

# Habilidades sociais educativas de professores de alunos público-alvo da educação especial

Iriene Ferraz de Souza  
Bárbara Carvalho Ferreira  
Diego Costa Lima  
Zilda Aparecida Pereira Del Prette

## RESUMO

As Habilidades Sociais Educativas são indispensáveis no contexto escolar, sobretudo na perspectiva inclusiva, haja vista que a educação de alunos Público-Alvo da Educação Especial, assim como de qualquer estudante, exige do professor flexibilidade, paciência, criatividade, afabilidade e responsabilidade. O presente estudo teve como objetivo caracterizar a perspectiva de professores de alunos Público-Alvo da Educação Especial sobre seu repertório de Habilidades Sociais Educativas. Participaram 380 professores de 92 escolas públicas do interior de Minas Gerais, sendo 98,7% do gênero feminino. A avaliação do repertório de Habilidades Sociais Educativas foi realizada com o Inventário de Habilidades Sociais Educativas de Professores (IHSE-Prof, de Del Prette & Del Prette, 2013) e o Questionário de Caracterização da amostra. Os resultados indicaram que os professores apresentaram um repertório bastante elaborado no escore geral e em duas Escalas, Organizar Atividade Interativa e Conduzir Atividade Interativa, e 86,8% relataram utilizar estratégias facilitadoras da inclusão. Conclui-se que os professores com repertório elaborado de Habilidades Sociais Educativas são profissionais que organizam um arranjo de contingências no ambiente escolar, com vistas ao desenvolvimento de relações produtivas em sala de aula. Os achados apontam ainda que as Habilidades Sociais Educativas de professores são recursos indispensáveis na educação inclusiva.

*Palavras-chave:* Habilidades Sociais Educativas; Professores; Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

### Educational social skills of teachers of target-public students of the special education

Educational Social Skills are indispensable in the school context, especially in an inclusive perspective, given that the education students Target-Public of The Special Education students, as well as any student, requires teacher's flexibility, patience, creativity, friendliness and responsibility. The present study aimed to characterize the perspective of teachers of Special Education Target Audience students on their repertoire of Educational Social Skills. 380 teachers from 92 public schools in the interior of Minas Gerais participated, 98.7% of whom were female. The evaluation of the Educational Social Skills repertoire was carried out with the Inventory of Social Educational Skills - version for teachers (IHSE-Prof versão 2013) and the Sample Characterization Questionnaire. The results indicated that the teachers presented a very elaborate repertoire of Educational Social Skills in the general score and in the two Scales, Organize Interactive Activity and Conduct Interactive Activity and 86.8% reported using strategies that favor inclusion. It is concluded that teachers with an elaborated Educational Social Skills repertoire are professionals that enable the organization of an arrangement of contingencies in the school environment, with a view to developing productive relationships in the classroom. The findings also indicate that the teachers' Educational Social Skills are indispensable resources in the inclusive education.

*Keywords:* Immigration; Educational Social Skills; Teachers; Inclusive education.

## Sobre os autores

I. F. de S.  
<https://orcid.org/0000-0002-6885-2395>  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM/Campus Diamantina – Diamantina, MG  
[iriene.ferraz@gmail.com](mailto:iriene.ferraz@gmail.com)

B. C. F.  
<https://orcid.org/0000-0002-9759-5682>  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM/ Campus Diamantina – Diamantina, MG  
[barbaracarvalho\\_ufovjm@yahoo.com.br](mailto:barbaracarvalho_ufovjm@yahoo.com.br)

D. C. L.  
<https://orcid.org/0000-0002-5641-4726>  
Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG/Divinópolis – Divinópolis, MG  
[diegopsicologia@yahoo.com.br](mailto:diegopsicologia@yahoo.com.br)

Z. A. P. del P.  
<https://orcid.org/0000-0002-0130-2911>  
Universidade Federal de São Carlos, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia; (INCTECCE) – São Carlos, SP  
[zdprette@ufscar.br](mailto:zdprette@ufscar.br)

## Direitos Autorais

Este é um artigo de acesso aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.



O processo de inclusão de alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, considerados como alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), na rede regular de ensino tem sido motivo de ampla discussão ao longo do tempo. Dessa forma, a efetividade do processo de inclusão desses alunos depende, dentre outros fatores, da atitude dos professores e de sua capacidade em estabelecer relações sociais produtivas em sala de aula, uma vez que o professor é o mediador das relações estabelecidas neste contexto (Brasil, 2018; Mendes, 2010). Nessa perspectiva, entende-se que as Habilidades Sociais (HS) têm sido consideradas de suma importância na relação professor aluno. Segundo Del Prette e Del Prette (2013a), as Habilidades Sociais são “diferentes classes de comportamentos sociais de um repertório do indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas” (p. 31). Já a competência social é um constructo avaliativo do desempenho do indivíduo, em uma tarefa interpessoal, cujo objetivo consiste em atender às demandas da situação e da cultura, gerando resultados positivos baseados em critérios instrumentais e éticos (Del Prette & Del Prette, 2017a).

No contexto escolar, um bom repertório de Habilidades Sociais Educativas (HSEs) é essencial no desenvolvimento do trabalho docente, sobretudo, na educação inclusiva, haja vista que um professor socialmente habilidoso pode promover a interação entre os alunos e tornar-se um modelo (Rosin-Pínola, 2009). Nesse sentido, para lidar com a diversidade é importante que o professor possua “conhecimentos específicos, enfoques pedagógicos, métodos e materiais didáticos adequados” (Mendes, 2010, p. 128). Além disso, é importante que o professor tenha um repertório elaborado de HSEs, para que arranjem contingências no ambiente escolar que possam favorecer a inclusão dos alunos PAEE no ensino regular (Manolio, 2009). Perante o exposto, entende-se que as HSEs são indispensáveis para a competência social e profissional do professor (Del Prette & Del Prette, 2008) haja vista que são “habilidades intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal de ensino” (Del Prette & Del Prette, 2007, p. 95). Além disso, denominam-se HSEs os desempenhos sociais efetivos do indivíduo que se coloca como educador ou instrutor. Contudo, cabe frisar que não basta apenas a atribuição da função social do educador e a emissão de determinados comportamentos para que a ação educativa seja efetiva, é necessário que haja avaliação e monitoramento das consequências desses comportamentos nos alunos, ou seja, cabe verificar se houve aprendizado (Del Prette & Del Prette, 2013a). Assim, as Habilidades Sociais Educativas têm sido consideradas um fator relevante no sucesso ou insucesso escolar, especialmente na Educação Inclusiva, tendo em vista que um repertório deficitário de HSEs dificulta que o professor cumpra com seu papel de mediador da apren-

dizagem de seus alunos (Del Prette & Del Prette, 2013a). Já um repertório elaborado de HSE pode contribuir com o desenvolvimento de valores morais ou éticos de convivência, referentes a noções de liberdade, equidade, solidariedade, justiça e respeito aos direitos interpessoais, sendo estes valores imprescindíveis ao trabalho docente, especialmente na perspectiva inclusiva (Del Prette & Del Prette, 2017a).

Considerando a relevância desse repertório dos professores, Del Prette e Del Prette ampliaram as classes do Sistema de HSEs (SHSE) criado em 2008 e desenvolveram em 2013 o Inventário de HSEs, versão pais e professores (IHSE-Prof, de Del Prette & Del Prette, 2013b). A avaliação do repertório de habilidades sociais, inclusive das educativas, antecede o planejamento de programas de intervenção que visem ao aperfeiçoamento das práticas educativas, principalmente no que se refere à educação na perspectiva inclusiva, haja vista que as HSEs são indispensáveis nesse contexto (Del Prette & Del Prette, 2013b).

No trabalho docente com alunos PAEE são requeridas “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 processo de inclusão” (Del Prette & Del Prette, 2008, p. 520), sendo, portanto, as HSEs de muita importância, visto que a educação de alunos PAEE, assim como de qualquer estudante, exige do professor flexibilidade, paciência, criatividade, afabilidade e responsabilidade. Diante disso, considerando as especificidades da educação inclusiva, tais habilidades se constituem como fator fundamental no repertório dos professores (Del Prette & Del Prette, 2013a). Estudos apontam (Souza & Silva, 2017; Gomes & Silva de Oliveira, 2021) que o modo como se transmite o conhecimento e a escolha de estratégias a serem utilizadas pelos professores na educação de alunos com alguma dificuldade na aprendizagem podem ser fatores decisivos no fracasso escolar. Outros estudos destacam (Hamre et al., 2009; Rudassil et al., 2010; Fernandes et al., 2018) que o apoio emocional oferecido pelo professor é imprescindível para o ensino de qualidade. Um estudo recente (Silva & Elias, 2020), com professores de alunos PAEE, identificou que os profissionais apresentaram repertório acima da média na avaliação das HSEs.

Ressalta-se que, embora seja relevante, as HSEs de professores que atuam na perspectiva da educação inclusiva ainda é um tema que apresenta escassez de pesquisas. Os estudos encontrados, majoritariamente, abordam a importância, a avaliação e a promoção das HSEs parentais e conjugais; bem como a avaliação, promoção e treinamento em HSEs dos professores de alunos do Ensino Fundamental e professores universitários e revisões de literatura (Bolsoni-Silva et al., 2013; Bolsoni-Silva & Mariano, 2014; Bolsoni-Silva et al., 2008; Silva et al., 2015; Del Prette & Del Prette, 2008; Del Prette & Del Prette, 2017a; Fantinato & Cia, 2015; Grassi, 2009; Manolio, 2009; Rosin-Pínola, 2009; Rosin-Pínola & Del Prette, 2014; Rosin-Pí-

nola et al., 2017; Tucci, 2011; Vieira-Santos et al., 2018a; Vieira-Santos et al., 2018b; Silva & Elias, 2020). Contudo, os estudos supracitados não avaliaram as HSEs dos professores de alunos PAEE matriculados no ensino regular, em diferentes etapas da educação básica. Nos estudos empíricos, os participantes foram cuidadores primários e não agentes educativos. Assim, observa-se a carência de pesquisas sobre esse tema, o que constitui uma lacuna na literatura científica nacional. Portanto, estudos de caracterização são relevantes, uma vez que podem contribuir para a identificação de necessidades e promoção de HSEs desses professores, favorecendo novas práticas pedagógicas e consequentemente o processo de inclusão no contexto escolar, além de subsidiar propostas de programas específicos de intervenção (Rosin-Pínola & Del Prette, 2014) e novas questões de pesquisa. Considerando estes aspectos, o presente estudo teve como objetivo caracterizar a perspectiva de professores de Alunos PAEE sobre seu repertório de HSEs.

## MÉTODO

Trata-se de estudo quantitativo, descritivo e analítico, do tipo correlacional, cujo objetivo consistiu em investigar a relação existente entre variáveis naturais, sem manipulá-las.

## PARTICIPANTES

A amostra foi constituída por 380 professores de alunos PAEE de 92 escolas públicas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 98,7% do gênero feminino, com idade média de 43 anos ( $DP=7,84$ ). A seguir, na Tabela 1, estão descritas as variáveis referentes à caracterização dos 380 professores de alunos PAEE do ensino regular, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Observa-se na Tabela 1 que, dos 380 professores, a maioria leciona em escolas estaduais e possuem pós-graduação *Latu Sensu*, sendo que 31,1% são Especialistas em Educação Especial. Acerca dos alunos, destaca-se que os diagnósticos mais prevalentes foram TEA e Deficiência Intelectual.

## INSTRUMENTOS

**Inventário de HSEs** (IHSE-Prof, de Del Prette & Del Prette, 2013a). Trata-se de um inventário de autorrelato constituído de 64 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os alunos, respondidos pelos professores em uma escala tipo Likert que varia de *Nunca* ou *Quase Nunca* (0) a *Sempre* ou *Quase Sempre* (4). Em cada situação o respondente deve estimar a frequência com que reage da forma especificada no item, em uma escala que varia de *Nunca* ou raramente (0) a *Sempre* ou quase sempre (4). O instrumento é composto por duas escalas. A Escala 1, denominada Orga-

nizar Atividade Interativa, tem 14 itens e produz um escore total ( $\alpha=0,957$ ) e três escores fatoriais (Principal Axis Factoring, com rotação PROMAX): F1 – Dar instruções sobre a atividade ( $\alpha=0,758$ ); F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos ( $\alpha=0,800$ ); F3 – Organizar o ambiente físico ( $\alpha=0,730$ ). A Escala de Habilidades de Conduzir atividade interativa tem 50 itens e produz um escore total ( $\alpha=0,948$ ) e quatro escores fatoriais produzidos por fatorização de eixos principais (Principal Axis Factoring), com rotação PROMAX: F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor ( $\alpha=,895$ ); F2 – Expor, explicar e avaliar de forma interativa ( $\alpha=0,891$ ); F3 – Aprovar, valorizar comportamentos ( $\alpha=0,847$ ); F4 – Reprovar, restringir, corrigir comportamentos ( $\alpha=0,857$ ). Este instrumento permite ao pesquisador conhecer o repertório de HSE de professores de alunos de diferentes etapas da educação, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, identificando assim os déficits e recursos apresentados pelos docentes.

**Questionário de caracterização** – Instrumento elaborado para a presente pesquisa, contendo questões sobre o relacionamento interpessoal dos professores dos alunos PAEE e as práticas educativas utilizadas. Ressalta-se que foi realizado o estudo piloto deste instrumento com professores de alunos PAEE do ensino regular no intuito de identificar o nível de compreensão dos participantes sobre os itens e do tempo médio que seria utilizado para responder o questionário.

## COLETA DE DADOS

A pesquisa foi aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa, bem como pela Superintendência Regional de Ensino e Secretaria Municipal de Educação (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM-MG – CAAE: 63829516.6.0000.5108). Na sequência, foi realizado o mapeamento de todas as escolas municipais e estaduais para identificar os professores que tinham pelo menos um aluno PAEE com Laudo Médico matriculado em sua turma. Além disso, os professores deveriam ter vínculo efetivo com a rede pública de ensino. Em seguida, após autorização da direção das escolas selecionadas, realizou-se o estudo piloto do Questionário de Caracterização, efetuou-se as alterações necessárias e posteriormente foi aplicada a versão atualizada do instrumento em teste. Em cada encontro, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os questionários eram distribuídos e a pesquisadora realizava a leitura com orientações sobre como preenchê-los. Os encontros com os participantes e a aplicação dos instrumentos aconteceram nas salas dos professores das escolas selecionadas e o tempo médio utilizado para responderem os instrumentos foi de 30 minutos. A aplicação dos questionários foi de forma coletiva e cada escola foi visitada em média três vezes durante a coleta.

Tabela 1. Caracterização dos 380 professores de alunos PAEE da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

	Variáveis	F	%
Formação inicial e continuada	Graduação	380	100
	Especialização	270	71,1
	Pós em Educação Especial	118	31,1
	Mestrado	1	0,04
	Doutorado	1	0,04
Estudou Educação Especial e Inclusiva na graduação	Sim	302	84,4
	Não	56	15,6
Rede de ensino em que leciona	Estaduais	256	67,4
	Municipais	124	32,6
Etapa em que leciona	<b>Educação Infantil</b>		
	Maternal I (criança de 2 a 3 anos)	10	2,6
	Maternal II (3 a 4 anos)	19	5
	1º Período (4 a 5 anos)	36	9,5
	2º Período (5 a 6 anos)	52	13,7
	<b>Ensino fundamental</b>		
	Primeiro ano	41	10,8
	Segundo ano	50	13,2
	Terceiro ano	64	16,8
	Quarto ano	61	16,1
Quinto ano	47	12,4	
Alunos e os tipos de NEE	<b>Número de alunos NEE</b>		
	Transtorno do Espectro Autista	183	45,7
	Deficiência Intelectual	121	30,2
	Deficiência Múltipla	36	9
	Deficiência Física	31	7,7
	Deficiência Auditiva	17	4,2
	Deficiência Visual	7	1,7
Altas Habilidades/Superdotação	5	1,25	

## TRATAMENTO DOS DADOS

A análise de dados foi executada com o software SPSS 21 (*Statistical Package For Social Sciences*). Com base nas instruções fornecidas pelos autores para a apuração e interpretação do IHSE-Prof, de Del Prette e Del Prette (2013b), foi calculado o escore geral de cada um dos sete fatores. Para obtenção dos escores, os dados foram transformados em percentis, com a seguinte classificação, Percentil  $\leq 25$  corresponde ao Reper-

tório Deficitário, entre 25 a 50 Repertório Mediano, Percentil entre 50 a 75 Repertório Elaborado e Percentil  $> 75$  Repertório Bastante Elaborado de HSE.

## RESULTADOS

Os dados obtidos estão organizados em gráficos nos quais estão apresentadas a frequência e porcentagem de professores conforme classificação do repertório de HSEs dos profes-

sores avaliados pelo IHSE-Prof (Del Prette & Del Prette, 2013b). Assim, na Figura 1 estão dispostos os dados referentes a Escala 1 “Organizar atividade interativa” e seus três fatores.

Observa-se na Figura 1 que no Fator Geral da Escala 1,

“Organizar atividade interativa”, grande parte dos professores (42,9%) apresentou Repertório Bastante Elaborado (percentil>75) e apenas (7,6%) foi classificado com Repertório Deficitário (Percentil≤25). Já no Fator 1, “Dar ins-

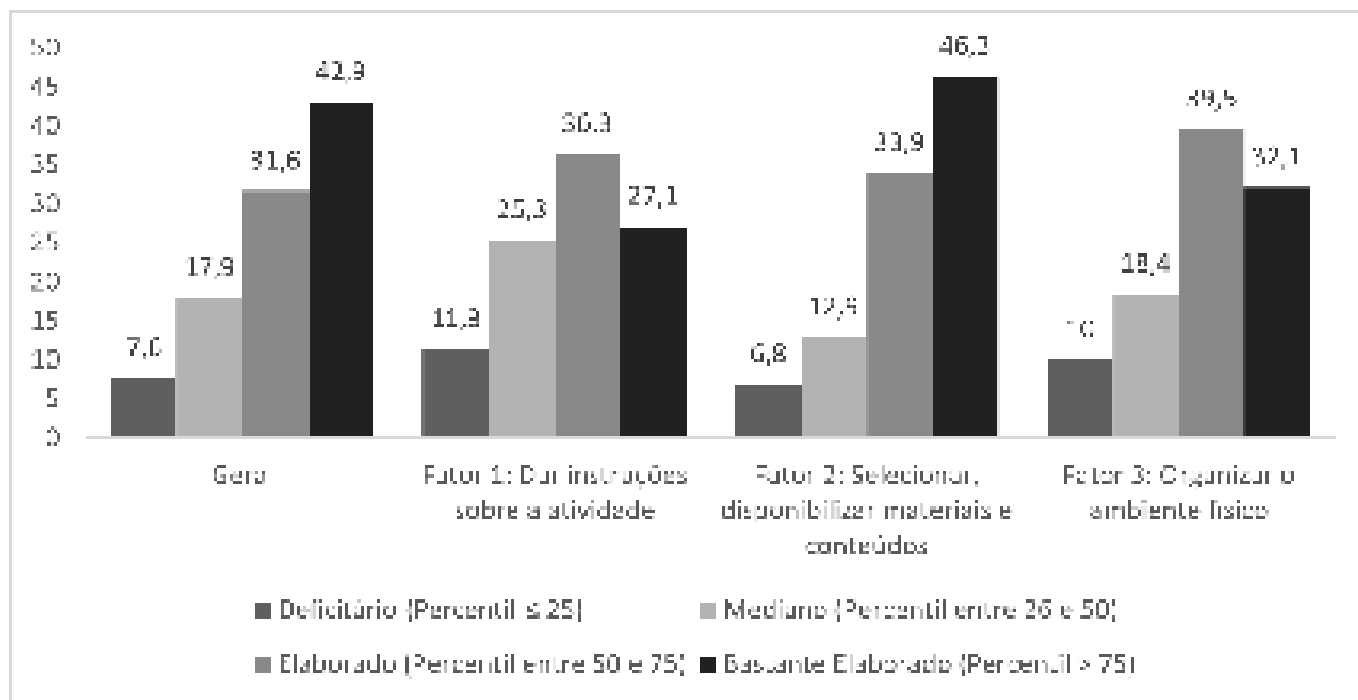


Figura 1. Classificação do repertório de HSEs dos professores na Escala 1 “Organizar Atividade Interativa”.

truções sobre a atividade” (36,3%), e no F3, “Organizar o ambiente físico” (39,5%), os participantes apresentaram Repertório Elaborado (percentil entre 50 e 75).

Nota-se que no Fator 2, “Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdo”, uma parcela muito significativa (46,3%) dos professores apresentou Repertório Bastante Elaborado de HSE. Destaca-se que esta foi a habilidade mais frequentemente identificada no repertório de HSEs dos profissionais deste estudo, considerando a Escala 1 e 2 do IHSE-Prof, de Del Prette e Del Prette (2013b).

Na Figura 2 estão dispostos os dados do IHSE-Prof, de Del Prette e Del Prette (2013b) referentes à Escala 2 “Conduzir atividade interativa” e seus quatro fatores.

Na Escala 2, “Conduzir atividade interativa”, os participantes apresentaram Repertório Bastante Elaborado (percentil > 75) tanto no Fator geral (41,03%) como em todos os Fatores desta Escala. Não obstante esses dados, convém destacar que o F4, “Reprovar, restringir, corrigir comportamentos”, foi o que apresentou maior porcentagem (18,07%) de participantes

com Repertório Deficitário, considerando os dados das duas Escalas do IHSE-Prof, de Del Prette e Del Prette (2013b).

Em relação a “Cultivar afetividade apoio e bom humor”, percebe-se que esta foi a segunda habilidade mais frequentemente identificada (39,7%) na Escala 2. Já no que se refere ao F2, “Expor, explicar e avaliar de forma interativa”, observa-se que esta foi a habilidade da Escala 2 mais frequentemente identificada (40,5%) no repertório dos profissionais.

Quando se compara os resultados das duas escalas (Figuras 1 e 2), considerando a junção dos Repertórios Elaborado e Bastante Elaborado, é possível verificar que as habilidades mais frequentemente identificadas no repertório de HSEs dos professores foram: na Escala 1, “Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdo” (80,2%) e “Organizar ambiente físico” (71,6%). Já na Escala 2, “Cultivar afetividade apoio e bom humor” (72,3%) e “Expor, explicar e avaliar de forma interativa” (72,6%). Portanto, as HSEs de professores de alunos PAEE encontradas neste estudo, podem ser descritas de forma hierárquica sendo, em primeiro lugar, “Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdo”, em segundo, “Expor, explicar e avaliar



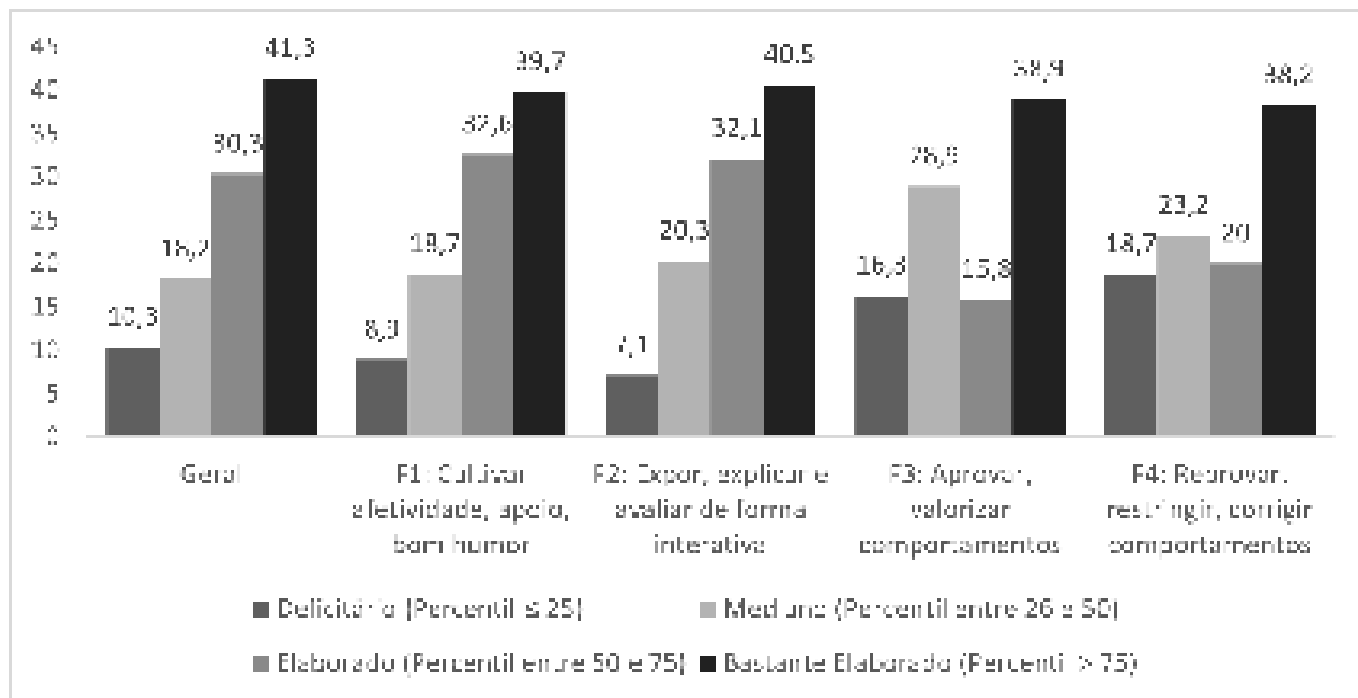


Figura 2. Classificação do repertório de HSEs dos professores na Escala 2 “Conduzir Atividade Interativa”.

de forma interativa”, em terceiro, “Cultivar afetividade apoio e bom humor” e, em quarto lugar, “Organizar ambiente físico”.

Na Tabela 2 estão descritas a frequência e porcentagem dos dados do Questionário de Caracterização sobre o relacionamento interpessoal e as práticas educativas dos professores de alunos PAEE da rede regular de ensino.

Observa-se na Tabela 2 que a maioria dos professores (57,5%) respondeu que a qualidade do relacionamento com o aluno PAEE é ótima, 41,4% responderam que é boa e apenas 1,3% é regular. Verificou-se ainda que a maioria (62,5%) relata que concorda totalmente que a qualidade da relação entre professor e aluno afeta a aprendizagem deste.

## DISCUSSÃO

De maneira geral, os resultados demonstraram que, na percepção dos profissionais que atuam na Educação Inclusiva, o seu repertório de HSEs é elaborado. Estes dados sugerem que os professores entendem a relevância das interações sociais saudáveis e produtivas como um fator de desenvolvimento socioemocional e cognitivo. Neste sentido, os dados do presente estudo estão em consonância com os estudos de Silva e Elias (2020), no qual os professores de alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas regulares avaliados com IHSE-Prof, de Del Prette e Del Prette (2013<sup>a</sup>), apresentaram uma

classificação acima da média na avaliação das HSEs. Estão em conformidade ainda com Ladd e Dinella (2009) e Valiente et al. (2008), cujos autores apontam que a qualidade do relacionamento entre o professor e o aluno é fundamental para o sucesso acadêmico. Desse modo, entende-se que a função do professor é essencialmente relacional, ou seja, além de utilizar habilidades cognitivas necessárias no desenvolvimento do trabalho docente, ele também necessita das habilidades sociais (Soares et al., 2009). Logo, reconhecer a importância da qualidade do relacionamento interpessoal entre professor e aluno é essencial, tendo em vista que, ao ser considerado como mediador das relações estabelecidas no contexto educacional, o docente pode favorecer ou desestimular comportamentos entre os alunos e seus pares, bem como entre os alunos e os professores e demais agentes educativos (Castro & Bolsoni, 2008).

No que se refere ao comportamento de “Dar instruções sobre atividade”, verificou-se que uma parcela significativa de professores relatou emitir essa habilidade, que consiste em explicar de forma clara aos alunos quais os objetivos e como realizar cada atividade proposta, além de descrever os comportamentos interpessoais que eles devem apresentar (Rosin-Pínola et al., 2017). Práticas como estas são relevantes na educação de todos os alunos PAEE, sobretudo os com deficiência visual, intelectual, paralisia cerebral e Transtorno do Espectro Autista (TEA), haja vista que a linguagem é um dos meios fundamentais para a interação social e formação

**Tabela 2. Caracterização dos professores quanto ao relacionamento interpessoal com alunos Público-Alvo da Educação Especial.**

	Variável	F	%
Relacionamento interpessoal professor/ aluno	Regular	5	1,3
	Bom	157	41,4
	Ótimo	217	57,3
A qualidade afeta a aprendizagem do aluno	Concorda totalmente	235	62,5
	Concorda em parte	119	31,6
	Discorda totalmente	22	5,9
Insere o aluno com NEE em grupos	Sim	308	81,2
	Não	62	16,8
Desenvolve atividades em dupla	Sim	319	86,2
	Não	51	13,8
Escolhe um auxiliar diariamente	Sim	222	61,7
	Não	138	38,3
Faz algumas adaptações de acordo com o tipo de NEE	Sim	316	86,8
	Não	48	13,2
Prática educativa específica para o aluno com NEE	Sim	285	75,6
	Não	92	24,4

do sentido (Laplaine & Batista, 2008), sendo, portanto, imprescindível que o professor possua tal habilidade que poderá favorecer a aquisição do conhecimento e a autonomia desses alunos. Logo, o modo como se transmite o conhecimento e a escolha de estratégias a serem utilizadas pelos professores na educação de alunos com alguma dificuldade na aprendizagem podem ser fatores decisivos no fracasso escolar (Souza & Silva, 2017; Gomes & Silva de Oliveira, 2021).

Nessa perspectiva, cabe destacar o comportamento de “Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos”, uma vez que esta foi a habilidade mais frequentemente identificada pelos professores. Diante desse resultado, entende-se que os docentes podem estar apresentando no seu repertório a habilidade de criar condições educativas e fazer arranjos, podendo utilizar em suas aulas, conteúdos de filmes, músicas, contos, poesias e jogos educativos, como recursos para ensinar comportamentos sociais que eles consideram importantes para seus alunos (Rosin-Pínola et al., 2017). Nessa direção, a maioria dos professores também relatou que faz adaptações nas atividades e que utilizam os jogos como a prática educa-

tiva mais frequente na educação dos alunos PAEE. Tal prática está presente nos comportamentos que compõem a habilidade de “Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos”, visto que o uso de jogos educativos é um dos comportamentos que constitui esta habilidade.

Para Carvalho e Carvalho (2012), os jogos educativos trazem experiências inovadoras no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser utilizados pelos professores juntamente com as crianças e pelas crianças entre si. Ao jogar, a criança poderá compartilhar o brinquedo, tornando-o coletivo, e, com isso, utilizará estratégias análogas às habilidades e competências necessárias para a aquisição da aprendizagem. Os jogos e brincadeiras ainda ajudam a eliminar preconceitos e diferenças, contribuem com o processo de adaptação da criança ao meio, ajudam na socialização e promovem a diversão de todos.

Quanto ao resultado da habilidade de “Organizar ambiente físico”, verificou-se que uma parcela significativa dos participantes apresentou repertório elaborado. Este dado sugere que os professores provavelmente fazem uso de estratégias, como alterar o ambiente da sala, desenvolver atividades em diferentes ambientes como biblioteca, quadra de esporte, pátio e espaços públicos, desenvolver atividades em duplas, trios ou pequenos grupos, promovendo assim a interação entre os alunos (Rosin-Pínola et al., 2017). Muitas dessas práticas são importantes para o desenvolvimento educacional dos alunos PAEE, por exemplo, a adaptação de conteúdos com diferentes formas de ensinar pode favorecer a apropriação do conhecimento de forma mais produtiva. O uso de Tecnologias Assistivas como Audiodescrição Pedagógica e o Desenho Universal para Aprendizagem são recursos que facilitam os processos de aprendizagem, além de favorecer o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo do aluno (Silva & Yamaguti, 2020). Ademais, os alunos são beneficiados com os arranjos dos espaços escolares e o desenvolvimento do ensino colaborativo (coensino), que têm sido apontadas como práticas inclusivas eficazes (Johnson-Harris & Mundschenk, 2014; Zerbato & Mendes, 2018). Portanto, entende-se que os professores que apresentam comportamentos em consonância com a habilidade de “Organizar ambiente físico” estão instrumentalizados para a promoção de uma educação na perspectiva inclusiva.

Considerando a relevância das práticas positivas como fator de desenvolvimento social e cognitivo, os resultados obtidos têm relação com os dados referentes à habilidade de “Organizar ambiente físico”. Dos 380 professores, 83,2% responderam que insere o aluno PAEE em pequenos grupos de alunos com desenvolvimento típico durante as atividades e que escolhe um aluno para formar dupla e auxiliar o colega PAEE dentro e fora de sala de aula. A habilidade de alterar o ambiente utilizando recursos diversificados e promovendo a interação entre todos os alunos pode ser uma ferramenta valiosa na educação

inclusiva, haja vista que os alunos PAEE ainda têm sido considerados como socialmente excluídos (Odom & Wolery, 2006). Quando o trabalho em grupo ou duplas é bem orientado pelo professor é possível estimular a interação entre todos os colegas e auxiliá-los no desenvolvimento de habilidades sociais importantes. Dentre elas, a classe das “Habilidades Sociais Empáticas”, que consistem em refletir sentimentos e identificar-se com a perspectiva do outro, expressando-lhe apoio. A empatia suaviza e equilibra a interpretação das situações, visto que é uma classe de habilidade social que envolve essencialmente colocar-se no lugar do outro (Del Prette & Del Prette, 2009 2015). Além disso, estudos como o de Odom e Worley (2006) apontam que crianças PAEE comumente são consideradas como socialmente rejeitadas. Tendo em vista o trabalho na perspectiva inclusiva, convém destacar que o professor deve evitar que alguns alunos fiquem isolados. Para tanto, o professor deve combinar as regras com os seus alunos antes de iniciar as atividades (Rosin-Pínola et al., 2017).

Ao considerar que a educação de alunos PAEE, assim como de qualquer estudante, exige do professor flexibilidade, paciência, criatividade e afabilidade (Del Prette & Del Prette, 2013<sup>a</sup>), convém destacar a habilidade de “Cultivar afetividade, apoio e bom humor”, que se refere ao modo como o professor percebe quando o aluno se encontra triste ou magoado e oferece apoio, escutando-o e fazendo-lhe perguntas sem propor soluções (Rosin-Pínola et al., 2017). Infere-se que esta habilidade pode ser um componente fundamental na construção de vínculos entre professor e aluno. Para Reis et al. (2012), no contexto escolar, as relações interpessoais envolvem diversas variáveis que proporcionam ao aluno um bom processo de aprendizagem, sendo uma destas a afetividade. Estudos (Pianta & Hamre, 2009; Rudassil et al., 2010) apontam que o apoio emocional oferecido pelo professor é imprescindível para o ensino de qualidade e está associado à aprendizagem, ao desempenho, ao engajamento e à competência do aluno. De acordo com Hamre et al. (2013), quando o professor emprega esforços para oferecer apoio social e emocional aos alunos na sala de aula e favorece a interação professor-aluno e aluno-aluno, tais esforços podem se tornar elementos essenciais para a prática educativa efetiva.

Com relação à habilidade de “Expor, explicar e avaliar de forma interativa”, em que os professores apresentaram repertório bastante elaborado, ela envolve a forma de ensinar aos alunos como se comunicar de maneira assertiva e como dar e receber *feedback*. Tal habilidade, segundo Del Prette e Del Prette (2017b), pode ser classificada de acordo com a função que exerce sobre o comportamento do outro, ou seja, o *feedback* positivo pode valorizar o comportamento e contribuir para manutenção ou aumento de sua frequência. Já o *feedback* negativo tem o efeito de reduzir a frequência dos comportamentos inadequados. Para Ramalho et al. (2020), o *feedback* pode ser

considerado como a base de todas as relações interpessoais, especialmente no contexto escolar, no qual o professor possui potencial para influenciar no autoconceito acadêmico e auxiliar o aluno no aprimoramento de seu desempenho. Destaca-se que a emissão desse comportamento estimula o desenvolvimento de habilidades sociais importantes nos alunos e influencia positivamente no seu aprendizado, visto que, quanto melhor o repertório de habilidades sociais dos alunos, melhor o desempenho escolar (Marturano & Pizato, 2015). Estudo sobre preditores de desempenho escolar aponta que as habilidades sociais dos alunos e o apoio social do professor, ou seja, os recursos do contexto escolar, tiveram impacto positivo no desempenho escolar dos alunos (Fernandes et al., 2018). Sendo assim, é possível afirmar que os comportamentos relatados pelos professores do presente estudo e que são referentes à habilidade de “Expor, explicar e avaliar de forma interativa” podem estimular e desenvolver a autoconfiança, bem como transformar o ambiente de sala de aula em um espaço democrático, tal qual se preconiza nas políticas de educação. Dessa forma, considerando as especificidades da educação inclusiva, essa habilidade se constitui como fator fundamental no repertório dos professores (Brasil, 2013; Del Prette & Del Prette, 2013b).

Quanto à habilidade de “Reprovar, restringir, corrigir comportamentos”, constatou-se que mais de um terço dos professores relatou apresentar tal habilidade no seu repertório. Cabe ressaltar que os professores comumente fazem críticas ou elogios ao desempenho dos alunos de forma generalizada, sem que haja uma identificação dos comportamentos que necessitam de mudanças e como estas devem ser feitas (Del Prette & Del Prette, 2013c). Neste contexto, o professor que possui a habilidade de “Reprovar, restringir, corrigir comportamentos” consegue em face de uma situação na qual o aluno emite um comportamento indesejável interrompê-lo imediatamente, e dar modelos de comportamentos mais adequados, pedindo a ele que explicita quais consequências pode ter isso e pedir aos colegas que avaliem o comportamento e digam como se sentem. Dessa maneira, quando o professor emite tais comportamentos, ele consegue maior domínio sobre a sala, facilita sua interação com o aluno, e o estimula a se comportar de forma assertiva diante das regras e normas adequadas para aquele ambiente. Desse modo, observa-se que o professor socialmente habilidoso se torna o modelo de referência para seus alunos (Del Prette & Del Prette, 2008).

Não obstante que uma parcela considerável dos professores tenha sido classificada com Repertório Bastante Elaborado na habilidade de “Reprovar, restringir, corrigir comportamentos”, esta foi, ainda, a habilidade que obteve maior frequência de professores com Repertório Deficitário, considerando as duas Escalas. É razoável esclarecer que tal habilidade está associada à classe “Estabelecer limites e disciplina” de um Sistema Amplo de HSEs (Del Prette & Del Prette, 2008). No



mesmo estudo, os autores apontam que os professores encontraram dificuldade em apresentar HSEs para lidar com a disciplina de forma positiva. No estudo de Tucci (2011), esta classe foi considerada, pelos professores de alunos PAEE, a mais importante dentre todas. Sendo assim, é possível inferir que os professores do presente estudo que declaram apresentar repertório deficitário podem ter encontrado dificuldade no manejo da disciplina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo foi possível caracterizar a perspectiva de professores de alunos PAEE sobre seu repertório de HSEs. Ressalta-se ainda que, em comparação com as amostras de outros estudos sobre HSEs de professores (Grassi, 2009; Manolio, 2009; Rosin-Pinola et al., 2017; Tucci, 2011; Silva et al., 2015; Silva & Elias, 2020), a presente pesquisa apresentou número maior de participantes de escolas públicas, sobretudo, que trabalham com alunos PAEE. Logo, pesquisas como esta apresentam baixo risco de viés, possibilitam a precisão da qualidade do estudo e são mais sensíveis à identificação de diferenças significativas (Vieira-Santos et al., 2018b).

Os dados a respeito do IHSE-Prof, de Del Prette e Del Prette (2013<sup>a</sup>), de maneira geral, mostraram que os docentes declaram apresentar um Repertório Bastante Elaborado de HSEs para lidar com as situações do contexto escolar. Identificou-se que os professores obtiveram escores elevados em cinco das sete subclasses do IHSE-Prof. (Del Prette & Del Prette, 2013b), sobretudo na habilidade de “Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos”, que apresentou escores mais elevados dentre todos. Diante disso, entende-se que os docentes são profissionais que possivelmente fazem uso de recursos diversificados em suas aulas, tais como música, poesias e contos, para ensinar comportamentos sociais que eles consideram importantes para seus alunos. Os professores relatam utilizar práticas educativas que favorecem a inclusão escolar; dentre elas, destacam-se os trabalhos em grupo e os jogos educativos. Sendo estes caracterizados como a prática mais utilizada pelos docentes. Considera-se ainda que os profissionais que participaram deste estudo possuem um bom relacionamento interpessoal com seus alunos e a maioria aponta que o relacionamento professor-aluno afeta a aprendizagem do aluno. Diante desse panorama, é razoável afirmar que a qualidade das relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar e mediadas pelo professor poderá favorecer a percepção do aluno e do docente quanto à habilidade e inabilidade de aprender e de ensinar. Desse modo, enfatiza-se que o processo ensino-aprendizagem vai além da dimensão cognitiva, ou seja, está intimamente relacionado à afetividade (Reis et al., 2012). Assim, professores que possuem um repertório elaborado de HSEs comumente são profissionais mais autônomos, criati-

vos, dedicados, flexíveis e empáticos. Além disso, um repertório de HSEs pode contribuir com o desenvolvimento de valores morais ou éticos de convivência, referentes a noções de liberdade, equidade, solidariedade, justiça e respeito aos direitos interpessoais, sendo estes valores imprescindíveis ao trabalho docente, especialmente na perspectiva inclusiva (Del Prette & Del Prette, 2017<sup>a</sup>). Conclui-se, portanto, que professores com repertório elaborado de HSEs estão mais propensos a desenvolver estratégias que facilitam o processo de ensino-aprendizagem e que viabilizam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar.

Não obstante as contribuições deste estudo, são reconhecidas algumas limitações, como o uso de apenas um tipo de instrumento de medida para avaliar as HSEs dos professores. Segundo Del Prette e Del Prette (2009), resultados como estes devem ser avaliados com cautela, devido às limitações relativas a este tipo de medida indireta, tais como o efeito da desejabilidade social na situação sobre a qual o desempenho está sendo avaliado e não de acordo com a forma como habitualmente ocorre. Os autores recomendam realizar, sempre que possível, a avaliação multimodal que contribui para aumentar a precisão da avaliação realizada. Sendo assim, sugere-se que sejam desenvolvidos estudos futuros com a utilização de diferentes instrumentos, métodos e informantes.

## CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR

I. F. S. Responsável pela conceituação, investigação, análise formal e tabulação dos dados, redação, preparação original e visualização do artigo.

Z. A. P. D. P. Responsável pela validação dos dados, visualização e correção final do artigo.

D. C. L. Contribuiu com as análises estatísticas e redação da metodologia.

B. C. F. Responsável pela administração do projeto, contribuiu para a conceitualização, visualização e correção do artigo.

I. F. S.; D. C. L.; B. C. F. e Z. A. P. D. P. Compartilharam a contribuição quanto à redação, revisão e edição do artigo.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflitos de interesse no manuscrito submetido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F.; Marturano, E. M. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na pre-

- venção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10(2), 125-142. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517- &lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517- &lng=pt&tlng=pt).
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Mariano, M. L. (2014). Práticas educativas de professores e infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 814-833. <https://doi.org/10.12957/epp.2014.13912>
- Silva, N. R., Bolsoni-Silva, A. T., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2015). O trabalho do professor, indicadores de Burnout, práticas educativas e comportamento dos alunos: correlação e predição. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 363-376. <http://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300004>
- Carvalho, E. De., & Carvalho, C. S. B. F. (2012, Orgs.). *Práticas pedagógicas: entre as teorias e metodologias, as necessidades educativas especiais*. Oficina Universitária. <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-309-0>
- Castro, A. B., & Bolsoni-Silva, A. T. (2008). Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil. In V. L. M. F. Capellini & R. M. Manzoni (Org.), *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. Bauru: Cultura Acadêmica.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017a). *Competência social e Habilidades sociais: manual teórico prático*. Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de Habilidades Sociais Educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013a). *Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (10nd ed.). Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013b). *Inventário de Habilidades Sociais Educativas, versão Professor (IHSE-Prof.): Dados psicométricos preliminares* [Relatório não publicado disponível com os autores]. Universidade Federal de São Carlos-UFCAR.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013c). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática*. Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2015). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação* (8 ed.). Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Avaliação de Habilidades Sociais: bases conceituais, instrumento e procedimentos. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp. 189-231). Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017b). Habilidades sociais de comunicação e *Feedback*. In Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor* (pp. 60-68). EdUFSCar.
- Fantinato, A.C., & Cia, F. (2015). Habilidades Sociais Educativas, Relacionamento Conjugal e Comportamento Infantil na Visão Paterna: Um Estudo Correlacional. *Psico*, 46 (1), 120-128. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.17330>
- Fernandes, L. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia*, 26 (1), 215-228. <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>
- Grassi, P.F. (2009). *Ensino de Habilidades Sociais Educativas a professores de crianças deficientes visuais* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Londrina. Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000152852>
- Gomes, T. H., & Silva de Oliveira, G. (2021). As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de Ciências e especialistas em educação especial. *Revista De Ensino De Ciências E Matemática*, 12(4), 1-18. <https://doi.org/10.26843/rencima.v12n4a33>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal* 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Johnson-Harris M. K., & Mundschenk, N. A. (2014). Working Effectively with Students with BD in a General Education Classroom: The Case for Universal Design for Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(4), 168-174. <https://doi.org/10.1080/00098655.2014.897927>
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories from First to Eighth Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Laplane, A. L. F. de., & Batista, C. G. (2008). Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos CEDES*, 28(75), 209-227. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000200005>

- Manolio, C. L. (2009). *Habilidades Sociais Educativas na interação do professor e do aluno* [Dissertação de mestrado] Universidade Federal de São Carlos. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3017>
- Marturano, E. M., & Pizato, E. C. G. (2015). Preditores de desempenho escolar no 5º ano do Ensino Fundamental. *Psico*, 46(1), 16-24. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.14850>
- Ministério da Educação. (2013) *Lei nº 9394/96*. Secretaria de Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <http://portal.mec.gov.br>.
- Ministério da Educação. (2018). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Secretaria de Educação Especial- SEESP. <http://portal.mec.gov.br/192-secretarias-112877938>.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2006). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education. In B. Cook & B. Schirmer (Eds.), *What is special about special education?* (pp. 72-85). Austin, TX: PRO-ED.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Ramalho, H., Rocha, J., & Lopes, A. (2020). Interações aluno-professor: percepções sobre o *feedback* pedagógico. *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 76-95. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.29010>
- Reis, V. T. C., Prata, M. A. R., & Soares, A. B. (2012). Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. *Psicologia Argumento*, 30(69), 347-357. <https://doi.org/10.7213/psicolargum.v30i69.23290>
- Rosin-Pinola, A. R. (2009). *Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital de Teses e Dissertações da USP. [https://ffclrp.usp.br/imagens\\_defesas/30\\_05\\_2011\\_08\\_59\\_24\\_61.pdf](https://ffclrp.usp.br/imagens_defesas/30_05_2011_08_59_24_61.pdf)
- Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em Habilidades Sociais Educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 341-356. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando Habilidades Sociais Educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737-750. <http://doi.org/10.5902/1984686X28430>
- Rudasill, K. M., Gallagher, K., & White, J. M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48(2): 113-34. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.11.002>
- Silva, E. F., & Elias L. C. S. (2020). Habilidades Sociais de Pais, Professores e Alunos com Deficiência Intelectual em Inclusão Escolar. *Rev. bras. educ. espec.*, 26 (4). <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0142>
- Souza, C. R. S., & Silva, Z. G. (2017). O processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem: um cenário de desafios e possibilidades. In A. C. O. Pavão, & S. M. O. Pavão (Orgs). *Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Santa Maria, RS: UFSM, PRE, 2017.
- Soares, A. B., Naif, L. A. M., Fonseca, L.B. da, Cardozo, A., & Baldez, M. O. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(1): 35-49. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872009000100004&lng=pt&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872009000100004&lng=pt&lng=pt)
- Tucci, C. H. C. (2011). *Importância das Habilidades Sociais Educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com Necessidades Educacionais Especiais* [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal de São Carlos. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3080>.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of Children's Academic Competence from Their Effortful Control, Relationships, and Classroom Participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.67>
- Vieira-Santos, J., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018b). Habilidades Sociais Educativas: revisão sistemática da produção brasileira. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 45-63. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069>
- Vieira-Santos, J., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2018a). Inventário de Habilidades Sociais Educativas do professor universitário – versão aluno (IHSE-PU-Aluno): Dados preliminares. *Avaliação Psicológica*, 17(2), 260-270. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1702.14611.12>
- Silva, J. H., & Yamaguti, E. T. (2020). Revisão sistemática sobre tecnologia assistiva e deficiência física na área da educação. *Crítica Educativa*, 6(1), 2020, 1-18. <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/382>
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho Universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-155. <http://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>

Data da Submissão: 19/09/20  
Primeira decisão editorial: 06/12/21  
Aceite: 21/02/21