

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DO  
DESENVOLVIMENTO HUMANO

Gabriela Eustáquio de Oliveira

Práticas Inclusivas na Escola: um Estudo Preliminar de Co-construção de uma Intervenção  
Preventiva com Educadores da Educação Infantil

SÃO PAULO

2022

Gabriela Eustáquio de Oliveira

Práticas Inclusivas na Escola: Um Estudo Preliminar de Co-construção de uma Intervenção  
Preventiva com Educadores da Educação Infantil

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para  
obtenção do título de Mestre em Ciências

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do  
Desenvolvimento Humano

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar, Educacional e  
Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo

SÃO PAULO

2022

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE  
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA  
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Eustáquio de Oliveira, Gabriela

Práticas Inclusivas na Escola: um Estudo de Co-construção de uma Intervenção com Educadores da Educação Infantil / Gabriela Eustáquio de Oliveira; orientadora Márcia Helena da Silva Melo. -- São Paulo, 2022.

155 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Ciência da Prevenção. 2. Desenvolvimento de Programas. 3. Educação Inclusiva. 4. Habilidades Sociais. 5. Comportamento Pró-social. I. Helena da Silva Melo, Márcia, orient.  
II. Título.

Nome: Oliveira, Gabriela Eustáquio de

Título: Práticas Inclusivas na Escola: Um Estudo Preliminar de Co-construção de uma Intervenção Preventiva com Educadores da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Aprovado em: 11 de novembro de 2022

Banca Examinadora

Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo

Instituição: IP-USP

Assinatura: 

Profa. Dra. Aline Maira da Silva

Instituição: UFGD

Profa. Dra. Nádia Prazeres Pinheiro Carozzo

Instituição: UFMA

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado a todas as escolas que me receberam em meu percurso acadêmico e profissional, às educadoras e educadores com as (os) quais tive o prazer de trabalhar e aprender, às minhas professoras e meus professores – especialmente os que me trouxeram palavras encorajadoras – e às crianças que sempre fizeram meus olhos brilharem.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais José e Édina. Em especial à minha mãe, sempre um exemplo de dedicação e luta para mim. Aos meus irmãos Barbara, Aline e Rodrigo, que sempre deixaram o meu lugar no mundo mais divertido e bonito. Ao Emílio, que dividiu comigo seu interesse pela Psicologia e tanto me influenciou em minha escolha.

Ao Rodrigo, cuja companhia e incentivo tornaram meu caminho mais fácil.

À Profa. Walquiria, que me contagiou com seu amor pela Psicologia Escolar.

À minha orientadora, Profa. Márcia, uma pessoa extraordinária, afetuosa, inteligente e inclusiva. Com a qual eu pude ter trocas inimagináveis e muito engrandecedoras.

Às minhas parceiras de laboratório, pela acolhida e pela oportunidade de aprendizado constante: Liliane, Fernanda, Alessandra, Karin, Mariana, Estela, Priscila, Rose, Tarcila, Maíra e Anabela. Em especial, à Iara e Luiza, cujas contribuições foram vitais para o desenvolvimento deste trabalho! E pelo espaço que foram ocupando em minha vida e o vínculo construído, mesmo em um período tão desafiador.

Às minhas amigas: Adriana, Tayná, Fernanda, Vanessa, Melissa, Ana, Beatriz Azevedo e Beatriz Rocha, sempre incentivadoras e queridas.

À todas as pessoas que eu atendi em minha jornada, antes e depois de formada, como Acompanhante Terapêutica e Psicóloga, que fizeram com que todo este trabalho e essa luta por uma sociedade mais inclusiva tivessem mais sentido.

À toda equipe da escola parceira deste estudo, que dividiram conosco seu tempo em meio a um momento tão turbulento e avassalador como a pandemia.

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”

– Livro dos Conselhos in: Ensaio Sobre a Cegueira  
(Saramago, 2016).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).





## RESUMO

Oliveira, G.E. (2022). *Práticas Inclusivas na Escola: um Estudo Preliminar de Co-construção de uma Intervenção Preventiva com Educadores da Educação Infantil* [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

Esta pesquisa se fundamenta na Ciência da Prevenção, cujos estudos se articulam e se retroalimentam. Situa-se no desenvolvimento de intervenções, sendo elaborada em continuidade a estudos de avaliação de necessidades sobre relacionamentos interpessoais no contexto da educação infantil, empreendidos por pesquisadoras do grupo a que pertence a autora. Dentre os achados desses estudos estava a necessidade de promoção de comportamentos pró-sociais e de uma educação mais inclusiva no ambiente escolar. Com a preocupação em promover um desenvolvimento mais saudável e uma sociedade mais nutridora, o referencial teórico que embasa este trabalho é o da Análise do Comportamento. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi fornecer subsídios referentes à educação inclusiva, por meio de diálogos com uma escola e com a literatura, ao desenvolvimento de uma intervenção que visa a promoção de comportamento pró-social, a ser avaliada em estudos futuros. Foi conduzida uma pesquisa formativa, com fonte secundária e empírica, com desenho metodológico misto, contemplada em: Revisão Integrativa de Literatura (Estudo 1) e Pesquisa Descritiva (Estudo 2). *O Estudo 1*, conduzido nas bases de dados ERIC, Pepsic, LILACS, PsycInfo, SciELO e Scopus, no período de 2009 a 2020, teve em combinação as seguintes palavras-chave com o operador booleano (AND): habilidades sociais/comportamento pró-social, escola, intervenção e inclusão e seus correlatos em inglês. Os estudos selecionados baseados nos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos foram analisados de acordo com categorias temáticas pré-estabelecidas. Em sua maior parte, foram localizadas intervenções voltadas à promoção de habilidades sociais, em países do hemisfério norte, que tiveram resultados positivos em pelo menos um dos desfechos pretendidos. *O Estudo 2*, desenvolvido em uma escola da rede pública municipal do sudeste paulista, na etapa da Educação Infantil, contou com a participação de quatro professoras e quatro gestores. Os dados foram coletados por meio de questionários e de um roteiro de discussão para grupo focal, e posteriormente submetidos a análises descritiva e temática. Os resultados do Estudo 2 apontaram para uma diferença expressiva entre as professoras e gestores no que diz respeito aos indicadores inclusivos. As professoras indicaram questões sensíveis em direção a uma escola mais inclusiva e ficou evidenciada a importância de trocas e diálogos com a equipe em relação à inclusão. No que tange às variáveis contextuais facilitadoras e dificultadoras de práticas inclusivas, bem como estratégias e conteúdos informados pelos gestores para a construção da intervenção, percebeu-se um foco na Educação Especial em detrimento de um olhar mais amplo ao processo inclusivo, que abrangesse, além de todas as crianças, todos da equipe escolar. Ao levar em consideração os dois estudos realizados, como pesquisa formativa, espera-se que eles possam colaborar para o avanço no ciclo de pesquisas para o desenvolvimento de intervenções preventivas no contexto brasileiro, assim como para o campo da Educação Inclusiva. No cenário de estudos nacionais, esta pesquisa se soma a outras que a antecederam ao disponibilizar informações relevantes para o processo de tomada de decisão em políticas públicas.

**Palavras-Chave:** Ciência da Prevenção. Desenvolvimento de Programa. Educação Inclusiva. Habilidades Sociais. Comportamento Pró-social.

## ABSTRACT

Oliveira, G.E. (2022). Inclusive Practices at School: A preliminary study of co-construction of a preventive intervention with early childhood educators. [Masters Dissertation]. Institute of Psychology Universidade de São Paulo. São Paulo.

This research is based on the Prevention Science, whose studies are articulated and provide continuous feedback to the field. It is situated in the phase of intervention development, being elaborated alongside studies of needs assessment on interpersonal relationships in the context of early childhood education, undertaken by researchers from the group to which the author belongs. Among the findings of those studies was the need of promoting prosocial behavior and inclusive school environments. With the concern of promoting a healthier development and a more nurturing society, the theoretical reference that also underlies this study is Behavior Analysis. In this context, this study aimed at providing subsidies on inclusive education, through dialogues with a school and the literature, for the development of an intervention focused in promoting prosocial behavior, which will be evaluated in future studies. Formative research was carried out, using secondary and empirical sources and a mixed methods design, namely: Integrative Literature Review (Study 1) and Descriptive Research (Study 2). Study 1 was carried out with searches in ERIC, Pepsic, LILACS, PsycInfo, SciELO and Scopus databases, covering the period from 2009 to 2020, and combining the following keywords with boolean operator (AND): social skills/prosocial behavior, school, intervention and inclusion and its correlates in Portuguese. Selected studies, based on inclusion and exclusion criteria, were analyzed according to pre-established thematic categories. Most of the interventions aimed at promoting social skills and were developed in countries in the north hemisphere, showing positive results in at least one of the intended outcomes. Study 2 was carried out in a public municipal preschool in southeastern São Paulo, which included a sample of four teachers and four school managers. Data were collected through questionnaires and a discussion guide for a focus group. Descriptive and thematic analysis were performed. Results of the Study 2 showed significant difference between teachers and school managers regarding inclusive indicators. Teachers indicated sensitive issues towards a more inclusive school, and the importance of exchanges and dialogues between the teaching and school management team regarding inclusion was evidenced. Regarding contextual variables that facilitate and hinder inclusive practices, as well as strategies and contents informed by managers for the construction of the intervention, a focus on Special Education was evidenced rather than a broader view of the inclusive process, which should embrace everyone in the school community. When considering the two studies carried out, as formative research, it is expected that they might contribute to the advancement of the prevention research cycle in Brazil, as well as to the Inclusive Education field. In the national scenario, this study adds to others that preceded it by providing relevant information for the decision-making process regarding public policies.

**Keywords:** Prevention Science. Program Development. Inclusive Education. Social Skills. Prosocial Behavior.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ciclo de Prevenção em Pesquisas em Saúde Mental (Mrazek & Haggerty, 1994). .....	19
Figura 2 – Ciclo de Pesquisas em Prevenção (Biglan et al., 2011) .....	21
Figura 3 – Etapas de Desenvolvimento de Intervenções a partir de Rohrbach (2014) .....	22
Figura 4 – Percurso de Estudos que incluem a Atual Pesquisa .....	25
Figura 5 – Dimensões do Index e Estrutura de Planejamento (Booth & Ainscow, 2011) .....	30
Figura 6 – Fluxograma das Etapas Metodológicas para a Construção do Corpus Revisado ...	45
Figura 7 – Número de Estudos por Ano de Publicação.....	46
Figura 8 – Totais de respostas das professoras e gestores agrupados na Subdimensão A1: Edificação da Comunidade .....	82
Figura 9 – Totais de respostas das professoras e gestores agrupados na Subdimensão A2: Estabelecimento de Valores Inclusivos .....	84
Figura 10 – Totais de respostas das professoras e gestores agrupados na Subdimensão B1: Desenvolvimento da Escola para Todos.....	88
Figura 11 – Totais de respostas das professoras e gestores agrupados na Subdimensão B2: Organização do apoio à diversidade.....	90
Figura 12 – Totais de respostas das professoras e gestores agrupados na Subdimensão C1: Construção do Currículo para Todos.....	94
Figura 13 – Totais de respostas das professoras e gestores agrupados na C2: Orquestração da Aprendizagem.....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Variáveis de Interesse da Pesquisa, Instrumentos do Estudo 2 e respondentes.....	40
Tabela 2 – Características dos Estudos Incluídos.....	51
Tabela 3 – Características das Intervenções Incluídas .....	64
Tabela 4 – Método de Análise dos Dados do Estudo 2 .....	76
Tabela 5 – Caracterização das(os) Participantes da Pesquisa.....	79
Tabela 6 – Definições das Categorias de Variáveis Contextuais .....	102
Tabela 7 – Exemplos das Categorias de Variáveis Contextuais que facilitam o Trabalho em uma Perspectiva Inclusiva na Ótica da Gestão .....	104
Tabela 8 – Exemplos das Categorias de Variáveis Contextuais que dificultam o Trabalho da Perspectiva Inclusiva na Ótica da Gestão.....	107
Apêndice A – Tabela 9: Pontuação das Participantes na Dimensão A .....	125
Apêndice B – Tabela 10: Pontuação das Participantes na Dimensão B .....	126
Apêndice C – Tabela 11: Pontuação das Participantes na Dimensão C .....	127

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1.1 Ciência da Prevenção</b> .....	<b>18</b>
1.1.1 Desenvolvimento de uma intervenção: próximo passo no ciclo de pesquisa em prevenção após uma avaliação de necessidades .....	21
1.1.2 Perspectiva colaborativa .....	25
1.1.3 A educação inclusiva como um fator de proteção à violência na escola .....	26
<b>1.2 Educação Inclusiva</b> .....	<b>28</b>
1.2.1 Propostas para Compreender a Educação Inclusiva .....	29
1.2.2 Intervenções Inclusivas no Contexto de Pesquisa Brasileiro.....	32
<b>1.3 Análise do Comportamento</b> .....	<b>34</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>37</b>
<b>3 OBJETIVOS</b> .....	<b>39</b>
3.1 Objetivo Geral.....	39
3.2 Objetivos Específicos.....	39
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>40</b>
4.1 Delineamento da Pesquisa.....	40
<b>5 ESTUDO 1: REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA</b> .....	<b>42</b>
5.1 Estratégias de Busca.....	42
5.2 Resultados e Discussão .....	44
5.2.1 Características dos Estudos.....	46
5.2.2 Características das Intervenções .....	59
<b>6 ESTUDO 2: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EQUIPE ESCOLAR</b> .....	<b>71</b>
6.1 Método .....	71
6.2 Local.....	71
6.3 Participantes.....	71
6.4 Instrumentos .....	72
6.5 Procedimentos.....	73
6.5.1 Coleta de dados .....	73
6.5.2 Análise dos Dados.....	74
<b>6.6 Procedimentos Éticos</b> .....	<b>76</b>
<b>6.7 Resultados e Discussão</b> .....	<b>77</b>
6.7.1 Cultura da escola em relação à Educação Inclusiva .....	81

6.7.2	Políticas Educacionais Inclusivas da Escola.....	87
6.7.3	Práticas Educacionais Inclusivas na Escola.....	93
6.7.4	Estratégias e Conteúdos Inclusivos na Perspectiva da Equipe Escolar .....	99
6.7.5	Variáveis Contextuais que facilitam ou dificultam práticas de Educação Inclusiva na Escola.....	101
<b>7</b>	<b>SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ACHADOS E ENCAMINHAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>111</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>125</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>150</b>

## APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa surgiu do meu interesse crescente pelo ambiente escolar. Tal curiosidade me acompanha desde que me entendo por gente, quando morava em uma fazenda no interior de Minas Gerais. A fazenda era sede de uma escola rural, na qual eu adorava fazer visitas durante as aulas. Com a mudança de Minas Gerais para a cidade de São Paulo, aos 4 anos houve o pedido “mãe, por favor, me coloca na escola?”. E assim eu iniciei uma trajetória escolar com muito afeto e carinho por todos os professores e professoras que por ela passaram. Foi uma experiência na rede pública de ensino, ao longo de todos os anos escolares, com pontos incríveis e outros nem tanto. Vivi alguns dos desafios que se dão na escola, como problemas de socialização, defasagem em algumas disciplinas, mas estas barreiras puderam a tempo ser superadas.

Ao finalizar o Ensino Médio, uma luta para alcançar o Programa Universidade para Todos (ProUni) começou e eu sonhava com o curso de Psicologia. Não foi de primeira. O que aconteceu na primeira vez foi uma passagem pelo curso de Pedagogia que muito me enriqueceu e trouxe contribuições para que eu continuasse na busca por Psicologia. Na segunda vez, foi! A cada aula eu me sentia realizando um pedacinho do meu sonho. Quando comecei as aulas de Psicologia Escolar um universo se abriu. No terceiro ano da faculdade, já com contato próximo de monitoria e congressos em Análise do Comportamento, comecei a trabalhar como acompanhante terapêutica em casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mais uma experiência que foi adicionada à caixinha do ambiente escolar.

No último ano da graduação fiz estágio e meu Trabalho de Conclusão de Curso na área de Psicologia Escolar, o que me motivou no ano seguinte a acompanhar o grupo da Profa. Márcia Melo. Neste caminho, houve duas motivações intensas para que eu quisesse ampliar meus estudos na temática da Educação Inclusiva. Uma delas, mencionada acima, foi minha experiência no ambiente escolar acompanhando crianças com TEA. Outra, em meu ambiente familiar, me mostrou que a escola não é a mesma para todas as pessoas. Numa conversa em família eu me apresentava como defensora do potencial da escola e alguém me disse “a escola é boa para estudantes como você, que se encaixam”. Nessa interação eu perdi as palavras e ganhei uma grande interrogação. Como a escola pode ser mais diversa? Como pode ser para todos e todas?

Assim, acompanhando o grupo de orientação e estudos que se debruça sobre a prevenção e promoção de saúde no ambiente escolar, coordenado pela professora Márcia, encontrei vias para direcionar minhas dúvidas e começar com os estudos na intersecção das

temáticas do ambiente escolar, como, Educação Inclusiva, Análise do Comportamento e principalmente: a Ciência da Prevenção. O trabalho no grupo de orientação e estudos se desenvolve de forma colaborativa e horizontalizada e neste espaço gostoso de trocas há a oportunidade de se aprender muito. Após acompanhar o grupo por um ano e estudar as pesquisas que estavam em andamento, ingressei no mestrado no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano em 2020.

O grupo já possuía vínculo com uma escola no interior de São Paulo na qual foram conduzidos estudos de avaliação de necessidades. A avaliação de necessidades se encontra nas etapas iniciais do Ciclo de Pesquisas em Prevenção. Esses estudos, de forma comum, investigaram os relacionamentos interpessoais, com vistas à sua melhoria e à prevenção da violência na escola. De forma individual, investigaram o relacionamento entre pares e professoras, entre família e contexto comunitário e entre professoras e a necessidade de promoção do comportamento pró-social. Todos eles na mesma escola, na Educação Infantil. Para além disso, ocorridos como o episódio de violência em uma escola de Suzano/SP, em 2019 sensibilizaram e tiveram desdobramentos sobre membros do grupo, que desenvolvem suas pesquisas buscando fatores protetivos e de risco no ambiente escolar que possam ser trabalhados.

Os estudos mencionados sobre avaliação de necessidades, em comum na Educação Infantil, trazem para o início do ciclo vital contribuições necessárias para se trabalhar a Ciência da Prevenção de forma profícua, embora ela possa ser trabalhada em diferentes esferas, locais e ao longo de todo ciclo vital. Tal aspecto precoce tem sua importância reconhecida nos estudos dos pesquisadores da área, que dialogam sobre a necessidade de se criar, nas palavras de Biglan (2015), ambientes mais nutritivos, envolvendo toda a sociedade desde a primeira infância. Nessa direção, o Relatório sobre Situação Mundial da Violência Escolar e *Bullying*, produzido em 2019, pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, diz sobre a necessidade da Educação Inclusiva como fator de proteção à violência escolar e ao *bullying*.

Através do ciclo de pesquisas, percebe-se que a preocupação em desenvolver estudos articulados com as necessidades locais é cada vez mais marcante. Além disso, um destaque é dado para a co-construção de programas, de forma a envolver a comunidade e os usuários finais em etapas cruciais de construção e avaliação da intervenção. Essa co-construção, entre equipe de pesquisa e comunidade, emerge de forma potente na criação de programas que possam ter validade e relevância social, implicando assim, em sua futura adoção e sustentabilidade. Ainda, entende-se a importância de que os programas não foquem apenas



nos indivíduos, mas também nos contextos, de forma que o domínio de influência dos mesmos possa se tornar cada vez mais abrangente. Surge, diante da articulação desses temas a pergunta originária desta pesquisa, implicada no processo de co-construção, *quais aspectos são relevantes para compor um programa escolar de prevenção à violência, com viés inclusivo, tendo em vista os conhecimentos advindos da equipe escolar e da literatura?*

Logo, para endereçar a pergunta de pesquisa, a proposta deste trabalho se fundamenta na Ciência da Prevenção, como área maior e interdisciplinar, passando pela perspectiva colaborativa para o desenvolvimento de intervenções. A Educação Inclusiva é discutida como um fator protetivo à violência escolar, seguido por uma discussão breve de marcos históricos da Educação Inclusiva no Brasil, contemplando propostas para compreendê-la e intervenções realizadas. Por fim, ainda na fundamentação teórica, a Análise do Comportamento emerge como referencial teórico que também norteia este trabalho, levando em consideração as contribuições que oferece às áreas previamente expostas.

Partindo das áreas que fundamentam esta pesquisa, temos na justificativa descrita as principais razões para sua realização tanto em relação à literatura como quanto à continuidade de um trabalho que vem sendo desenvolvido na escola participante. Na sequência serão descritos os objetivos que norteiam o trabalho e os métodos que os respaldam. Foram desenvolvidos dois estudos, dentro da proposta de pesquisa formativa, a saber: *Revisão Integrativa de Literatura* (Estudo 1) e *A Educação Inclusiva na Perspectiva da Equipe Escolar* (Estudo 2). Salienta-se que esta pesquisa formativa visa a contribuir com o processo de desenvolvimento de uma intervenção que faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento – que está prevista para ser finalizada em 2023.

Após a exposição dos resultados dos dois estudos que compõem esta pesquisa, foi realizada uma síntese de encaminhamentos, unindo os dados provenientes para informar o desenvolvimento de um programa, como referido acima. Assim, para finalizar são apresentadas considerações que compreendem, dentre vários aspectos, limitações e lições aprendidas, após o término desta pesquisa.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se fundamenta na Ciência da Prevenção, cujas pesquisas do campo se articulam de forma cíclica e se retroalimentam. Logo, será informado em qual fase do ciclo esta pesquisa se localiza e quais foram suas predecessoras. A Ciência da Prevenção, como campo multidisciplinar, recebe contribuições de diversas áreas: aqui, será feita sua articulação com a Educação Inclusiva e com a Análise do Comportamento. A Educação Inclusiva possui na agenda mundial de Educação o compromisso com uma escola mais acolhedora e diversa, através da promoção de ambientes, culturas, práticas e políticas que possam valorizar a diversidade. Aqui, a perspectiva de inclusão adotada será de uma abordagem de princípios à educação. Tal proposta se alinha com princípios da Análise do Comportamento, área a qual serão tecidas discussões com os resultados deste estudo, por apresentar contribuições reconhecidas nos campos mencionados.

### 1.1 Ciência da Prevenção

A prevenção como ciência é um campo jovem, com demarcação histórica nos primeiros anos da década de 1990, a partir de publicações de achados de pesquisas que descreviam sua conceituação teórica e metodológica (e.g. Coie et al., 1993). Constitui-se como um campo interdisciplinar alicerçado na articulação de pesquisas sobre o desenvolvimento do curso de vida, da epidemiologia e de intervenções. A ciência da prevenção parte do pressuposto de que os fatores de risco e de proteção de um problema, doença ou transtorno, predizem a probabilidade de desfechos negativos, como por exemplo, a violência, o uso precoce de drogas, dentre outros. Esses desfechos podem ser evitados ou minimizados na medida em que se fortalecem e ampliam os fatores de proteção e enfraquecem ou eliminam-se fatores de risco. De forma crescente, as intervenções com foco em diversos problemas têm recorrentemente se mostrado eficazes e efetivas contribuindo para um desenvolvimento humano mais saudável e para uma sociedade mais nutridora<sup>1</sup> (Biglan, 2015; Gorman-Smith, 2014; Komro et al., 2011; Rioux & Little, 2021).

As diferentes disciplinas e áreas teóricas que compõem o campo devem ser articuladas de forma a se retroalimentarem à medida que estudos são realizados e divulgados. Uma vez

---

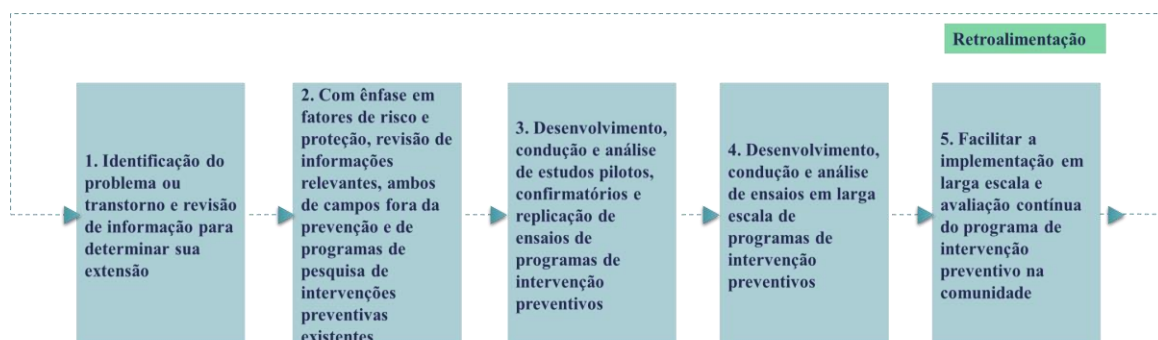
<sup>1</sup> Na sociedade, as pessoas tornam-se membros pró-sociais quando vivem em ambientes que nutram suas habilidades pró-sociais, interesses e valores. São descritas quatro formas nas quais os ambientes podem se tornar mais nutridores através de (1) promoção e reforço do comportamento pró-social; (2) minimização de condições sociais e biológicas tóxicas; (3) monitoramento e estabelecimento de limites nas influências e oportunidades de engajamento em comportamentos problemáticos e (4) promoção da busca consciente, flexível e pragmática de valores pró-sociais (Biglan, 2015).

que intervenções na ciência da prevenção são desenvolvidas e *feedbacks* são dados à área da epidemiologia, por exemplo, ambos os campos podem avançar juntos. A literatura destaca que nem sempre esse processo de retroalimentação ocorre, o que se torna um esforço necessário, uma vez que o campo tem por objetivo melhorar a vida de famílias, comunidades, escolas e indivíduos (Cordova et al., 2014).

Nesse sentido, o estudo sistemático e documentado do campo se mostra indispensável e vem produzindo propostas de pesquisas e intervenções ou programas. Nessa perspectiva, a evolução dos programas se deu de diferentes formas, alterando ao longo do tempo seu foco e domínio de influência. Sobre o foco, em perspectiva de ondas, considera-se que a primeira estava direcionada a um viés informativo, a segunda, por sua vez, a abordagens efetivas e a terceira às habilidades sociais e correção de crenças normativas, ou seja, programas preventivos passaram a utilizar-se da promoção de repertórios para que seus desfechos fossem alcançados. Quanto ao domínio de influência, inicialmente eram aplicados em sala de aula, passando posteriormente ao envolvimento dos pais, da mídia de massa e por fim, envolvendo toda comunidade (Flay & Collins, 2005). Entende-se que por volta dos anos de 1990 os programas “passaram a considerar o desenvolvimento da criança, a saúde mental e socioemocional e desenvolvimento positivo do jovem, superando a premissa inicial dos programas de evitar ou reduzir comportamentos prejudiciais à saúde” (Melo, 2020, p. 21).

No que tange ao desenvolvimento dos estudos em prevenção, são propostos ciclos de pesquisas com foco em intervenções cujos passos variam entre os pesquisadores. Dentre os modelos propostos, o de Mrazek e Haggerty (1994) é bastante difundido na literatura (e.g. Coie et al., 1993; Melo, 2020; Murta & Santos, 2015), e propõe estudos de intervenções preventivas em cinco etapas, que pressupõem a retroalimentação durante todas as fases de desenvolvimento conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Ciclo de Prevenção em Pesquisas em Saúde Mental (Mrazek & Haggerty, 1994).



Fonte: Adaptado de Mrazek e Haggerty (1994, p. 362). Tradução livre da pesquisadora.

Outro modelo proposto para o ciclo de pesquisas em prevenção é o descrito em Biglan et al. (2011), que apesar de sua representação gráfica estar dividida entre modelo de intervenção e modelo de avaliação, destaca-se que os dois processos são complementares e se retroalimentam, podendo suas etapas ocorrerem concomitantemente (Figura 2). É dividido em quatro passos, sendo eles: (1) condução de pesquisa para entender os preditores de um problema, desfechos positivos no desenvolvimento e entendimento da epidemiologia e história natural do problema; (2) desenvolvimento de intervenções para promover mudanças nos indivíduos e nos ambientes, com base em teorias do comportamento humano e entendimentos dos mecanismos de mudança de comportamento; (3) teste de eficácia das intervenções preventivas e por fim, (4) teste de efetividade de intervenções eficazes em contextos reais.

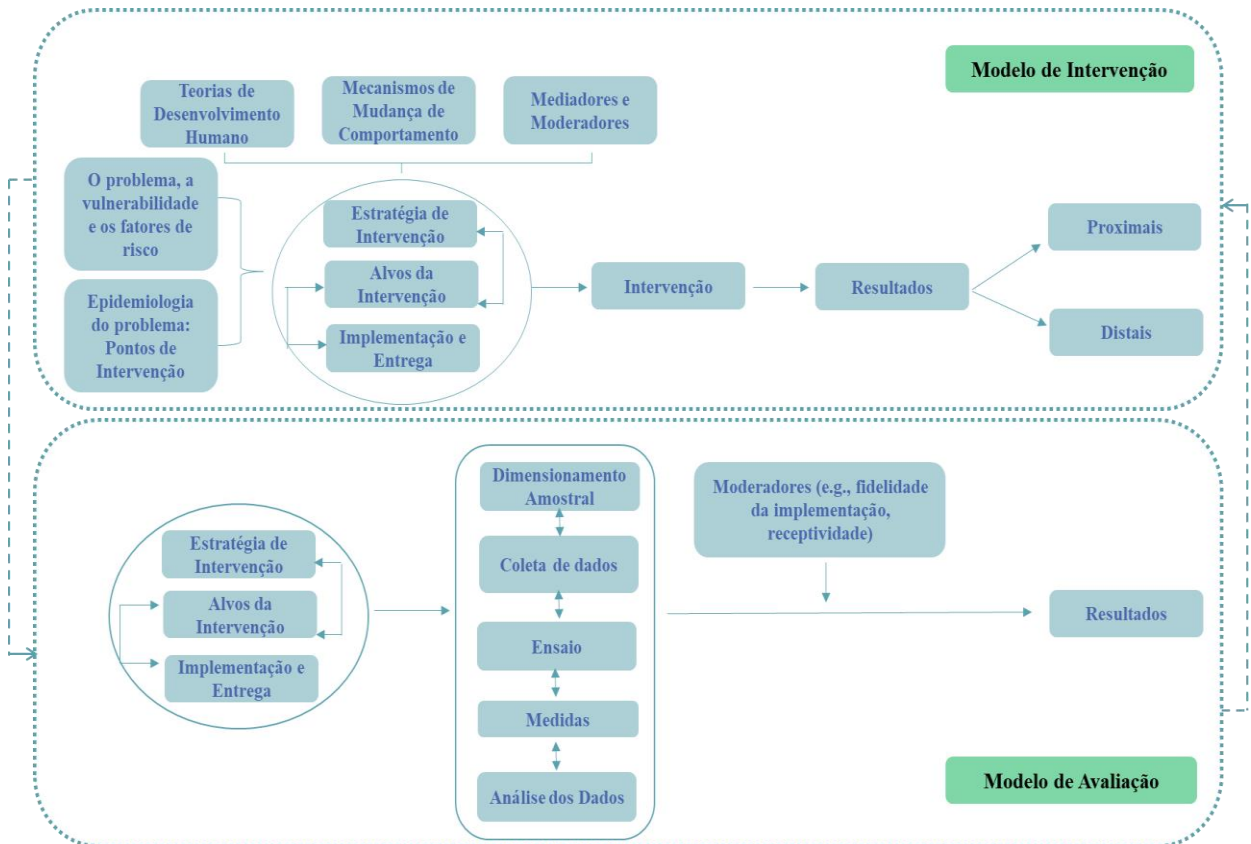
O modelo de Biglan et al. (2011), segue ainda a classificação das intervenções como universais (oferecidas a toda população), seletivas (oferecidas para população que está com risco acima da média) e indicadas (para pessoas que já apresentam o problema). Proposto inicialmente por Gordon (1983), posteriormente, o Instituto de Medicina dos Estados Unidos (Mrazek & Haggerty, 1994) alterou a definição de intervenções indicadas estabelecendo o diagnóstico como ponto de corte para diferenciar medida preventiva de tratamento. Gordon (1983) indica que os benefícios, os custos, os riscos, a disponibilidade e a eficácia da medida preventiva devem ser cuidadosamente avaliados antes do levantamento da população-alvo.

Os modelos de Mrazek e Haggerty (1994) e Biglan et al. (2011) apresentam passos importantes para o aprimoramento das pesquisas em prevenção, com foco no desenvolvimento e avaliação dos passos. Abreu e Murta (2018), ao realizarem um estudo com pesquisadores brasileiros da área da prevenção, destacaram, entre outras coisas, que o ciclo vivenciado pelos pesquisadores é diferente do proposto pela literatura, uma vez que há o acréscimo da fase de validação de instrumentos ao contexto de pesquisa nacional. Dessa forma, esta fase a mais, configura-se como um desafio para o avanço das pesquisas em avaliação de programas preventivos.

Para discutir o desenvolvimento da presente pesquisa, vale salientar que programas fazem parte de sistemas maiores e são compostos por unidades menores que podem ser denominadas como intervenções. Os programas dizem de um conjunto de ações que são desenvolvidas para atuar em comportamentos e ambientes, operando em fatores de risco e proteção, ao passo que as intervenções se desenvolvem em uma ação de curta duração, que atuam sobre uma única situação e população (Pérez-Gómez & Mejía-Trujillo, 2015). Apesar dessa definição, os termos têm sido frequentemente abordados como sinônimos pela literatura

(Rabin et al., 2008), de modo que serão utilizados de maneira intercambiável ao longo do presente trabalho.

Figura 2 – Ciclo de Pesquisas em Prevenção (Biglan et al., 2011)



Fonte: Biglan et al., 2011, (p.5). *Tradução livre da pesquisadora.*

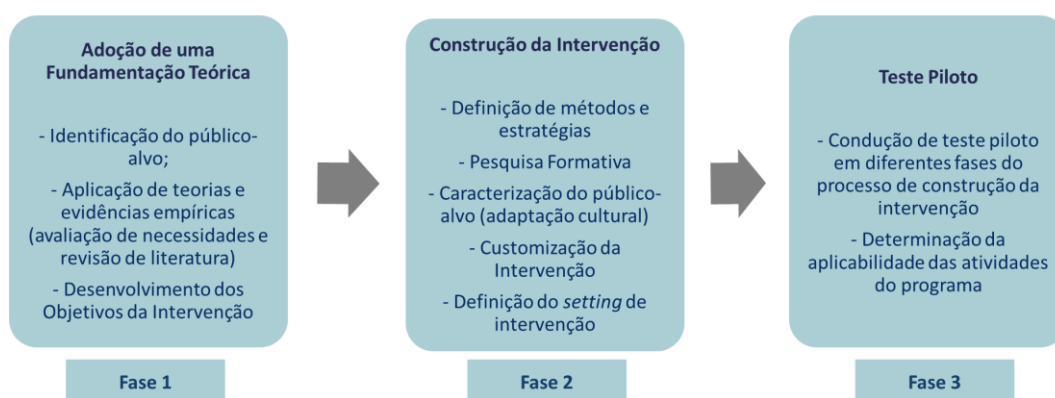
### 1.1.1 Desenvolvimento de uma intervenção: próximo passo no ciclo de pesquisa em prevenção após uma avaliação de necessidades

A presente pesquisa está compreendida na etapa de estudos de desenvolvimento e partir desta proposta geral do ciclo de pesquisas, desdobram-se sub etapas, que são sistematizadas de forma ligeiramente diferente por grupos de pesquisadores (Carozzo et al., 2022). Este estudo segue o modelo de Rohrbach (2014), no qual a autora propõe que o desenvolvimento de intervenções possa ser dividido nas fases de: (1) adoção de uma fundamentação teórica; (2) construção da intervenção e (3) estudo piloto da intervenção (Figura 3). A primeira fase pode ser denominada como estudo preparatório, conforme indicado pelo estudo de Murta e Santos (2015).

A fase de construção da intervenção compreende a pesquisa formativa, que versa sobre o uso de métodos qualitativos e quantitativos para informar o planejamento de programas interventivos. Os dados provenientes da pesquisa formativa podem ser úteis nas fases de desenvolvimento e implementação de programas; tais dados são coletados por meio de grupos focais, consulta à especialistas, revisões de literatura, dentre outros (Bartholomew et al., 2011; Gittelsohn et al., 2006; Vastine et al., 2005). Melo (2022) ainda realça a concepção colaborativa desse tipo de pesquisa, a partir de autores que fomentam a horizontalidade e a corresponsabilização nos processos decisórios (e.g. Loeffler, 2021; O’Cathain et al., 2019; Seaton et al., 2018)

A partir dos modelos apresentados, este estudo está compreendido nas fases 1 e 2, conforme indicado pela Figura 3, na medida em que se propõe a realizar uma revisão integrativa de literatura e um estudo empírico. Ambos com vistas a fornecer informações relevantes para o desenvolvimento de uma intervenção.

Figura 3 – Etapas de Desenvolvimento de Intervenções a partir de Rohrbach (2014)



Fonte: Adaptado de Rohrbach (2014). *Tradução livre da pesquisadora.*

Vale ressaltar que esta pesquisa é um desdobramento de estudos anteriores Bozeda (2019); Freitas (2019) e Ribeiro (2019), desenvolvidos concomitantemente por componentes do mesmo grupo de pesquisa, que conduziram uma avaliação de necessidades junto à Educação Infantil, com foco no relacionamento interpessoal, com vistas à prevenção à

violência na escola. Esses estudos utilizaram-se de constructos como habilidades sociais e comportamento pró-social, que serão brevemente apresentados a seguir.<sup>2</sup>

As habilidades sociais definem-se por comportamentos aprendidos e socialmente aceitáveis que permitem que o indivíduo interaja com outros de forma a provocar respostas positivas e evitar respostas negativas (Elliott & Gresham, 1993; Gresham & Elliott, 1984). Seu uso justifica-se tanto na promoção da qualidade de vida, quanto na prevenção de problemas na infância e adolescência. Como visto anteriormente, associa-se a uma nova onda em programas de prevenção, presente na evolução de programas escolares (Del Prette & Del Prette, 2019; Flay & Collins, 2005).

Por sua vez, o comportamento pró-social define-se por ações voluntárias voltadas a beneficiar outros indivíduos, é dividido em subcategorias que contemplam comportamentos de ajudar, compartilhar e reconfortar (Eisenberg et al., 2015). Seu uso está compreendido em esforços importantes na predição de sucesso acadêmico e ao ajustamento escolar (Ramaswamy & Bergin, 2009). Além disso, sua promoção está associada à prevenção de violência nas escolas (Gottfredson, 2017).

É sabido que a primeira infância é um período crítico para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico para as crianças e fornecem a base a saúde física e mental no futuro, programas escolares que contribuam para a prevenção de violência através da criação de ambientes mais nutritivos são desejáveis e escassos em países de baixa e média renda (Baker-Henningham, 2018). Nesse cenário, serão expostos brevemente os estudos de avaliação de necessidades junto à Educação Infantil, que influenciaram na atual pesquisa.

O estudo de Bozeda (2019) teve por objetivo avaliar funcionalmente os comportamentos de pré-escolares nas interações com pares e professores. A partir de seus resultados a autora salientou a possível contribuição de sua pesquisa no delineamento de intervenções futuras, para que sejam promotoras de relacionamentos interpessoais mais positivos durante a Educação Infantil. Tal estudo favorece esta pesquisa ao pensarmos na importância de relacionamentos interpessoais mais positivos na escola, para uma Educação mais diversa e inclusiva.

Por sua vez, a pesquisa de Ribeiro (2019) descreveu fatores de risco e de proteção na família e no contexto comunitário relacionados ao desenvolvimento de comportamentos problema e habilidades sociais em pré-escolares. A partir dos resultados da pesquisa, a autora sugere que estudos posteriores foquem no desenvolvimento de contextos promotores de

---

<sup>2</sup> Para uma revisão mais detalhada destes constructos, bem como sua operacionalização e intersecção recomenda-se consulta ao estudo de Freitas (2019).

práticas parentais democráticas, na medida em que elas estão associadas com um repertório socialmente mais habilidoso das crianças, dado este que reitera o que a literatura da área vem estabelecendo há algumas décadas (e.g. Bolsoni-Silva & Loureiro, 2011; Gomide, 2019; Leme & Bolsoni-Silva, 2010).

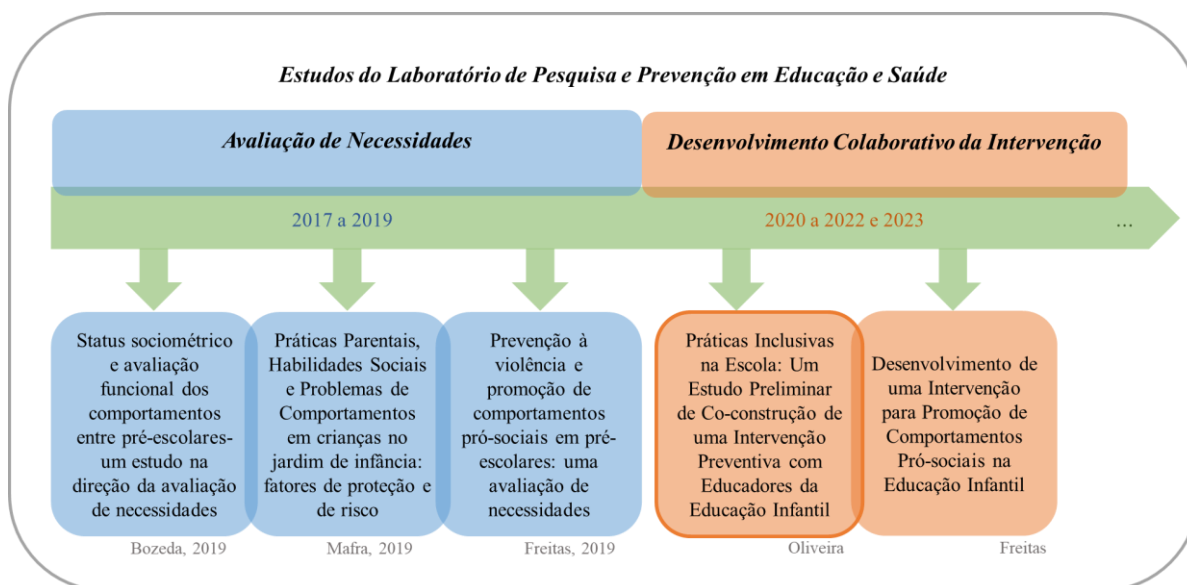
Por fim, a presente pesquisa guarda ainda uma relação de continuidade com o estudo de Freitas (2019), que teve por objetivo realizar uma avaliação de necessidades relacionada à promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares. Nas contribuições daquele estudo encontram-se dados contextualizados para redirecionamento de ações voltadas ao ensino e subsídios para tomada de decisão com vistas à promoção de comportamentos pró-sociais impactando na prevenção à violência escolar.

Os estudos de Bozeda (2019), Ribeiro (2019) e Freitas (2019) se apresentam em um contexto de construção de produções no cenário nacional de pesquisas em prevenção, cuja importância é bem demarcada na revisão realizada por Abreu et al. (2016). Ainda, na avaliação de necessidades realizada por Freitas (2019), as professoras participantes da pesquisa trouxeram, entre outras demandas, uma lacuna em sua formação no que concerne ao campo da Educação Inclusiva, sendo escassos os conhecimentos na formação durante a graduação e posteriormente nas formações continuadas oferecidas pela rede de ensino.

Os estudos descritos no parágrafo acima ensejaram o desenvolvimento da atual pesquisa, que marca presença em um novo conjunto de estudos, avançando no ciclo de pesquisa em prevenção para o desenvolvimento de intervenções. Conforme ilustrado na Figura 4, o presente estudo é desenvolvido atualmente em conjunto com outro estudo de doutorado, com vistas ao desenvolvimento de uma intervenção preventiva. Nessa direção, os achados desse estudo têm por finalidade informar este processo de desenvolvimento quanto à componentes relacionados à Educação Inclusiva.



Figura 4 – Percurso de Estudos que incluem a Atual Pesquisa



*Fonte: Elaborado pela autora.*

A respeito do desenvolvimento cíclico de pesquisas em prevenção, é uma preocupação crescente na área que estudos sejam adotados e incorporados às políticas públicas, bem como apresentem sustentabilidade (Bartholomew et al., 2011; Melo, 2020). Nesse sentido, destaca-se a importância de estudos desenvolvidos localmente, a partir da avaliação de necessidades, bem como a participação do público-alvo no desenvolvimento da intervenção, que aqui será descrita como uma construção colaborativa.

### 1.1.2 Perspectiva colaborativa

O desenvolvimento de programas é um processo, nesse sentido, é importante destacar o que a literatura indica. Uma das implicações ao se trabalhar na ciência da prevenção é olhar o processo de desenvolvimento de programas com embasamento em pesquisas empíricas, consultas à literatura e destacando o papel central dos diferentes atores envolvidos. Sejam esses atores profissionais especializados, usuários dos programas, gestores, facilitadores, dentre outros.

Trabalhando-se de forma colaborativa, co-construindo a intervenção, emergem potenciais benefícios na adoção e sustentabilidade dos programas, algo que pode implicar na disseminação de tais programas, o que por sua vez, pode impactar a oferta de serviços para políticas públicas, contribuindo com sua qualificação e tomada de decisão. Dessa forma, ao construir o programa, é adotada uma perspectiva colaborativa na equipe de pesquisa e por

consequente com a equipe da escola, favorecendo a contextualização do projeto à realidade na qual será realizado (Bartholomew et al., 2011; Melo, 2020; Murta & Santos, 2015).

Melo (2020), em sua revisão integrativa da literatura, afirma que ao se desenvolver intervenções, é preciso levar em consideração aspectos envolvidos na adoção, disseminação e sustentabilidade das intervenções preventivas, visando assim, que desde o início tais elementos acompanhem a elaboração do programa. Dentre seus achados, os fatores mais referidos na literatura são: “avaliar necessidades e desenvolver uma intervenção em sintonia com as necessidades locais, elaborar manuais para o usuário e para o multiplicador, usar recursos e infraestrutura disponíveis no local de implementação, investir em mecanismos de interlocução com gestores públicos.” (p. 83)

As avaliações de necessidades realizadas por Bozeda, (2019); Freitas, (2019) e Ribeiro (2019), oferecem subsídios para continuidade do trabalho de forma colaborativa, bem como contribuem para a temática de desenvolvimento de intervenção em uma perspectiva de co-construção<sup>3</sup>. Particularmente, o estudo de Freitas (2019), elenca aprendizados relevantes nessa abordagem de trabalho. Dentre os aprendizados podemos destacar: a necessidade de uma comunicação direta e constante entre a equipe de pesquisa e a equipe da escola, bem como a importância da equipe da escola se sentir participando efetivamente do desenvolvimento da pesquisa.

Esses estudos em conjunto, ao considerarem diversos contextos de desenvolvimento das crianças como a escola, a família, as relações entre professores e pares, trouxeram como contribuição, de forma subjacente, a temática de uma educação mais inclusiva, como um fator de proteção à violência na escola. Tal aspecto receberá mais destaque na próxima seção.

### 1.1.3 A Educação Inclusiva como um fator de proteção à violência na escola

Discutindo o contexto de seguimento e realização da pesquisa, de forma colaborativa, é necessário explicitar as razões pelas quais há a intersecção entre a temática da Educação Inclusiva como um fator protetivo em uma intervenção voltada à promoção de comportamento pró-social em crianças da Educação Infantil. Também será destacado o que a literatura indica sobre a temática da violência escolar.

Estima-se que, anualmente, aproximadamente 246 milhões de crianças e adolescentes sofrem algum tipo de violência escolar (incluindo o *bullying*), com variações de 10% a 65% a

---

<sup>3</sup> A literatura de desenvolvimento de intervenções tem se referido ao trabalho em parceria com a comunidade de diferentes formas, dentre elas está a co-construção, nesse formato preza-se por relações horizontais e equidade nos processos decisórios (O’Cathain et al., 2019).

depender do país que se encontram (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 2019). Esses números trazem reflexões acerca do ambiente escolar no qual se encontram crianças em risco e vulnerabilidade.

No escopo da violência escolar, é importante descrever os fatores culturais associados (como crenças, práticas parentais, formas de disciplina, clima escolar, dentre outros), bem como os tipos de violência que podem ocorrer, sendo elas: violência física (que inclui punição corporal), violência psicológica (incluindo o abuso verbal), violência sexual (que inclui o estupro e assédio) e o *bullying* (que inclui o *cyberbullying*). É relevante que se diferencie a natureza da violência, se foi perpetrada por pares ou pelas instituições educacionais, uma vez que esta caracterização influencia no impacto e na resposta que se deve adotar para combater a violência (UNESCO, 2019).

De acordo com o relatório da UNESCO (2019), as crianças e adolescentes em situações de maior vulnerabilidade são aqueles provenientes de minorias culturais, como imigrantes refugiados e pessoas com deficiência. Também se destacam as minorias étnicas e aqueles que não se conformam aos padrões impostos socialmente de gênero. Um agravante é que a maior parte das vítimas não contam sobre suas experiências, entre as razões, se destaca a falta de confiança em adultos, incluindo seus professores, sentimento de culpa e vergonha, medo e muitas vezes por não saberem onde procurar ajuda e acolhimento. O clima escolar, a percepção das regras da escola, os tipos de medidas disciplinares aplicadas impactam diretamente na conduta do aluno, bem como podem ser preditores da violência escolar (Gottfredson, 2017).

Estudos destacaram que alunos com déficits em habilidades sociais estão mais vulneráveis no ambiente escolar, mais propensos a sofrerem os efeitos do retraimento, segregação e isolamento social (Davies et al., 2015; Emerich et al., 2017; Hughes et al., 2011; Miller et al., 2017; Zuluaga-Lotero et al., 2015). Por outro lado, estudantes que se sentem mais acolhidos pelos pares e professores estão mais propensos a se identificarem positivamente com a escola e mostrarem melhor engajamento escolar. Nesse sentido, destaca-se a importância de se trabalhar com as crianças os comportamentos pró-sociais, em direção a uma Educação Escolar mais inclusiva, uma vez que para que se diminua a violência e o *bullying* escolar, é essencial que este ambiente contemple e valorize a diversidade (Gottfredson, 2017; Miller et al., 2017; UNESCO 2019).

Assim, fica evidenciada a necessidade de se prevenir a violência escolar e desenvolver intervenções que propiciem ambientes escolares mais favoráveis à promoção do comportamento pró-social (Freitas, 2019; Gottfredson, 2017). Este é um dos caminhos

possíveis e que tem recebido investimento do poder público e de forma mais expressiva de pesquisadores em várias partes do mundo (e.g. Freitas et al., 2021)

Promover uma Educação mais diversa e inclusiva é essencial para reduzir ou amenizar os impactos da violência escolar e do *bullying*, como evasão escolar, ansiedade, depressão, rejeição escolar, risco de suicídio, dentre outros, em curto e médio prazos. Em longo prazo esses impactos podem ser observados na vida adulta, acrescidos de dificuldades de profissionalização, socialização, ajustamento às expectativas da vida adulta, acarretando prejuízos individuais, sociais e econômicos (Biglan, 2015; UNESCO, 2019).

Nesse cenário, será feita uma contextualização da temática da Educação Inclusiva no Brasil, de forma breve, pois esta temática envolve uma ampla gama de marcos e variáveis que a compõem. Tal explanação contará com propostas para compreender a Educação Inclusiva, como parte da adoção de uma fundamentação teórica que norteia este trabalho e com estudos inclusivos realizados no contexto brasileiro de pesquisa.

## 1.2 Educação Inclusiva

A história da Educação Inclusiva no Brasil se situa dentro de um amplo espectro de proposições e marcos, sendo influenciada por referências mundiais, como a Conferência de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1997). A Constituição Federal (1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (1996) preconizaram a Educação como um direito de todos, devendo ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, mudando assim, a lógica até então vigente de segregação. Antes das atuais discussões sobre a Educação Inclusiva, havia modelos predominantemente de escolas especiais, que perderam um pouco de sua força com o modelo da integração de alunos com deficiência na escola regular (Mendes, 2006).

A partir dos marcos da década de 1990, e os avanços em direção a uma educação mais inclusiva, para todos, algumas questões ainda se fazem atuais, como a exclusão social de minorias étnicas e de gênero, principalmente em países em desenvolvimento. Há ainda o fenômeno da *pseudoinclusão*, que diz sobre apenas colocar crianças em sala de aula comum, sem com isso garantir condições necessárias de acesso, permanência e aprendizagem (Pimentel, 2012).

Assim sendo, é importante olhar não só para crianças com transtornos e deficiências, cujo processo tem sua importância histórica bem demarcada, devido às condições extremas de segregação vividas por este grupo. É relevante também ter atenção à valorização de toda

diversidade que se dá no ambiente escolar, extrapolando a ótica de exclusão. A escola deve aparecer como um ambiente nutridor de relacionamentos positivos, para todos e todas, utilizando as diferenças como oportunidades de aprendizagem no caminho de construção de uma sociedade mais diversa e inclusiva. Como discutido na seção 1.1.3, a não conformidade de crianças e adolescentes aos padrões sociais vigentes pode acarretar danos persistentes, ao longo de toda adolescência e vida adulta (Ainscow, 2009; Ainscow et al., 2006; Biglan, 2015; Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2019).

Há que se destacar nessa direção o foco excessivo que tais diferenças, deficiências, dentre outros, ganham no indivíduo. Tal foco deixa turva as condições ambientais que devem ser modificadas e transformadas para que ocorra um pleno desenvolvimento. Comumente os olhares se atêm mais aos indivíduos do que aos ambientes que os circundam (Ainscow, 2009; Booth & Ainscow, 2011).

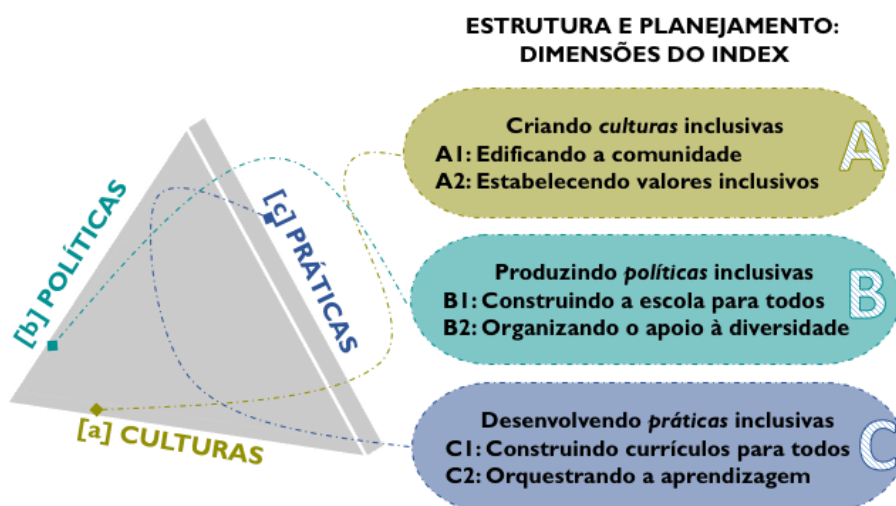
Autoras como Pinheiro e Silva (2018) defendem através de uma visão analítico comportamental, que o planejamento de práticas e intervenções requer que se vá além da deficiência, uma vez que é necessário o olhar para cada contexto como único, logo, não haveria um modelo pronto de inclusão que se encaixaria a todos os ambientes e crianças. Além disso, é demarcada pelas autoras a importância de se olhar o papel das relações interpessoais no ambiente escolar.

### 1.2.1 Propostas para Compreender a Educação Inclusiva

Considerando a agenda global em educação, cujo compromisso com uma educação mais inclusiva está demarcado através de currículos, práticas e políticas públicas, têm-se na proposta da Educação Inclusiva como um fator de proteção à violência na escola, a necessidade de discorrer acerca da forma como tal temática será compreendida nesta pesquisa (Reicher, 2010). Assim, lança-se mão de estudos na área que tiveram por objetivo compreender e conceitualizar a Educação Inclusiva.

O Index para Inclusão, proposto por Booth e Ainscow (2011), se apresenta como uma proposta compreensiva para o conhecimento das dimensões que envolvem a inclusão, alinhados com o compromisso mundial de uma educação mais inclusiva (Figura 5). As dimensões são colocadas para que se criem culturas inclusivas, produzam políticas inclusivas e se desenvolvam práticas inclusivas.

Figura 5 – Dimensões do Index e Estrutura de Planejamento (Booth & Ainscow, 2011)



Fonte: Adaptada pela pesquisadora, de Booth & Ainscow (2011, p. 13)

O Index apoia a autorrevisão de vários aspectos de uma escola que versam sobre a Educação Inclusiva, encoraja que funcionários, pais/responsáveis, crianças, professores e gestores criem um plano de desenvolvimento inclusivo e coloquem-no em prática. Nesse cenário, a inclusão tem a ver com a ampliação da participação para todas as crianças e adultos e com as escolas tornando-se cada vez mais sensíveis e responsivas à diversidade – seja ela vista em bagagem, experiências, interesses, conhecimentos e competências das crianças. O desenvolvimento inclusivo da escola nessa proposta se ancora em valores e parte de uma visão macro para uma visão micro. Organizada na sequência de: dimensões e seções, que apoiam o plano de desenvolvimento; indicadores, que enfocam áreas para transformação; e questões, que fornecem apoio detalhado aos indicadores, ampliando uma revisão dos temas (Booth & Ainscow, 2011).

Na direção de aumentar a participação de todos, notam-se esforços que envolvem “desenvolver sistemas e ambientações educacionais de modo que estes sejam responsivos à diversidade para valorizar igualmente a todos” (Booth & Ainscow, 2011 p.20). Assim, considera-se que para ampliar a diversidade e valorizá-la, o processo de construção de uma escola mais inclusiva deve abarcar toda a comunidade e políticas, não sendo restrita ao ambiente escolar, diz respeito, portanto da inclusão social.

No Brasil, o Index para Inclusão foi traduzido pelo Laboratório de Estudos, Pesquisas e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e encontra-se em sua terceira edição. Por se tratar de um documento

compreensivo e amplo, sem oferecer passos fechados a serem seguidos, mostra-se relevante na medida em que pode ser utilizado de forma abrangente, como disparador de reflexões e ações nas dimensões propostas, com seu uso não sendo restritivo ao ambiente escolar. Propõe, assim, indicadores que servem de base para o estabelecimento de objetivos prioritários a serem trabalhados na escola, com vistas a refletir sobre os processos de inclusão/exclusão. As questões propostas detalham indicadores e servem ao propósito de discussões mais complexas – guardando espaço para novos apontamentos, sendo dividido em dimensões e seções, que norteiam o trabalho que será desenvolvido (Booth & Ainscow, 2011; Santos et al., 2017; Menino-Mencia et al., 2019).

O Index vem sendo utilizado em pesquisas na perspectiva inclusiva há mais de duas décadas no Brasil (Santos et al., 2017; Menino-Mencia et al., 2019). O estudo de mestrado de Menino-Mencia (2016), por exemplo, subsidiado pelo Index, teve por objetivo analisar a concepção da equipe escolar, alunos e pais/responsáveis sobre as práticas, culturas e políticas inclusivas, antes e depois de um programa de formação continuada para professores em uma escola do Ensino Fundamental I. Foram observados resultados positivos no pós-teste em todas as dimensões com a equipe da escola e alunos, com exceção dos pais, onde houve um decréscimo da primeira para segunda aplicação do questionário; tal fato foi analisado como uma lacuna a ser endereçada em estudos futuros, em que seja possível mostrar aos pais as mudanças que transcorreram na escola em função do Index. Em linhas gerais, os alunos solicitaram que fossem mais ouvidos pela equipe da escola e foi possibilitada à gestão uma autoavaliação sobre a necessidade de um modelo de trabalho mais democrático e participativo.

Percebe-se o quanto o Index pode ser vantajoso ao oferecer ferramentas para avaliar e intervir sobre a temática da Educação Inclusiva no contexto escolar. Entretanto, torna-se necessário apresentar em qual perspectiva inclusiva o presente estudo se respalda. Conceituar a Educação Inclusiva é uma tarefa árdua, diversos são os olhares que podem ser lançados sobre a temática e muitos autores ao longo do tempo se dedicam a isso. Apesar disso, torna-se necessária a exposição diante do argumento de que o uso impreciso dos conceitos costuma gerar confusões nas práticas (Loreman et al., 2014).

Nesse sentido, o modelo de Ainscow, Booth e Dyson (2006) é considerado promissor para conceitualizar a Educação Inclusiva (Loreman et al., 2014). Dentre as diversas formas de olhar a Educação Inclusiva, será exposto a seguir o modelo indicado pelos autores e que contempla seis perspectivas: 1) inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial; 2) inclusão como resposta a exclusões disciplinares; 3) inclusão que diz respeito a

todos os grupos vulneráveis à exclusão; 4) inclusão como forma de promover a escola para todos; 5) inclusão como educação para todos e 6) inclusão como uma abordagem de princípios à educação (Ainscow, 2009; Ainscow et al., 2006).

A perspectiva que este trabalho adota é a da inclusão como uma abordagem de princípios à educação, sem que haja um público-alvo específico para se trabalhar, pois, visa a envolver toda a escola, de forma que valores sejam incorporados ao trabalho, como colaboração com o outro, promoção de comportamento pró-sociais, valorização da comunidade, aumento da participação e redução da exclusão, seja em currículos, na cultura e na comunidade. Assim é favorecida uma reestruturação das práticas que atendam a diversidade escolar, o que se constitui como um fator protetivo à violência escolar. Ainda, vale destacar que na visão dos autores a Educação Inclusiva é um processo e, portanto, “uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que atingiu um estado perfeito” (Ainscow, 2009, p. 20).

Nessa direção de práticas que promovam o respeito à diversidade no ambiente escolar, vale destacar pesquisas desenvolvidas no cenário brasileiro. As contribuições extraídas destas pesquisas serão divididas entre os temas de: intervenções para formação continuada de professoras e para promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais. Entende-se que o conhecimento dessas intervenções pode favorecer o processo de desenvolvimento de uma intervenção.

### 1.2.2 Intervenções Inclusivas no Contexto de Pesquisa Brasileiro

No Brasil recebem atenção pesquisas desenvolvidas com professoras, no sentido de formação continuada. O Decreto nº. 7611/2011, ressalta a importância da formação de gestores e demais profissionais da escola para efetivar a educação na perspectiva da Educação Inclusiva, cujo foco está em aspectos como aprendizagem, participação e criação de vínculos interpessoais.

Como mencionado, as professoras participantes do estudo de avaliação de necessidades (Freitas, 2019) apontaram lacunas em suas formações, que são corroboradas pela literatura (e.g. Menino-Mencia, 2020; Nunes, 2020; Pimentel, 2012) onde é indicado que os professores saem da graduação sem sentir que estão preparados para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, também são apontados recursos escassos na formação continuada oferecida por municípios e estados na educação básica, geralmente centrados no processo de alfabetização.



A formação de professores torna-se uma importante ferramenta à Educação Inclusiva. Nunes (2020), ao realizar uma pesquisa-formação com um grupo de 10 professores, elaborou, desenvolveu e analisou uma proposta formativa sobre a Educação Inclusiva, feita através de encontros formativos e entrevistas semiestruturadas. Dentre os resultados, uma questão trazida pela autora foi a ausência e necessidade de espaço para formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva. A proposta formativa buscou debater e refletir a Educação Inclusiva em parceria com docentes, com implicações para o desenvolvimento pessoal e profissional deles. Através do estudo, apreendeu-se que a proposta formativa produziu efeitos significativos nas percepções e concepções sobre Educação Inclusiva, o que potencialmente traz repercussões na prática.

Menino-Mencia (2020) desenvolveu em seu estudo de doutorado, uma intervenção focada na formação continuada de professores, com a temática da Educação Inclusiva, visando a ampliação de conhecimentos teóricos e técnicos que pudessem gerar mudanças de crenças e atitudes em relação à Educação Inclusiva. Dentre seus resultados, a autora encontrou que cursos e workshops podem ampliar conhecimentos, possibilitar reflexões e consequentemente fundamentar a prática pedagógica.

Além dos estudos com foco na formação de professores em uma perspectiva inclusiva, cuja necessidade foi demarcada no processo de avaliação de necessidades indicado por Freitas (2019) são do interesse desta pesquisa também as competências socioemocionais, que versam sobre relacionamentos interpessoais em diferentes contextos, incluindo a escola. No Brasil, as pesquisas com as Habilidades Sociais Educativas no campo da Inclusão ganham destaque, apesar de uma necessidade de ampliação demarcada (Del Prette & Del Prette, 2008; Rosin-Pinola et al., 2017).

Os estudos brasileiros, voltados para a promoção de habilidades sociais no contexto da Educação Inclusiva, estão associados às (1) habilidades sociais educativas (Del Prette & Del Prette, 2008; Fornazari et al., 2014; Quiterio & Nunes, 2017; Rosin-Pinola, 2009; Rosin-Pinola et al., 2017; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014; Bolsoni-Silva et al., 2006; Vieira-Santos et al., 2018) e (2) promoção de outras competências com componentes de habilidades sociais ou habilidades sociais educativas (Benitez & Domeniconi, 2014; Silva & Mendes, 2012). Ainda são localizados estudos que trabalham com estas habilidades com estudantes que são público-alvo da Educação Especial (e.g. (Almeida-Verdu et al., 2002; Benitez & Domeniconi, 2014).

Destaque-se que não foram localizados artigos nacionais, cujos objetivos residissem na promoção do comportamento pró-social em uma perspectiva inclusiva, para compor a

fundamentação teórica da presente pesquisa. Embora o resultado exposto acima tenha sido obtido a partir de uma breve busca bibliográfica, vai na direção do que indicaram as autoras Quiterio e Nunes (2017) através de uma revisão de literatura, ao afirmarem que estudos em habilidades sociais e treinamentos de habilidades sociais junto à Educação Inclusiva ainda se encontram escassos no Brasil. Ainda, Murta (2005) indica que a produção no cenário nacional sobre treinamento em habilidades sociais, se iniciou por volta de 2005.

Assim, diante do desafio de olhar a Educação Inclusiva de forma mais ampla, que contemple a diversidade presente no ambiente escolar e que tenha por objetivo promover habilidades sociais e comportamento pró-social, mostram-se escassas as intervenções no contexto nacional de pesquisas. Este trabalho localizado nas fases iniciais de desenvolvimento de intervenções, pode se beneficiar de revisões de literatura de intervenções escolares baseadas em evidência para promoção do comportamento pró-social e habilidades sociais no cenário nacional e internacional de pesquisas.

Além dos fatores protetivos e de risco no ambiente escolar destacados em seções anteriores, faz-se necessário explicitar a perspectiva teórica, além da ciência da prevenção, que também embasa este trabalho. Ao se estudar o comportamento pró-social, as habilidades sociais, o desenvolvimento de intervenções e ambientes mais nutridores, a ciência da prevenção pode contar com a Análise do Comportamento como uma ferramenta contextual que auxilia neste processo (Biglan, 2004, 2015; Falcão & Bolsoni-Silva, 2018).

### 1.3 Análise do Comportamento

Trabalhos como o de Biglan (2015) explicitam motivos pelos quais a Análise do Comportamento pode contribuir com o Campo da Ciência da Prevenção. Um deles é o conhecimento acumulado da área que favorece a promoção de ambientes mais nutridores. Enquanto a Ciência da Prevenção vem há três décadas desenvolvendo programas efetivos em diversos contextos (familiares, comunitários, escolares, dentre outros), prevenindo uma série de problemas de saúde em crianças e adolescentes, dentre estes comportamentos antissociais e não saudáveis, a Análise do Comportamento vem contribuindo na identificação de fatores de risco e de proteção ambientais que influenciam no desenvolvimento humano, além de ajudar, também, na criação de programas preventivos (Biglan & van Ryzin, 2019; Hawkins et al., 1992).

Além de contribuições ao campo da prevenção, a Análise do Comportamento tem sua importância histórica reconhecida no campo de trabalho com pessoas com deficiência.

Atualmente, trabalhos focados na promoção de ambientes mais diversos e inclusivos são localizados, cujos esforços também se centram em relações interpessoais (Freitas et al., 2022; Pinheiro & Silva, 2018), em articulação com a educação.

Vale destacar que a Análise do Comportamento se ocupa de forma científica na ordenação dos fatos decorrentes do comportamento humano (Skinner, 2003). Possui em si três pilares, sendo eles: a Análise Experimental do Comportamento, cuja área de desenvolvimento são as pesquisas básicas; a filosofia do Behaviorismo Radical, que traz consigo discussões éticas, implicadas em uma visão de homem monista e, por fim, a Análise Aplicada do Comportamento, a qual se ocupa de transpor as pesquisas básicas, sendo considerada uma ciência aplicada, geradora de tecnologia. Assim, considera-se que “a análise do comportamento é um campo de saber, no interior do qual se articulam conteúdos filosóficos, empíricos e aplicados” (Tourinho, 2003, p. 36).

Autores como Henklain e Carmo (2013) descrevem três contribuições que a Análise do Comportamento pode conferir ao ambiente escolar, sendo provenientes: da filosofia do behaviorismo radical, com os níveis de seleção do comportamento, implicando que o comportamento humano possui uma relação inseparável de seu contexto, interferindo e sendo modificado pelas consequências de tal interação; da descrição e aplicação de princípios comportamentais ao contexto e aos problemas decorrentes do ambiente escolar e das propostas de ensino sistematizadas. Com olhar especial às descrições do comportamento depreende-se uma proposta de análise e planejamento de ensino que leva em consideração as características de cada indivíduo (Nazar & Weber, 2020).

Através das contribuições da Análise do Comportamento ao contexto escolar, percebe-se que estudos teóricos e interventivos se ancoram nesta perspectiva. Dentre suas contribuições à Educação Inclusiva, mais especificamente, temos contribuições direcionadas às tecnologias de ensino e aprendizagem para estudantes, que respaldam as práticas pedagógicas dos professores; aspectos que favorecem o entendimento do comportamento humano, como as análises funcionais e a os conceitos de práticas culturais, que apoiam uma leitura do contexto, de fatores que mantêm determinadas práticas e outros que podem ser planejados para que se alcancem metas, como um ambiente escolar mais inclusivo (Deus, 2016; Deus et al., 2017; Gusmão et al., 2011; Pinheiro & Silva, 2018).

Ao promover uma leitura do contexto e das relações que nele se inserem, interessa a pesquisa em desenvolvimento os estudos teóricos e interventivos que subsidiam práticas inclusivas. A construção de novas práticas escolares afeta sobremaneira a cultura do ambiente escolar. Entende-se que a sua viabilização e efetivação, passa pela adoção de uma postura que

contemple a existência das diferenças entre as pessoas, bem como, a possibilidade de que todos aprendam no ambiente escolar (Deus et al., 2017; Gusmão et al., 2011). Nota-se que todas estas ações realizadas no ambiente escolar ressoam e são influenciadas pela cultura e nessa direção:

entende-se que quando a escola organiza um espaço realmente inclusivo, está contribuindo para a formação de cidadãos integrados a um contexto, que não exclui, mas que ensina com contato diário, regras para a boa convivência com diferenças, entre dificuldades e habilidades possíveis. Cabe dizer, que este processo de inclusão não ocorre apenas dentro da escola, deve ser estendido por ações no contexto familiar e na comunidade em geral, o que reforça a ideia de compreensão e convivência com a diversidade (Deus et al., 2017, p. 378).

Além das contribuições demarcadas, os constructos utilizados por esta pesquisa, em destaque para o comportamento pró-social, mas incluindo as habilidades sociais, são considerados como comportamentos operantes, como utilizado em outras pesquisas (e.g. Falcão & Bolsoni-Silva, 2018; Freitas, 2019). Para Skinner (2003), os comportamentos operantes produzem consequências no mundo e, por sua vez, as consequências retroagem sobre o comportamento e alteram a probabilidade de que ocorra no futuro. Nessa direção, operacionalizar tais comportamentos faz com que se possa organizar contextos que os promovam e reforcem, o que favorece seu uso em programas interventivos.

Salienta-se que o uso da Análise do Comportamento como referencial teórico, no contexto escolar, encontra respaldo em pesquisas anteriores do Laboratório de Pesquisa e Prevenção em Educação e Saúde (LaPPES, do Instituto de Psicologia-USP; e.g. Bozeda, 2019; Nunes, 2017; Castelli, 2016). Ainda, de forma mais abrangente, a utilização da Análise do Comportamento como subsídio ao desenvolvimento de programas interventivos no ambiente escolar, com objetivo de promover interações mais positivas é localizado, por exemplo no programa Promove-Crianças (Falcão & Bolsoni-Silva, 2018) e no Programa de Qualidade na Interação Escolar para Professores (Nazar & Weber, 2020), bem como tem sua importância destacada em estudos internacionais (e.g. Biglan, 2015).

Diante da explanação das áreas que compõem esta pesquisa, a saber, a ciência da prevenção, a Educação Inclusiva e análise do comportamento, demarca-se na última a abordagem teórica que subsidia este estudo.

## 2 JUSTIFICATIVA

A Educação Inclusiva faz parte da agenda mundial em Educação, seja em práticas, currículos e políticas, entendendo-se ser uma condição essencial para uma escola mais equitativa (UNESCO, 2019; Reicher, 2010). Uma escola mais diversa, que acolhe as diferenças é necessária para a prevenção de desfechos negativos em Saúde Mental e em questões sociais relevantes como violência, *bullying* e uso de drogas.

Apesar da necessidade bem demarcada na literatura para uma Educação mais inclusiva, os professores costumam relatar que em seus percursos formativos, sejam eles iniciais ou continuados, falta respaldo que subsidiem suas atuações (Freitas, 2019; Nunes, 2020; Pimentel, 2012). O papel que a formação do professor ocupa para que a Educação Inclusiva seja efetivada é central, pois a formação oferece atualizações e ferramentas, o que sustenta a prática do professor (Nunes, 2020).

As professoras participantes da avaliação de necessidades de Freitas (2019) trouxeram entre outras demandas, que as formações continuadas das quais participam estão mais voltadas para o conteúdo da alfabetização, ou seja, de habilidades estritamente acadêmicas. Os comportamentos pró-sociais e outros construtos correlatos, por exemplo, são discutidos de forma crescente na literatura como essenciais para o sucesso dos estudantes na Educação Básica. Sabe-se ainda que a promoção de habilidades socioemocionais, contemplando as habilidades sociais, possui impacto positivo nas crianças e adolescentes, inclusive nas habilidades acadêmicas (Miller et al., 2017; Zuluaga-Lotero et al., 2015; Davies et al., 2015). No campo das habilidades sociais, a literatura indica que “desempenham um papel central no desenvolvimento inicial, pois estão diretamente relacionadas com o sucesso futuro e qualidade de vida” (van Rhijn et al., 2019, p.1).

De acordo com Gottfredson (2017), os comportamentos sociais são importantes de serem promovidos para que se previna a violência na escola. Nesse contexto, o desenvolvimento de uma Educação mais inclusiva e a promoção de comportamentos pró-sociais são identificados como fatores protetivos. Assim, com as contribuições bem demarcadas da literatura, a seguir, colocam-se três justificativas para a realização do presente estudo.

A primeira reside na necessidade reconhecida mundialmente de uma escola que integre a diversidade (e.g. Freitas et al. 2021; Reicher, 2010) e neste cenário oposto, os estudos no Brasil, de acordo com a revisão bibliográfica exposta na seção 1.2.2, parecem mais voltados ao público-alvo da Educação Especial. Destaque-se que esses estudos são de extrema

importância no espectro da Educação Inclusiva, entretanto, estudos interventivos como o de Nunes (2020), nos quais a Educação Inclusiva é tratada como uma educação para todos e todas, se mostram escassos e necessários.

A realização deste estudo também se justifica por se configurar como uma possibilidade de contribuir para o processo de consolidação do campo da prevenção no grupo de pesquisa, do qual este trabalho é parte, na medida em que dá continuidade aos estudos de avaliação de necessidades realizados com a escola que também abrigará este estudo (Bozeda, 2019; Freitas, 2019; Mafra, 2019). Tais avaliações de necessidades fortalecem esta pesquisa de forma localizada, atendendo de maneira especial as demandas trazidas pelos profissionais da escola, uma vez que este estudo também se desenvolve de forma contextualizada e colaborativa, destacando-se o investimento da escola parceira para o desenvolvimento de uma intervenção preventiva.

Assim, essa pesquisa visa a contribuir na etapa de co-construção de uma intervenção para promoção de comportamento pró-social, ao considerar a temática da Educação Inclusiva, junto a professores e gestoras de uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino. Cabe aqui destacar a pergunta que orientou a presente pesquisa: *Quais aspectos são relevantes para compor um programa escolar de prevenção à violência, com viés inclusivo, tendo em vista os conhecimentos advindos da equipe escolar e da literatura?*

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo Geral**

Fornecer subsídios referentes à educação inclusiva, por meio de diálogos com uma escola e com a literatura, ao desenvolvimento de uma intervenção que visa a promoção de comportamento pró-social, a ser avaliada em estudos futuros.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

1. Analisar a produção científica de intervenções escolares voltadas à promoção de comportamentos pró-sociais e/ou habilidades sociais com viés inclusivo.
2. Caracterizar as práticas educacionais inclusivas da equipe de profissionais da escola.
3. Caracterizar a cultura da escola com relação à Educação Inclusiva.
4. Caracterizar as políticas educacionais inclusivas da escola.
5. Levantar potenciais estratégias e conteúdos inclusivos.
6. Descrever as variáveis contextuais que potencialmente facilitam ou dificultam práticas de Educação Inclusiva no contexto escolar.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

### 4.1 Delineamento da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa formativa que articulou as evidências empíricas de estudos anteriores e as perspectivas da equipe escolar para informar as etapas subsequentes do desenvolvimento de um programa. Realizou-se uma pesquisa de fonte secundária (Estudo 1: Revisão Integrativa de Literatura) e uma pesquisa com desenho metodológico misto do tipo descritivo (Estudo 2: A Educação Inclusiva na Perspectiva da Equipe Escolar). As variáveis de interesse da pesquisa e sua distribuição entre os estudos, bem como os instrumentos de coleta de dados do estudo 2 e os respectivos respondentes estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Variáveis de Interesse da Pesquisa, Instrumentos do Estudo 2 e respondentes

Variável de Interesse	Estudos	Instrumentos do Estudo 2	Respondentes
Intervenções na perspectiva inclusiva	Estudo 1	-	-
Estratégias e conteúdos inclusivos	Estudo 1 e Estudo 2	Questionário de Viabilidade de Elaboração Conjunta do Programa	Gestores
Práticas educacionais inclusivas			
Cultura da escola de Educação Inclusiva		Questionário 1: Indicadores (Index para Inclusão)	Professoras e Gestores
Políticas educacionais inclusivas da escola	Estudo 2		
Variáveis contextuais das práticas de Educação Inclusiva na escola		(1) Questionário de Viabilidade de Elaboração Conjunta do Programa (2) Roteiro de Discussão do Grupo Focal	Gestores

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o Estudo 1 – Revisão integrativa de literatura, foi utilizado como modelo para condução da pesquisa o autor Torracco (2016), e o protocolo PRISMA para guiar as buscas nas bases de dados e redação (PRISMA, 2020). Torracco (2016), propõe que uma Revisão integrativa de literatura pode servir a diversos propósitos de pesquisas (i.e., análises críticas, síntese da literatura, acompanhar o percurso histórico de um tema, dentre outros), é



caracterizada como “uma forma distinta de pesquisa que gera um novo conhecimento a partir do tema revisado” (p. 1). Ainda, de acordo com o autor, pode ter como público-alvo diferentes atores/setores. É feita, entretanto, a partir de passos bem descritos que podem ser revisados e replicados.

O processo de desenvolvimento da revisão deve se iniciar com a relevância e necessidade do tema demarcado. Assim, fornece uma síntese, com análise crítica da evidência e pode ser futuramente atualizada, por ter seus critérios e passos descritos desde sua elaboração. Dentre o público-alvo a quem se destina uma revisão integrativa de literatura estão gestores públicos, que podem usar a síntese de evidência disponibilizada para embasar processos de tomada de decisão em políticas públicas. Após uma breve caracterização da revisão de literatura (para mais detalhes ver Torracó, 2016) destaca-se que o estudo 1 em questão, enquanto revisão integrativa de literatura, teve por objetivo sintetizar a evidência disponível para informar o processo de co-construção de intervenção.

O Estudo 2, por sua vez, foi elaborado para compor o desenvolvimento de um programa preventivo, compreende uma investigação sobre a viabilidade de elaboração conjunta do programa, isto é, de uma etapa preliminar ao desenvolvimento dos conteúdos do programa, para verificar a disponibilidade da equipe escolar para construir junto a equipe de pesquisa um programa a ser avaliado em estudos futuros. A literatura da Ciência da Prevenção valoriza passos cuidadosos e planejados, pois eles afetam diretamente na adoção e sustentabilidade dos programas, além disso tornam-se viáveis e sensíveis às necessidades locais (Melo, 2020). O Estudo 1 sugere conteúdos e estratégias que podem ser usados junto às informações obtidas a partir do Estudo 2 para informar quanto a conteúdos e práticas inclusivas. A seguir serão apresentados os estudos separadamente, com devida atenção às suas etapas de constituição e haverá posteriormente uma seção para discutir sua intersecção.

## 5 ESTUDO 1: REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

Considerando o objetivo deste estudo de analisar a produção científica de intervenções na perspectiva inclusiva, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no primeiro semestre de 2021, nas seguintes bases de dados científicas: Eric, Psycinfo, Scielo, Scopus, PePSIC e Lilacs. Tais bases foram selecionadas por apresentarem artigos de diferentes continentes e das áreas pretendidas para o estudo, a saber, Psicologia e Educação. Foram realizadas duas buscas paralelas em cada base, buscando intervenções inclusivas com os termos: (1) *habilidades sociais, intervenção, escola e inclusão* e (2) *comportamento pró-social, intervenção, escola e inclusão*, todos com seus correlatos em inglês. O operador booleano *AND* foi aplicado entre os termos em todas as bases. Foram aplicados filtros relacionados ao tipo de documento (artigo), idioma (português, inglês e espanhol), data de publicação (2009-2020), artigo revisado por pares, de acordo com as diferenças em cada base.

### 5.1 Estratégias de Busca

Na plataforma **Eric** <<https://search-proquest.ez67.periodicos.capes.gov.br/eric/index>>, foram inseridos os seguintes termos no campo ‘busca avançada’: (1) *social skills, intervention, school e inclusion* (2) *prosocial behavior, intervention, school e inclusion*, divididos pelo booleano “AND” com a opção “qualquer lugar”. Foi selecionado o campo “revisado por especialistas” e limitou-se a data de publicação em “intervalo específico” de 2009 a 2020. Os idiomas inglês, português e espanhol, foram selecionados. Em seguida, o campo “buscar” foi selecionado, com os resultados abertos e os filtros “periódicos acadêmicos” e “*journal articles*” foram aplicados. Nesta plataforma não foram identificados artigos com a combinação dos termos em português.

Na plataforma **Pepsic**, <<http://pepsic.bvsalud.org/>> abriu-se a pesquisa por artigos, selecionando o formulário livre, digitou-se os termos (1) *habilidades sociais, intervenção, escola e inclusão* (2) *comportamento pró-social, intervenção, escola e inclusão*, separados por “AND” sendo selecionado o campo ‘pesquisa’. O mesmo procedimento foi realizado com os termos em inglês. Devido a baixa quantidade de artigos recuperados e características diversas dos temas não foi necessário aplicar os filtros de data e idioma.

Na plataforma **PsycInfo**, <<https://psycnet.apa.org/search>>, em “*advanced research*”, os termos (1) *social skills, intervention, school e inclusion* (2) *prosocial behavior, intervention, school e inclusion*, foram inseridos e divididos pelo descritor “AND” com a opção “*any*

*field*”, os campos “*peer-reviewed*”, “*date*” (2009 to 2020) foram selecionados e em seguida “*search*”. Na segunda aba de pesquisa, com novas opções de seleção foram aplicados os filtros “*Psycinfo*” e “*Peer Reviewed Journal*”. Não foram recuperados artigos com a combinação dos termos em português.

Na plataforma **Scielo**, <<https://scielo.org/>>, foi selecionado “pesquisa avançada”, colocando-se os termos (1) habilidades sociais, intervenção, escola e inclusão (2) comportamento pró-social, intervenção, escola e inclusão foram colocados separados por “AND” em “todos os índices”, seguidos por “buscar”. Não foram recuperados artigos com a combinação dos termos em inglês.

Na plataforma **Scopus**, <<https://www.scopus.com/search/form.uri?display=basic>>, em “*Document search*” foi selecionada a opção “*Advanced*” os termos (1) “*social skills*”, *intervencion*, *school* e *inclusion*” (2) “*prosocial behavior*”, *intervention*, *school* e *inclusion*, foram inseridos separados pelo operador “AND” e a opção “*search*” foi selecionada. Com a nova página gerada filtros foram aplicados, em “*keyword*” foram utilizados os seguintes termos: *social skills* ou *prosocial behavior* em combinação com *intervention*, *school* e *inclusion*; em “*Year*” os anos de 2009 a 2020 foram selecionados, em “*Document Type*” *Article* foi selecionado, em “*Source type*” *Journals*, e por fim, em “*Language*” *English*, *Spanish* e *Portuguese* foram aplicados. O mesmo procedimento inicial foi conduzido para os termos em português e não foram recuperados artigos.

Na plataforma **Lilacs**, <<https://lilacs.bvsalud.org/>>, em “Pesquisa Avançada (Iah)” os termos (1) habilidades sociais, intervenção e escola (2) comportamento pró-social, intervenção e escola foram inseridos separados por “AND” em “todos os índices”, seguidos por “buscar”. A plataforma permitia apenas a inserção de três termos, logo, o termo “inclusão” foi selecionado a partir da ferramenta de busca textual nos artigos recuperados. O mesmo procedimento foi repetido com os termos em inglês.

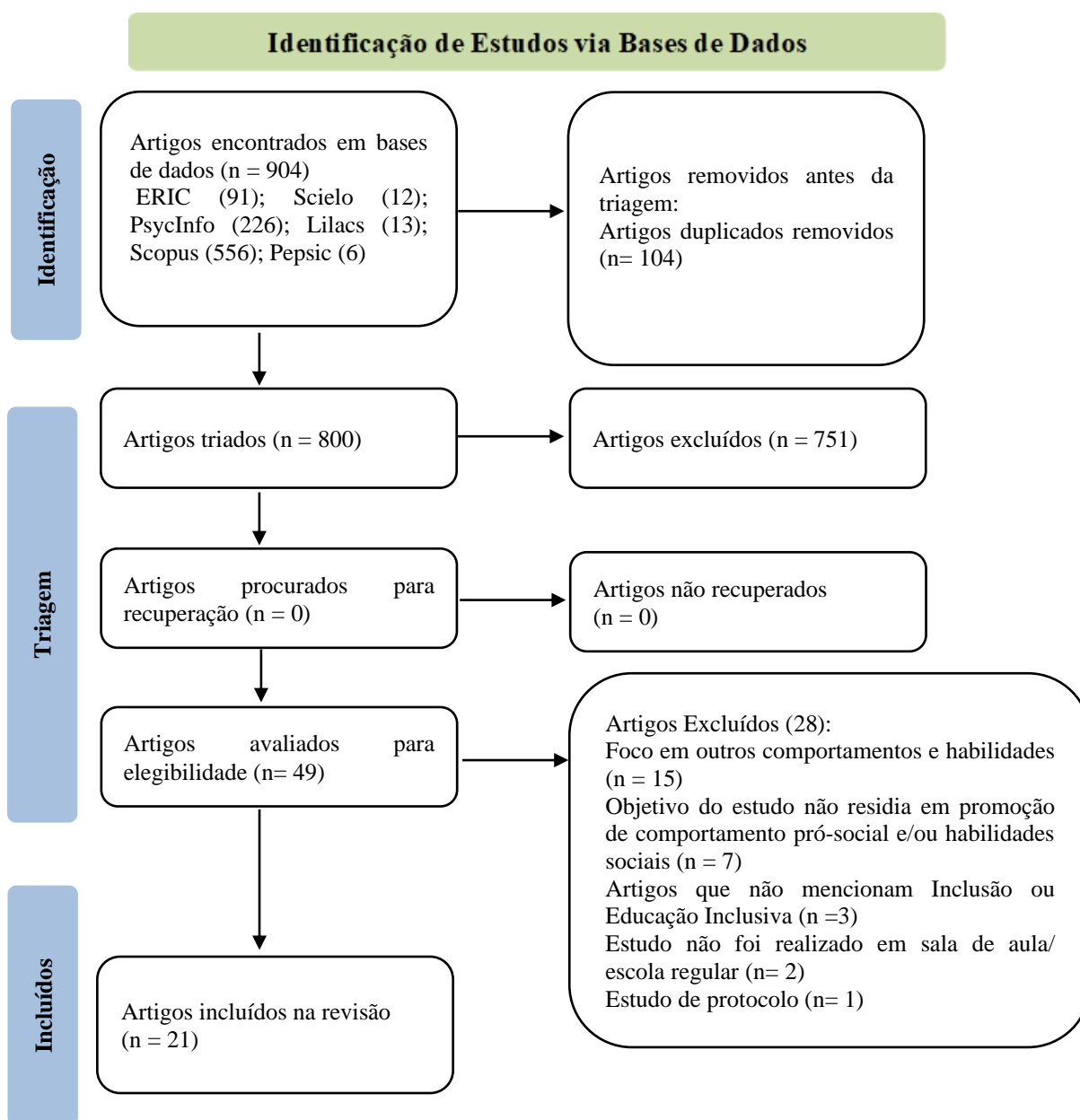
Para seleção dos artigos recuperados foram utilizados os seguintes *critérios de inclusão*: (a) artigos publicados entre 2009 e 2020; (b) em português, inglês e espanhol; (c) que apresentavam estudos empíricos descrevendo intervenções com o objetivo de promover habilidades sociais e/ou comportamento pró-social; (d) realizados exclusivamente em ambiente escolar; (e) que contemplassem a temática da Inclusão e (f) na Educação Básica e regular. Foram utilizados como *critérios de exclusão* (a) artigos que fossem de revisão e/ou meta-análise; (b) que tivessem por objetivo o desenvolvimento de instrumentos; (c) que avaliassem efeitos da intervenção nas habilidades sociais e/ou comportamento pró-social, mas que não tivesse dentre seus objetivos a promoção de tais habilidades.

As buscas nas bases de dados foram conduzidas por duas pós-graduandas de forma independente, mas seguindo os mesmos procedimentos e critérios estabelecidos. As categorias elencadas para planificação dos resultados foram divididas em (1) *características dos estudos*: autores, ano, país, objetivo, referências à inclusão, delineamento, instrumentos, número de participantes, público-alvo (idade, etapa de ensino), resultados e *follow-up*; (2) *características da intervenção*: nome, dosagem (número de sessões, distribuição no tempo, tempo da intervenção e turno de aplicação), aplicador, perspectiva teórica, conteúdo, estratégias e componentes (envolvimento de pais/responsáveis, professores e formações).

## 5.2 Resultados e Discussão

A partir dos 904 artigos recuperados inicialmente foram incluídos 21 artigos. O índice de concordância, por consenso, entre as duas pesquisadoras foi de 100%. O fluxograma das etapas metodológicas para a construção do corpus revisado se encontra na Figura 6 resumido a partir do protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA, 2020). Os resultados desta revisão serão apresentados a partir de seus objetivos, organizados em duas partes: (1<sup>a</sup>.) caracterização dos estudos e (2<sup>a</sup>.) características das intervenções.

Figura 6 – Fluxograma das Etapas Metodológicas para a Construção do Corpus Revisado



Fonte: Elaborado pela autora a partir do protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA, 2020).

### 5.2.1 Características dos Estudos

Considerando o intervalo de 2009 a 2020 da revisão de literatura, conforme observa-se na Figura 7, o período com mais publicações foi 2016 ( $n= 5$ ; 23,81%), houve três anos nos quais não foram localizados estudos. Nota-se que não houve uma linearidade nos anos das publicações, entretanto, após 2016 – que foi o ano com maior número de publicações – houve pelo menos dois estudos ou mais nos anos subsequentes.

Figura 7 – Número de Estudos por Ano de Publicação



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a filiação de estudos por países, há um destaque para os Estados Unidos ( $n= 11$ ; 52,38%) seguido por Polônia ( $n=2$ ; 9,52%) e demais países Austrália, Noruega, Espanha, Colômbia, Itália, Inglaterra, Finlândia e Canadá com um estudo cada representando 4,76%. Com relação à distribuição dos estudos por hemisférios, obtivemos 19 estudos concentrados no hemisfério norte, um estudo no hemisfério sul e um estudo em ambos os hemisférios (Colômbia). Nota-se, assim, uma presença muito discreta de tais estudos no Brasil e na América Latina. Em uma revisão de literatura conduzida por Freitas et al. (2021), sobre intervenções baseadas em evidência para promover comportamento pró-social, foram encontrados estudos nos dois hemisférios, com um estudo localizado no Brasil, o que

representa um avanço para o campo ao tecer comparações com o estudo de Mesurado et al. (2019), no qual não havia sido localizado estudos no Brasil.

Este estudo se encontra no mesmo espectro do estudo de Freitas et al. (2021), que teve por objetivo descrever intervenções universais, baseadas em evidências, voltadas à promoção de comportamentos pró-sociais em escolas. A condução de revisões integrativas de literatura pode contribuir com o processo de desenvolvimento de programas. Assim, este estudo teve diferencialmente a inclusão de intervenções seletivas e indicadas, o constructo das habilidades sociais e a busca por referências à Inclusão – esta como parte essencial para integração no corpus revisado.

Ao se analisar as referências à Inclusão nas publicações selecionadas, obteve-se que, os termos utilizados pelos autores foram: *ambientes inclusivos, inclusão com pares/grupo, senso de inclusão, inclusão social, escola inclusiva, inclusão de crianças, inclusão escolar, sala de aula inclusiva, programa escolar inclusivo, práticas escolares inclusivas, perspectiva inclusiva, relações inclusivas e inclusão da diversidade escolar*. Houve em alguns estudos a combinação de mais de um termo para se referir à inclusão (para mais detalhes ver Tabela 2).

Adverte-se neste contexto que, embora não tenham sido incluídos estudos publicados no Brasil, dado o recorte da presente revisão, foram triados estudos nacionais cujo texto apresentava referências à Inclusão, entretanto, seus objetivos não residiam na promoção do comportamento pró-social ou das habilidades sociais. Para exemplificar, tem-se o estudo de Benitez e Domeniconi (2014), cujo objetivo é a promoção de habilidades de leitura e escrita, através da formação de agentes educacionais. Este estudo possui um recorte muito caro à temática da inclusão escolar, que é da promoção de habilidades sociais educativas, campo que encontra publicações nacionais em intersecção com a Educação Inclusiva, e ainda, tem sua necessidade de ampliação discutida (Del Prette & Del Prette, 2008; Quiterio & Nunes, 2017; Rosin-Pinola, 2009; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014; Bolsoni-Silva et al., 2006; Vieira-Santos et al., 2018).

Dentre os delineamentos de pesquisa utilizados nos estudos incluídos, o mais empregado foi o delineamento de caso único (n= 9; 42,86%), seguido por delineamento quase-experimental (n= 6; 28,57%) e os delineamentos de pré-teste e pós-teste com grupo único e o ensaio controlado randomizado (n= 3; 14,29% cada).

Quanto aos objetivos dos estudos, houve uma heterogeneidade, provavelmente relacionada à abrangência do escopo da revisão, ou seja, abarcando diferentes propostas. Em suma, os objetivos variaram entre avaliações de efeito, impacto, eficácia, efetividade, implementação de programa/intervenção; comparação entre intervenções com composições

distintas, até estudos com objetivos mais exploratórios. Salienta-se que em alguns estudos os objetivos não foram explicitados de forma clara (e.g. Hughes et al., 2011; Özerk & Özerk, 2015). Quando informações relevantes dos estudos se encontram ausentes, há um impacto no avanço das pesquisas e do campo, que dentre outras coisas, pode indicar a falta de nitidez nos processos de desenvolvimento de intervenções em revistas científicas (Duncan et al., 2020; Melo, 2022).

Considerando os constructos utilizados, a maior parte dos estudos focava nas habilidades sociais (n= 17; 80,95%), seguido de comportamento pró-social contemplando também as habilidades sociais (n=3; 14,29%) e uma intervenção sobre habilidades sociais com componentes de comportamentos pró-sociais (4,76%). Dentre a categorização dos estudos, divide-se aqui: público-alvo com etapa de ensino, idade e número de participantes. Com relação às etapas de ensino, foram localizados estudos em todos os períodos da educação básica, com grande parte dos estudos na Educação Infantil (n=8; 38,1%), Ensino Fundamental (n=7; 33,33%) seguido pela combinação das duas etapas referidas (n=4; 19,05%), Ensino Médio e Ensino Fundamental (n=1; 4,76) e apenas Ensino Médio (n=1; 4,76%). Com relação à idade dos participantes das intervenções, ela variou de 02 a 21 anos. Sobre o número de participantes, houve uma variação de estudos com apenas um a estudos com 371 sujeitos.

A tendência de mais estudos nas etapas iniciais do ensino se mostra interessante ao se pensar em uma perspectiva preventiva. As habilidades estimuladas nesta etapa inicial da vida são cruciais ao longo de todo ciclo vital. Crianças em idade pré-escolar que apresentam problemas de comportamento estão em maior risco para trajetórias de desenvolvimento problemáticas, desajustamento social e fracasso escolar (Biglan, 2015; Ginevra et al., 2020; Powell et al., 2006; Robbins et al., 2019; Smogorzewska & Szumski, 2018; Szumski et al., 2016).

Com relação ao público-alvo, ou seja, a quem era destinada a intervenção, procurou-se descrevê-los conforme eram mencionados nos estudos. Notou-se duas tendências principais, uma delas foi estudos realizados com a combinação de crianças com TEA e pares (n=7). E a segunda, marcada também por (n=7) estudos com todas as crianças de uma determinada classe ou escola. Tais tendências foram seguidas por um estudo apenas nas seguintes combinações: crianças com TEA; crianças com TEA e dificuldades sociais; crianças com desenvolvimento típico; crianças com baixo funcionamento social; crianças com comunicação alternativa aumentativa e pares; estudo combinado de crianças com deficiência e pares (fase 1) e todas as crianças (fase 2) e por fim, crianças com necessidades educativas especiais e pares.



Diante das diferentes combinações com o público-alvo, sobressalta-se os estudos realizados com crianças com TEA, representados por (n=9; 42,86%) e estudos com todas as crianças (n=7; 33,33%). Outro destaque nos estudos foi a presença dos pares nas intervenções, representados por (n=9; 42,86%). Diante dos estudos realizados com crianças com TEA, autores e autoras que compõem o corpus revisado indicaram que crianças com TEA e outras deficiências estão em maior risco para serem vítimas de violência na escola, além disso, uma das características do TEA pode ser o déficit em habilidades sociais. O que torna indispensável a promoção das habilidades sociais para que essa população possa desfrutar do ambiente escolar de forma mais equitativa e socialmente mais vantajosa (Banda et al., 2010; Hughes et al., 2011; Kasari et al., 2016; Radley et al., 2014, 2016). A revisão de Quiterio e Nunes (2017), com enfoque em habilidades sociais, apresentou achados parecidos, uma vez que de 44 artigos levantados, 37 deles eram sobre TEA.

Ao considerarmos a abrangência das intervenções investigadas nos estudos, entre universal, seletiva e indicada, vemos uma predominância de estudos realizados com todas as crianças e nesse sentido são universais. Considera-se que, programas universais podem ser dirigidos a um grupo amplo, independente de fatores de risco ou sinais de dificuldades, o que caracteriza um fator preventivo muito importante para as populações (Fernandes et al., 2014; Gordon, 1983; Mrazek et al., 1994). Nessa direção, por exemplo, tem-se o estudo de Miller et al. (2017), que focou de forma universal no desenvolvimento de interações e conexões positivas, significativas e respeitadas entre os estudantes do quinto ano, que resultou em um aumento em seus sentidos de inclusão e pertencimento ao ambiente escolar. Além disso, pondera-se que as intervenções mediadas por pares têm sido consideradas um procedimento efetivo para aprendizagem de habilidades sociais (Chan et al., 2009; Radley et al., 2014; Rodríguez-Medina et al., 2016; van Rhijn et al., 2019).

Embora fuja do escopo da presente pesquisa a análise de qualidade dos resultados, destaque-se que, em alguma medida, os resultados apresentaram efeitos positivos em pelo menos um dos desfechos propostos, conforme observado na Tabela 2. Destacando o tema da inclusão e na diversidade da atual pesquisa, salientam-se resultados como o do programa universal *The Good Actions* (Ginevra et al. 2020). Nele, o grupo experimental obteve nomeações sociométricas mais positivas e menos negativas do que o grupo controle. Como implicação, as autoras discutiram o impacto do programa na promoção de interações sociais e habilidades de resolução de problemas. Além disso, o programa melhorou a aceitação social de estudantes com deficiências do desenvolvimento, uma vez que apresentavam um status sociométrico mais baixo no pré-teste e estavam em mais risco para exclusão social.

Quanto aos dados de seguimento (*follow-up*), foram informados em seis estudos, sendo equivalente a 28,57% do corpus total revisado. O intervalo da coleta dos dados de seguimento variou de 4 semanas a 6 meses, sendo que, dois estudos foram de 4-6 semanas, um em 6 semanas, um em 8 semanas, um de 3 meses e por fim um de 4-6 meses. Desses estudos, quatro indicaram a manutenção dos resultados no *follow-up*, um estudo indicou uma manutenção parcial e outro indicou perda de 50% dos participantes, mas não informou quanto à manutenção dos resultados.

Em síntese, a revisão apresentou nas características dos estudos, delineamentos distintos, número de participantes variados, bem como diferentes objetivos, o que pode trazer dificuldades ao traçar comparações simétricas. Entretanto, este atende a uma necessidade exploratória, com vistas ao desenvolvimento de uma intervenção. Assim, o Estudo 1 é abrangente e diverso para informar, através da implementação de intervenções baseadas em evidência, o processo de desenvolvimento da intervenção. Estudos apontam a importância de desenvolver intervenções que sejam informadas por evidências disponíveis no campo (e.g. Baker-Henningham, 2018; Skivington et al., 2021).

Tabela 2 – Características dos Estudos Incluídos

<b>Autores/ Ano/País</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Referências à Inclusão</b>	<b>Delineamento (método)</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>N/ Público-Alvo/ Idade/ Etapa de Ensino</b>	<b>Resultados</b>	<b>Follow- up</b>
Banda et al. (2010) Estados Unidos	Investigar os efeitos do treinamento de alunos com TEA e de seus pares típicos para melhorar as iniciações e respostas sociais durante atividades relacionadas ao tempo acadêmico	Ambientes Inclusivos	Caso único - linha de base múltipla	Registro de frequência das variáveis dependentes: (iniciação e respostas); Concordância entre observadores; Integridade Processual	2 Estudantes com TEA e 5 pares / 6 anos / Educação Infantil (2 turmas)  2 participantes com TEA e 2 a 3 pares típicos por participantes / 6 anos / Educação Infantil (2 turmas)	Melhorias imediatas e robustas nas iniciações e respostas sociais em ambos os participantes com TEA, o envolvimento de pares contribuiu com o desempenho das habilidades sociais	-
Hughes et al. (2011) Estados Unidos	Ampliar o papel dos pares durante a generalização e promoção de interações conversacionais entre estudantes	Inclusão com pares	Caso único - linha de base múltipla entre configurações e participantes	Observações; Concordância entre Observadores; Medidas de Validade Social; Medidas de Fidelidade	5 Estudantes com necessidades educativas especiais e 48 pares de conversação / 16-21 anos / Ensino Médio	Aumento das iniciações de conversação entre pares	4-6 meses
Radley et al. (2014) Estados Unidos	Testar a eficácia do programa <i>Superheroes Social Skills</i> no aumento do envolvimento social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambientes generalizados	Inclusão de grupo	Caso único, com linha de base múltipla entre os participantes	Observação direta; POPE; SNS; ASSP; CIRP	4 estudantes com autismo e 3 pares típicos / 8-10 anos / Ensino Fundamental I (2 escolas)	Aumento de engajamento social; melhoria nas habilidades sociais fora da sala de aula; nível médio de aumento em iniciações e resposta com conclusões de eficácia limitadas. Não foram observadas mudanças em iniciações negativas, iniciações gerais e respostas negativas	-
Davies et al. (2015) Austrália	Investigar a aplicação do Sistema de treinamento de habilidades sociais	Senso de inclusão dos estudantes	Pré-teste e pós-teste	SSiS-PSG, SSIS:RS, RSTR e Questionário do Professor	371 estudantes / 05-09 anos / Ensino Fundamental I (uma escola)	Todos os estudantes alcançaram melhorias nas habilidades sociais (esses resultados referiram-se ao primeiro ano de um projeto	-

	(SSiS) para uma coorte de estudantes com e sem necessidades especiais, e o valor do sistema para o ensino de habilidades sociais identificados pela capacidade pessoal e social do currículo australiano					longitudinal de 4 anos)	
Özerk & Özerk, (2015) Noruega	Usar vídeo modelagem com uma criança bilingue para promover habilidades sociais	Inclusão Social	Caso único	Registro da Frequência dos comportamentos selecionados (formulário, folha de registro, check-list)	1 criança de 11 anos com TEA e 8 pares da sala de aula / Ensino Fundamental II	Resultados positivos no uso de vídeo modelagem para ensino de habilidades de comunicação social e comportamentos selecionados para um aluno de 11 anos com autismo. O estudante aprendeu comportamentos desejáveis e foi incluído em atividades sociais, com os pares (modelos) e com outros colegas da escola	-
Kasari et al. (2016) Estados Unidos	Comparar os efeitos das intervenções <i>Skills e Engage</i> de habilidades sociais, que variavam de composição do grupo e abordagem de ensino.	Inclusão	Ensaio Clínico Randomizado	<i>The Friendship Survey</i> ; POPE; STRS e SSIS	148 Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pares / 06-11 anos Educação Infantil ao Fundamental I (4 escolas)	Não houve efeito principal do tratamento (conexões de redes sociais), mas houve efeitos moderadores. Crianças com baixa proximidade professor-criança ou alto conflito melhoraram mais em suas conexões sociais se na intervenção SKILLS; crianças com maior proximidade professor-criança melhoraram na intervenção ENGAGE. As crianças nos grupos SKILLS aumentaram o envolvimento com colegas e diminuíram o isolamento durante o recreio. Problemas de comportamento e proximidade professor-criança moderaram o envolvimento de pares (crianças com mais problemas de	8 semanas

						comportamento e menor proximidade se beneficiaram mais dos grupos SKILLS)	
Radley et al. (2016) Estados Unidos	Avaliar os efeitos do programa <i>Super Heroes Social Skills</i> na demonstração acurada de habilidades sociais em crianças jovens com transtorno do espectro autista	Ambiente escolar inclusivo	Sondagens múltiplas	Provas de precisão de habilidade; ASSP;	2 crianças com TEA e 2 pares/ 4 a 5 anos / Educação Infantil (1 escola)	Melhorias substanciais na precisão das habilidades das crianças e melhorias no funcionamento social em relação à linha de base	6 semanas
Rodríguez-Medina et al. (2016) Espanha	Avaliar a intervenção <i>The Recess Pals</i> para promover interações sociais com um estudante com TEA	Inclusão de Pares	Caso único	Registro de observação; Classificação por pares; CHIS e Validade Social	1 Estudante com autismo e 16 pares/ média de 08 anos / Ensino Fundamental I	Mudanças nas taxas de iniciação e resposta à interações, e uma tendência negativa na porcentagem de tempo que o aluno manteve interações de baixa intensidade ou estava sozinho. Melhorias nas habilidades sociais, maior aceitação por pares e aumento da frequência e duração das interações (percepção de professores e pais)	-
Szumski et al. (2016) Polônia	Examinar a efetividade do Play Time Social Time (PT/ST) em crianças polonesas. Este programa tem como objetivo desenvolver habilidades sociais em pré-escolares.	Escola Inclusiva	Pré-teste e pós teste	TIS	150 crianças/ 03-05 anos / Educação Infantil	Efeitos positivos do programa com alto tamanho de efeito. PTST se mostra eficaz no desenvolvimento de habilidades sociais de crianças com deficiência e com baixas habilidades sociais	-
Zuluaga-Lotero et al. (2015) Colômbia	Avaliar se o programa <i>Mosqueteros</i> , desenhado para gerar ambientes sociais adequados para inclusão escolar, poderia aumentar (a) interação entre pares com ou sem	Inclusão de crianças com e sem deficiência cognitiva	Pré-teste e pós teste	1º estudo: Protocolo de observação para registro de frequência de participação e interação 2º estudo: ECPRO	Estudo 1: 52 estudantes com Deficiência e pares/ 11- 18 anos (duas instituições) Ensino Fundamental II e Ensino Médio	O programa <i>Mosqueteros</i> aumentou as oportunidades de interação adequada e o comportamento pró-social entre pares, favorecendo o ambiente da classe e a inclusão escolar de jovens com deficiência	-

	deficiências cognitivas e (b) os comportamentos pró-sociais das crianças.				Estudo 2: 29 estudantes / 07-09 anos Ensino Fundamental I		
Miller et al. (2017) Estados Unidos	Avaliar a eficácia do programa <i>Relationship Intervention Building</i> (RIB) e seus impactos em desfechos relacionais, contextuais e acadêmicos de estudantes do quinto ano	Inclusão Escolar	Quase-experimental, com grupo controle	CBS; SLAQ; PSSM; Boletins para desempenho acadêmico; Medidas de fidelidade da implementação (dosagem, aderência e qualidade); Fidelidade ao programa e responsividade dos estudantes; Aceitabilidade do programa e Conhecimento dos conceitos do RBI	368 estudantes do quinto ano/ média de 10.02 anos	Os alunos sentiram um maior senso de identificação e inclusão na sala de aula, foram percebidos pelos professores como menos agressivos e tiveram um desempenho acadêmico melhor em comparação as salas controle. O RBI é uma abordagem promissora para melhorar o ambiente de sala de aula e o aprendizado de alunos do quinto ano	-
Smogorzewska & Szumski (2018) Polônia	Testar a efetividade de dois programas 'Play Time Social Time' (PT/ST) e 'I Can Solve Problems' (ICSP) para a melhoria das habilidades sociais e o desenvolvimento da teoria da mente em crianças	Escolas Inclusivas	Quase-experimental, com grupo controle	TIS; ToPPS e <i>Acceptence in Peer Group</i>	196 crianças pré-escolares com baixo funcionamento social (com ou sem deficiências) média de 4.67 anos / Educação Infantil (16 escolas)	As habilidades sociais e o nível de teoria da mente em crianças que frequentam as sessões melhoraram mais do que as crianças do grupo controle. Ambos os métodos (PT/ST E ICSP) se mostraram eficazes no caso de habilidades sociais e desenvolvimento de teoria da mente entre crianças com e sem deficiência	-
Severini et al. (2018) Estados Unidos	Investigar se a intervenção <i>Stay, Play &amp; Talk</i> (SPT) foi efetiva para ensinar crianças com desenvolvimento	Inclusão social; ambiente escolar inclusivo	Delineamento de caso único	Os dados foram coletados usando intervalo fixo de amostragem de tempo para codificar os	2 crianças que usam CAA e 3 pares típicos/ 3 a 4,5 anos / Educação Infantil	Para um grupo, houve relação funcional entre a intervenção original do SPT e aumento de comportamentos de permanência e brincadeira. Para o outro grupo, houve relação funcional entre o	-

	típico a ficar, brincar e conversar com crianças que usam um dispositivo de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) de alta tecnologia			comportamentos de ficar, brincar e conversar; IOA (Procoder-DV); Fidelidade Processual.		SPT com arranjo modificado e aumento dos comportamentos de permanência e brincadeira	
Vincent et al. (2018) Estados Unidos	Realizar uma avaliação inicial do programa <i>FRIEND</i> , verificando se sua implementação resultaria em engajamento social e iniciações sociais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista	Inclusão social como objetivo do programa	Delineamento de caso único	Observação de engajamento com pares e iniciações sociais; Comparação de observação de pares; Análise de concordância entre observadores; Fidelidade da Implementação e Validação Social	7 estudantes com autismo ou outras dificuldades sociais/ 05 -09 anos / Ensino Fundamental I	Aumento significativo no engajamento social e nas iniciações sociais a partir da linha de base, para os participantes com autismo e outras dificuldades sociais	-
van Rhijn et al. (2019) Canadá	Examinar o impacto do programa SPT no desenvolvimento de habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças com desenvolvimento típico	Sala de aula inclusiva	Quase-experimental com grupo controle	SSIS:RS	39 crianças/ 02 a 03 anos / Educação Infantil (localizada em um campus universitário)	As habilidades sociais aumentaram significativamente e os problemas de comportamento diminuíram expressivamente para crianças do grupo intervenção; no grupo controle houve aumentos significativos nas habilidades de comunicação e comportamentos de bullying. Eficácia da intervenção em crianças pré-escolares com desenvolvimento típico	-
Robbins et al. (2019) Estados Unidos	Verificar a implementação de dois níveis do <i>The Pyramid Model</i> , através de medidas de fidelidade, validade social e efeito da implementação nas	Transição para um programa escolar inclusivo	Pré-teste e pós-teste	SSIS; <i>The Inventory of Practices for Promoting Social Emotional Competence; Benchmarks of Quality</i> (Revisada); <i>The intervention</i>	15 crianças (5 com deficiência e 12 com desenvolvimento típico) / 04-05 anos / Educação Infantil na Universidade	Os professores foram capazes de implementar o PW-PBS com 51% de fidelidade, aumentando para 58% em uma sessão posterior de seguimento. Medidas pós-teste mostraram aumento significativo nas habilidades sociais e na diminuição de problemas de	-

	habilidades sociais e problemas de comportamento nas crianças em ambiente inclusivo.			<i>Rating Profile- 15 e Teacher Questionnaire on Social Validity of Implementing Early Childhood Positive Behavior Support.</i>		comportamento. A intervenção foi considerada socialmente aceita	
(Shih et al., 2019) Estados Unidos	Projetar e avaliar a intervenção de habilidades sociais <i>Remaking Recess</i> (RR) destinada a melhorar as relações entre pares no parque, em grupos heterogêneos de crianças com autismo	Inclusão social de crianças com autismo	Ensaio Controlado Randomizado	<i>Peer Social Network; Playground Observations; DAS-II; POPE; The Friendship Survey e The Teacher Perception of Social Skills and Classroom Conduct</i>	80 crianças com autismo / 05-11 anos / Educação Infantil e Ensino Fundamental (35 escolas)	Crianças na intervenção RR estavam mais incluídas em suas redes de relações no <i>follow-up</i> do que crianças na lista de espera. Não houve efeitos significativos no engajamento de pares, mas crianças passaram menos tempo sozinhas no intervalo do que as crianças da lista de espera. Funcionários da escola consideraram a implementação fácil	4-6 semanas
Vuorinen et al. (2019) Finlândia	Detectar se a participação social e a coesão podem ser promovidas através do ensino aos estudantes de olhar para o bem no outro	Escolas Inclusivas	Métodos mistos. Medidas pré-teste e pós-teste com grupo controle	MASC; SUS; SHS; Grit-S; SCHI, EDA, Mindset e entrevista com professores	175 estudantes / 10-13 anos/ Ensino Fundamental I e II (15 escolas)	Os resultados foram variados, com os dados quantitativos modestos e os resultados qualitativos promissores. Todos os estudantes com necessidades educativas especiais, especialmente os meninos, progrediram na participação social	-
Dean et al. (2020) Estados Unidos	Comparar o efeito das intervenções “skills” (grupo homogêneo) e “engage” (grupo heterogêneo) no engajamento social de adolescentes autistas durante períodos sociais naturalísticos na escola	Ambientes Inclusivos	Ensaio Controlado Randomizado	TOPI; BASC-2; SSIS.	62 participantes (32 engage; 30 skills) / Idade média 14.77 / Ensino Fundamental (6 escolas) e Ensino Médio (7 escolas)	Os participantes de ambas as intervenções melhoraram seu engajamento social e diminuíram o engajamento solitário. Os participantes do grupo homogêneo reportaram mais estresse social e menor qualidade interpessoal de relacionamentos na saída e aumento de comportamento problemáticos e sintomas emocionais no <i>follow-up</i> . Os resultados sugerem que em ambientes inclusivos de escolas do ensino médio, pode ser benéfico incluir colegas com	4-6 semanas



						desenvolvimento típico em grupos de intervenção social	
Levy & Dunsmuir (2020) Inglaterra	Explorar o impacto de grupos de Lego Terapia (Lego Club) em escolas regulares para adolescentes com diagnóstico de TEA	Práticas Escolares Inclusivas; Inclusão de Estudantes com TEA	Linha de base múltipla não simultânea de caso único	<i>British Ability Scales Third Edition;</i> <i>SCQ;</i> <i>SSIS;</i> Tabela de codificação de comportamento social	6 estudantes com TEA e 12 pares / Idade 7 a 9 / Ensino Fundamental I (1 escola)	Impacto positivo da intervenção na duração do envolvimento social e na frequência de iniciações sociais, respostas e comportamentos sociais positivos para cinco dos seis participantes. Pais e professores viram algumas evidências de generalizações das habilidades para o lar e em outros ambientes da escola, mas isso não foi consistente para todos os participantes. A fidelidade de implementação foi mantida, sugerindo que a abordagem é apropriada para ser entregue na escola e feita pela equipe escolar	3 meses
Ginevra et al. (2020) Itália	Melhorar as habilidades sociais das crianças através da implementação do programa preventivo <i>Good Actions</i>	Perspectiva inclusiva; relações inclusivas; inclusão da diversidade escolar	Quase-experimental com grupo controle	<i>Social problem-solving skills;</i> nomeações sociométricas de pares; observações diretas;	365 crianças da Educação Infantil (187 grupo experimental/ 178 grupo controle)	No pós-teste, o grupo experimental adotou e recebeu nomeações sociométricas de pares mais positivas, receberam nomeações de pares menos negativas e forneceram mais respostas assertivas do que o grupo controle. As crianças com deficiência que frequentaram aulas atribuídas no grupo experimental tiveram comportamentos sociais menos negativos e nomeações sociométricas menos negativas e mais positivas de seus colegas de classe. O estudo destaca o potencial da intervenção para promover relações positivas entre pares e amigos	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: MASC: Multi-Assessment of Social Competence; SUS: Strengths Use Scale; SHS: The Subjective Happiness Scale; SCHI: School Children's Happiness Inventory; EDA: School Engagement Inventory; ECPRO: Questionario de conducta prosocial; POPE: Playground Observarions of Peer Engagement; STRS: Student Teacher Relationship Scale; SSIS: Social Skills Improvement System; TIS: Teacher Impression Scale; CHIS: Cuestionario de Habilidades de Interacción Social; ToPPS: Taxonomy of

problematic social situations for children; CBS: Child Behavior Scale; SLAQ: School Linking and Avoidance Questionare; PSSM: Psychological Sense of School Membership Scale; DAS-II: The Differential Ability Scales–Second Edition; SSIS:RS: The Social Skills Improvement System: Rating Scale; RSTR: Rating Scale Teacher Report; SSIS- PSG: SsiS Perfomance Screening Guide; IOA: Interobserver Agreement; SPT-C: SPT with modified reinforcement; SPT-D: SPT with modified arrangement; TOPI: The Teen Observation of Peer Interaction; BASC-2: The Behavior Assessment System for Children - Second Edition; SNS: Social Network Saliense; ASSP: The Autism Social Skills Profile; CIRP: Children’s Intervention Rating Profile; SCQ: Social Communication Questionnaire; Grit-S: Short Grit Scale.

## 5.2.2 Características das Intervenções

As características das intervenções incluídas nos estudos foram analisadas a partir das seguintes categorias: *dosagem, aplicador, perspectiva teórica que embasou a intervenção, conteúdo, estratégias e componentes*. Sobre a dosagem das intervenções, foi considerado o número de sessões, a distribuição no tempo em semana(s), mês(es) e ano(s) e o tempo da intervenção em minutos e horas e se era realizada no turno regular da escola, no contraturno ou se o estudo não especificou essa informação.

Observa-se na Tabela 3 que as intervenções, apresentadas nos estudos incluídos, variam de cinco a 85 sessões, sendo que uma intervenção foi realizada em 100 lições, sem que sua distribuição tenha sido especificada. Com relação à distribuição, o mínimo encontrado foram quatro semanas e o máximo um ano. No que se refere ao turno de realização das intervenções 16 (76,19%) foram realizadas no turno regular da escola; três (14,29%) não especificaram em qual turno a intervenção foi realizada; um estudo (4,76%) aplicou duas intervenções sendo que, uma não teve seu turno especificado e a outra foi realizada no turno regular; um estudo (4,76%) realizou intervenções no turno regular e no contraturno escolar. Destaca-se que os estudos possuíam composições diferentes, com relação ao número de sessões, distribuição em semana/meses/ano e tempo da sessão, para mais detalhes recomenda-se ver a Tabela 3.

Quanto à duração das sessões - entre os estudos que descreveram - houve uma variação de cinco minutos a uma hora. Sobre os aplicadores das intervenções, foram localizadas intervenções feitas por: equipe de pesquisa, professores e/ou equipe da escola e facilitadores. Ao colocar em grandes grupos relativos à equipe da escola e aplicadores externos, encontra-se que, 11 intervenções (52,38%) foram aplicadas por professores e/ou equipe da escola e 10 intervenções (47,62%) foram aplicadas por equipe de pesquisa, facilitadores e psicólogos. Salienta-se que todas as intervenções conduzidas por professores tiveram entre seus componentes treinamento para implementação da intervenção. Nos componentes das intervenções 18 delas (85,71%) tiveram treinamento dentre suas atividades que foram destinados aos aplicadores das intervenções e pares que participariam das intervenções.

Em uma revisão integrativa de literatura conduzida por Melo (2020), dentre as práticas encontradas na literatura para adoção e sustentabilidade de programas preventivos, destaca-se a importância de elaboração de manuais para o usuário e aplicador. Entende-se que entre

outras coisas, a elaboração desses manuais e as formações impactam nos resultados que as intervenções podem alcançar, em termos de desfechos a curto e longo prazo. Nesse sentido, de boas práticas localizadas na literatura, também se destaca a otimização dos recursos presentes no local onde a intervenção será desenvolvida, sejam eles materiais ou humanos (Melo, 2020). Na presente revisão, a partir de 2015 foram localizados estudos sendo desenvolvidos pela equipe da escola, professores em sua maioria, mas também por assistentes de aprendizagem da escola, por exemplo.

Ao implementar uma intervenção universal, Davies et al. (2015) discutem que com treino efetivo, ferramentas apropriadas e capacidade de ajustar o programa de intervenção quando necessários, os professores podem avaliar, direcionar efetivamente e entregar treinamentos de habilidades sociais para seus estudantes de acordo com o currículo escolar. Os professores que participaram do estudo referido salientaram pontos a serem melhorados no programa: a atratividade (atividades mais divertidas que proporcionem mais engajamento) e *role-plays* para treinos mais efetivos. A maior barreira para implementação em classe foi concebida pelos professores como o tempo disponível; eles também consideraram: treinamento do programa, tempo necessário para preparar as lições e número de estudantes em sala de aula.

Ainda, os professores indicaram que todas as áreas do currículo acadêmico tiveram que ser reduzidas para encaixar as atividades de habilidades sociais. Por fim, os pesquisadores consideraram que quando a intervenção é aplicada por professores em um ambiente escolar com alta proporção de estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou complexas<sup>4</sup>, o programa precisa de muitos ajustes. E que os professores que já precisam de suporte para ensinar habilidades sociais, precisam de suporte adicional (Davies et al., 2015).

Rodríguez-Medina et al. (2016), por sua vez, ao implementar uma intervenção desenvolvida para um estudante com TEA e pares obteve como barreiras: o número de estudantes por sala de aula, a necessidade de treino de professores não-especialistas, o número insuficiente de professores especialistas em escolas regulares e influências socioculturais e familiares que colocam pressão no desenvolvimento acadêmico em detrimento do desenvolvimento socioemocional - que é derivado de políticas educacionais. Entretanto, os autores consideraram que com suporte de professores especialistas, em um formato colaborativo, o professor da sala pode aplicar as intervenções, pois ele é a maior referência da classe e pode facilitar uma visão integral do desenvolvimento de seus estudantes. Além disso,

---

<sup>4</sup> Salienta-se que nesse trabalho serão utilizadas as denominações de público-alvo tal qual mencionadas pelas(os) autoras(es). Entretanto, Sasaki (2011) aponta que o uso correto seria necessidades educacionais especiais.

foi considerado como oportuno o treinamento de assistentes educacionais para facilitar a intervenção.

Apesar das dificuldades encontradas por professores na condução das intervenções – que não são poucas e merecem especial atenção – dentre os pontos facilitadores já citados existem outros aspectos destacados na literatura que sugerem que a aplicação por professores pode popularizar o uso de programas baseados em evidência, favorecendo todo ambiente escolar. Nessa direção, mostra-se como vantajoso o uso de estratégias e programas que possibilitem adaptações e atendam a uma diversidade de necessidades encontradas no cotidiano escolar. Ou seja, com adaptações, tais programas podem contribuir com a promoção de ambientes mais inclusivos. Além disso, considera-se que a participação dos professores pode trazer efeitos mais duradouros para intervenção (Robbins et al., 2019; Smogorzewska & Szumski, 2018; Szumski et al., 2016; Vuorinen et al., 2019).

Com relação à perspectiva teórica, apenas oito estudos relataram em quais fundamentos a intervenção se ancorava, o que representa 38,10% com relação ao total. Assim, dois estudos estavam baseados na teoria da aprendizagem social; um estudo na metodologia do aprendizado cooperativo; um estudo na teoria do contato intergrupalo, teoria cognitivo comportamental e teoria sociocognitiva; um estudo com duas intervenções sendo o programa *Play Time Social Time* (PTST) baseado no behaviorismo e o programa *I Can Solve Problems* (ICSP) na psicologia cognitiva; um estudo baseado na análise do comportamento aplicada e treinamento de resposta pivô; um estudo na psicologia positiva e educação positiva e por fim, um estudo baseado no desenvolvimento positivo da juventude.

Entende-se como necessária a explicitação da fundamentação teórica que embasa o conteúdo da intervenção, neste cenário da revisão em que apenas 38,10% fizeram menção no estudo aos fundamentos que embasavam a intervenção. Rohrbach (2014), por exemplo, ao falar sobre o desenvolvimento de intervenções preventivas coloca a adoção de uma fundamentação teórica do conteúdo como um dos primeiros passos para a estruturação da intervenção. Nessa direção, sugere-se que estudos sobre intervenções especifiquem seu embasamento teórico.

Para elencar o conteúdo das intervenções foram descritas: as atividades, lições, premissas centrais do programa ou estrutura da sessão/encontro conduzido pelos diferentes aplicadores. Assim, destaca-se que 18 intervenções (85,71%) tinham como conteúdo habilidades sociais, dentre essas quatro (19,05%) utilizaram-se de habilidades sociais e outros constructos em seus programas interventivos. As outras três intervenções (14,29%) tiveram conteúdos como: jogos cooperativos, diversidade e inclusão, promoção de relacionamentos

positivos, dentre outros. Para mais detalhes ver a seção ‘conteúdo’ da Tabela 3, na qual os conteúdos foram especificados na íntegra.

O estudo de Miller et al. (2017), por exemplo, em seu conteúdo trabalhado teve as temáticas de diversidade e inclusão. As lições destas temáticas tinham por objetivo promover um ambiente inclusivo e uma identidade comum à sala de aula. Entre as atividades que envolviam este conteúdo, havia propostas como: oportunidade para os estudantes se conhecerem e serem ensinados a reconhecer e apreciar as similaridades e diferenças entre si; também trabalharam juntos para construir um lema e um nome da sala. Os repertórios dos participantes da intervenção tiveram ganhos significativos tanto no aumento de comportamento pró-social como na redução de comportamentos agressivos. Além disso, relataram um maior senso de inclusão e identificação com a classe.

Por sua vez, Ginevra et al. (2020) tiveram dentre suas sessões temáticas boas ações para ajudar aos outros, principalmente colegas com deficiências do desenvolvimento; fazer amigos felizes, inclusive aqueles que apresentavam dificuldades particulares e brincar junto promovendo a participação de todos, inclusive aqueles que experimental alguma dificuldade em atividades específicas. Os resultados da intervenção indicaram que o grupo experimental adotou e recebeu mais indicações sociométricas positivas de pares e menos indicações negativas.

Com relação às estratégias utilizadas, consideradas como procedimentos e meios para aplicar e reforçar o conteúdo das sessões de intervenção, obteve-se que dentre os 21 programas todos registraram mais de uma estratégia de aplicação dos conteúdos das sessões, 17 deles usaram estratégias comportamentais (e.g. modelagem, reforço, uso de dicas) o que representa 80,95% do corpus revisado. Três destes programas eram compostos por duas intervenções cada. Dentre as intervenções, as estratégias mais utilizadas foram: reforço positivo – utilizado em 13 (61,90%) intervenções; ensaios/treinos/*role-play*/oportunidade para praticar habilidade – utilizados em 11 (52,38%) intervenções e modelagem – utilizada em 10 (47,62%) intervenções. As estratégias de reforço compreenderam um espectro de reforçamento natural, social, verbal, reforçamento de comportamento apropriado, dentre outros. Dentre as estratégias de modelagem, estava também compreendida a videomodelagem.

A intervenção de Ginevra et al. (2020), por exemplo, utilizou-se de reforçamento social, feedback informativo, *role-play*, modelagem e generalização, visando mostrar a habilidade alvo com oportunidade para que fosse praticada, as autoras, trabalharam em grupos pequenos (4 a 5 crianças) para aumentar tais oportunidades e a probabilidade de a criança

responder ao conteúdo da intervenção. Com relação ao arranjo de oportunidades para praticar as habilidades ensinadas, salienta-se o aspecto mais vivencial que esta confere à intervenção.

Tabela 3 – Características das Intervenções Incluídas

Autores/ Ano/País/ Programa*	Dosagem/ Período	Aplicador	Perspectiva Teórica	Conteúdo da Intervenção	Estratégias/ Procedimentos	Componentes
Banda et al. (2010) Estados Unidos	17 sessões (participante 1) e 13 sessões (participante 2) / turno regular	Equipe de Pesquisa	-	Habilidades sociais que envolviam: (1) iniciações: pedir ajuda, oferecer ajuda, pedir material, pedir a vez e fazer comentários; (2) respostas: responder a um pedido de ajuda, oferecer ajuda, responder a um pedido de material, responder a um pedido de turno e fazer comentário	Modelagem, reforçamento, instrução direta e uso de dica	Treinamento de participantes e pares antes da intervenção e atividades com estudantes
Hughes et al. (2011) Estados Unidos	72 a 85 sessões de observações de 5 minutos para cada participante / turno regular	Equipe de Pesquisa	-	Habilidades sociais que envolviam: iniciações e respostas às interações sociais	Mediação por pares e uso de livro de comunicação com tópicos socialmente apropriados, cujo treino para seu uso foi feito através de: instrução direta, modelagem, dica, práticas repetidas e <i>feedback</i> corretivo	Treinamento para uso de livro de comunicação; Treino de par de conversação; Treinamento de estudantes de pós-graduação em educação para observação previa à coleta de dados
Radley et al. (2014) Estados Unidos/ <i>Super Heroes Social Skills Program</i>	Uma sessão semanal por oito semanas com duração de 30 minutos cada / turno não especificado	Equipe de Pesquisa	-	Habilidades sociais que envolviam introdução/participação, imitação, noções corporais básicas, expressar desejos e necessidades, atenção compartilhada, tomada de turno, responder questões e pedidos e conversação/ manutenção de assuntos	Treinamento de habilidades sociais com a utilização de videomodelação, <i>role-play</i> , roteiros, modelagem, generalização e reforçamento natural	Treinamento da equipe de pesquisa pelo investigador principal e treinamento de pares
Davies et al. (2015) Austrália / <i>Social Skills Improvement System</i>	Três lições semanais por aproximadamente 4 semanas com 30 minutos de	Professores e Especialista em Comportamento (para dar suporte)	-	Habilidades sociais do currículo SSiS, para aprendizagem e aplicabilidade das habilidades sociais em contextos variados	Mediação por professores, modelagem do comportamento correto, eliciar respostas de imitação, promover <i>feedback</i> corretivo,	Treinamento de professores e suporte à implementação da intervenção



	duração cada / turno regular				reforçamento e organizar oportunidades para prática de novas habilidades	
Özerk & Özerk, (2015) Noruega	32 sessões de setembro a julho / turno regular	Equipe de Pesquisa	Teoria da Aprendizagem Social	Habilidades Sociais de dar resposta positiva ao convite de outras pessoas para jogar basquete e xadrez; se virar para o amigo que fez o convite, fazer contato visual, participar de um jogo de forma ativa, demonstrar troca de turno na brincadeira, participar de uma brincadeira por pelo menos 20 minutos sem incentivo e dar <i>feedback</i> positivo aos amigos usando palavras e expressões apropriadas	Instrução direta e videomodelagem	Treinamento do professor de Norueguês e pares
Kasari et al. (2016) Estados Unidos / <i>Intervenções Skills e Engage</i>	16 sessões distribuídas em oito semanas com duração de 30-45 minutos <i>SKILLS</i> : turno não especificado <i>ENGAGE</i> : turno regular	Equipe de Pesquisa	-	Lições <i>Skills</i> : ser um detetive social, saudações, linguagem não verbal, conversação, humor, lidando com provocações, tomada de perspectiva, lidando com emoções e dicas de amizades. Atividades <i>Engage</i> : foco nos interesses do grupo como contexto de interação com exercícios de conversação, jogos estruturados, brincadeiras livres, improvisação de contação de histórias e música	<i>Skills</i> : lições interativas, práticas de habilidades e reforçamento. <i>Engage</i> : exercícios de conversação, jogos estruturados, brincadeiras livres, narrativas improvisadas e música	Treinamentos dos interencionistas nas intervenções “ <i>Skills</i> ” e “ <i>Engage</i> ”
Radley et al. (2016) Estados Unidos / <i>Super Heroes Social Skills Program</i>	Uma sessão por semana realizada em 11 semanas com uma hora de duração / turno não especificado	Facilitador – mestre em psicologia escolar e observador	-	Habilidades sociais que contemplavam se apresentar, se preparar, participar e noções corporais básicas	Instrução por vídeo, videomodelagem, cartões de automonitoramento e quadrinhos com narrativas sociais. Durante os ensaios comportamentais foi feito uso de brinquedos e dicas	-
Rodríguez-Medina et al.	14 sessões distribuídas em	Pesquisadores e Professor	Teoria da Aprendizagem	Proposta do programa: (a) ver um companheiro de brincadeira, (b)	Iniciação pelo par, reforçamento, instrução	Treinamento de professor por profissionais da

(2016) Espanha/ <i>The Recess Pals</i>	quatro semanas com duração de 30 minutos cada / turno		Social	propor um jogo (c) estabelecer as regras e (d) jogar em times. Incentivo ao conhecimento de preferências dos pares e sessões lúdicas no intervalo em grupos de brincadeira livre, para praticar as habilidades propostas sob a supervisão do professor	direta, modelagem e reforçamento social	Educação Especial para condução da intervenção
Szumski et al. (2016) Polônia/ <i>Play Time Social Time</i>	100 aulas aplicadas no cotidiano escolar / turno regular	Professor	-	Habilidades de: compartilhar com outras pessoas, desenvolver persistência, solicitar objeto emprestado, organização da brincadeira, concordar com os outros e ajudar outras pessoas ou pedir ajuda a outras crianças	Apresentação de habilidade com oportunidade de prática, brincadeiras estruturadas, reforçamento verbal e dica não intrusiva	Treinamento de professores nos objetivos e métodos do programa. Componentes centrais: Lições de Habilidades Sociais (introdução ao programa); Brincar Estruturado e Procedimentos Verbais de Reforçamento e Dicas não intrusivas para as crianças brincarem juntas
Zuluaga-Lotero et al. (2015) Colômbia/ <i>Proyecto Mosqueteros</i>	Primeiro estudo: Três sessões semanais por 10 meses. Segundo estudo: duas horas semanais por três meses / turno regular	Professores	Metodologia do Aprendizado Cooperativo	Jogos cooperativos	Metodologia cooperativa e jogos cooperativos	Primeiro estudo: Formação de docentes; oficinas com estudantes com deficiência para prepará-los para metodologia e trabalho em aula. Segundo estudo: formação de professores por profissionais experientes na metodologia cooperativa

Miller et al. (2017) Estados Unidos / <i>Relationship Intervention Building (RBI)</i>	21 atividades distribuídas em 26 semanas (média) com duração de aproximadamente 45 minutos/turno regular	Professor	Teoria do Contato Intergruppal, Teoria Cognitivo Comportamental e Teoria Sociocognitiva	21 lições, com as temáticas: diversidade e inclusão, empatia e pensamento crítico, comunicação, resolução de problemas e relacionamento com pares	Ter professor como facilitador e atividades estruturadas do RBI	Treinamento de Professores para promover habilidades e conhecimentos necessários à implementação
Smogorzewska & Szumski (2018) Polônia / <i>Play Time Social Time e I Can Solve Problems</i>	PT/ST: 67 sessões de 6 a 10 minutos. ICSP: 59 atividades com duração de 5 a 10 minutos / turno regular	Professor	PTST: Behaviorismo ICSP: Psicologia Cognitiva	PTST: compartilhar, persistir, pedir emprestado, organizar a brincadeira, concordar com outros e ajudar os outros ou pedir ajuda. ICSP: reduzir comportamentos inapropriados e indesejáveis nas crianças mudando formas de pensamento, em crianças e adultos, bem como ensinar maneiras efetivas de resolver problemas interpessoais nas relações entre pares e entre crianças e adultos	Em comum: brincar PTST: modelagem apoiada por um sistema de recompensa, arranjo de ambiente e reforçamento de comportamento apropriado ICSP: identificação e resolução de problemas sociais, aquisição de vocabulário, identificação de sentimentos, tomada de perspectiva e aprendizado de que cada evento tem sua consequência	Treinamento prévio de pesquisadores estudantes e professores para ambos os programas
Severini et al. (2018) Estados Unidos/ <i>Stay, Play &amp; Talk</i>	24 sessões com duração de 5 minutos e uma condição especial de SPT-C que totalizou 46 sessões / turno regular	Equipe de Pesquisa	-	Habilidades que envolviam: mediação por pares, visando aumento de interações sociais das crianças com e sem deficiência, incluindo salas de aula da educação infantil.	Mediação por pares, instrução direta, <i>role-play</i> , dicas, reforçamento, sistema de recompensas e <i>feedback</i> descritivo	Treinamentos da equipe de pesquisa
Vincent et al.	Uma sessão	Facilitadores	Análise do	Ensino de habilidades sociais em	Instrução direta,	Treinamento dos

(2018) Estados Unidos/ <i>FRIEND Playground Program</i>	semanal distribuída de 30 a 32 semanas com duração de 20 minutos cada/ turno regular	treinados em Análise do Comportamento Aplicada	Comportamento Aplicada e Treinamento de Respostas Pivô	ambientes naturalísticos (parque), através de atividades apropriadas para cada idade, como: atividades estruturadas, seguir a liderança da criança, mediação de interações entre as crianças, apoio ao estudante, dentre outras	videomodelagem, ensaios, uso de brinquedos e brincadeiras de preferência, dicas verbais e gestuais e reforçamentos sociais e naturais	facilitadores, feedback semanal de um analista do comportamento certificado (BCBA)
van Rhijn et al. (2019) Canadá/ <i>Stay, Play &amp; Talk</i>	Uma lição semanal por cinco semanas / turno regular	Educadores da primeira infância	-	Lições centrais do SPT: fique com seus amigos, brinque com seus amigos e converse com seus amigos	Mediação por pares, treino, modelagem, reforçamento de comportamentos sociais alvo	Treinamento dos educadores da educação infantil e fornecimento de recursos e materiais necessários à implementação
Robbins et al. (2019) Estados Unidos/ <i>Program-Wide Positive Behavior Supports</i>	Um semestre para treinamento dos professores 2º semestre para implementação do programa / turno regular	Professor	-	Relacionamentos positivos com crianças, famílias e colegas.	Modelagem de relacionamentos positivos, ensino direto, modelagem da sala de aula, regras de segurança, suporte ao bem- estar socioemocional das crianças e reforçamento positivo de bons comportamentos	Treinamento para funcionários e professores. nível I: desenvolver e nutrir relacionamentos responsivos; nível II: promover desenvolvimento socioemocional, apresentação do <i>Skillstreaming</i> currículo que desenvolve habilidades sociais positivas. No treinamento foi construída uma matriz de mudança de objetivos. Os professores receberam sessões de acompanhamento durante a implementação do programa
Shih et al. (2019) Estados Unidos / <i>Remaking Recess</i>	10 sessões distribuídas em 4 semanas com duração de 20 a 30 minutos (poderia haver	Professores e equipe da escola	-	Os professores foram ensinados a (a) identificar quando uma criança não está engajada no parque ou quando está com dificuldade para interagir com pares (b) usar estratégias para ajudar as crianças	Fornecimento de informação, modelagem, <i>feedback</i> e esvanecimento de suporte sistematizado	Treinamento e supervisão dos treinadores do programa. Sessões de treinamento com os profissionais da escola, que foram mais

	até 6 sessões extras distribuídas em 8 semanas) /turno regular			interagirem com os pares (c) aprender quando dar suporte e quando retirar a ajuda para a criança aprender a manter e iniciar interações e (d) solucionar problemas e refinar a intervenção		frequentes na primeira semana e passaram por esvanecimento nas semanas seguintes
Vuorinen et al. (2019) Finlândia	Lições semanais distribuídas em 16 semanas com duração de 45 minutos/turno regular	Professores	Psicologia Positiva e Educação Positiva	Temas como caráter, felicidade, mentalidade de crescimento, bem-estar e habilidades de aprendizagem foram usados para promover habilidades sociais	Lições didáticas e educação positiva	Treinamento de implementação para professores, monitoramento da intervenção e consultoria para os professores
Dean et al. (2020) Estados Unidos/ <i>Intervenções Skills e Engage</i>	Uma sessão por semana, distribuída em 8 semanas com duração de 40 a 60 minutos / realizada em turno regular e contraturno	Equipe de pesquisa, formada por: alunos de doutorado em psicologia clínica, estudantes de psicologia na educação ou assistentes de pesquisa (alunos de graduação)	-	As etapas de intervenção incluíram: um momento de atenção plena, a atividade em si, fechamento, revisão do dever de casa. O intervencionista reforçou habilidades e facilitou conversas entre membros do grupo. As atividades envolviam tópicos como, ser positivo, iniciar interações, treinamento de pares ( <i>engage</i> ), compartilhar opiniões, usar sinais para expressar e entender emoções, dentre outros	<i>Skills</i> : instruções didáticas e atividades que permitissem a prática da habilidade aprendida. <i>Engage</i> : mediação por pares, instruções didáticas e atividades que permitissem a prática da habilidade aprendida. Ambas as intervenções forneceram lições de casa com atividades sociais.	Fornecimento de manual de aplicação e treinamento da equipe de pesquisa
Levy & Dunsmuir (2020) Inglaterra/ <i>Lego Club</i>	12 sessões distribuídas em 6 semanas com duração de 45 minutos/ turno não especificado	6 Assistente de Aprendizagem treinados	-	Revisão da sessão anterior, exposição das regras e distribuição de funções de trabalho (engenheiro, construtor ou fornecedor) pela assistente de aprendizagem; 30 minutos de construção de conjunto estruturado; 15 minutos de jogo livre com peças de lego variadas e misturadas e fechamento	Mediação por pares, motivação intrínseca e reforçamento natural	Treinamento realizado pelo pesquisador e por um psicólogo escolar para os assistentes de aprendizagem (realizado em uma sessão de uma hora)

Ginevra et al. (2020) Itália/ <i>Good Actions</i>	10 sessões distribuídas em 10 semanas com duração de 35 a 45 minutos/ turno regular	Psicólogo desenvolvimentista	Desenvolvimento Positivo da Juventude (PYD)	Sessões temáticas divididas em: as boas ações; boas ações para ajudar uns aos outros, fazer amigos felizes; 'meus' pontos fortes; pontos fortes dos colegas de classe; prestar atenção às boas ações dos outros e elogiá-los; brincar junto e promover a participação de todos; aprender boas ações novas	Reforçamento social, <i>feedback</i> informativo, <i>role-play</i> , modelagem e generalização	-
---	---	------------------------------	---	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Nota: em Programa\* foram colocados também nome das intervenções neste campo; quando a informação estava ausente na tabela ou não se aplicava ou essa informação não foi especificada pelos autores no artigo publicado.

## **6 ESTUDO 2: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EQUIPE ESCOLAR**

O objetivo deste estudo foi fornecer subsídios referentes à educação inclusiva por meio de diálogos com a escola, para contribuir com o desenvolvimento de uma intervenção que visa a promoção de comportamento pró-social. Desta forma, buscou-se entender junto a gestores e professoras aspectos referentes à cultura, política e práticas inclusivas da escola. Além disso, estratégias e conteúdos inclusivos e variáveis contextuais que podem facilitar e dificultar práticas em Educação Inclusiva foram fornecidos pelos gestores.

### **6.1 Método**

Trata-se de um estudo descritivo, com métodos-mistos, cuja amostra foi construída por conveniência.

### **6.2 Local**

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública municipal de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I localizada na região sudeste do interior do Estado de São Paulo. A escola é a maior instituição de ensino do município, atende aproximadamente 32 turmas – 16 por período e tem um total aproximado de 780 alunos. Conta com 72 funcionários e em sua infraestrutura conta com salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, secretaria, cozinha, biblioteca, almoxarifado, sala para Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), quadra de esportes, pátio e um pequeno parque.

### **6.3 Participantes**

Participaram da pesquisa quatro professoras da Educação Infantil do período vespertino, três coordenadores pedagógicos e a diretora e vice-diretora (em alguns momentos do texto reportados como gestores). A amostra foi construída por conveniência de acordo com a disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa.

Os critérios de inclusão foram: ser professor(a) ou gestor(a) da Educação Infantil; ter disponibilidade de participar de acordo com a agenda construída em conjunto; responder aos questionários; participar das reuniões propostas e apresentar disponibilidade para colaborar de

maneira voluntária com a pesquisa, formalizando sua concordância por meio de assinatura ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice D).

#### 6.4 Instrumentos

##### Questionário 1: Indicadores (Anexo 2)

Trata-se de um instrumento desenvolvido por Booth e Ainscow (2011) que avalia as dimensões propostas no Index para Inclusão (Figura 5). Analisa as seguintes áreas: criação de culturas inclusivas (dimensão A), produção de políticas inclusivas (dimensão B) e desenvolvimento de práticas inclusivas (dimensão C). As dimensões contam cada uma com duas subdimensões e um total de 70 indicadores, distribuídos entre A1=11, A2= 10, B1= 13, B2= 9, C1= 13 e C2= 14.

Os indicadores assemelham-se com afirmações, que são respondidas em uma escala Likert de: concordo (4); concordo e discordo (3); discordo (2) e preciso de mais informação (1). Além disso, possui um campo para resposta aberta, que compreende “as três coisas que o respondente mais gosta na escola” e “as três coisas que mais queria que mudassem”. Permite que seja respondido por diferentes pessoas envolvidas com o ambiente escolar. Nesta pesquisa, o questionário foi aplicado com objetivo de caracterizar indicadores da cultura escolar, políticas e práticas inclusivas.

##### Questionário de Viabilidade de Elaboração Conjunta do Programa (Apêndice G)

Instrumento construído pela equipe de pesquisa<sup>5</sup>, com o objetivo de verificar a viabilidade de elaboração conjunta de um programa de promoção de comportamentos pró-sociais com vistas à prevenção da violência na escola. Em seu processo de desenvolvimento foi elaborado a partir da literatura da área por quatro pesquisadoras e submetido à duas juízas independentes que avaliaram a pertinência do conteúdo e a forma de redação das questões. Em sua elaboração foi permitido que fosse respondido de maneira virtual, de forma individual ou coletiva (i.e., por toda equipe de gestores), contando com três seções, sendo elas: (1) Viabilidade de Elaboração Conjunta (2) Seção Colaborativa e (3) Seção de Educação Inclusiva. Ressalta-se que esta pesquisa se debruçou sobre a última seção.

##### Roteiro de Discussão para Grupo Focal (Apêndice F)

---

<sup>5</sup> Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo\*, Gabriela Eustáquio de Oliveira\*, Vanessa da Silva Lima\*, Iara da Silva Freitas\* (\*Pesquisadoras do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).



O Roteiro de discussão para grupo focal com gestores envolveu itens para contemplar a experiência de responder ao Questionário de Viabilidade de Elaboração Conjunta do Programa. Com os temas de: estrutura e conteúdo do questionário, tempo disponibilizado para responder, destaques e ajustes a serem realizados na versão para professores, temas para aprofundamento como formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, outros programas em andamento na escola, dentre outros.

## 6.5 Procedimentos

### 6.5.1 Coleta de dados

Os procedimentos da pesquisa foram divididos em etapas, sendo elas: I) pactuação entre equipe de pesquisa e equipe da escola, II) apresentação do projeto a toda equipe escolar, III) reunião para readequação do projeto em decorrência da pandemia, IV) resposta dos gestores ao questionário de viabilidade de elaboração conjunta do programa, V) encontro *on-line* de grupo focal para discutir a experiência de responder ao questionário, VI) resposta das professoras ao Questionário I: indicadores e VII) resposta dos gestores ao Questionário I: indicadores.

A pactuação entre equipe de pesquisa e equipe escolar ocorreu como continuidade das pesquisas que já foram realizadas anteriormente na escola, as novas pesquisadoras foram apresentadas, bem como seus projetos. A reunião também teve por objetivo a descrição dos passos e procedimentos da pesquisa e criação coletiva de agenda, que foi realizada com os gestores escolares. Na sequência realizou-se a apresentação das pesquisas à equipe escolar e foram levantadas dúvidas e sugestões para andamento da pesquisa. Em decorrência de intensificação e incertezas no cenário pandêmico no país, inclusive o fechamento de escolas, houve um período em que o contato entre equipe de pesquisa e equipe escolar ficou ineficaz diante das demandas que se apresentavam para equipe escolar (i.e., adaptação a uma nova realidade para ensinar e acompanhar os estudantes). Diante do exposto, houve uma reunião com os gestores escolares e a consequente adequação da pesquisa para ser realizada em formato *on-line* e ter passos de execução mais lentos.

Após as devidas reformulações no projeto, os gestores responderam de forma coletiva ao Questionário de Viabilidade de Elaboração conjunta do Programa. O grupo focal sobre o processo de resposta ao questionário ocorreu na sequência com os coordenadores e vice-

diretora, foi realizado na Plataforma *Google Meet* e teve duração de 1h10min. No encontro estava presente uma coordenadora recém-chegada à escola, cuja participação se restringiu a este momento da pesquisa, uma vez que nos passos subsequentes havia sido realocada em outra escola.

Estava previsto que as professoras respondessem ao Questionário de Viabilidade de Elaboração conjunta do Programa (versão professoras) e participassem de grupo focal. Entretanto, a equipe gestora foi porta-voz da indisponibilidade das professoras em responder ao questionário em decorrência das tarefas extras impostas pelo período pandêmico. Assim, a participação das professoras no processo de co-construção esteve circunscrita à resposta ao Questionário 1: Indicadores (Index para Inclusão).

Na fase de respostas ao Questionário 1: Indicadores, foi solicitado à equipe de pesquisa que levassem o questionário de forma presencial à escola. Nesse contexto, as quatro professoras participantes responderam de forma simultânea ao questionário, pois estavam na mesma sala de reunião - salienta-se que responderam individualmente - e a equipe de pesquisa estava presente para tirar dúvidas com relação ao instrumento. Em outra data acordada, após a resposta das professoras, os gestores responderam ao questionário também de forma individual, no mesmo dia, mas sem se reunirem, ou seja, não responderam simultaneamente. A pesquisadora fez um plantão na escola para tirar eventuais dúvidas e esperar pela resposta dos gestores ao instrumento.

### 6.5.2 Análise dos Dados

Os dados quantitativos, provenientes do Questionário 1: Indicadores (Anexo 2), foram tratados por meio da análise estatística descritiva. As afirmações que foram respondidas com: concordo; concordo e discordo; discordo e preciso de mais informação foram respectivamente transformadas em valores 4,3,2,1 e foi utilizado o 0 para afirmações que não foram respondidas. O mesmo procedimento de transformação das afirmações em valores para análise dos dados foi empregado por Menino-Mencia (2016).

Nessa direção, a análise desses dados consistiu em comparar quantos pontos eram possíveis por indicador e por categoria e quantos pontos fizeram o grupo de professoras e o grupo de gestores; também foi calculada a somatória dos pontos dos participantes individualmente. As divergências e concordâncias foram calculadas a partir da divisão do total de pontos dos gestores pelo total de pontos dos professores em cada indicador; nessa direção, quanto mais distante de 1,0 maior era a diferença, sendo que 1,0 significa nenhuma

diferença. As referidas pontuações podem ser encontradas nos apêndices (para mais detalhes ver os Apêndices A, B e C).

A análise dos dados qualitativos, provenientes do Questionário de Viabilidade de Elaboração conjunta do Programa e do Roteiro de Discussão para Grupo Focal, foi norteada pela Análise Temática (Braun & Clarke, 2006). A Análise Temática é dividida em etapas, sendo estas: familiarização com os dados, que compreende a transcrição do conteúdo; geração de códigos iniciais; busca por temas, fase esta que gera um mapa do estudo; revisão dos temas; definição e nomeação dos temas; e por último a produção do texto de análise temática. Após a definição dos temas, estes foram reunidos em categorias pela pesquisadora. Depois de criadas as categorias e suas definições, elas foram avaliadas por uma pesquisadora independente, doutoranda, e com experiência no método de Análise Temática. Na Tabela 4 encontra-se o método de análise de dados que foi empregado para cada variável de interesse do Estudo 2, bem como qual instrumento forneceu dados para análise.

Tabela 4 – Método de Análise dos Dados do Estudo 2

Variável de Interesse	Instrumento Utilizado	Método de Análise dos dados
<b>1. Políticas Educacionais</b> <b>Inclusivas</b>	Questionário 1: Indicadores (Index para Inclusão)	Análise Estatística Descritiva
<b>2. Práticas Educacionais</b> <b>Inclusivas</b>		
<b>3. Cultura Escolar</b>		
<b>4. Estratégias e Conteúdos</b> <b>Inclusivos</b>	Questionário de Viabilidade de Elaboração conjunta do Programa	Análise Temática
<b>5. Variáveis Contextuais</b>	Roteiro de Discussão do Grupo Focal	

*Fonte: Elaborado pela autora*

## 6.6 Procedimentos Éticos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP) pelo registro CAAE nº 40286020.6.0000.5561 (Anexo 1). Foi elaborado seguindo os preceitos éticos de respeito aos voluntários e à instituição, de acordo com a resolução do Conselho Nacional da Saúde nº. 466/12 sobre “Pesquisas Envolvendo Seres Humanos”.

O plano geral de desenvolvimento da intervenção foi apresentado à escola e foi realizada uma pactuação para cuidados éticos entre equipe de pesquisa e equipe da escola. A pactuação envolveu a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE – APÊNDICE D) e a explicitação dos cuidados éticos da pesquisa, que vão além da assinatura do TCLE. Neste segundo aspecto, a equipe de pesquisa se colocou à disposição da equipe da escola para acolher as demandas e dúvidas que eventualmente surgiriam nas fases de realização da pesquisa. Nesse sentido, colocou-se como essencial a apreciação do percurso da pesquisa e seus resultados em conjunto com a escola (i.e., envolvendo a apresentação dos resultados da pesquisa após sua conclusão).

## 6.7 Resultados e Discussão

Nesta seção, inicialmente, será apresentada a caracterização das(os) participantes do estudo 2, que se subdividem em dois grupos (1) professoras e (2) gestores, cujas características estão sumarizadas na Tabela 5. Na sequência, os resultados serão expostos e discutidos a partir dos objetivos específicos da pesquisa.

### Caracterização da amostra

Pode-se observar na Tabela 5 que houve a participação de oito pessoas da equipe da escola, sendo quatro professoras (P1, P2, P3 e P4) e quatro gestoras(es) escolar: um coordenador (P5), uma coordenadora (P6), uma vice-diretora (P7) e uma diretora (P8). Sobre o grupo de professoras salienta-se que são responsáveis tanto pela Educação Infantil quanto pelo Ensino Fundamental 1, contudo essa pesquisa se reteve na área da Educação Infantil, e assim, não foi perguntado a elas questões relativas à atuação no Ensino Fundamental. Com relação a idade das professoras, o mínimo foi 21 anos e máximo 53 anos, já com as(os) gestores(os) a idade mínima foi 41 anos e a máxima 48 anos. A média de idade compreendendo todas(os) participantes foi 42,25 anos. No quesito formação, todos os participantes possuem superior completo em Pedagogia, com algumas variações. Destes, três professoras e todas(os) gestoras(es) possuem pós-graduação.

O tempo de formação das participantes e do participante foi bastante diversificado, com um intervalo entre um ano e meio e 29 anos, sendo a média entre as professoras 12,88 anos; entre as gestoras e o gestor 17,25 anos e como média geral de todas(os) 15,06. Nesse sentido, notou-se que os cargos de gestão compreendem uma média maior em tempo de formação. As professoras da Educação Infantil possuíam no mínimo um ano e no máximo 18 anos de experiência na área, sendo a média 9 anos. Já entre as gestoras e o gestor, dois não mencionaram experiência com a Educação Infantil, sendo o tempo de gestão entre eles com o

Ensino Fundamental maior, com exceção de P5 que possui o mesmo tempo em ambas as etapas de ensino.

No que tange ao tempo de experiência na escola em que o estudo foi realizado, o mínimo encontrado foi nove meses e o máximo 15 anos, sendo a média entre as professoras 6,47 anos; entre as gestoras e gestor 7 anos, ficando a média total em 6,73. Apenas uma professora era responsável por mais de uma turma e como mencionado acima a equipe gestora é responsável por ambas as etapas de ensino. Todas as participantes e o participante atuavam apenas na escola em que o estudo foi realizado.

Tabela 5 – Caracterização das(os) Participantes da Pesquisa

<b>Participantes do Estudo 2</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>
<b>Cargo</b>	Professora	Professora	Professora	Professora	Coordenador	Coordenadora	Vice-diretora	Diretora
<b>Idade em anos</b>	42	53	21	31	48	48	54	41
<b>Formação</b>	Magistério e Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia e Filosofia	Magistério e Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
<b>Pós- Graduação</b>	Contação de Histórias	Alfabetização e Contação de Histórias	-	Psicopedagogia Institucional	Filosofia	N/I	Gestão Escolar	Gestão Escolar e Ludopedagogia
<b>Tempo de Formação em anos</b>	20	23	1 <sup>1/2</sup>	7	12	29	12	16
<b>Tempo de atuação na Educação</b>	18	13	1	4	5	N/I	N/I	3

<b>Infantil em anos</b>								
<b>Tempo de Atuação no Ensino Fundamental em anos</b>								
			N/A		5	29	12	12
<b>Tempo de atuação na escola participante</b>								
	11 anos	11 anos	3 anos (2 como estagiária)	9 meses	3 anos	15 anos	5 anos	5 anos
<b>Quantidade de Turmas pelas quais é responsável na escola participante</b>								
	1	1	2	1			N/A	

*Fonte: Elaborado pela autora.*

*Legenda: N/A= não se aplica; N/I= não informado.*



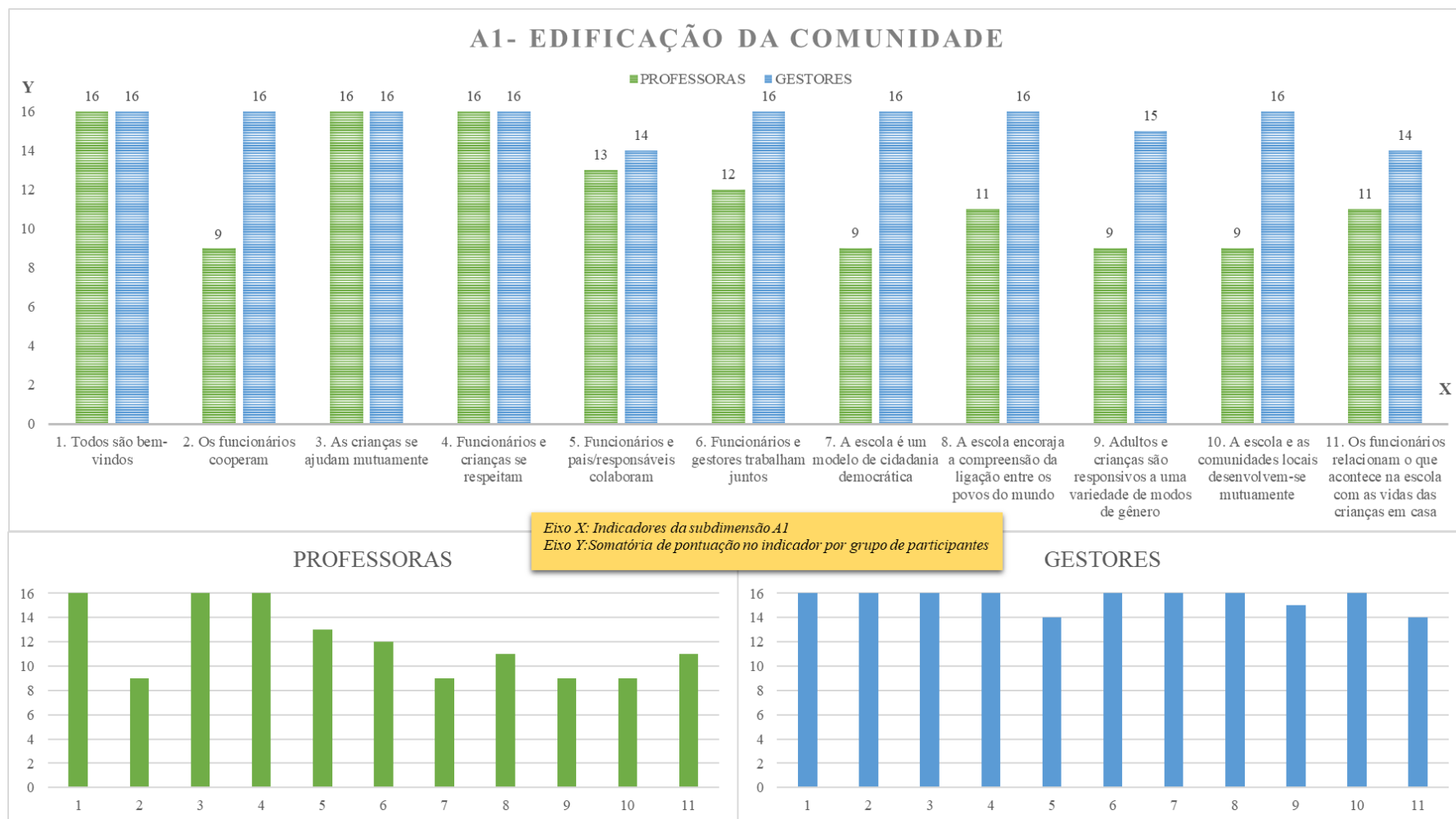
### 6.7.1 Cultura da escola em relação à Educação Inclusiva

Os resultados que caracterizam a cultura da escola em relação à Educação Inclusiva serão analisados e discutidos com base nos dados provenientes da Dimensão A – Criação de Culturas Inclusivas do Questionário 1: Indicadores. Como mencionado, esta dimensão se subdivide em A1: edificação da comunidade, com 11 afirmações e A2: estabelecimento de valores inclusivos, com 10 afirmações. Os resultados, demonstrados nas Figuras 8 e 9, apontam a percepção tanto do grupo das professoras (P1, P2, P3 e P4) como do grupo dos gestores (P5, P6, P7 e P8).

O total de pontos que poderia ser obtido individualmente era quatro e o menor zero (caso o participante não responda ao indicador). Na somatória por grupo o total mínimo obtido era quatro (caso todas as participantes respondessem) e o máximo era 16 (caso todos concordassem totalmente com as afirmações). Foram utilizadas duas formas analisar a resposta dos participantes, sendo elas: (1) a pontuação por indicador e (2) a pontuação por participante. Ambas as formas foram compostas por dois grupos (professoras e gestores), e as concordâncias e discordâncias foram discutidas. Essa forma de análise de pontos será utilizada nas Seções subsequentes (6.7.2 e 6.7.3) que também se referem ao Questionário 1: Indicadores.

Do total de afirmações contempladas nas duas subdimensões (A1 e A2), somente A1.2 não foi respondida por P1. A pontuação bruta desta seção se encontra na Tabela 9 no Apêndice A.

Figura 8 – Totais de respostas das professoras e gestores agrupados na Subdimensão A1: Edificação da Comunidade



Fonte: Elaborado pela autora

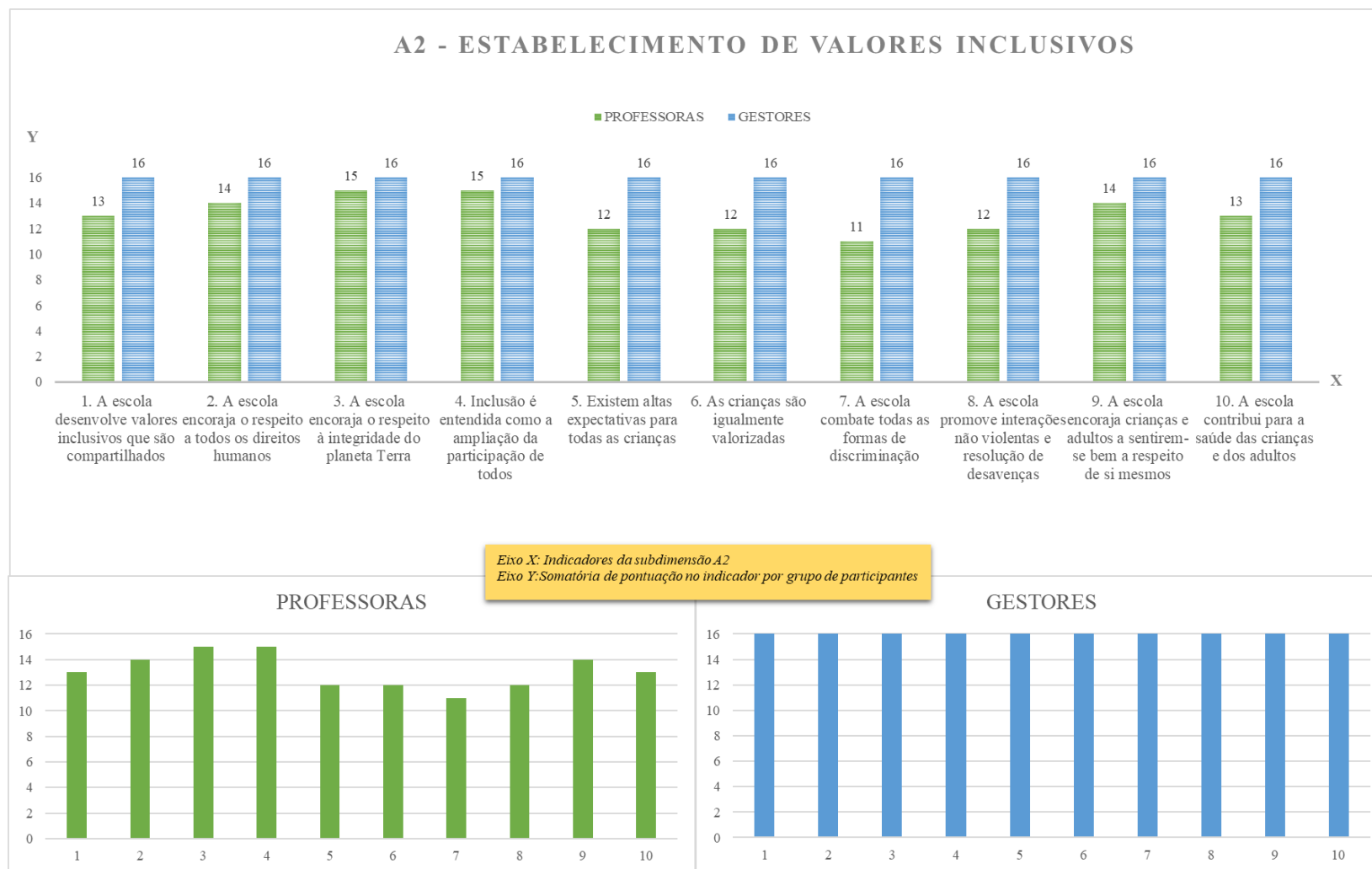
Na subdimensão A1, cujo tema é edificação da comunidade, levando em consideração às proximidades entre os grupos, observa-se na Figura 8 que os grupos concordaram totalmente em três das 11 afirmações, sendo elas: *A1.1 – Todos são bem-vindos*, *A1.3 – As crianças se ajudam mutuamente* e *A1.4 – Funcionários e crianças se respeitam*. Houve maior distanciamento entre os grupos de professoras e gestores nas afirmações: *A1.7 – A escola é um modelo de cidadania democrática*, *A1.9 – A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente* e *A1.10 – Adultos e crianças são responsáveis a uma variedade de modos de gênero*. Embora a afirmação *A1.2- Os funcionários cooperam*, não tenha sido respondida por P1, ainda assim a média das professoras esteve individualmente um ponto abaixo dos gestores nesse indicador, pois as demais professoras concordaram e discordaram ao passo que os todos os gestores concordaram que os funcionários cooperam.

Considerando que a pontuação total que poderia ser obtida individualmente era 44 na subdimensão, apenas P5 concordou totalmente com todas as afirmações, as demais pontuações se configuraram em: P1= 31; P2=33; P3=34; P4=33; P6=42; P7=42 e P8=43. Ao confrontar os grupos percebe-se que a distribuições de pontos entre as professoras é mais heterogênea e entre os gestores mais homogênea.

No grupo das professoras a média de pontos somados foi 32,75, sendo o mínimo 31 e o máximo 34; isso pode sinalizar que apesar da heterogeneidade das respostas entre si, nas pontuações dessa dimensão as professoras tiveram 3 pontos de diferença. Já no grupo dos gestores a média de pontos somados foi 42,75, sendo o mínimo 42 e o máximo 44. Conforme indicado pela Figura 8, os gestores apresentaram pontuações mais altas, homogêneas e tiveram entre si dois pontos de diferença.

Ao comparar a somatória dos participantes nota-se que eles estão mais próximos intragrupo. Nesse cenário de 176 pontos possíveis por grupo as professoras pontuaram 131 e os gestores 171, o que representa respectivamente 74,43% e 97,16% com relação ao total permitido pelo instrumento. Assim sendo, obteve-se uma diferença de 22,73% entre os grupos.

Figura 9 – Totais de respostas das professoras e gestores agrupados na Subdimensão A2: Estabelecimento de Valores Inclusivos



Fonte: Elaborado pela autora

Na subdimensão A2, cujo tema é o estabelecimento de valores inclusivos, observa-se na Figura 9 que os gestores seguiram a tendência de pontuar mais alto. Entretanto, nesta subdimensão houve a diferença de que eles pontuaram o máximo em todos os indicadores, ou seja, concordaram com todos. Também diferente da subdimensão anterior nesta os grupos não pontuaram de forma igual em nenhum dos dez indicadores. Entretanto, estiveram com um ponto de diferença (i.e., o mais próximo nesta subdimensão) em dois indicadores A2.3 – *A escola encoraja o respeito à integridade do planeta terra* e A2.4 – *A inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos*. Vale salientar que este um ponto de diferença dos dois indicadores foi dado pela mesma participante (P4) – conforme ilustra o Apêndice A - as demais professoras pontuaram 4 cada uma - como os gestores.

O maior distanciamento na subdimensão A2 consistiu em 5 pontos de diferença no indicador A2.7 – *A escola combate todas as formas de discriminação*. Enquanto quatro gestores e uma professoras concordaram com essa afirmação, uma professora concordou e discordou e duas discordaram. O grupo de professoras obteve 12 pontos em três indicadores, ficando distante 4 pontos dos gestores, que se referem a: A2.5 – *Existem altas expectativas para todas as crianças*, A2.6- *As crianças são igualmente valorizadas* e A2.8- *A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças*.

Quando somadas as afirmações de A2, a pontuação que poderia ser obtida por participante era 40 e nesse contexto cinco delas (P1, P5, P6, P7 e P8) somaram o máximo de pontos. A média de pontos entre as professoras foi 32,75, variando quatro pontos. Novamente, as professoras demonstraram mais heterogeneidade em suas respostas.

De 160 pontos possíveis por grupo, as professoras totalizaram 131 e os gestores 160, o que representa 81,88% e 100% respectivamente. Assim sendo, houve uma diferença de 18,12% entre os grupos, menor que na subdimensão A1.

Ao desdobrar o tema da Cultura Escolar, obteve-se que entre as(os) participantes as pontuações foram comumente mais altas com relação aos valores inclusivos do que com relação à edificação da comunidade. Para os criadores do Index esta dimensão diz respeito:

à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunzinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos da cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (Booth & Ainscow, p. 46, 2011).

Neste aspecto é válido destacar que todos os participantes pontuaram o máximo no indicador *AI.1- Todos são bem-vindos*. Dentre toda a diversidade dos indicadores destaca-se que para as professoras – diferente dos gestores – existem pontos referentes a cooperação dos funcionários, a escola ser um modelo de cidadania democrática e que adultos e crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero, que possam vir a ser discutidos e fortalecidos no ambiente escolar.

O estudo interventivo de Menino-Mencia (2016), que foi desenvolvido tendo como base o Index para Inclusão, apontou indicadores análogos aos apresentados acima. A autora aplicou os questionários presentes no Index (versão para equipe da escola, versão para pais e versão para crianças) antes e depois da intervenção. Dentre seus resultados ela obteve que as professoras e professores participantes demonstraram mais consciência da necessidade de mudanças na escola, dentre elas a de uma gestão mais democrática e participativa.

Em um cenário no qual o cultivo de valores inclusivos favorece a participação de todos, aspectos como a gestão democrática devem ser discutidos, e podem ser favorecidos pelos gestores no ambiente escolar. Alguns autores e documentos localizam esta tarefa como uma função dos gestores escolares, que inclusive, encontra no Projeto Político Pedagógico uma ferramenta de amparo para realização de um processo de gestão democrática (Brasil, 1996; Sage, 1999; Tezani, 2009).

Além da realização de movimentos por parte da gestão escolar que favoreçam a gestão democrática, encontra-se no estudo de Menino-Mencia (2020) a promoção desta temática entre professores através de um contexto de formação continuada. Os professores que participaram de seu curso, dentre outros resultados, ampliaram seus conhecimentos com relação à gestão democrática. Os dados apresentados pela autora sugerem que as formações se mostram como uma via para favorecer a ampliação dos conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas, das quais fazem parte a gestão democrática, educação de qualidade para todos e todas, dentre outros.

As diferenças nas respostas entre os grupos de professoras e gestores parecem indicar um lugar de fala a partir das especificidades dos fazeres de cada grupo, representando uma diversidade de perspectivas. Tal ideia se ancora em Booth & Ainscow (2011), que postulam que a diversidade e sua interpretação podem tornar-se um rico recurso para vida e aprendizagem e não um problema a ser superado. Nesse sentido, a caracterização da dimensão de criação de culturas inclusivas pode guiar diálogos entre a equipe escolar. Tais diálogos podem favorecer discussões acerca de como a escola endereça assuntos relacionados à gestão

democrática, responsividade a diversidade de modos de gênero, dentre outros que se fizerem necessários para a cultura da escola em uma perspectiva inclusiva.

Os diálogos podem favorecer o entendimento de como valores inclusivos são transformados em práticas, uma vez que foi postulado que a inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos, ao passo que as professoras não indicaram que a escola combate todas as formas de discriminação, ou mesmo, que existam altas expectativas para todas as crianças. Cria-se neste cenário, a hipótese de que as professoras estejam mais sensíveis a variáveis contextuais importantes para transformação do ambiente escolar, o que reflete também, um olhar mais privilegiado para questões de relacionamento na escola.

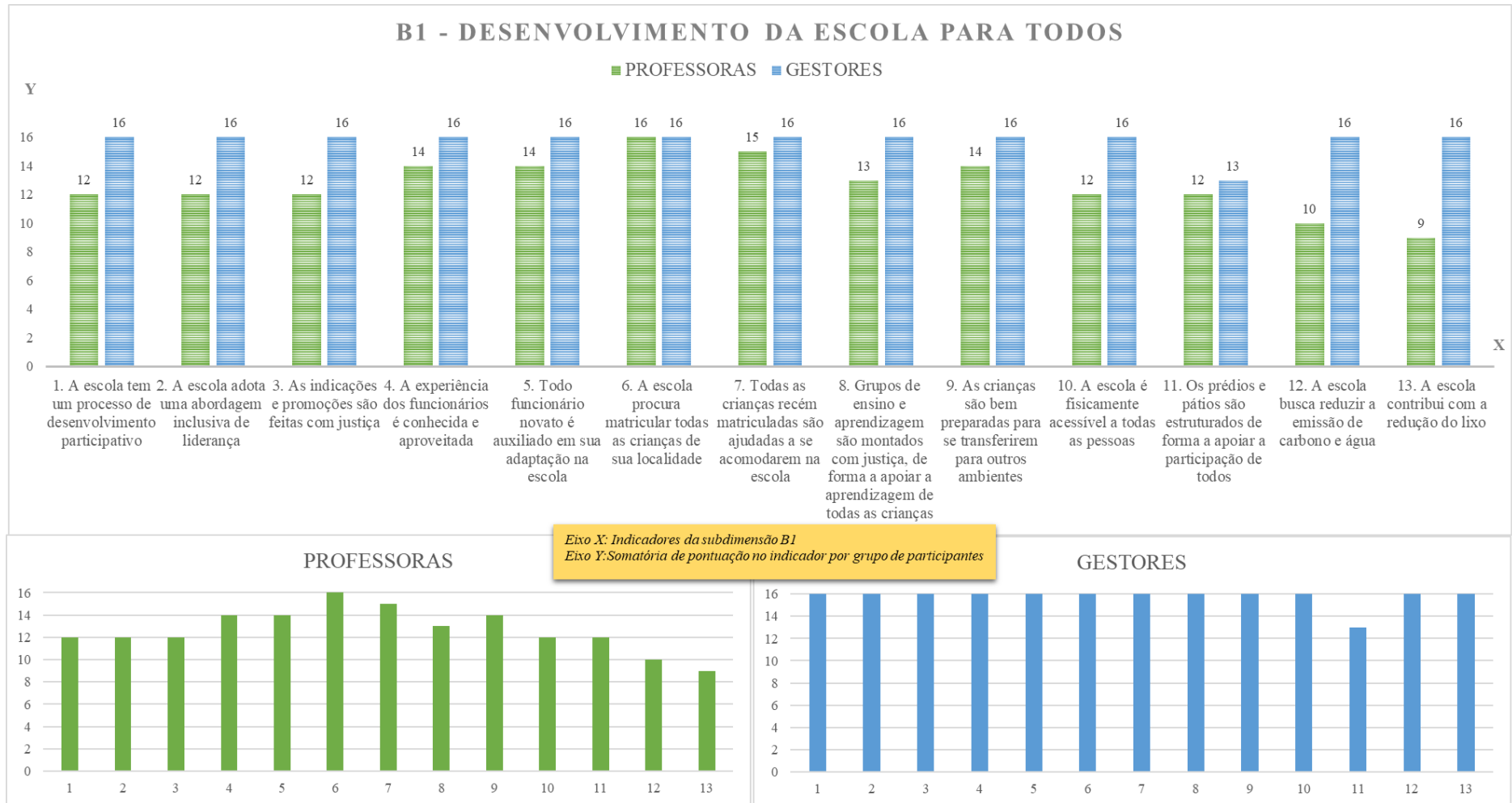
Ainda, de acordo com essa proposição, ao se pensar em culturas inclusivas na escola, na ótica analítico comportamental, depreende-se a importância de olhar para os aspectos que dizem respeito apenas àquela cultura, nesse caso, o local onde o estudo está em desenvolvimento. E nessa direção, autores como Gusmão et al. (2011), defendem a adoção de uma postura que contemple e valorize a diferença entre as pessoas, bem como a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento que emergem das mesmas. Nesse sentido, a diversidade de respostas pode representar aspectos a serem valorizados e discutidos em direção a uma escola mais inclusiva, uma vez que tal processo se mostra contínuo (Booth & Ainscow, 2011).

As seguintes seções – também participantes do Index, dizem respeito a Políticas Educacionais Inclusivas e Práticas Educacionais inclusivas. Entende-se que a consolidação da cultura serve de base para políticas e práticas no ambiente escolar.

#### 6.7.2 Políticas Educacionais Inclusivas da Escola

Os resultados sobre as políticas educacionais inclusivas da escola são provenientes dos dados da Dimensão B – Produção de Políticas Inclusivas do Questionário 1: Indicadores. Essa dimensão, que se subdivide em B1: desenvolvimento da escola para todos, com 13 afirmações e B2: organização do apoio à diversidade, com nove afirmações, foi respondida pelos oito participantes, que completaram todas as afirmações. As respostas dos participantes com as afirmações convertidas em pontos brutos se encontram na Tabela 10 (Apêndice B).

Figura 10 – Totais de respostas das professoras e gestores agrupados na Subdimensão B1: Desenvolvimento da Escola para Todos



Fonte: Elaborado pela autora.



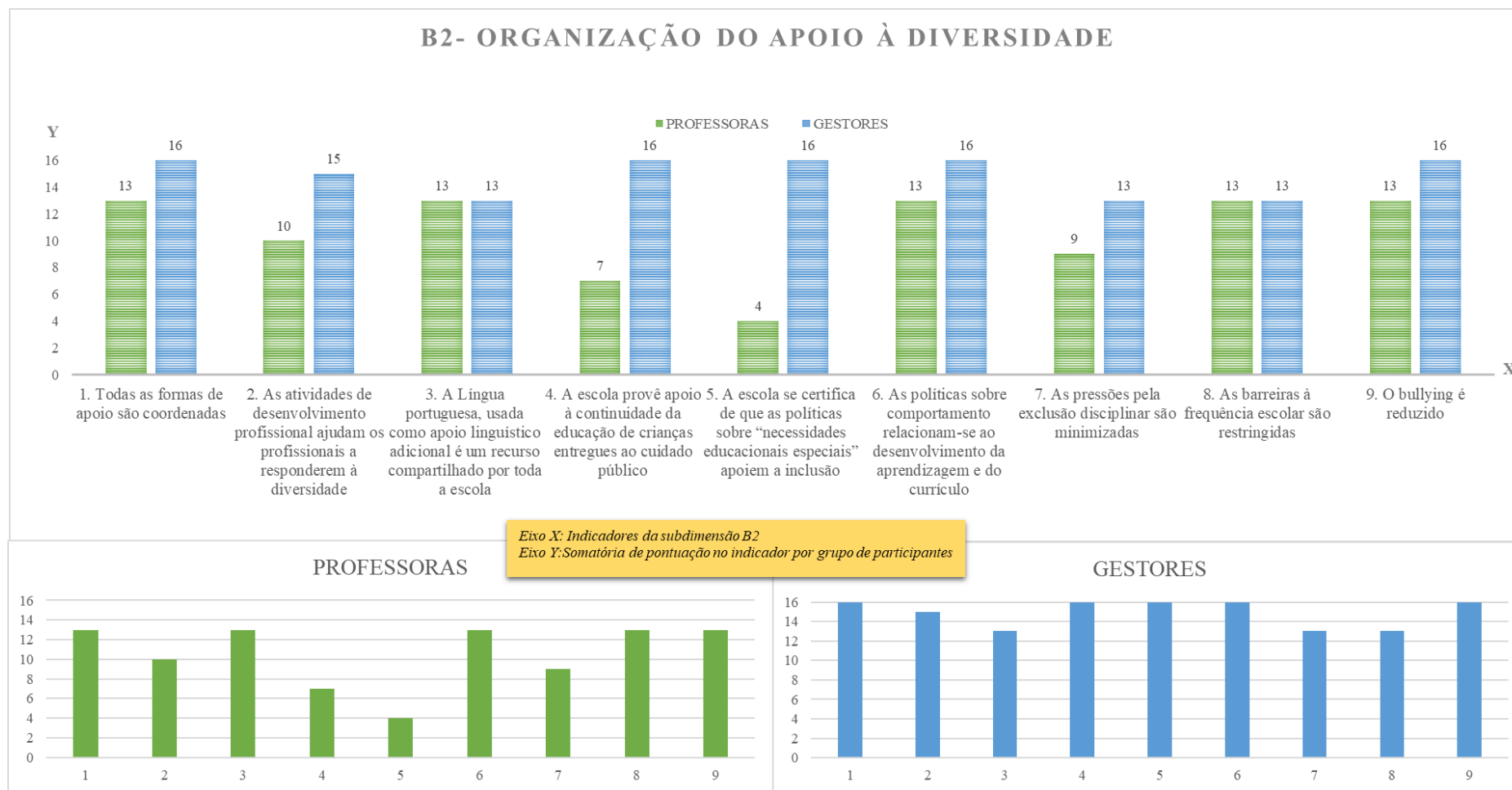
Os resultados, dispostos na Figura 10, indicaram que os grupos convergiram ao pontuar o máximo no indicador *B1.6 – A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade*. E os grupos estiveram com apenas um ponto de diferença no indicador *B1.7 – Todas as crianças recém matriculadas são ajudadas a se acomodarem na escola*.

Com relação às divergências, os grupos de professoras e gestores se distanciaram mais em *B1.13– A escola contribui com a redução do lixo*, em que três das quatro professoras discordaram e uma concordou e discordou, ao passo que todos os gestores concordaram que a escola contribui com a redução do lixo, em outras palavras, as professoras estiveram sete pontos distantes dos gestores nesse indicador. Ressalte-se ainda que no indicador *B1.12 – A escola busca reduzir a emissão de água e carbono*, duas professoras concordaram e discordaram e duas discordaram, ao passo que os quatro gestores concordaram com a afirmação. Assim, professoras e gestores tiveram seis pontos de diferença.

Individualmente, a pontuação total que se poderia obter nesta subdimensão era 52 e isso se aplicou somente à P7. Pode-se observar, na Figura 10, que as pontuações das professoras possuem mais variações; para elas a média da somatória de pontos individuais foi 41,25, sendo o mínimo 34 e o máximo 49, variando 15 pontos. Ao passo que os gestores tiveram apenas um ponto de diferença, com o mínimo de 51 pontos e o máximo de 52, representando uma média de 51,21. Ao comparar os dois grupos quanto ao total das afirmações, observa-se uma diferença de 10 pontos.

No cenário de 208 pontos possíveis por grupo, as professoras pontuaram 165 e os gestores 205, o que representa respectivamente 79,33% e 98,56% com relação ao total permitido pelo instrumento.

Figura 11 – Totais de respostas das professoras e gestores agrupados na Subdimensão B2: Organização do apoio à diversidade



Fonte: Elaborado pela autora

Na subdimensão B2, cujo tema é a organização do apoio à diversidade, os grupos convergiram ao somarem 13 pontos em dois indicadores, sendo eles *B2.3 – A língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola* e em *B2.8 – As barreiras à frequência escolar são restringidas*. Em ambos os indicadores houve respostas com um ponto, que significa que os participantes precisavam de mais informações para responder ao indicador.

Com relação as divergências, a maior delas foi no indicador *B2.4 – A escola provê apoio à continuidade da educação de crianças entregues ao cuidado público*, no qual o grupo de professoras pontuou 4 e os gestores 16, sendo a diferença de 12 pontos. Nesse sentido, conforme destacado acima, todas as professoras marcaram que precisavam de mais informações ao passo que os gestores concordaram com o indicador.

A segunda divergência foi no indicador *B2.4 – A escola provê apoio à continuidade da educação de crianças entregues ao cuidado público*, com nove pontos de diferença entre professoras e gestores, em que duas professoras marcaram que precisavam de mais informação, uma discordou ao passo que a outra concordou e discordou. Por fim, em *B2.2 – As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade*, houve cinco pontos de diferença entre os grupos, no qual duas professoras concordaram e discordaram e duas discordaram. A gestora P5, diferente dos demais, concordou e discordou.

Tendo em vista que a pontuação máxima que poderia ser obtida pelos participantes nesta subdimensão era 36, metade dos gestores obteve tal pontuação (P6 e P8); os demais entre 30 e 32. As pontuações das professoras, por sua vez, estiveram abaixo do máximo, sendo a média de 23,75 pontos. A diferença de pontos médios entre professoras e gestores foi de quase 10 pontos; a variação entre os gestores foi de 6 pontos e entre as professoras 9 pontos. A subdimensão B2 apresentou mais variação no responder dos gestores se comparada à dimensão anterior.

Dos 144 pontos totais possíveis, por grupo, as professoras somaram 95 e os gestores 134, o que representa respectivamente 65,97% e 93,06%, apresentando até aqui a maior divergência entre os grupos, de 28%. Representando ao mesmo tempo uma diferença maior sobre a organização do apoio à diversidade do que com relação ao desenvolvimento de uma escola para todos. Sobre a produção de políticas inclusivas, pode-se afirmar que:

Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na

localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nelas, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo (Booth & Ainscow, p. 46, 2011).

Com a reflexão das duas subdimensões que compõem esta dimensão, há pontos com relação às políticas de sustentabilidade – relacionadas à redução de emissão de carbono e consumo de água, bem como a redução do lixo, aspectos estes que contemplam o desenvolvimento político de uma escola para todos. Tal aspecto recebeu um olhar mais sensível por parte das professoras, que discordaram ou concordaram parcialmente desses indicadores. Nessa direção, a troca entre as equipes e os demais envolvidos no ambiente escolar pode favorecer ações que, de acordo com o Index, favorecem a produção de políticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2011).

Além disso, a partir dos indicadores como *B2.4* e *B2.5* sobre a necessidade das professoras por mais informações, ao passo que os gestores não, podem-se criar duas hipóteses interpretativas: (1) estes indicadores podem não estar redigidos de forma clara, de modo a facilitar a compreensão das respondentes; (2) esta afirmação presente no indicador não é um conhecimento compartilhado entre a gestão e o grupo de professoras. Em ambas as hipóteses, reafirma-se a importância das trocas e entre as equipes que compõem a escola.

Outro aspecto que chama atenção diz sobre o indicador de atividades de desenvolvimento que ajudem os profissionais a responderem à diversidade. Neste indicador apenas três participantes de oito concordaram que esta ação é realizada na escola, ao passo que os demais estiveram entre discordar ou concordar de forma parcial. O desafio de responder à diversidade de forma a valorizá-la e apoiá-la torna-se um elemento central na sociedade contemporânea. Além disso, autoras e autores discorrem que conviver com a diversidade se constitui como uma oportunidade de aprendizagem para todos no ambiente escolar (Booth & Ainscow, 2011; Deus et al., 2017; Gusmão et al., 2011; Nunes, 2020).

Autores como Gusmão et al. (2011), ao tecerem uma análise de política na perspectiva analítico comportamental, defendem a importância de levar em consideração as peculiaridades de cada local e, quanto ao estabelecimento de metas, criá-las pelo prisma de curto, médio e longo prazos. Isso favorece as transformações necessárias em Educação Inclusiva de forma gradual, eficiente e perene. Tais mudanças podem acontecer através de diversos indicadores, partindo dos diálogos e construções entre a equipe escolar. A ideia de cada ambiente escolar como único é uma preocupação defendida no Index para Inclusão.

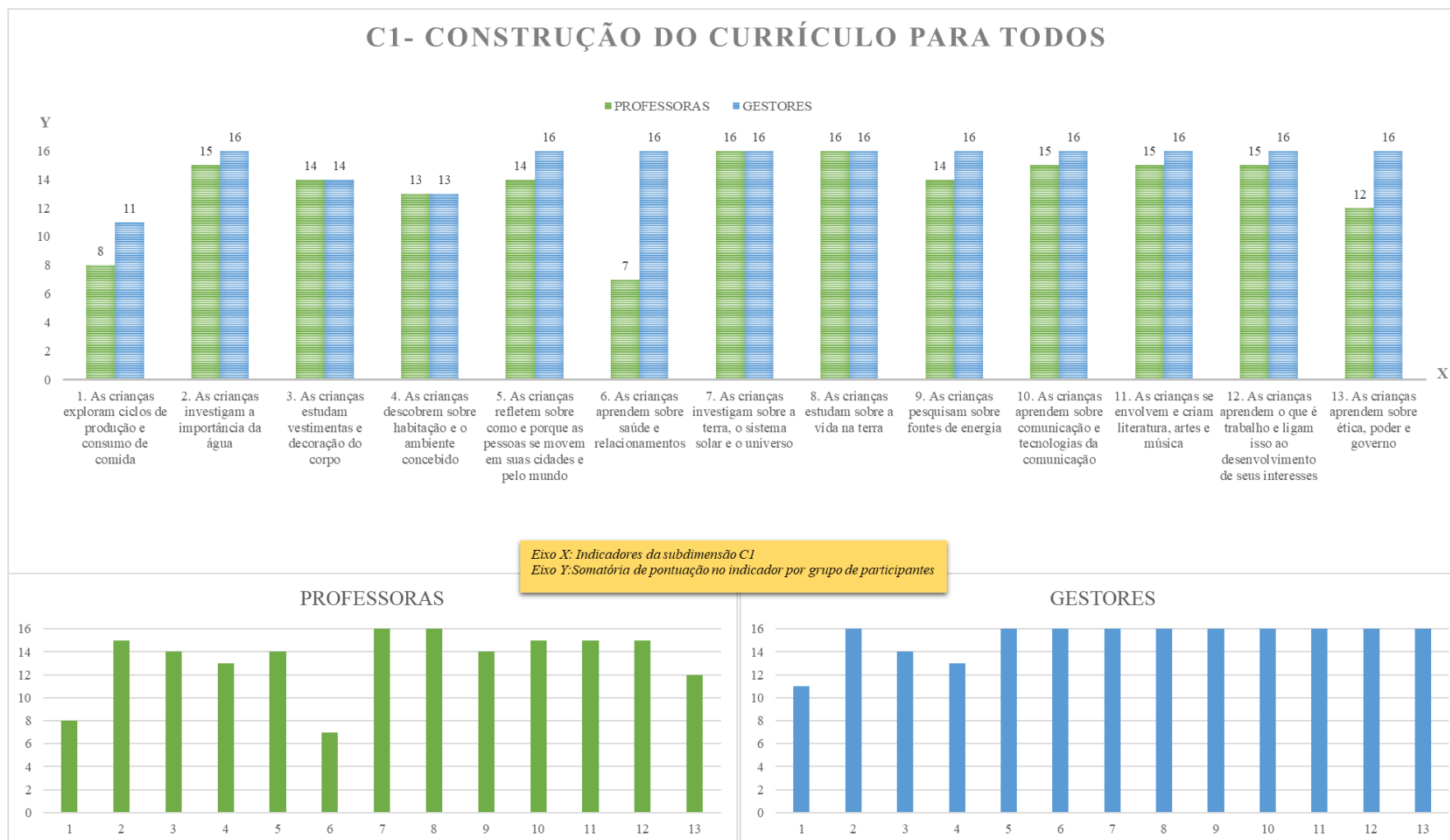
Destaque-se ainda que as mudanças culturais facilitam a efetivação de políticas inclusivas (e.g. Booth & Ainscow, 2011; Gusmão et al., 2011).

Vale ressaltar que a organização do apoio à diversidade possui proximidades com a proposta de intervenção da qual esta pesquisa faz parte e que está sendo desenhada em co-construção com a escola. Tal proximidade se constituiu através de indicadores que falam da diversidade, trabalho colaborativo entre as equipes, temas como *bullying*, dentre outros.

### 6.7.3 Práticas Educacionais Inclusivas na Escola

Os resultados sobre as práticas educacionais inclusivas da equipe da escola são provenientes dos dados da Dimensão C – Desenvolvimento de Práticas Inclusivas do Questionário 1: Indicadores. Essa dimensão que é dividida em C1: construção do currículo para todos, que contempla 13 afirmações e C2: orquestração da aprendizagem, que contempla 14 afirmações, foi respondida pelos oito participantes de forma integral. A Tabela 11 (Apêndice C) apresenta mais detalhes sobre as pontuações.

Figura 12 – Totais de respostas das professoras e gestores agrupados na Subdimensão C1: Construção do Currículo para Todos



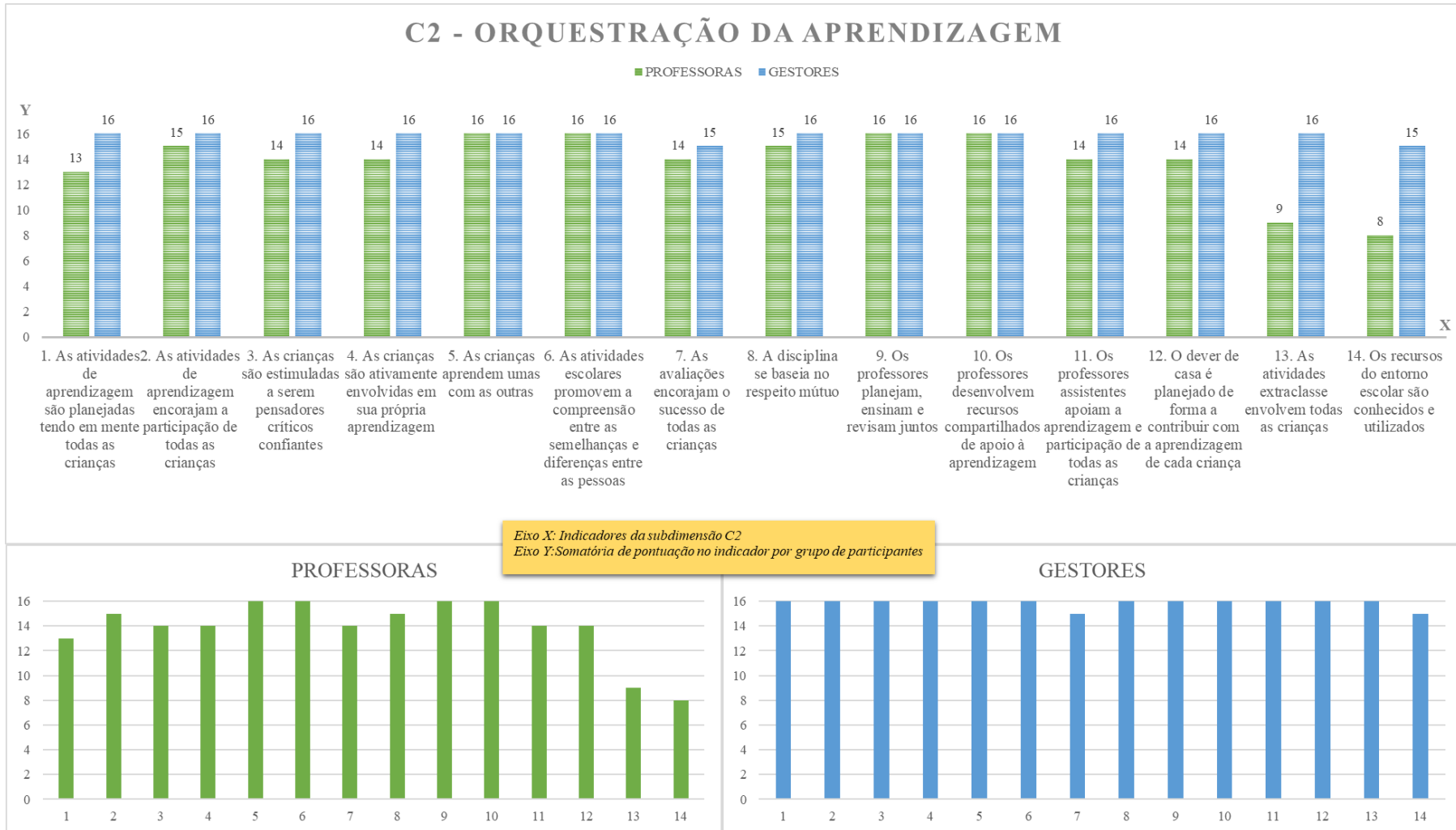
Fonte: Elaborado pela autora.

Na subdimensão C1- cujo foco é a construção de um currículo para todos, conforme indicado na Figura 12, os grupos obtiveram a mesma pontuação em quatro indicadores (a maior quantidade nas subdimensões até aqui), pontuaram o máximo em *C1.7 – As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o Universo*, *C1.8- As crianças estudam sobre a vida na Terra*; pontuaram 14 em: *C1.3 - As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo* e 13 em: *C1.4 – As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente concebido*. Quanto as divergências, as professoras se distanciaram em nove pontos no indicador *C1.6 – As crianças aprendem sobre saúde e relacionamentos*. Ainda sobre as divergências, outro indicador no qual as professoras estiveram com quatro pontos de diferença foi: *C1.13- As crianças aprendem sobre ética, poder e governo*.

Considerando que a pontuação total que cada participante poderia obter nesta subdimensão era 52, apenas P6 somou esta pontuação. Entre as professoras a média de pontos foi 43,5, sendo o mínimo 37 e o máximo 46, ou seja, houve uma variação de nove pontos. Enquanto no grupo dos gestores em que o mínimo foi 46 e o máximo 52 a média ficou em 49,5, apresentando uma variação de seis pontos. Nota-se também nesta área, em conformidade com as demais, que os gestores pontuaram mais alto que as professoras. No total das afirmações professoras e gestores estiveram com seis pontos de diferença.

Nesse contexto, de uma somatória de 208 pontos possíveis por grupo, as professoras tiveram 174 e os gestores 198, o que representa 83,65% e 95,19% respectivamente com relação ao total permitido pelo instrumento. Houve então entre os grupos uma diferença de 11,54% nesta subdimensão sobre o currículo para todos.

Figura 13 – Totais de respostas das professoras e gestores agrupados na C2: Orquestração da Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora.



Na subdimensão C2, cujo tema é a orquestração da aprendizagem, obteve-se conforme observado na Figura 13, que os grupos se aproximaram ao pontuar o mesmo em quatro indicadores, como na subdimensão anterior e sendo estes: C1, a diferença é que em C2 eles concordaram com todos, foram eles: *C2.5- As crianças aprendem umas com as outras*, *C2.6- As atividades escolares promovem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas*, *C2.9- Os professores planejam, ensinam e revisam juntos* e *C2.10- Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem*.

Os grupos se distanciaram sete pontos nos indicadores *C2.13- As atividades extraclasse envolvem todas as crianças* e *C2.14- Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados*. No segundo indicador P1 assinalou que precisava de mais informações, ao passo que as demais professoras marcaram ou que discordavam ou que concordavam parcialmente. Os indicadores *C2.13* e *C2.14* também foram os pontos sensíveis para as professoras, na medida que intragrupo foram os indicadores nos quais elas apresentaram a menor pontuação, comparado com os demais desta subcategoria.

Levando em consideração que a pontuação total, que poderia ser obtida individualmente era 56, P6 e P8 pontuaram desta forma. A média de pontos entre as professoras foi 48,5, variando sete pontos de 44 a 51. Já entre os gestores a média foi 55,5, variando um ponto. Assim sendo, a média entre todos os participantes foi 52. De acordo com as médias e com o que pode ser observado na Figura 13, as respostas entre as professoras apresentaram mais variações em comparação com as dos gestores e tiveram 7 pontos de diferença no total, seguindo a mesma tendência das subdimensões anteriores.

Neste cenário de 224 pontos possíveis para cada grupo, as professoras obtiveram 194 e os gestores 222, o que representa respectivamente 86,61% e 99,11%, com relação ao total permitido pelo Questionário 1: Indicadores, o que constitui uma diferença de 12,5% nesta subdimensão. Ao tecer uma comparação entre as áreas que compõem a dimensão C, percebe-se que elas apresentam diferenças menores entre os grupos de professoras e gestores. Ainda, ao contrastar C1 e C2 com suas predecessoras, nota-se que nesta dimensão, que é relativa ao desenvolvimento de práticas inclusivas, as professoras tiveram pontuações mais altas, o que indica que elas concordaram mais com os indicadores apresentados.

É importante salientar que esta dimensão é composta por indicadores referentes ao currículo e à aprendizagem das crianças, o que pode representar áreas relativas à inclusão, das quais as professoras estão mais em contato no cotidiano escolar. Os autores do Index afirmam que:

Esta dimensão refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. [...] liga a aprendizagem a à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a serem ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças (Booth & Ainscow, p. 46, 2011).

Nesta dimensão, cinco indicadores se destacaram, principalmente via respostas das professoras por estarem com a pontuação mais distante dos gestores e por conseguinte ao instrumento. Tais indicadores falaram sobre a exploração de ciclo de produção e consumo de comida, aprendizagem de ética poder e governo, a utilização de recursos do entorno escolar; destacam-se aqui os indicadores que versavam sobre a aprendizagem de saúde e relacionamentos e o envolvimento de todas as crianças nas atividades extraclasse.

O desenvolvimento deste trabalho, como continuação de estudos já desenvolvidos com a equipe escolar (Bozeda, 2019; Freitas, 2019; Ribeiro, 2019), salienta a importância do reconhecimento dos recursos do entorno escolar, da aprendizagem sobre relacionamentos, do envolvimento de todas as crianças com foco nos relacionamentos entre pares e busca construir conhecimentos para informar o desenvolvimento de um programa através da valorização da diversidade presente no ambiente escolar.

Atentando-se para o aspecto das práticas inclusivas, percebe-se que em grande parte dos indicadores professoras e gestores concordaram com as proposições do instrumento, o que pode ser um reflexo das práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Indicadores que dizem da participação de todas as crianças nas atividades, as crianças aprenderem umas com as outras, dentre outras questões que se referem à pontos positivos de como se dá a aprendizagem e a construção do currículo neste ambiente.

Pondera-se ainda que as práticas em Educação Inclusiva encontram, na perspectiva da análise do comportamento, estudos teóricos e interventivos que subsidiam práticas inclusivas e de planejamento cultural. Deus et al. (2017) indicam práticas de ensino que favorecem processos de aprendizagem e construção do currículo para todos, como o *Sistema de Ensino Personalizado* (PSI) e o ensino programado por passos. Tais propostas centram-se mais no estudante e nas possíveis adaptações que possam ser necessárias do que no cumprimento de um currículo engessado. Para mais detalhes consultar Deus (2016) e Gusmão et al. (2011).

#### 6.7.4 Estratégias e Conteúdos Inclusivos na Perspectiva da Equipe Escolar

A fim de obter a perspectiva da equipe escolar sobre estratégias e conteúdos inclusivos no processo de desenvolvimento da intervenção, foram levantados com os gestores quais eles consideravam necessários para compor o desenho da intervenção. Esse passo está ancorado na co-construção da intervenção, que apesar de não se restringir a esta etapa, coloca em posição de destaque a construção dos elementos da intervenção no local onde a mesma será aplicada. A condução cuidadosa destes passos pode facilitar aspectos como a atratividade, a adoção e sustentabilidade dos programas (Melo, 2020; Rohrbach, 2014).

Desta forma, os gestores referiram como estratégias: “Plano individualizado sob a ótica de inclusão. Conhecer a necessidade do aluno”.<sup>6</sup> Em relação aos conteúdos foram mencionados: “Percepção tátil, auditiva, visual, pensamentos, atenção e concentração. Ação pedagógica dirigida”. Percebeu-se que as estratégias e conteúdos referidos para promoção da Educação Inclusiva concentram-se, em linhas gerais, em aspectos mais individuais, centrados no estudante.

De forma abrangente, a menção do plano individualizado e conhecimento da necessidade do aluno se mostra como uma estratégia vantajosa para a inclusão de todas as crianças em um programa para o ambiente escolar. Entretanto, um foco exclusivo no estudante pode ofuscar condições ambientais que podem ser manejadas pela equipe da escola, para promoção da inclusão (Booth & Ainscow, 2011). Considerando o conhecimento da equipe da escola (via apresentações realizadas) acerca dos projetos em desenvolvimento, com foco na promoção do comportamento pró-social e componentes da Educação Inclusiva, percebeu-se que os conteúdos referidos não se alinham com a proposta que está em desenvolvimento. Assim, esse entrave deve se constituir em uma proposta de diálogo, para que as equipes estejam alinhadas. Ainda, esse entrave pode ser a manifestação do quanto o período pandêmico, dentre outras consequências, acarretou prejuízos no desenvolvimento do programa e na comunicação entre as equipes.

Nessa direção, a fim de compor com as estratégias e conteúdos referidos pelos gestores serão tecidas proximidades e distâncias com o Estudo 1 – que versa sobre a fase de revisão de literatura e elenca via estudos baseados em evidência, conteúdos e estratégias das intervenções que foram aplicados em uma perspectiva inclusiva.

---

<sup>6</sup> Nesta seção e na subseqüente (6.7.5) as frases entre aspas indicam a transcrição na íntegra das respostas da equipe gestora ao Questionário de Viabilidade de Elaboração Conjunta do Programa.

As estratégias mais utilizadas, dentre as 21 intervenções incluídas no estudo 1, foram de reforço positivo, ensaios/*role-plays* e oportunidades para praticar as habilidades aprendidas e modelagem das habilidades-alvo. As intervenções que em grande parte foram desenvolvidas para crianças com TEA salientam uma proximidade com um olhar mais às dificuldades e desafios encontrados por cada estudante, o que vai de encontro com a perspectiva da gestão escolar ao mencionar a proposta de planos individualizados e de conhecer as necessidades das crianças, evidenciando assim dificuldades concernentes aos estudantes dentro do contexto escolar.

Por outro lado, refletir sobre planos individuais, traz consigo uma proposta mais acadêmica, ao levar em conta o ensino de competências. Rodríguez-Medina et al. (2016), ponderam que as influências socioculturais exercem pressão sobre o desenvolvimento acadêmico e nesta direção ofuscam o desenvolvimento socioemocional, tal pressão seria derivada de políticas educacionais. Nessa direção, a seção sobre variáveis contextuais, discutirá mais destes aspectos encontrados junto aos gestores concernentes à inclusão no contexto escolar.

Quanto aos conteúdos mais presentes nas intervenções, do estudo 1, obteve-se um amplo espectro das habilidades sociais. Ainda, foram encontradas intervenções com conteúdo sobre diversidade, inclusão, relacionamentos positivos e comportamento pró-social. Salienta-se, nesse contexto, programas cujo conteúdo esteve voltado ao ensino explícito da inclusão. Tais intervenções versavam sobre brincar junto promovendo a participação e interação de todos, diversidade e inclusão (Genevra et al., 2020; Miller et al., 2017; Severini et al., 2018). Por ensino explícito, entende-se que não só a intervenção foi feita na área da Educação Inclusiva, mas que também os conteúdos ensinados compreendiam esta temática. Pensando no contexto da Educação Infantil, no qual o programa será desenvolvido, têm-se que os estudos de Genevra et al., (2020) e Severini et al., (2019) aplicam-se a esta etapa de ensino.

Nesse contexto, percebe-se que em uma perspectiva inclusiva, além de pensar em cada estudante e suas necessidades individuais, pode-se trabalhar de forma mais ampliada, com toda classe, logo com toda comunidade escolar. Assim, ampliar a participação de todos, de forma coletiva, favorece o processo de desenvolvimento de uma escola mais inclusiva.

Este aspecto da participação de todos no desenvolvimento de uma escola mais inclusiva está no coração da proposta do Index para Inclusão (Booth & Ainscow, 2011), cujos resultados foram apresentados na seção anterior, contando com a participação de professoras e gestores. Para compor com as reflexões tecidas até aqui na sequência serão apresentadas as variáveis contextuais que facilitam e dificultam práticas em Educação Inclusiva na escola.

### 6.7.5 Variáveis Contextuais que facilitam ou dificultam práticas de educação inclusiva na Escola

Esta seção, referente às variáveis contextuais da escola que facilitam ou dificultam práticas de Educação Inclusiva, foi constituída para ressaltar aspectos que dizem respeito exclusivamente à escola na qual a co-construção da intervenção se ambienta. É sabido, como reiterado numa recente revisão de literatura, da importância de se desenvolver intervenções em sintonia com as necessidades locais e com a participação das pessoas interessadas (Melo, 2020). Ressalta-se que este recorte contextual foi fornecido pelos gestores escolares participantes desta pesquisa nos momentos de Grupo Focal e ao responderem ao Questionário de Viabilidade de Elaboração Conjunta do Programa.

Do grupo focal participaram P5, P6, P7 e P9, e responderam (coletivamente) ao questionário P5, P6, P7 e P8. As categorias que emergiram do grupo focal e foram sistematizadas a partir dele foram: *estagiárias como suporte, valorização da singularidade, quantidade de crianças e processos de encaminhamento*. Já as categorias criadas a partir do questionário de viabilidade foram: *confusão entre os conceitos de Educação e Educação Inclusiva e centralização do processo de Educação Inclusiva na(o) estudante*. As categorias que emergiram de ambos foram: *ações da gestão escolar, atendimento educacional especializado, habilidades socioemocionais e necessidade de suporte e formação*.

A Tabela 6 sintetiza estas categorias bem como as definições adotadas neste estudo. Tais definições envolvem operacionalizações que dizem de suas utilizações na prática. A partir desta apresentação, o texto será dividido em duas partes, das variáveis contextuais que facilitam e em outra parte as variáveis contextuais que dificultam práticas em Educação inclusiva no contexto escolar ambas na perspectiva da gestão escolar.

Tabela 6 – Definições das Categorias de Variáveis Contextuais

Variáveis Contextuais	Categorias	Definições
Facilitadoras	Ações da gestão escolar	Condutas adotadas pela equipe da gestão diante de desafios impostos à prática cotidiana, que envolvam ações com os professores, no sentido de acolhimento de demandas, pesquisas, visitas às salas e busca por profissionais especializados da rede
	Estagiárias como suporte	Aspectos relacionados à busca ou obtenção de profissionais “extras” que não fazem parte do quadro fixo da escola, mas são contratadas para auxiliar crianças em sala de aula
	Atendimento educacional especializado (AEE)	Aspectos relacionados à atuação da equipe do AEE
	Habilidades socioemocionais	Presença de conteúdos relacionados à promoção de habilidades socioemocionais no currículo escolar ou em práticas realizadas pelas professoras
	Valorização da singularidade	Aspectos referentes a valorização das diferenças pelos profissionais da escola e desafios únicos concernentes aos estudantes
Dificultadoras	Quantidade de crianças	Aspectos relacionados à quantidade de crianças que frequentam a Educação Infantil em comparação ao suporte e capacidade escolar para atender às demandas
	Processos de encaminhamento	Entraves relacionados aos processos de encaminhamento das crianças realizados pela equipe escolar a outros profissionais e serviços
	Necessidade de Suporte e Formação	Aspecto referente à necessidade presente na escola de suporte e formação direcionadas à equipe escolar, vindo de outras instâncias, para facilitar o trabalho no que concerne à Educação Inclusiva
	Atividades escolares na pandemia	Aspecto referente à adaptação de material pedagógico realizada no período da pandemia, destinado às famílias específicas
	Confusão entre os conceitos de Educação Especial e Inclusiva	Aspecto referente ao uso impreciso dos conceitos de ‘Educação Especial’ e ‘Educação Inclusiva’
	Centralização do Processo de Educação Inclusiva na(o) Estudante	Aspectos relacionados ao se colocar as(os) estudantes como únicas(os) ‘beneficiárias(os)’ de uma escola mais inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora.

### ***Variáveis Contextuais Facilitadoras de Práticas em Educação Inclusiva na Perspectiva da Equipe Gestora***

*Ações da Gestão Escolar.* Os gestores disseram planejar ações que viabilizam práticas inclusivas na escola, sendo essas ações circunscritas à “*uma sala com tecnologia assistida, com materiais pedagógicos acessíveis*”. Neste aspecto, percebeu-se uma associação entre ações da gestão escolar circunscrita ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). As(os) participantes também forneceram exemplos de ações como: acolhimento às professoras e suas demandas, projetos desenvolvidos em conjunto, contato com profissionais especializados da rede e conhecimento da realidade da escola.

*Estagiárias como Suporte.* Os gestores trouxeram que crianças com laudo têm direito a estagiárias e que as mesmas podem auxiliar as professoras no processo de inclusão. Percebe-se que as estagiárias são vistas como facilitadoras no processo de inclusão de estudantes, entretanto, destaca-se a necessidade de laudo para que a escola e, em consequência, a professora em sala de aula recebam esse suporte.

*Atendimento Educacional Especializado (AEE).* Além da menção feita no questionário sobre a sala de AEE, como uma ação da gestão, obteve-se no grupo focal exemplificações de que o AEE possui professoras que são formadas em Educação Especial e que estas produziram materiais e kit de atividades para crianças que estavam no ensino remoto. Ao informar sobre os aspectos que facilitavam a atuação da gestão na mediação do trabalho em uma perspectiva inclusiva em sala de aula, elas(es) responderam “*temos o apoio da equipe do AEE*”.

*Habilidades Socioemocionais.* As habilidades socioemocionais, que possuem papel central em muitos programas escolares, foram percebidas no grupo focal como importantes e as(os) gestoras(es) mencionaram que há um programa em andamento na escola, com este enfoque, denominado “*São Tantas Emoções*”.

*Valorização da Singularidade.* Nesta categoria, obteve-se menção aos desafios únicos concernentes a cada criança. Percebeu-se uma preocupação em valorizar a diversidade entre as crianças. A Tabela 7 apresenta exemplos das categorias de variáveis contextuais facilitadoras ao trabalho em uma perspectiva inclusiva sob a ótica da gestão.

Tabela 7 – Exemplos das Categorias de Variáveis Contextuais que facilitam o Trabalho em uma Perspectiva Inclusiva na Ótica da Gestão

<b>Categoria</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Ações da Gestão Escolar</b>	P6: A gestão faz acolhimento aos professores e suas demandas com relação aos desafios em sala de aula com alunos [...] fazem pesquisas, se engajam em conversas
	P6: Gestores estão desenvolvendo um projeto piloto para reforço escolar pela defasagem do período da pandemia
	P6: Gestores estão sempre em contato com a psicóloga do município, que explica caso por caso, vão até a sala, conhecem os alunos [...] procuram o máximo de suporte que é disponibilizado
	P5 e P6: Há trocas constantes entre gestores dos assuntos da escola para que trabalhem em equipe e forneçam atendimento personalizado aos professores em momentos de estudo. A escola possui 40 professores e gestores que procuram trocar sempre para oferecer suporte
	P5: Embora a escola tenha 900 alunos, os gestores sabem da realidade da escola, inclusive em casos graves, pois eles possuem conversas e não realizam apenas registros frios, fazem visitas nas salas e acompanhamento contínuo
<b>Estagiárias como Suporte</b>	P6: Estagiárias podem auxiliar professoras no processo de inclusão
	P6: Alunos com laudo têm direito à estagiária
<b>Atendimento Educacional Especializado (AEE)</b>	P6: O AEE possui professoras que são formadas em Educação Especial e fornecem suporte à escola
	P6: A equipe do AEE produziu materiais para crianças de Educação Inclusiva que estão em casa, produziram atividades e kits desenvolvidos em 9 etapas
<b>Habilidades socioemocionais</b>	P5: Importância das habilidades socioemocionais no currículo de acordo com a BNCC contempladas no programa ‘São Tantas Emoções’ que está sendo desenvolvido na escola, é baseado no direito dos alunos, essa diretriz é percebida como um ganho, principalmente quando se orienta o currículo para isso
	P6: Professoras sempre trabalharam com esse tipo de programa e conteúdo e agora que recebeu um nome
<b>Valorização da Singularidade</b>	P9 e P6: Cada criança traz desafios únicos

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: AEE= Atendimento Educacional Especializado; BNCC= Base Nacional Curricular Comum.

Conforme exemplificado na Tabela 7, percebe-se o foco da equipe gestora nas parcerias com profissionais especializados, professoras e estagiárias. Salienta-se assim, a importância de um trabalho cooperativo no ambiente escolar, cuja qualidade é colocada como essencial para que práticas escolares inclusivas sejam efetivadas. Tezani (2009), ao analisar a relação entre gestão escolar e Educação Inclusiva em documentos oficiais, ressalta que uma das funções da equipe gestora concentra-se na busca por profissionais especializados, equipes técnicas e a busca por formações e informações. Além da busca por equipes técnicas, o Decreto n. 7.611 (2011), por exemplo, ressalta a importância da formação de gestores e



demais profissionais da escola para efetivar a educação na perspectiva da Educação Inclusiva, centrando-se em aspectos como aprendizagem, participação e criação de vínculos interpessoais.

Outro aspecto importante a ser destacado como facilitador foi a valorização da singularidade. Este elemento tem papel central no desenvolvimento deste trabalho, ao pensar em um ambiente escolar que acolhe as diferenças como um fator protetivo à violência escolar. Neste percurso de olhar para a valorização das diferenças que compõem o ambiente escolar, é reconhecido-se a escola como pertencente a uma sociedade, que por muitas vezes é excludente. Assim, o ambiente escolar tem seu papel de reprodutor da cultura e ao mesmo tempo a potência de transformação. Tal pensamento que embasa a construção deste percurso encontra ressonância em trabalhos como Booth e Ainscow (2011); Capellini e Rodrigues (2009); Nunes (2020) e Rodrigues (2006).

### ***Variáveis Contextuais Dificultadoras de Práticas em Educação Inclusiva na Perspectiva da Equipe Gestora***

*Quantidade de Crianças.* Referente à categoria foi informado que a escola possui 16 salas no período da manhã e 16 salas no período da tarde, e que todas as salas possuem de uma a duas crianças de “Educação Inclusiva”, o que é considerado na perspectiva dos gestores um número alto e que ocasiona em uma necessidade de suporte maior e que por muitas vezes não é atendida no ambiente escolar.

*Processos de Encaminhamento.* Em linhas gerais, os gestores relataram que o processo para encaminhar crianças para especialistas é bastante burocrático, há uma demora na resolução e no *feedback* para a escola e os casos são percebidos pela equipe recorrentemente como graves. Outro aspecto a se destacar é que a gestão sente que em muitos casos seu limite é fazer o encaminhamento destas crianças.

*Necessidade de Suporte e Formação.* Os gestores, ao responderem o questionário, disseram que a formação inicial e a formação continuada contribuem “*muito*” para as práticas escolares inclusivas. Entretanto, assinalaram que a Rede Municipal e a Escola não oferecem formações continuadas relacionadas à Educação Inclusiva aos gestores e professores. Esta categoria, no grupo focal, foi a que recebeu mais exemplos, ou seja, houve falas recorrentes nessa direção. Foi relatada a ausência de suporte e formação percebida e que por vezes são professores e gestores que buscam formações de forma independente, o conteúdo das formações não satisfaz as necessidades da escola no que se refere à Educação Inclusiva.

*Atividades Escolares na Pandemia.* Nesta categoria foi destacado que durante o período de pandemia, no qual a escola estava fechada, os Kits desenvolvidos pelo AEE não alcançaram muitas crianças, além disso, houve preocupações relatadas pelos gestores no sentido de a pandemia ter agravado algumas dificuldades que as crianças apresentavam previamente.

*Confusão entre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva.* Esta variável contextual, que como mencionado foi construída através da análise das respostas ao questionário onde obteve-se que por consenso que são percebidas diferenças entre Educação Especial e Educação Inclusiva e que estas foram justificadas como “*Educação Especial – são alunos que recebemos com laudo e com eles e tantos outros trabalhamos também a Educação Inclusiva*”.

*Centralização do Processo de Educação Inclusiva na(o) Estudante.* Ao se perguntar aos gestores se existiam ações inclusivas que a gestão gostaria de desenvolver, mas não desenvolve na escola, obteve-se como resposta: “*não*”, na sequência foi perguntado se há ganhos na elaboração conjunta de um programa com componentes da Educação Inclusiva foi respondido que: “*sim*” e sobre qual/quais ganhos “*desenvolvimento do aluno*”. A Tabela 8 apresenta mais exemplos desta categoria e das demais, no que tange às variáveis contextuais dificultadoras ao trabalho em uma perspectiva inclusiva sob a ótica da gestão.

Tabela 8 – Exemplos das Categorias de Variáveis Contextuais que dificultam o Trabalho da Perspectiva Inclusiva na Ótica da Gestão

Categoria	Exemplo
<b>Quantidade de crianças</b>	P6: Quando entrou na escola levou um susto pela quantidade de alunos que há da Educação Inclusiva
	P6: A escola possui 16 salas de manhã e 16 salas à tarde e todas as salas têm de 1 a 2 crianças de Educação Inclusiva, então gestores sentem essa necessidade de suporte
<b>Processos de Encaminhamento</b>	P6: É um processo burocrático para a criança conseguir passar com especialistas, na escola todas as salas têm um aluno de Educação Especial, às vezes a criança é encaminhada no começo do ano e nem no meio ao fim do ano a criança conseguiu um especialista
	P6: Há uma demora nas resoluções dos encaminhamentos feitos à psicóloga da rede
	P5 e P6: Às vezes se percebem-se assustados com a gravidade dos casos e às vezes a não percepção da família, o limite da escola nesses casos é fazer o encaminhamento
	P6 e P5: A criança precisa de diagnóstico e de ser acompanhada e esse processo pode demorar bastante
<b>Necessidade de Suporte e Formação</b>	P5 e P6: Falta de suporte oferecido à escola com relação à Educação Inclusiva
	P6: Os gestores não estão recebendo formações continuadas via Secretaria para as práticas escolares em uma perspectiva inclusiva
	P6: Falta muitas formações com relação à Educação Inclusiva, praticamente são professores e gestores que buscam
	P5: Formações quando ocorrem são mais direcionadas à informação sobre as situações, sobre as doenças, mas não sobre intervenções que devem ser feitas. Informações são importantes para fazer o diagnóstico adequado, mas também precisam propor intervenções que podem ser feitas
	P6, P7 e P9: Falta o como trabalhar com o aluno no dia a dia, os gestores buscam o máximo de suporte, mas ficam sempre frustrados, gostariam de dar mais suporte à prática, mas não é possível
	P9: Falta a cereja do bolo na escola que são os profissionais específicos para dar direcionamentos para os professores
	P5 e P7: Consideram que não têm habilitação para atuar na área e que, portanto, são necessários profissionais especializados
<b>Atividades Escolares na pandemia</b>	P6: A devolutiva do AEE não foi muito positiva em período pandêmico, pois muitos responsáveis não buscaram os kits desenvolvidos para realizar atividades em casa
	P6: As dificuldades dos estudantes só se agravaram no período da pandemia
	P6: No período pandêmico as professoras do AEE não atuam com as crianças diretamente, estão trabalhando à distância e o professor que tem formação em pedagogia [apenas] que está atuando

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à quantidade de crianças referida pela gestão, entende-se o volume de trabalho e as diversas demandas que se concentram na escola. Apesar desta seção da pesquisa contar apenas com dados coletados com a gestão escolar, encontra-se em estudos como o de

Capellini e Rodrigues (2009), achados com professores que indicam proximidades. As autoras ao investigarem concepções de professores acerca de fatores que dificultam o processo de Educação Inclusiva obtiveram que, 40% de uma amostra de 423 professores atribuía essas dificuldades ao número excessivo de alunos e pouca equipe técnica. Entretanto, os professores da pesquisa mencionada falavam da quantidade de alunos (todos), ao passo que no contexto da atual pesquisa a equipe gestora falou da quantidade de crianças da ‘Educação Inclusiva’. O que demarca uma distância com o conceito de Educação Inclusiva proposto nesta pesquisa e uma conotação de colocar nas crianças e menos no ambiente questões concernentes à efetivação do projeto de uma escola inclusiva.

Uma pesquisa realizada na Educação Infantil com salas poucas numerosas, mostrou que quando havia crianças com “necessidades educacionais especiais” elas não foram bem-vindas para 45% dos entrevistados (Hoeppler, 2007). Nessa perspectiva, convém o cuidado de não olhar para algumas crianças como se elas estivessem “a mais” no ambiente escolar. Torna-se relevante, entretanto, refletir sobre as condições práticas impostas para as equipes da escola de efetivarem a inclusão diante de pressões constante. A Declaração de Salamanca ajuda a refletir nesse sentido ao mencionar que:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Brasil, 1997, p.5).

Recentemente, um estudo sugeriu que a matrícula e permanência de estudantes que são público-alvo da educação especial foram ampliadas, entretanto, apesar de professoras concordarem com atitudes que condizem com práticas inclusivas, isso ainda não se concretiza no cotidiano escolar, para tal afirmação as autoras tomaram por base os baixos resultados do Ideb analisados (Cristovam et al., 2021). Assim, a passagem do tempo pode indicar em algumas pesquisas uma modificação no discurso no que tange à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entretanto, um caminho a ser percorrido no que concerne sua efetivação (Costa et al., 2018).

Fica patente, pelas falas trazidas, o volume de trabalho que se concentra no cotidiano escolar, a quantidade de salas, professores e crianças, e como as trocas entre a equipe podem ser profícuas, trazidas nesse contexto como variáveis facilitadoras, encontra-se nessa direção valores como cooperação e valorização da diversidade entre as equipes (Ainscow, 2009;

Booth & Ainscow, 2011; Capellini & Rodrigues, 2009; Declaração de Salamanca, 1997; Nunes, 2020; Tezani, 2009).

Além disso, a quantidade de crianças reportada pela equipe gestora traz à tona o cenário das atividades escolares na pandemia, cujos exemplos versaram sobre crianças que ficaram sem o AEE e *kits* de atividades que não foram retirados no ambiente escolar. A equipe ponderou que certas dificuldades apresentadas por algumas crianças podem ter se agravado neste período, como aspecto facilitador e contraponto a esta dificuldade, os gestores trouxeram um projeto que está em desenvolvimento para minimizar os impactos causados pela pandemia na aprendizagem das crianças.

Ainda, dentre as atividades da equipe gestora, como mencionado anteriormente é destacada a busca por processos de encaminhamento, focalizando nas crianças que são público-alvo da Educação Especial, como observado na Tabela 8. Como contraponto às ideias mencionadas pela equipe gestora, autoras como Capellini e Rodrigues (2009) acreditam que “não são os especialistas e nem os métodos exclusivos que garantirão aos alunos com deficiência a possibilidade de se integrarem à escola comum, mas um esforço efetivo, visando capacitar os professores para trabalharem com diferenças e diversidades” (p. 358). Além da menção à capacitação das professoras no ambiente escolar, vale aqui destacar o papel da equipe gestora e dos demais participantes da comunidade escolar nesses esforços contínuos.

Na direção de esforços contínuos e quanto à capacitação de profissionais, foi reportada pela equipe a ausência de suporte e formação. Essa categoria, como mencionado previamente, foi a que recebeu mais exemplos e falas recorrentes no grupo focal. No mesmo contexto da escola participante da pesquisa, três das quatro professoras que participaram de um estudo anterior relataram que sentiam lacunas nas formações continuadas quanto à conteúdos concernentes à Educação Inclusiva (Freitas, 2019).

Há, nesse cenário, de forma consolidada, um entrave para equipe da escola. Entretanto, essa lacuna e esses apontamentos podem ser mais concernentes à Educação Especial, que também faz parte da perspectiva inclusiva. Porém, ao se olhar para Educação Inclusiva de forma a abranger todo ambiente escolar, obteve-se que, apesar dos gestores relatarem que veem diferenças entre Educação Especial e Educação Inclusiva, houve nas exemplificações confusão entre os termos – sendo suas respostas mais voltadas às crianças da Educação Especial e incompletas diante as propostas para se compreender à Educação Inclusiva.

Nessa direção, autores como Booth e Ainscow (2011) advertem que a rotulação de crianças enquanto ‘deficientes’ ou com ‘necessidades educativas especiais’ gera um foco que pode propiciar intervenções individuais e em consequência desvia a atenção de barreiras nos

demais aspectos do ambiente e sistemas de ensino e ainda obscurece as dificuldades experimentadas por crianças que não possuem rótulos, não obstante, postulam que “isto encoraja as crianças a serem vistas pela lente da ‘deficiência’ em vez de como pessoas integrais que podem sofrer uma gama de pressões exclusionárias” (p. 40).

É discutido que muitos fatores ainda se configuram como entrave para efetivação da Educação Inclusiva. Dentre estes uma sociedade pouco acostumada a conviver com o diferente, havendo indícios de que as diferenças são reconhecidas, porém por vezes não se oportunizam condições de igualdade a todos e todas (Capellini & Rodrigues, 2009). Outro fator demarcado por Menino-Mencia et al. (2019), mais recentemente, diz respeito a um olhar restrito às barreiras físicas no processo inclusivo, havendo a necessidade de um trabalho mais efetivo junto à comunidade escolar que saliente os recursos humanos. Diante do exposto, a centralização do processo de Educação Inclusiva nas crianças e pautado em suas dificuldades, constitui-se como um entrave para efetivação de práticas necessárias na educação de todas e todos.

Assim, conforme a posição analítico comportamental e da ciência da prevenção, têm-se a valorização de um olhar para o ambiente. Os esforços na ciência da prevenção se centram na criação de programas que apostam em ambientes nutridores, na prevenção de problemas sociais e na promoção de comportamento pró-social (Biglan, 2015; Komro et al., 2011). Foca-se aqui numa posição que privilegia uma leitura contextual em detrimento de um olhar exclusivo às deficiências, sem que com isso se diminua a importância do cuidado a elas. Entretanto, para que se avance na criação de ambientes mais diversos e inclusivos, como visto até aqui, é necessária uma postura que contemple a diversidade em suas variadas facetas, o que inclui o reconhecimento e valorização das diferenças.

## **7 SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ACHADOS E ENCAMINHAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO**

Os dois estudos realizados, na perspectiva de pesquisa formativa, trouxeram informações complementares para informar os próximos passos, com relação a um conteúdo mais inclusivo no desenvolvimento de uma intervenção. Buscou-se, diante da pergunta de pesquisa unir informações relevantes ao contexto escolar, no qual a intervenção vem sendo desenvolvida, e achados baseados em evidências científicas para ancorar as etapas subsequentes. Essas informações serão expostas a seguir, sendo compostas por entraves e aprendizados.

Colocam-se como entrave ao processo de co-construção da intervenção as diversas demandas pelas quais as professoras são responsáveis em seu cotidiano, um exemplo é que, etapas da pesquisa formativa estavam previstas para acontecer com as professoras, e não ocorreram. Dentre as razões para tal, destaca-se o cenário pandêmico, no qual a equipe gestora foi porta-voz da indisponibilidade das professoras. A necessidade de reformulações nas atividades acadêmicas, novos aprendizados requeridos à equipe e mobilizações emocionais adicionaram novos tons à conhecida sobrecarga de trabalho que impacta nas relações entre a equipe de pesquisa e a equipe da escola. Embora necessitemos estar sensíveis aos desdobramentos desse momento, historicamente o desenvolvimento de intervenções numa perspectiva colaborativa carrega seus desafios.

Para endereçar esse entrave que esteve presente no desenvolvimento da pesquisa e diante dos resultados que foram expostos no Estudo 2, sugere-se que, mesmo que as professoras sejam a referência para a aplicação do programa, é imprescindível que criemos condições para que professores e gestores se envolvam tanto no processo de co-construção como na implementação futura da intervenção; trata-se de um projeto de escola compartilhado pela equipe escolar e não ações isoladas a serem conduzidas somente pelos docentes ou somente pela gestão.

Nessa direção, a literatura da área apontou que as trocas entre as professoras podem ser potencializadoras à implementação da intervenção. Aqui, considera-se também as trocas entre a equipe gestora, que se mostrou alinhada nos momentos de grupo focal e nas respostas ao questionário de viabilidade de elaboração conjunta do programa. Por outro lado, o compartilhamento de informações entre professoras e gestoras, em diversas áreas, aqui, destacando-se a Educação Inclusiva, pareceu ser escasso como pôde ser visto em alguns indicadores. Orienta-se que, a diversidade de pontos de vista e os conhecimentos próprios da

prática de cada um possam ser valorizados e utilizados em diálogos e ações inclusivas, envolvendo a participação de todos e todas. Assim, para endereçar esta questão a equipe de pesquisa deve cocriar mecanismos de comunicação que possam dar conta deste entrave, favorecendo os diálogos entre as equipes. Além disso, esses diálogos podem ser fomentados via Index para Inclusão.

Um ponto sensível, observado no Estudo 2, versa sobre a aprendizagem de crianças sobre saúde e relacionamentos, como um aspecto a ser trabalhado. Diante disso, reitera-se a importância da promoção de comportamentos pró-sociais, de modo que trocas constantes entre as equipes componham o desenvolvimento da intervenção. Com relação ao conteúdo da intervenção, sugere-se que ele tenha componentes sobre a valorização da diversidade e que o ensino explícito da inclusão esteja presente. Tais aspectos podem favorecer a promoção de comportamentos pró-sociais enquanto aumentam o senso de pertencimento das crianças ao ambiente escolar.

As estratégias e procedimentos, reportados pelo Estudo 1, que podem ser utilizados para favorecer a aplicação de tais conteúdos são: 1) o reforço positivo (a comportamentos alvo da intervenção, do tipo natural, social, dentre outros), 2) as oportunidades para praticar a habilidade ensinada e 3) a modelagem. As estratégias, bem como o conteúdo da intervenção, poderão ser modificados após testes serem realizados junto às professoras, esta etapa de estudo piloto da intervenção está prevista para ocorrer.

Dentre os aprendizados, percebeu-se o quanto os estudos universais, compreendendo todas as crianças, podem ser potentes ao incentivarem valores inclusivos. Um aspecto facilitador da implementação é a condução feita por educadores, ou seja, membros da equipe da escola, em detrimento de membros externos. A aplicação de programas com evidência científica, por educadores, pode refletir no uso dessas evidências em práticas escolares cotidianas. Além disso, efeitos mais duradouros decorrentes da intervenção podem ser esperados quando professoras são as aplicadoras, um dos fatores que favorecem este aspecto é o contato mais próximo das crianças.

Adicionalmente, fica patente que, formações (em diferentes momentos do processo de implementação da intervenção), manuais, cartilhas, suporte à implementação (como supervisão e acompanhamento) devem ser proporcionados. Tais aspectos favorecem a fidelidade do processo de implementação da intervenção o que promove melhores resultados. É importante que o conteúdo em implementação tenha flexibilidade e possibilidade para ajustes, para que possa ser adaptado para as mais diversas necessidades e dificuldades que as



crianças possam apresentar. Tal aspecto é especialmente importante ao se adotar uma perspectiva inclusiva.

Considerando os entraves colocados ao processo de co-construção da intervenção e ao processo de implementação, bem como os aprendizados advindos deste processo de pesquisa, espera-se que possam ser facilitadores ao processo de co-construção da intervenção, os seguintes aspectos:

- a) Co-construção de mecanismo de comunicação entre as equipes da escola e entre a equipe de pesquisa e a equipe da escola;
- b) incentivo às trocas e diálogos referentes à inclusão, que podem ser facilitados tendo como base o Index para Inclusão;
- c) utilização de valores inclusivos, que apreciem a diversidade presente no ambiente escolar, para embasar os conteúdos da intervenção em desenvolvimento;
- d) aumento de participação das professoras no processo de implementação da intervenção, visando diminuir os entraves impostos pelo período pandêmico;
- e) formação, suporte e acompanhamento para o processo de implementação da intervenção;
- f) utilização de conteúdos e estratégias inclusivos, baseados em evidência na composição do programa.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, considera-se que o objetivo da presente pesquisa foi alcançado na medida que informações relevantes ao processo de desenvolvimento de programas de forma local foram levantadas. O Estudo 1 teve seu objetivo alcançado plenamente e por sua vez o Estudo 2 parcialmente, na medida que não houve a participação das professoras em todas as fases da pesquisa. Abaixo serão tecidas considerações acerca dos referidos estudos, em termos de principais resultados, contribuições e limitações.

Conforme visto, o Estudo 1, que objetivou informar aspectos relevantes ao processo de desenvolvimento de um programa, apresentou dentre seus resultados de revisão integrativa de literatura, estudos predominantemente em países desenvolvidos. A partir de 2016, houve uma crescente nas publicações de estudos que envolvam a temática da Educação Inclusiva em conjunto com a promoção de habilidades sociais e comportamento pró-social. Alguns estudos tiveram dentre seus conteúdos o ensino explícito da inclusão, associado a uma preocupação com o senso de inclusão e pertencimento que as crianças podem apresentar em relação à escola.

A implementação das intervenções por parte das professoras mostrou-se como uma tendência e tem vantagens se comparada à aplicação por membros externos à equipe da escola. Dentre essas vantagens se apresenta a relação próxima e o conhecimento que possuem do cotidiano escolar e das crianças. Todas as intervenções localizadas apresentaram resultados positivos em pelo menos um dos desfechos propostos. Esses dados contribuem com o programa em fase de desenvolvimento e com informações baseadas em evidência para promoção de uma educação mais inclusiva através das habilidades socioemocionais.

Como limitações da revisão integrativa de literatura, têm-se uma restrição por idiomas: português/inglês e espanhol, formato de artigos científicos e período de publicação, a saber 2009 a 2020. Sugere-se que pesquisas futuras ampliem o período e idioma e ainda integrem teses e dissertações. Revisões sistemáticas de literatura também podem ser conduzidas para indicar programas mais eficazes na promoção de habilidades sociais e comportamento pró-social com um viés inclusivo de promoção da diversidade.

Com relação ao Estudo 2, obteve-se entre os principais resultados que as informações fornecidas pela equipe gestora estavam mais direcionadas à Educação Especial. O projeto de pesquisa foi apresentado três vezes para a equipe da escola, ainda assim, percebeu-se uma confusão dos termos e dos objetivos do estudo. Além disso, o olhar de uma escola mais inclusiva ficou circunscrito às crianças. De forma diferente da equipe gestora, as professoras

levantaram questões – via indicadores – direcionadas à gestão democrática, aprendizados sobre relacionamentos e inclusão de todas as crianças em termos de expectativas e conquistas escolares. As diferenças entre os olhares da equipe gestora e das professoras com relação às culturas, práticas e políticas inclusivas evidenciaram que esta temática pode carecer de mais trocas entre os educadores.

No que tange as contribuições fornecidas pelo Estudo 2 tem-se um avanço no ciclo de pesquisas em prevenção, em um formato de desenvolvimento de pesquisas de modo a co-construir um programa. Vale destacar que este processo se iniciou com as avaliações de necessidades de estudos anteriores com a escola parceira. Entende-se que ao se desenvolver programas em sintonia com as necessidades locais se aumentam as chances de que tenham relevância social, adoção e sustentabilidade. Esse cuidado valoriza o processo de desenvolvimento de um programa como um todo, não se restringindo apenas aos resultados de efeito da intervenção.

Contudo, vale destacar o quanto o cenário pandêmico limitou o Estudo 2, que precisou de reformulações e teve alguns passos previstos modificados. Pesquisas anteriores a essa marcaram dificuldades em termos de comunicação e participação da escola. Entretanto, a pandemia trouxe diversos entraves à pesquisa e desafios nunca imaginados à equipe da escola, que teve que se haver com o processo educacional em um novo cenário, no qual incertezas e reformulações constantes foram impostas. Além disso, todos estavam atravessando uma crise em termos de saúde, economia, dentre outros.

Neste cenário pandêmico, a pesquisa contou com a participação mais próxima da equipe gestora – que foi porta voz da impossibilidade de as professoras participarem em algumas etapas da pesquisa formativa. Assim, o processo de co-construção teve uma participação menor das professoras do que o previsto, além disso, encontros e trocas com a equipe da escola foram reduzidos em decorrência da pandemia. Deve-se pensar em meios de comunicação mais eficazes para estudos futuros e ponderar o quanto a pandemia atravessou a pesquisa atual. De modo a trazer implicações significativas em termos de co-construção.

Ao unir os dados da pesquisa formativa, que contempla os dois estudos espera-se que a presente pesquisa possa fornecer contribuições de forma localizada – à escola parceira, ao campo de pesquisas em Ciência da Prevenção e sua agenda ao trazer a temática da Educação Inclusiva no desenvolvimento de programas e com informações que podem beneficiar a tomada de decisão em políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, S., Miranda, A. A. V., & Murta, S. G. (2016). Programas Preventivos Brasileiros: Quem Faz e como É Feita a Prevenção em Saúde Mental? *Psico-USF*, 21(1), 163–177. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210114>
- Abreu, S., & Murta, S. G. (2018). A Pesquisa em Prevenção em Saúde Mental no Brasil: A Perspectiva de Especialistas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34(0). <https://doi.org/10.1590/0102.3772e34413>
- Ainscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a Educação Inclusiva* (pp. 11–24). UNESCO.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion* (Routledge).
- Almeida-Verdu, A. C. M., Fernandes, M. C., & Rodrigues, O. M. P. R. (2002). A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação Em Psicologia*, 6(2). <https://doi.org/10.5380/psi.v6i2.3310>
- Baker-Henningham, H. (2018). The Irie Classroom Toolbox: developing a violence prevention, preschool teacher training program using evidence, theory, and practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419(1), 179–200. <https://doi.org/10.1111/nyas.13713>
- Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619–625. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.12.005>
- Bartholomew, L. K., Parcel, G. S., Kok, G., Gottlieb, N. H., & Fernández, M. E. (2011). *Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2014). Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 371–386. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300005>
- Biglan, A. (2004). Contextualism and the Development of Effective Prevention Practices. *Prevention Science*, 5(1), 15–21. <https://doi.org/10.1023/B:PREV.0000013977.07261.5a>
- Biglan, A. (2015). *How the science of human behavior can improve our lives and our world*. New Harbinger Publications.
- Biglan, A., Domitrovich, C., Ernst, J., Etz, J., Mason, M. J., Robertson, M. J., Sloboda, Z., & Ulmer, L. (2011). *Standards of knowledge for the science of prevention*.
- Biglan, A., & van Ryzin, M. J. (2019). Behavioral Science and the Prevention of Adolescent Substance Abuse. *Perspectives on Behavior Science*, 42(3), 547–563. <https://doi.org/10.1007/s40614-019-00217-y>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2011). Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21(48), 61–71. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000100008>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index para Inclusão* (3rd ed.). CSIE.
- Bozeda, M. G. (2019). *Status sociométrico e hipóteses funcionais dos comportamentos entre pré-escolares: um estudo na direção da avaliação de necessidades* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.47.2019.tde-27082019-153207>

- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, G., Montagner, A. R., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2006). A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. In M. Bandeira Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 1–45). Casa do Psicólogo. <https://www.researchgate.net/publication/221931599>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. (2009). Vista do Conceções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação, 32*(3), 355–364.
- Carozzo, N. P. P., Luz, J. M. O., & Alves, C. de O. (2022). *Como avaliar programas e intervenções? Um guia para avaliações de necessidades, implementação e efeitos*. EDUFMA.
- Castelli, M. Z. (2016). *Intervenções para redução de preconceito étnico: efeitos sobre preconceito implícito e percepção de pares em escolares*. [Dissertação de Mestrado] Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(4), 876–889. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.04.003>
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. B., & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist, 48*(10), 1013–1022. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.10.1013>
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Cordova, D., Estrada, Y., Malcolm, S., Huang, S., Brown, C. H., Pantin, H., & Prado, G. (2014). Prevention Science: An Epidemiological Approach. In *Defining Prevention Science* (pp. 1–23). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7424-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7424-2_1)
- Costa, F. A. de S. C., Zanata, E. M., & Capellini, V. L. M. F. (2018). A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. *REVISTA ELETRÔNICA ESQUISEDUCA, 10*(21), 294–313.
- Cristovam, M. O. D. C., Mendonça, L. D., & Capellini, V. L. M. F. (2021). Reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas e o IDEB. *Debates Em Educação, 13*(31), 378. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p378-400>
- Davies, M., Cooper, G., Kettler, R. J., & Elliott, S. N. (2015). Developing Social Skills of Students With Additional Needs Within the Context of the Australian Curriculum. *Australasian Journal of Special Education, 39*(1), 37–55. <https://doi.org/10.1017/jse.2014.9>
- Dean, M., Williams, J., Orlich, F., & Kasari, C. (2020). Adolescents With Autism Spectrum Disorder and Social Skills Groups at School: A Randomized Trial Comparing Intervention Environment and Peer Composition. *School Psychology Review, 49*(1), 60–73. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1716636>
- Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. (1994). Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien. (1990). Unesco. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)

- Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011) Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm).
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 517–530. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2019). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática* (6th ed.). Vozes.
- Deus, D. B. de. (2016). *Contribuições da análise do comportamento no processo de inclusão* [Dissertação]. Universidade Estadual de Maringá.
- Deus, D. B., Lemes, M. J., & Sant’Anna, V. L. P. (2017). Educação Inclusiva: Alguns Apontamentos do Referencial Teórico da Análise do Comportamento. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 2, 364–383.
- Santos, M. P., Silva, M. R. P. S. V., Pinto, R. M. de S. C., & de Lima, C. B. (2017). Desenvolvendo o Index para Inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em educação. *Percurso Acadêmico*, 7(14), 332–350. <https://doi.org/10.5752/P.2236-0603.2017v7n14p332-350>
- Duncan, E., O’Cathain, A., Rousseau, N., Croot, L., Sworn, K., Turner, K. M., Yardley, L., & Hoddinott, P. (2020). Guidance for reporting intervention development studies in health research (GUIDED): an evidence-based consensus study. *BMJ Open*, 10(4), 1–12. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-033516>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–47). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social Skills Interventions for Children. *Behavior Modification*, 17(3), 287–313. <https://doi.org/10.1177/01454455930173004>
- Emerich, D. R., Alckmin-Carvalho, F., & Melo, M. H. S. (2017). Rejeição e vitimização por pares em crianças com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista. *Revista Educação Especial*, 30(58), 389. <https://doi.org/10.5902/1984686X22217>
- Falcão, A. P., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). *Promove Crianças: Treinamento de Habilidades Sociais* (2nd ed.). Hogrefe.
- Fernandes, L. F. B., Carvalho, F. A., Izbicki, S., & Melo, M. H. S. (2014). Prevenção Universal de Ansiedade na Infância e Adolescência: Uma Revisão Sistemática. *Psicologia - Teoria e Prática*, 16(3), 83–99. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n3p83-99>
- Flay, B. R., & Collins, L. M. (2005). Historical Review of School-Based Randomized Trials for Evaluating Problem Behavior Prevention Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 599(1), 115–146. <https://doi.org/10.1177/0002716205274941>
- Fornazari, S. A., Kienen, N., Vila, E. M., Nantes, F. de O., & Proença, M. R. (2014). Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. *Psicologia Da Educação*, 38, 17–34.
- Freitas, M. C. de, Benitez, P., & Postalli, L. M. M. (2022). Contribuições da Análise do Comportamento para a inclusão educacional brasileira. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 197–212. <https://doi.org/10.18761/DH010.jul21>
- Freitas, I. S. (2019). *Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares: uma avaliação de necessidades* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.47.2019.tde-27082019-161014>

- Freitas, I. S., Oliveira, G. E., Lima, V. da S., & Melo, M. H. da S. (2021). <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/13873> Evidence-based interventions for promoting prosocial behavior in schools: Integrative review. *Psicologia - Teoria e Prática*, 23(3). <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14091>
- Ginevra, M. C., Santilli, S., di Maggio, I., & Nota, L. (2020). ‘The Good Actions’: A kindergarten children intervention to promote social and inclusive relationships. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 855–876. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1733961>
- Gittelsohn, J., Steckler, A., Johnson, C. C., Pratt, C., Grieser, M., Pickrel, J., Stone, E. J., Conway, T., Coombs, D., & Staten, L. K. (2006). Formative Research in School and Community-Based Health Programs and Studies: “State of the Art” and the TAAG Approach. *Health Education & Behavior*, 33(1), 25–39. <https://doi.org/10.1177/1090198105282412>
- Gomide, P. I. C. (2019). *Inventário de Estilos Parentais* (3rd ed.). Editora Vozes.
- Gordon, R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Reports (Washington, D.C. : 1974)*, 98(2), 107–109.
- Gorman-Smith, D. (2014). The promise of prevention Science. In Z. Sloboda & H. Petras (Eds.), *Defining Prevention Science*. Springer.
- Gottfredson, D. C. (2017). Prevention Research in Schools. *Criminology & Public Policy*, 16(1), 7–27. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12280>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and Classification of Children’s Social Skills: A Review of Methods and Issues. *School Psychology Review*, 13(3), 292–301.
- Gusmão, F. A. P., Martins, T. G., & Luna, S. V. (2011). Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. *Psicologia Da Educação*, 32, 69–87.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64–105. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64>
- Henklain, M. H. O., & Carmo, J. dos S. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 704–723. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>
- Hoeppler, L. T. (2007). *Professor da educação infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101613>
- Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C., & Cashen, K. (2011). Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism and their general education peers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36, 1–2.
- Kasari, C., Dean, M., Kretzmann, M., Shih, W., Orlich, F., Whitney, R., Landa, R., Lord, C., & King, B. (2016). Children with autism spectrum disorder and social skills groups at school: a randomized trial comparing intervention approach and peer composition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57(2), 171–179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12460>
- Komro, K. A., Flay, B. R., & Biglan, A. (2011). Creating Nurturing Environments: A Science-Based Framework for Promoting Child Health and Development Within High-Poverty Neighborhoods. In *Clinical Child and Family Psychology Review* 14(2), 111–134. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0095-2>

- Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996) Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- Leme, V. B. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2010). Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré-escolares. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15(2), 161–173. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000200005>
- Levy, S., & Dunsmuir, J. (2020). Lego Therapy: Building Social Skills for Adolescents with an Autism Spectrum Disorder. *Educational and Child Psychology*, 37 (1) 58-83
- Loeffler, E. (2021). *Co-Production of Public Services and Outcomes*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55509-2>
- Loerman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 3, 3–17. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003015>
- Melo, M. H. S. (2020). *Adoção e Sustentabilidade de Programas Preventivos no Processo de Escolarização: Uma Revisão Integrativa de Literatura* [Tese de Livre Docência]. Universidade de São Paulo.
- Melo, M. H. S. (2022). Processo de desenvolvimento de intervenções: modelos e ações possíveis. In N. P. P. Carozzo, J. M. O. da Luz, & C. de O. Alves (Eds.), *Como avaliar programas e intervenções?* (1st ed., pp. 1–364). EDUFMA.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387–405. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>
- Menino-Mencia, G. F. (2016). *Processos de Inclusão e Exclusão Escolar: Um estudo em uma escola pública do Ensino Fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. Repositório Institucional Unesp
- Menino-Mencia, G. F. (2020). *Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a Educação Inclusiva* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional Unesp
- Menino-Mencia, G. F., Belancieri, M. F., Santos, M. P., & Capellini, V. L. M. F. (2019). Escola Inclusiva: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019011819>
- Mesurado, B., Guerra, P., Richaud, M. C., & Rodriguez, L. M. (2019). Effectiveness of Prosocial Behavior Interventions: A Meta-analysis. In *Psychiatry and Neuroscience Update* (pp. 259–271). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-95360-1\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-319-95360-1_21)
- Miller, C. F., Kochel, K. P., Wheeler, L. A., Updegraff, K. A., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2017). The efficacy of a relationship building intervention in 5th grade. *Journal of School Psychology*, 61, 75–88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.01.002>
- Mrazek, P. B., Haggerty, R. J. (1994) *Reducing risks for mental disorders : frontiers for preventive intervention research*. National Academy Press.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283–291. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200017>
- Murta, S. G., & Santos, K. B. (2015). Desenvolvimento de programas preventivos e de promoção de saúde mental. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. dos Santos, & L. Polejack (Eds.), *Prevenção e Promoção em Saúde Mental: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção* (pp. 168–191). Sinopsys.
- Nazar, T. C. G., & Weber, L. (2020). *Programa de Qualidade na Interação Escolar para Professores*. Editora Juruá.



- Nunes, L. G. A. (2020). *Psicologia escolar e desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo <https://doi.org/10.11606/T.47.2020.tde-19102020-172548>
- Nunes, M. F. (2017) *Status sociométrico e avaliação funcional de interações sociais em crianças do ensino fundamental I*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo <https://doi.org/10.11606/D.47.2017.tde-04092017-102446>
- O’Cathain, A., Croot, L., Duncan, E., Rousseau, N., Sworn, K., Turner, K. M., Yardley, L., & Hodinott, P. (2019). Guidance on how to develop complex interventions to improve health and healthcare. *BMJ Open*, 9(8), e029954. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-029954>
- Özerk, M., & Özerk, K. (2015). A Bilingual Child Learns Social Communication Skills through Video Modeling-A Single Case Study in a Norwegian School Setting. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 83-98
- Pérez-Gómez, A., & Mejía-Trujillo. (2015). Implementação de um sistema preventivo baseado em evidências: perspectivas para a América Latina. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. dos Santos, & L. Polejack (Eds.), *Prevenção e Promoção em Saúde Mental: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção* (pp. 713–732). Sinopsys.
- Pimentel, S. C. (2012). Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In T. G. Miranda & T. A. G. Filho (Eds.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (pp. 139–155).
- Pinheiro, M. C. O., & Silva, A. M. (2018). Contribuições da Análise do Comportamento para a Inclusão Escolar: a Importância das Relações Interpessoais. *Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade*, 5(9), 109–119.
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and Intervention for the Challenging Behaviors of Toddlers and Preschoolers. *Infants & Young Children*, 19(1), 25–35. <https://doi.org/10.1097/00001163-200601000-00004>
- PRISMA. (2020). *Prisma 2020 flow diagram for new systematic reviews which included searches of databases and registers only*. <https://www.Prisma-Statement.Org//PRISMAStatement/FlowDiagram>.
- Quiterio, P. L., & Nunes, L. R. D. de P. (2017). *Formação de Professores em Habilidades Sociais Educativas e Inclusivas*. Memnon.
- Rabin, B. A., Brownson, R. C., Haire-Joshu, D., Kreuter, M. W., & Weaver, N. L. (2008). A Glossary for Dissemination and Implementation Research in Health. *Journal of Public Health Management and Practice*, 14(2), 117–123. <https://doi.org/10.1097/01.PHH.0000311888.06252.bb>
- Radley, K. C., Ford, W. B., Battaglia, A. A., & McHugh, M. B. (2014). The effects of a social skills training package on social engagement of children with autism spectrum disorders in a generalized recess setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 216–229. <https://doi.org/10.1177/1088357614525660>
- Radley, K. C., Hanglein, J., & Arak, M. (2016). School-based social skills training for preschool-age children with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(8), 938–951. <https://doi.org/10.1177/1362361315617361>
- Ramaswamy, V., & Bergin, C. (2009). Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? results of a teacher-based intervention in preschools. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 527–538. <https://doi.org/10.1080/02568540909594679>

- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213–246. <https://doi.org/10.1080/13603110802504218>
- Ribeiro, A. M. (2019). *Práticas parentais, habilidades sociais e problemas de comportamentos em crianças no jardim de infância: fatores de proteção e de risco* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.47.2020.tde-17022020-173633>
- Rioux, C., & Little, T. D. (2021). Introduction to the special section on developmental approaches to prevention science. *International Journal of Behavioral Development*, 45(1), 1–2. <https://doi.org/10.1177/0165025420943677>
- Robbins, S. H., Bucholz, J. L., Varga, M. A., & Green, K. B. (2019). Promoting inclusion in preschool with program-wide positive behaviour supports. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1666169>
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 299–318).
- Rodríguez-Medina, J., Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A., & Ovejero, A. (2016). Peer-mediated intervention for the development of social interaction skills in high-functioning autism spectrum disorder: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 7(DEC). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01986>
- Rohrbach, L. A. (2014). Design of Prevention Interventions. In *Defining Prevention Science* (pp. 275–291). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7424-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7424-2_12)
- 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]. Repositório da Produção USP
- Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). School inclusion, teacher training and consultation based on educational social skills. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 20(3), 341–356. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. D. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737. <https://doi.org/10.5902/1984686X28430>
- Sage, D. D. (1999). Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 129–141). Artes Médicas.
- Saramago, J. (2016). *Ensaio sobre a Cegueira* (71st ed.). Companhia das Letras.
- Sasaki, R. K. (2011). *Terminologia sobre Deficiência na era da Inclusão*. Câmara dos Deputados. <https://www2.Camara.Leg.Br/a-Camara/Estruturaadm/Gestao-Na-Camara-Dos-Deputados/Responsabilidade-Social-e-Ambiental/Acessibilidade/Glossarios/Terminologia-Sobre-Deficiencia-Na-Era-Da-Inclusao>. Acesso em: 10 dez. 2022
- Seaton, C. L., Holm, N., Botorff, J. L., Jones-Bricker, M., Errey, S., Caperchione, C. M., Lamont, S., Johnson, S. T., & Healy, T. (2018). Factors That Impact the Success of Interorganizational Health Promotion Collaborations: A Scoping Review. *American Journal of Health Promotion*, 32(4), 1095–1109. <https://doi.org/10.1177/0890117117710875>
- Severini, K. E., Ledford, J. R., Barton, E. E., & Osborne, K. C. (2018). Implementing Stay-Play-Talk With Children Who Use AAC. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(4), 220–233. <https://doi.org/10.1177/0271121418776091>
- Shih, W., Dean, M., Kretzmann, M., Locke, J., Senturk, D., Mandell, D. S., Smith, T., & Kasari, C. (2019). Remaking Recess Intervention for Improving Peer Interactions at

- School for Children With Autism Spectrum Disorder: Multisite Randomized Trial. *School Psychology Review*, 48(2), 133–144. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0113.V48-2>
- Silva, A. M. da, & Mendes, E. G. (2012). Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 53–70. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100005>
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano* (11th ed.). Martins Fontes.
- Skivington, K., Matthews, L., Simpson, S. A., Craig, P., Baird, J., Blazeby, J. M., Boyd, K. A., Craig, N., French, D. P., McIntosh, E., Petticrew, M., Rycroft-Malone, J., White, M., & Moore, L. (2021). A new framework for developing and evaluating complex interventions: update of Medical Research Council guidance. *BMJ*, n2061. <https://doi.org/10.1136/bmj.n2061>
- Smogorzewska, J., & Szumski, G. (2018). Developing Preschoolers' Social Skills: The Effectiveness of Two Educational Methods. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(3), 318–340. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368461>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2016). Can play develop social skills? the effects of “Play Time/Social Time” programme implementation. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(1), 41–50. <https://doi.org/10.1179/2047387715Y.0000000002>
- Tezani, T. C. R. (2009). A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 6, 41–61.
- Torraco, R. J. (2016). Writing Integrative Literature Reviews. *Human Resource Development Review*, 15(4), 404–428. <https://doi.org/10.1177/1534484316671606>
- Tourinho, E. Z. (2003). A produção de conhecimento em psicologia: a análise do comportamento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(2), 30–41. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000200006>
- van Rhijn, T., Osborne, C., Ranby, S., Maich, K., Hall, C., Rzepecki, L., & Hemmerich, A. (2019). Peer Play in Inclusive Child Care Settings: Assessing the Impact of Stay, Play, & Talk, a Peer-Mediated Social Skills Program. *Child Care in Practice*, 27(3), 224–238. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1588707>
- Vastine, A., Gittelsohn, J., Ethelbah, B., Anliker, J., & Caballero, B. (2005). Formative research and stakeholder participation in intervention development. *American Journal of Health Behavior*, 29(1), 57–69. <https://doi.org/10.5993/AJHB.29.1.5>
- Vieira-Santos, J., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: Revisão sistemática da produção Brasileira. *Avances en Psicología Latinoamericana* 36(1) 45–64. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069>
- Vincent, L. B., Openden, D., Gentry, J. A., Long, L. A., & Matthews, N. L. (2018). Promoting Social Learning at Recess for Children with ASD and Related Social Challenges. *Behavior Analysis in Practice*, 11(1), 19–33. <https://doi.org/10.1007/s40617-017-0178-8>
- Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial. (2019) Unesco: Brasília, DF. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>
- Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45–57. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12423>
- Zuluaga-Lotero, A. M., Arias-Gallo, L. M., & Montoya Gómez, M. (2015). Proyecto mosqueteros: una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de

inclusión escolar. *Pensamiento*  
<https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi14-1.pmpi>

*Psicológico,*

*14(1).*

## APÊNDICES

Apêndice A – Tabela 9: Pontuação das Participantes na Dimensão A

Dimensão A	Criação de Culturas Inclusivas	Professoras					Gestores					D	TEE
		P1	P2	P3	P4	TP	P5	P6	P7	P8	TG		
A1: Edificação da comunidade	1. Todos são bem-vindos	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	1,00	32
	2. Os funcionários cooperam	0	3	3	3	9	4	4	4	4	16	1,78	25
	3. As crianças se ajudam mutuamente	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	1,00	32
	4. Funcionários e crianças se respeitam	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	1,00	32
	5. Funcionários e pais/responsáveis colaboram	3	3	3	4	13	4	3	3	4	14	1,08	27
	6. Funcionários e gestores trabalham juntos	4	3	3	2	12	4	4	4	4	16	1,33	28
	7. A escola é um modelo de cidadania democrática	3	2	2	2	9	4	4	4	4	16	1,78	25
	8. A escola encoraja a compreensão da ligação entre os povos do mundo	3	2	3	3	11	4	4	4	4	16	1,45	27
	9. Adultos e crianças são responsáveis a uma variedade de modos de gênero	1	3	2	3	9	4	4	4	3	15	1,67	24
	10. A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente	1	3	3	2	9	4	4	4	4	16	1,78	25
	11. Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa	4	2	3	2	11	4	3	3	4	14	1,27	25
		<b>31</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>131</b>	<b>44</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>43</b>	<b>171</b>	<b>1,31</b>	<b>302</b>
A2: Estabelecimento de Valores Inclusivos	1. A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados	4	3	3	3	13	4	4	4	4	16	1,23	29
	2. A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos	4	3	4	3	14	4	4	4	4	16	1,14	30
	3. A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra	4	4	4	3	15	4	4	4	4	16	1,07	31
	4. Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos	4	4	4	3	15	4	4	4	4	16	1,07	31
	5. Existem altas expectativas para todas as crianças	4	3	3	2	12	4	4	4	4	16	1,33	28
	6. As crianças são igualmente valorizadas	4	2	4	2	12	4	4	4	4	16	1,33	28
	7. A escola combate todas as formas de discriminação	4	3	2	2	11	4	4	4	4	16	1,45	27
	8. A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças	4	2	3	3	12	4	4	4	4	16	1,33	28
	9. A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos	4	4	3	3	14	4	4	4	4	16	1,14	30
	10. A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos	4	3	3	3	13	4	4	4	4	16	1,23	29
		<b>40</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>27</b>	<b>131</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>160</b>	<b>1,22</b>	<b>291</b>

Fonte: Elaborado pela autora. Legenda: TP= total de pontos das professoras por indicador; TG= total de pontos dos gestores por indicador; D= diferença de pontos representado TG dividido por TP; TEE= total de pontos da equipe da escola por indicador; T= somatória dos participantes nas subdimensão e somatória de TP e TG.

Apêndice B – Tabela 10: Pontuação das Participantes na Dimensão B

Dimensão B	Produção de Políticas Inclusivas	Professoras					Gestores					D	TEE
		P1	P2	P3	P4	TP	P5	P6	P7	P8	TG		
B1: Desenvolvimento da escola para todos	1. A escola tem um processo de desenvolvimento participativo	4	3	3	2	12	4	4	4	4	16	1,33	28
	2. A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança	4	3	3	2	12	4	4	4	4	16	1,33	28
	3. As indicações e promoções são feitas com justiça	4	3	2	3	12	4	4	4	4	16	1,33	28
	4. A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada	4	3	4	3	14	4	4	4	4	16	1,14	30
	5. Todo funcionário novato é auxiliado em sua adaptação na escola	4	4	3	3	14	4	4	4	4	16	1,14	30
	6. A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	1,00	32
	7. Todas as crianças recém matriculadas são ajudadas a se acomodarem na escola	4	4	3	4	15	4	4	4	4	16	1,07	31
	8. Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças	4	3	3	3	13	4	4	4	4	16	1,23	29
	9. As crianças são bem preparadas para se transferirem para outros ambientes	4	4	4	2	14	4	4	4	4	16	1,14	30
	10. A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas	4	3	4	1	12	4	4	4	4	16	1,33	28
	11. Os prédios e pátios são estruturados de forma a apoiar a participação de todos	3	3	3	3	12	3	3	4	3	13	1,08	25
	12. A escola busca reduzir a emissão de carbono e água	3	3	2	2	10	4	4	4	4	16	1,60	26
	13. A escola contribui com a redução do lixo	3	2	2	2	9	4	4	4	4	16	1,78	25
		<b>49</b>	<b>42</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>165</b>	<b>51</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>51</b>	<b>205</b>	<b>1,24</b>	<b>370</b>
B2: Organização do apoio á diversidade	1. Todas as formas de apoio são coordenadas	4	3	4	2	13	4	4	4	4	16	1,23	29
	2. As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade	2	2	3	3	10	3	4	4	4	15	1,50	25
	3. A Língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola	4	4	4	1	13	1	4	4	4	13	1,00	26
	4. A escola provê apoio à continuidade da educação de crianças entregues ao cuidado público	1	1	3	2	7	4	4	4	4	16	2,29	23
	5. A escola se certifica de que as políticas sobre “necessidades educacionais especiais” apoiem a inclusão	1	1	1	1	4	4	4	4	4	16	4,00	20
	6. As políticas sobre comportamento relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo	4	4	2	3	13	4	4	4	4	16	1,23	29
	7. As pressões pela exclusão disciplinar são minimizadas	4	1	2	2	9	4	4	1	4	13	1,44	22
	8. As barreiras à frequência escolar são restringidas	4	4	3	2	13	4	4	1	4	13	1,00	26
	9. O bullying é reduzido	4	4	2	3	13	4	4	4	4	16	1,23	29
		<b>28</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>19</b>	<b>95</b>	<b>32</b>	<b>36</b>	<b>30</b>	<b>36</b>	<b>134</b>	<b>1,41</b>	<b>229</b>

Fonte: Elaborado pela autora. Legenda: TP= total de pontos das professoras por indicador; TG= total de pontos dos gestores por indicador; D= diferença de pontos representado TG dividido por TP; TEE= total de pontos da equipe da escola por indicador; T= somatória dos participantes nas subdimensão e somatória de TP e TG.

Apêndice C – Tabela 11: Pontuação das Participantes na Dimensão C

Dimensão C	Desenvolvimento de Práticas Inclusivas	Professoras					Gestores					D	TEE
		P1	P2	P3	P4	TP	P5	P6	P7	P8	TG		
C1: Construção do Currículo para Todos	1. As crianças exploram ciclos de produção e consumo de comida	1	1	2	4	8	3	4	1	3	11	1,38	19
	2. As crianças investigam a importância da água	4	4	3	4	15	4	4	4	4	16	1,07	31
	3. As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo	4	4	2	4	14	4	4	4	2	14	1,00	28
	4. As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente concebido	4	4	2	3	13	4	4	4	1	13	1,00	26
	5. As crianças refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo	4	4	2	4	14	4	4	4	4	16	1,14	30
	6. As crianças aprendem sobre saúde e relacionamentos	1	1	2	3	7	4	4	4	4	16	2,29	23
	7. As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	1,00	32
	8. As crianças estudam sobre a vida na terra	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	1,00	32
	9. As crianças pesquisam sobre fontes de energia	4	4	3	3	14	4	4	4	4	16	1,14	30
	10. As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação	4	4	4	3	15	4	4	4	4	16	1,07	31
	11. As crianças se envolvem e criam literatura, artes e música	4	4	3	4	15	4	4	4	4	16	1,07	31
	12. As crianças aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses	4	4	4	3	15	4	4	4	4	16	1,07	31
	13. As crianças aprendem sobre ética, poder e governo	3	4	2	3	12	4	4	4	4	16	1,33	28
		<b>45</b>	<b>46</b>	<b>37</b>	<b>46</b>	<b>174</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>49</b>	<b>46</b>	<b>198</b>	1,14	<b>372</b>
C2: Orquestração da Aprendizagem	1. As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças	4	4	2	3	13	4	4	4	4	16	1,23	29
	2. As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças	4	4	3	4	15	4	4	4	4	16	1,07	31
	3. As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes	4	4	3	3	14	4	4	4	4	16	1,14	30
	4. As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem	4	4	3	3	14	4	4	4	4	16	1,14	30
	5. As crianças aprendem umas com as outras	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	1,00	32
	6. As atividades escolares promovem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	1,00	32
	7. As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças	4	4	3	3	14	4	4	3	4	15	1,07	29
	8. A disciplina se baseia no respeito mútuo	4	4	4	3	15	4	4	4	4	16	1,07	31
	9. Os professores planejam, ensinam e revisam juntos	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	1,00	32
	10. Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	1,00	32
	11. Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças	4	4	3	3	14	4	4	4	4	16	1,14	30
	12. O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança	4	4	4	2	14	4	4	4	4	16	1,14	30
	13. As atividades extraclasse envolvem todas as crianças	2	2	3	2	9	4	4	4	4	16	1,78	25
	14. Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados	1	2	3	2	8	3	4	4	4	15	1,88	23
		<b>51</b>	<b>52</b>	<b>47</b>	<b>44</b>	<b>194</b>	<b>55</b>	<b>56</b>	<b>55</b>	<b>56</b>	<b>222</b>	1,14	<b>416</b>

Fonte: Elaborado pela autora. Legendas: TP= total de pontos das professoras por indicador; TG= total de pontos dos gestores por indicador; D= diferença de pontos representado TG dividido por TP; TEE= total de pontos da equipe da escola por indicador; T= somatória dos participantes nas subdimensão e somatória de TP e TG.

## Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado(a) educador(a),

Convido você a participar da pesquisa intitulada “Práticas Inclusivas na Educação Infantil: Um Estudo Preliminar de Co-construção de uma Intervenção Preventiva junto a Equipe Escolar”, coordenado por pesquisadoras do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O estudo se faz importante na medida que busca co-construir práticas inclusivas na escola, inserindo-se no campo da Ciência da Prevenção e trazendo articulações com as Políticas Públicas. Este estudo tem como objetivo, compreender a perspectiva da escola com relação à Educação Inclusiva como parte do desenvolvimento de intervenção visando a promoção de comportamento pró-social. Tem previsão para ser desenvolvido na escola durante o período de um ano letivo, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Estão previstos dois questionários, um sobre a viabilidade do desenvolvimento conjunto da intervenção e outro sobre indicadores de inclusão. Para discutir as informações fornecidas pelos questionários está prevista a realização de um grupo focal, na modalidade *online*.

A pesquisa comporta riscos mínimos a você e caso se sinta desconfortável frente às perguntas dos questionários e participação em grupo focal online, você poderá optar por não participar. Estamos também à disposição para conversarmos em particular, de modo online ou presencial, sobre esse desconforto, caso você queira. Esclarecemos ainda que as informações fornecidas por você, assim como sua identidade, serão mantidas em sigilo, seja na análise dos dados, seja nas publicações decorrentes do estudo em revistas científicas.

Você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem necessidade de qualquer justificativa e sem penalização alguma. A pesquisa não implicará em nenhum custo a você e também não será efetuada qualquer forma de pagamento por sua participação, sendo esta estritamente voluntária. Caso sejam comprovados danos decorrentes da pesquisa, você terá direito à reparação material na forma de indenização.

Os resultados do estudo poderão ser divulgados ou publicados, mas apenas em contextos de natureza científica ou pedagógica e sempre respeitando seu anonimato, não existindo qualquer identificação que permita relacionar os resultados com você.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Gabriela Eustáquio de Oliveira, na Avenida Professor Mello Moraes, 1721, sala 19, bloco F, pelo telefone (15) 98828-7341 ou pelo e-mail: [gabrielaeustaquio@usp.br](mailto:gabrielaeustaquio@usp.br), e com a orientadora



da pesquisa, Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo, na Avenida Professor Mello Moraes, 1721, sala 19, bloco F, pelo telefone (11) 3091-4910 ou pelo-mail: [mmelo@usp.br](mailto:mmelo@usp.br). Para maiores esclarecimentos sobre os aspectos éticos envolvidos, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, situado na Avenida Professor Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 27 – Cidade Universitária – São Paulo/SP – CEP: 05508-030, pelo telefone (11) 3091-4182, ou pelo e-mail: [ceph.ip@usp.br](mailto:ceph.ip@usp.br).

Caso não tenha dúvidas e concorde em participar, é necessário que rubricue a primeira folha e assine ao final desse documento, que possui duas vias, sendo que uma delas ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável.

Eu, \_\_\_\_\_ li este Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios de minha participação. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem que haja nenhuma penalização. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto interesse em participar da pesquisa e concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local e data:

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

*Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento do(a) participante acima nomeado para sua cooperação neste estudo.*

\_\_\_\_\_  
Gabriela Eustáquio de Oliveira

Pesquisadora Responsável

## Apêndice E – Carta de Anuência da Instituição

**Carta de Anuência**

Eu, Gabriela Eustáquio de Oliveira, estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado na Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo. Assim, convido sua escola a participar da pesquisa intitulada “Práticas Inclusivas na Educação Infantil: Um Estudo Preliminar de Co-construção de uma Intervenção Preventiva junto a Equipe Escolar”

O estudo se faz importante na medida que busca co-construir práticas inclusivas na escola, inserindo-se no campo da Ciência da Prevenção e trazendo discussões às Políticas Públicas. O estudo conta com a participação dos(as) professores(as) e gestores(as) da Educação Infantil.

Este estudo possui como objetivo, compreender a perspectiva da escola com relação à Educação Inclusiva e propor conteúdos e estratégias no processo de co-construção de uma intervenção que visa a promoção de comportamento pró-social, a ser futuramente avaliada. Para tal, prevê a participação em grupo focal, realizado de forma *online* e resposta a dois questionários.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Gabriela Eustáquio de Oliveira, na Avenida Professor Mello Moraes, 1721, sala 19, bloco F, pelo telefone (15) 98828-7341 ou pelo e-mail: [gabrielaeustaquio@usp.br](mailto:gabrielaeustaquio@usp.br), e com a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo, pelo e-mail: [mmelo@usp.br](mailto:mmelo@usp.br).

Eu, \_\_\_\_\_  
 RG: \_\_\_\_\_, responsável pela Escola \_\_\_\_\_, autorizo a realização da pesquisa acima descrita nesta instituição de ensino.

Local e data:

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pela instituição e carimbo  
 Função

\_\_\_\_\_  
 Gabriela Eustáquio de Oliveira (pesquisadora responsável)

## Apêndice F - Roteiro de Discussão para Grupo Focal

**Roteiro de Discussão para Grupo Focal**

1. Tomando por base as seções do questionário, existe algo que vocês gostariam de destacar?
  - a) Em relação à Seção I - Informações Gerais
  - b) Em relação à Seção II - Educação Inclusiva
  - c) Em relação à Seção III - Trabalho Colaborativo
  - d) Ficaram dúvidas?
2. Como foi a experiência de responder ao questionário de forma coletiva?
  - a) Tempo necessário para responder ao questionário;
  - b) Clareza das perguntas.
3. Quais sugestões vocês teriam para versão dos professores?
4. Com os professores da Educação Infantil, como vocês acham que poderíamos acertar a agenda coletiva para o retorno deles do questionário/estudo de viabilidade?
5. Sobre o tempo informado (1h) para a elaboração do programa:
  - a) Em que momento seria?
  - b) Em grupo?
  - c) Periodicidade? Semanal, quinzenal?
6. Sobre a falta de disponibilidade de sala informada:
  - a) Qual seria a alternativa?
7. Sobre a contribuição da formação inicial e da continuada para as práticas escolares, na perspectiva da educação inclusiva.
  - a) De que maneira as formações dos professores têm contribuído para sua prática cotidiana?
  - b) lacunas? quais?
8. Vocês comentaram que os programas escolares auxiliam bastante, mas precisamos ter cuidado para não haver sobrecarga,
  - a) Quais cuidados vocês acham que podemos tomar nesse trabalho?
9. Qual tipo de suporte administrativo vocês conseguem oferecer ao longo do desenvolvimento do programa?
  - a) Com base nas respostas ao questionário, vimos que há um programa em andamento na escola (*São tantas emoções*). Vocês poderiam nos contar um pouco sobre ele?
  - b) Como se insere na rotina da escola?
  - c) Como a gestão se envolve?
  - d) Exigências em termos de tempo, formação, preparação para aplicação, acompanhamento
  - e) Conteúdos de Comportamento Pró-Social e Conteúdos de Educação Inclusiva
10. Existe algo mais que vocês gostariam de acrescentar, e que não conversamos aqui?

## Apêndice G - Questionário de Viabilidade de Elaboração Conjunta do Programa



ESTUDO SOBRE A VIABILIDADE DE ELABORAÇÃO CONJUNTA DE UM  
PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS E  
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

Versão para a Equipe Gestora

**Autoras:** Gabriela Eustáquio, Iara Freitas e Vanessa Lima

**Orientadora:** Profa. Dra. Márcia H. S. Melo

Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e  
Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica

*As seguintes questões buscam investigar aspectos relacionados à possibilidade de elaboração conjunta de uma intervenção (programa) entre a equipe de pesquisa do Instituto de Psicologia da USP e a equipe gestora da [REDACTED]*

*[REDACTED] Possibilidade essa de co-construir uma intervenção voltada a promover comportamentos pró-sociais, com vistas a prevenir a violência na escola, que seja útil para a escola como um todo e condizente com sua dinâmica.*

*Gostaríamos assim de investigar aspectos que têm sido referidos por pesquisadores da área como relevantes para que o programa, além de ser implantado em um momento inicial, se mantenha ao longo do tempo na escola.*

*A equipe gestora da escola pode decidir: (1) se responderá coletivamente a um formulário apenas ou (2) se cada um de seus membros responderá individualmente ao formulário.*

---

\* • Data de preenchimento do formulário:

dia    v    mês    v    ano    v

---

**\* Escolaridade:**

- Superior Completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro

Em qual curso você se formou?

Em qual área?

Em qual área?

Em qual área?

Qual?

**\* Profissão**

\* Ocupação:

---

---

\* Período de trabalho:

- Manhã
- Tarde
- Integral
- Outro

\* Número de escolas em que trabalha:

- 1
- 2
- 3
- 4
- Mais de 4
-

\* Número de turmas pelas quais é responsável na EMEFEI

- 1
- 2
- 3
- 4
- Mais de 4

De qual ano escolar?

De qual(ais) ano(s) escolar(es)?

De qual(ais) ano(s) escolar(es)?

De qual(ais) ano(s) escolar(es)?

De qual(ais) ano(s) escolar(es)?

\* Tempo de experiência na área (em anos):



\* 1. Qual/quais dia(s) da semana e período(s) a escola poderia disponibilizar para os encontros com a equipe de pesquisa?

- Segunda-Feira (Manhã)
  - Segunda-Feira (Tarde)
  - Terça-Feira (Manhã)
  - Terça-Feira (Tarde)
  - Quarta-feira (Manhã)
  - Quarta-feira (Tarde)
  - Quinta-Feira (Manhã)
  - Quinta-Feira (Tarde)
  - Sexta-Feira (Manhã)
  - Sexta-Feira (Tarde)
- 

\* 2. Quanto tempo seria viável para cada encontro?

- 1h
  - 2h
  - 3h
  - 4h
-

\* 3. Caso os encontros com os profissionais da escola sejam presenciais, haveria disponibilidade de uma sala que comportasse até 10 pessoas?

- É possível a disponibilização de uma sala
- Não é possível a disponibilização de uma sala

Caso haja uma alternativa, por favor indicá-la aqui:

---

---

4. Caso os encontros com os profissionais da escola sejam *on-line*, há recursos e equipamentos disponíveis?  
Exemplo: computador, internet, fones de ouvido, local adequado para realização.

- Sim
- Não

\* 5. Em caso de encontros *on-line*, qual plataforma de preferência?

- Google Meet
- Moodle
- Outra
- Indiferente

Qual?

---

---

\* 3. Caso os encontros com os profissionais da escola sejam presenciais, haveria disponibilidade de uma sala que comportasse até 10 pessoas?

- É possível a disponibilização de uma sala
- Não é possível a disponibilização de uma sala

Caso haja uma alternativa, por favor indicá-la aqui:

---

4. Caso os encontros com os profissionais da escola sejam *on-line*, há recursos e equipamentos disponíveis?  
Exemplo: computador, internet, fones de ouvido, local adequado para realização.

- Sim
- Não

\* 5. Em caso de encontros *on-line*, qual plataforma de preferência?

- Google Meet
- Moodle
- Outra
- Indiferente

Qual?

---

\* 7.4 Com qual regularidade o programa ou projeto é aplicado?

- Diária
- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Outra

Qual?

\* 7.5 Quantas horas mensais são dedicadas a esse programa ou projeto?

- 1h
- 2h
- 3h
- 4h
- 5h
- Mais

Quantas?

\* 7.6 Em que período o programa ou projeto é aplicado?

- No turno escolar
- No contraturno escolar

\* 7.7 O programa ou projeto é aplicado nas dependências da escola?

- Sim
- Não

Em que lugar?

\* 7.8 Os objetivos desse programa contemplam a promoção de comportamentos pró-sociais?

- Sim
- Não

\* 7.9 Os objetivos desse programa ou projeto contemplam a Educação Inclusiva?

- Sim
- Não

Seção II – Educação Inclusiva no desenvolvimento do Programa

\* 1. A escola vê diferenças entre Educação Especial e Educação Inclusiva?

Sim

Não

Comente brevemente

Comente brevemente.

\* 2. Em que medida, a formação inicial, na perspectiva da educação inclusiva, contribui para as práticas escolares?

Escolha a alternativa que melhor representa sua opinião.

Nada

Pouco

Razoavelmente

Muito

Totalmente

\* 4. A rede municipal oferece formação continuada aos gestores em relação à educação inclusiva?

Sim

Não

qual sua percepção sobre o respaldo que essa formação oferece à prática dos participantes?

---

\* 5. A escola oferece formação continuada aos professores em relação à educação inclusiva?

Sim

Não

\* 6. A gestão planeja ações que viabilizam práticas inclusivas na escola?

Sim

Não

Cite algumas.

---

\* 7. A gestão escolar enfrenta dificuldades na mediação do trabalho em uma perspectiva inclusiva?

Sim

Não

Quais?

---







\* 2. Opine sobre as afirmativas abaixo, deslizando o círculo para a resposta que melhor represente sua opinião. *Não há resposta certa ou errada.*

2.1 Acredito que a participação da gestão da escola na elaboração conjunta de um programa escolar é muito importante para seu sucesso.



2.2 Acredito que a participação dos(as) professores(as) na elaboração conjunta de um programa escolar é importante, mas se não for possível não afetará o sucesso do programa.



2.3 Acredito que a participação da equipe escolar têm muito a contribuir no diálogo com a equipe de pesquisa para a elaboração conjunta do programa.



2.4 Participar da elaboração conjunta do programa pode interferir em outras prioridades da equipe gestora



2.5 A elaboração conjunta é uma maneira eficaz de elaborar um programa



2.6 Estamos confiantes de que podemos colaborar no processo de elaboração conjunta do programa



3. Em sua opinião, quais são os prós e contras de programas escolares?

---

---

4. Em sua opinião, em que medida:

4.1 A diversidade de características entre os participantes pode contribuir para a elaboração conjunta do programa.

---

A horizontal progress bar with a blue circular marker at the beginning, indicating the current position on the scale.

4.2 O diálogo e a construção de relações horizontais entre a equipe escolar e de pesquisa pode contribuir para a elaboração conjunta do programa.

---

A horizontal progress bar with a blue circular marker at the beginning, indicating the current position on the scale.

4.3 A gestão tem disponibilidade para oferecer suporte administrativo para agendamento de reuniões e demais comunicados para a equipe de pesquisa.

---

A horizontal progress bar with a blue circular marker at the beginning, indicating the current position on the scale.

5. Quais aspectos você considera essencial para o desenvolvimento de uma boa comunicação entre os membros da equipe escolar e da equipe de pesquisa?

---

---

6. Você considera necessário que sejam destinados momentos de redefinição do trabalho após um conjunto de encontros?

Sim

Não

7. Quais as expectativas da equipe gestora sobre a elaboração conjunta do programa proposto?

---

---

8. De qual(is) forma(s) você acredita que os membros da equipe escolar poderia colaborar para a elaboração do programa?

---

---

a. Professores

---

---

b. Gestores

---

---

c. Demais profissionais da escola

---

---

9. Quais características você considera que são importantes para ocorrer a relação de colaboração?

---

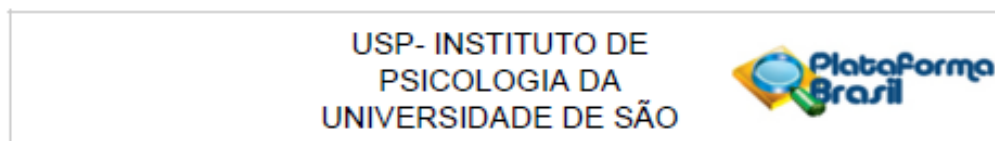
---

10. Há disponibilidade da equipe escolar e dos professores destinar tempo e sua experiência para o desenvolvimento do programa?

- Sim
- Não

## ANEXO

## Anexo 1 – Aprovação do Projeto no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Práticas Inclusivas na Educação Infantil: Um Estudo Preliminar de Co-construção de uma Intervenção Preventiva junto a Equipe Escolar

**Pesquisador:** GABRIELA EUSTAQUIO DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 49350621.9.0000.5561

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

**Patrocinador Principal:** Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.900.477

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de pesquisa passado em junho/2021 pelo processo de Exame de Qualificação em nível mestrado. "...Estudo com objetivo de reformulação de projeto inicial anterior, submetido e aprovado em 2020, pela piora no quadro nacional da pandemia causada pela Covid-19. O projeto inicial tinha objetivo primário, método, procedimentos e termo de consentimento livre e esclarecido diferente do que será exposto aqui, que justifica uma nova submissão. Como exemplo, a entrevista de viabilidade do primeiro projeto, transformou-se em questionário de viabilidade nesta segunda versão..."  
Serão questionários e pesquisas online com professores e gestores.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Primário:** "Compreender a perspectiva da escola com relação à Educação Inclusiva como ponto de partida para o diálogo com a equipe de pesquisa e propor conteúdos e estratégias no processo de co-construção de uma intervenção, que visa a promoção de comportamento pró-social a ser avaliada em estudos futuros."

**Secundários:**

- Levantar potenciais estratégias e conteúdos inclusivos para integrar o desenho da intervenção.
- Descrever as variáveis contextuais que potencialmente facilitam ou dificultam práticas de Educação Inclusiva no contexto escolar.

<b>Endereço:</b> Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bloco G - Sala 27	
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária	<b>CEP:</b> 05.508-030
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO PAULO
<b>Telefone:</b> (11)3091-4182	<b>E-mail:</b> cep.lp@usp.br

USP- INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 4.900.477

- Analisar as práticas educacionais inclusivas da equipe de profissionais da escola.
- Analisar a cultura da escola com relação a Educação Inclusiva.
- Analisar as políticas educacionais inclusivas da escola.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequadamente colocados.

Riscos: "A pesquisa comporta riscos mínimos aos participantes e caso haja desconforto durante o processo de responder aos questionários e participar do grupo focal online, os participantes poderão optar por retirar-se da pesquisa. A pesquisadora estará também à disposição para conversar em particular, de modo online ou presencial, sobre esse desconforto. Salienta-se que as informações fornecidas, como identidade, serão mantidas em sigilo, seja na análise dos dados ou publicações decorrentes do estudo em revistas científicas."

Benefícios: "O estudo se faz importante na medida que busca co-construir práticas inclusivas na escola, inserindo-se no campo da Ciência da Prevenção e trazendo articulações com as Políticas Públicas."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa qualitativa sobre práticas inclusivas na educação infantil. 12 participantes envolvendo questionários e grupo focal em escola da rede pública do interior do estado de São Paulo. Prevê um questionário de avaliação da viabilidade de elaboração conjunta de programa de promoção de comportamentos pró-sociais e prevenção à violência. Menciona a ciência da prevenção e trabalha sob essa ideia.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Critérios de inclusão e exclusão adequados, colocados no projeto completo (coleta de dados) referindo-se a critérios de pesquisa e a pessoas.

TCLE adequado, prevendo inclusive indenização.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Considerações finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, de acordo com as

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bloco G - Sala 27  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 05.508-030  
 UF: SP Município: SAO PAULO  
 Telefone: (11)3091-4182 E-mail: cep.lp@usp.br

USP- INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 4.900.477

atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1789910.pdf	06/07/2021 09:34:00		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	06/07/2021 09:28:41	GABRIELA EUSTAQUIO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6_Justificativa_para_ausencia_doc.pdf	07/07/2021 20:36:26	GABRIELA EUSTAQUIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	5_Carta_de_anuencia.pdf	07/07/2021 20:35:23	GABRIELA EUSTAQUIO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1_Projeto.pdf	07/07/2021 20:32:39	GABRIELA EUSTAQUIO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_TCLE.pdf	07/07/2021 20:31:36	GABRIELA EUSTAQUIO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	3_Declara_do_pesquisador.pdf	07/07/2021 20:31:20	GABRIELA EUSTAQUIO DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bloco G - Sala 27  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 05.508-030  
 UF: SP Município: SAO PAULO  
 Telefone: (11)3091-4182 E-mail: cep.lp@usp.br



USP- INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 4.900.477

SAO PAULO, 11 de Agosto de 2021

---

**Assinado por:**  
**Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bloco G - Sala 27  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 05.508-030  
UF: SP Município: SAO PAULO  
Telefone: (11)3091-4182 E-mail: cep.lp@usp.br

## Anexo 2 – Questionário 1: Indicadores do Index para Inclusão

## QUESTIONÁRIO 1: INDICADORES

Marque as caixas referentes aos grupos abaixo que descrevem o seu envolvimento com a escola:

- professor  professor assistente  outro funcionário  pai/responsável  
 criança ou jovem  gestor  outro (especifique) \_\_\_\_\_

Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião

Concordo  
 Concordo e  
 Discordo  
 Discordo  
 Preciso de mais  
 informações

Dimensão A – Criando culturas inclusivas					
A1: Edificando a comunidade	1	Todos são bem-vindos.			
	2	Os funcionários cooperam.			
	3	As crianças se ajudam mutuamente.			
	4	Funcionários e crianças se respeitam.			
	5	Funcionários e pais/responsáveis colaboram.			
	6	Funcionários e gestores trabalham juntos.			
	7	A escola é um modelo de cidadania democrática.			
	8	A escola encoraja a compreensão da ligação entre os povos do mundo.			
	9	Adultos e crianças são responsivos a uma variedade de modos de <b>gênero</b> .			
	10	A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente.			
	11	Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa.			
A2: Estabelecendo valores inclusivos	1	A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados.			
	2	A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos.			
	3	A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra.			
	4	Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos.			
	5	Existem altas expectativas para todas as crianças.			
	6	As crianças são igualmente valorizadas.			
	7	A escola combate todas as formas de discriminação.			
	8	A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças.			
	9	A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.			
	10	A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos.			
Dimensão B – Produzindo políticas inclusivas					
B1: Desenvolvendo a escola para todos	1	A escola tem um processo de desenvolvimento participativo.			
	2	A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança.			
	3	As indicações e promoções são feitas com justiça.			
	4	A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada.			
	5	Todo funcionário novato é auxiliado a se acomodar na escola.			
	6	A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade.			
	7	Todas as crianças recém matriculadas são ajudadas a se acomodarem na escola.			
	8	Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças.			
	9	As crianças são bem preparadas para se transferirem para outros ambientes.			
	10	A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.			
	11	Os prédios e pátios são estruturados de forma a apoiar a participação de todos.			
	12	A escola busca reduzir a emissão de carbono e água.			
	13	A escola contribui com a redução do lixo.			

		Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião			
		Concordo	Concordo e Discordo	Discordo	Não sei informar
B2: Organizando o apoio à diversidade	1	Todas as formas de apoio são coordenadas.			
	2	As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.			
	3	A Língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola.			
	4	A escola provê apoio à continuidade da educação de crianças entregues ao cuidado público.			
	5	A escola se certifica de que as políticas sobre "necessidades educacionais especiais" apoiem a inclusão.			
	6	As políticas sobre comportamento relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo.			
	7	As pressões pela exclusão disciplinar são minimizadas.			
	8	As barreiras à frequência escolar são restringidas.			
	9	O bullying é reduzido.			
<b>Dimensão C – Desenvolvendo práticas inclusivas</b>					
C1: Construindo currículos para todos	1	As crianças exploram ciclos de produção e consumo de comida.			
	2	As crianças investigam a importância da água.			
	3	As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo.			
	4	As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente concebido.			
	5	As crianças refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo.			
	6	As crianças aprendem sobre saúde e relacionamentos.			
	7	As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo.			
	8	As crianças estudam sobre a vida na terra.			
	9	As crianças pesquisam sobre fontes de energia.			
	10	As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.			
	11	As crianças se envolvem e criam literatura, artes e música.			
	12	As crianças aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses.			
	13	As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.			
C2: Orquestrando a aprendizagem	1	As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças.			
	2	As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.			
	3	As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes.			
	4	As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.			
	5	As crianças aprendem umas com as outras.			
	6	As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.			
	7	As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças.			
	8	A disciplina se baseia no respeito mútuo.			
	9	Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.			
	10	Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem.			
	11	Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças.			
	12	O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança.			
	13	As atividades extraclasse envolvem todas as crianças.			
	14	Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.			

As três coisas que eu mais gosto nesta escola:

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_

As três coisas que eu mais queria que mudassem:

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_