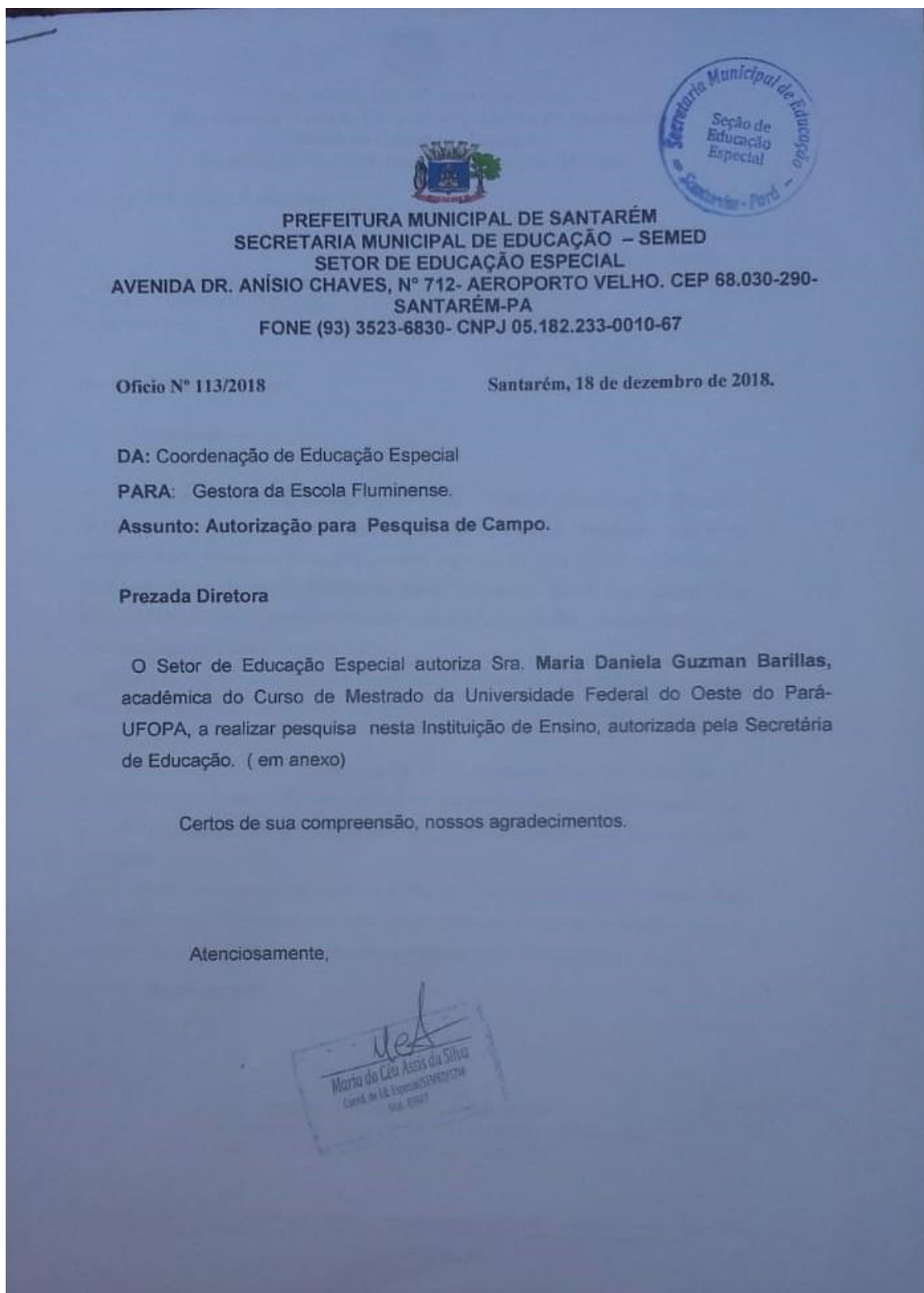
VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação docente na perspectiva da inclusão. *In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 9., 2007, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: Unesp, 2007. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/5eixo.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

VIGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 17, 2000.

VILLELA, Flavia. **IBGE: 6,2% da população têm algum tipo de deficiência**. 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-08/ibge-62-dapopulacao-tem-um-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 23 jun. 2018.

VOSS, T.; KUNTER, M. Avaliação do conhecimento pedagógico/psicológico geral dos candidatos a professores: construção e validação de testes. **Jornal da psicologia educacional**, v. 103, p. 952-969, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/a0025125>. Acesso em : 23 jun. 2018.

**ANEXO A - CARTA DE ACEITE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
- SEMED**



ANEXO B – APROVAÇÃO EM COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO ESPERANÇA DE
ENSINO SUPERIOR / IESPES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DO ENSINO REGULAR SOBRE HABILIDADES SOCIAIS?

Pesquisador: Irani Lauer Lellis

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10989019.2.0000.8070

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Oeste do Pará

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.346.957

Apresentação do Projeto:

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. A pesquisa será de campo, exploratória e descritiva, o que implica um objeto de estudo, cujo foco de investigação deve estar centrado na compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Os participantes serão docentes pertencentes a escola municipal que ministram aulas nas turmas regulares e que tenham em sua turma alunos com algum tipo de deficiência. Serão incluídos na pesquisa, professores da rede municipal de ensino que trabalhem com crianças com deficiência e que façam parte do quadro permanente de professores.

Serão excluídos da pesquisa, professores que não fazem parte do quadro de servidores da rede municipal e que não atendam crianças com alguma deficiência, que por algum motivo não estiverem presentes no dia do grupo focal, pedagogos que estejam em cargo administrativos da escola e os que não concordarem com os termos utilizados na pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Compreender as cognições dos professores do ensino regular que atuam em aulas regulares com alunos deficientes sobre as Habilidades Sociais.

Objetivos Específicos

Endereço: AV. DEPUTADO ICOARACI NUNES, 3344

Bairro: CARANAZAL

CEP: 68.040-100

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)3529-1763

E-mail: cep@iespes.edu.br

INSTITUTO ESPERANÇA DE
ENSINO SUPERIOR / IESPES



Continuação do Parecer: 3.346.957

Descrever os dados sociodemográficos dos professores.

Identificar as Habilidades Sociais que os docentes consideram importantes para serem desenvolvidas nos alunos com deficiência.

Compreender as cognições docentes sobre o papel do professor no desenvolvimento das Habilidades Sociais dos alunos com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos que a pesquisa é capaz de apresentar referem-se aos instrumentos que podem ser considerados como possíveis causadores de desconfortos quando se fala em formação e contexto social, de modo que há possibilidade de experimentação de níveis incomuns de retraimentos, causados por prováveis experiências negativas relacionadas aos ambientes educacionais.

Os benefícios estão relacionados com a reflexão sobre a inclusão de crianças no ensino regular e como melhorar este atendimento, posterior a pesquisa será dado encaminhamento para capacitações para os professores da rede municipal de educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as pendências foram sanadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os itens foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Sugere-se que os benefícios da pesquisa estejam inseridos no corpo do projeto da mesma forma que foram inseridos no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1253021.pdf	18/04/2019 22:01:11		Aceito

Endereço: AV. DEPUTADO ICOARACI NUNES, 3344

Bairro: CARANAZAL **CEP:** 68.040-100

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)3529-1763

E-mail: cep@iespes.edu.br

INSTITUTO ESPERANÇA DE
ENSINO SUPERIOR / IESPES



Continuação do Parecer: 3.346.957

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	18/04/2019 21:59:30	Maria Daniela Guzman Barillas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	18/04/2019 21:50:12	Maria Daniela Guzman Barillas	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	18/04/2019 21:43:23	Maria Daniela Guzman Barillas	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	14/03/2019 13:05:56	Maria Daniela Guzman Barillas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOSEMED.jpg	06/03/2019 18:44:54	Maria Daniela Guzman Barillas	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	03/03/2019 16:54:44	Maria Daniela Guzman Barillas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 24 de Maio de 2019

Assinado por:
Daniel Berretta Moreira Alves
(Coordenador(a))

Endereço: AV. DEPUTADO ICOARACI NUNES, 3344
Bairro: CARANAZAL **CEP:** 68.040-100
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)3529-1763 **E-mail:** cep@iespes.edu.br

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

CÓDIGO IDENTIFICADOR DO PROFESSOR: _____

TEMA: HABILIDADES SOCIAIS: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DO ENSINO REGULAR

OBJETIVO DA PESQUISA: compreender as cognições dos professores do ensino fundamental que atuam em aulas regulares com alunos com deficiência sobre as habilidades sociais.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

01. O que você entende quando se fala em habilidades sociais?

02. Você acha importante que seus alunos tenham habilidades sociais?

03. Você considera que seus alunos com deficiência possuem habilidades sociais?

04. Quais são as habilidades sociais que seus alunos com deficiências possuem, o que você gostaria que eles tivessem?

05. O que você acha que é preciso fazer para que eles desenvolvam essas habilidades?

06. Você acha que o seu papel como educador influencia no desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Este questionário tem como objetivo coletar dados para o desenvolvimento de um estudo de investigação dirigido aos professores que desenvolvem suas atividades laborais em uma escola municipal de ensino fundamental e que tenham em seu quadro de discentes alunos com alguma deficiência inclusos, na cidade de Santarém, no oeste do Pará.

DATA: _____ ENTREVISTADOR: _____ CÓDIGO: _____

A. DADOS PESSOAIS:

1. Nome: _____
2. Data de Nascimento: _____ Idade: _____
3. Naturalidade: _____
4. Escolaridade: _____ Completo () Incompleto ()
5. Graduação: _____
6. Pós-graduação: () Sim () Não / Curso _____
7. Doutorado: () Sim () Não
8. Telefone: _____
9. Bairro: _____

B. DADOS PROFISSIONAIS:

10. Forma de vínculo com a escola () Concursado () Contratado
11. Qual é sua função na escola?
12. Quanto tempo você trabalha na instituição?
13. Número de crianças que atende diariamente
14. Possui alunos com deficiência, quantos?
15. Nos últimos dois anos, você frequentou algum curso de atualização ou capacitação profissional para atendimento das pessoas ou crianças com deficiência?
 Não () Sim ()
 Em caso positivo, quais?
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: HABILIDADES SOCIAIS: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Pesquisador Responsável: Maria Daniela Guzman Barillas e Irani Lauer Lellis

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa científica. Caso aceite fazer parte deste estudo, após os devidos esclarecimentos, por favor, assine ao final deste documento, que está em duas vias (uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável), e rubrique as demais páginas deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

A pesquisa acima intitulada tem como responsáveis as pesquisadoras Maria Daniela Guzman Barillas e Irani Lauer Lellis, respectivamente, mestranda e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Este projeto tem como objetivo principal: compreender as cognições dos professores do ensino fundamental que atuam em aulas regulares com alunos com deficiência sobre as habilidades sociais.

Para tanto, será necessário realizar os seguintes procedimentos: a sua participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário e a entrevista abordando sua trajetória profissional formativa e crenças acerca do tema investigado. Por isso, você deve estar consciente de que a fidelidade e veracidade das informações aqui prestadas serão tratadas com a mais absoluta responsabilidade, no intuito de elucidar o objetivo geral deste estudo. Durante a execução do projeto os riscos que a pesquisa pode apresentar referem-se aos instrumentos que podem ser considerados como possíveis causadores de desconfortos quando se fala em relação à formação e ao contexto social, de modo que há possibilidade de experimentação de níveis incomuns de retraimentos, causados por prováveis experiências negativas relacionadas aos ambientes escolares, os benefícios estão relacionados com a reflexão sobre a inclusão de crianças no ensino regular e como melhorar este atendimento, posterior à pesquisa será dado encaminhamento para capacitações para os professores da rede municipal de educação. Como forma de amenizar desconfortos as entrevistas serão realizadas em local apropriado e reservado, e em horário mais conveniente para o participante, a entrevista será gravada, transcrita e analisada, a gravação será mantida sob a guarda da pesquisadora até o término da pesquisa, após será descartada. Pretende-se, com esta pesquisa, dar voz para que os sujeitos pesquisados possam se expressar, além de possibilitar um conhecimento mais amplo sobre as experiências vivenciadas por estes professores.

Serão informados aos participantes da pesquisa todos os processos e procedimentos de maneira clara e objetiva, além de proporcionar um momento favorável à reflexão coletiva.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você tem o direito de:

1. Receber cópia do TCLE e resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.

O comitê de ética trata-se de um grupo de pessoas comprometidas (das mais diversas áreas) que se reúnem, debatem e avaliam se projetos de pesquisa atendem aos requisitos éticos necessários para serem desenvolvidos, buscando defender os interesses, a segurança e a dignidade dos participantes destas investigações científicas. Caso seja necessário, você também poderá obter informações sobre esta pesquisa no comitê de ética do Instituto Esperança de Ensino Superior, localizado Av. Deputado Icoaraci Nunes, nº 3344, Caranazal, CEP 68040-100, telefone 3529 1763, e-mail cepiespes@gmail.com, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com Maria Daniela Guzman Barillas, por meio do número de telefone (93) 99191-1306, ou, em caso de dúvidas, reclamações ou qualquer tipo de denúncia com relação ao projeto de pesquisa, procurar Irani Lauer Lellis – Orientadora da Pesquisa – telefone (93) 99975-0434, e-mail: iranilauer@gmail.com.

Eu, _____, declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

(Acrescentar contato do colaborador, se houver)

Santarém - PA, ____ de _____ de _____ .

Assinatura do participante da pesquisa:

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária.

Santarém-PA, ____ de _____ de _____ .

Assinatura do pesquisador
Contato do pesquisador: (93) 99191-1306