

INCLUSÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ACESSORIA BASEADA EM HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

SCHOOL INCLUSION, TEACHER TRAINING AND CONSULTATION BASED ON EDUCATIONAL SOCIAL SKILLS

Andréa Regina ROSIN-PINOLA¹
Zilda Aparecida Pereira DEL PRETTE²

RESUMO: com a democratização do ensino, as escolas brasileiras vêm sendo desafiadas a se reorganizarem em favor do processo de escolarização de todos os alunos, considerando os desafios da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular. Este ensaio apresenta uma visão geral da história e da legislação sobre inclusão e as inovações que vêm sendo propostas por educadores e agências governamentais. Focaliza também as necessidades de formação do professor, em particular suas habilidades para inovar e melhorar interações com todos os alunos. Nesse contexto, destaca-se o papel de suas habilidades sociais educativas (HSE) e são apresentados estudos sobre o impacto das habilidades sociais do professor no desempenho escolar dos alunos. Defende-se duas alternativas de assessoria do especialista junto ao professor para instrumentalizá-lo em HSE voltadas para a promoção da inclusão escolar de alunos com NEE.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão Escolar. Formação de Professores. Habilidades Sociais.

ABSTRACT: With greater availability of schooling for all, Brazilian schools are being challenged to reorganize themselves in favor of providing schooling for all students, responding to the challenges of including children with special educational needs (SEN) in the mainstream education process. This paper presents an overview of the history and legislation on inclusion and the innovations that have been proposed by educators and government agencies. It also focuses on the needs of teacher education, in particular their ability to innovate and improve interaction with all students. In this context, we highlight the role of their educational social skills (ESS), presenting studies on the impact of teacher's social skills in students' scholastic achievement. We defend the provision of two alternatives for specialist support for teachers in order to promote development of their ESS, the aim of which reverts towards promoting school inclusion of students with SEN.

KEYWORDS: Special Education. Social Skills. Inclusive Education. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as escolas brasileiras têm vivenciado um forte movimento em prol da ampliação do acesso e democratização do ensino. Esse movimento, atualmente chamado de inclusão escolar, é fruto de discussões anteriores que levam em consideração a importância de pessoas com deficiência conviverem com os demais alunos da escola regular. Um marco histórico desse movimento foi a Declaração de Salamanca (1994) que trouxe, como principais diretrizes para construção de uma escola inclusiva, algumas ideias, tais como:

¹ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, docente do Centro Universitário UNISEB, Ribeirão Preto, SP, Brasil. rosin_andrea@hotmail.com

² Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. zdprette@ufscar.br

- Toda criança tem direito à educação e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
- Os sistemas educacionais devem ser reorganizados e os programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de considerar a diversidade de tais características e necessidades.
- Os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, a qual deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança.
- As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos.

Esta proposta rompe com a anterior, da Integração Escolar, principalmente ao defender que não é o indivíduo 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. Segundo Mendes (2002) “cabera à escola atender a uma parcela social que até então esteve excluída de seus projetos e plano de trabalho, ainda que estivesse presente em suas dependências, seja na classe especial, na sala de recurso ou na classe comum” (p.76).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96) já previa, no artigo 96, que os sistemas de ensino deveriam assegurar, aos alunos com necessidades educacionais especiais: currículo, métodos, recursos e organização, específicos para atender suas necessidades; e no artigo 37, que a educação básica devia oferecer “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”, o que oficializava a necessidade da escola se modificar para esse novo contexto. Outras leis e políticas foram publicadas entre as décadas de 90 e início dos anos 2000, todas em favor dos ideais da inclusão, apesar de inúmeras contradições nesses documentos.

As legislações e documentos oriundos do MEC buscaram defender e sustentar o processo de escolarização de todos os alunos, como foi o caso dos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 1998; 2001), em que o governo oficializou que o grande avanço da década na educação deveria ser a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. As garantias legais para o direito de acesso e permanência na educação regular de todos os alunos, assim como as publicações científicas relacionadas a esta temática, foram importantes para construir um conjunto de ideias que cultivaram o reconhecimento da diversidade humana, o direito de todos à educação e o papel da escola e dos educadores em criar condições de acesso e permanência de todos na escola.

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007) passou a considerar, como alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), aqueles com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, articulando a educação especial ao ensino regular e orientando o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos também nesse contexto.

Nessa política, também se tem como objetivos garantir, nos sistemas educacionais, a formação de professores, tanto para o atendimento educacional especializado, como para trabalhar no contexto da inclusão escolar. No entanto, ainda está bastante difusa a discussão sobre qual é o nível de formação (em serviço, graduação ou pós-graduação) que melhor contribui para o aprimoramento de práticas educacionais no contexto da inclusão.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Durante a última década, alguns autores buscaram esclarecer questões relacionadas à inclusão escolar. Para Aranha (2000), a escola tornar-se inclusiva são necessários suportes de diferentes tipos: físico, pessoal, material, técnico e social, destacando que essas são condições necessárias, mas não suficientes para garantir a equiparação de oportunidades e uma educação efetivamente inclusiva. Conforme a autora, é importante, também, a reorganização em todos os níveis do sistema educacional, do político-administrativo à formação de professores e até o interior da sala de aula. Mendes (2002) colabora com esta discussão ao dizer que é preciso ousar em direção à construção de uma proposta de educação inclusiva que seja: a) *racional*, no sentido de aproveitar todas as possibilidades existentes, construindo ações pedagógicas eficazes ao atendimento dos alunos e ampliar as matrículas; b) *responsável*, ao ser planejada e avaliada continuamente e c) *responsiva*, ao ser flexível e ajustável dependendo dos resultados das avaliações.

Nessa perspectiva, ao compreender que a escola tem como objetivo auxiliar o aluno a adquirir habilidades e conhecimentos que lhes permita viver em sociedade de maneira independente, os serviços de apoio devem se modificar para efetivamente constituírem auxílio à classe comum. Os serviços de apoios são fundamentais no processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que a formação de professores, seja a do generalista ou a do especialista, pouco tem dado conta das demandas atuais da educação, dentre elas a da inclusão, entendida como um dos desafios da escola atual.

Outro aspecto importante, no processo de construção da escola inclusiva, é constituído pelos serviços de apoio que precisam ser planejadas e ofertadas, tanto para o aperfeiçoamento da prática do professor, quanto para o processo de aprendizagem do aluno (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MENDES, 2002; JANNUZZI, 2004). Ao defender os ideais da Educação Inclusiva, considerando os limites de mudança da escola, de seus objetivos e dos serviços de apoio necessários, muitos outros aspectos devem também ser considerados: o reconhecimento das diferenças de uma forma positiva, a valorização de ações cooperativas dentro da escola, a avaliação da eficácia dessas ações, dentre outras.

Além disso, ao se pensar a formação de uma nova geração dentro de um projeto que favoreça a inclusão escolar, e particularmente a de alunos com necessidades educacionais especiais, as inovações nas relações entre pessoas e na organização de práticas educativas precisam contemplar as diferentes áreas do conhecimento a fim de propiciar melhores condições de ensino e aprendizagem a todos os alunos. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial, incorporou esse debate publicando textos, livros e leis sobre o assunto, o que vem servindo como referência às escolas, na perspectiva das mudanças desejáveis. Alguns destes

materiais trazem orientações para a construção da escola inclusiva, que fica, então, concebida nos documentos legais, como:

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

Um dos materiais publicados pelo MEC, destinado à formação continuada de professores e gestores - *Educar na Diversidade* (DUK, 2005) - apresenta conceitos como aprendizagem significativa e estratégias de respostas à diversidade, em que se valoriza a variação de esquemas de aula, a organização da aula de forma a motivar e dar condições para que todos os alunos participem, a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa entre alunos, o monitoramento permanente dos alunos pelo professor, de forma a ajustar o ensino para promover a aprendizagem e a flexibilização do currículo, levando em conta as necessidades educacionais dos alunos. Neste último item, são abordados os componentes que podem ser modificados para atender essa demanda, relativos a espaços, materiais e contextos, a introdução de recursos auxiliares como o sistema de comunicação alternativa ou complementar e o material didático de apoio. Cabe ponderar, no entanto, que, mesmo tendo incorporado conceitos atuais e importantes para criar condições relevantes de aprendizagem aos alunos (por exemplo, os conceitos de aprendizagem significativa, variação de esquemas de aula, estratégias cooperativas e monitoramento permanente) esses materiais são apresentados de maneira um tanto vaga e pouco contextualizada, comprometendo sua adoção e efetividade.

Na coletânea de artigos intitulada *Experiências Educacionais Inclusivas* (ROTH, 2006), publicada pelo MEC, são consideradas como “boas práticas de ensino” aquelas que “não excluem nenhum aluno e que buscam dar respostas às necessidades educacionais especiais, valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele” (p.9). Além disso, Roth (2006) defende que, quanto às práticas educacionais inclusivas e à formação docente, a perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nas classes comuns, implica em parceria ou colaboração com um profissional especialista, que atue junto com o professor da sala comum. Ainda nesse material, são apresentados casos de sucesso no processo de inclusão e perspectivas otimistas quanto a este processo. No entanto, tais artigos não detalham como ocorreu essa parceria e quais estratégias foram adotadas por esses profissionais, nem suas dificuldades e desafios.

Uma aproximação a essa especificação pode ser encontrada em outro material publicado pelo MEC - *Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem* (TRISTÃO, 2006). Nele são destacadas algumas habilidades importantes para o educador, tais como:

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

A análise dos autores e materiais citados permite verificar que a proposta da inclusão escolar parece ocorrer em dois sentidos: de um lado, um discurso ideológico que defende a

educação para todos e proclama a necessidade de práticas inovadoras e inclusivas; de outro, o que se volta para os meios e alternativas sobre o quê e como desenvolver estratégias de ensino que possam favorecer a todos os alunos. Defende-se que a Educação escolar deve constituir um espaço de valorização da diversidade humana e de promoção da aprendizagem social e acadêmica de todos os alunos.

Considerando que a proposta da inclusão significa mudança nas condições de ensino e que 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, entende-se que os materiais publicados precisariam ser acompanhados de orientações sobre as ações e habilidades que o professor deve apresentar para criar condições de aprendizagem para todos os alunos. Criar tais condições não parece, portanto, ser apenas uma questão de atender à demanda; é também um importante elemento de qualidade de ensino. Esta questão é explicitada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB no. 2/2001, no artigo 2º. Como afirma Saviani (2009), é necessário instituir um espaço específico de formação de professores para atuarem no contexto da educação inclusiva.

Segundo Mendes (2002), a existência de leis e declarações a defenderem a inclusão, por mais pertinentes e apropriadas que sejam, apenas criam conceitos e representações sobre o que seja este processo. A autora defende que, para uma mudança de paradigma que norteie a prática, devem ser conduzidas ações efetivas de convencimento, construídas dentro de cada realidade escolar. Além disso, nos dias atuais, já é possível avaliar as mudanças implementadas nas escolas, os benefícios para os alunos e professores e as dificuldades presentes no contexto da inclusão.

No contexto atual, há que se considerar que os mais variados problemas e dificuldades existentes na educação brasileira não se referem apenas à questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Se, de um lado, o conjunto dos problemas não justifica as dificuldades com a inclusão, de outro, as alternativas e propostas para aprimorá-la não podem ser compreendidas como solução para a gama de problemas da Educação, mas como parte de um conjunto de condições que precisam ser modificadas na escola.

Entende-se que é necessário apresentar e avaliar propostas de reorganização da escola e da prática docente, considerando seus desafios, limites e possibilidades. O professor do ensino regular, não só precisa estar convencido da legitimidade da inclusão, mas também da necessidade de alterar as condições de ensino, especialmente as relacionadas à sua atuação, considerando tanto os limites e como as dificuldades desse processo. E isso pode requerer assessoria e parceria com outros profissionais.

O PROCESSO DE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Considerando as necessidades de práticas de ensino inovadoras e da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a formação e a atuação docente podem ser entendidas como cruciais. Segundo Martins (2004), a história da formação de professores foi permeada, no passado, por diversas concepções e, mais recentemente, por discussões que têm destacado a necessidade de sua capacitação, não somente em conteúdos e conceitos, mas também em habilidades políticas e interpessoais. Outros autores defendem, adicionalmente que, nesse

processo de formação, se considere e se valorize o saber docente construído ao longo de sua trajetória (LIBANEO, 2001, NÓVOA, 2002, TARDIF, 2002). Carneiro (2012, p. 9) acrescenta que:

Construir uma escola diferente implica um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação de professores. É preciso ter coerência entre o que os educadores aprendem e o que queremos que ensinem. Precisamos, dessa forma, promover discussões e possibilitar a construção de parcerias entre a pesquisa científica e as práticas inclusivas.

As demandas do mundo atual, em relação à formação e atuação do professor, exigem conhecimentos curriculares, mas também habilidades de reflexão sobre sua prática e outras tantas habilidades na condução de sua ação educativa. Tais comportamentos não estão desvinculados do papel específico que o professor assume e nem mesmo de suas concepções e da sua responsabilidade com o conhecimento historicamente produzido, mas precisam ser direcionados para promover a articulação entre a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Em se tratando da formação e atuação do professor no contexto da Inclusão Escolar, a proposta defendida por alguns autores (WOOD, 1998; FREDERICO; HERROLD VENN, 1999, MENDES, 2008) é a da colaboração entre o profissional especializado e o professor do ensino regular, por meio dos modelos de *coensino* ou *ensino colaborativo*. Nesse modelo, o professor de educação especial atua junto ao professor do ensino regular, dentro da sala de aula do ensino regular. Uma alternativa ao coensino é a *consultoria colaborativa*, em que o professor de educação especial presta assistência ao professor do ensino regular fora da sala de aula (THOUSAND; VILLA, 1989, apud KAMPWIRTH, 2003). As duas alternativas são vistas como estratégias poderosas para instrumentalizar o professor e favorecer processo de mudança nas práticas pedagógicas. Tais estratégias estão alicerçadas na perspectiva educacional que defende a humanização da escola e dos processos de formação educacional, em contraposição às concepções idealistas e mecanicistas (CAPELLINI, 2004).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), reafirma a necessidade da parceria acima citada e acrescenta que os sistemas de ensino devem superar a dicotomia entre educação especial e ensino regular e garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o acesso, com participação, aprendizagem e continuidade, aos níveis mais elevados do ensino. A parceria entre professores, na perspectiva do ensino colaborativo, tem sido, assim, considerada importante instrumento para a inclusão escolar (ARGUELLES; HUGHES; SCHUMM, 2000; AUSTIN, 2001; BALDWIN, 2003; GARGIULO, 2003; WEISS, LLOYD, 2003).

No Brasil, alguns estudos buscaram avaliar as possibilidades do ensino colaborativo e da consultoria colaborativa. Capellini (2004) e Zanata (2004), estudando a prática pedagógica de duas professoras de classe regular que tinham alunos, respectivamente, com deficiência mental e auditiva, identificaram que estes apresentam dificuldades interpessoais na relação com os alunos. Com base nesses estudos e em outros com conclusões semelhantes (CORRÊA, 2008; MOLINA, 2007), pode-se defender a necessidade de propor e validar alternativas de assessoria ao professor no manejo de problemas de comportamento e na promoção de habilidades sociais dos alunos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). Conforme enfatizado por Capellini

(2004) e Zanata (2004) essa assessoria deve estar articulada à autoavaliação (ação reflexiva) do professor sobre sua atuação em sala de aula.

Em relação à atuação do professor de classe regular, Mendes (2002, p.79) acrescenta que:

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

Trata-se, portanto, de investir no processo de inclusão escolar, considerando as possibilidades de parceria entre o professor de classe regular e o profissional especializado em educação especial. Essa parceria pode ocorrer fora ou dentro da sala de aula, buscando-se construir práticas mais motivadoras de ensino e aprendizagem, além de fortalecer e assegurar a efetividade do professor de classe comum na concretização da inclusão. Essa perspectiva implica, portanto, em unir saberes a favor do processo de transformação da sala de aula e da escola em favor da inclusão.

O PROCESSO DE INCLUSÃO E AS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DO PROFESSOR

A importância da qualidade das relações interpessoais para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; WEISS, LLOYD, 2003; NOVAK; PELÁEZ, 2003), bem como a correlação significativa entre déficits de habilidades sociais, problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, evidenciadas na literatura (BANDEIRA et al., 2006; DIPERNA, 2006; RIMM-KAUFMAN; CHIU, 2007; RUTHERFORD; DUPAUL; JITENDRA, 2008), permitem situar as habilidades sociais como um fator fundamental do ajustamento escolar de crianças, o que envolve, em sentido amplo, tanto aspectos acadêmicos como interpessoais. Essa associação entre baixa competência social e dificuldades de aprendizagem está bem documentada na literatura, embora, segundo alguns autores (BANDEIRA et al., 2006; DIPERNA, 2006), carecendo ainda de maior investigação sobre a natureza dessa relação, suas características e mecanismos.

Como os processos de ensino e aprendizagem ocorrem basicamente em ambiente social, sob interações sociais educativas do educador com o estudante e seus pares (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; ZINS; WALBERG; WEISSBERG, 2004), considera-se razoável supor que a qualidade das relações interpessoais estabelecidas nesse contexto pode afetar, positiva ou negativamente, o desempenho acadêmico. Ao analisar essa literatura, verifica-se a emergência de uma hipótese explicativa para esta relação, ou seja, de que as habilidades sociais podem ter uma função instrumental ou facilitadora da aprendizagem acadêmica (DEL PRETTE et al. 2012, DIPERNA, 2006).

Essa hipótese encontra apoio em evidências recorrentes de que a qualidade das relações interpessoais, estabelecidas no contexto escolar, afeta positiva ou negativamente o desempenho acadêmico (EISENHOWER; BAKER; BLACHER, 2007; MCCLELLAND; ACOCK; MORRISON, 2006). Merritt et al (2012) investigaram relações entre suporte emocional do professor na interação com os alunos e os efeitos de uma intervenção visando

melhorar as interações do professor com os alunos e os comportamentos sociais dos alunos (agressão entre pares, exclusão pelos pares e comportamentos pró-sociais e habilidades de autocontrole). Participaram do estudo 178 alunos e 36 professores de sete escolas rurais. Os resultados indicaram que quanto maior o suporte emocional oferecido (relato dos professores), menor a agressividade e maior o comportamento de autocontrole dos alunos. Com base nessas evidências, os autores defendem a importância das interações positivas entre professores e alunos e discutem a necessidade e os mecanismos para intervenções desse tipo junto a professores.

Vários estudos brasileiros também focalizaram o repertório de habilidades do professor na interação com seus alunos, como os de Corrêa (2008); Del Prette e Del Prette (1997); Del Prette et al. (1998a); Del Prette, Del Prette, Torres e Pontes (1998b); Melo (2003); Molina (2007), Vila (2005). Os estudos de Del Prette et al. (1998a) e de Del Prette, Del Prette, Torres e Pontes (1998b) estavam norteados pela preocupação em melhorar as habilidades do professor para conduzir interações sociais educativas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997). O estudo de Molina (2007) mostrou que foi bem sucedida a intervenção junto ao professor, visando melhorar condições de sala de aula para a promoção das habilidades sociais dos alunos. O estudo de Vila (2005) visou melhorar as habilidades sociais gerais dos professores, mas não avaliou impactos sobre os alunos. Em conjunto, esses estudos evidenciaram a contribuição do aprimoramento do repertório social do professor para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Já há mais de 15 anos, Del Prette e Del Prette (1997) destacavam, no processo de ensino e aprendizagem, a importância de algumas habilidades do professor para promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Essas habilidades foram por eles denominadas Habilidades Sociais Educativas- HSE (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997; 2001; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a, b) e vêm sendo objeto de propostas e redefinições nos últimos anos. Na formulação de 2008, Del Prette e Del Prette (2008b) definiram 32 habilidades sociais educativas que agruparam em quatro classes mais gerais: 1) Estabelecer contextos potencialmente educativos; 2) Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; 3) Monitorar positivamente e 4) Estabelecer limites e disciplina. As classes amplas eram, portanto, compostas de outras mais específicas como, por exemplo, *Estabelecer contextos potencialmente educativos* incluía organizar materiais, alterar distância e proximidade, etc.; *Transmitir ou expor conteúdos de habilidades sociais* incluía fazer perguntas de sondagem ou desafio, apresentar objetivos, entre outras. Certamente, um passo preliminar importante é o de avaliar necessidades de professores e alunos em relação a tais habilidades.

Com base no sistema de 32 classes, proposto por Del Prette e Del Prette (2008b), Manolio (2009) conduziu estudo visando a verificar quais classes e subclasses de HSE os professores apresentam com maior e menor frequência na interação com seus alunos e a quais demandas observadas elas estariam relacionadas. O objetivo incluía, também, caracterizar possíveis padrões de comportamento dos professores, verificar a influência de características sociodemográficas sobre esses padrões e analisar a frequência e a qualidade da interação entre professor e alunos com baixo desempenho acadêmico e alunos com bom desempenho acadêmico. Participaram 22 professores do Ensino Fundamental I de três escolas municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e parte de seus alunos. Os estudantes foram selecionados a partir dos dados obtidos por meio de um protocolo de avaliação respondido pelo

professor, permitindo identificar, em cada sala de aula, quatro alunos com baixo desempenho e quatro com bom desempenho acadêmico. O estudo foi realizado em salas de aulas. Além dos instrumentos de caracterização da amostra (protocolo de caracterização dos professores, Critério Brasil, de avaliação socioeconômica, protocolo de avaliação do professor sobre os alunos e ficha de localização do aluno em sala de aula) foi elaborado e aplicado um Protocolo de Registro do Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE), usado para a análise de dados de filmagem da interação professor-alunos (três períodos de 30 minutos cada professor). Os resultados indicaram que houve pouca flexibilidade e variabilidade de comportamentos dos professores e também que tais comportamentos estavam muito pouco sobre controle das demandas dos alunos, conforme verificadas na filmagem. O estudo identificou a influência de variáveis como idade e escolaridade do professor e do nível escolar da turma no desempenho de alguns comportamentos considerados como HSE. Não foi observada diferença estatística significativa entre os dois grupos de alunos, mas foi observado que os professores consequenciavam mais positivamente as respostas dos alunos com bom desempenho acadêmico do que as dos alunos com baixo desempenho. Esses resultados permitiram realizar uma caracterização do repertório de HSE dos professores e mostraram a necessidade de realização de programas de intervenção em HSE junto a esses professores.

O aperfeiçoamento e o desempenho de habilidades sociais educativas pelo professor, conforme Del Prette e Del Prette (2008), podem requerer assessoria e colaboração dos profissionais especialistas na área de habilidades sociais. Essa assessoria pode ter um impacto direto sobre o repertório dos professores e outros agentes educativos e um impacto indireto sobre os alunos, em termos de aquisições sociais e acadêmicas que são mediadas pela relação desses professores e demais agentes educativos junto aos estudantes.

Considerando as necessidades específicas do processo de inclusão e as classes de HSE relevantes para a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento socioemocional dos alunos com NEE, Rosin-Pinola (2009) desenvolveu um estudo com o objetivo de avaliar o impacto de um Programa de Habilidades Sociais Educativas junto a professoras do ensino regular que tinham alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em sala de aula. Após o aceite da direção da escola e dos professores, foi realizada a avaliação do repertório de HSE das professoras, por meio da análise de três aulas de cada professora. Os alunos foram avaliados por meio do Sistema de Avaliação do Repertório Social - SSRS-BR (BANDEIRA et al., 2009) e da análise de filmagens e produtos acadêmicos. Com base na avaliação pré-intervenção, foi elaborado o Programa de Habilidades Sociais Educativas, na forma de assessoria em serviço.

O programa teve duração de sete meses, com 20 encontros de uma hora e meia cada. Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente e foram comparadas as medidas de avaliação pré e pós-intervenção para a verificação dos efeitos do programa, tanto sobre o repertório de habilidades sociais educativas do professor (efeito direto) quanto sobre o repertório social e acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais (indireto). Para avaliar os resultados foi utilizado o “Método JT” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Esse método permite analisar se as variações verificadas entre pré e pós-intervenção dos dados obtidos no SSRS-BR constituíam mudanças estatisticamente confiáveis e clinicamente relevantes. Os dados evidenciaram efeitos positivos e funcionais no repertório de HSE das

professoras e mudanças positivas e clinicamente relevantes no repertório geral dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda que reconhecendo os limites do estudo, tais como: pequeno número de professores que persistiram no programa até o final, apenas três, o que impede também a generalização dos resultados, os dados obtidos foram animadores no sentido de conferir relevância ao papel que as habilidades sociais educativas podem ter sobre o processo de inclusão, pelo menos enquanto impacto sobre o repertório social e acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entende-se que a melhora desse repertório é condição para que a inclusão ocorra, por pelo menos duas vias: a primeira, no sentido de melhorar a aprendizagem acadêmica desses alunos; a segunda, ao melhorar seus recursos de convivência com os demais, que pode se reverter também em melhora acadêmica. No entanto, vale-se atentar que para promover melhoras no repertório social e acadêmico dos alunos é necessário um professor competente em criar condições e manter relações sociais positivas com os alunos e entre os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o contexto das escolas brasileiras, as políticas que ancoram os ideais da inclusão escolar e os trabalhos que focalizam a formação de professores, pode-se identificar que: a) a inclusão escolar de alunos com deficiências sensoriais, intelectual, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades, além das dificuldades de aprendizagem, está amplamente sustentada pela legislação educacional brasileira; b) há um discurso de que os professores de sala regular devem atender a todos, contando com a parceria de profissionais especializados e ou de educadores especiais, mas pouco se sabe sobre o quanto essas parcerias estão disponíveis aos professores, como elas ocorrem, quais vantagens e dificuldades etc.; c) as pesquisas sobre formação em serviço de professores e os materiais publicados pelo MEC têm destacado a necessidade do professor mudar suas práticas, atentando para o aprimoramento de da qualidade da relação educativa. Nesse contexto, pode-se vislumbrar contribuições potenciais do campo das habilidades sociais e, em particular, das habilidades sociais educativas, considerando-se que: a) além das dificuldades de aprendizagem, a inclusão escolar está amplamente associada a dificuldades interpessoais que constituem desafios tanto para as interações com o professor como para as interações com os demais colegas; b) a área de Treinamento de Habilidades Sociais traz fortes evidências de que os programas de formação de professores tanto podem melhorar o repertório social profissional desses professores quanto promoverem impacto sobre o repertório social e o desempenho acadêmico dos alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais; c) embora as dificuldades em conduzir interações sociais educativas e inclusivas estejam sempre presentes, raramente elas são explicitamente identificadas e assumidas nessas assessorias ou nas propostas de inclusão.

Este ensaio parte das questões mais gerais sobre os desafios e as propostas educacionais para a inclusão, direcionando-se à questão da formação de professores e em particular, da promoção de seu repertório de habilidades sociais educativas. Entende-se que as pesquisas nessa área precisam avançar no sentido de romper com as fórmulas tradicionais que desconsideram o saber do professor, para propostas inseridas no contexto da escola, se

possível, das salas de aulas e que levem em consideração o cotidiano do fazer docente, seus saberes e desafios. Com essas preocupações, foi apresentada resumidamente uma pesquisa de intervenção com professores de ensino regular que estavam vivenciando os desafios da inclusão. 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 incluindo àqueles que têm necessidades educacionais especiais.

Em relação à formação do professor e à promoção de suas habilidades sociais educativas, entende-se que há ainda um longo caminho a percorrer. Para isso, tanto os recursos de avaliação, como as condições de assessoria ainda precisam ser aperfeiçoados de modo a serem viabilizados como alternativas práticas e sólidas no contexto educacional.

Em relação à avaliação de habilidades sociais educativas, com base no sistema anterior de 32 classes e em estudos anteriores, mais recentemente, Del Prette e Del Prette (2013) criaram um instrumento denominado Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Professores), cujos estudos preliminares evidenciaram uma estrutura fatorial com propriedades psicométricas promissoras. O instrumento é constituído de duas escalas. A primeira, *Organizar Atividade Interativa*, com 14 itens, contempla três subescalas: Dar instruções sobre a atividade, Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos e Organizar o ambiente físico. A segunda, *Conduzir Atividade Interativa*, com 50 itens, é composta de quatro subescalas: Cultivar afetividade, apoio, bom humor, Expor, explicar e avaliar de forma interativa, Aprovar, valorizar comportamentos e Reprovar, restringir, corrigir comportamentos. Trata-se de um instrumento com estudos em andamento, que poderá ser útil para a avaliação e promoção das HSE do professor, tanto no sentido de se identificar necessidades nessa área como de aferir resultados de intervenções com vistas, em médio e longo prazo, ao aperfeiçoamento das estratégias de assessoria que se mostrarem mais efetivas para suprir tais necessidades.

Em relação às intervenções, os itens do Inventário de Habilidades Sociais Educativas poderiam ser tomados como foco de intervenção, uma vez que cobrem uma ampla gama de habilidades que fazem parte do cotidiano dos professores no contexto de ensino e aprendizagem. No entanto, independentemente do foco adotado, entende-se que é necessário avançar no sentido de avaliar, com delineamentos mais rigorosos de controle, complementados por avaliações qualitativas, a efetividade e os ingredientes críticos dos diferentes tipos de assessoria e, mesmo, as possibilidades de combinação efetiva entre elas.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: *Educação Especial: temas atuais*. MANZINI, E. J. (Org.). Marília: UNESP, 2000. p.1-9.
- ARGUELLES, M. E., HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, n.79, p 48-51, 2000.
- AUSTIN, V. L. Teacher's beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, n.22, p.245-255, 2001.

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

BANDEIRA, M. et al. Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.25, n.2, 2009.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB no. 2/2001.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007.

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

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos. IN ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. *Inclusão Escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí, Paco Editorial, 2012. p.7-24.

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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades educativas especiais- NEE. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade- UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

DEL PRETTE et al. P. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.11, n.3, 1998.

DEL PRETTE et al. ROLE OF SOCIAL PERFORMANCE IN PREDICTING LEARNING PROBLEMS: PREDICTION OF RISK USING LOGISTIC REGRESSION ANALYSIS. *SCHOOL PSYCHOLOGY INTERNATIONAL JOURNAL*, n.2, 615-630, 2012.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, D. R. (Org.). *Sobre comportamento e cognição: a aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos*. São Paulo: Airbytes, v.3, p.234-250, 1997.

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

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

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. Significância clínica e mudança confiável: A efetividade das intervenções em psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.24, n. 4, 105-114, 2008.

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

- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: DEL PRETTE A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*: Questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p.167-206.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Inventário de habilidades Sociais Educativas* – versão Professor (IHSE-Prof): Dados psicométricos preliminares. Relatório não publicado disponível com os autores, 2013.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.18, n.41, p.517-530, 2008b.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das Habilidades Sociais na infância*: Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DIPERNA, J. C. Academic enablers and student achievement: implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools*, Hoboken, v. 43, n. 1, p. 7-17, 2006.
- DUK, C. *Educar na Diversidade*: material de formação docente. 2. ed. Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2005.
- EISENHOWER, A.S.; BAKER, B.L.; BLACHER, J. Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, New York, v.45, n.4, p.363-383, 2007.
- FREDERICO, M.A.; HERROLD, W.G.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion: A checklist for educators. *Teaching Exceptional Children*, v.32, p.76-82, 1999.
- GARGIULO, R.M. *Education on contemporary society: an introduction to exceptionality*. Thomson Learning: United Station, 2003.
- JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil- dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KAMPWIRTH, THOMAS J. Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems. Chapter 1: *Overview of School-Based Consultation*, New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003. p. 01- 39.
- LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola*. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- MANOLIO, C. L. *Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno*. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- MARTINS, P. L. O. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, J.P., MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal*: Práticas sociais. 2004. p. 43-57.
- MAZZOTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. *Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense*. Educação Especial e Inclusiva, n.7, 2003. Disponível em: www.bancodaescola.com/identidade.htm. Acesso em: 19 fev. 2009.

- MAZZOTA, M. J. S. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.
- MCCLELLAND, M. M.; ACOCK, A.C.; MORRISON, F. J. The impact of Kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Children Research Quarterly*, New York, v.21, n.4, p.471-490, 2006.
- MELO, M. H. S. *Crianças com dificuldades de interação no ambiente escolar: uma intervenção multifocal*. 2003.203f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.
- MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In M. A. Almeida, E. G. Mendes; M. C. P. I. Hayashi (Org.). *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p.61-86.
- MERRITT, E.G.; WANLESS, S.B.; RIMM-KAUFFMAN, Sara E. The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, v.41, n.2, p.141-159, 2012.
- MOLINA, R. *Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem*. 2007. 185f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- NOVAK, G. D; PELÁEZ, M. *Child and Adolescent Development: A Behavioral Systems Approach* Paperback – November 20, 2003.
- NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *Palestra concedida ao Sindicato dos professores de São Paulo- SINPRO-SP*. 2006. Obtida no site: www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa , em 04/02/2008.
- NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002. p.10-30
- RIMM-KAUFMAN, S. E.; CHIU, Y. Promoting social and academic competence in the classroom: A intervention study examinig the contribution of the “Responsive Classroom” approach. *Psychology in the Schools*. Haboken, v. 44, n. 4, p. 397-413, 2007.
- ROSIN-PINOLA, A. R. *Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais*. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.
- ROTH, B. W. (Org.). *Experiências Educacionais Inclusivas. Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial. 191 p, 2006.
- RUTHERFORD, L. E., DUPAUL, G. J., & JITENDRA, A. K. Examining the relationship between treatment outcomes for academic achievement and social skills in school-age children with ADHD. *Psychology in the Schools*, v.42, n.2, p.145-157, 2008.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, 2009.

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

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

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

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

WEISS, M.; LLOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*, v. 26, n.1, p. 27-41, 2003.

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

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

ZINS, J.; WALBERG, H.; WEISSBERG, R. Getting to the heart of the school reform: Social and Emotional learning for academic success. *National Association of School Psychologists*. *Communique* Bethesda, v.33, n.5, p. 35, 2004.

Recebido em: 10/02/2014

Reformulado em: 17/09/2014

Aprovado em: 18/09/2014

