Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Psicologia

Fernanda de Azevedo França

Envolvimento família-escola, habilidades sociais e autoeficácia de professores e alunos de classes de aceleração do ensino fundamental

Rio de Janeiro
2020

Fernanda de Azevedo França

Envolvimento família-escola, habilidades sociais e autoeficácia de professores e alunos de classes de aceleração do ensino fundamental

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Psicologia Social.

Orientadora: Prof.ª Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F814 França, Fernanda de Azevedo.
Envolvimento família-escola, habilidades sociais e autoeficácia de professores e alunos de classes de aceleração do ensino fundamental/ Fernanda de Azevedo França. – 2020.
156 f.

Orientador: Vanessa Barbosa Romera Leme.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Habilidades sociais – Teses. 3. Escolas - Organização e administração - Participação dos pais – Teses. I. Leme, Vanessa Barbosa Romera. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

es CDU 316.6::37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Fernanda de Azevedo França

Envolvimento família-escola, habilidades sociais e autoeficácia de professores e alunos de classes de aceleração do ensino fundamental

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de março de 2020.

Banca examinadora:

_____

Profª. Drª. Vanessa Barbosa Romera Leme (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

_____

Profª. Drª. Fabiana Maris Versuti

Universidade de São Paulo – USP

_____

Profª. Drª. Patricia Lonena Quiterio

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Rio de Janeiro

2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter concedido mais esta oportunidade em minha trajetória como pessoa e como profissional da educação e me sustentado nos momentos mais difíceis.

A minha mãe, Alzira, que sempre me apoiou e pelo imenso amor que transborda em cada palavra a gesto. A meu esposo, Paulo, que foi o incentivador e meu parceiro, apesar dos momentos que nos exigiam fé e esperança. A minha filha, Stephanie, que de seu modo me compreende e me ensina a cada diz como exercer meu papel de mãe e amiga. A minha irmã, Kátia, que com seu bom humor e carinho está à disposição para me ceder seu ombro amigo quando preciso. A minha família e meus amigos pela compreensão quando estive ausente e pela aceitação de minhas prioridades.

A professora Vanessa Leme, por me orientar, acolher, ouvir (muito além das questões acadêmicas) e me ensinar, muito do que aprendi contigo vou levar por toda minha vida.

A professora e amiga Ana Achkar que acreditou, muitas vezes muito mais que eu, em minhas habilidades e me iniciou na trajetória da pós graduação, sou imensamente grata a ti por tudo. À minha muito amiga e querida Aline por me ensinar a viver um dia de cada vez e me presentear com sua amizade, estaremos juntas independente dos momentos de nossas vidas. As queridas Nanda e Pri, que também estiveram comigo durante esse período com palavras de encorajamento e sabedoria, fazendo-me compreender que preciso controlar minha ansiedade. Ao grupo de pesquisa PRODIN, pelo aprendizado e compartilhamento de ideias, acredito que não há grupo mais acolhedor e unido do que o nosso.

A banca examinadora, Dr.ª Fabiana e Dr.ª Patrícia, pelo tempo disponibilizado e pelas ricas contribuições ao meu trabalho.

A Secretaria de Educação do município de Itaboraí e aos diretores, coordenadores e orientadores por abrirem suas escolas e me acolherem, acreditando na importância da pesquisa acadêmica para horizontes promissores e de conquistas.

Sou grata a todos vocês que foram responsáveis pela concretização desse trabalho e por estarem comigo nesse período de muito aprendizado, enfrentamento, incertezas e angústia, mas também por me fazer acreditar que posso muito mais do que imagino.

A todos meu muito obrigada!

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

FRANÇA, Fernanda de Azevedo. Envolvimento família-escola, habilidades sociais e autoeficácia de professores e alunos de classes de aceleração do ensino fundamental. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

As classes de aceleração são formadas por estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que, em algum momento da sua vida escolar, abandonaram, evadiram ou foram retidos em anos de escolaridade anteriores, ocasionando distorção idade-série. De modo geral, a equipe escolar entende que tais estudantes não conseguem aprender, são apáticos e desmotivados, responsabilizando-os por suas dificuldades de aprendizagem e avaliando-os com fracasso escolar. Da mesma forma, a fragilidade das condições de saúde física e mental dos professores corrobora para influenciar de forma negativa na qualidade do processo de ensino-aprendizagem dessa população. Diante disso, a família e a escola, como primeiros ambientes em que as crianças e adolescentes estão inseridos, devem oportunizar momentos que contribuam para seu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Desse modo, relações interpessoais positivas mantidas nesses contextos, podem promover o desenvolvimento cognitivo, social, comportamental e emocional de educadores e discentes das classes de aceleração. O objetivo geral do estudo é analisar as associações entre as habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola e as crenças de autoeficácia de professores e alunos das classes de aceleração. A pesquisa tem como aporte a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que é uma abordagem pertinente para essa investigação porque adota um olhar sistêmico e dinâmico sobre o desenvolvimento dos indivíduos. Participaram do estudo 19 professores de 10 escolas públicas de um município do Estado do Rio de Janeiro, sendo 12 mulheres, com idade entre 31 e 62 anos (M=43,58 DP=9,55), que lecionavam para classes de aceleração I, II, III e IV. Foram participantes também seus 229 alunos, sendo 145 meninos, com idade entre nove e 18 anos (M=13,98 DP=1,85). Os docentes responderam ao Inventário de Habilidades Sociais 2, ao Inventário de Habilidades Sociais Educativas, a Escala de Autoeficácia Docente, ao Checklist de Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola e ao Questionário com informações sociodemográficas. Os estudantes responderam ao Inventário Multimídia de Habilidades Sociais, a Escala de Autoeficácia Geral e Acadêmica e ao Questionário com informações sociodemográficas. Foram realizadas análises estatísticas descritivas e paramétricas (correlação e regressão linear). Os resultados indicaram que os professores que lecionam para as classes de aceleração apresentaram um repertório desejável de habilidades sociais. Além disso, as habilidades sociais dos escolares se associaram positivamente com a autoeficácia geral e autoeficácia para o desempenho acadêmico. A análise de regressão hierárquica indicou que as variáveis repertório habilidoso (preditor positivo) e sexo (mulheres - preditor negativo) predisseram 8% da autoeficácia geral dos alunos e, repertório habilidoso (preditor positivo), não habilidoso passivo (preditor negativo) e habilidades sociais dos educadores predisseram 13% da autoeficácia para o desempenho acadêmico. Os resultados poderão ser utilizados em programas de intervenção preventivos e focados na promoção de saúde mental de alunos e professores.

Palavras-chave: Habilidades sociais. Autoeficácia. Classes de aceleração.

ABSTRACT

FRANÇA, Fernanda de Azevedo. Family-school involvement, social skills and self-efficacy of teachers and students in accelerating elementary school. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The acceleration classes are formed by students from the initial and final years of elementary school who, at some point in their school life, abandoned, avoided or were retained in previous years of schooling, causing age-grade distortion. In general, the school team understands that such students are unable to learn, are apathetic and unmotivated, holding them accountable for their learning difficulties and evaluating them for school failure. Similarly, the fragility of the physical and mental health conditions of teachers corroborates to negatively influence the quality of the teaching-learning process of this population. In view of this, the family and the school, as the first environments in which children and adolescents are inserted, must provide opportunities that contribute to their academic, professional and personal development. In this way, positive interpersonal relationships maintained in these contexts, can promote the cognitive, social, behavioral and emotional development of educators and students in the acceleration classes. The general objective of the study is to analyze the associations between educational social skills, social skills, the shared routine and involvement between family-school and the beliefs of self-efficacy of teachers and students in the acceleration classes. The research is based on the Bioecological Theory of Human Development, which is a pertinent approach to this investigation because it adopts a systemic and dynamic look at the development of individuals. The study included 19 teachers from 10 public schools in a city in the state of Rio de Janeiro, 12 women, aged between 31 and 62 years (M = 43.58, SD = 9.55), who taught for acceleration classes I, II, III and IV. Its 229 students were also participants, 145 boys, aged between nine and 18 years old (M = 13.98, SD = 1.85). The teachers answered the Social Skills Inventory 2, the Educational Social Skills Inventory, the Teacher Self-Efficacy Scale, the Shared Routine and Family-School Engagement Checklist and the Questionnaire with sociodemographic information. The students answered the Multimedia Inventory of Social Skills, the General and Academic Self-Efficacy Scale and the Questionnaire with sociodemographic information. Descriptive and parametric statistical analyzes (correlation and linear regression) were performed. The results indicated that the teachers who teach for the acceleration classes had a good repertoire of social skills. In addition, students' social skills were positively associated with overall self-efficacy and self-efficacy for academic performance. The hierarchical regression analysis indicated that the variables skillful repertoire (positive predictor) and sex (women - negative predictor) predicted 8% of students' general self-efficacy and, skilled repertoire (positive predictor), non-skilled passive (negative predictor) and social skills. of teachers predicted 13% of self-efficacy for academic performance. The results can be used in preventive intervention programs and focused on promoting the mental health of students and teachers.

Keywords: Social skills. Self-efficacy. Acceleration classes.

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas
ADA	Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CSES	Children's Self-Efficacy Scale
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EAG	Escala de Autoeficácia Generalizada
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACNEC	Faculdade Cenecista de Itaboraí
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
IHS2	Inventário de Habilidades Sociais 2
IHSE	Inventário de Habilidades Sociais Educativas
IMHSC	Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPCT	Processo, Pessoa, Contexto e Tempo
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEME	Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TA	Termo de Assentimento
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSC	Teoria Social Cognitiva
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundação das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Professores (N=19) e Alunos (N=229) por Escolas e Classes de Aceleração 83
Tabela 2 - Caracterização Demográfica dos Professores (N=19) 84
Tabela 3 - Caracterização Demográfica dos Alunos (N=229) 86
Tabela 4 - *Análise Estatísticas Realizadas no Estudo para cada Objetivo Proposto* ... 93
Tabela 5 - Vínculo Professor-Aluno 95
Tabela 6 - Escores Totais, Fatoriais e Classificação do Repertório de Habilidades Sociais dos Professores (N=19) 98
Tabela 7 - Respostas dos Professores quanto aos Desafios no Processo de Ensino-Aprendizagem com os Alunos das Classes de Aceleração (N=18) 99
Tabela 8 - Respostas dos Professores sobre como as Habilidades Sociais Poderiam Ajudar a Melhorar as Relações entre Professor-Aluno nas Classes de Aceleração (N=19) 100
Tabela 9 - Correlações entre Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais, Autoeficácia Docente e Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola dos Professores das Classes de Aceleração (N=19) – Parte 1 103
Tabela 10 - Correlações entre Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais, Autoeficácia Docente e Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola dos Professores das Classes de Aceleração (N=19) – Parte 2 105
Tabela 11 - Correlações entre Habilidades Sociais, Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico e Autoeficácia Geral dos Alunos das Classes de Aceleração (N=229) 107
Tabela 12 - Correlações entre Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais, Autoeficácia Docente e Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola dos Professores (N=19) com as Variáveis Habilidades Sociais, Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico e Autoeficácia Geral dos Alunos das Classes de Aceleração (N=229) – Parte 1 112
Tabela 13 - Correlações entre Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais, Autoeficácia Docente e Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola dos Professores (N=19) com as Variáveis Habilidades Sociais, Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico e Autoeficácia Geral dos Alunos das Classes de Aceleração (N=229) – Parte 1 113
Tabela 14 - *Regressão Hierárquica para a Predição da Autoeficácia Geral e Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico* 115

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15
INTRODUÇÃO 17
1 **ENSINO FUNDAMENTAL E CLASSES DE ACELERAÇÃO À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO** 21
2 **HABILIDADES SOCIAIS E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO** 34
2.1 **O campo teórico e prático das habilidades sociais** 35
2.2 **Competência social** 37
2.3 **Habilidades sociais na infância e na adolescência** 38
2.4 **Pesquisas investigando habilidades sociais com crianças e adolescentes** 41
2.5 **Estudos sobre as habilidades sociais educativas** 44
3 **CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS ESTUDANTES E PROFESSORES** 50
3.1 **Autoeficácia acadêmica na Educação Básica** 55
3.2 **Autoeficácia docente** 59
3.3 **Relações entre habilidades sociais e crenças de autoeficácia de docentes e dos estudantes** 64
4 **RELAÇÃO E ENVOLVIMENTO FAMÍLIA-ESCOLA E SUAS REPERCUSSÕES NAS CLASSES DE ACELERAÇÃO** 69
5 **JUSTIFICATIVA** 74
6 **PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E HIPÓTESES** 77
6.1 **Perguntas de pesquisa** 77
6.2 **Objetivos** 77
6.2.1 Geral 77
6.2.2 Específicos 77
6.3 **Hipóteses** 78
7 **MÉTODO** 79
7.1 **Delineamento** 79
7.2 **Local da pesquisa** 79
7.3 **Escolas participantes** 80
7.4 **Participantes** 83
7.4.1 Professores 83

7.4.2 Alunos 85
7.5 **Instrumentos** 86
7.5.1 Aplicado com professores e alunos das classes de aceleração 86
7.5.2 Aplicados com os professores 87
7.5.3 Aplicados com os alunos 89
7.6 **Procedimentos** 91
7.6.1 Aspectos éticos 91
7.6.2 Coleta de dados 91
7.6.2.1 Coleta com os alunos 92
7.6.2.2 Coleta com os professores 92
7.6.3 Análise de dados 92
7.6.3.1 Descritiva de frequência 93
7.6.3.2 Análise de conteúdo categorial 94
7.6.3.3 Correlação (Spearman´s *rho*) - professores 94
7.6.3.4 Correlação (r de Pearson) - alunos 95
7.6.3.5 Correlação (r de Pearson) - alunos e professores 95
7.6.3.6 Análise de regressão linear múltipla 96
8 **RESULTADOS** 97
8.1 **Caracterização do repertório de habilidades sociais** 97
8.2 **Avaliação qualitativa: Análise de conteúdo** 98
8.3 **Análises de correlação** 101
8.3.1 Professores 101
8.3.2 Alunos 106
8.3.3 Relações entre professor-aluno das classes de aceleração 109
8.4 **Regressão linear múltipla** 114
9 **DISCUSSÃO** 116
9.1 **Caracterização do repertório de habilidades sociais** 117
9.2 **Percepções dos professores das salas de aceleração** 119
9.3 **Análise de correlação** 122
9.3.1 Professores 122
9.3.2 Alunos 124
9.3.3 Relações entre professor-aluno das classes de aceleração 125
9.4 **Modelos de predição para as crenças de autoeficácia geral e desempenho acadêmico** 130

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 133
REFERÊNCIAS 136
APÊNDICE A – Questionário sociodemográfico para professores..... 150
APÊNDICE B – Questionário sociodemográfico para alunos..... 152
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores..... 154
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsáveis pelos alunos 156
APÊNDICE E – Termo de Assentimento (TA) – Criança/Adolescente..... 158

APRESENTAÇÃO

Em 1995 iniciei minhas atividades profissionais em uma escola privada como auxiliar administrativa. No entanto, com o passar dos anos passei a realizar funções que me exigiram conhecimentos específicos da educação. Em 2010, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e adquiri muito aprendizado e experiências gratificantes. Assim, passei a atuar como coordenadora pedagógica e logo assumi o cargo de diretora da instituição.

Desde então tenho sustentado um profundo interesse em entender a relação professor-aluno e como esse vínculo poderia contribuir para o crescimento social e o fortalecimento das relações interpessoais positivas, em benefício do desempenho acadêmico dos estudantes, da inovação de estratégias pelos docentes e sua satisfação laboral. Em 2014 comecei a exercer a função de coordenadora pedagógica no município de Itaboraí, por meio de concurso público, o que me fez compreender e participar de novas experiências e realidades diferentes das quais estava integrada.

Durante anos, ao trabalhar na escola privada, percebi que poucos alunos apresentavam distorção idade-série e seus responsáveis ao perceberem a discrepância entre esses e suas turmas optavam por matricularem em outras escolas, muitas vezes com educação de jovens e adultos. No entanto, ao ingressar na rede municipal de educação, pude perceber o quanto a educação pública se distancia do ensino particular. Assim, passei a entender essa nova perspectiva e também a ter acesso às classes de aceleração, as quais acolhem estudantes com distorção idade-série e por vezes são alunos que se apresentam desmotivados, são estigmatizados e não possuem perspectiva de futuro.

Em 2015 ingressei no curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional oferecido pela Faculdade Cenecista de Itaboraí (FACNEC). Dessa forma, pude conceber melhor alguns aspectos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, assim como ter o primeiro contato com as habilidades sociais por intermédio da minha professora e orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Como coordenadora pedagógica muito me inquieta perceber as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e a forma como os alunos respondem a essas práticas. Observo que pouco se busca a aproximação entre os pares, ampliando assim as dificuldades dos estudantes em entender os eixos curriculares. Dessa forma, a retenção dos alunos nos anos escolares continua produzindo a evasão e o abandono desses do contexto escolar. Por outro lado, os professores sentem-se cada vez mais desqualificados, pois não conseguem atingir

seus objetivos em sala de aula, o que os tornam desmotivados, cansados e por vezes adoecidos.

Diante disso, em 2018 iniciei no curso de pós-graduação em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro como mestranda, onde espero, mediante pesquisa, ser possível contribuir para potencializar as relações entre professores e alunos. Da mesma forma, oferecer novas propostas para uma educação digna e de qualidade a estudantes que ainda não se percebem capazes de alcançar um futuro promissor e professores que se veem restritos a práticas tradicionais e estagnadas.

INTRODUÇÃO

Diante das atuais mudanças na legislação educacional torna-se visível a preocupação por uma educação com qualidade e equidade. Haja vista a realidade dos dados estatísticos no que se refere à matrícula, distorção idade-série e reprovação no Brasil (Inep, 2018a; 2018b). Romper com práticas pedagógicas estagnadas as quais não fomentam a aprendizagem e desmotivam os alunos a querer estar no ambiente escolar e, trazer para a sala de aula metodologias e estratégias diversificadas que estimulem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional ainda é um desafio na educação brasileira.

Para redução da distorção idade-série a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece a criação das classes de aceleração (Brasil, 1996). Entretanto, é necessário considerar que nessas classes estão matriculados alunos desmotivados, que se sentem apáticos, com dificuldade de aprendizagem e estigmatizados por não conseguirem avançar nos anos de escolaridade. A literatura mostra que o fracasso escolar é um fenômeno multideterminado e se caracteriza por alunos com baixo desempenho acadêmico, repetidas reprovações, dificuldades na aprendizagem, distorção idade-série, evasão, abandono e comportamentos disruptivos (Marturano & Elias, 2016; Pozzobon, Mahendra, & Marin, 2017).

Dessa forma, os estudantes consideram-se como únicos responsáveis por suas dificuldades de aprendizagem, ocasionando problemas como indisciplina, baixa autoestima, apatia, desmotivação e pouco engajamento nas atividades propostas (Barros & Murgo, 2018; Jacob & Loureiro, 2004; Pezzi, Donelli, & Marin, 2016). Nessa mesma direção, os educadores atribuem o fracasso escolar apenas aos alunos e suas famílias, sem considerar outros fatores que corroboram para que tal processo aconteça (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto, & Santos, 2014; Patto, 1992; Pezzi et al., 2016).

Em contrapartida, torna-se relevante considerar as condições de trabalho dos docentes. De tal modo, a ausência de recursos para sua atuação, bem como, a violência na escola, a sobrecarga de trabalho e as exigências impostas inclinam-se a afetar a saúde mental dos educadores, influenciando na aprendizagem dos alunos (Baldaçara, Silva, Castro, & Santos, 2015; Ferreiro-Costa & Pedro-Silva, 2019; Medeiro, Ferreira, Patias, Rissi, Wagner, & Keche, 2019).

No entanto, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), a qual fundamenta esse estudo, compreende o desenvolvimento dos indivíduos a partir de suas características biopsicossociais e suas relações nos diversos contextos em que atuam, sendo

concomitantemente produtos e produtores dessas interrelações (Bronfenbrenner, 2002; 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Dessa forma, cabe à família e a escola, apoiadas pelas políticas públicas, desenvolver relações interpessoais positivas, com o propósito de estimular e promover estratégias de ensino-aprendizagem que oportunizem um rendimento acadêmico satisfatório e desenvolvimento socioemocional.

Pesquisas evidenciam que professores com elevado repertório em habilidades sociais e educativas promovem relações interpessoais positivas e seguras aos seus alunos, influenciando não só em seu sucesso acadêmico, mas no desempenho socialmente competente (Fogaça, Tatmatsu, Comodo, Z. Del Prette, & Del Prette, 2019; Jennings, Brown, Frank, Doyle., Oh, Davis, ... Greenberg, 2017; Motta, Dias, Carvalho, Castro, Manhães, Silva, & Santos, 2017; Platsidou & Agaliotis, 2017; Simor, Ferreira, Patias, Wagner, Rissi, & Nascimento, 2019; Soares, Oliveira, Ferreira, & Batista, 2019; Versuti, Ponti, & Valenti, 2018; Z. Del Prette & Del Prette, 2008). De forma análoga, ao sentirem-se seguros e motivados os alunos passam a querer frequentar e participar das atividades escolares, elevando seus conceitos acadêmicos e melhorando as relações com seus pares (Achtziger & Bayer, 2018; Benatti & Souza, 2017; Castedo, Juste, & Alonso, 2015; Fernandes, Leme, Elias, & Soares, 2018; Simões & Castro, 2018; Terroso, Wendt, Oliveira, & Argimon, 2016). Outrossim, pesquisas revelam que alunos engajados nas atividades acadêmicas e no contexto escolar mostram rendimentos acadêmicos satisfatórios, bem como redução de comportamentos disruptivos, apatia, infrequência e abandono (Moreira, Dias, Matias, Castro, Gaspar, & Oliveira, 2018; Quin, 2017; Quin, Heerde, & Toumbourou, 2018; Quin, Hemphill, & Heerde, 2017; Stelko-Pereira, Valle, & Williams, 2015).

Ademais, estudos também revelam que professores com crenças de autoeficácia fortalecidas podem desenvolver com mais facilidade suas práticas pedagógicas independente das características e diversidades das turmas (Azzi, Polydoro, & Bzuneck, 2006; Z. Del Prette & Del Prette, 2008). Da mesma forma, estudantes com autoeficácia fortalecida, conseguem manter o foco nas atividades propostas e sentem-se desafiados a realizá-las (Azzi, Guerreiro-Casanova, & Dantas, 2014; Bandura, 1986; 1993; Bzuneck, 2001; Falcão, Leme, & Morais, 2018; Valera, 2018). Por sua vez, o apoio social de pares, família e escola contribuem para fortalecer as crenças de autoeficácia dos estudantes (Achkar, Leme, Soares, & Yunes, 2017; Dolzan, Sartori, Charkhabi, & De Paola, 2015; Nunes, Pontes, & Silva, 2020; Yu, Wang, Zhai, Dai, & Yang, 2015), bem como seu comportamento socialmente competente (Ximenes, Queluz, & Barham, 2019).

Nesse sentido, para que professores e alunos possam desempenhar suas atividades de forma a beneficiar todos os envolvidos do contexto escolar, a relação entre família e escola deve ser realizada de acordo com estratégias que facilitem a comunicação, a participação e o entendimento da proposta pedagógica (Ferrarotto & Malavasi, 2016; Santos, 2018; Silva & Santo, 2017). No entanto, a literatura indica que a relação entre os referidos contextos tem sido reduzida a culpabilização, em que as escolas assumem uma posição de poder e a famílias, submissas, não entendem sua função nos projetos pedagógicos (Albuquerque & Aquino, 2018; Almeida, Ferrarotto, & Malavazi, 2017; Ferrarotto & Malavasi, 2016; Silva & Santo, 2017).

Diante do exposto, observa-se a necessidade de uma investigação que analise as habilidades sociais e educativas, as crenças de autoeficácia e a relação e o envolvimento entre família-escola de alunos e professores das classes de aceleração, a fim de promover relações interpessoais positivas, práticas pedagógicas contextualizadas e desempenho escolar satisfatório. A seguir são delineados os conteúdos que serão desenvolvidos em cada capítulo dessa pesquisa.

O Capítulo 1 fundamentado na TBDH apresenta uma contextualização dos comportamentos e atividades dos alunos e professores envolvidos nas classes de aceleração. Inicialmente expõe uma análise estatística do atual quadro educacional no país, trazendo quantitativos de alunos matriculados, reprovados, com distorção idade-série, evasão e abandono escolar.

Em seguida destaca as características desses alunos e dos contextos escola e família, além da ausência de políticas públicas, que podem interferir nesse processo, trazendo possíveis estratégias para reverter essa condição. Destaca também o fracasso escolar como fenômeno multideterminado, mas que ainda é visto como responsabilidade dos alunos e suas famílias.

Nesse mesmo capítulo apresenta-se a legislação do município de Itaboraí, local de coleta de dados, sobre as classes de aceleração e as normatizações previstas para escolas e equipes pedagógicas. Assim, diante da necessidade em compreender as dinâmicas que ocorrem nas classes de aceleração, a TBDH por meio de uma visão sistêmica e dinâmica estabelece um respaldo teórico que viabilize entender as relações interpessoais de professores e alunos numa perspectiva bioecológica, inclusos em contextos diversos.

O Capítulo 2 destaca a importância das habilidades sociais e habilidades sociais educativas para o bem-estar emocional, social e comportamental nos relacionamentos entre

alunos e professores. Aborda as competências sociais na legislação educacional e sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem.

Discerne ainda os conceitos básicos de competência social, habilidades sociais e suas classes, de acordo com o desenvolvimento e papel social dos indivíduos. Enfatiza a importância da relação entre TBDH e as habilidades sociais numa perspectiva de construção de conhecimentos que fomentem relações interpessoais positivas, evidenciadas em pesquisas nacionais e internacionais. Ressalta assim, a relevância em entender as práticas pedagógicas dos docentes e as respostas de seus alunos, de forma que as habilidades sociais e as habilidades sociais educativas sejam desenvolvidas e possam influenciar significativamente no crescimento pessoal, social e profissional desses indivíduos.

O Capítulo 3 aborda a Teoria Social Cognitiva (TSC) e o conceito de autoeficácia e suas fontes que, junto às habilidades sociais, contribuem para o desempenho das competências sociais, influenciando de forma positiva os contextos proximais e distais dos indivíduos. Igualmente é reconhecida a importância das crenças de autoeficácia docente e acadêmica para o fortalecimento das relações professor-aluno e a sua influência sobre a motivação e a confiança ao realizarem suas atividades nos contextos aos quais participam. A análise da literatura nacional e internacional também alicerça a relevância de estudos com docentes e escolares das classes de aceleração pela escassez de estudos.

O Capítulo 4 ressalta a ainda adversa relação e envolvimento entre família-escola, a qual, embora não seja aprofundada na legislação, é notadamente significativa para que professores possam compreender as diversas configurações familiares a fim de reduzir o distanciamento entre os contextos. Indica fatores que levam a culpabilização da família e do aluno pelo fracasso escolar e sugere estratégias de aproximação dos microssistemas escola e família, além da participação das famílias na construção do projeto pedagógico numa perspectiva de gestão democrática.

Em seguida a pesquisa se desenvolve com a justificativa e metodologia com delineamento transversal, amostra por conveniência e abordagem quantitativa para avaliar as variáveis deste estudo. Assim, a partir da aplicação de diferentes instrumentos para professores e alunos tornou-se possível analisar as associações entre as habilidades sociais educativas e as crenças de autoeficácia de professores e alunos das classes de aceleração.

Por fim, todos os resultados obtidos são apresentados por meio de tabelas e suas descrições. Em seguida, os dados alcançados são discutidos conforme as hipóteses previstas e a revisão de literatura. Na sequência são apresentadas as considerações finais, indicando as limitações desse estudo, bem como propostas para futuras investigações.

1 ENSINO FUNDAMENTAL E CLASSES DE ACELERAÇÃO À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A escola possui grande destaque na aprendizagem cognitiva, no entanto, também é nesse ambiente que acontecem relações interpessoais que podem oportunizar o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Nesse sentido, junto a uma educação de qualidade, as trocas de experiências e os conhecimentos adquiridos nas relações no contexto escolar, possibilitam não só o sucesso acadêmico, mas favorecem desempenhos pessoal e profissional satisfatórios.

De acordo com o Parecer Nº 07/2010 e as Resoluções Nº 04 e 07/2010 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica CNE/CEB, a educação de qualidade prevê a redução da distorção idade-série, da evasão[1], do abandono escolar e da repetência, além da permanência dos alunos na escola. Contudo, conforme o Censo Escolar 2018, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2018a), 11,2% das matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), 24,7% nos anos finais e 28,2% no ensino médio são de estudantes com distorção idade-série. Ressalta-se, de acordo com o INEP (2018a), que a distorção na educação básica é mais acentuada a partir do 3º. ano de escolaridade, intensificando-se no 6º. do EF e na 1ª. série do ensino médio. Quanto ao gênero, a taxa de distorção é maior no sexo masculino (Inep, 2018a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996 propõe um reajustamento dos estudantes com defasagem entre a idade e o ano escolar em que deveriam estar matriculados, por meio da criação das classes de aceleração ou correção de fluxo. No entanto, é importante destacar que, em 2017, apenas no estado do Rio de Janeiro 18% dos estudantes dos anos iniciais e 31% dos anos finais do EF possuíam dois ou mais anos de atraso escolar (Inep, 2017a). Essas informações indicam um elevado número de alunos que estão matriculados em anos escolares que não correspondem a sua faixa etária.

Além disso, em 2018 foram matriculados no EF em todo o Brasil 27 183 970 alunos (Inep, 2018b). Ainda, conforme INEP (2018b), dessas matrículas 15 176 420 estão relacionadas aos anos inicias do EF (1º. ao 5º. ano) e 12 007 550 são de estudantes dos anos finais (6º. ao 9º. ano) de todas as esferas administrativas (municipal, estadual, federal e

[1] Relacionada à distorção idade-série há, de acordo com o Inep (1998), distinção entre abandono e evasão escolar. Assim, o abandono é definido quando os alunos matriculados deixam de frequentar a escola durante o ano letivo, mas retornam no ano seguinte. Já na evasão os mesmos saem da escola e não retornam sua matrícula para nenhum outro estabelecimento de ensino.

privada). Sugere-se então que há 3 168 870 de discentes que não prosseguiram com seus estudos no ano letivo de 2018.

Apesar da redução de matrículas na transição dos anos iniciais para os anos finais do EF, o INEP (2018b) indica que houve na Região Sudeste em 2018, 1 175 123 matrículas no 5º. ano; 1 233 859 no 6º. ano; 1 151 148 no 7º. ano; 1 110 398 no 8º. ano e 1 074 636 no 9º. ano na Região Sudeste nesse período. Diante desses dados, é relevante observar que no 6º. ano há um número menor de matrículas do que no 5º.ano, sendo possível supor que há também um elevado número de alunos reprovados na transição dos anos iniciais para os anos finais de escolaridade. Por outro lado, também se percebe que há uma diminuição de registros de estudantes nos 7º., 8º. e 9º. anos, caracterizando evasão ou abandono escolar ao final dessa etapa.

Corroborando com essa estatística, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2017) indica que, em todo o Brasil, há 387 152 crianças na faixa etária de seis a 14 anos que estão fora da escola, idade que deveriam estar cursando o EF. Desse total, 86 884 meninos e meninas, estão na região Sudeste (UNICEF, 2017). Dessa forma, é notável um crescente número de escolares com sucessivas reprovações, o que resulta em distorção idade-série, evasão e abandono escolar. Verifica-se que há a necessidade em realizar investigações que priorizem a trajetória escolar dos alunos, principalmente aqueles que estão matriculados em anos escolares que não correspondem a sua faixa etária.

Em seu estudo Bartholo e Costa (2014) analisaram os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro de 2004 a 2010, adotando o Índice de Segregação, a fim de considerar as desvantagens com relação ao desempenho dos alunos. Entre as desvantagens que caracterizam esse índice, a distorção idade-série foi compreendida, percebendo-se recorrentes reprovações, matrícula tardia e abandono escolar. Os resultados apresentaram que a alocação dos alunos em turnos é realizada de acordo com o seu desempenho acadêmico. Desse modo, os estudantes com distorção idade-série são um parâmetro para que essa disponibilidade ocorra, indicando um processo seletivo e de segregação no interior da escola, corroborando a condição de desvantagem em relação aos discentes sem distorção.

Outrossim, Portella, Bussmann e Oliveira (2017) investigaram as influências das características individuais dos alunos e seus contextos sobre a distorção idade-série. O estudo contemplou crianças e adolescentes de oito a 17 anos, a partir de uma análise econométrica, tendo como base de dados a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e o INEP de 2013, em que 46% dessas apresentavam alguma distorção. Dentre os resultados analisados,

a distorção idade-série foi associada positivamente à cor negra, ao sexo masculino, as baixas condições socioeconômicas e ao nível de educação familiar. Além disso, as recorrentes reprovações influenciaram para que houvesse maior distorção idade-série e, inclusive o desligamento dos estudantes, ou seja, o abandono escolar. De outra forma, morar com a mãe e investir na educação dentro da família diminuem os níveis de distorção. A partir dos achados desse estudo, se faz necessária uma investigação mais aprofundada considerando os contextos da família e da escola, associando-os as habilidades sociais dos estudantes e seus docentes.

Na mesma direção, Paula, Franco e Silva (2018) identificaram as principais características individuais, familiares e escolares que estão ligadas à probabilidade de atraso escolar nas escolas públicas do estado de Minas Gerais. Foi realizada uma análise da trajetória dos estudantes do 5º. ao 9º. ano do EF. Os resultados sinalizaram que estudantes do sexo masculino, não brancos, que trabalham fora de casa, estudam em turmas heterogêneas e em escolas que adotavam programas de redução de taxas de abandono possuíam maiores chances de atraso escolar. Tais resultados mostraram a importância da disposição dos alunos nas turmas, sendo necessário cuidado para que a heterogeneidade entre os pares não se apresente tão distante ao ponto de influenciar em seus resultados acadêmicos. Da mesma forma, as escolas que adotam programas de redução às taxas de abandono precisam de um olhar atento ao elevado número de reprovações, o que influencia no aumento de alunos com distorção.

Pesquisas indicam que os motivos da evasão e do abandono escolar são múltiplos, destacando a falta de emprego e com ele a necessidade dos jovens trabalharem garantindo o sustento da família (Araújo, Lustosa, & Castro, 2017; Brasão & Dias, 2017). A literatura evidencia ainda, a ausência de transporte escolar, as condições de saúde e o desinteresse dos alunos relativo à baixa qualidade da educação, como motivos essenciais para crianças e adolescentes não permanecerem na escola (Araújo, et al., 2017; Brasão & Dias, 2017).

Portillo-Torres (2015) ao analisar o engajamento dos estudantes, ressalta que esses precisam se identificar com o ambiente escolar e assumir compromissos que os tornem responsáveis por suas práticas. Portanto, não basta apenas promover a participação dos estudantes nas ações que têm como objetivo a redução do abandono escolar, mas é necessário seu engajamento nessas ações, como forma de fortalecer suas atuações e discussões críticas. Além disso, para o autor, a evasão escolar não pressupõe um evento, mas deve ser entendida como um processo, formado por um conjunto de fatores de riscos institucionais, escolares, políticos e econômicos que necessitam ser identificados (Portillo-Torres, 2015).

No que se refere ao fracasso escolar, Marturano e Elias (2016) entendem que é um fenômeno multideterminado que se manifesta por problemas no comportamento e na

aprendizagem, causando baixo desempenho acadêmico, sequentes reprovações, desinteresse dos alunos nos estudos, evasão e abandono, o que aumenta a distorção idade-série. Assim, as autoras destacam que aspectos pedagógicos, como formação continuada e metodologia dos docentes, currículo e avaliação, assim como aspectos psicológicos, ou seja, patologias provenientes dos alunos e suas famílias, tentam justificar o fracasso escolar (Marturano & Elias, 2016). No entanto, a culpabilização desses atores é proveniente de uma sociedade capitalista, que exclui as classes populares ao longo dos anos, sob uma perspectiva de fracasso escolar consolidado como condição natural (Marcato & Molari, 2016).

Conforme Barros e Murgo (2018), as relações professor-aluno tornam-se desgastadas pelo fracasso escolar, frente à exclusão fundamentada pelos professores. Ademais, poucos são os educadores que se veem responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem ineficiente (Labadessa & Lima, 2017). É necessário considerar que docentes dos anos finais do EF possuem maiores dificuldades nas condições de trabalho e nas suas relações com os alunos (Medeiro et al., 2019). Esses autores atribuem tal fato ao desafio em manter os alunos interessados nas atividades, o que requer maior planejamento para tornar as aulas atraentes, além da ineficácia de recursos para lidar com o comportamento das turmas, gerando frustração e baixa autoeficácia (Medeiro et al., 2019).

Nessa direção, estudos evidenciam que os docentes referem-se aos estudantes e as suas famílias culpabilizando-os pelo fracasso escolar, não analisando o contexto sociocultural e histórico em que se situam, além das práticas pedagógicas ineficientes e o currículo que se distancia cada vez mais da realidade dos estudantes (Dazzani, et al., 2014; Patto, 1992; Pezzi et al., 2016). No entanto, quando os professores encaminham os estudantes com baixo desempenho escolar para atendimento especializado como, sala de recursos, orientação educacional e psicólogo, não são levados a discutir sobre o desenvolvimento dos alunos diante da turma, bem como seu histórico escolar ou, sobre suas próprias práticas pedagógicas (Labadessa & Lima, 2017).

Assim, estudantes não percebem o ambiente escolar como agradável e seguro, o que os motivam a evadir ou abandonar seus estudos (Barros & Murgo, 2018). No entanto, para os autores, alguns alunos ainda frequentam a escola para romper com questões socioeconômicas que possam impedi-los de ascender na sociedade, como por exemplo, o desemprego (Barros & Murgo, 2018).

Outrossim, é importante ressaltar que a precarização das escolas públicas, a dificuldade em estabelecer relações positivas entre alunos e professores/funcionários favorecem o fracasso escolar (Patto, 2000). Diante disso, torna-se necessário o

desenvolvimento de estratégias no ambiente escolar, a fim de fortalecer as relações entre os pares e o enfrentamento de problemas que possam influenciar no desempenho acadêmico dos estudantes (Barros & Murgo, 2018).

Desse modo, F. Versuti, Watanabe e Versuti (2018) destacam que no planejamento de suas práticas pedagógicas os professores necessitam promover a escuta dos alunos e da comunidade escolar, a fim de levantar reflexões consideráveis do entorno da escola que possam contribuir para reflexões críticas, contribuindo para o desenvolvimento desses. Ademais, recorrendo a práticas inovadoras e necessárias a atual realidade escolar, os professores deixam de utilizar métodos de ensino tradicionais e, os estudantes motivados e inseridos nesse processo, ampliam seus conhecimentos, tornando a aprendizagem significativa (F. Versuti, Watanabe et al., 2018).

Somado aos fatores que provocam o fracasso escolar, é importante destacar a fragilidade das condições de saúde física e mental dos professores. Baldaçara et al. (2015) encontraram em seus estudos que 49,5% dos docentes pesquisados apresentaram sintomas suficientes para considerar um diagnóstico de transtorno mental, necessitando de tratamento. No entanto, também evidenciam que desse quantitativo, a maioria não recebe tratamento adequado, o que pode afetar a qualidade da aprendizagem dos estudantes (Baldaçara et al., 2015). Da mesma forma, Ferreiro-Costa e Pedro-Silva (2019) ressaltam que, 50% da amostra de professores de sua pesquisa apresentaram níveis de estresse e/ou depressão capazes de influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, Medeiro et al. (2019) sinalizam que o apoio social entre os pares no trabalho atua como fator de proteção em relação à saúde mental dos docentes.

Patto (2007) ainda destaca a presença política partidária nas reformas educacionais, de cima para baixo, não percebendo a quem se destinam, ou seja, não identificando a escola como local de múltiplos saberes e culturas, formada quase que exclusivamente por alunos de baixas condições socioeconômicas. Ferreiro-Costa e Pedro-Silva (2019) ainda salientam a urgência da implantação de políticas educacionais no que se refere à promoção de saúde mental dos educadores, pois seu adoecimento, afeta diretamente o desenvolvimento da escola e a formação dos estudantes. Assim sendo, os contextos familiar e escolar e a ausência de políticas públicas que os fomentem, colaboram para a ocorrência do fracasso escolar que impede o avanço significativo dos estudantes, ocasionando o abandono, a evasão, as reprovações e a distorção idade-série (Achkar et al., 2017; Fernandes et al., 2018).

Dessa forma, Navarro, Gervai, Nakayama e Prado (2016) objetivaram com seu estudo, analisar as queixas escolares provenientes de escolas de uma cidade no estado de São Paulo.

A coleta de dados foi realizada a partir da análise de relatórios emitidos pelas escolas e observação de alunos de 10 a 15 anos, por um período de nove meses. Durante o acompanhamento percebeu-se que as queixas escolares mais frequentes foram o desinteresse em aprender, a dificuldade em autorregular-se, a apatia, a lentidão para escrever e os comportamentos agressivos. Como observado, muitos professores inclinavam-se a exclusão desses alunos e passavam a patologizá-los e às suas famílias, sentindo-se também desmotivados em suas práticas pedagógicas. Já outros docentes, desafiavam os estudantes a superarem seus obstáculos, tornando-os protagonistas de um projeto pedagógico. Conclui-se com o estudo que o contexto escolar contribui para o fracasso e/ou para o sucesso escolar dos alunos, haja vista as metodologias e as estratégias utilizadas pelos professores a fim de despertar ou não, o interesse dos alunos pela aprendizagem.

O estudo realizado por Pezzi et al. (2016) teve como objetivo compreender o insucesso escolar por meio da percepção de alunos com histórico de reprovação, bem como de seus pais e professores. A amostra foi composta por 35 adolescentes, 11 pais e três professores que participaram de um grupo focal. Com os dados obtidos foi possível identificar que os adolescentes, tal como suas famílias, classificavam-se como responsáveis pelo seu insucesso escolar. No que se referem às questões instrucionais, discentes e seus pais responsabilizaram os professores pelo baixo rendimento dos estudantes, declarando que não explicavam o conteúdo proposto e dedicavam pouca atenção aos alunos com dúvidas. Já os docentes atribuíram o fracasso escolar aos aspectos institucionais, como a organização do currículo. Os relatos também mostraram que os alunos sofrem com esse fato, sentem-se excluídos, apáticos e desmotivados. Os autores sinalizam que é preciso considerar os diferentes fatores e atores que promovem e reproduzem o fracasso escolar para que planos de ações educativos sejam desenvolvidos, minimizando o sofrimento e restaurando sua autoestima e engajamento escolar.

Em contrapartida, Pezzi e Marin (2016) tiveram como objetivo caracterizar o trabalho desenvolvido nas classes de aceleração e seus efeitos produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, seus pais e professores em uma escola municipal no Rio Grande do Sul, por meio de um grupo focal. Dentre os resultados, os alunos apresentaram desempenho escolar satisfatório, bem como o desenvolvimento da autoestima. Os professores, a partir de um trabalho multidisciplinar, promoveram temáticas voltadas à realidade dos estudantes e aos conteúdos obrigatórios. Os alunos modificaram sua postura com relação à indisciplina, por meio de uma relação de acolhimento e envolvimento com os educadores. A relação professor-aluno-família foi considerada a partir de práticas interdisciplinares com a

participação de todos. No entanto, professores e alunos ainda citam que as classes de aceleração são vistas pelas outras turmas com descaso, em consequência do fracasso escolar. Essa pesquisa torna-se importante, por discutir a respeito das classes de aceleração. Tal proposta oportuniza que alunos avaliados com fracasso escolar, possam desenvolver-se e criar expectativas de futuro.

Já em sua pesquisa, Pozzobon, et al. (2017) investigaram qual sentido, alunos, pais e professores de duas escolas municipais de uma cidade no estado de Rio Grande do Sul, atribuem ao fracasso escolar. Nesse estudo exploratório e transversal, de caráter misto, os participantes responderam a um questionário em que uma das perguntas era, “O que é fracasso escolar para você?”. Dentre os resultados, os alunos registraram que o fracasso escolar é atribuído a eles, por questões de comportamento, falta de atenção, interesse e motivação para os estudos, assim como o uso de drogas. Os pais também atribuíram aos alunos, os mesmos significados, acrescentando ainda a possibilidade de problemas neurológicos e psicológicos dos filhos. No entanto, alguns pais também se sentiam culpados pelo fracasso de seus filhos, mas não sabem de qual forma poderiam auxiliá-los, para que isso fosse revertido. Os professores também culpabilizaram não só os estudantes, mas suas famílias e a estrutura escolar, por não conseguirem atingir os objetivos propostos para o ano de escolaridade. Novamente percebe-se que o fracasso escolar é atribuído a diversos fatores e que muitos recaem sobre os estudantes, já desmotivados e assumindo para si os resultados negativos de sua impossibilidade em aprender.

Nessa direção, Lira e Gomes (2018) realizaram um estudo com o objetivo de identificar as percepções dos adolescentes sobre as ações de seus professores em uma escola em Brasília. Participaram 89 estudantes dos anos finais do EF, com faixa etária entre 11 e 16 anos. Utilizaram-se entrevistas individuais e em grupo, análise do projeto político pedagógico, do regimento interno da escola e dos registros disciplinares das turmas, além da inserção dos pesquisadores no ambiente escolar para observação. Os resultados mostraram que os professores tentavam resolver o problema da indisciplina enviando os alunos para a sala do diretor ou para fora da sala de aula, além de utilizarem-se de práticas como redução de notas e obrigatoriedade de realização de tarefas. Igualmente, não foram percebidas iniciativas dos professores em manter relações positivas com os alunos, pois não os permitiam expressar seus sentimentos e desejos e mantinham-nos ocupados com atividades mecânicas para que ficassem quietos. Diante do exposto, compreende-se que esses docentes tendem a fortalecer os conflitos existentes em sala, negligenciando o processo de ensino aprendizagem.

A investigação de Marin, Borba e Bolsoni-Silva (2018) teve por objetivo comparar os indicadores de problemas emocionais e de comportamentos de alunos com e sem histórico de reprovação no EF. O estudo envolveu 24 adolescentes com histórico de reprovação, 24 sem histórico de reprovação, 48 famílias e 21 professores de escolas públicas de uma cidade no estado de Rio Grande do Sul. Os participantes responderam inventários que avaliaram comportamento, problemas socioemocionais e aspectos do desempenho acadêmico dos estudantes e analisaram-se os registros de seus rendimentos. Os resultados indicaram que houve maior frequência de problemas emocionais e de comportamento para os alunos com reprovação. Quanto ao desempenho escolar, os resultados apresentaram associação entre indicadores clínicos de problemas externalizantes e internalizantes percebidos pelos pais. Para os professores, os estudantes com histórico de reprovação foram indicados como apresentando maior isolamento social e problemas internalizantes. As análises também mostraram que os adolescentes não reconheceram como clínicos seus problemas emocionais e de comportamento. Diante desse último resultado, os autores compreendem que os jovens se sentem responsáveis e culpados pelo baixo desempenho escolar que apresentaram.

Soares e Almeida (2019) em pesquisa longitudinal realizada com 140 alunos portugueses do 7º ao 9º ano analisaram como a combinação de variáveis tradicionalmente associadas à aprendizagem e sucesso escolar se diferenciavam em perfis escolares. Utilizaram instrumentos que avaliaram o raciocínio, as relações familiares, escolares e motivação acadêmica, os estilos educativos e as habilidades escolares parentais. Em seus resultados foi possível observar a existência de três grupos distintos. O grupo 1 apresentou um perfil de fracasso escolar não engajado com a escola, com alunos com baixo autoconceito, não confiando em suas possibilidades, além de perceber pouco apoio dos pais nas atividades escolares. O grupo 2 indicou um perfil de fracasso escolar engajado com a escola, em que apesar de manifestarem um baixo desempenho escolar, os estudantes observaram o apoio, suporte e envolvimento dos pais na sua vida acadêmica, caracterizando um fator de proteção. O grupo 3 mostrou um perfil de sucesso escolar, composto por alunos com bom desempenho acadêmico e pais ativamente comprometidos e envolvidos com a escola. Esses resultados orientam para a necessidade da utilização de estratégias e metodologias diferenciadas a cada grupo, de acordo com suas especificidades. Por sua vez, os autores enfatizam que o fracasso e o sucesso escolar não podem ser reduzidos apenas às notas escolares, mas também a um conjunto de fatores, dada à heterogeneidade dos escolares.

Diante do exposto, Jacob e Loureiro (2004) destacam que os alunos compreendem que eles são os únicos responsáveis pelas dificuldades acadêmicas, acreditam que professores e

família não os consideram qualificados quanto à aprendizagem e que não há possibilidades de avançarem. Ocorrem então, comportamentos pouco adequados, dificuldades de ajustamento no ambiente escolar, baixa autoestima e desmotivação (Jacob & Loureiro, 2004). Outrossim, comparam-se com seus pares, aumentando sua percepção negativa de si e de desvantagem quanto ao seu desempenho escolar (Jacob & Loureiro, 2004). No entanto, fatores sociais, culturais, políticos e econômicos reforçados por práticas pedagógicas estagnadas, currículo e rotina escolar distante do cotidiano dos estudantes, são considerados como principais causas para o fracasso escolar (Silva Filho & Araújo, 2017).

Assim, diante da distorção idade-série, originada por vezes pelo fracasso escolar, a LDBEN (Brasil, 1996) define turmas ou classes de aceleração ou correção de fluxo que são organizadas para atendimento de alunos matriculados na Educação Básica com algum atraso escolar. Portanto, considerar as classes de aceleração como foco desse estudo, parece relevante para analisar as práticas pedagógicas dos professores e relacioná-las a motivação e interesse dos estudantes, evitando intensificar o fracasso escolar já instalado nessas classes a fim de minimizá-lo.

Considerando o município de Itaboraí, campo de investigação da presente pesquisa e, a partir dos dados fornecidos pela Subsecretaria de Gestão e Ensino da rede, havia em 2017, 5 987 alunos em distorção idade-série, no Ensino Fundamental, de um total de 31 262, conforme o Inep (2017b). Assim, conforme Regimento Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí (SEMEC), reformulado em 2014, estudantes com distorção idade-série são aqueles que possuem idade mínima de nove anos, com dois ou mais anos acima da idade regular prevista para o ano escolar que estão matriculados (SEMEC, 2014).

Ainda segundo o Regimento da SEMEC (2014), tais classes têm como objetivo reestabelecer a autoestima dos discentes, promover por meio de instrumentos diversos de avaliação e auto avaliação o avanço desses para os devidos anos de escolaridade, diminuindo assim, o tempo em que, a princípio, levariam para concluir o EF. Além disso, os professores devem perceber seus avanços, suas necessidades e seu comprometimento, o que deve ser registrado em seus relatórios trimestrais (SEMEC, 2014). Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) com o propósito de estruturar as classes de aceleração já existentes nas escolas da rede e reduzir o índice considerável de distorção, criou o projeto “Classes de Aceleração: Ensino Fundamental I e II” (SEME, 2018).

Considerando o referido projeto, para organizar os alunos com distorção idade-série nas classes de aceleração, além da distorção de, no mínimo dois anos, eles são admitidos de acordo com a faixa etária e seu ano de escolaridade (SEME, 2018). A divisão é realizada por

meio de classes da seguinte forma: (1) Aceleração I – alunos com nove anos, não alfabetizados entre o 1º e 3º ano; (2) Aceleração II – nove anos, alfabetizados entre o 2º e 4º ano; (3) Aceleração III - a partir de 13 anos, alfabetizados, no 6º.ano e; (4) Aceleração IV - 14 anos, alfabetizados, nos 7º e 8º anos. Nas classes de aceleração I e II matriculam-se de 15 a 20 alunos, já nas classes III e IV esse quantitativo aumenta para no máximo 25 alunos (SEME, 2018).

Esse levantamento de estudantes é realizado pela equipe diretiva de cada unidade escolar e enviado a Secretaria de Educação ao final de cada ano letivo (SEME, 2018). Assim, no início do período seguinte convocam-se as famílias dos alunos para apresentar o projeto, como forma de mobilizá-las, cabendo a elas decidirem pela matrícula do aluno nas turmas (SEME, 2018). Com relação aos docentes que acompanham essas turmas, é importante ressaltar que muitas vezes a escolha desse profissional é realizada pela equipe diretiva das unidades escolares. Poucos são os educadores que selecionam tais classes para lecionar, por entenderem como um desafio às suas práticas. No município onde ocorreu a coleta de dados ainda há um considerável quantitativo de professores que atuam na rede de educação como contratados, verificando-se grande rotatividade desses profissionais nas escolas e que, por vezes, são esses os selecionados para as classes de aceleração. Entretanto professores e alunos são acompanhados durante todo o ano letivo pela equipe diretiva da unidade escolar, por assessores das classes de aceleração da SEME e pelas famílias (SEME, 2018).

Nesse sentido, considerando principalmente a distorção idade-série, os estudantes matriculados nas classes de aceleração também estão inclusos no processo de baixo desempenho acadêmico e fracasso escolar. Assim, conforme diversas investigações, as causas sobre o fracasso escolar na educação básica são atribuídas aos alunos, suas famílias e seus professores, de forma a culpabilizá-los, sem considerar as múltiplas influências dos contextos mais proximais e distais, tais como a estrutura do ensino público e o apoio institucional (Achkar et al., 2017; Barros & Murgo, 2018; Dazzani et al., 2014; Jacob & Loureiro, 2004; Labadessa & Lima, 2017; Lira & Gomes, 2018; Marin et al., 2018; Marcato & Molari, 2016; Marturano & Elias, 2016; Navarro et al., 2016; Patto, 1992, 2000; Pozzobon et al., 2017; Silva Filho & Araújo, 2017).

Diante disso, esse estudo tem como aporte a TBDH (Bronfenbrenner & Morris, 1998) que é uma abordagem pertinente para focalizar as classes de aceleração, pois adota um olhar sistêmico e dinâmico quanto ao desenvolvimento dos indivíduos. Assim, o desenvolvimento humano compreende os indivíduos, com suas características biopsicossociais, ao longo do seu curso de vida em interação com os diversos ambientes que participa direta ou indiretamente

de forma dinâmica e mútua, no qual, ao mesmo tempo em que influenciam são influenciados nas relações e interrelações ali mantidas (Bronfenbrenner, 2002, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Consoante com essa reciprocidade nas relações entre os indivíduos e os ambientes de forma contínua a dinâmica, a TBDH passou a considerar o desenvolvimento a partir de quatro aspectos interdependentes: o *Processo*, a *Pessoa*, o *Contexto* e o *Tempo* - modelo PPCT (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Os *processos proximais* são identificados como o núcleo do modelo e acontecem a partir das interrelações entre as pessoas, símbolos e objetos num ambiente, de forma contínua ao longo do tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Exemplo disso são as atividades realizadas no contexto escolar durante o período letivo.

A *pessoa*, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), se refere às características biológicas, psicológicas e sociais, esta última mantida nas interações com o ambiente. Como exemplo, podem-se citar os estudantes e os professores com suas características biológicas e psicológicas, em interação nos diferentes contextos que atuam, envolvendo estabilidades e mudanças ao longo de seu curso de vida. Essas características biopsicológicas contribuem para resultados de competência, a partir das características desenvolvimentais geradoras (*generative*) ou características desenvolvimentais disruptivas (*disruptive*) (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Diante disso, as características biopsicossociais são concomitantemente produtos e produtoras de desenvolvimento e são dividas em: *força*, *recursos* e *demandas* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Conforme os autores, a *força* diz respeito às organizações comportamentais ativas que permitem iniciar e manter os *processos proximais* ao longo da vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Os *recursos* relacionam-se as características biopsicológicas do indivíduo em engajar-se nos *processos proximais* ao longo do seu desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ressalta-se que os *recursos* podem ser delimitados por alguma doença, restringindo ou inibindo o desenvolvimento humano, por exemplo, doença física ou mental, deficiência genética, baixo peso (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Compõem os recursos também as competências, os conhecimentos e as experiências desenvolvidas ao longo do curso de vida, como as habilidades sociais e as crenças de autoeficácia desenvolvidas pelos alunos e professores no ambiente escolar (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

No que corresponde às *demandas*, essas abrangem as características pessoais (idade, sexo, aparência física etc.) que podem estimular ou não as interações dos indivíduos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Outrossim, as *demandas* contribuem para o aumento ou

interrupção do desenvolvimento psicológico dos *processos proximais* (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O *contexto* ou *ambiente ecológico* é composto pelo entrelaçamento dos níveis ou sistemas em que ocorre o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998). No Modelo PPCT, Bronfenbrenner e Morris (1998) definiram os contextos como níveis ecológicos, sistemas entrelaçados, relacionando-se a todo tempo. Relacionando com o presente estudo, o contexto refere-se, por exemplo, aos ambientes mais proximais como a família, a escola, os grupos religiosos, aos ambientes mais distais, tais como as políticas públicas educacionais, a cultura e os valores de uma sociedade.

Desse modo, o contexto ecológico é dividido e compreendido como: (1) o microssistema - é o ambiente em que acontecem as relações imediatas, face a face, como as relações que se dão na família e na escola; (2) o mesossistema - é o conjunto desses microssistemas, ou seja, as relações de vários ambientes em que os indivíduos estão presentes, por exemplo, as que acontecem entre a família e a escola, as quais alunos e professores participam e interagem ativamente; (3) o exossistema - constituído pelos ambientes em que os indivíduos não estão presentes, mas que o influenciam em seu comportamento e em seu desenvolvimento, tais como, o ambiente de trabalho dos pais dos estudantes ou as diferentes escolas em que os professores trabalham, que interferem no cotidiano escolar; (4) o macrossistema é o que detém e influencia todos os outros sistemas, por meio da cultura, das políticas públicas, das macroinstituições, por exemplo, as legislações e reformas educacionais que atuam de forma frequente dentro das escolas, modificando os currículos dos discentes e consequentemente as práticas dos docentes (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Por fim, o *tempo* ou *cronossistema*, diz respeito à temporalidade que atua e interfere no indivíduo a todo o momento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Relaciona-se as mudanças ou constâncias que acontecem nos indivíduos durante seu curso de vida e ao longo das gerações, assim como, o momento histórico-político em nosso país, o período da vida do educando que abrange a educação básica - infância e adolescência (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O estudo pretende enfatizar algumas características biopsicológicas dos professores, alunos e variáveis de processo de maneira associada, sinalizando a relação dos professores com seus alunos e os contextos escolar e familiar. Assim, são estabelecidas algumas relações entre as variáveis focalizadas na presente pesquisa e a perspectiva bioecológica: (1) Microssistema escolar: características bioecológicas dos professores e dos alunos como as habilidades sociais e autoeficácia docente e acadêmica (*recursos*), variáveis que podem

influenciar os processos proximais entre professores e estudantes; (2) Messossistema família-escola: rotina compartilhada entre família escola. (3) Tempo: anos do EF.

Percebe-se que, apesar da legislação educacional em vigor prever uma educação de qualidade, voltada para redução da distorção idade-série, evasão, abandono escolar, repetência e permanência dos alunos na escola, os dados têm comprovado que um elevado número de estudantes se encontra em situações excludentes e longe de um desempenho escolar satisfatório. Estudos têm apresentado que fatores multideterminados ocasionam o baixo desempenho acadêmico dos discentes e que o fracasso escolar é o ponto final de um processo que considera apenas o aspecto cognitivo dos estudantes (Achkar et al., 2017; Barros & Murgo, 2018; Fernandes et al., 2018; Nunes, Pontes, Silva, & Dell'Aglio, 2014; Patto, 1992, 2000, 2007; Pezzi et al., 2016; Z. Del Prette & Del Prette, 2005, 2014; Z. Del Prette, Paiva, Martini, & Del Prette, 2005).

Investigar a prática pedagógica do professor e as respostas dos alunos diante dessa ação, como, seus comportamentos em sala, o entendimento da proposta, a comunicação recíproca e o saber ouvir, são aspectos importantes para o fortalecimento da relação professor-aluno. Nessa direção, esse estudo foca o desenvolvimento das habilidades sociais e o fortalecimento das crenças de autoeficácia de professores e estudantes das classes de aceleração, podendo contribuir para a aprendizagem e sucesso acadêmico dos estudantes dessas classes.

2 HABILIDADES SOCIAIS E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO

A educação básica vem passando por grandes e numerosas mudanças nas últimas décadas. Dessa forma, para estruturar o que deve ser aprendido nas escolas, as políticas educacionais no Brasil, referem-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs, 2013) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Tais documentos constituem um conjunto de eixos curriculares, ou seja, conjunto de aprendizagens indispensáveis e obrigatórias a todas as escolas públicas e privadas do país.

Considerando a BNCC (2017) como documento mais atualizado para organizar o currículo escolar, a educação integral concerne o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento de todos os escolares, respeitando suas diversidades, eliminando o preconceito e a discriminação. Assim, todos os atores que compõem as instituições de ensino devem, a partir desse documento, promover e adequar nos contextos escolares os seus referenciais curriculares para as etapas e modalidades da educação básica, de acordo com esses princípios (BNCC, 2017).

Conforme a BNCC (2017), esses princípios têm como objetivo o desenvolvimento de aprendizagens que preveem a formação integral dos escolares. Abed (2014) compreende que tal formação não considera apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e sociais a partir das relações interpessoais. Assim, a aprendizagem de competências socioemocionais junto ao aprendizado dos referenciais curriculares de cada ano de escolaridade, contribui para o avanço e sucesso do desempenho escolar dos estudantes e para suas relações futuras, inclusive as profissionais (Abed, 2014).

Abed (2014) enfatiza que é necessário assumir a necessidade da transição da educação tradicional com foco nos conteúdos a serem aprendidos e voltar-se para o aprendizado também dos aspectos sociais e emocionais dos alunos e professores de modo articulado. Santos e Primi (2014) fortalecem esse pensamento ao indicar que as competências socioemocionais, quando bem desenvolvidas, facilitam o aprendizado dos conteúdos das disciplinas escolares. Esses autores também se referem ao aprendizado das competências socioemocionais como pouco promovido no cotidiano escolar, apesar de ser reconhecido como indispensável ao desenvolvimento dos indivíduos (Santos & Primi, 2014).

Dessa forma, de acordo com a BNCC (2017), a formação dos indivíduos de forma integral é fundamental. Assim, esse documento traz o conceito de competências, que é a

associação entre conhecimentos, habilidades e atitudes e valores de cada educando em seu cotidiano para exercício de sua cidadania (BNCC, 2017). Outrossim, não basta apenas aprender, mas refletir em como esses aprendizados são ensinados, para que são promovidos e o que fazer com o que se aprende (BNCC, 2017). Para tal, os estudantes necessitam participar de diferentes contextos e neles manter relações pessoais para que o conhecimento de fato aconteça.

No entanto, não é possível identificar nos documentos que norteiam a educação brasileira referência aos termos competência social e habilidades sociais como fundamentais na qualidade das relações interpessoais. A. Del Prette e Del Prette (2017) destacam que a competência social possui diversos significados conforme os diferentes campos da psicologia, mas tratando-se do campo teórico-prático das habilidades sociais, defende-se a centralidade desse conceito em relação aos demais. Rosin-Pinola, Marturano, Elias e Del Prette (2017) acrescentam que competências e habilidades são constructos diferentes, mas que se complementam. Diante disso, é apresentado a seguir o campo teórico e prático das habilidades sociais, bem como estudos associando sua importância com indicadores positivos de bem-estar, de rendimento acadêmico satisfatório e sucesso profissional.

2.1 **O campo teórico e prático das habilidades sociais**

De acordo com A. Del Prette e Del Prette (2017) para que o desenvolvimento das competências sociais é necessário estabelecer relações baseadas em comportamentos que possibilitem uma relação socialmente competente. Essa relação acontece por meio de um repertório de habilidades sociais coerente com os diferentes microssistemas em que estão inseridos, ou seja, na família, escola, grupo de amigos e religiosos, entre outros (A. Del Prette & Del Prette, 2017). Esses autores definem as habilidades sociais como um conjunto de comportamentos sociais aprendidos ao longo do curso de vida, valorizados pela cultura e diferentes contextos (A. Del Prette & Del Prette, 2017).

Além disso, os autores complementam que, as habilidades sociais são encorajadas ou inibidas de acordo com a diversidade das relações interpessoais (A. Del Prette & Del Prette, 2017). Dessa forma, devem contribuir para o desempenho social competente, de modo a beneficiar o indivíduo e as relações dos microssistemas que participa, podendo alcançar resultados positivos (A. Del Prette & Del Prette, 2017).

Beauchamp e Anderson (2010) acrescentam que o *déficit* no desenvolvimento das habilidades sociais, principalmente na infância e na adolescência, é resultado de interações

negativas entre pares. Tal fato evidencia a violação de regras, a estigmatização social e a reduzida comunicação entre pares, limitando assim comportamentos socialmente competentes (Beauchamp & Anderson, 2010). Para alguns pesquisadores, crianças e adolescentes com baixo repertório em habilidades sociais possuem maior predisposição para comportamentos de risco na adolescência e na adultez, tais como, agressão, violência, transtorno de conduta, uso de álcool e drogas, comportamento antissocial e condutas sexuais abusivas (Beauchamp & Anderson, 2010; Fogaça et al., 2019).

Diante disso, destaca-se a importância do desenvolvimento de habilidades sociais na infância, durante os primeiros anos de escolaridade (Beauchamp & Anderson, 2010). Destarte, nessa etapa deve-se estimular a participação das crianças nas relações interpessoais, assim como, aumentar a comunicação social, compreendendo a importância dos relacionamentos para seu desenvolvimento biopsicossocial em diferentes microssistemas (Beauchamp & Anderson, 2010).

Vale ressaltar que, de acordo com Z. Del Prette e Del Prette (2014), indivíduos socialmente habilidosos, apresentam boa saúde mental e física e costumam ter relações pessoais e profissionais produtivas, adequadas e duradouras. Nessa mesma direção, Fogaça et al. (2019), destacam que as habilidades sociais podem contribuir na mudança de comportamento em adolescentes, de tal forma que, expandem e possibilitam seu acesso aos contextos de interações sociais, reduzindo a possibilidade de exposição a fatores de risco.

Dessa forma, considera-se que há a necessidade de se avaliar o repertório das habilidades sociais de alunos e professores das classes de aceleração. Essa análise é importante para que se perceba a qualidade das relações produzidas nesse contexto na formação de indivíduos e pode contribuir com futuras intervenções com foco na promoção da saúde mental.

A. Del Prette e Del Prette (2017) agrupam as habilidades sociais em classes e subclasses descritas a seguir: (1) Comunicação, iniciar e manter conversação, de forma direta ou indireta, verbal ou não verbal; (2) Civilidade, cumprimentar e/ou responder a cumprimentos, utilizar “por favor”, “obrigado/a” e desculpar-se; (3) Fazer e manter amizade, iniciar conversação, expressar sentimentos, manter contato sem ser invasivo, manifestar solidariedade; (4) Empatia, aproximar-se e escutar o outro, expressar compreensão, compartilhar alegria; (5) Assertivas, defender direitos de si e de outros, fazer e recusar pedidos, questionar, opinar, discordar, expressar raiva, desagrado e solicitar mudança de comportamentos, aceitar críticas; (6) Expressar solidariedade, identificar necessidades e oferecer ajuda ao outro, compartilhar, cooperar, engajar-se em atividades; (7) Manejar

conflitos e resolver problemas interpessoais, reconhecer, nomear e definir problemas, assim como propor alternativas para solucioná-los; (8) Expressar afeto e afinidade (namoro, sexo), aproximar-se e demonstrar afetividade ao outro, cultivar o bom humor, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, lidar com relações íntimas e sexuais; (9) Coordenar grupo, organizar atividades, distribuir tarefas, mediar interações, dar *feedback*; (10) Falar em público, cumprimentar, distribuir olhar pela plateia, usar tom de voz audível, relatar acontecimentos.

Conforme os autores, as habilidades sociais são desenvolvidas de acordo com os papéis sociais e tarefas desempenhadas pelos indivíduos, assim como, seu aprendizado pode ser realizado em qualquer momento de seu curso de vida (A. Del Prette & Del Prette, 2017). Para os autores, as habilidades sociais devem ser investigadas e promovidas em conjunto com a competência social (A. Del Prette & Del Prette, 2017).

2.2 **Competência social**

A literatura tem evidenciado que a qualidade das relações interpessoais no contexto escolar interfere no desempenho acadêmico dos alunos (Achtziger & Bayer, 2018; Castedo, et al., 2015; Del Prette et al., 2005; Simões & Castro, 2018). Convém ressaltar que, A. Del Prette e Del Prette (2017) se referem ao desempenho social como qualquer comportamento mantido nas relações interpessoais, podendo ser desejável ou não, ou seja, esse comportamento não prediz o desenvolvimento adequado das habilidades sociais nas relações interpessoais. Referindo-se ao microssistema escola, o desempenho pode ser exemplificado quando um aluno inicia uma brincadeira, atrapalhando os colegas que estão realizando uma atividade proposta e o professor reage retirando-o da sala de aula, sem explicações.

Nesse ínterim, A. Del Prette e Del Prette (2017) reconhecem que as habilidades sociais contribuem para competência social, mas que estas não são suficientes para classificar um desempenho socialmente competente. Nessa direção, percebe-se que há definições diferentes para ambos os conceitos, embora estejam atrelados. Em pesquisa recente, Comodo e Dias (2017), por meio de uma revisão conceitual dos termos habilidade social e competência social, dentre os trabalhos de Almir e Zilda Del Prette, encontraram um total de 131 estudos. A partir dessa análise, os autores constataram que o conceito de competência social passou por alterações e mudanças ao longo das publicações.

Diante disso, A. Del Prette e Del Prette (2017) definem competência social como um conceito avaliativo do desempenho dos indivíduos, considerando pensamentos, sentimento e ações, em que podem ser avaliadores um observador do grupo ou o próprio indivíduo em

interação. Essa avaliação relaciona-se tanto à qualidade do desempenho das habilidades sociais, quanto à de seus resultados nas interações interpessoais, em benefício de si e dos outros, considerando as dimensões éticas e de direitos humanos como condições necessárias para sua efetividade (A. Del Prette & Del Prette, 2017).

Portanto, percebendo o microssistema escola, não é suficiente apenas aos professores desempenharem seus comportamentos de acordo com os comportamentos dos alunos, mas desenvolvê-los dentro da compreensão de competência social. De tal modo, ao oposto de retirar o aluno de sala, conforme exemplo citado anteriormente, o professor poderia direcioná-lo a auxiliar os colegas que estão com dificuldade em realizar a atividade proposta. Além disso, organizando e relacionando pensamento, sentimento e ação, professores e alunos têm a possibilidade de manter relações interpessoais positivas e equilibradas, não apenas considerando seus objetivos imediatos, mas para alcançar resultados positivos para toda a sociedade.

2.3 **Habilidades sociais na infância e na adolescência**

No que se refere às habilidades sociais nas etapas de desenvolvimento, cabe nesse estudo, deter-se na infância e na adolescência, público alvo que compõe o microssistema escola a ser investigado. Dessa forma, Z. Del Prette e Del Prette (2005) entendem que a promoção, aprendizado e desenvolvimento de habilidades sociais nessa etapa de vida, previnem problemas pessoais, no desempenho escolar e nas relações futuras, inclusive as profissionais, aumentando assim a capacidade de lidar com situações adversas e estressantes.

Por outro lado, o *déficit* em habilidades sociais ocasiona dificuldades interpessoais, debruçando-se em problemas comportamentais e emocionais (Z. Del Prette & Del Prette, 2005). Tais problemas são classificados, de acordo com Achenbach e Edelbrock (1979), em problemas externalizantes, como agressividade, impulsividade, utilização de substâncias psicoativas, condutas antissociais (roubar e mentir), comportamentos desafiadores e opositores; e problemas internalizantes, por exemplo, as fobias, depressão, ansiedade, timidez, insegurança e isolamento social.

Dessa forma, Z. Del Prette e Del Prette (2014) destacam que, os alunos ao entrarem na escola, passam a ter contato com outros estudantes, desenvolvendo novos conhecimentos e ampliando seu entendimento de competência social, o que é essencial nesse processo. No entanto, problemas de comportamento e dificuldade em se adaptar ao ambiente escolar influenciam no baixo desempenho acadêmico dos estudantes (Versuti, Ponti et al., 2018). No

entanto, no ambiente escolar favorável, adquirem experiências quanto às questões de combinados e respeito às regras, desenvolvendo suas habilidades, de acordo com os diferentes papéis que lhe são estabelecidos, controlando e reconhecendo suas emoções a partir das relações interpessoais saudáveis (Z. Del Prette & Del Prette, 2014).

Logo, as constantes queixas escolares apresentadas por professores e pais ou responsáveis dos estudantes, tais como indisciplina, apatia, baixa autoestima, dificuldades em se expressar e em relacionar-se com os pares, entre outros, estão associadas ao *déficit* em habilidades sociais (Achkar et al., 2017; Benatti & Souza, 2017; Fernandes et al., 2018; Nunes et al., 2014; Simões & Castro, 2018; Z. Del Prette & Del Prette, 2005, 2014; Z. Del Prette et al., 2005). Concerne então, a família e a escola, que são os primeiros microssistemas de interação desses alunos, investirem na qualidade dos relacionamentos interpessoais na infância e na adolescência, como forma de reverter essas queixas em um desempenho escolar satisfatório.

Destarte, ao longo das últimas décadas, as habilidades sociais necessárias às crianças vêm sendo analisadas e classificadas (Z. Del Prette & Del Prette, 2005). Assim, tais autores, considerando os problemas nas relações interpessoais e os diversos contextos de desenvolvimento das crianças, sugerem sete classes de habilidades sociais na infância: (1) Autocontrole e expressividade emocional, que contempla reconhecer e mencionar emoções próprias e dos outros, controlar ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, se acalmar, mostrar espírito esportivo; (2) Civilidade, que se refere a cumprimentar pessoa, usar palavras como: por favor, com licença e obrigado, seguir regras ou instruções, responder perguntas; (3) empatia, que envolve observar, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro; (4) assertividade, que indica expressar sentimento negativo, fazer e recusar pedidos, pedir mudança de comportamento, defender os próprios direitos; (5) fazer amizades, que é composta por fazer e responder perguntas, elogiar e aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar; (6) solução de problemas interpessoais, que diz respeito a acalmar-se diante de situação-problema, pensar antes de tomar decisão, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução, avaliar o processo de tomada de decisão; (7) habilidades sociais acadêmicas, que se refere a aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, buscar aprovação por desempenho realizado, cooperar e participar de discussões (Z. Del Prette & Del Prette, 2005). Ressalta-se que as habilidades sociais são aprendidas pelos indivíduos ao longo da vida e seu aprendizado depende da qualidade dos ambientes em que se encontram (Z. Del Prette & Del Prette, 2005).

Tais habilidades, de acordo com A. Del Prette e Del Prette (2009), compõem também o repertório das habilidades sociais dos adolescentes e, dessa maneira, desenvolvidas de forma adequada, diminuem as dificuldades de aprendizagem e melhoram as relações interpessoais. Vários autores reafirmam a importância das relações entre a família e a escola não apenas para o desempenho acadêmico satisfatório, mas também para um desempenho social positivo entre seus pares e uma melhora na qualidade de vida, evitando assim comprometimentos de saúde física e mental (Achtziger & Bayer, 2018; Achkar et al., 2017; Castedo et al., 2015; Fernandes et al., 2018; Nunes et al., 2014; Terroso et al., 2016; Ximenes et al., 2019; Z. Del Prette & Del Prette, 2005, 2014; Z. Del Prette et al., 2005).

Conforme A. Del Prette e Del Prette (2017), as habilidades sociais são organizadas de acordo com os diferentes papéis sociais culturalmente determinados e desempenhados pelos indivíduos, de acordo com os comportamentos esperados pelos contextos aos quais estão presentes. Dessa forma, os autores relacionaram também as habilidades sociais com os diferentes papéis sociais: (1) habilidades sociais conjugais; (2) habilidades sociais educativas (pais); (3) habilidades sociais acadêmicas (estudantes); (4) habilidades sociais educativas (professores); (5) habilidades sociais profissionais; (6) habilidades sociais de cuidadores (de idosos, de doentes).

É relevante mencionar que esse repertório não se esgota aqui, pois é preciso considerar as diversas tarefas desempenhadas pelas pessoas (A. Del Prette & Del Prette, 2017). No entanto, nesse estudo serão contempladas as habilidades sociais (estudantes e professores) e educativas (professores) de acordo com o microssistema escola a ser analisado.

Para A. Del Prette e Del Prette (2017) as habilidades educativas dos professores contemplam: planejar, estruturar e apresentar atividade interativa (expor objetivos e metas para atividades, selecionar e disponibilizar materiais, expor conteúdos); conduzir atividade interativa (expor, explicar e avaliar de forma dialogada); avaliar atividade e desempenhos específicos (pedir e dar *feedback*), individualmente e à classe, aprovar, elogiar comportamentos, corrigir de forma não punitiva, discordar, corrigir de forma construtiva); cultivar afetividade e participação dos alunos, demonstrar apoio, bom humor, atender a pedidos para conversa em particular, incentivar e mediar a participação de outros (pais, por exemplo) nas atividades com os alunos. Nesse sentido, é necessário realizar a análise dessas habilidades, verificando sua efetivação, que pode contribuir significativamente para o desempenho dos estudantes e para a qualidade de suas relações interpessoais entre esses e seus professores.

Ademais, Soares et al. (2019) sublinham que professores possuem papel fundamental no desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, de tal forma que, vistos como referência contribuem para a formação de indivíduos socialmente competentes. Destaca-se, diante do exposto, a relevância de um repertório de habilidades sociais desenvolvido em docentes, para que estejam aptos a identificar e expandir as potencialidades de seus alunos (Soares et al., 2019). De forma inversa, os educadores que não desenvolvem ou possuem poucas habilidades sociais, apresentam maiores dificuldades na efetivação de suas atividades docentes, ocasionando prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem dos escolares. (Soares, et al. 2019).

2.4 **Pesquisas investigando habilidades sociais com crianças e adolescentes**

Alguns estudos indicam que desenvolver as habilidades sociais no microssistema escola exerce grande importância no combate à evasão e abandono escolar, distorção idade-série e progressivas reprovações (Achkar et al., 2017; Fernandes et al., 2018; Nunes et al., 2014). De fato, contextos sociais que envolvem pares, como o contexto escolar, contribui para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades sociais, melhorando a qualidade de vida e reduzindo a exposição a possíveis fatores de risco (Ximenes et al., 2019). Além disso, A. Del Prette e Del Prette (2017) demonstraram que a produção de conhecimento no campo teórico-prático das habilidades sociais, tem contribuído para a investigação, intervenção e avaliação, o que se observa principalmente em contextos escolar e familiar.

Assim, no que se refere às séries iniciais do EF, Benatti e Souza (2017) realizaram um estudo que teve como objetivo investigar se as habilidades sociais poderiam funcionar como variável moderadora na relação entre provocação dos colegas e autoconceito. Participaram dessa investigação 48 meninas, com idades entre nove e 10 anos, cursando o 4º. e 5º. anos do EF de uma escola pública no interior de São Paulo. Os participantes foram avaliados por instrumentos que analisaram as dimensões do autoconceito (social, escolar, familiar e pessoal), as habilidades sociais e a percepção dos docentes quanto aos níveis de socialização dos estudantes. Os professores também realizaram uma avaliação do nível de socialização das alunas. Dentre os resultados, destacou-se uma associação moderada[2], sendo que quanto menor era o escore de autoconceito, maior era a frequência de provocação (r = -0,46). Para os autores, essas relações associam-se a problemas como depressão, ansiedade, solidão e baixa

[2] A analise das correlações se baseou em Dancey e Reidy (2006) que considera r = 0,10 até 0,30 (fraco); r = 0,40 até 0,6 (moderado); r = 0,70 até 1 (forte).

autoestima, além de problemas comportamentais e dificuldades nas relações interpessoais. Frente ao exposto, é possível observar que crianças com um repertório de habilidades sociais desenvolvido possuem maior facilidade de socialização, o que sugere a diminuição de ocorrência de isolamento frente aos colegas de turma.

Nessa direção, Achtziger e Bayer (2018) desenvolveram um estudo com o objetivo de examinar as relações entre autocontrole, gênero e rendimento acadêmico de estudantes, nas disciplinas de alemão e inglês (estereotipadas como disciplinas femininas) e matemática (estereotipada como disciplina masculina). Participaram dessa investigação 185 estudantes de 3º. e 4º. anos de seis escolas em que não há pré-seleção para matrículas e 350 de 5º. e 6º. anos de sete escolas nas quais os alunos são selecionados de acordo com seu rendimento acadêmico, na Alemanha. Os dados foram coletados com alunos, pais e professores por meio de questionários, testes e escalas. Dentre os resultados, os altos níveis de autocontrole previram alto rendimento acadêmico, no entanto, as meninas apresentaram maiores níveis que os meninos. Nas disciplinas de inglês e alemão, das escolas em que não havia pré-seleção para matrículas, e alemão das escolas com seleção, as meninas apresentaram melhores rendimentos acadêmicos e maiores níveis de autocontrole que os meninos. Não houve diferença de gênero, no autocontrole, na disciplina de matemática.

Foi possível analisar nessa pesquisa que os alunos necessitam desenvolver habilidade de autocontrole para um rendimento acadêmico satisfatório. O autocontrole permite aos estudantes manter o foco ao se confrontarem com situações adversas, controlando sua ansiedade, como por exemplo, evitar dispersão nas atividades escolares.

O estudo de Simões e Castro (2018) comparou e correlacionou características de personalidade, autoconceito e habilidades sociais de 90 crianças em fase escolar compatível com suas idades, entre oito e 10 anos, diferenciados pela idade e sexo. Os participantes foram avaliados por meio de instrumentos que analisaram aspectos relacionados à extroversão, psicotismo, sociabilidade, autoconceito, assertividade e passividade. Os autores encontraram correlações significativas negativas e fracas entre psicotismo e sociabilidade, psicotismo e assertividade e, psicotismo e padrão ativo. No entanto também apresentou correlações significativas positivas e fracas entre sociabilidade e autoconceito familiar, autoconceito pessoal e autoconceito social, passividade e padrão ativo.

Esses resultados sugerem que crianças com maior desenvolvimento de habilidades sociais estão predispostas a ter menores incidências de problemas comportamentais. Além disso, apresentam maiores facilidades em se concentrar e melhores desempenhos escolar, bem como, conseguem manter relações interpessoais mais saudáveis e duradouras.

Direcionando-se aos adolescentes, a pesquisa de Castedo et al. (2015) investigou as relações entre assertividade no comportamento social e variáveis sociodemográficas, como idade, sexo, escola, cidade em que reside e estrutura familiar. Participaram 4 943 adolescentes, com idade entre 12 e 17 anos de 32 escolas secundárias da Espanha. Foram utilizados questionários para análise de variáveis sociais e educacionais. De acordo com os resultados, 72,8% dos adolescentes declararam ter um comportamento assertivo. No que se refere ao local em que residem, alunos que moram no interior mostraram maior assertividade do que aqueles que moram no litoral. Não houve diferenças significativas quanto à assertividade e o ensino público ou privado. No entanto, alunos de escolas menores apresentaram maior assertividade do que aqueles de escolas maiores, assim como, turmas com menos aulas apresentaram maiores escores do que aquelas com mais aulas na grade curricular. Quanto ao gênero, os meninos apresentaram maior escore de assertividade em relação às meninas, com maiores médias aos 12 anos. Nesse estudo foi possível observar que a aprendizagem das habilidades de comunicação e assertividade nos microssistemas família e escola são relevantes para o desenvolvimento da competência social e para o desempenho escolar.

O estudo de Terroso et al. (2016) teve como objetivo verificar a associação de envolvimento em *bullying*, sendo vítima ou agressor e o repertório de habilidades sociais. Participaram 487 adolescentes com idades entre 12 a 18 anos que frequentavam o EF e médio de escolas públicas e particulares de uma cidade no estado do Rio Grande do Sul. Foram utilizados instrumentos para avaliar as habilidades sociais e a interação escolar dos estudantes. Os resultados apresentaram que 41,5% dos adolescentes declararam que o *bullying* ocorre em sala de aula. Outrossim, os praticantes de *bullying* demonstraram maior dificuldade em apresentar comportamentos socialmente habilidosos relacionado ao escore total de habilidades sociais, empatia, autocontrole, civilidade e desenvoltura social. Já em relação à frequência desses comportamentos, os que praticavam *bullying* apresentaram menores médias para o escore total, autocontrole e civilidade. Os estudantes vítimas demonstraram maior dificuldade em manifestar comportamentos socialmente habilidosos no escore total, empatia, autocontrole, civilidade e abordagem afetiva. Quanto à frequência, apresentaram menores médias no que se refere à civilidade. Desse modo, verifica-se que os alunos com *déficits* em habilidades sociais manifestam comportamentos de risco, aumentando a probabilidade de esses ocorrerem no ambiente escolar, impedindo que relações interpessoais, embasadas no conceito de competência social aconteçam.

Nessa perspectiva, Fernandes et al. (2018) desenvolveram um estudo com o objetivo de testar um modelo de predição para o desempenho escolar, em que habilidades sociais, percepção de apoio social da família, professores e pares e o histórico de reprovação dos alunos foram as variáveis independentes. Participaram desse estudo, 311 alunos dos dois últimos do EF de três escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, com idade média de 14 anos, avaliados conforme instrumentos que verificaram as habilidades sociais e percepção de apoio social. Dentre os resultados, a investigação mostrou que 35,7% dos alunos já havia tido alguma reprovação. Além disso, o estudo também indicou uma correlação negativa moderada entre reprovação e o desempenho escolar e correlações positivas fracas e moderadas entre habilidades sociais dos discentes, percepção de apoio social da família e dos professores e desempenho escolar. Observou-se também que 22% variabilidade do desempenho escolar dos alunos foram explicadas pela reprovação, o total das habilidades sociais e a percepção de apoio social dos professores. Ademais, houve correlação positiva entre as habilidades sociais dos alunos e percepção de apoio social do professor com o desempenho escolar destes.

Esse estudo corrobora com a pesquisa de Achkar et al. (2017) no que se refere ao apoio social dos professores, expressando a importância da qualidade das habilidades sociais dos mesmos nas relações interpessoais. De tal forma, influencia também no desempenho escolar dos alunos, principalmente daqueles com distorção idade-série. Ademais, Ximenes et al. (2019) identificaram em seus estudos a importância das habilidades sociais em adolescentes, como destaque a assertividade, nas interações sociais entre pares. Tais autores evidenciam uma relação expressiva entre habilidades sociais e suporte social de pares em crianças e jovens (Ximenes et al., 2019).

Destarte, os estudos apresentados indicam que as habilidades sociais, aprendidas e desenvolvidas no âmbito de competência social, interferem positivamente na qualidade das relações (Achtziger & Bayer, 2018; Benatti & Souza, 2017; Castedo et al., 2015; Fernandes et al., 2018; Simões & Castro, 2018; Terroso et al., 2016). Considerando o microssistema escola desse estudo, no que diz respeito às relações entre professores e alunos das classes de aceleração, as habilidades sociais vêm contribuir para o desempenho escolar, minimizando as taxas de distorção idade-série, evasão e abandono escolar.

2.5 **Estudos sobre as habilidades sociais educativas**

Z. Del Prette e Del Prette (1998) associam os fatores que ocasionam o fracasso escolar e a dificuldade de aprendizagem a possíveis *déficits* no desenvolvimento interpessoal. Para

realizar e manter relações sociais, principalmente no microssistema escolar, é necessário o desenvolvimento de comportamentos positivos, orientados para um repertório de habilidades sociais na perspectiva de competência social (Z. Del Prette & Del Prette, 1998).

Nesse ínterim, a relação entre professor-aluno deve ser estruturada de forma a beneficiar todo o grupo escolar, tendo como resultado um desempenho social e acadêmico satisfatório (Z. Del Prette & Del Prette, 1998). Destarte, professores possuem papel relevante na superação de adversidades dos estudantes e podem auxiliar por meio das relações interpessoais para um desenvolvimento saudável (Yunes, Fernandes, & Weschenfelder, 2018).

Assim, segundo Z. Del Prette et al. (2005) comportamentos, habilidades, motivações, crenças e consequentemente as práticas pedagógicas dos professores, são influenciadas pelas suas relações com os estudantes, que também podem ser afetados por essas práticas docentes, relacionadas as habilidades sociais educativas atuando positivamente em seus resultados acadêmicos. Versuti, Ponti et al. (2018) ressaltam que para a aprendizagem dos conteúdos científicos é essencial o planejamento de ações pedagógicas voltadas ao objetivo de estimular o desenvolvimento de habilidades sociais. É o que corresponde, por exemplo, ao aluno que se dirige ao professor para mostrar o desenvolvimento de uma atividade solicitada, no entanto, esse percebe uma resolução errada, mas o elogia pela tentativa de realização e o instiga e o estimula a tentar realizá-la novamente de forma correta.

Conforme alguns estudos, as habilidades sociais educativas estão vinculadas aos comportamentos do professor, tendo como função promover mudanças comportamentais intencionais no desempenho dos alunos a partir de suas relações, a fim de desenvolver a aprendizagem (Fornazari, Kienen, Vila, Nantes, & Proença, 2014; Jennings et al., 2017; Platsidou & Agaliotis, 2017; Versuti, Ponti et al, 2018; Z. Del Prette & Del Prette, 2008). De tal modo, Nemet e Velki (2016) indicam que, para ocorrer manutenção das competências sociais e emocionais e das relações interpessoais de qualidade ao longo do curso de vida, é necessário desenvolvê-las numa educação intencional durante os anos de escolaridade, o que afetará também o sucesso escolar, tanto quanto possível.

No entanto, Vieira-Santos, Z. Del Prette e Del Prette (2018), por meio de uma revisão de literatura, observaram que poucas investigações abordam as relações estabelecidas no contexto escolar, ou seja, professor-aluno. De tal modo, percebendo a escola como um dos primeiros microssistemas em que as crianças interagem, entende-se a necessidade de estudos voltados às habilidades sociais educativas dos professores, pois estão diretamente associados

no processo de desenvolvimento dos alunos, à medida que participam de novos contextos sociais.

De acordo com esse aspecto, o estudo de Carneiro, Gabriel, Assis, Gomes, Pereira, Viveiros e Nascimento (2015) teve como objetivo identificar o repertório de habilidades sociais de 65 professores do EF de duas escolas públicas em uma cidade no estado do Rio de Janeiro. A partir da aplicação do Inventário de Habilidades Sociais, identificou-se que 52% apresentavam repertório bastante elaborado em habilidades sociais, enquanto 20% mostravam indicação para treinamento em habilidades sociais. O estudo também evidenciou que 66% dos docentes tinham habilidades de lidar com situações de enfrentamento e autoafirmação, à medida que 44% apresentaram habilidades de autocontrole em situações de agressividade. No entanto, convém considerar que possa ter ocorrido nesse estudo o efeito da desejabilidade social. De acordo com Ribas Jr., Moura &, Hutz (2004), esse efeito refere-se à uma disposição dos participantes em oferecer respostas caracterizadas como mais aceitáveis pela sociedade. É relevante destacar que, ao responderem aos instrumentos de forma tendenciosa, os participantes podem estar negando sua participação em processos e situações em que estejam intrinsecamente associados, o que para eles, seria inaceitável socialmente (Crowne, D. P., & Marlowe, D., 1960). Assim, embora professores identifiquem utilizar as habilidades sociais, ainda há necessidade de investigar de fato o quanto elas estão interferindo no cotidiano da sala de aula e nas escolhas de suas práticas pedagógicas, que irão orientar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Almeida, Oliveira, Ferreira e Batista (2017) realizaram um estudo com objetivo de investigar as habilidades sociais e de que forma influenciam para o desempenho social dos docentes. Participaram oito professores do EF de uma escola estadual no interior do estado de Rondônia que responderam ao Inventário de Habilidades Sociais. Diante dos dados coletados, com exceção do fator autocontrole da agressividade, todos os outros fatores apresentaram escores dentro da média. Logo, observou-se que esses docentes possuíam dificuldades em lidar com conflitos em sala de aula, por não conseguirem controlar a raiva e a agressividade. No entanto, essa é uma habilidade social importante no atendimento às turmas do EF, compostas por crianças e adolescentes que também necessitam identificar, elaborar e melhorar tais habilidades nas relações, tornando possível um comportamento socialmente adequado.

Nessa mesma direção, Motta et al. (2017) investigou os efeitos de um programa para o desenvolvimento da empatia em professores do EF, de escolas públicas e particulares em um município do estado do Rio de Janeiro. Participaram oito professores que responderam uma

entrevista semiestruturada, o Inventário de Empatia, o Teste de Empatia em Cenas e a Avaliação Livre do treinamento. Conforme os resultados apresentados, os participantes apresentaram diferenças estatisticamente significativas positivas, com melhores desempenhos de empatia entre o início e o final da intervenção.

Convém destacar que o estímulo e treinamento de habilidades sociais em professores podem promover o aperfeiçoamento de comportamentos habilidosos. Diante disso, estimular tais comportamentos no contexto escolar, pode conduzir a relações interpessoais de qualidade, reduzindo possíveis conflitos e contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

No trabalho desenvolvido por Bolsoni-Silva e Mariano (2018) foram identificadas associações e predições entre habilidades sociais educativas, práticas educativas negativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças, diferenciadas por diagnósticos de problemas de comportamento, escolaridade e sexo. Participaram da amostra 283 alunos, com idade entre três e 12 anos e 283 professores da rede pública de uma cidade no estado de São Paulo. Para análise dos dados foram aplicados questionários e entrevistas. De acordo com os resultados, verificou-se que no grupo de participantes indicados como clínicos para problemas de comportamento, a maioria era de meninos. Também foi possível observar que, dentre os resultados, houve diferença em habilidades sociais educativas entre os grupos de crianças pré-escolares e escolares, sugerindo que professores eram mais habilidosos com crianças do primeiro grupo, mas eram menos habilidosos com crianças indicadas como clínicas e meninos para problemas de comportamento. Diante desses resultados, surge a necessidade de investigar as habilidades sociais educativas de professores que trabalham com classes de aceleração, em que há muitos alunos indicados com problemas de comportamento.

O estudo de Simor et al. (2019) avaliou e comparou sintomas de depressão e ansiedade, autoestima e habilidades sociais educativas de 196 professores de escolas públicas de uma cidade da região sul do Brasil. Instrumentos para analisar ansiedade, depressão, autoestima, habilidades sociais educativas e um questionário sociodemográfico foram aplicados aos participantes. Os principais resultados mostraram que os educadores do 1º ano do EF apresentaram maiores índices de sintomas de depressão e ansiedade, bem com melhores pontuações nas habilidades sociais educativas, comparados aos docentes dos anos finais do EF. Os escores de autoestima foram maiores para os docentes dos anos finais do EF. A análise de correlação entre as habilidades sociais educativas e fatores da autoestima foi estatisticamente significativa positiva. Esses resultados informam que a qualidade da saúde mental dos professores da educação básica é fundamental para o exercício efetivo de sua profissão, exercendo papel crucial no processo educacional.

No contexto internacional, a pesquisa de Nemet e Velki (2016) teve como objetivo identificar quais fatores demográficos e de competências educacionais, sociais e emocionais dos professores prediziam a cultura e o sucesso escolar. Participaram 696 professores de escolas primárias de cinco condados eslavos da República da Croácia. Foram aplicados questionários e escalas para analisar as competências sociais dos docentes. Dentre os resultados, as competências emocionais e pedagógicas mostraram os melhores preditores da cultura escolar (*B* = 11,2% - profissionalismo, 10,2% - autodeterminação e 9,9% - colegialidade) e a competência emocional foi o único preditor de sucesso escolar (5,1% - colegialidade e inteligência emocional). Já as competências sociais não mostraram preditores significativos para cultura escolar. Tais resultados permitem perceber que as competências emocionais e pedagógicas são essenciais nas ações realizadas pelos professores em sala de aula, corroborando para a qualidade da aprendizagem e promovendo relações positivas entre docentes e alunos.

Ainda considerando a importância da relação professor-aluno, o estudo de Platsidou e Agaliotis (2017) investigou se a empatia predizia fatores de estresse nas atividades desempenhadas pelos professores. Participaram da coleta de dados 190 professores primários de escolas públicas de educação básica e especial de uma cidade no norte da Grécia. Como medidas, utilizaram-se escala e inventário para avaliar empatia e fatores estressores. A partir dos resultados obtidos a empatia não foi um forte preditor de fatores de estresse nos professores, no entanto, os mesmos relataram níveis moderadamente altos de tomada de perspectiva e preocupação empática. Contudo, é importante destacar que, quando professores se comportam empaticamente, promovem a motivação, o desempenho acadêmico e a atenção dos alunos, melhorando a qualidade das relações professor-aluno e minimizando possíveis conflitos.

Considerando os contextos nacional e internacional, alguns estudos trabalham o conceito de engajamento escolar (Moreira et al., 2018; Quin, 2017; Quin, Heerde, & Toumbourou, 2018; Quin, Hemphill, & Heerde, 2017; Stelko-Pereira, Valle, & Williams, 2015). Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) definem o engajamento escolar como um constructo multidimensional, caracterizado pelo envolvimento comportamental, emocional e cognitivo dos indivíduos que se relacionam dinâmica e mutuamente.

Assim, o envolvimento comportamental está relacionado à participação do aluno nas atividades acadêmicas, sociais ou extracurriculares (Fredricks et al., 2004). Já o envolvimento emocional refere-se aos sentimentos que se manifestam da relação entre os alunos e o contexto escolar ou dos mesmos com a educação (Fredricks et al., 2004). O envolvimento

cognitivo é percebido na forma como as práticas pedagógicas são desenvolvidas para que os discentes sejam empoderados de estratégias de aprendizagem e alcancem um rendimento escolar satisfatório (Fredricks et al., 2004). Esses componentes estão interrelacionados e, sendo desenvolvidos de forma positiva contribuem para resultados acadêmicos e desempenho pessoais satisfatórios, estendendo-se para o futuro (Fredricks et al., 2004).

De acordo com esses estudos, um baixo engajamento do aluno no microssistema escola tem mostrado insucesso escolar, falta de assiduidade, abandono, apatia e comportamentos inadequados, por outro lado, alunos engajados são mais propensos a um desempenho acadêmico satisfatório e comportamentos saudáveis durante seu desenvolvimento (Moreira et al., 2018; Quin, 2017; Quin, Heerde et al, 2018; Quin, Hemphill et al. 2017; Stelko-Pereira et al., 2015). Além disso, de acordo com a literatura professores tem papel central na promoção do engajamento dos alunos (Moreira et al., 2018; Quin, 2017; Quin, Heerde et al, 2018; Quin, Hemphill et al. 2017; Stelko-Pereira et al., 2015).

A partir desses estudos, nota-se que a qualidade das relações professor-aluno prediz o engajamento escolar, podendo ser associado às habilidades sociais de comunicação, fazer e manter amizades, expressar afeto, dar e receber *feedback*, organizar e distribuir atividades, autocontrole, solução de problemas interpessoais e habilidades do contexto acadêmico. Dessa forma, Almeida, Oliveira et al. (2017) consideram que quanto mais elaborado o repertório de habilidades sociais do professor, melhores serão seus relacionamentos com os alunos, contribuindo para o engajamento escolar e para seu desenvolvimento social e acadêmico ao longo de seu curso de vida.

Frente aos estudos revisados, o desenvolvimento e a aprendizagem das habilidades sociais e habilidades sociais educativas numa perspectiva de competência social podem favorecer as relações interpessoais no contexto escolar. Dessa forma, a construção e manutenção de relacionamentos seguros e positivos entre os indivíduos reduzem comportamentos de risco que possam impossibilitar sua vida acadêmica, familiar e profissional. Analisando especificamente o microssistema escola, as relações entre professores e alunos e as características biopsicossociais desses, acredita-se que as habilidades sociais e habilidades sociais educativas desenvolvidas e aprendidas possam melhorar significativamente a prática dos docentes e o desempenho acadêmico dos estudantes nas classes de aceleração, assim como fortalecer as crenças de autoeficácia.

3 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS ESTUDANTES E PROFESSORES

De acordo com a BNCC (2017) é necessário que os alunos desenvolvam as competências gerais na educação básica. Dentre essas competências está a de formular e resolver problemas, de exercitar a curiosidade intelectual, investigando e analisando criticamente áreas diversas do conhecimento, utilizando diferentes linguagens e tecnologias digitais com autonomia e responsabilidade. Considerando os inúmeros e variados desafios durante a vida acadêmica, é necessário ao educando crer em sua própria capacidade de realizar as atividades com sucesso, ou seja, desenvolver ou fortalecer suas crenças de autoeficácia.

O conceito de autoeficácia está inserido na Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura (Bandura, 1986). Nessa abordagem, o desenvolvimento humano é compreendido sob o modelo de reciprocidade triádica, em que fatores comportamentais (habilidades sociais), pessoais/cognitivos (crenças, estados biológicos) e ambientais (contextos sociais) interagem dinâmica e mutuamente (Bandura, 1986, 2006; Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008). Definidos como agentes, os indivíduos são capazes de conduzir as atividades que afetam seu modo de vida, de forma a organizar, antecipar, regular e refletir sobre si mesmo e suas ações, deixando de ser influenciados unicamente pelo meio ou por características próprias (Bandura, 1986, 2006; Bandura et al., 2008).

Nessa direção, conforme a TSC, no que se refere ao modelo de reciprocidade triádica, os contextos são interdependentes dos indivíduos, afetando-os e sendo afetados por eles (Bandura, 1986, 2006). Além disso, os fatores comportamentais e pessoais/cognitivos também têm sua importância para o desenvolvimento humano, numa interrelação dinâmica de acordo com cada contexto aos quais os indivíduos estão inseridos direta ou indiretamente (Bandura, 1986, 2006). Dessa forma, a TSC de Albert Bandura e a TBDH de Urie Bronfenbrenner se aproximam por compreender o desenvolvimento humano a partir de suas características biopsicossociais em interação com os diferentes contextos proximais e distais de forma proativa e recíproca (Bandura, 1986, 2006; Bronfenbrenner, 2002, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A partir do modelo de reciprocidade triádica, especificamente nos fatores pessoais/cognitivos, a autoeficácia é a crença que os indivíduos têm em suas próprias capacidades em resolver com sucesso os eventos cotidianos (Bandura, 1986). Assim, as crenças de autoeficácia influenciam o comportamento humano, sendo fundamentais para a motivação, o bem-estar e as realizações individuais (Bandura, 2006).

Considerando que os indivíduos estão inseridos nos microssistemas e que, de forma mútua, são produtos e produtores de conhecimentos, construindo e transformando os sistemas que interagem reciprocamente, a autoeficácia é um conceito pessoal e social. Destarte, as crenças de autoeficácia coletiva compartilhadas pelos contextos tornam as pessoas capazes de acreditar que podem alcançar e realizar seus objetivos (Bandura et al., 2008).

Segundo Bandura (1986, 1993), as crenças de autoeficácia produzem diferentes impactos no curso de vida dos indivíduos, resultantes de quatro processos. O primeiro diz respeito aos processos cognitivos que por meio do pensamento permitem prever e controlar as ações, definindo seus objetivos e julgando as probabilidades de sucesso ou fracasso (Bandura, 1986, 1993). Tendo como exemplo, alunos que conseguem resolver problemas matemáticos, sentem-se desafiados em buscar soluções para problemas mais elaborados, mesmo que aconteçam erros, pois oportuniza novos conhecimentos e estratégias de aprendizagem. Com os professores não é diferente, ao desenvolverem previamente seu plano de aula com determinada metodologia, são instigados por alunos que não conseguem entender o proposto e, dessa forma, utilizam-se de outras estratégias para que toda a turma compreenda o conteúdo.

O segundo refere-se aos processos motivacionais aos quais determinam quanto de esforço, envolvimento e tempo será necessário para desenvolver seus objetivos (Bandura, 1986, 1993). Dessa forma, alunos que se sentem estimulados por uma disciplina, envolvem-se melhor nas atividades, acreditando que, com seus conhecimentos e habilidades, conseguem aprender seus conteúdos. De tal modo, professores que se sentem motivados em trabalhar numa escola, desempenham suas aulas com empoderamento, melhorando suas habilidades, mesmo com turmas indisciplinadas.

Já o terceiro relaciona-se aos processos afetivos, ou seja, aos aspectos emocionais dos indivíduos, como o estresse e a depressão e ao quanto eles podem ameaçar ou dificultar determinada tarefa, assim como influenciar em seu nível de motivação (Bandura, 1986, 1993). Exemplo desse processo, diz respeito à carga horária de trabalho dos professores, muitas vezes em variadas escolas, gerando cansaço físico, além das condições do ambiente escolar, causando estresse pela falta de recursos e estrutura, impedindo-os de melhorar a qualidade de suas aulas por acreditarem que nada podem fazer para alterar tais situações.

Por fim, as crenças de autoeficácia têm impacto nos processos de seleção, que são as escolhas que os indivíduos fazem de atividades e contextos, influenciadas por sua capacidade de alcançar resultados positivos, podendo interferir no seu curso de vida (Bandura, 1986, 1993). Como exemplo, alunos que possuem opção de escolha na temática de uma feira

integrada na escola, procuram escolher temas relacionados às disciplinas que possuem melhores resultados. Relacionando-se a professores, o mesmo acontece quando escolhem o curso de licenciatura que pretendem estudar, geralmente selecionando por aqueles em que se sentem capazes de realizar com segurança e desempenho satisfatório.

Outrossim, de acordo com Bandura (1986, 1997) as crenças de autoeficácia são fortalecidas e/ou enfraquecidas a partir de quatro fontes principais: (a) experiências anteriores ou de domínio; (b) experiências observadas ou vicárias; (c) persuasão verbal ou social; e (d) estados somáticos e emocionais. As *experiências anteriores ou de domínio* correspondem a como os indivíduos interpretam os resultados das atividades que realizaram anteriormente, utilizando-se dessas interpretações para desenvolver suas crenças sobre a capacidade em realizar as próximas atividades (Bandura, 1986, 1997). Essas experiências são a forma mais efetiva dos indivíduos acreditarem em suas capacidades de realizar algo (Bandura, 1986, 1997).

Assim, atividades anteriores realizadas com sucesso, esforço e dedicação frente às adversidades, aumentam as crenças de autoeficácia; enquanto, aquelas que mesmo tendo resultado positivo, mas foram realizadas facilmente, desencorajam os indivíduos diante de qualquer obstáculo (Bandura, 1986, 1997). Como exemplo, com relação ao contexto escolar, um aluno com experiência anterior de sucesso em atividades de produção textual, acredita que terá uma boa pontuação na avaliação de redação. Para um professor, de acordo com as estratégias utilizadas para explicar o sistema solar numa turma no ano letivo anterior, o faz acreditar que pode desempenhar as mesmas estratégias, numa turma indisciplinada, podendo desenvolver também a habilidade de cultivar a afetividade e participação dos alunos.

As *experiências observadas ou vicárias* relacionam-se as percepções que as pessoas fazem de outras ao executar uma tarefa e geralmente acontecem quando se tem pouca experiência de como realizá-las (Bandura, 1986, 1997). Essa fonte de autoeficácia se torna mais influente quando os observadores percebem semelhanças nas características do modelo e seu sucesso, crendo que o desempenho deste é determinante para suas próprias capacidades de realização (Bandura, 1986, 1997). No entanto, quando os indivíduos percebem que as similaridades com o modelo são muito distantes das suas, a experiência vicária é reduzida (Bandura, 1986, 1997).

Para os alunos essas fontes podem surgir ao analisar colegas de turma que conseguem solucionar um problema de matemática, fazendo-os acreditar que também podem resolver. Já para professores, pode acontecer por meio de formações continuadas, onde são expostas

experiências de outros professores em sala de aula, levando-os a desenvolverem tais práticas com as devidas modificações, de acordo com a realidade de sua turma.

Segundo Bandura (1986, 1997), a *persuasão verbal ou social* contempla o convencimento dos indivíduos por outra pessoa ou grupo de que é capaz de realizar uma atividade com sucesso ou fracasso. Uma persuasão positiva pode encorajar e empoderar uma pessoa, fortalecendo suas crenças de autoeficácia, enquanto uma persuasão negativa pode frustrar ou enfraquecer tais crenças (Bandura, 1986, 1997). De tal modo, alunos são encorajados a tirar suas dúvidas, participar das interações, realizar as tarefas, conforme *feedback* positivo de seus professores. Assim como os docentes são incentivados pelos coordenadores ou direção da escola a utilizar de suas práticas pedagógicas, para buscar êxito com suas turmas.

Por último, os *estados somáticos e emocionais* dizem respeito a como percepções emocionais dos indivíduos influenciam em sua capacidade de confiar em suas ações para desempenhar determinada tarefa (Bandura, 1986, 1997). A ansiedade, o estresse, a excitação e os estados de humor podem reduzir as crenças de autoeficácia e ocasionar resultados negativos nas execuções de suas ações (Bandura, 1986, 1997). Como exemplo aos alunos, pode-se mencionar o quanto a ansiedade pode interferir sua capacidade de aprovação em uma avaliação final de matemática. Tratando-se do professor, o estresse pode diminuir suas crenças de autoeficácia em realizar uma aula em que todos possam entender os eixos propostos.

No que se refere ao campo de pesquisa, de acordo com a literatura, as crenças de autoeficácia são aplicadas em diferentes domínios, por exemplo, esporte, saúde e organizações, de acordo com variados contextos, tais quais, hospitais, empresas e escolas. No entanto, há estudos que privilegiam a autoeficácia acadêmica e docente (Azzi & Polydoro, 2006; Coimbra & Fontaine, 2010; Iaochite, Costa Filho, Matos, & Sachimbombo, 2016). De tal modo, o referido estudo tem como foco a autoeficácia geral, acadêmica e docente de professores e alunos das classes de aceleração.

Tratando-se de professores, o estudo de Yu et al. (2015) teve como objetivo examinar as correlações entre estresse, pressão no trabalho, autoeficácia e *burnout* de 387 professores de duas escolas de ensino médio. Dentre os resultados, o estresse percebido foi positivamente correlacionado ao *burnout* e negativamente correlacionado a autoeficácia, assim como, a autoeficácia foi correlacionada negativamente à pressão no trabalho dos docentes. Diante disso, é possível considerar que professores com baixa autoeficácia se sentiam mais cansados e absorviam maior pressão no trabalho, ocasionando níveis de estresse mais elevados,

podendo levar a manifestação da síndrome de *burnout* e, consequentemente, ao abandono da profissão.

Já em consideração aos alunos, Dolzan et al. (2015) desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi investigar o engajamento escolar nos comportamentos de risco à saúde de estudantes e o papel mediador da autoeficácia nessa relação. Nesse estudo participaram 250 alunos do ensino médio na Itália, com idade entre 13 e 21 anos, aos quais responderam a instrumentos que analisaram o engajamento escolar, comportamentos disruptivos (uso de drogas, álcool, roubo, agressão, vandalismo) e percepção de autoeficácia. Dentre os resultados, houve correlação positiva e significativa entre engajamento escolar e autoeficácia (r=0,37). Além disso, as análises sugerem que a autoeficácia foi capaz de mediar parcialmente o engajamento escolar e comportamentos disruptivos.

Dessa forma, é possível observar que as crenças de autoeficácia interferem positivamente no engajamento escolar dos alunos, mantendo-os interessados e determinados nas realizações das atividades ali desempenhadas entre os pares. Diante disso, possivelmente os estudantes alcançam um desempenho acadêmico satisfatório, minimizando os comportamentos indesejáveis.

Nesse ínterim, o estudo de Achkar et al. (2017) teve por objetivo comparar o desempenho escolar em relação a indicadores de risco, tais como, reprovação escolar e violência intra e extrafamiliar e indicadores de proteção, como habilidades sociais, autoeficácia e apoio social. Participaram 400 estudantes de 11 a 17 anos, dos três últimos anos do EF de escolas no estado do Rio de Janeiro, sendo avaliados por instrumentos que analisaram as habilidades sociais, a percepção de apoio social, a autoeficácia geral e os fatores de risco e proteção. A partir dos resultados, as análises mostraram que os alunos com baixo desempenho escolar apresentaram menores níveis de autoeficácia, do que aqueles com médio e alto desempenho escolar, evidenciando que podiam não se sentir capazes de realizar as atividades escolares e seus objetivos com êxito. Por outro lado, estudantes com desempenho elevado apresentaram mais habilidades sociais de empatia, autocontrole, civilidade e no total, comparados aos anteriores.

Tal investigação demonstrou que as relações interpessoais mais proximais, desenvolvidas pela família, professores e grupos de amigos, desde que atenda as dimensões éticas e morais, interferem positivamente nas crenças de autoeficácia e no desempenho escolar dos discentes. Esses resultados mostram a importância dos professores planejarem e exercerem uma prática pedagógica próxima da realidade de suas turmas, não apenas com a

intenção curricular, mas também como rede de apoio, possibilitando reverter ou minimizar o fracasso escolar.

Concordando com o estudo anterior, a investigação de Nunes et al. (2020) buscou analisar a percepção de 643 jovens paraenses sobre suas redes de apoio sociais (família, escola e comunidade) e identificar as correlações com os fatores de proteção pessoais, entre eles a autoeficácia. Foi aplicado um questionário que analisou suas percepções sobre comunidade, escola, família, autoestima, autoeficácia e expectativa de futuro. Dentre os resultados apresentados destaca-se a importância do apoio familiar às variáveis de proteção pessoal, como a autoeficácia, autoestima e expectativa de futuro. Ademais, o estudo mostrou que a percepção de apoio da escola teve correlação positiva com a percepção de apoio da família e a autoeficácia.

De acordo com alguns estudos, é possível perceber que as relações interpessoais positivas promovem e fortalecem as crenças de autoeficácia (Achkar et al., 2017; Dolzan et al., 2015; Nunes et al., 2020; Yu et al., 2015). Dessa forma, habilidades em se comunicar, recusar pedidos, dar e receber *feedback*, empatia e autocontrole são fundamentais para fortalecer a compreensão dos indivíduos em acreditarem nas suas capacidades de resolver situações cotidianas com sucesso (Bandura, 1986; Olaz, 2011).

Assim, conforme revisão de literatura, foi possível constatar a escassez de estudos voltados para a investigação das crenças de autoeficácia geral no contexto escolar, em particular, pesquisas que contemplassem sua relação com as habilidades sociais de alunos e professores que se inserem no EF. Portanto, torna-se necessário investigar como esse constructo se apresenta no microssistema escola, tendo como recorte as classes de aceleração, considerando que as habilidades sociais e as habilidades sociais educativas são indispensáveis para contribuir com o desempenho escolar, minimizando ou eliminando a percepção de fracasso escolar desses estudantes. A seguir são descritos estudos sobre a autoeficácia acadêmica e docente.

3.1 **Autoeficácia acadêmica na Educação Básica**

No contexto escolar, a motivação para o engajamento dos alunos nas atividades propostas pelos professores está sujeita ao quanto acreditam que possam realizá-las (Bzuneck, 2001). Ao confiar em suas capacidades para aprender, os estudantes compreendem que podem construir habilidades e autorregular seus processos de aprendizagem, ou seja, selecionam e

utilizam estratégias para adquirir novos conhecimentos e soluções aos objetivos apresentados (Azzi et al., 2014; Bzuneck, 2001).

Nessa direção, Bandura (1993, 1997) define a autoeficácia acadêmica como as crenças de estudantes em suas capacidades de realização de tarefas acadêmicas, alcançando os objetivos estabelecidos no contexto escolar com êxito, contribuindo para seu sucesso acadêmico. Assim, as crenças de autoeficácia acadêmica têm como função mediar os níveis de motivação, influenciando no comprometimento dos alunos com as tarefas solicitadas e favorecendo o controle e a regulação dos seus pensamentos e suas ações (Bandura, 1997).

Diante do cenário atual da educação, em especial os altos índices de distorção idade-série e de alunos que não prosseguem com seus estudos (Inep, 2018b), as crenças de autoeficácia acadêmica parecem contribuir para o desempenho acadêmico, diminuição de problemas de comportamento e taxas de distorção, evasão e abandono escolar (Azzi et al., 2014; Bandura,1993; García-Fernández, Inglés, Herrero, San Martín, Torregrosa, & Gonzálvez, 2016; García-Fernández, Inglés-Saura, Vicent, Gonzálvez, San Martín, & Pérez-Sánchez, 2016). Por outro lado, estudantes com baixas crenças de autoeficácia possuem menos disposição para aprender, dificuldades em se concentrar, evitam atividades que requer maiores esforços e não costumam enfrentar situações de adversidades (Bandura, 1993; Valera, 2018).

Nesse sentido, no contexto internacional, García-Fernández, Inglés-Saura et al. (2016) desenvolveram um estudo para analisar a capacidade preditiva da autoeficácia acadêmica percebida sobre as autoatribuições acadêmicas de 874 alunos do Ensino Médio da província de Ñuble, Chile. Foram utilizados instrumentos que avaliaram a autoeficácia acadêmica e as percepções dos estudantes sobre êxito e fracasso escolar. Verificou-se com os resultados que a autoeficácia acadêmica prediz significativamente autoatribuições em habilidade e esforço. No que se refere à capacidade preditiva de autoeficácia sobre autoatribuições acadêmicas, os escores foram menores em linguagens. No entanto, a autoatribuição de sucesso ao esforço e do fracasso à falta de habilidade, a autoeficácia acadêmica foi maior em matemática.

Diante disso, é possível compreender que, quando alunos se sentem seguros com suas habilidades já adquiridas, acreditam que podem realizar suas atividades com sucesso, empregando seus esforços diante das dificuldades que possam surgir. Portanto, as habilidades sociais e as habilidades sociais educativas, junto à autoeficácia acadêmica podem favorecer bons resultados aos alunos das classes de aceleração.

Em outro estudo García-Fernández, Inglés et al. (2016) analisou se a autoeficácia acadêmica prediz o autoconceito, em uma amostra de 860 estudantes chilenos do Ensino

Médio. Os participantes responderam a instrumentos que analisaram a autoeficácia acadêmica e o autoconceito em adolescentes. Entre os resultados obtidos destacou-se que a autoeficácia acadêmica previu positivamente as percepções dos alunos nas relações com pessoas do sexo oposto, pessoas do mesmo sexo e com seus pais. Da mesma forma, a autoeficácia previu positivamente a autoestima dos estudantes.

Novamente torna-se fundamental o papel das relações interpessoais positivas no fortalecimento das crenças de autoeficácia acadêmica, principalmente nas relações professor-aluno. Ao utilizarem estratégias diferentes de aprendizagem, professores estimulam os estudantes a acreditarem em suas habilidades de resolver as atividades, mesmo com dificuldade. Ademais, ao desenvolverem suas crenças de autoeficácia os discentes fortalecem sua autoestima sobre seu desempenho acadêmico.

Herrera e Moreno (2017) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de relacionar as crenças de autoeficácia ao rendimento acadêmico de 802 estudantes da educação básica (anos finais do EF) e Ensino Médio, da comunidade de Viña del Mar, Chile. Os participantes responderam a uma escala que analisa as crenças dos estudantes sobre suas capacidades para alcançar determinados resultados acadêmicos. Os resultados apresentaram correlação estatisticamente significativa positiva entre rendimento e autoeficácia. Dessa forma, estudantes com maior pontuação na escala de autoeficácia obtiveram maior desempenho acadêmico no ano letivo, por outro lado, alunos com baixo desempenho acadêmico apresentaram menor pontuação para autoeficácia. Além disso, os resultados também mostraram que os discentes das séries finais do EF possuem médias significativamente mais altas em autoeficácia do que aqueles matriculados no ensino médio.

Na pesquisa realizada por Valera (2018) o objetivo foi determinar a relação entre procrastinação e autoeficácia acadêmica com 117 estudantes, com idade entre 14 e 16 anos de uma escola localizada no Peru. Os instrumentos utilizados analisaram os níveis de procrastinação e autoeficácia no contexto escolar. Os resultados indicaram uma relação inversamente significativa entre procrastinação e autoeficácia acadêmica (r= 0,350), indicando que, quanto maior a procrastinação menor será a autoeficácia acadêmica dos alunos. Além disso, as análises mostraram que quanto menor a autoeficácia, maiores eram as dificuldades em organizar as atividades e maiores os sentimentos de culpa por não cumprir ou postergar as tarefas a serem realizadas. Diante desses resultados mostra-se a necessidade da equipe pedagógica criar planos de ação que permitam aos estudantes o desenvolvimento de sua autoeficácia acadêmica para o desempenho de suas responsabilidades no contexto escolar.

No contexto nacional, Brito e Souza (2015) investigaram a relação entre crenças de autoeficácia e desempenho na solução de problemas matemáticos com uma amostra de 131 estudantes do 6º. ano de uma escola particular da região sudeste. Os instrumentos utilizados analisaram a autoeficácia e a ansiedade para matemática e, a autoeficácia para aprendizagem autorregulada, bem como o autoconceito matemático. Dentre os resultados, uma correlação linear positiva foi encontrada entre a escala de autoeficácia para a aprendizagem regulada e a nota que o estudante acredita que terá em matemática (r = 0,60). De forma idêntica, mostrou-se uma correlação linear positiva diferente de zero, (r = 0,45) entre a autoeficácia matemática e as notas atribuídas aos estudantes na solução de problemas.

Considerando que no EF os alunos são requisitados a resolver situações problemas na disciplina de matemática, esse estudo contribui para que professores organizem suas aulas e utilizem práticas metodológicas que possibilitem a aprendizagem de todos. Ao realizarem, por exemplo, agrupamentos de alunos em sala, os docentes poderão propiciar o desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos alunos por meio das experiências vicárias, juntamente às experiências anteriores que foram realizadas com sucesso. Além disso, quando os professores se mobilizam para ações que sejam motivadoras e desafiadoras, as relações interpessoais entre os pares são fortalecidas, contribuindo para o desempenho acadêmico positivo da turma.

Outrossim, a pesquisa de Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2015) teve como objetivo analisar as relações entre as variáveis pessoais e escolares e os níveis de autoeficácia acadêmica percebidos por alunos do ensino médio. Participaram 886 estudantes de 11 escolas da rede pública no estado de São Paulo, com idade entre 13 e 24 anos que responderam a instrumentos que analisaram características pessoais e escolares e a autoeficácia acadêmica. Os resultados obtidos revelaram que os alunos se perceberam moderadamente capazes de realizar com êxito as atividades relacionadas ao aprender. As variáveis pessoais e escolares que se relacionaram com os níveis de autoeficácia acadêmica foram: gênero, idade, estudo do pai, intenção de ingressar no ensino superior e repetência em algum ano de escolaridade. No entanto, mostraram-se mais fortes, o gênero, sugerindo maior frequência de discentes do sexo feminino e a intenção de ingressar no ensino superior, parecendo que aqueles com percepções de autoeficácia forte possuem maior intenção de ingressar no ensino superior. No que se refere à idade e repetência, os resultados apresentaram associação negativa com a autoeficácia acadêmica de forma que os estudantes mais velhos e com reprovações em algum ano de escolaridade apresentaram menores percepções dessas crenças. Nesse ínterim, é possível considerar que alunos com distorção idade-série, numa percepção de fracasso escolar, podem

apresentar baixos níveis de autoeficácia acadêmica, o que pode acarretar futuramente evasão ou abandono escolar.

Diante do exposto, considerando a falta de motivação e a apatia dos estudantes frente ao fracasso escolar instaurado nas classes de aceleração, torna-se necessária uma investigação sobre a autoeficácia acadêmica com essa amostragem. Além disso, distanciamentos percebidos nas relações professor-aluno impedem os docentes de perceber as necessidades dos estudantes, dificultando a utilização de estratégias variadas, com atividades que permitam aos alunos se organizarem de forma que se percebam e se sintam encorajados a realizá-las com sucesso.

3.2 **Autoeficácia docente**

Conforme a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2017), professores indicaram que aspectos pedagógicos, como ausência de recursos e ambientes multifuncionais; aspectos sociais, tais como, consumo de drogas, agressão e outros tipos de violências; aspectos culturais e éticos, dentre eles desrespeito e assédio moral, tem afetado negativamente seu trabalho nas escolas. Essa mesma fonte indica que acúmulo de cargos e dificuldade de aprendizagem dos alunos são os fatores que tem maior impacto na saúde dos profissionais de educação (CNTE, 2017).

Além disso, a Teaching And Learning International Survey (TALIS, 2018), revela que há uma diminuição significativa do número de professores que atuam nas escolas nos últimos dez anos. Ademais, ao avaliar quanto tempo gasto em sala de aula com ensino-aprendizagem, tarefas administrativas e manutenção da disciplina, os professores do Brasil relatam que passam apenas 65% a 70% do tempo com ensino-aprendizagem, enquanto os professores de outros países utilizam pelo menos 85% do tempo para o mesmo objetivo (TALIS, 2018).

Outra análise que merece atenção é evidenciada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2019), relatando que há um aumento da violência escolar, também se estendendo as redes sociais, por meio de julgamentos e preconceitos. O Sindicato ainda relaciona tal fato, à ausência de estrutura das unidades e à desvalorização dos profissionais da educação (APEOESP, 2019).

Essas análises evidenciam que educadores se sentem forçados e pressionados a trabalhar em ambientes com relações interpessoais negativas. Tais relações enfraquecem suas crenças, motivações e prejudica seu bem-estar e sua saúde mental (Alcántara, 2018; Azzi et al., 2006). Ademais, também causa prejuízos aos alunos, pois nesse ambiente desfavorável,

possuem menor disposição para aprender, diminuindo seus níveis de motivação, fomentando assim o fracasso escolar (Bandura, 1993, Valera, 2018).

Considerando o contexto das classes de aceleração, observa-se que nelas estão matriculados alunos com diferentes formas de aprender. Isso exige do professor conhecimento, habilidades sociais e educativas, planejamento de suas aulas, assim como, a escolha de estratégias variadas para que todos possam ter um desempenho acadêmico satisfatório (Azzi et al., 2006; Z. Del Prette & Del Prette, 2008).

Dessa forma, convêm aos professores desenvolver e exercer sua autoeficácia docente, diante dos desafios que envolvem o cotidiano da sala de aula, estimulando a aprendizagem dos alunos e fortalecendo suas crenças (Azzi et al., 2006). Diante disso, torna-se necessário investigar a autoeficácia docente dos professores das classes de aceleração, haja vista a falta de estímulos, a desmotivação e a dificuldade de engajamento dos estudantes nesse microssistema em que afetam e são afetados pelas interações professor-aluno.

Nessa direção, no microssistema escola, a autoeficácia docente é identificada como a capacidade dos professores em acreditar que suas habilidades e estratégias (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Tal fato pode proporcionar o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem, com o objetivo de alcançar resultados positivos, inclusive àqueles que possuem maiores dificuldades (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bandura (1986) ressalta que, como uma das mais importantes fontes de autoeficácia, as experiências de sucesso, intensifica as crenças de autoeficácia. Exemplo disso, são os resultados acadêmicos satisfatórios obtidos pelos estudantes, que fortalecem as crenças dos docentes.

No entanto, as crenças de autoeficácia docente não são suficientes para alcançar objetivos com sucesso, é preciso também conhecimento e habilidades nas práticas pedagógicas (Azzi et al., 2006). Além disso, tais crenças não são imutáveis, mas se alteram de acordo com os contextos em que os professores atuam (Azzi et al., 2006).

Estudos indicam que professores com elevada autoeficácia docente selecionam estratégias mais adequadas para o ensino de atividades, são mais propensos a novas experiências de práticas pedagógicas e facilitam o processo de aprendizagem dos alunos, aumentando sua motivação (Alcántara, 2018; Azzi et al., 2006; Bzuneck, 2017; Covarrubias & Lira, 2015). Convém ressaltar que formação inicial e continuada junto ao desenvolvimento de habilidades, assim como o tempo de atuação e o ambiente escolar fortalecem as crenças de autoeficácia docente (Bzuneck, 2017; Casanova & Azzi, 2015; Fackler & Malmberg, 2016; González & Torres, 2017; Hernández, 2018).

No que se refere à literatura internacional, Covarrubias e Lira (2015) desenvolveram um estudo para identificar a autoeficácia docente e compará-la ao gênero e a experiência em sala de aula com uma amostra de 544 professores chilenos de diversas etapas da educação básica. Os participantes responderam um instrumento que verificou a autoeficácia docente. Os resultados mostraram que professores de ambos os sexos possuem elevada autoeficácia docente. No entanto, os participantes com experiência docente de seis a 10 anos apresentaram maiores pontuações para estratégias de ensino e aprendizagem do que aqueles com experiência entre 11 a 15 anos. Os autores sugerem que este resultado pode estar associado à etapa de ensino em que esses professores atuam.

A pesquisa de Fackler e Malmberg (2016) investigou os fatores pessoais dos professores, do contexto escolar e dos diretores das escolas que atuam sobre a autoeficácia de 44 701 professores de 14 países que compõem *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD). Os pesquisadores utilizaram instrumentos que analisaram características do professor, da sala de aula e da escola, dos diretores e sua gestão, assim como a autoeficácia do professor e o clima da sala de aula. Dentre os resultados, os fatores pessoais do professor explicam 88,7% da autoeficácia docente, enquanto que os da escola explicam 2,9%. Dessa forma, é relevante destacar que, como afirma Bandura (1986), as experiências anteriores de sucesso fortalecem as crenças de autoeficácia dos professores, contribuindo para desenvolver os processos motivacionais, a autoestima e a autoeficácia dos estudantes, mesmo aqueles que necessitam de diferentes estratégias para aprender.

González e Torres (2017) analisaram a relação entre a autoeficácia docente e as fortalezas e virtudes pessoais de 564 professores da educação infantil e primária da República Dominicana, a partir de instrumentos que mediram a autoeficácia e identificaram as virtudes dos participantes. Os resultados indicaram que a eficácia de compromisso com o estudante teve uma correlação positiva com todas as virtudes (sabedoria e conhecimento, humanidade, justiça, contenção e transcendência), com exceção da coragem. Já a eficácia em estratégias instrucionais e manejo de turma se correlacionaram positivamente com as todas as virtudes.

Frente ao exposto, é possível perceber que os professores precisam desenvolver habilidades cognitivas, assim como sociais e educativas para o fortalecimento da autoeficácia docente. Em conjunto, todos esses fatores favorecem uma relação professor-aluno positiva, podendo resultar no sucesso acadêmico dos estudantes.

Na mesma direção, o estudo de Alcántara (2018) determinou a relação entre autoeficácia e desempenho docente de 20 professores de uma escola na cidade de Cajamarca, Peru. Os instrumentos utilizados analisaram a autoeficácia percebida pelos professores e

informações do desempenho docente, obtidas por meio de uma avaliação do Ministério da Educação. As análises dos resultados evidenciaram uma correlação positiva entre autoeficácia e desempenho docente, indicando que quanto maior a autoeficácia, maior o desempenho docente. Nessa direção, sugere-se que professores que acreditam em suas habilidades e estratégias no processo de ensino aprendizagem desenvolvem melhores relações interpessoais com os alunos, criando ambientes favoráveis para a aprendizagem facilitando assim, o desempenho acadêmico dos escolares.

Ademais, Hernández (2018) analisou a relação entre as competências socioemocionais e crenças de autoeficácia como fatores preditores de *burnout* em 549 docentes de Guanajuato, no México. Os instrumentos analisaram fatores como otimismo, assertividade, empatia, estratégias docentes, confiança do professor em envolver os alunos na própria aprendizagem, esgotamento emocional e insatisfação. Os resultados mostraram que as competências socioemocionais e as crenças de autoeficácia não foram consideradas preditores de *burnout*. Dessa forma, é possível compreender que professores com repertório de habilidades sociais desejáveis e elevadas crenças de autoeficácia conseguiam estabelecer boas relações, confiando em suas capacidades para solucionar problemas em sala de aula, assim como manter seus alunos motivados e seguros.

Na literatura nacional, o estudo de Ferreira (2014) apresentou os resultados de uma investigação sobre as relações entre autoeficácia docente e as condições de atuação profissional e realização pessoal de 100 professores do ensino médio no estado de Minas Gerais. Os participantes responderam instrumentos que coletaram informações pessoais e profissionais, autoeficácia docente e *burnout* em professores. Os resultados apresentaram que a autoeficácia docente, na dimensão intencionalidade docente, recebeu maior média (M=4,59), enquanto a dimensão manejo de classe recebeu média menor (M=4,44). A análise das médias dos fatores de autoeficácia docente que correspondem à intencionalidade docente e manejo de classe mostrou que os valores foram maiores para professores com maior faixa etária, assim como para aqueles com mais tempo de experiência profissional. Da mesma forma, os participantes com maiores escores em intencionalidade docente foram os que se perceberam mais preparados para docência, mais realizados profissionalmente e com maior liberdade de expressão.

Esse estudo acentua a necessidade e a importância da formação inicial e continuada para os professores. Tais formações diversificam a forma de aprender e oportunizam a trocar de experiências que, podem ser adaptadas no cotidiano das salas de aula, facilitando o processo de ensino aprendizagem e consequentemente o sucesso acadêmico dos alunos.

A pesquisa de Casanova e Azzi (2015) analisou as relações explicativas entre variáveis pessoais, contextuais e de atividade docente com as crenças de autoeficácia docente de 201 professores e gestores do ensino médio de escolas públicas no estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados analisaram a autoeficácia docente, coletiva e do gestor, além de verificar as características pessoas, profissionais, condições de vida e bem-estar social. Dentre os resultados, mostrou-se que o número de alunos em sala de aula explicou 4,61% da variância da autoeficácia docente, enquanto formação docente explicou 9,30%. e a escola explicou 13,35%.

Dessa forma, parece que o contexto escolar pode interferir para que professores se percebam com autoeficácia elevada. Assim, além de infraestrutura, recursos, equipe e proposta pedagógica, a organização escolar e quantitativo de alunos por turma podem ser variáveis que favoreçam a atuação docente contribuindo para o fortalecimento de sua autoeficácia.

O estudo de Nina, E. Ramos, Ramos, Silva, Fernandez e Pontes (2016) teve por objetivo caracterizar professores da educação básica, considerando as fontes de autoeficácia, os aspectos demográficos e a atividade docente. A amostra foi composta por 1079 professores da educação básica no Brasil, aos quais responderam a instrumentos de caracterização sociodemográficas e de identificação das fontes de autoeficácia. Nos resultados de análise de clusters, todas as quatro fontes de autoeficácia correlacionaram-se positivamente, no entanto, não houve associação entre as fontes de experiência de domínio e vicária com as variáveis sociodemográficas. No que se refere à atividade docente a persuasão verbal foi correlacionada ao tempo de atuação profissional e a idade mais avançada dos professores.

De acordo com essa pesquisa, compreende-se que aspectos como, tempo de experiência e idade contribuem para fortalecer as fontes de autoeficácia docente. Dessa forma, competem as equipes diretivas das escolas alguma cautela ao selecionar os professores, pois há turmas que necessitam de múltiplas estratégias pedagógicas pela diversidade e singularidade de seus alunos, o que pode ser obtido com docentes mais experientes.

Dias (2017) realizou uma investigação com o objetivo de avaliar a percepção de docentes sobre sua competência na implementação de práticas inclusivas. Participaram 153 professores da educação básica da região norte do Brasil que responderam a instrumentos para verificar aspectos sociodemográficos e a autoeficácia no contexto escolar. As análises mostraram que colaboração com os colegas docentes e família dos alunos explicaram 33,974% da variância da eficácia docente, já a promoção de estratégias pedagógicas

inclusivas explicou 10,180% e controle de comportamentos disruptivos explicou 9,367% da variância.

Embora esse estudo tenha como foco a utilização de práticas inclusivas por professores para alunos com necessidades educativas especiais, é relevante analisar que as fontes de autoeficácia, experiências vicárias e de persuasão verbal, são aspectos essenciais nesse processo de inclusão por meio dos colegas de profissão. Mais uma vez revela-se a necessidade em analisar as fontes de autoeficácia de professores, visto que, muitas vezes ainda são selecionados aqueles com pouca experiência docente para lecionar em turmas as quais exigem um repertório elevado de práticas pedagógicas diversificadas.

De acordo com a literatura, a autoeficácia é uma variável fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, de forma que professores e alunos diante das dificuldades pertinentes ao contexto escolar, não reduzam seus esforços ou desistam de realizar suas práticas de forma efetiva (Azzi et al., 2014; Bzuneck, 2001; Costa & Boruchovitch, 2006; Hernández, 2018). Nesse ínterim, torna-se necessário aos docentes planejar e organizar atividades que possibilitem aos alunos desenvolver suas habilidades diante dos desafios propostos. Além disso, oportunizar o aprendizado dos estudantes junto ao grupo, incentivando-os a utilizar novas estratégias de resolução de problemas e enfatizando seus esforços ao realizar uma tarefa, parecem ser boas ações pedagógicas que contribuem para sucesso escolar (Azzi et al., 2014; Brito & Souza, 2015; Coimbra & Fontaine, 2010).

Assim como ocorreu com a autoeficácia geral, a revisão de literatura mostrou que poucos estudos abordam a autoeficácia acadêmica e docente em turmas do EF, predominando estudos com foco em estudantes do Ensino Médio. Contudo, considerando a aprendizagem das habilidades sociais nos diversos microssistemas em que alunos e professores estão inseridos, a autoeficácia é uma variável importante a ser investigada com os estudantes das classes de aceleração.

3.3 **Relações entre habilidades sociais e crenças de autoeficácia de docentes e dos estudantes**

De acordo com a TSC o comportamento humano pode ser explicado pelo modelo de reciprocidade triádica, ao qual há relação dinâmica e interdependente entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais (Bandura, 1986,2006). Dessa forma, as crenças de autoeficácia dos indivíduos interferem sobre seus pensamentos, emoções e outros fatores pessoais,

podendo influenciar diretamente em suas competências sociais nas relações entre seus pares (Olaz, 2011).

Diante disso, se um indivíduo acredita não ser capaz de realizar um comportamento, tal fato poderá afetar suas relações interpessoais, gerando expectativas negativas sobre essas relações (Olaz, 2011). Pode-se citar como exemplo, um aluno que evita manter relações interpessoais e, assim, não desenvolve habilidades sociais necessárias para estabelecer parcerias que sejam significativas a ele, impedindo, deste modo, a interação nos contextos aos quais está inserido, prejudicando seu desempenho social, acadêmico e futuramente profissional.

As crenças de autoeficácia auxiliam na organização, escolha e capacidade de realizar comportamentos sociais nas relações entre os pares (Olaz, 2011). A forma como o indivíduo visualiza seus desempenhos anteriores e suas experiências de sucesso, fortalecerão o desenvolvimento de habilidades sociais, enquanto experiências que não foram bem sucedidas inibirão a realização de comportamentos socialmente competentes (Olaz, 2011). Assim, pode-se supor que as habilidades sociais atuam na principal fonte de autoeficácia que são as *experiências anteriores ou de domínio*. Diante disso, indivíduos com uma crença fraca de autoeficácia, podem ter maiores dificuldades em desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades sociais, ocasionando pensamentos negativos sobre seu desempenho social (Olaz, 2011).

Outrossim, em situações em que as experiências anteriores realizadas pelos indivíduos não são suficientes para avaliar sua autoeficácia, esses recorrem a experiências vicárias que poderão fundamentar quais comportamentos e habilidades poderão ser desenvolvidos frente as demandas apresentadas (Olaz, 2011). É o que acontece, por exemplo, quando um aluno lembra que um de seus colegas, teve a iniciativa de dar uma ideia diante da turma sobre um evento que aconteceria em sala de aula. Estimulado por esse comportamento, sua crença de autoeficácia é fortalecida e sente-se capaz de agir conforme seu par em situações parecidas.

De forma semelhante, a persuasão verbal, juntamente a outras fontes de autoeficácia, auxilia no desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes (Olaz, 2011). Indivíduos que possuem um repertório satisfatório de habilidades sociais utilizam-se da persuasão verbal, para um reforço maior a sua confiança em exercer habilidades competentes e alcançar sucesso (Olaz, 2011). Exemplo disso é um *feedback* positivo de um coordenador pedagógico referente a exposição de um trabalho do professor com sua turma, fortalecendo suas crenças, possibilitando o desenvolvimento de competências que estimulem melhores relações entre professor-aluno.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade em realizar pesquisas que tratem da relação entre as variáveis habilidades sociais e autoeficácia. Ademais, percebendo a relação professor-aluno, considera-se relevante aprofundar-se no estudo desses constructos em benefício do desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional desses sujeitos.

Destarte, a pesquisa realizada por Erozkan (2013) teve por objetivo analisar as relações entre as habilidades de comunicação, habilidades de resolução de problemas interpessoais e autoeficácia social em adolescentes. Participaram 494 estudantes, entre 15 e 18 anos, de escolas em Mugla, na Turquia. Foram utilizados instrumentos para avaliar a percepção de autoeficácia nos adolescentes e as habilidades sociais de comunicação e resolução de problemas interpessoais. Os resultados mostraram uma correlação positiva entre habilidades de comunicação e de resolução de problemas com a autoeficácia social. No entanto, o estudo evidenciou que a forma negativa em resolver problemas, a falta de autoconfiança e evitar assumir responsabilidades na resolução de problemas correlacionaram-se negativamente com a autoeficácia social. Os resultados também revelaram que as habilidades de comunicação (R^2=0,18) e as habilidades de resolução de problemas interpessoais (R^2=0,22) predisseram as crenças de autoeficácia social.

Esses resultados corroboram a importância em desenvolver estudos em que classes de habilidades sociais e autoeficácia possam ser correlacionadas. Conforme essa pesquisa pode-se compreender que, por meio do repertório de habilidades sociais, é possível aperfeiçoar o desempenho socialmente competente e fortalecer as crenças de autoeficácia dos indivíduos (Erozkan, 2013).

No contexto nacional Leme, Fernandes, Jovarini, Achkar e Del Prette (2016) objetivaram examinar os indicadores de processo e avaliar os efeitos de um programa de habilidades sociais, avaliações de eficácia e apoio social. Participaram 10 adolescentes entre 13 e 17 anos de comunidades do Rio de Janeiro. Os instrumentos utilizados analisaram informações sociodemográficas, indicadores de processo das sessões da intervenção, as habilidades sociais dos adolescentes, assim como a autoeficácia e a percepção de apoio social em relação à família, professores e amigos. Dentre os resultados obtidos percebeu-se que os adolescentes alcançaram maiores escores de habilidades sociais de empatia, autocontrole, assertividade, abordagem emocional, desenvoltura social e global, além de autoeficácia e apoio social em relação aos professores, após a realização do programa de habilidades sociais. Tais resultados mostram que fortalecer as crenças de autoeficácia podem contribuir para mudanças de comportamento, assim como favorecer as relações entre os pares, contribuindo para um desenvolvimento socioemocional positivo em diferentes contextos.

O estudo de Falcão et al. (2018) teve como objetivo testar um modelo de predição para a autoeficácia acadêmica de alunos nos anos finais do EF, considerando como preditores as habilidades sociais, o clima escolar e as variáveis demográficas sexo e tipo de escola. Participaram desse estudo 491 alunos, com idade entre 11 e 16 anos, de escolas de uma cidade do estado de Minas Gerais. Os estudantes responderam a instrumentos que analisaram as habilidades sociais, a autoeficácia acadêmica, a percepção do clima escolar e informações sociodemográficas. Os resultados mostraram que as habilidades sociais e o clima escolar se correlacionaram positivamente com a autoeficácia acadêmica dos estudantes. Outrossim, a análise dos resultados apresentou que as habilidades sociais (R^2=0,21) predisseram positivamente a autoeficácia acadêmica. Ademais, por ordem de importância, as variáveis relacionamento professor-aluno (clima escolar) e habilidades sociais de empatia, desenvoltura social e autocontrole explicam 30% da variabilidade da autoeficácia acadêmica. De acordo com as autoras, esses resultados evidenciam que o contexto escolar propicia experiências sociais que podem aumentar a autoeficácia dos estudantes. Além disso, o desenvolvimento de habilidades sociais entre os pares desse contexto influencia na motivação e confiança desses alunos ao realizarem suas atividades, fortalecendo suas crenças de autoeficácia acadêmica.

Considerando a análise com professores, Chagas (2019) teve como objetivo implementar e avaliar indicadores de processo e os efeitos de um programa de habilidades sociais e educativas no repertório de habilidades sociais, nas habilidades sociais educativas, na qualidade da relação professor-aluno e nas crenças de autoeficácia docente dos professores. Nesse estudo participaram 45 professores dos anos finais do EF pertencentes a três municípios do estado do Rio de Janeiro. Os docentes responderam a instrumentos que avaliaram as habilidades sociais, as habilidades sociais educativas, a percepção de estressores ocupacionais e a autoeficácia docente. Os resultados pós-teste revelaram que o programa de intervenção possibilitou o desenvolvimento do repertório de habilidades sociais e educativas. Além disso, observou-se que aumentaram as crenças de autoeficácia docente e houve uma melhora na qualidade da relação professor-aluno. Dessa forma, o estudo indica que o fortalecimento da autoeficácia desses profissionais, auxilia no desenvolvimento de um repertório em habilidades sociais e educativas favorecendo maior flexibilidade de suas práticas pedagógicas. Assim, além de maximizar o desempenho do professor, motivando-o na realização de suas atividades, as crenças de autoeficácia e o repertório de habilidades sociais educativas estreitam a relação professor-aluno, favorecendo melhor desenvolvimento dos alunos e consequentemente melhor resultado acadêmico.

A revisão de literatura sinalizou algumas evidências no que se refere à relação entre as crenças de autoeficácia e as habilidades sociais de professores e alunos (Chagas, 2019; Erozkan, 2013; Falcão et al., 2018; Leme et al., 2016). No entanto, nenhum desses estudos abordou essa relação com educadores e estudantes de classes de aceleração. Portanto, verifica-se uma lacuna nessa área de investigação evidenciando a importância do presente estudo para o entendimento e análise dessas variáveis nas relações entre esses participantes, a fim de desenvolvê-las e ampliá-las em benefício de todos ao longo do contexto acadêmico.

4 RELAÇÃO E ENVOLVIMENTO FAMÍLIA-ESCOLA E SUAS REPERCUSSÕES NAS CLASSES DE ACELERAÇÃO

Conforme a TBDH, o primeiro contexto de desenvolvimento da criança é a família e, logo em seguida, a escola (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Dessa forma, esses dois microssistemas são fundamentais para os processos cognitivos e socioemocionais, podendo promovê-los ou dificultá-los (Dessen & Polonia, 2007; Ximenes et al., 2019).

De acordo com alguns estudos, é na família que as crianças vivenciam as primeiras relações sociais, adquirindo experiências, emoções, valores e comportamentos, preparando-as para o desenvolvimento em outros contextos (Arias & Vásquez, 2017; Silva & Santo, 2017). No contexto escolar, as relações entre os pares são estendidas, o que requer o desenvolvimento de habilidades sociais tais como, fazer amizade, expressar opiniões e oferecer ajuda, de acordo com as relações interpessoais mantidas dentro e fora da escola (Arias & Vásquez, 2017; Dessen & Polonia, 2007). Ademais, também é na escola em que se exigem competências para aquisição e apreensão de conhecimentos para os eixos curriculares (Arias & Vásquez, 2017; Dessen & Polonia, 2007).

No que se refere à legislação educacional brasileira, a relação família-escola ainda é pouco estimulada e regulamentada (Resende & Silva, 2016). De acordo com os autores essa relação é compulsória, haja vista a obrigatoriedade da matrícula de crianças e jovens de quatro a 17 anos, disposta pela LDBEN (Resende & Silva, 2016). Por outro lado, a mesma legislação em seu artigo 12, estabelece a articulação com as famílias e a comunidade, além disso, torna obrigatória a comunicação aos pais e responsáveis sobre frequência e rendimento dos estudantes, conforme a proposta pedagógica (Brasil, 1996).

Veiga (2013) compreende que a proposta pedagógica ou Projeto Político Pedagógico (PPP), é um documento da própria unidade escolar que tem por objetivo instrumentalizar as ações curriculares e administrativas, conforme a realidade dessa e de sua comunidade escolar, a fim de promover a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Tal documento precisa ser construído de forma colaborativa pelos diversos segmentos que compõem a escola, tais como, professores, alunos, funcionários, familiares, líderes comunitários (Veiga, 2013). Ademais, o PPP precisa ser acessível a todos, possibilitando que os resultados ali propostos sejam alcançados (Veiga, 2013). No entanto, percebe-se que, embora a relação entre os contextos seja constituída pela legislação e por documentos que pretendem a democracia das ações escolares, o aprofundamento dessas relações acontece muitas vezes por meio da troca de

informações, o que pode resultar num maior distanciamento entre esses ambientes (Resende & Silva, 2016).

Vale ressaltar que tal relação é desenvolvida por um discurso de culpabilização, ora sobre a família, ora sobre o sistema educacional e seus professores (Arias & Vásques, 2017; Ferrarotto & Malavasi, 2016; Seabra, 2017; Souza, 2017). Estudos mostram que as queixas escolares recaem sobre a participação da família que, por vezes, é considerada ausente e responsável por problemas de comportamento e de engajamento dos estudantes (Albuquerque & Aquino, 2018; Almeida, Ferrarotto et al., 2017; Ferrarotto & Malavasi, 2016; Silva & Santo, 2017). No entanto, as pesquisas supracitadas também evidenciam que, embora as famílias percebam sua importância na participação da vida escolar dos estudantes, há uma submissão dessas aos saberes da escola, as quais exercem uma relação de poder, dificultando, assim, a comunicação entre esses contextos (Albuquerque & Aquino, 2018; Almeida, Ferrarotto et al., 2017; Ferrarotto & Malavasi, 2016; Silva & Santo, 2017).

Corroborando com tal entendimento, pesquisas afirmam que os professores determinam às famílias quais comportamentos são consideráveis ou não em sua relação com a escola, alegando que a falta de acompanhamento em seus lares é uma das causas do baixo desempenho dos alunos (Gey & Ison, 2018; Matos, Cruz, Santos, & Silva, 2018). Assim, a escola não permite que a família interfira no processo escolar, mostrando-se pouco aberta a participação dessas, no desenvolvimento e construção de propostas pedagógicas (Gey & Ison, 2018). Por outro lado, as famílias possuem o controle em decidir de quais atividades participam e consideram importantes para educação de seus filhos (Gey & Ison, 2018).

Para Matos et al. (2018) os docentes possuem uma visão estereotipada das famílias, não percebendo as diferentes configurações familiares existentes. Além de compararem a baixa renda familiar e as dificuldades econômicas com problemas de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico (Matos et al., 2018). Entretanto, os professores compreendem que a falta de comunicação entre a escola e a família interfere no acompanhamento da aprendizagem dos alunos (Matos et al., 2018). Desse modo, concerne às escolas buscar compreender e dar voz as famílias para que sua participação se concretize e assim produza efeitos positivos sobre o desempenho escolar dos alunos (Ferrarotto & Malavasi, 2016; Santos, 2018; Silva & Santo, 2017).

Dessa forma, no que se refere à literatura nacional, o estudo de Lima e Chapadeiro (2015) teve como objetivo analisar a relação entre uma escola e famílias de crianças que apresentavam problemas de aprendizagem em uma cidade no estado de São Paulo. Participaram da pesquisa três professoras e membros de cinco famílias que responderam a

entrevistas semiestruturadas, de acordo com cada grupo, a fim de caracterizar os participantes, sua relação família-escola e a comunicação exercida nesses contextos. Nos resultados, a escola se referiu à família pelos problemas de aprendizagem dos discentes, assim como a família atribuiu à escola a falta de interesse dos filhos pelos estudos. Dessa forma, a culpabilização foi destacada como ponto central na relação família-escola. As análises também mostraram que há falhas na comunicação dessa relação em que, professoras mencionam a não participação da família nas atividades escolares e, por outro lado, as famílias não percebem sua importância na participação dessas. Diante do exposto, percebe-se que há uma escassez de estratégias na comunicação entre família e escola. Da mesma forma, há pouco empreendimento de esforços por parte da escola em compreender a dinâmica familiar e reduzir seu distanciamento, oportunizando a participação eficaz da família no desenvolvimento das crianças.

Almeida, Ferrarotto et al. (2017) com o objetivo de analisar a visão das famílias sobre a escola de seus filhos, realizaram uma pesquisa em quatro escolas de uma cidade no estado de São Paulo. Foram realizadas entrevistas com os membros da gestão e questionários com todos os integrantes das escolas e pais/responsáveis, bem como observação das escolas, considerando aspectos referentes a recursos humanos, infraestrutura e relacionamentos com a comunidade escolar e seu entorno. Dentre os resultados foi possível perceber que a escola desconsidera os contextos familiares e suas diversidades, assim como, verificou-se que as famílias eram passivas ao que as escolas estabeleciam, distanciando-se do processo democrático de gestão. Ademais, embora as famílias valorizassem o processo de ensino-aprendizagem, aspectos quanto à qualidade do ensino foram indicados de forma negativa por algumas famílias, como por exemplo, a ausência de professores, a desorganização escolar e a não aprendizagem de alguns alunos que são reprovados de forma recorrente. Tais análises revelaram que as práticas escolares dificultavam a comunicação das famílias com as escolas e impediam a diversidade de temáticas que essas poderiam trazer para construir e desenvolver projetos pedagógicos.

Em outra pesquisa, Mahendra, Donelli e Marin (2018) buscou compreender como o ambiente familiar de adolescentes com e sem histórico de reprovação era percebido pelos seus pais. Participaram quatro famílias que responderam um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. De acordo com os resultados percebeu-se que o apoio e o afeto familiar pareciam contribuir para o desempenho acadêmico, assim como a estimulação da família no que se refere à responsabilidade, autodeterminação e autoestima dos filhos. As análises também sugeriram que as famílias com baixa escolaridade possuíam maior

dificuldade em acompanhar e auxiliar seus filhos nas atividades acadêmicas. No entanto, observou-se a responsabilidade aos estudantes diante dos comportamentos e da dificuldade de aprendizagem pelas famílias. Apesar disso, o estudo indicou que a participação das famílias em atividades culturais e intelectuais podem ser estratégias que contribuam para o desempenho escolar dos estudantes.

Na literatura internacional, Arias e Vásquez (2017) tiveram como objetivo analisar quais as representações sociais que as famílias possuíam a respeito da relação família-escola com as escolas rurais do município de Quillón, no Chile. Participaram 20 membros de três famílias que responderam a uma entrevista semiestruturada. Consoante com os resultados apresentados, as famílias relataram que não dispunham de demandas específicas para auxiliar seus filhos nas atividades escolares e que, na ausência da relação família-escola, cabia apenas aos professores ensinar os estudantes. No entanto, as famílias reconheciam suas responsabilidades na educação dos filhos e, ainda, a importância nas participações em reuniões e entrevistas individuais, as quais afirmaram o estreitamento da relação por meio desses momentos. Conforme as análises realizadas, as escolas desse estudo se localizavam em uma cidade com elevados índices de pobreza, formada por produtores rurais, aos quais apenas 5,98% da população possuía educação básica. Diante disso, os autores destacaram que as famílias possuíam inteira segurança e confiança nos processos pedagógicos das escolas e identificaram os docentes como protagonistas da educação dos estudantes e capazes de facilitar a inserção desses no mercado de trabalho e na sociedade.

Numa outra investigação realizada por Seabra (2017) que teve por objetivo comparar as trajetórias escolares de alunos autóctones, alunos de origem cabo-verdiana e alunos de origem indiana e as diferentes condições e processos familiares e escolares vivenciados por esses diferentes grupos de alunos. Participaram 829 alunos do 5º. e 6º. ano, de oito escolas localizadas em Lisboa e Loures que responderam a um questionário e 11 pais de origem cabo-verdiana e indiana que responderam a entrevistas. Nos três grupos pesquisados as famílias apoiaram, participaram e auxiliaram seus filhos nas atividades escolares. No entanto, os valores mais elevados de apoio da família à escolaridade, pela qual produzia efeitos sobre o desempenho escolar referiram-se às de origem indiana, seguidos pelas autóctones e as de origem cabo-verdiana. Além disso, concluiu-se que nas famílias indianas os pais tinham maior controle na realização das atividades de casa dos filhos, assim como apoiavam mais suas dificuldades na escola, mas possuíam menores ambições relacionadas à escolaridade futura. Considerando a melhor condição social das famílias de origem indiana relacionada às

outras, sugere-se nessa pesquisa que o desempenho escolar estava associado às condições escolares e profissionais da família.

Conforme os estudos apresentados considera-se que as escolas necessitam utilizar estratégias para que a presença e a participação dos responsáveis sejam efetivas (Almeida, Ferrarotto et al., 2017; Lima & Chapadeiro, 2015; Seabra, 2017). Dessa forma, há a possibilidade de compartilhar responsabilidades e confiança, reduzindo a culpabilização entre os contextos família e escola (Almeida, Ferrarotto et al., 2017; Arias & Vásquez, 2017; Lima & Chapadeiro, 2015; Mahendra et al., 2018). Além disso, a comunicação que pode ser estreitada na relação família-escola favorecerá a construção do projeto pedagógico da escola, trazendo temas pertinentes à comunidade escolar e ao seu entorno (Arias & Vásquez, 2017; Ferrarotto & Malavasi, 2016; Mahendra et al., 2018).

Diante dessas questões e, considerando o baixo desempenho acadêmico dos alunos das classes de aceleração, a relação e o envolvimento entre família-escola é um importante messossistema a ser investigado. Ademais, não foram identificados na literatura estudos que investigassem tal variável nas classes de aceleração. Torna-se então, fundamental analisar se a rotina compartilhada e o envolvimento entre esses contextos fortalecem as crenças de autoeficácia dos estudantes e professores, auxiliando no desenvolvimento das habilidades sociais.

5 JUSTIFICATIVA

Ao longo dos últimos anos as políticas educacionais vêm sendo foco de muitos debates, pesquisas e mudanças. Tais fatos são necessários para oferecer aos estudantes uma educação de qualidade e, aos docentes, uma fundamentação teórico-prática para exercer suas ações pedagógicas de acordo com a necessidade e diversidade de cada ambiente escolar em que atuam. Nessa direção, também se torna cada vez mais evidente que o processo acadêmico está longe de alcançar suas metas, conforme as diretrizes legislativas e estatísticas mais atuais (Inep, 2018b).

Pesquisas indicaram que alunos com recorrentes reprovações, distorção idade-série, dificuldades na aprendizagem, baixo desempenho acadêmico, com comportamentos agressivos e inadequados são classificados como estudantes com fracasso escolar (Marturano & Elias, 2016; Pozzobon et al., 2017). No entanto, a equipe escolar não considera os fatores multideterminados que ocasionam tal fenômeno, atribuindo aos alunos e suas famílias a responsabilidade pela não aprendizagem e avaliando apenas o aspecto cognitivo desse processo (Dazzani et al., 2014; Patto, 1992).

Inversamente, a TBDH que fundamenta esse estudo, analisa os indivíduos, considerando as influências diretas e indiretas dos diversos contextos ao longo do seu curso de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Dessa forma, o desenvolvimento do indivíduo influencia e é influenciado por esses contextos, podendo construir e promover relações seguras e positivas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, é possível compreender a necessidade de investigar as características bioecológicas e os recursos contextuais de alunos e professores das classes de aceleração, considerando a dinamicidade dos ambientes que atuam.

A literatura evidencia que alunos com habilidades sociais desenvolvidas possuem um desempenho acadêmico satisfatório, minimizando a dificuldade de aprendizagem e maximizando as relações positivas entre os pares (Achtziger & Bayer, 2018; Benatti & Souza, 2017; Castedo et al., 2015; Fernandes et al., 2018; Fogaça et al., 2019; Simões & Castro, 2018; Terroso et al., 2016). Convém ressaltar que, professores com elaborado repertório de habilidades sociais e educativas contribuem para a qualidade das relações com os alunos, aumentando sua motivação e interesse pelo ambiente escolar, diminuindo conflitos e promovendo desempenho escolar satisfatório (Achkar et al., 2017; Chagas, 2019; Jennings et al., 2017; Motta et al., 2017; Platsidou & Agaliotis, 2017; Soares et al., 2019; Versuti, Ponti et al., 2018; Z. Del Prette & Del Prette, 2008). Nesse sentido, a aprendizagem das habilidades

sociais e educativas nas classes de aceleração pode possibilitar sucesso acadêmico dos estudantes e ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes. De forma semelhante, auxiliam os professores a considerar as diferentes formas de aprender dos alunos, além de fomentar relações interpessoais positivas no futuro, inclusive no contexto profissional.

Destarte, junto às habilidades sociais e educativas, as crenças de autoeficácia são variáveis que permitem alcançar resultados positivos no contexto escolar (Bandura et al., 2008). Estudos mostraram que relações interpessoais positivas, fundamentadas em um repertório elevado de habilidades sociais, contribuem para fortalecer as crenças de autoeficácia ao atuar na sua fonte mais robusta (Bandura, 1986; Olaz, 2011). Assim, ao confrontarem as adversidades, professores e alunos podem acreditar que conseguem se envolver em práticas dinâmicas e significativas e se engajar na modificação do contexto escolar desfavorável (Dias, 2017; Herrera & Moreno, 2017). Portanto, diante das características dos alunos das classes de aceleração, tais como, falta de motivação e apatia e, a dificuldade de alguns professores ao utilizar práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem, torna-se necessária uma investigação que aborde as crenças de autoeficácia nessa amostragem.

Contudo, é fundamental um olhar sobre as relações do messossistema família e escola. Pesquisas indicaram que a comunicação entre esses dois contextos pode ser conturbada e permeada por um discurso de culpabilização (Arias & Vásques, 2017; Ferrarotto & Malavasi, 2016; Seabra, 2017; Souza, 2017). Desse modo, as escolas exercem uma relação de poder por meio do discurso pedagógico, dificultando o entendimento das famílias, além de desconsiderar a diversidade das configurações familiares existentes e impedir sua participação nas construções das temáticas escolares (Albuquerque & Aquino, 2018; Almeida, Ferrarotto et al., 2017; Ferrarotto & Malavasi, 2016; Silva & Santo, 2017). Em contrapartida, as famílias se veem passivas frente às demandas escolares, não entendem a dinâmica das propostas pedagógicas, deixando de participar das atividades que entendem como desnecessárias no processo de ensino-aprendizagem (Albuquerque & Aquino, 2018; Almeida, Ferrarotto et al., 2017; Ferrarotto & Malavasi, 2016; Silva & Santo, 2017). Concerne à equipe pedagógica melhorar e fortalecer essa relação, a fim de compartilhar as responsabilidades em benefício de todos que compõem a comunidade escolar.

Considerando que professores e alunos podem estabelecer relações positivas, favorecendo o desenvolvimento socioemocional e cognitivo, faz-se necessária uma investigação nas classes de aceleração, a fim de contribuir com informações que possam subsidiar pesquisas e futuras intervenções com alunos, seus familiares e professores desse

microssistema. De acordo com a revisão de literatura realizada, não se encontrou estudos que abordassem as habilidades sociais e educativas, as crenças de autoeficácia de discentes e mestres e as e o envolvimento entre família-escola das classes de aceleração. Diante dessa lacuna, a presente pesquisa se destaca por focar em um seguimento da educação básica ainda ausente de investigações científicas. Com os dados do estudo será possível colaborar com políticas públicas e projetos educacionais direcionados para uma efetiva educação de qualidade, contemplando as especificidades das classes de aceleração.

6 PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E HIPÓTESES

6.1 Perguntas de pesquisa

(1) Como é o repertório de habilidades sociais dos professores que lecionam para as classes de aceleração?

(2) Quais são as percepções dos professores sobre os desafios no processo ensino-aprendizagem com alunos das classes e como as habilidades sociais influenciam nas relações entre professores e alunos das salas de aceleração?

(3) Existem associações entre as habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola e a autoeficácia docente dos professores das classes de aceleração?

(4) Existem associações entre as habilidades sociais e a autoeficácia geral e acadêmica dos alunos que frequentam as classes de aceleração?

(5) Existem associações entre as habilidades sociais, a autoeficácia geral e acadêmica dos alunos e as habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola e a autoeficácia docente dos professores de classes de aceleração?

(6) As habilidades sociais dos estudantes e dos professores, a autoeficácia docente e rotina compartilhada e o envolvimento entre família-escola predizem a autoeficácia geral e acadêmica dos estudantes das classes de aceleração?

6.2 Objetivos

6.2.1 Geral

Investigar as influências entre as habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola e as crenças de autoeficácia de professores e alunos das classes de aceleração.

6.2.2 Específicos

(1) Caracterizar o repertório de habilidades sociais dos professores que lecionam para as classes de aceleração.

(2) Investigar as percepções dos professores sobre: (a) os desafios no processo ensino-aprendizagem com alunos das classes; (b) como as habilidades sociais influenciam nas relações entre professores e alunos das salas de aceleração.

(3) Analisar as associações entre as habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola e a autoeficácia docente dos professores de classes de aceleração.

(4) Analisar as associações entre as habilidades sociais e a autoeficácia geral e acadêmica dos alunos que frequentam classes de aceleração.

(5) Analisar as associações entre as habilidades sociais, a autoeficácia geral e acadêmica dos alunos e as habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola e a autoeficácia docente dos professores de classes de aceleração.

(6) Testar um modelo de predição para a autoeficácia geral e acadêmica dos estudantes da sala de aceleração, considerando como preditores as habilidades sociais dos estudantes e dos professores, a autoeficácia docente e rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola.

6.3 **Hipóteses**

H1: Os professores que lecionam para as classes de aceleração apresentam um bom repertório de habilidades sociais.

H2: As habilidades sociais educativas, as habilidades sociais e a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola associam positivamente com a autoeficácia docente dos professores das classes de aceleração.

H3: As habilidades sociais se associam positivamente com a autoeficácia geral e acadêmica dos alunos que frequentam as salas de aceleração.

H4: As habilidades sociais, a autoeficácia geral e acadêmica dos alunos associam positivamente com as habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola e a autoeficácia docente dos professores de classes de aceleração.

H5: As habilidades sociais dos estudantes e dos professores, a autoeficácia docente e rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola predizem positivamente a autoeficácia geral e acadêmica dos estudantes das classes de aceleração.

7 MÉTODO

7.1 Delineamento

O estudo foi desenvolvido com uma amostra de conveniência. Configurou-se como uma pesquisa descritiva, com delineamento transversal e abordagem quantitativa e qualitativa.

7.2 Local da pesquisa

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), Itaboraí possui uma população estimada de 238.695 pessoas, com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,693. Dessa população, 51.422 estudantes estão matriculados nas 200 escolas das dependências públicas (municipais e estaduais) e particulares (Inep, 2018b). Não há escolas federais no município (Inep, 2018b).

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a cidade encontra-se abaixo da meta em todos os segmentos do EF. Nas séries iniciais do EF obteve média de 4,9 para uma meta de 5,2; nas séries finais do EF alcançou média de 3,6 para uma meta de 4,7 (Inep, 2018c).

Todas as escolas participantes pertencem à rede municipal de ensino e, conforme a Lei nº. 11.274/2006, o EF tem duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006). O EF é organizado em etapas de desenvolvimento, de acordo com a orientação da SEMEC, por meio do regimento escolar (SEMEC, 2014). Dessa forma, o ciclo de alfabetização contempla as turmas de 1º. ao 3º. ano, o EF I considera as turmas de 4º. e 5º. anos e o EF II abrange as turmas de 6º. ao 9º. ano (SEMEC, 2014). Consoante com a Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, os três anos iniciais do EF são considerados como um ciclo sequencial, em que a reprovação somente ocorre na transição dos estudantes do 3º. para o 4º. ano de escolaridade em diante (BRASIL, 1998). No entanto, alunos com frequência inferior a 75% são retidos por insuficiência de frequência, podendo realizar o processo de reclassificação e, apresentando o aproveitamento exigido nessa avaliação, são aprovados para o ano de escolaridade seguinte (SEMEC, 2014).

No que se refere à capacidade das escolas, de acordo com Nota Técnica, emitida pelo INEP (2015), as unidades escolares públicas (municipais e estaduais) são classificadas por porte a partir do número de alunos matriculados. Assim, o porte das escolas é definido por meio dos seguintes critérios: (1) Escola Micro com até 100 matrículas; (2) Escola Pequena de

101 a 300 matrículas; (3) Escola Média de 301 a 500 matrículas; (4) Escola Grande de 501 a 1.000 matrículas; (5) Escola Mega de 1.001 a 1.664 matrículas; (6) Escola Hiper com 1.665 ou mais matrículas (Inep, 2015).

Com relação ao índice de distorção idade-série, há no município aproximadamente 23% de estudantes nos anos iniciais do EF e 38% nos anos finais do EF com atraso escolar de dois anos ou mais. Para atender essa população a rede municipal de educação dispõe de 16 escolas, nas zonas rurais e urbanas, com 29 classes de aceleração, nos turnos manhã e tarde, com aproximadamente 685 estudantes matriculados e cerca de 100 professores que atuam nessas classes. As classes de aceleração I e II correspondem aos anos iniciais do EF, com apenas um professor para cada turma e as de aceleração III e IV equivalem aos anos finais do EF, com até oito docentes para cada classe.

7.3 **Escolas participantes**

A cidade de Itaboraí contabiliza 102 escolas em sua rede municipal. Dessas, apenas 16 escolas possuem classes de aceleração. A pesquisa se desenvolveu em 10 escolas (17 classes de aceleração), contemplando classes de Aceleração I a IV.

A escola 1 é considerada de grande porte e está localizada na zona urbana do município. Atende 908 estudantes, sendo 241 nos anos iniciais, 397 nos anos finais, 232 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 38 na educação especial. Sua nota no IDEB 2017 para os anos iniciais correspondeu a 4,7, no entanto, a meta era de 5,6, caracterizando estar abaixo da meta proposta e, nos anos finais, o número de participantes foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados. No que se refere à distorção idade série, de cada 100 alunos aproximadamente 28 nos anos iniciais e 52 nos anos finais apresentavam atraso escolar de dois anos ou mais. Estão matriculados 50 (5,50%) discentes nas classes de aceleração III e IV, no turno da manhã.

A escola 2 é classificada de grande porte e localiza-se na zona rural da cidade. A unidade escolar possui 553 alunos, dos quais 206 estão matriculados nos anos iniciais, 325 nos anos finais e 22 na educação especial. Obteve nota 4,7 no IDEB 2017 para os anos iniciais, mas sua meta era de 5,9, e, para os anos finais, sua nota foi de 3,1, para uma meta de 4,8, estando abaixo da meta projetada. Quanto à distorção idade série, de cada 100 estudantes aproximadamente 32 nos anos iniciais e 47 nos anos finais apresentavam atraso escolar de dois anos ou mais. Estão matriculados 13 (2,35%) educandos na classe de aceleração II, no turno da tarde.

A escola 3 é tida como de médio porte e está localizada na zona urbana do município de pesquisa. Encontram-se matriculados 416 alunos, em que 67 estão nos anos iniciais, 250 nos anos finais, 87 na EJA e 12 na educação especial. Sua nota no IDEB 2017 para os anos iniciais foi de 5,6 e sua meta era de 4,9, representando, assim, estar acima da média programada, no entanto, para os anos finais alcançou média 2,7, para meta projetada de 4,9, ficando com média abaixo da esperada. Tratando-se da distorção idade série, de cada 100 educandos aproximadamente 48 nos anos iniciais e 50 nos anos finais apresentavam atraso escolar de dois ou mais anos. Estão matriculados 22 (5,28%) estudantes na classe de aceleração IV, no turno da manhã.

A escola 4 é conceituada como de grande porte e localiza-se na zona rural da cidade. A unidade escolar possui 570 alunos, dos quais 38 estão matriculados na pré-escola, 494 nos anos iniciais e 38 na educação especial. Obteve nota 4,9 no IDEB 2017, mas sua meta era de 5,7, estando abaixo da meta projetada. Quanto à distorção idade série, de cada 100 estudantes aproximadamente 36 nos anos iniciais apresentavam atraso escolar de dois anos ou mais. Estão matriculados 15 (2,63%) educandos na classe de aceleração II, no turno da manhã.

A escola 5 é avaliada como de médio porte e está localizada na zona urbana do município. Atende 344 discentes, sendo 17 na creche, 64 na pré-escola, 224 nos anos iniciais e 39 na educação especial. Sua nota no IDEB 2017 correspondeu a 5,1 e sua meta era de 5,0, tratando-se estar acima da meta proposta. No que se refere à distorção idade série, de cada 100 alunos aproximadamente 26 nos anos iniciais apresentavam atraso escolar de dois anos ou mais. Estão matriculados 13 (3,77%) educandos na classe de aceleração II, no turno da tarde.

A escola 6 classifica-se como escola de mega porte e está localizada na zona rural do município de pesquisa. Encontram-se matriculados 1082 alunos, em que 657 estão nos anos finais do EF, 394 na EJA e 31 na educação especial. Sua nota no IDEB 2017 não foi divulgada por seu número de participantes ser insuficiente para que os resultados fossem divulgados, no entanto considerando o Ideb de 2015, alcançou nota 2,9 para uma meta de 4,7, estando assim abaixo do esperado. Tratando-se da distorção idade série, de cada 100 educandos aproximadamente 46 nos anos finais apresentavam atraso escolar de dois ou mais anos. Estão matriculados 50 (4,62%) estudantes nas classes de aceleração III e IV, no turno da tarde.

A escola 7 é considerada como escola de grande porte e localiza-se na zona urbana da cidade. A unidade escolar possui 635 alunos, dos quais 223 estão matriculados nos anos iniciais, 301 nos anos finais, 87 na EJA e 24 na educação especial. Obteve no IDEB 2017 nota 4,9 para os anos iniciais, mas sua meta era de 5,0 e, para os anos finais nota 3,8, para uma

meta de 5,3, estando abaixo da média projetada. Quanto à distorção idade série, de cada 100 estudantes aproximadamente 35 nos anos iniciais e 45 nos anos finais apresentavam atraso escolar de dois anos ou mais. Estão matriculados 36 (5,66%) educandos nas classes de aceleração II e IV, nos turnos tarde e manhã, respectivamente.

A escola 8 é de médio porte e está localizada na zona rural do município. Atende 456 discentes, sendo 80 na pré-escola, 348 nos anos iniciais e 28 na educação especial. Sua nota no IDEB 2017 correspondeu a 4,2, todavia sua meta era de 5,2, tratando-se estar abaixo da meta proposta. No que se refere à distorção idade série, de cada 100 alunos aproximadamente 36 nos anos iniciais apresentavam atraso escolar de dois anos ou mais. Estão matriculados 20 (4,35%) educandos na classe de aceleração II, no turno da manhã.

A escola 9 conceitua-se como escola de mega porte e está localizada na zona urbana do município de pesquisa. Encontram-se matriculados 1071 alunos, em que 93 estão na pré-escola, 300 estão nos anos iniciais, 472 nos anos finais, 166 na EJA e 40 na educação especial. Sua nota no IDEB 2017 para os anos iniciais foi de 4,3 e sua meta era de 5,2, para os anos finais a nota foi de 3,2 para uma meta de 4,9, representando assim estar abaixo da média programada. Tratando-se da distorção idade série, de cada 100 educandos aproximadamente 33 nos anos iniciais e 56 nos anos finais apresentavam atraso escolar de dois ou mais anos. Estão matriculados 60 (5,60%) estudantes nas classes de aceleração III e IV, no turno da manhã.

Por fim, a escola 10 é de grande porte e está localizada na zona urbana do município. Atende 911 discentes, sendo 323 nos anos iniciais, 368 nos anos finais, 190 na EJA e 30 na educação especial. Sua nota no IDEB 2017 para os anos iniciais correspondeu a 4,9 e sua meta era de 5,3, já para os anos finais obteve nota de 3,9, para uma meta de 6,0, tratando-se estar abaixo da média proposta. No que se refere à distorção idade série, de cada 100 alunos aproximadamente 31 nos anos iniciais e 47 nos anos finais apresentavam atraso escolar de dois anos ou mais. Estão matriculados 50 (5,48%) educandos nas classes de aceleração III e IV, no turno da tarde.

A Tabela 1 apresenta o total de professores (N=19) e de alunos (N=229) participantes por escola e classes de aceleração. Conforme a Tabela 1, mais da metade das escolas pesquisadas possuíam classes de aceleração III e IV, com alunos com idades entre 13 e 19 anos. Nota-se que a Escola 7 apresentou o maior número de docentes que responderam à pesquisa. Quanto ao total de alunos, a Escola 9 apresentou o maior número de estudantes. Já, a Escola 8 obteve a menor quantidade de escolares.

Tabela 1 - Professores (N=19) e Alunos (N=229) por Escolas e Classes de Aceleração

Escola		Classe de Aceleração/Professores e Alunos				
		Aceleração I	Aceleração II	Aceleração III	Aceleração IV	Total Freq. (%)
1	Professor			1(10,52%)	2(10,52%)	3(15,78%)*
	Aluno			14(6,11%)	16(6,98%)	30(13,10%)
2	Professor		1(5,26%)			1(5,26%)
	Aluno		13(5,67%)			13(5,67%)
3	Professor				2(10,52%)	2(10,52%)
	Aluno				15(6,65%)	15(6,65%)
4	Professor	1(5,26%)				1(5,26%)
	Aluno	11(4,80%)				11(4,80%)
5	Professor		1(5,26%)			1(5,26%)
	Aluno		11(4,80%)			11(4,80%)
6	Professor				1(5,26%)	1(5,26%)**
	Aluno			19(8,29%)	11(4,80%)	30(13,10%)
7	Professor		1(5,26%)		3(15,78%)	4(21,05%)
	Aluno		16(6,98%)		16(6,98%)	32(13,97%)
8	Professor		1(5,26%)			1(5,26%)
	Aluno		5(2,18%)			5(2,18%)
9	Professor			1(5,26%)	2(10,52%)	2(10,52%)*
	Aluno			11(4,80%)	41(17,90%)	52(22,70%)
10	Professor				3(15,78%)	3(15,78%)***
	Aluno			15(6,55%)	15(6,55%)	30(13,10%)
	Total					19 229

Nota. *Havia um professor que ministrava aula nas classes de aceleração III e IV. **Esse professor também ministrava aula na classe de aceleração III. *** Os três professores ministravam aula nas classes de aceleração III e IV.

7.4 **Participantes**

7.4.1 Professores

Participaram 19 professores, sendo 12 (63,15%) mulheres com idade entre 31 e 62 anos (*M*=43,58, *DP*=9,55). Para os professores, como critério de inclusão, os mesmos deveriam lecionar nas classes de aceleração por um período igual ou maior há três meses. A Tabela 2 apresenta a caracterização demográfica dos professores participantes. Nota-se que a maior parte dos docentes informou ter a cor branca. No que diz respeito à formação, a maioria indicou possuir licenciatura, observando-se que mais da metade possui algum tipo de pós-

graduação. Com relação à disciplina que ministra na escola, os dados indicaram que um maior número de participantes declarou lecionar com disciplina integrada, enquanto a minoria ministrava aulas de matemática. Quanto ao nível socioeconômico, um maior percentual de professores indicou pertencer à classe B2.

Tabela 2 - Caracterização Demográfica dos Professores (N=19)

Variáveis	$\bar{X}(dp)$
Idade	43,58(9,55)
Tempo de formação	17,95(9,62)
	F(%)
Sexo	
Feminino	12 (63,2%)
Masculino	7 (36,8%)
Cor	
Branca	10 (52,6%)
Negra	3 (15,8%)
Parda	5 (26,3%)
Amarela	1 (5,3%)
Formação	
Licenciatura	17 (89,5%)
Ensino Médio curso Normal	2 (10,5%)
Graduação	
História	2 (10,5%)
Matemática	1 (5,3%)
Geografia	3 (15,8%)
Letras (Português/Literatura)	2 (10,5%)
Letras (Português/Inglês)	2 (10,5%)
Letras (Português/Espanhol)	1 (5,3%)
Educação Física	2 (10,5%)
Pedagogia	1 (5,3%)
Ciências Contábeis	1 (5,3%)
Ciências Biológicas	2 (10,5%)
Formação de professores ensino médio	2 (10,5%)
Pós Graduação	
História Social	1 (5,3%)
Letras	1 (5,3%)
Linguística	1 (5,3%)
Literatura Portuguesa	1 (5,3%)
Variáveis	$\bar{X}(dp)$
Mestrado em História	1 (5,3%)
Mestrado em Morfologia	1 (5,3%)
Metodologia do Ensino Superior	1 (5,3%)

Tabela 2 - Caracterização Demográfica dos Professores (N=19)

Variáveis	$\bar{X}$(*dp*)
Neuropsicopedagogia	1 (5,3%)
Organização do Rio de Janeiro	1 (5,3%)
Psicomotricidade	1 (5,3%)
Redação e Oratória	1 (5,3%)
Disciplina que leciona	
Português	4 (21,1%)
Matemática	1 (5,3%)
História	3 (15,8%)
Geografia	2 (10,5%)
Ciências	2 (10,5%)
Educação Física	2 (10,5%)
Integrada (professores aceleração I e II)	5 (26,3%)
Nível socioeconômico*	
Classe A	2 (10,5%)
Classe B1	3 (15,8%)
Classe B2	9 (47,3%)
Classe C1	4 (21,1%)
Classe C2	1 (5,3%)

Nota. *Classificação seguindo questionário proposto pelo Critério de Classificação Brasil 2018, da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas – ABEP (2018).

7.4.2 Alunos

Participaram 229 alunos, com idade entre nove e 18 anos (*M*=13,98, *DP*=1,85), sendo que 163 (71,3%) tinham idade entre 14 e 16 anos. Os alunos frequentavam 10 escolas públicas da rede municipal de educação da cidade de Itaboraí, no Estado do Rio de Janeiro. Como critério de exclusão os alunos não poderiam apresentar nenhum transtorno de neurodesenvolvimento.

A Tabela 3 apresenta a caracterização demográfica dos alunos participantes. Nota-se que a maioria dos participantes declarou-se ser do sexo masculino e que mais da metade indicou ter a cor parda. É possível observar que a maioria dos discentes frequentava as classes de aceleração IV, assim como o maior número deles havia reprovado pelo menos duas vezes. Os participantes moravam em média com 3,70 pessoas (*dp*=1,61). Por fim, no que diz respeito à escolaridade, a maior parte das mães tinham escolaridade entre Ensino Fundamental I e II, já os pais tinham escolaridade entre analfabeto e Ensino Fundamental I. Ressalta-se que a maior parte dos estudantes não soube informar a escolaridade da mãe e do pai.

Tabela 3 - Caracterização Demográfica dos Alunos (N=229)

Variáveis	F (%)
Sexo	
Feminino	84 (36,7%)
Masculino	145 (63,3%)
Cor	
Amarelo	18 (7,9%)
Negro	59 (25,8%)
Branco	26 (11,4%)
Pardo	120 (52,4%)
Indígena	6 (2,6%)
Classes de aceleração	
Aceleração I	11 (4,8%)
Aceleração II	45 (19,7%)
Aceleração III	59 (25,8%)
Aceleração IV	114 (49,8%)
Reprovação escolar	
1 vez	51 (22,3%)
2 vezes	99 (43,2%)
3 vezes ou mais	79 (34,5%)
Escolaridade da mãe	
Analfabeto	22 (9,6%)
Ensino Fundamental I completo	37 (16,2%)
Ensino Fundamental II completo	40 (17,5%)
Ensino Médio completo	23 (10,0%)
Ensino Superior completo	10 (4,4%)
Missing	97 (42,4%)
Escolaridade do pai	
Analfabeto	26 (11,4%)
Ensino Fundamental I completo	27 (11,8%)
Ensino Fundamental II completo	25 (10,9%)
Ensino Médio completo	20 (8,7%)
Ensino Superior completo	12 (5,2%)
Missing	119 (52,0%)

7.5 **Instrumentos**

7.5.1 Aplicado com professores e alunos das classes de aceleração

Diário de campo. Consiste em uma técnica de registro de dados que permite ao pesquisador participar do cotidiano dos participantes, ampliando a observação das várias formas de expressão dos sujeitos (Frizzo, 2010). Nesse caderno foram feitas anotações de relatos dos professores sobre a prática pedagógica, suas interações com os alunos, as dificuldades e os sucessos obtidos nas classes de aceleração. Também foram registrados relatos dos alunos quanto ao ambiente escolar, a relação desses com seus professores e

observações ao longo da entrevista sobre as situações propostas pelos instrumentos, comparadas a seus próprios comportamentos. Ademais, foram registradas observações da pesquisadora durante as visitas as unidades escolares e entrevistas com os alunos, além das dificuldades e resultados satisfatórios quanto à coleta de dados e devolutiva dos instrumentos pelos professores.

7.5.2 Aplicados com os professores

Inventário de Habilidades Sociais Educativas - Professores (IHSE-Prof, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Trata-se de um inventário de auto relato com 64 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os alunos, respondidos pelos professores em uma escala tipo *Likert*, que varia de Nunca ou Quase Nunca (0) a Sempre ou Quase Sempre (4). Os itens da escala foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas, proposto por Z. Del Prette e Del Prette (2008). As propriedades psicométricas preliminares, incluindo a determinação da estrutura fatorial do inventário e obtenção de índices de consistência interna, foram aferidas em uma amostra de 513 professores de alunos desde o maternal (dois anos de idade) até o final do ensino médio (em torno de 17 anos). O instrumento é composto por duas escalas. A Escala 1, denominada Organizar Atividade Interativa, tem 14 itens e produz um escore total (α = 0,957) e três escores fatoriais: F1 – Dar instruções sobre a atividade (α = 0,758); F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos (α = 0,800); F3 – Organizar o ambiente físico (α = 0,730). A Escala 2, Conduzir atividade interativa, tem 50 itens e produz um escore total (α =0,948) e quatro escores fatoriais: F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor (α =0,895); F2 – Expor, explicar e avaliar de forma interativa (α = 0,891); F3 – Aprovar, valorizar comportamentos (α = 0,847); F4 – Reprovar, restringir, corrigir comportamentos (α = 0,857).

Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-DEL-PRETTE). O IHS2-Del-Prette (Z. Del Prette & Del Prette, 2018) é um instrumento de autorrelato, de fácil aplicação, que permite caracterizar o desempenho social em diferentes situações (trabalho, escola, família, cotidiano). É composto por 38 itens, cada um deles descrevendo uma situação de interação social e uma possível reação a ela, possibilitando a identificação de recursos e *déficits* no repertório do respondente. Esta nova versão foi alterada em relação à anterior (Del Prette & Del Prette, 2001) nos seguintes aspectos: (a) ampliação da faixa etária de 18 para 59 anos de idade; (b) atualização psicométrica mantendo no Caderno de Aplicação (para possível análise qualitativa), os itens excluídos da estrutura atual e a numeração original; (c) análises de diferença entre grupos etários (18 a 38 anos e 39 a 59 anos) e entre respondentes do sexo

masculino e feminino, com atualização de normas diferenciadas para cada grupo por idade e gênero. A nova estrutura fatorial (obtida via Exploratory Structural Equation Modeling – ESEM), reteve 30 itens, com consistência interna excelente (alfa de Cronbach = 0,944) e uma estrutura de cinco fatores com consistência satisfatória a alta: F1 – Conversação assertiva (α = 0,934); F2 – Abordagem afetivo-sexual (α = 0,774); F3 – Expressão de sentimento positivo (α = 0,894); F4 – Autocontrole/Enfrentamento (α = 0,840) e; F5 – Desenvoltura social (α = 0,840). A escala total explicou 59,8% da variância (F1 = 20,8; F2 = 6,2; F3 = 16,2; F4 = 6,9; F5 = 9,7), com bons índices de ajuste geral e local: c2 = 1823,539; df = 295; c2/df = 4,52, p < 0,001; CFI = 0,966; TLI = 0,950; RMSEA = 0,037 (IC 90% = 0,033 – 0,037). A estrutura fatorial apresentou invariância configural e escalar entre sexos e entre as duas faixas de idade (18-–38 e 19–59 anos). A análise psicométrica do IHS-Del-Prette indicou, estabilidade teste e reteste (r = 0,90, p = 0,001) e validade concomitante com o Inventário de Rathus (*r* = 0,79, *p* = 0,01).

Escala de Autoeficácia Docente - versão curta. Essa escala foi desenvolvida por Casanova (2013) a partir de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) e dedica-se a obter a percepção sobre a autoeficácia docente. É composta por 12 itens, em formato tipo *Likert* de 10 pontos, organizados em três dimensões: (1) eficácia nas estratégias instrucionais (variância explicada = 0,51%; α = 0,81); (2) eficácia no manejo de sala de aula (variância explicada = 0,62%; α = 0,81); (3) eficácia no engajamento do estudante (variância explicada = 0,69%; α = 0,80). O MSA de Kaiser (0,90) e a consistência interna da escala como um todo (α = 0,91) contribuem para confirmar as evidências de validade adequadas a essa escala.

Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola – Versão para Professores. Instrumento desenvolvido por Dessen e Polonia (2009) para avaliar situações da rotina escolar, incluindo diversas atividades acadêmicas e não acadêmicas. Possui uma lista de 46 itens que investigam a presença ou ausência de quatros fatores: (1) orientação: estratégias e/ou ações por parte dos professores para melhorar o desempenho dos alunos; (2) participação: envolve a proposição ou adesão do professor em uma atividade que procure fazer os pais participarem da vida escola; (3) informação: implica a transmissão pelos professores de eventos, atividades por meio de boletins, informativos e ou contato pessoal das atividades dos alunos aos familiares; (4) avaliação: consiste na identificação e análise de situações e problemas referentes à área acadêmica ou não, com sugestões ou conselhos para eventuais mudanças dos professores aos pais dos alunos.

Questionário de avaliação qualitativa. Instrumento elaborado para o presente estudo com o objetivo de identificar os desafios no processo de ensino-aprendizagem, bem como, as habilidades sociais que poderiam auxiliar os professores das classes de aceleração em suas

relações com seus alunos. É composto por duas perguntas cujas respostas são dissertativas: (1) “Quais são os desafios no processo ensino-aprendizagem com os alunos das salas de aceleração?”; (2) “Como as habilidades sociais (por exemplo, empatia, assertividade etc.) poderiam ajudar a melhorar as relações entre professor-aluno nas salas de aceleração?”.

Questionário sociodemográfico (Apêndice 1). Elaborado para este estudo no intuito de coletar informações sociais e demográficas: (a) informações gerais de aplicação; (b) informações sobre os participantes (nome, idade, sexo, ano que leciona, tempo que leciona, disciplina e formação).

7.5.3 Aplicados com os alunos

Inventário Multimídia de Habilidades Sociais (IMHSC). O IMHSC-Del-Prette é parte de um sistema de avaliação e promoção de habilidades sociais, destinado a crianças de sete a 12 anos de idade, com escores referenciados à norma, aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia e disponibilizado sob a forma de uma caixa com produtos impressos (manual e fichas) e CDs de aplicação e apuração (Del Prette e Del Prette, 2005b). O instrumento contém 21 itens de interação social de crianças entre si e com adultos, apresentados no computador, sob a forma de esquetes de vídeo (somente para autoavaliação) e em versão impressa, sob a forma de caderno ilustrado com as imagens digitalizadas (tanto para autoavaliação como para avaliação por pais ou professores). Os itens do IMHSC-Del-Prette se agrupam em quatro fatores: (1) Empatia e civilidade; (2) Assertividade de enfrentamento; (3) Autocontrole; (4) Participação. Cada item apresenta uma situação de interação social seguida por três alternativas de reação: habilidosa; não-habilidosa passiva; não-habilidosa ativa. Em cada item, a criança é solicitada a indicar a reação que costuma apresentar e, em cada reação a indicar: (a) a frequência com que apresenta cada reação (sempre = 2, às vezes = 1, nunca =0); (b) a adequação (errado = 0, mais ou menos= 1, certo = 2) que atribui a cada uma delas; (c) a dificuldade (nenhuma = 0, pouco = 1, muita = 2) que apresenta na emissão da reação socialmente habilidosa. Na avaliação da criança pelo professor, este é solicitado a estimar a frequência de cada habilidade no repertório da criança, a adequação de cada uma das três reações e a importância da reação habilidosa para o sucesso escolar e o desenvolvimento da criança. Neste estudo foi utilizada a versão impressa e utilizada a ficha de auto avaliação individual coletiva A (criança), que avalia as reações e a dificuldade da reação socialmente habilidosa. O Manual apresenta dados psicométricos obtidos com uma amostra ampla de crianças de escolas públicas (correção positiva e significativa entre teste e reteste e estrutura fatorial com três fatores para frequência com coeficientes alfa variando de 0,72 a 0,30 e

indicadores de validade convergente e discriminante). O instrumento apresenta consistência interna satisfatória para seus indicadores e validade para comparar o resultado de qualquer criança com os da amostra de referência através dos intervalos médios do escore total e escores de cada fator. Os indicadores de confiabilidade e validade foram aferidos através do Alpha de Cronbach de 0,64 na consistência interna de Frequência e de 0,69 para Dificuldade. Informa-se ainda a presença de correlação positiva e significativa ($p < 0,01$) entre todos os itens do inventário e seus escores nos indicadores, conforme disposto no manual do instrumento. Optou-se por esse instrumento, que é dirigido a crianças de sete a 12 anos, porque a presente amostra apresenta dificuldades de aprendizagem devido ao histórico de reprovação e defasagem escolar. Desse modo, esse inventário é mais adequado para participantes com dificuldades escolares (leitura e escrita). Na referida investigação foram encontrados os seguintes índices de consistência interna: (1) Empatia e civilidade (α=0,77); (2) Assertividade de enfrentamento (α=0,72); (3) Autocontrole (α=0,75); (4) Participação (α=0,73) e total α=0,78.

Children's Self-Efficacy Scale (CSES-Br - Versão beta). Originalmente a CSES-Br foi elaborada por Bandura (2006) para avaliar crenças de autoeficácia no contexto escolar dos alunos. Freitas (2011) submeteu a escala a um processo de adaptação transcultural, com alunos com idade entre 11 a 19 anos de idade, distribuídos do 6º. ao 9º. ano do E.F, provenientes de três escolas públicas na cidade de Lavras-MG, adequando-a ao contexto brasileiro. Após o processo de adaptação, a escala multidimensional contou com 54 itens que contemplam nove subescalas que alcançaram cargas fatoriais satisfatórias, com alfa de Cronbach entre 0,67 e 0,84. As respostas estão dispostas em escala de 0 (não posso fazer completamente) a 100 (posso fazer com certeza) em que os alunos são solicitados avaliar o quanto se sentem confiantes em poder fazer cada uma das coisas descritas. No presente estudo foi utilizado a subescala Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico (α=0,77, "Aprender algo específico de matemática, por exemplo, álgebra, geometria") que contem 8 itens. Na referida investigação foi encontrado um índice de consistência interna de 0,81 para a amostra.

Escala de Autoeficácia Generalizada (EAG). É originária da Alemanha (Schwarzer & Jerusalem, 1995) e foi adaptada para diferentes culturas para identificar as crenças de autoeficácia diante de situações difíceis de participantes de diferentes origens socioeconômicas e idades, incluindo adolescentes. No Brasil, foi adaptada para uma amostra de adolescentes por Leme, Coimbra, Gato, Fontaine e Del Prette (2013), com ótimas qualidades psicométricas (α=0,94). É constituído por 10 itens distribuídos numa escala tipo Likert de 1 (Discordo Totalmente) a 4 (Concordo Totalmente). Na referida investigação foi encontrado um índice de consistência interna de 0,78 para a amostra.

Questionário sociodemográfico (Apêndice 2). Elaborado para este estudo com o objetivo de investigar informações sociais e demográficas, divididos em três partes: (a) informações gerais de aplicação; (b) informações sobre os participantes (nome, idade, sexo, cor, nome da escola, ano de aceleração e reprovação escolar - qual ano e quantas vezes); (c) informações sobre a família (número e indicação de quem residia com os alunos, escolaridade e profissão).

7.6 **Procedimentos**

7.6.1 Aspectos éticos

A presente pesquisa procurou, por meio de seus instrumentos e procedimentos, assegurar a integridade física e moral dos participantes, abrangendo os aspectos éticos considerados essenciais em pesquisas com seres humanos pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido e aprovado, de acordo com o Parecer nº 3.040.845 - CAAE: 02867718.2.0000.5282, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Todos os professores e os responsáveis pelos alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndices 3 e 4), no qual todas essas informações estavam descritas. Os alunos também assinaram ao Termo de Assentimento (TA, Apêndice 5), no qual estavam declarando que concordam em participar da pesquisa.

7.6.2 Coleta de dados

Primeiramente a pesquisadora agendou um encontro com os representantes da Secretaria de Educação do município de Itaboraí para solicitar a autorização da pesquisa. No dia combinado, a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa para o Secretário e Subsecretária de Educação, que analisaram e autorizaram a realização do estudo com os professores e alunos das classes de aceleração do EF. Em posse da autorização da Secretaria, o estudo foi submetido ao Comité de Ética da Universidade da pesquisadora.

Após a aprovação do Comitê de Ética, a pesquisadora foi até as escolas e apresentou a pesquisa à direção e aos professores, sanando dúvidas e convidando-os a participar. Na sequência, a pesquisadora foi às reuniões de pais para explicar a pesquisa e solicitar autorização para realizar o estudo com seus filhos - os alunos das classes de aceleração. Os responsáveis que aceitaram, assinaram o TCLE. Em seguida, no dia agendado com os

professores das classes de aceleração, a pesquisadora foi até as mesmas e explicou o estudo aos alunos, convidando-os a participar. Os que aceitaram, assinaram o TA.

7.6.2.1 Coleta com os alunos

Após a entrega do TCLE e do TA, assinados pelos responsáveis legais dos alunos e pelos próprios estudantes, respectivamente, a pesquisadora foi às salas de aula, no horário combinado previamente com a equipe pedagógica, sem prejudicar as atividades diárias, retirou individualmente cada aluno para outra sala, livre de ruídos e interrupções. Na sequência, a pesquisadora realizou um *rapport*, retomando novamente os objetivos do estudo, explicando a confidencialidade e o caráter voluntário da participação e aplicou os instrumentos em forma de entrevista com cada estudante. As questões foram lidas em voz alta pela pesquisadora que anotou as respostas dos escolares. Esse procedimento foi adotado, haja vista as dificuldades de leitura, escrita e interpretação dos estudantes. A aplicação dos instrumentos durou em média 50 minutos com cada participante.

7.6.2.2 Coleta com os professores

Finalizada a coleta de dados com os estudantes e mediante a entrega e assinatura do TCLE, iniciou-se a coleta de dados com seus professores. Na maioria das vezes a pesquisadora realizou um *rapport*, retomando novamente os objetivos do estudo, explicando a confidencialidade e o caráter voluntário da participação e, então, entregou os instrumentos aos professores, que responderam individualmente e entregaram os questionários no prazo estipulado em torno de 15 dias. Em outras situações a pesquisadora entregou os instrumentos à equipe diretiva para que esses repassassem os questionários aos professores, estipulando também um prazo para a entrega à pesquisadora.

7.6.3 Análise de dados

Para a análise dos dados, os escores globais e por escala obtidos dos instrumentos foram digitados em um banco de dados para a realização de análises estatísticas (programa *Statistical Package for the Social Sciencesfor Windows* - SPSS, versão 22.0). Primeiramente foi analisada a confiabilidade dos instrumentos por meio da verificação da consistência interna dos instrumentos aplicados com os alunos. Na sequência foi avaliado o pressuposto de normalidade para a realização das análises.

A normalidade das variáveis foi verificada por meio dos coeficientes de assimetria (sk) e curtose (Ku), com valores de referência (SK) > 3, indicadores de assimetria severa; valores de (Ku) > 10, indicadores de curtose severa e (Ku) > 20 de curtose muito severa (Kline, 2011). As varáveis também foram submetidas ao teste de Kolmorogov-Smirnov para verificar sua normalidade. Em seguida, procedeu-se às análises descritivas e inferências para cada um dos objetivos da pesquisa, adotando-se nível de significância de 5% (p 0,05).

As perguntas qualitativas foram analisadas por meio de análise de conteúdo categorial de Bardin (1979). Todas as análises são especificadas na Tabela 4 e descritas em detalhes a seguir.

Tabela 4 - *Análise Estatísticas Realizadas no Estudo para cada Objetivo Proposto*

Objetivos	Análises
1. Caracterizar o repertório de habilidades sociais educativas e habilidades sociais dos professores que lecionam para as classes de aceleração.	Descritiva de frequência
2. Investigar as percepções dos professores sobre: (a) os desafios no processo ensino-aprendizagem com alunos das classes; (b) como as habilidades sociais influenciam nas relações entre professores e alunos das salas de aceleração.	Análise de conteúdo categorial
3. Analisar as associações entre as habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a autoeficácia docente e a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola dos professores de classes de aceleração.	Correlação (spearman´s *rho*)
4. Analisar as associações entre as habilidades sociais e a autoeficácia geral e para o desempenho acadêmico dos alunos que frequentam classes de aceleração.	Correlação (*r* de Pearson)
5. Analisar as associações entre as habilidades sociais, a autoeficácia geral e para o desempenho acadêmico dos alunos e as habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a autoeficácia docente e a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola dos professores de classes de aceleração.	Correlação (*r* de Pearson)
6. Testar um modelo de predição para a autoeficácia para o desempenho acadêmico dos estudantes da sala de aceleração, considerando como preditores as habilidades sociais dos estudantes e dos professores, a autoeficácia docente e rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola.	Regressão linear múltipla

7.6.3.1 Descritiva de frequência

As informações obtidas com IHS2-Del-Prette foram apuradas conforme seu manual para a caracterização dos repertórios de habilidades sociais dos professores. A partir dos escores total e por fator, os professores são classificados em: (1) Repertório Altamente

Elaborado; (2) Repertório Elaborado; (3) Repertório Bom; (4) Repertório Médio Inferior e; (5) Repertório Inferior.

7.6.3.2 Análise de conteúdo categorial

As respostas coletadas a partir de questionário próprio elaborado para esse estudo foram transcritas em um documento do Word. Em seguida, as respostas foram submetidas à análise temática de conteúdo, como proposto por Bardin (1979). A análise de conteúdo permite a interpretação do conteúdo manifesto em comunicações a partir de sua descrição sistemática e objetiva. Dessa forma, a análise foi realizada seguindo as etapas de exploração do material transcrito por meio de uma leitura flutuante, seguida do tratamento dos resultados que envolvera a codificação e a categorização a partir das respostas, por fim, a interpretação das categorias a fim de descrever os resultados de maiores relevâncias (Bardin, 1979).

Primeiramente, foi realizada a leitura exploratória que permitiu a familiarização da transcrição, seguida de uma leitura exaustiva para categorizar as unidades de contexto dentro de suas respectivas categorias. Dessa forma, as respostas fornecidas pelos professores foram analisadas, procurando identificar as unidades de contexto (exemplos de frases), as quais foram organizadas em categorias. Dois juízes foram consultados em casos de dúvidas nas categorizações. Foram feitas contagem de frequências de relatos em cada categoria e apresentação dos resultados por meio de frequências e/ou porcentagens de relatos em suas respectivas categorias. As frases referem-se aos resultados mais significativos que permitiram identificar os desafios no processo de ensino-aprendizagem e de que forma as habilidades sociais podem ajudar a melhorar as relações entre professo-aluno nas classes de aceleração. Os dados obtidos nas questões abertas foram avaliados por meio da contagem de frequências e porcentagens.

7.6.3.3 Correlação (Spearman´s *rho*) - professores

Os dados dos instrumentos coletados com os professores não apresentaram distribuição normal na maioria das variáveis. Assim, foi realizada a análise não paramétrica de Spearman´s *rho* para analisar as associações entre as habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a autoeficácia docente e a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola dos professores de classes de aceleração. Para interpretar os coeficientes de correlação foram adotados os seguintes valores: <0,20 = muito baixa; >0,20 e < 0,40 = baixa;

> 0,40 e < 0,70 = moderada; > 0,70 e < 0,90 = alta; > 0,90 = muito alta (Bryman & Cramer, 2003). Foram considerados significativos todos os resultados encontrados em níveis de significância iguais ou inferiores a 5%.

7.6.3.4 Correlação (r de Pearson) - alunos

Os dados dos instrumentos coletados com estudantes foram analisados por meio do teste *r* de Pearson para analisar as associações entre as habilidades sociais e a autoeficácia geral e para o desempenho acadêmico dos alunos que frequentam classes de aceleração. Para interpretar os coeficientes de correlação foram adotados os seguintes valores: <0,20 = muito baixa; >0,20 e < 0,40 = baixa; > 0,40 e < 0,70 = moderada; > 0,70 e < 0,90 = alta; > 0,90 = muito alta (Bryman & Cramer, 2003). Foram considerados significativos todos os resultados encontrados em níveis de significância iguais ou inferiores a 5%.

7.6.3.5 Correlação (r de Pearson) - alunos e professores

As variáveis dos alunos e dos professores foram realizadas com o pareamento entre um professor para cada turma das salas de aceleração, como mostra a Tabela 5. Os dados foram coletados com 19 professores em 17 classes, dentre essas, as classes de aceleração I e II possuíam cada uma, apenas um professor. Já nas classes de aceleração III e IV, cada uma poderia ter até oito professores e, desses, foi selecionado aquele com a maior carga horária na turma, priorizando os com maior contato com os alunos. Conforme a Tabela 5 houve escolas em que o mesmo professor ministrava aulas para mais de uma classe de aceleração III e IV, sendo os dados desse professor repetidos para outras as turmas. Desse modo, o pareamento foi realizado com 13 professores. Os seis professores que não foram pareados (3, 9, 10, 12, 15 e 19) ministravam aulas com menor carga horária e, dessa forma, as turmas em que atuavam já possuíam vínculos com os professores de maior carga horária.

Tabela 5 - Vínculo Professor-Aluno

Professores	ID do professor	Quantidade de alunos	Turma de aceleração
1	1	14 alunos	Aceleração III
2	2	11 alunos	Aceleração I
3	4	13 alunos	Aceleração II
4	5	11 alunos	Aceleração II
5	6	16 alunos	Aceleração II
6	7	5 alunos	Aceleração II
7	8	16 alunos	Aceleração IV

Tabela 5 - Vínculo Professor-Aluno

Professores	ID do professor	Quantidade de alunos	Turma de aceleração
8	11	15 alunos	Aceleração IV
9	13	11 alunos	Aceleração III
10	14	15 alunos	Aceleração IV - turma A
	-	12 alunos	Aceleração IV - turma B
	-	14 alunos	Aceleração IV - turma C
11	16	15 alunos	Aceleração III
	-	15 alunos	Aceleração IV
12	17	20 alunos	Aceleração III
	-	11 alunos	Aceleração IV
13	18	16 alunos	Aceleração IV

Nota. ID: Identificação.

7.6.3.6 Análise de regressão linear múltipla

Primeiramente foram testados e confirmados os pressupostos de independência e multicolinearidade (Marôco, 2011) para realizar a análise de regressão linear hierárquica (método *Enter*). As variáveis desfechos foram Autoeficácia Geral (AEG) e Autoeficácia para Desempenho Acadêmico (ADA). No Bloco 1, foram inseridas as variáveis sexo (1 = feminino; 0 = masculino) e quantidade de reprovações escolares. No Bloco 2, entraram o total das frequências dos repertórios socialmente habilidoso, não habilidoso passivo e não habilidoso ativo do IMHSC. No Bloco 3, entraram o total das habilidades sociais educativas dos professores do IHSE-Pr, o total das habilidades sociais do IHS2 e o total da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola do RCEF-PR. Utilizou-se nível de significância de $p < 0,05$.

8 **RESULTADOS**

Os resultados estão organizados em seis partes. Primeiramente é apresentada a caracterização do repertório de habilidades sociais, conforme o manual do IHS2-Del-Prette. Na segunda parte são desenvolvidas as informações referentes às percepções dos professores sobre os desafios no processo ensino-aprendizagem e a influência das habilidades nas relações entre professores e alunos das classes de aceleração.

Na terceira parte são relatadas as correlações das variáveis dos professores das classes de aceleração. Na quarta parte são indicadas as correlações entre as variáveis dos alunos das classes de aceleração. Na quinta parte há as associações entre as variáveis dos alunos e as variáveis dos professores das classes de aceleração. A última parte dos resultados apresenta um modelo preditivo para a autoeficácia geral e autoeficácia para o desempenho acadêmico dos estudantes das classes de aceleração.

8.1 **Caracterização do repertório de habilidades sociais**

A Tabela 6 apresenta os escores totais, fatoriais e a classificação do repertório de habilidades sociais de cada docente a partir do Inventário de Habilidades Sociais (IHS2-Del-Prette). Na Tabela 6 é possível analisar, a partir da classificação do repertório de cada professor, seu desempenho social e a necessidade do planejamento de uma futura intervenção. Observa-se que, oito (42,10%) docentes apresentam um bom repertório de habilidades sociais, com a maioria dos resultados dentro da média, equilibrando, assim recursos e *déficits* interpessoais. Já, seis (31,57%) mestres obtém um repertório altamente elaborado de habilidades sociais, indicando que seus recursos interpessoais são altamente satisfatórios. Para três (15,78%) professores, o resultado da classificação mostra um repertório elaborado de habilidades sociais, indicando recursos interpessoais bastante satisfatórios. Verifica-se que um (5,26%) educador revela um repertório médio inferior de habilidades sociais, com resultados abaixo da média, mostrando a necessidade de um treinamento de habilidades sociais. Por fim um (5,26%) professor é identificado com um repertório inferior de habilidades sociais, registrando *déficits* interpessoais e a necessidade de um treinamento de habilidades sociais para seu ajustamento pessoal e profissional.

No que diz respeito aos fatores, todos os participantes obtiveram escores acima da média no Fator 1 (conversação assertiva) e no Fator 3 (expressão de sentimento positivo). No Fator 5 (desenvoltura social), 17 (89,47%) mestres indicaram escores acima da média. Já com

relação ao Fator 4 (autocontrole enfrentamento) 15 (78,94%) docentes apresentaram escores acima da média. Por fim, o Fator 2 (abordagem afetivo-sexual) apresenta 11 (57,89%) educadores com escores acima da média, indicando o fator com menores pontuações pelos participantes.

Tabela 6 - Escores Totais, Fatoriais e Classificação do Repertório de Habilidades Sociais dos Professores (N=19)

Professores	Escore Total	Escore F1	Escore F2	Escore F3	Escore F4	Escore F5	Classificação do repertório
1	92	31	10	30	20	17	REA
2	88	35	10	28	15	17	REA
3	72	33	2	26	10	16	RE
4	115	52	11	31	20	21	REA
5	72	34	6	24	8	14	RB
6	74	25	1	29	19	11	RMI
7	88	37	8	25	14	22	RE
8	93	41	5	28	17	19	RE
9	73	38	5	20	9	11	RI
10	79	38	3	21	16	15	RB
11	76	38	3	21	12	17	RB
12	96	39	7	28	20	20	REA
13	80	44	0	28	4	17	RB
14	71	40	4	18	7	16	RB
15	91	41	6	25	16	18	RB
16	87	31	7	26	20	17	RB
17	93	39	10	30	11	19	REA
18	82	37	7	23	14	16	RB
19	97	40	10	30	14	23	REA
M	85,21	37,53	6,05	25,84	14,00	17,16	
DP	11,424	5,651	3,308	3,819	4,865	3,184	

Nota. F1: Fator 1; F2: Fator 2; F3: Fator 3; F4: Fator 4; F5: Fator 5; REA: Repertório Altamente Elaborado; RE: Repertório Elaborado; RB: Repertório Bom; RMI: Repertório Médio Inferior; RI: Repertório Inferior; M: Média; DP: Desvio Padrão.

8.2 **Avaliação qualitativa: Análise de conteúdo**

A Tabela 7 apresenta as categorias, as definições, as frequências e os exemplos dos relatos sobre os desafios dos professores no processo de ensino-aprendizagem com os alunos das classes de aceleração. Identificou-se 18 relatos que foram revistos e agrupados em três categorias, por meio da análise de conteúdo. Verifica-se que, dentre os desafios sugeridos pelos professores, o mais frequente pertence à categoria “Motivação do aluno”, seguida da categoria “Estratégias de ensino-aprendizagem”. Por fim, a categoria que apresenta menor frequência é a de “Manejo de conflitos entre alunos”.

Tabela 7 - Respostas dos Professores quanto aos Desafios no Processo de Ensino-Aprendizagem com os Alunos das Classes de Aceleração (N=18)

	Categorias	Definição	Frequência (%)	Exemplos dos relatos sobre os desafios
1	Motivação do aluno	Alunos que se sentem desmotivados, com baixa autoestima, não acreditam em sua capacidade de aprender e de alcançar um futuro com realizações positivas.	9 (50%)	"Fazê-los entender a importância de estudar para que se tenha alguma possibilidade de algo diferente na vida e levantar a autoestima". "Acredito que o principal desafio é a falta de crença em si mesmo por parte dos alunos. Em geral, muitos acreditam que não são capazes".
2	Estratégias de ensino-aprendizagem	A importância da utilização de práticas pedagógicas que sejam significativas e estejam de acordo com a realidade dessas classes.	6 (33,3%)	"Fazer com que aquilo que é feito em sala seja significativo para eles". "Professores que dominem os conteúdos a serem ministrados, atualizados academicamente e sensíveis às reais necessidades dos estudantes dessas classes".
3	Manejo de conflitos entre alunos	A indisciplina e as relações conflituosas entre os alunos que acontecem em sala de aula, aos quais prejudicam sua aprendizagem.	3 (16,6%)	"Indisciplina e alunos apáticos". "Lidar com os conflitos e problemas de socialização que os alunos apresentam, isso dificulta e desvia a atenção que deveria ser voltada para a aprendizagem".
	Total		18 (100%)	

A Tabela 8 apresenta as categorias, as definições, as frequências e os exemplos dos relatos sobre como as habilidades sociais poderiam ajudar a melhorar a relação entre professor-aluno nas classes de aceleração. Identificou-se 18 relatos que foram revistos e agrupados em quatro categorias, por meio da análise de conteúdo. Pode-se notar que, dentre as respostas obtidas pelos professores, as categorias mais frequentes foram "Qualidade da relação professor-aluno" e "Melhor utilização de estratégias de aprendizagem", que juntas, representam mais da metade do percentual total. Em seguida observa-se a categoria "Autoconhecimento e promoção de empatia". Já a categoria "Promoção da autoestima dos alunos", apresentou menor frequência dentre todas.

Tabela 8 - Respostas dos Professores sobre como as Habilidades Sociais Poderiam Ajudar a Melhorar as Relações entre Professor-Aluno nas Classes de Aceleração (N=19)

	Categorias	Definição	Frequência (%)	Exemplos dos relatos sobre os desafios
1	Autoconhecimento e promoção de empatia	As habilidades sociais ajudam a entender os sentimentos e emoções de si e do outro, sem que haja julgamentos.	4 (22,2%)	"A capacidade de entender os sofrimentos e dificuldades do outro se torna uma ponte que facilita a troca de vivências e a evolução do educando na formação como cidadão." "Os alunos se sentem muito mais motivados quando o professor estabelece uma relação de empatia com eles, estabelecendo o diálogo, ao invés do confronto."
2	Qualidade da relação professor-aluno	As habilidades sociais podem melhorar a qualidade das relações entre os professores e os alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais atrativo aos estudantes.	6 (33,3%)	"Aproximação entre professor e aluno, mergulhando na sua realidade." "Com mais momentos de integração e socialização."
3	Melhor utilização de estratégias de aprendizagem	As habilidades sociais podem auxiliar os professores na qualidade das metodologias e estratégias utilizadas em sala de aula para melhorar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.	6 (33,3%)	"Melhoraria o tempo em que o professor perde chamando a atenção dos alunos, esse tempo poderia ser melhor usado nas atividades." "Essas habilidades são determinantes para que o aluno tenha um maior interesse pelo conteúdo."
4	Promoção da autoestima dos alunos	Ao desenvolver as habilidades sociais os professores podem motivar e elevar a autoestima dos alunos, o que seria um dos fatores para melhorar o desempenho acadêmico dos mesmos.	2 (11,1%)	"Poderiam melhorar de forma considerável. O fator emoção é o principal problema. Os alunos apresentam baixa autoestima e se acham inferiores devido à distorção idade-série. O início do trabalho do professor é mostrar, dentro do possível, a capacidade que cada um possui. É o ponto de partida para as aprendizagens acadêmicas." "Poderiam ajudar muito, principalmente no que diz respeito à autoestima."
	Total		18 (100%)	

8.3 **Análises de correlação**

8.3.1 Professores

A Tabela 9 apresenta as correlações entre as variáveis habilidades sociais educativas, habilidades sociais, autoeficácia docente e rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola dos professores das classes de aceleração (N=19). Nota-se pela Tabela 9 que a maioria das correlações é estatisticamente significativa com moderada magnitude entre os totais e os fatores das variáveis habilidades sociais educativas, habilidades sociais, autoeficácia docente e rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola dos professores das classes de aceleração.

Com relação às habilidades sociais educativas, o total correlacionou positivamente com o fator 3 das Habilidades Sociais (expressão de sentimento positivo), com o total da Autoeficácia Docente e seus fatores 1 (estratégias instrucionais), 2 (manejo da sala de aula) e 3 (manejo do estudante) e, com o fator Informação da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola.

No que diz respeito à Escala 1 das Habilidades Sociais Educativas (organizar atividade interativa), o fator 1 (dar instruções sobre a atividade) correlacionou positivamente com o fator 3 da Autoeficácia Docente (manejo do estudante). O fator 2 (selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos) correlacionou positivamente com o fator 4 de Habilidades Sociais (autocontrole enfrentamento). O fator 3 (organizar ambiente físico) correlacionou positivamente com o total da Autoeficácia Docente e seus fatores 1 (estratégias instrucionais), 2 (manejo da sala de aula) e 3 (manejo do estudante).

Em relação à Escala 2 das Habilidades Sociais Educativas (conduzir atividade interativa), o fator 1 (cultivar afetividade, apoio e bom humor) correlacionou positivamente com o fator 3 de Habilidades Sociais (expressão de sentimento positivo) e com o total da Escala de Autoeficácia Docente e seu fator 3 (manejo do estudante). O fator 2 (expor, explicar e avaliar de forma interativa) teve correlação positiva com o total da Autoeficácia Docente e seus fatores 1 (estratégias instrucionais), 2 (manejo da sala de aula) e 3 (manejo do estudante) e, com Informação, Avaliação e total da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola. O fator 4 (reprovar, restringir, corrigir comportamentos) correlacionou positivamente com o fator 3 da Autoeficácia Docente (manejo do estudante). O total da escala 2 correlacionou positivamente com o fator 3 das Habilidades Sociais (expressão de sentimento

positivo), com o total da Autoeficácia Docente e seus fatores 1 (estratégias instrucionais), 2 (manejo da sala de aula) e 3 (manejo do estudante).

No que corresponde às Habilidades Sociais, os fatores 2 (abordagem afetivo-sexual) e 3 (expressão de sentimento positivo) correlacionaram positivamente com Orientação e total da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola.

Já no que diz respeito à Autoeficácia Docente, o fator 1 (estratégias instrucionais) correlacionou positivamente com Orientação e total da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola e, o fator 3 (manejo do estudante) correlacionou positivamente com Avaliação da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola.

Tabela 9 - Correlações entre Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais, Autoeficácia Docente e Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola dos Professores das Classes de Aceleração (N=19) – Parte 1

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Total IHSE	1												
2. E1F1 - Dar instruções sobre a atividade	0,82**	1											
3. E1F2 - Selecionar, disponibilizar materiais...	0,22	0,15	1										
4. E1F3 - Organizar o ambiente físico	0,61**	0,40	0,02	1									
5. Total E1	0,79**	0,64**	0,58**	0,67**	1								
6. E2F1 - Cultivar afetividade, apoio, bom...	0,88**	0,71**	0,22	0,55*	0,72**	1							
7. E2F2 - Expor, explicar e avaliar de...	0,82**	0,61**	0,04	0,47*	0,48*	0,57**	1						
8. E2F3 - Aprovar, valorizar...	0,77**	0,70**	0,28	0,25	0,64**	0,69**	0,49*	1					
9. E2F4 - Reprovar, restringir, corrigir...	0,76**	0,68**	0,06	0,56*	0,59**	0,77**	0,48*	0,535*	1				
10. Total E2	0,96**	0,80**	0,11	0,48*	0,64**	0,88**	0,82**	0,76**	0,77**	1			
11. Total IHS2	0,30	0,27	0,28	0,05	0,18	0,22	0,33	0,23	0,04	0,343	1		
12. F1 - Conversação assertiva	0,20	0,39	0,14	0,24	0,06	0,05	0,27	0,32	0,06	0,26	0,41	1	
13. F2 - Abordagem afetivo-sexual	0,11	0,03	0,22	0,10	0,05	0,13	0,18	0,06	0,14	0,15	0,72**	0,06	1
M	189,32	19,37	6,16	9,42	34,95	42,47	35,74	42,37	31,37	151,95	85,21	37,53	6,05
DP	29,965	3,183	3,404	2,893	6,160	7,677	10,872	7,205	4,374	24,423	11,424	5,651	3,308
Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
14. F3 - Expressão de sentimento positivo	0,52*	0,43	0,22	0,38	0,44	0,49*	0,43	0,25	0,38	0,50*	0,72**	0,95	0,50*

Tabela 9 - Correlações entre Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais, Autoeficácia Docente e Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola dos Professores das Classes de Aceleração (N=19) – Parte 1

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
15. F4 - Autocontrole enfrentamento	0,31	0,08	0,50*	0,07	0,37	0,31	0,28	0,35	0,10	0,29	0,61**	0,15	0,41
16. F5 - Desenvoltura social	0,27	0,32	0,12	0,19	0,03	0,22	0,29	0,28	0,02	0,38	0,85**	0,51*	0,61**
17. Total EAD	0,62**	0,44	0,06	0,60**	0,44	0,52*	0,73**	0,34	0,41	0,60**	0,04	0,01	0,10
18. F1 - Eficácia nas estratégias instrucionais	0,58**	0,33	0,08	0,49*	0,33	0,42	0,67**	0,33	0,33	0,55*	0,13	0,04	0,10
19. F2 - Eficácia no manejo da sala de aula	0,47*	0,39	0,10	0,53*	0,37	0,39	0,54*	0,35	0,33	0,45*	0,04	0,01	0,15
20. F3 - Eficácia no engajamento do...	0,60**	0,48*	0,04	0,55*	0,40	0,54*	0,71**	0,30	0,47*	0,61**	0,05	0,03	0,07
21. Orientação	0,25	0,10	0,08	0,34	0,09	0,20	0,44	0,03	0,18	0,27	0,43	0,24	0,66**
22. Participação	0,03	0,16	0,27	0,05	0,25	0,04	0,30	0,17	0,08	0,13	0,13	0,28	0,33
23. Informação	0,46*	0,24	0,25	0,24	0,38	0,32	0,60**	0,16	0,34	0,42	0,14	0,04	0,16
24. Avaliação	0,33	0,09	0,08	0,28	0,19	0,32	0,53*	0,15	0,33	0,35	0,21	0,23	0,35
25. Total Família-Escola	0,27	0,06	0,08	0,26	0,08	0,23	0,46*	0,10	0,23	0,30	0,28	0,27	0,48*
M	189,32	19,37	6,16	9,42	34,95	42,47	35,74	42,37	31,37	151,95	85,21	37,53	6,05

Nota. IHSE: Inventário de Habilidades Sociais Educativas; IHS2: Inventário de Habilidades Sociais 2; EAD: Escala de Autoeficácia Docente; M: Média; DP: Desvio Padrão.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Tabela 10 - Correlações entre Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais, Autoeficácia Docente e Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola dos Professores das Classes de Aceleração (N=19) – Parte 2

Variáveis	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
14. F3 - Expressão de sentimento positivo	1											
15. F4 - Autocontrole enfrentamento	0,48*	1										
16. F5 - Desenvoltura social	0,54*	0,33	1									
17. Total EAD	0,33	0,28	0,04	1								
18. F1 - Eficácia nas estratégias instrucionais	0,37	0,27	0,07	0,81**	1							
19. F2 - Eficácia no manejo da sala de aula	0,20	0,26	0,05	0,93**	0,66**	1						
20. F3 - Eficácia no engajamento do estudante	0,19	0,19	0,11	0,94**	0,63**	0,87**	1					
21. Orientação	0,53*	0,44	0,29	0,35	0,46*	0,14	0,26	1				
22. Participação	0,22	0,16	0,13	0,29	0,29	0,14	0,30	0,78**	1			
23. Informação	0,29	0,30	0,03	0,35	0,39	0,11	0,39	0,59**	0,52*	1		
24. Avaliação	0,41	0,34	0,07	0,44	0,36	0,22	0,45*	0,79**	0,81**	0,81**	1	
25. Total Família-Escola	0,45*	0,38	0,16	0,40	0,49*	0,17	0,33	0,94**	0,87**	0,72**	0,90**	1
M	25,84	14,00	17,16	98,11	34,84	33,00	30,26	84,00	40,95	23,05	11,32	8,68
DP	3,819	4,865	3,184	15,927	5,669	5,508	6,748	32,677	15,486	10,911	4,667	4,217

Nota. IHSE: Inventário de Habilidades Sociais Educativas; IHS2: Inventário de Habilidades Sociais 2; EAD: Escala de Autoeficácia Docente; M: Média; DP: Desvio Padrão.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

8.3.2 Alunos

A Tabela 10 apresenta as correlações entre as variáveis habilidades sociais, autoeficácia geral e autoeficácia para o desempenho acadêmico dos alunos das classes de aceleração (N=229). Observa-se pela Tabela 10 que as reações habilidosas das habilidades sociais (empatia civilidade, assertividade de enfrentamento, autocontrole e participação), a autoeficácia para o desempenho acadêmico e autoeficácia geral dos estudantes das classes de aceleração tiveram correlação estatisticamente significativa com muito baixa e baixa magnitude.

No que diz respeito às habilidades sociais, o total de dificuldade das reações habilidosas correlacionou negativamente com a autoeficácia geral. O total da frequência das reações habilidosas correlacionou positivamente com os totais de autoeficácia para o desempenho acadêmico e geral. As reações habilidosas em empatia e civilidade, assertividade de enfrentamento, autocontrole e participação correlacionaram positivamente com a autoeficácia para o desempenho acadêmico e geral.

As reações passivas em empatia, civilidade e participação e o total de frequência dessas reações correlacionaram negativamente com a autoeficácia para o desempenho acadêmico e geral. Já a reação passiva em assertividade de enfrentamento correlacionou negativamente apenas com autoeficácia para o desempenho acadêmico. Já a reação ativa em autocontrole correlacionou negativamente com a autoeficácia geral. Por fim, o total de autoeficácia para o desempenho acadêmico teve uma correlação positiva de moderada magnitude com o total de autoeficácia geral.

Tabela 11 - Correlações entre Habilidades Sociais, Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico e Autoeficácia Geral dos Alunos das Classes de Aceleração (N=229)

Variáveis	01	02	03	04	05	06	07	08	09
01. Total de frequência de reação habilidosa	1								
02. Total de dificuldade de reação habilidosa	-0,29**	1							
03. F1 - Reação habilidosa - empatia civilidade	0,84**	-0,30**	1						
04. F2 - Reação habilidosa - assertividade de enfrentamento	0,69**	-0,16*	0,43**	1					
05. F3 - Reação habilidosa – autocontrole	0,67**	-0,13*	0,39**	0,38**	1				
06. F4 - Reação habilidosa - participação	0,59**	-0,41**	0,51**	0,25**	0,24**	1			
07. Total de frequência de reação passiva	-0,10	0,45**	-0,20**	0,02	0,03	-0,31**	1		
08. F1 - Reação passiva - empatia civilidade	-0,33**	0,46**	-0,41**	-0,11	-0,07	-0,46**	0,80**	1	
09. F2 - Reação passiva - assertividade de enfrentamento	0,02	0,14*	-0,04	0,08	0,02	-0,07	0,56**	0,26**	1
M	27,44	9,17	11,93	6,21	4,68	3,60	14,27	4,83	3,48
DP	6,124	7,059	2,759	1,847	1,704	1,485	5,103	2,722	1,687
10. F3 - Reação passiva - autocontrole	0,15*	0,19**	0,13*	0,06	0,10	0,03	0,53**	0,19**	0,17**
11. F4 - Reação passiva - participação	-0,27**	0,38**	-0,29**	-0,09	-0,07	-0,38**	0,57**	0,49**	0,16*
12. Total de frequência de reação ativa	-0,26**	0,35**	-0,19**	-0,23**	-0,13*	-0,31**	0,13*	0,21**	0,11
13. F1 - Reação ativa - empatia civilidade	-0,29**	0,33**	-0,23**	-0,24**	-0,13*	-0,30**	0,14*	0,23**	0,17**
14. F2 - Reação ativa - assertividade de enfrentamento	-0,21**	0,31**	-0,17**	-0,15*	-0,08	-0,27**	0,10	0,18**	0,05

Tabela 11 - Correlações entre Habilidades Sociais, Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico e Autoeficácia Geral dos Alunos das Classes de Aceleração (N=229)

Variáveis	01	02	03	04	05	06	07	08	09
15. F3 - Reação ativa - autocontrole	-0,31**	0,33**	-0,23**	-0,25**	-0,18**	-0,31**	0,11	0,19**	0,09
16. F4 - Reação ativa - participação	-0,24**	0,14*	-0,17**	-0,19**	-0,13*	-0,23**	0,06	0,11	0,07
17. EADA – Total	0,29**	-0,11	0,27**	0,13*	0,17**	0,21**	-0,24**	-0,27**	-0,15*
18. EAG – Total	0,25**	-0,21**	0,19**	0,17**	0,16*	0,14*	-0,15*	-0,17**	0,08
M	27,44	9,17	11,93	6,21	4,68	3,60	14,27	4,83	3,48
DP	6,124	7,059	2,759	1,847	1,704	1,485	5,103	2,722	1,687
10. F3 - Reação passiva - autocontrole	1								
11. F4 - Reação passiva - participação	0,14*	1							
12. Total de frequência de reação ativa	-0,04	0,09	1						
13. F1 - Reação ativa - empatia civilidade	-0,07	0,09	0,88**	1					
14. F2 - Reação ativa - assertividade de enfrentamento	-0,03	0,11	0,88*	0,68**	1				
15. F3 - Reação ativa - autocontrole	-0,04	0,05	0,82**	0,66**	0,67**	1			
16. F4 - Reação ativa - participação	0,04	0,06	0,64**	0,60**	0,49**	0,42**	1		
17. EADA – Total	-0,05	-0,16*	-0,03	-0,04	-0,05	-0,03	-0,08	1	
18. EAG – Total	-0,09	-0,15*	-0,08	-0,08	-0,08	-0,13*	-0,04	0,41**	1
M	2,87	2,58	14,01	3,89	4,62	2,32	1,66	28,75	544,33
DP	1,686	1,448	8,378	3,036	2,680	2,015	1,321	4,921	146,290

Nota. EADA: Escala de Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico; EAG:Escala de Autoeficácia Geral; M: Média; DP: Desvio Padrão.
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

8.3.3 Relações entre professor-aluno das classes de aceleração

A Tabela 11 apresenta as correlações das variáveis habilidades sociais educativas, habilidades sociais, autoeficácia docente e rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola dos professores (N=13) com as variáveis habilidades sociais, autoeficácia para o desempenho acadêmico e autoeficácia geral dos alunos das classes de aceleração (N=229). Observa-se pela Tabela 11 que as variáveis dos professores e as variáveis dos alunos das classes de aceleração tiveram correlação estatisticamente significativa com muito baixa e baixa magnitude.

Com relação às habilidades sociais educativas dos professores, o total correlacionou positivamente com as reações habilidosas da participação dos estudantes. Já esse total correlacionou negativamente com as reações passivas de participação, com o total de frequência e com as reações ativas de empatia e civilidade, assertividade de enfrentamento e autocontrole dos discentes.

No que diz respeito à Escala 1 das habilidades sociais educativas dos docentes (organizar atividade interativa), o fator 1 (dar instruções sobre a atividade) correlacionou positivamente com as reações habilidosas de assertividade de enfretamento e negativamente com o total de dificuldade das reações habilidosas dos estudantes. O fator 2 (selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos) correlacionou positivamente com as reações habilidosas e passivas de participação e, negativamente com as reações ativas de autocontrole dos alunos.

Ainda no que se refere à Escala 1 das habilidades sociais educativas (organizar atividade interativa), o fator 3 (organizar ambiente físico) correlacionou positivamente com as reações habilidosas de participação e negativamente com o total de dificuldade das reações habilidosas, o total de frequência e as reações passivas de empatia e civilidade, assertividade de enfrentamento e participação, o total de frequência e as reações ativas de enfrentamento, autocontrole e participação dos escolares. Já o total da escala 1 apresentou correlação positiva com as reações de participação e correlação negativa com o total de dificuldade das reações habilidosas, o total de frequência e as reações ativas de empatia e civilidade, assertividade de enfrentamento, autocontrole e participação dos alunos.

Em relação à Escala 2 das habilidades sociais educativas (conduzir atividade interativa), o fator 1 (cultivar afetividade, apoio e bom humor) correlacionou positivamente com as reações de participação e, negativamente com o total de frequências e as reações passivas de assertividade de enfrentamento e participação, com o total de frequência e as reações ativas de empatia e civilidade, assertividade de enfrentamento e autocontrole dos

discentes. O fator 2 (expor, explicar e avaliar de forma interativa) apresentou correlação positiva com as reações de assertividade de enfrentamento e correlação negativa com a reação passiva de participação dos escolares.

Em continuidade à Escala 2 das habilidades sociais educativas (conduzir atividade interativa), o fator 3 (aprovar, valorizar comportamentos) correlacionou positivamente com as reações de participação e, negativamente com o total de dificuldades das reações habilidosas e as reações ativas de assertividade de enfrentamento e autocontrole dos estudantes. O fator 4 (reprovar, restringir, corrigir comportamentos) teve correlação positiva com as reações habilidosas de empatia e civilidade dos discentes. Já o total da escala 2 apresentou correlação positiva nas reações habilidosas de participação e, correlações negativas nas reações passivas de participação, no total de frequência e nas reações ativas de assertividade de enfrentamento e autocontrole dos alunos.

No que se refere às habilidades sociais dos professores, seu total apresentou correlações positivas com o total de frequência e as reações passivas de empatia e civilidade, assertividade de enfrentamento e participação e, com o total da autoeficácia para o desempenho acadêmico dos discentes. O fator 1 (conversação assertiva) das habilidades sociais dos docentes correlacionou positivamente com o total de frequência e as reações passivas e ativas de empatia e civilidade dos alunos. Já o fator 2 (abordagem afetivo-sexual) correlacionou positivamente com o total de frequências e as reações passivas das de empatia e civilidade, assertividade de enfrentamento e participação dos estudantes.

Ainda sobre as habilidades sociais dos docentes, o fator 3 (expressão de sentimento positivo) apresentou correlação positiva com o total de frequência e as reações habilidosas de empatia e civilidade e com o total da autoeficácia para o desempenho acadêmico e apresentou correlação negativa com o total de frequência e as reações ativas de empatia e civilidade, assertividade de enfrentamento e participação dos escolares. O fator 4 (autocontrole e enfrentamento) correlacionou positivamente com as reações passivas de assertividade de enfrentamento e autocontrole e, negativamente com o total de frequência e as reações ativas de empatia e civilidade, assertividade de enfrentamento e participação dos alunos. Já o fator 5 (desenvoltura social) teve correlação positiva no total de frequência, nas reações passivas de empatia e civilidade, assertividade de enfrentamento e participação, no total de frequência e, nas reações ativas de empatia e civilidade e assertividade de enfrentamento dos discentes.

No que diz respeito à autoeficácia docente, o total teve correlação positiva com as reações habilidosas de participação e correlação negativa com o total de dificuldade de reações habilidosas, o total de frequência e com as reações passivas de empatia e civilidade e

participação dos estudantes. O fator 1 (estratégias instrucionais) correlacionou positivamente com as reações habilidosas de assertividade de enfrentamento dos alunos.

Em continuidade à autoeficácia docente, o fator 2 (manejo da sala de aula) correlacionou positivamente com o total de frequência e com as reações habilidosas de empatia e civilidade e autocontrole e participação e, correlacionou negativamente com o total de dificuldade em reações habilidosas, total de frequência e com reações passivas de empatia e civilidade e participação dos escolares. Já o fator 3 (engajamento do estudante) teve correlação positiva com o total de frequência e as reações habilidosas de empatia e civilidade e participação e, correlação negativa com o total de dificuldade em reações habilidosas, o total de frequência e reações passivas de empatia e civilidade e participação dos discentes.

No que se refere à rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola dos professores, o total correlacionou negativamente com as reações passivas de empatia e civilidade dos estudantes. O fator 2 (participação) teve correlação positiva com as reações habilidosas de empatia e civilidade e correlação negativa com total de frequência e reações passivas de empatia e civilidade e participação dos escolares.

Ainda sobre a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola dos discentes, o fator 3 (informação) teve correlação positiva com as reações habilidosas de assertividade de enfrentamento dos discentes. Por fim, o fator 4 (avaliação) correlacionou positivamente com as reações passivas de autocontrole e com a autoeficácia para o desempenho acadêmico e negativamente com o total de frequência e as reações ativas de empatia e civilidade e assertividade de enfrentamento dos alunos.

Tabela 12 - Correlações entre Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais, Autoeficácia Docente e Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola dos Professores (N=19) com as Variáveis Habilidades Sociais, Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico e Autoeficácia Geral dos Alunos das Classes de Aceleração (N=229) – Parte 1

Variáveis Alunos	Variáveis Professores												
	Total IHSE	E1F1	E1F2	E1F3	Total E1	E2F1	E2F2	E2F3	E2F4	Total E2	Total IHS2	F1	F2
Total Freq. Hab.	0,01	0,11	0,13	0,10	0,01	0,01	0,05	0,04	0,08	0,02	0,09	0,05	0,02
Total Dif. Hab.	-0,12	-0,13*	0,01	-0,17**	-0,13*	-0,10	0,08	-0,18**	-0,07	-0,11	-0,03	-0,01	-0,13
F1-Hab. Emp. Civ.	0,04	0,10	0,08	0,06	0,06	0,03	0,03	0,02	0,13**	0,04	0,10	0,06	0,09
F2-Hab. Assert.	0,10	0,17**	0,10	0,02	0,06	0,06	0,14*	0,02	0,06	0,10	0,04	0,08	0,06
F3-Hab. Autocont.	0,03	0,11	0,04	0,03	0,00	0,02	0,06	0,04	0,10	0,04	0,01	0,03	0,01
F4-Hab. Part.	0,24**	0,09	0,14*	0,28**	0,25**	0,28**	0,09	0,27**	0,05	0,22**	0,08	0,11	0,05
Total Freq. Pas.	-0,10	-0,00	0,05	-0,21**	-0,06	-0,15*	-0,06	-0,08	-0,01	-0,10	0,26**	0,17**	0,32**
F1-Pas. Emp. Civ.	-0,10	-0,06	-0,11	-0,16*	-0,04	-0,12	-0,10	-0,12	0,08	-0,11	0,17*	0,15*	0,25**
F2-Pas. Assert.	-0,11	-0,07	-0,07	-0,23**	-0,09	-0,21**	-0,05	-0,01	-0,10	-0,11	0,22**	0,08	0,24**
F3-Pas. Autocont.	0,05	-0,04	-0,05	-0,04	-0,69	-0,06	-0,07	-0,07	-0,08	0,07	0,05	-0,04	-0,04
F4-Pas. Part.	-0,14*	-0,05	0,14*	-0,17**	-0,02	-0,17**	-0,15*	-0,09	-0,04	-0,16*	0,18**	0,08	0,20**
Total Freq. At.	-0,16*	-0,04	-0,07	-0,45**	-0,27**	-0,23**	-0,02	-0,12	-0,08	-0,13*	-0,06	0,14*	-0,09
F1-At. Emp. Civ.	-0,13*	-0,02	-0,03	-0,38**	-0,16*	-0,22**	-0,03	-0,10	-0,05	-0,12	-0,03	-0,13*	-0,05
F2-At. Assert.	-0,17**	-0,06	-0,09	-0,45**	-0,29**	-0,22**	-0,03	-0,13*	-0,75	-0,13*	-0,04	-0,12	-0,09
F3-At. Autocont.	-0,16*	-0,07	-0,17**	-0,30**	-0,27**	-0,16*	-0,05	-0,13*	-0,07	-0,13*	-0,01	-0,06	-0,04
F4-At. Part.	-0,05	-0,03	-0,03	-0,27**	-0,13*	-0,11	-0,02	-0,01	-0,08	-0,03	-0,08	-0,12	-0,16*
ADA Total	0,06	0,11	0,02	0,08	0,02	0,09	0,09	0,04	0,07	0,07	0,21**	0,13*	0,13*
AEG Total	0,02	0,03	0,07	0,04	0,04	0,03	0,02	0,08	0,01	0,01	0,03	0,05	0,01

Nota. IHSE: Inventário de Habilidades Sociais Educativas; E1F1: Escala 1 Fator 1; E1F2: Escala 1 Fator 2; E1F3: Escala 1 Fator 3; E1: Escala 1; E2F1: Escala 2 Fator 1; E2F2: Escala 2 Fator 2; E2F3: Escala 2 Fator 3; E2F4: Escala 2 Fator 4; E2: Escala 2; IHS2: Inventário de Habilidades Sociais 2; F1: Fator 1; F2: Fator 2; F3: Fator 3; F4: Fator 4; F5: Fator 5; EAD: Escala de Autoeficácia Docente; Fa_Esc.: Família-Escola; Total Freq. Hab.: Total de Frequência de Reações Habilidosas; Total Dif. Hab.: Total de Dificuldades de Reações Habilidosas; Hab. Emp. Civ.: Reação Habilidosa em Empatia e Civilidade; Hab. Assert.: Reação Habilidosa em Assertividade; Hab. Autocont.: Reação Habilidosa em Autocontrole; Hab. Part.: Reação Habilidosa em Participação; Total Freq. Pas.: Total de Frequência de Reações Passivas; Pas. Emp. Civ.: Reação Passiva em Empatia e Civilidade; Pas. Assert.: Reação Passiva em Assertividade; Pas. Autocont.: Reação Passiva em Autocontrole; Pas. Part.: Reação Passiva em Participação; Total Freq. At.: Total de Frequência de Reações Ativas; At. Emp. Civ.: Reação Ativa em Empatia e Civilidade; At. Assert.: Reação Ativa em Assertividade; At. Autocont: Reação Ativa em Autocontrole; At. Part.: Reação Ativa em Participação; ADA: Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico; AEG: Autoeficácia Geral. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Tabela 13 - Correlações entre Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais, Autoeficácia Docente e Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola dos Professores (N=19) com as Variáveis Habilidades Sociais, Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico e Autoeficácia Geral dos Alunos das Classes de Aceleração (N=229) – Parte 1

Variáveis Alunos	Variáveis Professores											
	F3	F4	F5	Total AED	F1	F2	F3	Total Fa_Esc.	F1	F2	F3	F4
Total Freq. Hab.	0,15*	0,04	0,06	0,07	0,07	0,13*	0,13*	0,02	0,05	0,09	0,08	0,00
Total Dif. Hab.	-0,05	-0,10	-0,10	-0,14*	-0,04	-0,21**	-0,13*	-0,03	-0,04	-0,09	-0,03	-0,12
F1-Hab. Emp. Civ.	0,13*	0,02	0,07	0,09	0,08	0,16*	0,15*	0,05	0,00	0,14*	0,05	0,01
F2-Hab. Assert.	0,09	0,06	0,03	0,10	0,14*	0,06	0,06	0,05	0,03	0,03	0,15*	0,08
F3-Hab. Autocont.	0,08	0,09	0,10	0,06	0,05	0,11	0,09	0,02	0,01	0,07	0,07	0,06
F4-Hab. Part.	0,12	0,01	0,10	0,22**	0,09	0,24**	0,23**	0,04	0,05	0,07	0,04	0,08
Total Freq. Pas.	0,10	0,04	0,31**	-0,22**	-0,06	-0,25**	-0,25**	-0,06	-0,07	-0,15*	-0,04	0,06
F1-Pas. Emp. Civ.	0,12	-0,08	0,21**	-0,31**	-0,10	-0,36**	-0,35**	-0,15*	-0,08	-0,24**	-0,04	0,01
F2-Pas. Assert.	0,07	0,16*	0,25**	-0,09	-0,06	-0,07	-0,11	0,05	0,06	0,03	-0,02	0,12
F3-Pas. Autocont.	-0,00	0,14*	0,02	0,10	0,10	0,08	0,09	0,12	0,10	0,10	0,08	0,16*
F4-Pas. Part.	0,10	0,07	0,21**	-0,21**	-0,10	-0,20**	-0,23**	-0,10	-0,02	-0,15*	-0,10	-0,11
Total Freq. At.	-0,19**	-0,18**	-0,16*	-0,01	-0,04	-0,05	-0,02	-0,06	-0,08	0,08	-0,01	-0,16*
F1-At. Emp. Civ.	-0,16*	-0,14*	-0,15*	-0,02	-0,01	-0,04	-0,02	-0,05	-0,06	0,01	-0,01	-0,18**
F2-At. Assert.	-0,17**	-0,14*	0,15*	-0,03	-0,02	-0,08	-0,03	-0,06	-0,06	-0,01	-0,01	-0,17**
F3-At. Autocont.	-0,06	-0,09	-0,11	-0,07	0,10	-0,11	-0,07	-0,05	-0,04	-0,03	-0,02	-0,06
F4-At. Part.	-0,15*	-0,14*	-0,05	-0,09	-0,08	-0,09	-0,08	-0,03	-0,09	-0,04	0,06	-0,08
ADA Total	0,17**	0,06	0,12	0,07	0,05	0,10	0,12	0,01	0,00	0,10	0,04	0,15*
AEG Total	0,06	0,08	0,01	0,06	0,07	0,04	0,04	0,06	0,04	0,05	0,09	0,05

Nota. IHSE: Inventário de Habilidades Sociais Educativas; E1F1: Escala 1 Fator 1; E1F2: Escala 1 Fator 2; E1F3: Escala 1 Fator 3; E1: Escala 1; E2F1: Escala 2 Fator 1; E2F2: Escala 2 Fator 2; E2F3: Escala 2 Fator 3; E2F4: Escala 2 Fator 4; E2: Escala 2; IHS2: Inventário de Habilidades Sociais 2; F1: Fator 1; F2: Fator 2; F3: Fator 3; F4: Fator 4; F5: Fator 5; EAD: Escala de Autoeficácia Docente; Fa_Esc.: Família-Escola; Total Freq. Hab.: Total de Frequência de Reações Habilidosas; Total Dif. Hab.: Total de Dificuldades de Reações Habilidosas; Hab. Emp. Civ.: Reação Habilidosa em Empatia e Civilidade; Hab. Assert.: Reação Habilidosa em Assertividade; Hab. Autocont.: Reação Habilidosa em Autocontrole; Hab. Part.: Reação Habilidosa em Participação; Total Freq. Pas.: Total de Frequência de Reações Passivas; Pas. Emp. Civ.: Reação Passiva em Empatia e Civilidade; Pas. Assert.: Reação Passiva em Assertividade; Pas. Autocont.: Reação Passiva em Autocontrole; Pas. Part.: Reação Passiva em Participação; Total Freq. At.: Total de Frequência de Reações Ativas; At. Emp. Civ.: Reação Ativa em Empatia e Civilidade; At. Assert.: Reação Ativa em Assertividade; At. Autocont: Reação Ativa em Autocontrole; At. Part.: Reação Ativa em Participação; ADA: Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico; AEG: Autoeficácia Geral. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

8.4 **Regressão linear múltipla**

Os dados das análises de regressão são apresentados na Tabela 12. O modelo de predição para a AEG indica que, no Bloco 1, as variáveis demográficas respondem por 3% da variação do resultado. O sexo[3] é preditor significativo, sendo que ser do sexo feminino prediz negativamente a AEG. Com a inclusão do Bloco 2 (habilidades sociais dos alunos), o sexo continua no modelo e o poder de predição aumenta para 8% do total da variação da AEG. O repertório habilidoso dos alunos prediz positivamente a AEG. A entrada do Bloco 3 (habilidades sociais dos professores e envolvimento família-escola) não impacta na variação da AEG. O modelo final, que explica 8% da variabilidade da AEG, inclui, por ordem de importância, as variáveis repertório habilidoso dos estudantes (preditor positivo) e ser menina (preditor negativo).

O modelo de predição para a ADA indica que o Bloco 1 (variáveis demográficas) não foi significativo. Com a inclusão do Bloco 2 (habilidades sociais dos alunos) o poder de predição aumenta para 13% do total da variação da ADA. O repertório habilidoso dos alunos prediz positivamente a ADA e o repertório não habilidoso passivo prediz negativamente a ADA. A entrada do Bloco 3 (habilidades sociais dos professores e envolvimento família-escola) impacta pouco na variação da ADA. O modelo final, que explica 13% da variabilidade da ADA, inclui, por ordem de importância, as variáveis repertório habilidoso (preditor positivo) e não habilidoso passivo dos alunos (preditor negativo) e habilidades sociais dos professores (preditor positivo).

[3] Foi criada uma variável *dummy* para o sexo, sendo o masculino a referência (masculino = 0; feminino = 1).

Tabela 14 - *Regressão Hierárquica para a Predição da Autoeficácia Geral e Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico*

	Autoeficácia Geral		Autoeficácia para o Desempenho Acadêmico	
Preditores	*B*(EP)	β	*B*(SE)	β
Bloco 1 - Demográficas				
Sexo	-1,78(0,66)	-1,17*†	-18,96(20,07)	-0,06
Quantidade reprovações	-0,77(0,43)	-0,11	-12,61(13,01)	-0,06
F		5,16*		0,90
R^2		0,03		-0,01
ΔR^2		0,04		0,01
Bloco 2 – Habilidades Sociais dos alunos				
Habilidoso	0,18(0,05)	0,23**†	6,89(1,54)	0,28**†
Não Habilidoso Passivo	-0,10(0,06)	-0,10	-6,47(,1,82)	-0,22**†
Não Habilidoso Ativo	-0,01(0,03)	-0,01	-1,31(1,14)	-0,07
F		5,43**		7,28**
R^2		0,08		0,12
ΔR^2		0,06		0,13
Bloco 3 – Habilidades sociais professores e relação família-escola				
Habilidades Sociais Educativas	0,01(0,01)	0,02	0,51(0,37)	0,09
Habilidades Sociais	0,01(0,03)	0,02	1,88(0,86)	0,14*
Rotina compartilhada Envolvimento Família-escola	0,02(0,01)	0,11	0,25(0,38)	0,04
F		3,72**		5,42**
R^2		0,08		0,13
ΔR^2		0,01		0,02

Nota. N = 229. *B* = coeficiente de regressão não padronizado; EP= Erro Padrão do coeficiente de regressão não padronizado; β = coeficiente de regressão padronizado; R^2 = coeficiente de determinação ajustado; ΔR^2 = alteração coeficiente de determinação com a entrada dos blocos.
$^{*}p< 0,05$. $^{**}p< 0,01$. † Preditores significativos que se mantiveram no modelo final.

9 DISCUSSÃO

As classes de aceleração foram criadas para que a distorção idade série das classes regulares fosse minimizada, corrigindo o fluxo escolar e possibilitando o avanço dos estudantes (Brasil, 1996). Entretanto, nesse espaço, os alunos são estigmatizados pelo rótulo do fracasso escolar, principalmente por não conseguirem progredir nos anos escolares e terem idade avançada. O fracasso escolar é um fenômeno multideterminado que acontece por meio de problemas que ocorrem dentro e fora dos muros da escola, ocasionando diversos desfechos negativos, entre eles a distorção idade-série (Marturano & Elias, 2016).

No entanto, é relevante considerar que os alunos matriculados nessas turmas possuem dificuldade de aprendizagem. De fato, estudos com alunos com dificuldade de aprendizagem mostram que esses se sentem desmotivados, tem baixa autoestima, não acreditam em suas potencialidades, são estigmatizados pelas frequentes reprovações e responsabilizam-se pelo fracasso escolar (Barros & Murgo, 2018; Jacob & Loureiro, 2004; Pezzi et al., 2016; Pozzobon et al.,2017). Ademais, alguns professores possuem práticas pedagógicas que não conseguem alcançar e promover a aprendizagem significativa, além de estabelecerem relações que não são capazes de motivar e oportunizar aos alunos o desenvolvimento socioemocional necessário para suas interações nos diversos contextos em que participa (Dazzani et al., 2014; Patto, 1992). Somado a isso, o atual cenário educacional brasileiro é marcado por diversos problemas que vão desde a precarização das condições físicas da escola, devido ao menor investimento público, carga-horária de trabalho docente excessiva, até deficiências na formação inicial e continuada dos educadores, interferindo na saúde mental desses e no desempenho acadêmico de estudantes (Pozzobon et al., 2017).

Diante desse contexto, as habilidades sociais e educativas, as crenças de autoeficácia e a relação e o envolvimento família-escola são variáveis importantes para a promoção de relações interpessoais positivas e duradouras, além de contribuir para o desempenho escolar satisfatório dos estudantes (Achkar et al., 2017; Achtziger & Bayer, 2018; Albuquerque & Aquino, 2018; Alcántara, 2018; Jennings et al., 2017; Valera, 2018; Ximenes et al., 2019). No entanto, não foi encontrada nenhuma investigação que analisasse tais variáveis em conjunto nesse segmento da educação básica.

Haja vista essa lacuna, a presente investigação se destaca por pesquisar esses constructos no contexto das classes de aceleração, permeado pelo fracasso escolar. Espera-se que, por meio das análises dos resultados, seja possível contribuir com políticas públicas voltadas à capacitação de professores, para uma educação de qualidade e equidade. Dessa

forma, alunos envoltos pela estigmatização, falta de motivação e sem perspectivas de futuro, sejam de fato contemplados e possam trilhar por caminhos de sucesso.

Destarte, esse estudo teve por objetivo investigar as influências entre as habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola e as crenças de autoeficácia de professores e alunos das classes de aceleração. Desse modo a discussão está organizada em seis partes. Na primeira parte são discutidos os resultados sobre a caracterização do repertório habilidades sociais dos professores que lecionam para as classes de aceleração. Na segunda parte são discutidos os dados sobre as percepções desses professores acerca dos desafios no processo ensino-aprendizagem com alunos das classes, bem como as habilidades sociais influenciam nas relações entre professores e alunos dessas turmas.

Na terceira parte discutem-se os resultados das correlações das variáveis dos professores. Na quarta parte são apresentadas as discussões em relação ao resultado das correlações entre as variáveis dos alunos dessas classes. Na quinta parte são abordadas as discussões dos resultados das associações entre as variáveis dos alunos e as variáveis dos professores. Na última parte, é apresentada a discussão dos resultados do modelo preditivo para a autoeficácia geral e autoeficácia para o desempenho acadêmico dos estudantes das classes de aceleração.

9.1 **Caracterização do repertório de habilidades sociais**

Os resultados das análises da classificação do repertório de habilidades sociais dos professores (Tabela 6) mostraram que mais da metade deles possuía recursos interpessoais satisfatórios, variando entre repertórios bom, elaborado e altamente elaborado de habilidades sociais. Esses resultados apoiam a H1 e são corroborados pelo estudo de Carneiro et al. (2015), que observou que 52% de professores de escolas públicas do Rio de Janeiro tinham um repertório bastante elaborado em habilidades sociais. Tais achados são importantes para o contexto das classes de aceleração porque o desenvolvimento de habilidades sociais pelos mestres favorece a sua relação com os alunos, contribuindo para melhor entendimento do grupo, assim como a construção de estratégias e práticas pedagógicas que possam melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. Conforme sublinha Soares et al. (2019) docentes com elaborado repertório de habilidades sociais possuem maior facilidade em identificar e trabalhar as dificuldades dos escolares. Ademais, pesquisas afirmam que ao planejar as ações pedagógicas os professores precisam considerar o desenvolvimento das habilidades sociais

dos alunos para que possam alcançar resultados acadêmicos positivos (Carneiro et al., 2015; Versuti, Ponti et al., 2018; Z. Del Prette & Del Prette, 2008).

No que se referem aos fatores dos IHS2 a maioria dos participantes indicou escores acima da média para as habilidades conversação assertiva, abordagem afetivo-sexual, expressão de sentimento positivo, autocontrole, enfrentamento e desenvoltura social. Esses resultados vão ao encontro da investigação de Almeida, Oliveira et al. (2017) que observaram que todos os professores obtiveram escores na média, com exceção do fator autocontrole da agressividade. Del Prette e Del Prette (1998) afirmam que professores com bom repertório de habilidades sociais são capazes de flexibilizar suas ações a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos. Dessa forma, de acordo com as interações realizadas entre professor-aluno em sala de aula, é possível ao docente perceber quando é possível propor desafios para que os estudantes avancem ou criar novas estratégias para que o aprendizado de fato ocorra (Del Prette & Del Prette, 1998).

Diante dos resultados obtidos no presente estudo é possível inferir que por não terem participado de nenhuma formação prévia cujo objetivo seria o desenvolvimento de habilidades sociais, esses professores podem ter sobrestimado seus comportamentos. Conforme Fornazari et al. (2014), docentes apresentaram percentis maiores para algumas habilidades antes de um programa de intervenção. No entanto, ao aprimorarem o autoconhecimento e a auto-observação durante e após a intervenção, passaram a descrever seus comportamentos de forma mais criteriosa e rigorosa, fazendo com que suas avaliações sobre tais habilidades diminuíssem (Fornazari et al., 2014). Além disso, os resultados do presente estudo podem ter sofrido o efeito da desejabilidade social (Crowne & Marlowe, 1960; Ribas Jr. et al., 2004) na estimativa das habilidades sociais pelos professores. É possível, portanto, que os docentes tenham indicado no IHS2 as reações que acreditavam ser as mais adequadas socialmente e não as que efetivamente teriam se estivessem nas diferentes situações propostas pelo instrumento. Diante disso, seria interessante que futuros estudos incluíssem observação e registro, por meio de inserção de pesquisadores no ambiente escolar, auto-observação dos docentes e percepção de outros profissionais que atuam nas escolas, como coordenadores, orientadores e gestores.

A partir da TBDH de Bronfenbrenner e Morris (1998), os recursos utilizados pelos indivíduos os favorecem no engajamento das suas interações face a face. Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (2008) e Versuti, Ponti et al. (2018) afirmam que, ao desenvolverem as habilidades sociais, os professores constroem relações de qualidade, de confiança e duradouras com seus alunos, em benefício do desempenho acadêmico, tal como, do

desenvolvimento pessoal. Compreendendo esses resultados, futuras intervenções com o objetivo de desenvolver as habilidades sociais nos professores podem ser elaboradas. Esses programas oportunizariam aos docentes o autoconhecimento de seus sentimentos e suas emoções, além de desenvolverem comportamentos habilidosos em suas práticas pedagógicas nas classes de aceleração em benefício de sua saúde mental e de relações de qualidade.

9.2 **Percepções dos professores das salas de aceleração**

Os resultados da análise de conteúdo (Tabela 7) indicaram que, metade dos professores atribuíram os desafios do processo de ensino-aprendizagem a uma causa interna do aluno das classes de aceleração, mais especificamente, conforme seus relatos, à ausência de motivação e a baixa autoestima. Esses resultados são corroborados pela pesquisa de Navarro et al. (2016) que, ao analisarem as queixas escolares de docentes de uma escola em São Paulo, verificaram que esses responsabilizaram escolares e passaram a patologizá-los pelas dificuldades de aprendizagem, apatia e desinteresse em aprender. Já Pozzobon et al. (2017) identificaram que professores relacionam o baixo desempenho e o fracasso escolar aos estudantes. De forma análoga, Labadessa e Lima (2017) sinalizam que os docentes não se percebem como responsáveis pela ineficiência do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Pezzi et al. (2016) destacam que os educadores ainda ampliam a compreensão do fracasso escolar, destacando que o meio social em que os estudantes participam também interferem como causa desse processo.

Dessa forma, esse resultado permite compreender o efeito da desejabilidade social (Crowne & Marlowe, 1960; Ribas Jr. et al., 2004) nos relatos dos professores, uma vez que, quando atribuem respostas desejáveis socialmente, tais educadores podem estar minimizando seus sentimentos de culpabilização do processo de ensino-aprendizagem, isentando-se da responsabilidade da não aprendizagem dos estudantes. Desse modo, o fracasso escolar é entendido pelos docentes, como um processo exclusivamente intrínseco aos escolares.

Portanto, seria importante que esses professores passassem por um programa de habilidades sociais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e assertividade, assim como o esclarecimento da multideterminação do fracasso escolar, considerando do micro ao macrossistema. De fato, a intervenção realizada por Chagas (2019) mostrou que o desenvolvimento dessas habilidades com professores contribuiu para uma melhor qualidade da relação professor-aluno, favorecendo o desempenho social e acadêmico dos alunos.

Segundo a TBDH, o desenvolvimento dos indivíduos acontece nas interrelações com os diversos ambientes, pessoas, símbolos e objetos, de forma contínua, mútua e dinâmica (Bronfenbrenner & Morris 1998). Portanto, torna-se contraditório compreender e culpabilizar os alunos como únicos responsáveis por suas dificuldades na aprendizagem, visto que, no ambiente ecológico das classes de aceleração, as relações devem proporcionar mudanças e trocas, em que alunos sejam concomitantemente produtos e produtores de conhecimentos.

Os resultados também revelaram que 33% dos docentes perceberam que os desafios se originam da utilização de estratégias pedagógicas alinhadas a realidade dos alunos das classes de aceleração. Nesse sentido, os professores pesquisados mostram-se preocupados com suas práticas e percebem o quanto essas precisam ser significativas e contextualizadas aos saberes dos estudantes. Desse modo, ao desenvolver estratégias variadas o educador consolida as suas relações em sala de aula, contribuindo para o desempenho acadêmico satisfatório dos discentes (Barros & Murgo, 2018). Ademais, F. Versuti, Watanabe et al. (2018) ressaltam que quando os professores deixam de utilizar metodologias tradicionais e planejam práticas mais pertinentes ao cotidiano dos escolares, conseguem colocá-los como parte do processo de ensino-aprendizagem, motivando-os e contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico e social.

De acordo com Navarro et al. (2016) utilizar práticas pedagógicas adequadas e conduzir os alunos para o protagonismo do processo de aprendizagem podem minimizar as queixas escolares. De forma semelhante Pezzi e Marin (2016) evidenciam que, a mudança na organização curricular nas classes de aceleração possibilita o trabalho pedagógico frente aos desafios e contemplam o interesse dos alunos, permitindo seus avanços. Posto isso, fica evidente a necessidade em oferecer formações inicial e continuada para os docentes a fim de tornar a aprendizagem significativa aos estudantes. Essas formações precisam ser planejadas para que todos os professores possam participar, seja na escola ou em ambiente previamente informado, bem como, fomentar aos participantes que as estratégias inovadoras e contextualizadas realmente ocorram em sala de aula. Além disso, parece coerente sugerir a realização de um programa de intervenção de habilidades sociais, tais como, iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar *feedback*, incentivar a participação de todos e mediar interações podendo contribuir para a utilização de práticas inovadoras e o desenvolvimento dos alunos.

Os demais resultados mostraram que a menor parte dos docentes identificou como desafio no processo de ensino-aprendizagem a ausência de manejo habilidoso frente aos conflitos entre os alunos das classes de aceleração. Tais resultados são confirmados pela

investigação de Lira e Gomes (2018) que apresentou que os professores aplicavam atividades mecânicas como estratégia para manter os alunos sossegados e quietos, tal como, resolviam os problemas de indisciplina dos estudantes, encaminhando-os a outros setores da escola, obrigando-os a realizar atividades e reduzindo suas notas. Outrossim, Navarro et al. (2016) identificaram que alunos com comportamentos agressivos eram excluídos pelos professores do processo de aprendizagem e sentiam-se desmotivados em desempenhar suas práticas pedagógicas. Diante disso, pode-se sugerir um programa de habilidades sociais com o objetivo de desenvolver comportamentos como, acalmar-se e exercitar o autocontrole, reconhecer, nomear e definir o problema e elaborar alternativas de comportamentos que contribuam para relações de qualidade entre os professores e alunos das turmas de aceleração.

Os resultados da análise de conteúdo (Tabela 8) quanto à contribuição das habilidades sociais nas relações professor-aluno, indicaram que mais da metade dos docentes acreditaram que essas habilidades são responsáveis pela qualidade das relações e pela escolha e utilização de estratégias de aprendizagem empregadas nas classes de aceleração. Versuti, Ponti et al. (2018) afirmam que as habilidades sociais contribuem para o desempenho acadêmico, contudo se faz necessária a formação efetiva dos professores. Da mesma forma, Fogaça et al. (2019) entendem que as habilidades sociais auxiliam quanto a mudança de comportamento dos jovens, favorecendo o desenvolvimento das interações nos contextos que participam. Conforme Del Prette e Del Prette (2005, 2008), a qualidade das relações, fundamentadas pelas habilidades sociais utilizadas por educadores e alunos, contribui para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória, visto que considera os estudantes como protagonistas dessas relações. Posto isto, Rosin-Pinola et al. (2017) acrescentam que desenvolver relações interpessoais satisfatórias e promover o desempenho acadêmico eficiente dos escolares, são fundamentais no planejamento das estratégias a serem utilizadas pelos docentes.

Diante do exposto, pode-se inferir que as demandas pessoais e acadêmicas não podem ser desvinculadas, considerando que as habilidades sociais melhoram as relações e possibilitam maior compreensão dos conteúdos acadêmicos. Dessa forma, parece coerente dizer que a formação continuada dos professores das classes de aceleração, em particular com o desenvolvimento de suas habilidades sociais, por meio de um programa de intervenção, pode favorecer para inovar e melhorar interações com os seus alunos, além de contribuir para desempenho acadêmico desses.

Outros resultados da análise de conteúdo apresentaram que alguns professores entendem que as habilidades sociais ajudam no autoconhecimento de si e dos alunos e na

promoção da empatia e da autoestima que docentes podem desenvolver nos estudantes. Esses dados estão de acordo com a pesquisa de Platsidou e Agaliotis (2017) que ao analisar a empatia como preditor de fatores de estresse em docentes, encontrou como resultado que, ao se comportarem empaticamente, os educadores contribuem para a motivação, desempenho acadêmico e atenção dos estudantes, reduzindo conflitos e melhorando a qualidade de relações entre professores e alunos. Vale ressaltar que, de acordo com A. Del Prette e Del Prette (2017) as habilidades sociais são aprendidas e encorajadas ou inibidas compreendendo a diversidade das relações nos contextos. Bandura (1986, 1993) ressalta que as crenças de autoeficácia também são fortalecidas ou enfraquecidas conforme suas fontes. Portanto, torna-se evidente que, quando docentes compreendem que ao desenvolverem em si e ensinar aos escolares as habilidades sociais podem contribuir para o desempenho social competente, afetando as relações no microssistema classes de aceleração beneficiando a todos e alcançando resultados satisfatórios. Da mesma forma, quando alunos observam seus professores e colegas em experiências de sucesso e sentem-se encorajados a realizar suas atividades, suas crenças de autoeficácia são fortalecidas e se percebem motivados, elevando também sua autoestima.

Dessa forma, de acordo com a TBDH, os indivíduos precisam desenvolver recursos para engajar-se nos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, considerando o ambiente ecológico das classes de aceleração, é fundamental oferecer aos professores e seus alunos, um programa de intervenção e promoção de habilidades sociais. Esse programa poderá objetivar o conhecimento, o desenvolvimento e as práticas em forma de vivências em empatia, autoconhecimento e fortalecimento das crenças de autoeficácia considerando suas principais fontes, a fim de possibilitar um processo de ensino mais atrativo, contribuindo para os processos motivacionais e efetivando a aprendizagem.

9.3 **Análise de correlação**

9.3.1 Professores

Os resultados da análise de correlação das variáveis dos professores (Tabela 9) indicaram que as habilidades sociais educativas e a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola associaram positivamente com a autoeficácia docente. As correlações mais fortes foram encontradas para os fatores organizar ambiente físico e expor, explicar e avaliar de forma interativa, das habilidades sociais educativas e para o fator orientação da rotina

compartilhada, que corresponde à utilização de estratégias e/ou ações por parte dos professores para melhorar o desempenho dos alunos. Esses resultados confirmam em parte a H2 e são corroborados no que se referem às habilidades sociais educativas pelo estudo de Alcántara (2018). Esse autor encontrou que professores que acreditavam em desenvolver suas habilidades e estratégias no processo de ensino-aprendizagem melhoravam seu desempenho docente, facilitando a aprendizagem de seus alunos (Alcántara, 2018). Em concordância com esse resultado, os achados de Simor et al. (2019) revelaram que educadores com maiores pontuações em habilidades sociais educativas demonstraram maior organização e escolhas de estratégias para estimular a aprendizagem dos escolares, o que reflete em sua satisfação com o trabalho docente. De acordo com Bandura (1986, 1993), quando os indivíduos possuem crenças de autoeficácia fortalecidas, são capazes de prever e controlar ações, podendo definir e alcançar seus objetivos com sucesso. Dessa forma, Azzi et al. (2006) complementa que para alcançar resultados satisfatórios, os docentes precisam acreditar em suas capacidades, conhecer e desenvolver habilidades para utilizar em práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem em sala de aula.

Ademais, Bandura (1986, 1997) afirma que a mais forte e efetiva fonte de autoeficácia diz respeito às experiências anteriores ou de domínio realizadas com sucesso. Nesse sentido, pode-se compreender esses resultados por meio de repetidas estratégias pedagógicas anteriores utilizadas pelos educadores do presente estudo e que produziram resultados positivos. Assim, recorrendo a estratégias bem sucedidas, os professores fortalecem suas crenças de autoeficácia, acreditando que conseguem desenvolver também metodologias de sucesso frente aos desafios das classes de aceleração. No entanto, é pertinente considerar as necessidades específicas dos estudantes dessas turmas, como o restabelecimento da autoestima e utilização de diversos instrumentos para avaliação e autoavaliação para que avancem para os anos de escolaridade de acordo com suas idades (SEMEC, 2014). Entendendo tais resultados evidenciados nesse estudo, futuras investigações com delineamentos realizados a partir de observações, entrevistas semiestruturadas e o envolvimento de outros profissionais da escola, serão capazes de analisar se as estratégias utilizadas nessas classes são suficientes para atender as necessidades desses alunos. Essas análises são necessárias haja vista a crescente dificuldade de aprendizagem, apatia e desânimo nesse contexto.

Não foi encontrada correlação entre habilidades sociais e autoeficácia docente. Embora poucas pesquisas tratem dessas variáveis com docentes, esses resultados divergem do estudo de Chagas (2019) que indicou que professores com crenças de autoeficácia fortalecidas

desenvolveram melhor seu repertório de habilidades sociais, contribuindo para melhorar suas práticas pedagógicas em turmas dos anos finais do EF. Uma possível explicação para esse resultado divergente pode ser explicada pela amostra reduzida de participantes. Ademais, uma hipótese alternativa seja atribuída novamente à valorização dos comportamentos dos educadores, acreditando que desenvolvam reações habilidosas diante das situações adversas das classes de aceleração. No entanto, ao associar com sua autoeficácia docente pode-se inferir que tais comportamentos não estão de acordo com um desempenho social competente.

9.3.2 Alunos

Os resultados das análises de correlação das variáveis dos alunos (Tabela 10) revelaram que as habilidades sociais e a autoeficácia geral e para o desempenho acadêmico associaram positivamente. Esses resultados apoiam a H3 e encontram respaldo no estudo de Erozkan (2013), que verificou correlação positiva entre habilidades sociais de comunicação e de resolução de problemas com a autoeficácia de estudantes na Turquia. Além disso, Leme et al. (2016) ao examinarem indicadores de processo e avaliarem os efeitos de um programa de habilidades sociais, autoeficácia e apoio social para adolescentes do Rio de Janeiro, perceberam que quando aumentaram suas crenças de autoeficácia houve mudança de comportamento, favorecendo as relações entre seus pares em diferentes contextos. Já Falcão et al. (2018) apresentaram que as habilidades sociais e o clima escolar se correlacionaram positivamente com a autoeficácia acadêmica de estudantes ao final do EF.

De acordo com a TSC compreende-se que experiências anteriores e de domínio são as fontes mais robustas paras as crenças de autoeficácia (Bandura, 1986, 1997). No entanto, quando essas fontes não são suficientes, os indivíduos recorrem às experiências vicárias, que podem contribuir para a escolha de comportamentos que fortalecem a confiança em si, resultando em experiências de sucesso (Olaz, 2011). Diante disso, fica evidente que quanto melhor a qualidade das relações no microssistema classes de aceleração entre alunos e professores, mais fortalecidas serão suas crenças de autoeficácia. Ademais, torna-se relevante tal estímulo também por meio de *feedbacks* positivos, reforçando a persuasão verbal, outra fonte de autoeficácia. Nesse sentido, cabe aos professores ensinar e desenvolver comportamentos habilidosos em seus alunos para que suas crenças de autoeficácia sejam consolidadas. De forma oposta, quando alunos apresentam comportamentos habilidosos passivos suas crenças de autoeficácia geral e acadêmica são enfraquecidas, podendo

prejudicar seu desempenho acadêmico, pois não poderão acessar suas fontes de autoeficácia necessárias para a realização das atividades com sucesso.

9.3.3 Relações entre professor-aluno das classes de aceleração

Os resultados da correlação entre as variáveis de professores e as dos alunos das classes de aceleração (Tabela 11) indicaram que as habilidades sociais educativas dos professores associaram positivamente com as habilidades sociais dos alunos. Tais resultados corroboram a H4 e vão ao encontro do estudo de Bolsoni-Silva e Mariano (2018), que encontraram que quanto melhor o repertório de habilidades sociais educativas de professores, melhores serão as habilidades sociais de seus alunos. Yunes et al. (2018) acrescentam que nas relações escolares os professores são fundamentais, principalmente no que diz respeito à superação das adversidades pelos escolares. Diante disso, as relações entre docentes e estudantes das classes de aceleração, fundamentadas pelas habilidades sociais educativas dos educadores podem auxiliar na escolha de estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas, promovendo o interesse dos alunos nas atividades, melhorando seus resultados, superando assim o fracasso escolar atribuído a eles. Ademais a revisão de literatura evidencia que as habilidades sociais educativas dos professores promovem mudanças no comportamento dos escolares de forma intencional a fim de melhorar suas relações e seu desempenho acadêmico (Achkar et al., 2017; Fornazari et al., 2014; Jennings et al., 2017; Platsidou & Agaliotis, 2017; Versuti, Ponti et al., 2018; Z. Del Prette & Del Prette, 2008).

Não foram encontradas correlações entre habilidades sociais educativas dos professores e crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico e autoeficácia geral dos alunos. Esses resultados não confirmam a H4 e estudos prévios (Achkar et al., 2017; Chagas, 2019; Falcão et al., 2018). Embora, houvesse a escassez de estudos que associassem tais variáveis, essas investigações sinalizaram que a qualidade na relação professor-aluno contribui para fortalecer as crenças dos estudantes, resultando em melhor desempenho acadêmico (Achkar et al., 2017; Chagas, 2019; Falcão et al., 2018). Uma possível inferência pode ser formulada para a compreensão desse resultado de acordo com o projeto formulado para as classes de aceleração (SEME, 2018). Conforme o projeto, os alunos dessas turmas necessitam de estratégias diferenciadas, de tal forma que não se alcance apenas os resultados acadêmicos, mas também restabeleça a motivação e a autoestima (SEME, 2018). Posto isto, parece coerente dizer que as habilidades sociais educativas desenvolvidas pelos educadores nessas turmas não estejam impactando positivamente a fim de promover os recursos

necessários aos estudantes para que possam fortalecer suas crenças. Outrossim, os fatores que constroem a autoeficácia não dependem unicamente do indivíduo, mas, principalmente, das relações significativas que possuem ao longo do curso de vida (Bandura, 1986, 2006; Bandura et al., 2008). Conforme a TSC, as fontes de autoeficácia experiência vicária e persuasão verbal possuem destaque no fortalecimento das crenças (Bandura 1986, 1997). Assim, não apenas professores, mas também a família e outros atores que pertencem aos contextos em que os alunos participam, possuem papel fundamental no que se refere às fontes que constroem as crenças de autoeficácia dos discentes. Deste modo, considerando que esse estudo não explorou as relações dos estudantes fora do ambiente escolar, futuras investigações podem analisá-las por meio de outros instrumentos para que verifiquem se suas fontes colaboram para o fortalecimento de suas crenças.

Outra forma de compreensão para esse resultado é a de que esses professores possam ter um baixo desempenho de fluência em suas habilidades sociais para lidar com as particularidades das classes de aceleração. A. Del Prette e Del Prette (2017) descrevem que esse *déficit* corresponde à necessidade de melhor compreensão das habilidades, bem como a dificuldade em desenvolvê-las, comprometendo qualidade nas relações. A partir do exposto, futuras intervenções com os docentes podem ser planejadas com o objetivo de superar esses *déficits*, por meio do entendimento e modelação das habilidades que possam estar comprometendo o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos escolares.

As habilidades sociais dos educadores associaram positivamente as habilidades sociais e as crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico dos estudantes. Esses resultados são corroborados por estudos prévios (Bzuneck, 2001; Falcão et al, 2018) e confirmam em parte a H4. Além disso, outros estudos mostram que o desenvolvimento de habilidades sociais no microssistema escola contribui para diminuir os índices de evasão, abandono, distorção idade-série e reprovações, firmando sua importância nas relações de qualidade entre os pares nesse contexto (Achkar et al., 2017; Fernandes et al., 2018; Nunes et al., 2014). Destaca-se que as crenças de autoeficácia acadêmica interferem diretamente na motivação dos discentes, agindo no controle e regulação de seus pensamentos e ações, selecionando estratégias para alcançar resultados de sucesso diante das atividades propostas (Azzi et al., 2014; Bandura, 1993, 1997; Bzuneck, 2017). Dessa forma, compreende-se por meio dos resultados obtidos, que os comportamentos habilidosos dos professores afetam as relações entre esses e seus alunos, podendo interferir em suas crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico.

As habilidades sociais dos professores não teve correlação com a autoeficácia geral dos alunos, o que não era o esperado, como indicado na H4. A revisão de literatura não

encontrou estudos que evidenciassem essas variáveis, no entanto enfatiza-se que as relações proximais de qualidade podem fortalecer as crenças de autoeficácia e melhorar o desempenho escolar dos alunos (Achkar et al., 2017; Dolzan et al., 2015). Ainda que os resultados destacassem que os professores possuem um repertório satisfatório em habilidades sociais e que isso possa ter sido influenciado pela desejabilidade social (Crowne & Marlowe, 1960; Ribas Jr. et al., 2004), é possível também que os docentes tenham um *déficit* de fluência ao apresentá-las. Conforme A. Del Prette e DelPrette (2017) a dificuldade em desenvolver as habilidades sociais está relacionada ao ambiente e as tarefas interpessoais que são necessárias às suas atribuições. Diante disso, é possível supor que o contexto das classes de aceleração e as demandas exigidas do professor, tais como, manejar conflitos, resolver problemas entre os alunos, exigir frequência e realização das atividades, entre outros, estejam dificultando o desempenho de suas habilidades sociais, interferindo na autoeficácia geral dos estudantes. Tal fato exige a identificação dos *déficits*, modelação e aperfeiçoamento das habilidades sociais, além de acompanhamento dos docentes por meio de futuras intervenções.

Os resultados também indicaram que as crenças de autoeficácia docente tiveram correlação positiva com o total de habilidade sociais dos alunos. Esse resultado confirma em parte a H4 e está alinhado a estudos encontrados na revisão de literatura (Alcántara, 2018; Hernandéz, 2018). Esses autores encontraram em suas investigações que professores com crenças de autoeficácia docente fortalecidas conseguem desenvolver em seus alunos habilidades para melhorar as relações interpessoais (Alcántara, 2018; Hernandéz, 2018). Nessa mesma direção González e Torres (2017) entendem que ao melhorar as crenças de autoeficácia os professores podem contribuir para mudanças de comportamento em sala de aula, fortalecendo tais relações. De fato, Bandura (1986, 1997) ressalta que as crenças em suas próprias capacidades para atingir resultados desejados são indispensáveis para a motivação, constituição de metas, bem como determinar quanto de esforço e perseverança utilizar diante de situações de dificuldade. Dessa forma, esses resultados mostram que professores das classes de aceleração com crenças de autoeficácia robustas atuam para melhorar as relações interpessoais com os alunos e desses com seus pares a fim de reduzir os conflitos diante da heterogeneidade dessas turmas.

As crenças de autoeficácia docente não associaram as crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico e autoeficácia geral dos estudantes, não confirmando a H4 e a estudos anteriores (Alcántara, 2018; Dias, 2017). Uma possível explicação para esse achado é a de que as fontes que constroem as crenças dos alunos não estejam sendo suficientemente efetivas diante do contexto das classes de aceleração, causando a desmotivação e apatia desses

estudantes. Conforme a TSC, as crenças de autoeficácia produzem diferentes impactos nos indivíduos, resultando em quatro processos, sendo a motivação um deles (Bandura, 1986, 1993). Outrossim, à luz da TSC, a experiência vicária e a persuasão verbal, são fontes de autoeficácia que dependem de outros indivíduos para que ocorram (Bandura, 1986, 1993). Dessa forma, argumenta-se se os discentes estão percebendo, nas classes de aceleração, modelos de execução de atividades com sucesso e se estão obtendo *feedbacks* positivos, encorajando-os e dando-lhes autonomia. Azzi et al. (2006) ainda ressalta que crenças de autoeficácia docentes fortalecidas podem não ser suficientes para alcançar resultados de sucesso sendo necessário conhecimento e habilidades nas práticas pedagógicas. Destaca-se mais uma vez a importância de futuras intervenções com foco em habilidades sociais e fatores que promovem a autoeficácia docente, assim como formação inicial e continuada quanto às estratégias de ensino específicas para as classes de aceleração.

Outra possível explicação para os dados encontrados nesse estudo seja o fato de que os professores trabalhem em um contexto que fragilize sua atuação profissional ao ponto de impactar negativamente os alunos das classes de aceleração. Dados da CNTE mostraram que 71% dos 762 profissionais de educação da rede pública de várias regiões do país ficaram afastados da escola após episódios que desencadearam problemas psicológicos e psiquiátricos nos últimos cinco anos (CNTE, 2017). Ademais, a TALIS (2018) apresentou que, dentre 48 países pesquisados, os professores brasileiros são os que recebem os piores salários, possuem o menor poder de compra e são os profissionais que não apresentam diferença salarial ao longo dos anos.

Pesquisas anteriores também sinalizam que carga horária excessiva, intensas cobranças e relações conflituosas de educadores com estudantes e suas famílias são fatores que influenciam de forma negativa na saúde mental dos professores, de modo a afetar sua atuação em sala de aula (Baldaçara et al., 2015; Ferreiro-Costa & Pedro-Silva, 2019; Medeiro et al., 2019). A investigação de Ferreira (2014) ressalta a importância do apoio dos pares, a qualidade das condições de trabalho docente, a percepção de realização profissional e percepção para docência, para a autoeficácia docente. Ferreira (2014) também destaca que esses fatores contribuem para a permanência do professor na carreira, evitando o adoecimento desses profissionais, bem como a redução da violência e indisciplina na sala de aula.

Dito isto, parece coerente dizer que a condição de trabalho associada às habilidades para planejamento e desenvolvimento de estratégias e a heterogeneidade dos alunos das classes de aceleração, são fatores que podem fragilizar as fontes de autoeficácia dos professores, considerando principalmente as experiências anteriores e vicárias. Entende-se,

consoante com a TBDH (Bronfenbrenner & Morris 1998), que os processos proximais que envolvem professores e alunos são impactados negativamente pelas variáveis do macrossistema. Diante do exposto, fica evidente a compreensão de que projetos educacionais efetivos e políticas públicas voltadas aos profissionais que atuam com classes de aceleração devam ser implementadas, respeitando as particularidades dessas turmas, em benefício do bem-estar e da saúde mental de professores e alunos, impactando diretamente em suas crenças de autoeficácia.

A rotina compartilhada e envolvimento família-escola dos educadores associaram positivamente com as habilidades sociais e a autoeficácia para o desempenho acadêmico dos escolares. Tal resultado confirma em parte a H4, no entanto não se encontrou na literatura estudos que investigassem a associação entre essas variáveis. Entretanto, a revisão de literatura enfatiza que a relação interpessoal positiva entre professores, família, equipe escolar e alunos pode promover a construção de projetos que contemplem temas pertinentes à realidade dos estudantes, favorecendo o seu desempenho acadêmico, reduzindo assim, a culpabilização sobre eles pelo fracasso escolar (Arias & Vásquez, 2017; Ferrarotto & Malavasi, 2016; Mahendra et al., 2018). Ademais, Z. Del Prette e Del Prette (2014) complementam que ao ingressarem na escola, os discentes passam a ampliar suas relações, o que favorece o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades sociais. De acordo com a TBDH os contextos proximais e distais em os indivíduos se relacionam e são um dos componentes para o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Logo, as relações nesse mesossistema devem oportunizar aos alunos recursos e crenças para seu crescimento pessoal, acadêmico e profissional ao longo de seu curso de vida.

O resultado obtido entre rotina compartilhada e envolvimento família-escola dos educadores e a autoeficácia geral dos alunos não se associaram, divergindo da H4. Devido à ausência de estudos, não é possível dialogar com literatura prévia, mas pode-se supor que esse resultado esteja relacionado às condições de trabalho e as especificidades das classes de aceleração. Em recente pesquisa o CNTE (2017) apresentou que ausência de recursos, violência, acúmulos de funções e dificuldade na aprendizagem dos escolares tem afetado de forma negativa os docentes, impactando em sua saúde. Estudos prévios mostram que expressiva quantidade de professores em atuação de suas atividades laborais, apresentam sintomas de transtornos mentais, dentre eles, estresse e depressão, que possivelmente podem intervir na qualidade da aprendizagem dos escolares (Baldaçara et al., 2015; Ferreiro-Costa & Pedro-Silva, 2019).

Especificamente nas classes de aceleração, soma-se a esses fatores a distorção idade-série de estudantes avaliados com fracasso escolar, o que requer maior desempenho do docente, haja vista o restabelecimento da motivação e da autoestima dos discentes, tal como o aprendizado dos eixos curriculares. Nessa direção, Achkar et al. (2017) evidencia que alunos com baixo e médio desempenho escolar apresentaram menores valores de percepção de apoio social dos professores do que aqueles com alto desempenho. Ademais, as crenças de autoeficácia é preditor de sucesso escolar, satisfação com a vida e bem-estar (Achkar et al., 2017; Falcão et al., 2018; Leme et al., 2016). Diante dessas análises, seria desejável que professores que ministrassem aulas para classes de aceleração, pudessem participar de alguns benefícios, como exclusividade de seu tempo com essas turmas, redução de carga horária, maior horário para planejamento de suas atividades diárias e formação continuada. Tais incentivos poderiam contribuir para a saúde mental de educadores e alunos, assim como efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

9.4 **Modelos de predição para as crenças de autoeficácia geral e desempenho acadêmico**

Ao que se referem os resultados das análises de regressão (Tabela 12), o modelo final explicou 8% da variância das crenças de AEG, apresentando por ordem de importância as variáveis repertório habilidoso dos estudantes (preditor positivo) e ser menina (preditor negativo). Esses resultados são consistentes com alguns estudos (Erozkan, 2013; Leme et al., 2016) e confirmam em parte a H5. Em relação aos comportamentos habilidosos dos discentes, Erozkan (2013) encontrou que as habilidades de comunicação e de resolução de problemas interpessoais predisseram as crenças de autoeficácia de alunos na Turquia. Os achados de Dolzan et al. (2015) indicaram que jovens estudantes com crenças de autoeficácia fortalecidas se apresentavam mais interessados, motivados e determinados em participar dos eventos que ocorriam na escola junto a seus pares. Conforme pesquisa realizada por Achkar et al. (2017), as crenças de autoeficácia são indicadores de proteção comparadas ao desempenho escolar, por influenciar positivamente em seus níveis de motivação para alcançar objetivos.

Esse resultado do estudo é importante quando se considera que, a partir da TSC, o comportamento humano é explicado por meio da reciprocidade triádica, em que crenças, comportamentos e ambientes são interdependentes, afetando e sendo afetados, numa relação mútua e dinâmica, modificando-se de acordo com essas interações. Nesse sentido, observa-se que os comportamentos dos estudantes em suas relações nos microssistemas contribuem para o fortalecimento de suas crenças de forma recíproca podendo melhorar seu desenvolvimento

pessoal e acadêmico. Todavia, é necessário entender como o contexto das classes de aceleração também coopera para que esse desenvolvimento ocorra. Isso poderia ser investigado melhor em futuras pesquisas, por meio de observações, entrevistas com coordenadores, orientadores e gestores e inserção dos pesquisadores no ambiente escolar.

No que diz respeito ao resultado de que ser menina é um preditor negativo para a AEG não há um consenso na literatura sobre a associação dessas variáveis na educação básica, visto que estudos prévios (Azzi et al., 2014; Brito & Souza, 2015; Guerreiro-Casanova et al., 2015; Falcão et al., 2018) trataram especificamente de investigações acerca das crenças de autoeficácia acadêmica. De todo modo, em referência à associação com a autoeficácia acadêmica, esse resultado diverge de pesquisas anteriores como a de Guerreiro-Casanova et al. (2015) que identificou maior frequência de estudantes do sexo feminino com a intenção de ingressar no ensino superior, indicando percepção de autoeficácia elevada. Na mesma direção, Falcão et al. (2018) encontrou em seus resultados que as meninas se perceberam mais autoeficazes do que os meninos para os fatores de autoeficácia social e autoeficácia para realizar atividades extracurriculares e de lazer. Os resultados do presente estudo podem ser compreendidos pelo Modelo Bioecológico, pois segundo Bronfenbrenner e Morris (1998) as *demandas* (gênero), uma das características biopsicológicas dos indivíduos são responsáveis por estimular ou desencorajar as interações nos contextos. Acresce notar também as influências do macrossistema sobre os processos proximais, por meio da cultura e dos valores sobre os estereótipos de gênero (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Em virtude dessas questões, pode-se inferir que, sendo avaliadas com fracasso escolar e o fato de ser do gênero feminino, as crenças de autoeficácia geral das alunas das classes de aceleração estejam sendo afetadas negativamente quando comparadas aos meninos. Diante desses resultados divergentes, é importante que estudos futuros procurem entender a interferência das práticas de sociabilidade por gênero em estudantes das classes de aceleração em suas crenças de autoeficácia geral.

Quanto a ADA, o modelo final explicou 13% de sua variabilidade, incluindo como mais importantes as variáveis repertório habilidoso (preditor positivo) e não habilidoso passivo dos alunos (preditor negativo) e habilidades sociais dos professores (preditor positivo). Esses resultados apoiam em parte a H5 e estão alinhados a outros estudos, como o realizado por Falcão et al. (2018) que verificaram que quanto melhor o repertório de habilidades sociais de estudantes mais fortalecidas são suas crenças de autoeficácia acadêmica. No estudo de García-Fernández, Inglés et al. (2016) notou-se que estudantes com elevadas crenças de autoeficácia acadêmica apresentaram relações entre pares mais robustas e melhores níveis de autoestima dentro do ambiente escolar. Para García-Fernández, Inglés-

Saura et al. (2016) alunos com elevadas percepções de crenças de autoeficácia acadêmica percebiam-se mais habilidosos e empregavam maiores esforços em áreas do conhecimento em que alcançavam melhores rendimentos. Conforme pesquisa realizada por Valera (2018), escolares com baixas crenças de autoeficácia acadêmica adiavam a realização das tarefas escolares uma vez que apresentavam dificuldades em resolvê-las e diante dos desafios propostos percebiam que não alcançariam êxito.

No que se refere à relação negativa do repertório passivo de habilidades sociais sobre a ADA dos alunos, Olaz (2011) destaca que pensamentos, emoções, comportamentos e outros fatores pessoais impactam diretamente na fonte mais forte de autoeficácia. Dessa forma, quando há dificuldades em desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades sociais, suas fontes de autoeficácia são afetadas de forma negativa (Olaz, 2011). Com efeito, um repertório passivo de habilidades sociais pode influenciar para o enfraquecimento de tais crenças. Em apoio a essa argumentação, Del Prette e Del Prette (2005) destacam que o comportamento social pode ser dividido em três reações diferentes, dentre elas, o repertório não habilidoso passivo. Esse repertório é evidenciado por meio de formas encobertas de demonstração de sentimentos (por exemplo, mágoa e ressentimentos) ou são manifestos por meio da esquiva ou fuga do enfrentamento de uma situação e prejudica o desempenho socialmente habilidoso de um indivíduo (Del Prette & Del Prette, 2005).

De fato, Bandura (1997) explica que as crenças de autoeficácia acadêmica influenciam na motivação, no comprometimento e no comportamento dos escolares. De tal modo, quando confiam em suas capacidades para aprender, conseguem construir habilidades e selecionar estratégias para alcançar seus objetivos (Azzi et al, 2014; Bzuneck, 2001). Acrescenta-se a isso a importância do repertório de habilidades sociais dos docentes, conforme demonstra a pesquisa de Motta et al. (2017) que indicou que o estímulo e treinamento de habilidades sociais em professores podem promover o aperfeiçoamento de comportamentos habilidosos em alunos. Diante disso, compreende-se que estimular tais comportamentos no contexto escolar, pode conduzir a relações interpessoais de qualidade, reduzindo possíveis conflitos e contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral investigar as influências entre habilidades sociais educativas, as habilidades sociais, a rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola e as crenças de autoeficácia de professores e alunos das classes de aceleração do EF. Buscou-se também caracterizar o repertório de habilidades sociais dos professores, bem como suas percepções sobre os desafios no processo de ensino-aprendizagem com estudantes dessas classes e as influências das habilidades sociais na relação entre docentes e discentes. As análises dessas variáveis foram fundamentadas pela TBDH (Bronfenbrenner & Morris, 1998) e pela TSC (Bandura, 1986) por compreenderem o desenvolvimento humano segundo suas características biopsicossociais e suas relações nos contextos proximais e distais de forma interdependente, considerando mudanças e constâncias ao longo do curso de vida.

Em linhas gerais, os achados do presente estudo indicaram que os professores compreendem que a ausência de motivação nos alunos e as estratégias pedagógicas são os maiores desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem com os alunos das classes de aceleração. Além disso, os docentes também salientaram que as habilidades sociais podem melhorar a qualidade da relação professor-aluno e a utilização de estratégias de aprendizagem. Somado a isso, os professores que lecionavam para as classes de aceleração apresentaram um bom repertório de habilidades sociais. As habilidades sociais dos alunos associaram positivamente com a autoeficácia geral e autoeficácia para o desempenho acadêmico. A análise de regressão hierárquica indicou que as variáveis repertório habilidoso (preditor positivo) e sexo (mulheres - preditor negativo) predisseram 8% da autoeficácia geral dos alunos e, repertório habilidoso (preditor positivo), não habilidoso passivo (preditor negativo) e habilidades sociais dos professores predisseram 13% da autoeficácia para o desempenho acadêmico.

A referida investigação contribuiu para a compreensão dos comportamentos e das crenças de professores e alunos das classes de aceleração, analisando-os como recursos fundamentais frente aos múltiplos fatores que ocasionam o fracasso escolar, bem como aos desafios presentes nesses espaços. Os achados desse estudo, alinhados a promoção da saúde mental, poderão contribuir para a construção de futuros projetos educacionais com professores, elaboração de políticas públicas, além de subsidiar formações inicial e continuada com docentes para o fomento de estratégias de ensino específicas voltadas às classes de aceleração. À vista disso, todas as propostas voltadas a esse segmento do EF poderão dar visibilidade a essa população, a qual tem sido, por vezes, negligenciada dentro e fora do

âmbito escolar. Diante disso, tais esforços, fundamentados na construção e desenvolvimento efetivo do PPP, podem reduzir a culpabilização da não aprendizagem, como algo intrínseco aos alunos, evitando estereótipos dos alunos relacionados ao fracasso escolar. Ademais, os resultados também podem colaborar para que docentes se desprendam de práticas pedagógicas tradicionais e estagnadas, que inviabilizam a aprendizagem, utilizando estratégias de ensino específicas para as singularidades dessas turmas. De tal forma, as relações entre professores e alunos tornam-se mais acolhedoras, empáticas e respeitosas e efetiva-se a aprendizagem por meio da contextualização dos saberes desses, minimizando o insucesso escolar.

De forma análoga, os resultados permitirão que intervenções sejam planejadas com o objetivo de desenvolver as habilidades sociais e fortalecer as crenças em professores para que possam multiplicá-las nas relações em sala de aula com seus alunos. Junto às intervenções, formações continuadas voltadas à construção de práticas pedagógicas específicas, considerando o fracasso escolar, a desmotivação, a apatia e a infrequência dos escolares nas classes de aceleração. Tais achados também podem contribuir para que as relações interpessoais saudáveis tornem o ambiente escolar mais acolhedor e afetivo, assim como valorizar as diversas potencialidades de modo que ocorram mudanças significativas no desenvolvimento social, profissional e acadêmico de todos os envolvidos.

O presente estudo apresentou algumas limitações que necessitam ser contempladas. Primeiro, indica-se a amostra reduzida de professores. Uma investigação com maior participação dos docentes ampliaria e diversificaria suas percepções sobre os desafios encontrados nas classes de aceleração e como as habilidades sociais poderiam auxiliar nesse processo. Uma segunda limitação diz respeito aos instrumentos utilizados para coleta de dados com os professores. Seria interessante que futuros estudos incluíssem observação e registro por meio de inserção de pesquisadores no ambiente escolar, auto-observação dos docentes e percepção de diferentes atores que trabalham nas escolas, como coordenadores, orientadores e gestores. Tais instrumentos contribuiriam para analisar os comportamentos dos educadores nas suas relações com os alunos, equipe pedagógica, gestão escolar e família dos discentes. Ademais, outras formas de investigação evidenciariam se as estratégias de ensino utilizadas nessas classes são capazes de atender as necessidades desses alunos.

A terceira limitação se refere ao fato que esse estudo não explorou as relações dos estudantes fora do ambiente escolar, como o ambiente familiar e a relação com a comunidade. Essa análise seria importante em futuras investigações a fim de verificar como suas fontes de autoeficácia contribuem para o fortalecimento de suas crenças. Dessa forma, futuros estudos

podem investigar múltiplos informantes, como pais e pares, não considerando apenas os dados coletados a partir das percepções dos alunos. Por fim, o modelo preditivo indicou que 8% da variância das crenças de AEG e 13% da variabilidade das crenças de ADA foram explicados pelas variáveis preditoras. Esses coeficientes de determinação são considerados pequenos. Desse modo, futuros estudos devem investigar outras variáveis que podem influenciar essas crenças, fortalecendo ou enfraquecendo-as.

Diante das limitações encontradas nesse estudo, investigações futuras poderiam: (1) ampliar a amostra de professores participantes; (2) coletar dados com professores a partir de outros instrumentos que possam analisar suas relações com alunos, seus pares e outros profissionais do ambiente escolar; (3) investigar a influência de outros microssistemas nas crenças de autoeficácia dos estudantes; (4) investigar outras variáveis que podem impactar nas crenças dos alunos; (5) propor e avaliar programas de intervenção com professores das salas de aceleração com foco no conhecimento e desenvolvimento das classes e subclasses das habilidades sociais (por exemplo, iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar *feedback*, empatia, autoconhecimento) e no fortalecimento de suas crenças de autoeficácia, considerando sua atuação em contextos que fragilizam seu desempenho profissional, podendo impactar no desenvolvimento dos escolares.

REFERÊNCIAS

Abed, A. L. Z. (2014) *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.* Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1979). The Child Behavior Profile: II. Boys aged 12–16 and girls aged 6–11 and 12–16. *Journal of consulting and clinical psychology, 47*(2), 223-233.doi: http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.47.2.223

Achkar, M. N. E., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2017). Risco e proteção de estudantes nos anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional. 21*(3), 417-426. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/021311151

Achtziger, A., & Bayer, U. C. (2018). Self-control mediates the link between gender and academic achievement in sex-stereotyped school subjects in elementary and in higher secondary schools. *Current Psychology*, *38*(1), 1-13. doi: https://doi.org/10.1007/s12144-018-9867-x

Albuquerque, J. A. D., & Aquino, F. D. S. B. (2018). Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um Levantamento da Literatura. *Psico-USF*, *23*(2), 307-318. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230210

Alcántara, S. F. V. (2018). Autoeficacia y desempeño docente: Un caso de la Institución Educativa Inicial N° 015 “Santa Teresita” de la ciudad de Cajamarca, 2017–2018. *Revista Perspectiva*, *19*(3), 295-307. Retrieved from http://revistas.upagu.edu.pe/index.php/PE/article/viewFile/588/528

Almeida, K. C. C., Oliveira, M. L. M. C., Ferreira, D. F., & Batista, E. C. (2017). Habilidades sociais de professores de uma escola estadual de ensino fundamental do interior de Rondônia. *Unoesc & Ciência-ACHS*, *8*(1), 71-80.Retrieved from http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/10981

Almeida, L. C., Ferrarotto, L., & Malavasi, M. M. S. (2017). Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias. *Educ. Real., Porto Alegre*, *42*(2), 649-671. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656159

APEOESP (2019). Observatório da Violência. *Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo*. Retrieved from http://www.apeoesp.org.br/print/publicacoes/observatorio-da-violencia/51-dos-professores-ja-foram-agredidos/

Araújo, A. S., Lustosa, N. N. S., & de Castro, N. N. (2017). Evasão escolar: Um estudo da evolução do abandono escolar em uma escola da rede pública estadual em Mapacá-AP. *Revista Científica de Educação*, *1*(1), 74-85. Retrieved from http://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/8

Arias, M. D. O.,& Vásquez, H. C. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación, 27*(52), 98-118. doi: https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006

Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D. C., & Dantas, M. A. (2014). Autoeficácia acadêmica: percepções de estudantes brasileiros. In R. G. Azzi, & D. A. Vieira (Orgs.), *Crenças de eficácia em contexto educativo* (pp. 67-83). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 9-23).São Paulo: Alínea.

Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a autoeficácia docente. In R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). São Paulo: Editora Alínea.

Baldaçara, L., Silva, Á. F., Castro, J. G. D., & Santos, G. D. C. A. (2015). Common psychiatric symptoms among public school teachers in Palmas, Tocantins, Brazil. An observational cross-sectional study. *São Paulo Medical Journal, (AHEAD), 133*(5), 435-8. doi: 10.1590/1516-3180.2014.8242810

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functiong. *Educational Psychologist*, *28*(2), 117-148. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180. doi: https://doi.org/10.1111%2Fj.1745-6916.2006.00011.x

Bandura, A; Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed.

Bardin, L. (1979). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Barros, L. O., & Murgo, C. S. (2018). A escola dos alunos reprovados: um estudo qualitativo. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, *13*(3), 1-16. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000300011&lng=pt&tlng=.

Bartholo, T. L., & da Costa, M. (2014). Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. *Cadernos de Pesquisa*, *44*(153), 670-692. doi: http://dx.doi.org/10.1590/198053142771

Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin, 136*(1), 39-64. doi: http://dx.doi.org/10.1037/a0017768

Benatti, L. A., & Souza, D. H. (2017). Eu sou o que me dizem que sou? Zombaria, Habilidades Sociais e Autoconceito. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *17*(1), 85-102. doi: https://doi.org/10.12957/epp.2017.34766

Bolsoni-Silva, A. T., & Mariano, M. (2018). Comportamentos de professores e alunos: descrições e comparações. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *70*(3), 80-97.Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672018000300007&script=sci_abstract&tlng=es

Brasão, H. J. P., & Dias, A. L. (2017). Evasão escolar brasileira e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Análise das causas e possíveis medidas para dirimir tal prática. *Cadernos da FUCAMP*, *15*(22), 127-136. Retrieved from http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1149/825

Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf

Brasil. Ministério da Educação (1998). *Resolução n 7,* 14 de dezembro de 2010. Retrieved from: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

Brasil. Casa Civil (2006). *Lei n 11.274,* 06 de fevereiro de 2006. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Parecer n 7*, 07 de abril de 2010. Retrieved from: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/ parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Resolução n 4*, 13 de julho de 2010. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Resolução n 7,* 14 de dezembro de 2010. Retrieved from: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&ali=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Retrieved from http://basenacionalcomum.mec.gov.br

Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Quantitative data analysis with minitab: a guide for social scientists.* New York: Routledge.

Brito, M. R. F. de, & Souza, L. F. N. I. de (2015). Autoeficácia na solução de problemas matemáticos e variáveis relacionadas. *Temas em Psicologia*, *23*(1), 29-47. doi: 10.9788/TP2015.1-03

Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed (Trabalho original publicado em 1979).

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed: Porto Alegre. (Trabalho original publicado em 2005).

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In Lerner, R. M. (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th edition, Volume 1): (series editor: W. Damon). (pp. 993-1028). New York: Wiley.

Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Vozes.

Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, *30*(59), 697-707. Retrieved from http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313153445012

Carneiro, R. S., Gabriel, M. A. O., Assis, M. R., Gomes, A. S., Pereira, J. S., Viveiros, J., ... & Nascimento, V. L. (2015). Habilidades Sociais de professores do Ensino Fundamental de duas escolas públicas: um estudo exploratório. *Revista Sociais e Humanas*, *27*(3), 108-120. Retrieved fromhttps://periodicos.ufsm.br/index.php/sociaisehumanas/article/view/15083

Casanova, D. C. G. (2013). *Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista.* Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação de Campinas. Campinas - SP. Retrieved from http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250823

Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2015). Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. *Educar em Revista*, 5(58), 237-252. doi: 10.1590/0104-4060.43236

Castedo, A. L., Juste, M. P., & Alonso, J. D. (2015). Social competence: evaluation of assertiveness in Spanish adolescents. *Psychological Reports*, *116*(1), 219-229.doi: https://doi.org/10.2466%2F21.PR0.116k12w5

Chagas, A. P. (2019). *Programa de habilidades sociais e educativas para professores dos anos finais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro - RJ.

CNTE (2017). Pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos (as) profissionais da educação básica pública. Retrieved fromhttps://www.cnte.org.br/images/stories/2018/relatorio_pesquisa_saude_completo.pdf

Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2010). Será que sou capaz? Estudo diferencial de auto-eficácia com alunos do nono ano. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *11*(1), 5-22. Retrieved from http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop

Comodo, C. N., & Dias, T. P. (2017). Habilidades sociais e competência social: Analisando conceitos ao longo das obras de Del Prette e Del Prette. *Interação em Psicologia*, *21*(2), 97-106. doi: http://dx.doi.org/10.5380/psi.v21i2.50314

Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2006). A autoeficácia e a motivação para aprender: Considerações para o desempenho escolar dos alunos. In R. G. Azzi & Polydoro S. A. J (Orgs.), *Autoeficácia em diferentes contextos* (pp. 87-109). São Paulo: Alínea.

Covarrubias, C. G., & Lira, M. M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *41*(1), 63-78. doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004

Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, *24*(4), 349–354. doi: https://doi.org/10.1037/h0047358

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: UsandoSPSS para Windows*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Dazzani, M. V. M. , Cunha, E. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V., & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, *18*(3), 421-428. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, *6*(3), 217-229. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X199800030000 5&lng=pt&tlng=pt

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. Paidéia, *18*(41), 517-530. Retrieved from: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Inventário de habilidades sociais educativas – versão Professor (IHSE-Prof): Dados psicométricos preliminares. Relatório não publicado disponível com os autores.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2014). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A (2018). *Inventário de Habilidades Sociais 2(IHS2-Del-Prette)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, Z. A. P., Paiva, F., Martini, M. L., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, *10*(20), 57-72. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a05.pdf

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia, 17*(36), 21-32. Retrieved from http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2009). Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola. In Lídia Weber; Maria Auxiliadora Dessen. (Org.). *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 164-174). Curitiba: Juruá, 2009.

Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25*(94), 7-25. doi: 10.1590/S0104-40362017000100001 7

Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & De Paola, F. (2015). The effect of school engagement on health risk behaviours among high school students: Testing the mediating role of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 205(2015)*, 608-613. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.091

Erozkan, A. (2013). The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(2), 739-745. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017303.pdf

Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education, 56*(2016), 185-195. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002

Falcão, A. O.; Leme, V. B. R., & Morais, G. A. (2018). Autoeficácia acadêmica e seus preditores ao final do ensino fundamental. *Revista SPAGESP*, *19*(2), 34-48. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702018000200004&lng=pt.

Fernandes, L. D. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. D. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: Histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia, 26*(1), 215-228. doi: 10.9788/TP2018.1-09Pt

Ferrarotto, L., & Malavasi, M. M. S. (2016). A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: Uma discussão necessária. Revista Educação: Teoria e Prática, *26*(52), 232-246. doi: 10.18675/1981-8106.vol26.n52.p232-246

Ferreira, L. C. M. (2014). Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. *Psicologia Ensino & Formação, 5*(2), 19-37. Retrieved from: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200003&lng=pt&tlng=

Ferreiro-Costa, R. Q., & Pedro-Silva, N. (2019). Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. *Pro-Posições, 30*, 1-29. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143

Fogaça, F. F. S., Tatmatsu, D., Comodo, C. N., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2019). O Desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência como ápice comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 21*(2), 217-231. doi: https://doi.org/10.31505/rbtcc.v21i2.1162

Fornazari, S. A., Kienen, N., Vila, E. M., Nantes, F. O., & Proença, M. R. (2014). Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: Contribuições para a inclusão. *Psicologia da Educação, 38*, 17-34. Retrieved fromhttp://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752014000100003& lng=pt&tlng=pt

Freitas, M. F. R. (2011). *Autoeficácia: Evidências de validade de uma medida e seu papel moderador no desenvolvimento de dotação e talento.* Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Retrieved from https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/4554

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109.Retrieved from http://gtnpd46.ncdpi.wikispaces.net/file/view/Fredericks%2C%20Blumfield%2C%20paris.pdf/538416770/Fredericks%2C%20Blumfield%2C%20paris.pdf

Frizzo, K. R. (2010). Diário de campo: Reflexões epistemológicas e metodológicas. In J. C.Sarriera, & E. T. Saforcada (Org.), Introdução à psicologia comunitária: Bases teóricas e metodológicas. Porto Alegre: Sulinas.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Herrero, Á. D., San Martín, N. L., Torregrosa, M. S., & Gonzálvez, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre educación30*(2016), 31-50. doi: 10.15581/004.30.31-50

García-Fernández, J. M., Inglés-Saura, C. J., Vicent, M., Gonzálvez, C., San Martín, N.L., & Pérez-Sánchez, A. M. (2016). Relación entre autoeficacia y autoatribuciones académicas en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, *15*(1), 79-88. doi:10.11144/Javeriana.upsy15-1.raaa

Gey, M. G. C., & Ison, M. S. (2018). La participación de los padres en la educación: su influencia en autoeficácia y control ejecutivo de sus hijos. Uma revisión teórica. *Contextos de educacion, 20*(25), 138-149. Retrieved from www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos

González, T. M. P., & Torres, L. H. (2017). Autoeficacia docente y fortalezas y virtudes personales en docentes de República Dominicana. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, *3*(1), 387-396.doi: https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1006

Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2015). Aspectos pessoais e escolares associados à autoeficácia acadêmica no Ensino Médio. *Psicologia Ensino &*

Formação, *6*(1), 72-94. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-20612015000100006&script=sci_abstract&tlng=en

Hernández, E. F. T. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 17*(35), 15-27. doi: 10.21703/rexe.20181735torres1

Herrera, P. G., & Moreno, E. M. O. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: Un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, *6*(2017), 156-169. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5908630

Iaochite, R.T., Costa Filho, R. A. da, Matos, M. M. da, & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, *20*(1), 45-54. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2016/0201922

Índice de Desenvolvimento Humano [IDH] (2010). *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2018). *Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população*. Rio de Janeiro: IBGE. Retrieved from https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/itaborai.html?

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] (1998). *Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar*. Brasília, DF: Inep. Retrieved from http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206

Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] (2015) *Nota técnica*. Brasília, DF: Inep. Retrieved from: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/nota_tecnica/2015/nota_tecnica_pesquisa_qualidade_censo.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] (2017a). *Notas Estatísticas Censo Escolar 2017*. Brasília, DF: Inep. Retrieved from: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] (2017b). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília, DF: Inep. Retrieved from http://portal.inep.gov.br/educacao_basica/sinopses-estatisticas-da-ducacao -basica

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] (2018a). *Notas Estatísticas Censo Escolar 2018*. Brasília, DF: Inep. Retrieved from: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] (2018b). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília, DF: Inep. Retrieved from http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] (2018c). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2018.* Brasília, DF: Inep. Retrieved from http://ideb.inep.gov.br/resultado/

Jacob, A. V., & Loureiro, S.R. (2004). O desempenho escolar e o autoconceito no contexto da progressão continuada. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares, & S. R. Loureiro (Org.), *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 137-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, *109*(7), 1010-1028. doi: http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187

Labadessa, V. M., & Lima, V. A. A. D. (2017). Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. *Psicologia Escolar e Educacional*, *21*(3), 369-377. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02131116

Leme, V. B., Coimbra, S., Gato, J., Fontaine, A. M., & Del Prette, Z. A. (2013). Confirmatory factor analysis of the generalized self-efficacy scale in Brazil and Portugal. *The Spanish journal of psychology*, *16*(E-93), 1-11.doi: https://doi.org/10.1017/sjp.2013.93

Leme, V. B. R., Fernandes, L. D. M., Jovarini, N. V., Achkar, A. M. E., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Social Skills Program for adolescents in vulnerable social contexts. *Psico-USF*, *21*(3), 595-608. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210313

Lima, T. B. H., & Chapadeiro, C. A. (2015). Encontros e (des) encontros no sistema família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, *19*(3), 493-502. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193879

Lira, A., & Gomes, C. A. (2018). Violence in schools: what are the lessons for teacher education?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *26*(100), 759-779. doi: http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601574

Mahendra, F. M., Donelli, T. M. S., & Marin, A. H. (2018). Compreendendo o ambiente familiar no contexto da reprovação escolar de adolescentes. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, *11*(1), 45-60. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100005&lng=pt&tlng=.

Marcato, V. L. X. S., & Molari, M. (2016). Uma Visão Histórica, Psicológica e Pedagógica sobre o Fracasso Escolar. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, *17*(3), 276-284. doi: http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733.2016v17n3p276-284

Marin, A. H., Borba, B. M. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). Problemas emocionais e de comportamento e reprovação escolar: estudo de caso-controle com adolescentes. *Revista Psicologia Teoria e Prática*, *20*(3), 283-298. doi: http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p299-313

Marôco, J. (2011). Análise estatística com o SPSS Statistics [Statistical analysis with SPSS Statistics]. *Pero Pinheiro: ReportNumber*.

Marturano, E. M., & dos Santos Elias, L. C. (2016). Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, *32*(59), 123-139. Retrieved from http://www.redalyc.org/pdf/1550/155044835009.pdf

Matos, L. A., Cruz, E. J. S. D., Santos, T. M. D., & Silva, S. S. C. (2018). Resiliência Familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres. *Psicologia Escolar e Educacional*, *22*(3), 493-501. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018038602

Medeiro, V. S. D. O., Ferreira, V. R. T., Patias, N. D., Rissi, V., Wagner, M. F., & Keche, V. (2019). Work Context and Stress Symptoms in Basic Education Teachers. *Psychology, 10*(15), 2038. doi: https://doi.org/10.4236/psych.2019.1015131

Moreira, P. A., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences, 67(2018),* 67-77. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.007

Motta, D. D. C., Dias, A. P., Carvalho, A. L. N., Castro, R. V. D., Manhães, A. C., Silva, L. G. G., & Santos, K. N. V. D. (2017). Programa para a promoção da empatia em sala de aula. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 13*(2), 122-130.doi: 10.5935/1808-5687.20170017

Navarro, L., Gervai, S., Nakayama, A., & Prado, A. D. S. (2016). A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *16*(S1), 46-50. doi: https://doi.org/10.1111/1471-3802.12267

Nemet, M. B., & Velki, T. (2016).The Social, Emotional and Educational Competences of Teachers as Predictors of Various Aspects of the School Culture. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanj*e, *18*(4), 1087-1119. doi: https://doi.org/10.15516/cje.v18i4.2006

Nina, K. C. F., Soares Ramos, E. M. L., Holanda Ramos, M. F., Silva, S. S. C., Fernandez, A. P. O.,& Pontes, F. A. R. (2016). Sources of Self-Efficacy in Teachers. *Revista de Psicología*, *25*(1), 1-20. doi: http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.42685

Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., & Silva, L. I. C., (2020). Juventude e apoio social: um olhar sobre as redes sociais de estudantes paraenses. *Práxis Educativa, 15*, 1-21. doi: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.13534.017

Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. P., Silva, L. I. C., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Psicologia Escolar e Educacional*, *18*(2), 203-210. Retrieved from http://hdl.handle.net/10183/119223

Olaz, F. O. (2011). Contribuições da teoria social-cognitiva de Bandura para o treinamento de habilidades sociais. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Org), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 109-148). Petrópolis: Vozes.

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP, 3*(1-2), 107-121. doi: https://doi.org/10.1590/S1678-51771992000100011

Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2007). "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos avançados, 21*(61), 243-266. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016

Paula, J. S., Franco, A. M. P., & Silva, J. W. S. (2018). Fatores relacionados ao atraso escolar no estado de Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional, 29*(72), 886-917. doi: http://dx.doi.org/10.18222/eae.v29i72.4928

Pezzi, F. A. S., Donelli, T. M. S., & Marin, A. H. (2016). School failure in the perception of adolescents, parents and teachers. *Psico-usf, 21*(2), 319-330. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210209

Pezzi, F. A. S., & Marin, A. H. (2016). "Seguindo em frente!": O fracasso escolar e as classes de aceleração. *Psicologia Escolar e Educacional, 20*(2), 219-227. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202953

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does Empathy Predict Instructional Assignment-Related Stress? A Study in Special and General Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education, 64*(1), 57-75.doi: https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1174191

Portella, A. L., Bussmann, T. B., & Oliveira, A. M. H. (2017). A relação de fatores individuais, familiares e escolares com distorção-idade série no ensino público brasileiro. *Nova Economia, 27*(3), 477-509. doi: http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/3138

Portillo-Torres, M. C. (2015). Propuesta de un nuevo enfoque para reducir el abandono escolar en secundaria. *Revista Electrónica Educare, 19*(2), 303-316. Retrieved from http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017017

Pozzobon, M., Mahendra, F., & Marin, A. H. (2017). Renomeando o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*(3), 387-396. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702131120

Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research, 87*(2), 345-387. doi: https://doi.org/10.3102%2F0034654316669434

Quin, D., Heerde, J. A., & Toumbourou, J. W. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology, 69*, 1-15. doi: https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.003

Quin, D., Hemphill, S. A., & Heerde, J. A. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Social Psychology of Education, 20*(4), 807-829. doi: https://doi.org/10.1007/s11218-017-9401-2

Resende, T. F., & da Silva, G. F. (2016). A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 24*(90), 30-58. doi: 10.1590/S0104-40362016000100002

Ribas, R. C., Seidl-de-Moura, M. L., & Hutz, C. S. (2004). Adaptação brasileira da escala de desejabilidade social de Marlowe-Crowne. *Avaliaçao Psicologica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, 3*(2), 83-92. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v3n2/v3n2a03.pdf

Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, *30*(59), 737-749. Retrieved from http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313153445015

Santos, D., & Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. *Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro.* São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.

Santos, J. A. dos (2018). Efetivação da cidadania e da aprendizagem através da cooperação família e escola. *Revista de Letras-Juçara, 2*(1), 42-53. doi: http://dx.doi.org/10.18817/rlj.v2i1.1561

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Optimistic self-beliefs as a resource factor in coping with stress. In *Extreme stress and communities: Impact and intervention* (pp. 159-177). Springer, Dordrecht. doi: https://doi.org/10.1007/978-94-015-8486-9_7

Seabra, T. (2017). Relação das famílias com a escolaridade e sucesso escolar: comparação entre famílias de origem cabo-verdiana, origem indiana e autóctones. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, 19*(1), 163-180. doi: https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10827

Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí [Seme] (2018). *Classes de Aceleração: Ensino Fundamental I e II*. Unpublished Manuscript.

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí [Semec] (2014). *Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí*. Unpublished Manuscript.

Silva, J. M., & Santo, E. E. (2017). Análise da parceria família e escola numa perspectiva de ressignificação do processo de ensino e aprendizagem. *Research, Society and Development, 5*(3), 209-224. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6067549

Silva Filho, R. B., & Araújo R. M. L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito, 8*(1), 35-48. doi: http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527

Simões, N. C., & de Castro, P.F. (2018). Avaliação Psicológica em Escolares: Relação entre Personalidade, Autoconceito e Habilidades Sociais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 11*(1), 26-44. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v11n1/04.pdf

Simor, T. K. S., Ferreira, V. R. T., Patias, N. D., Wagner, M. F., Rissi, V., & Nascimento, T. (2019). Depressive Symptoms, Anxiety, Self-Esteem and Educational Social Skills in Public School Teachers. *Creative Education, 10*(13), 3469-3482. doi: https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013267

Soares, D., & Almeida, L. S. (2019). Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional, 23*, 1-12. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019013894

Soares, J. F. S., Oliveira, M. L. M. C., Ferreira, D. F., & Batista, E. C. (2019). As habilidades sociais como fatores aliados às práticas do professor. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, 17*(1), 1-11. doi: http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v17i1.5627

Stelko-Pereira, A. C., Valle, J. E., & Williams, L. C. A. (2015). Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. *Avaliaçao Psicologica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, *14*(2), 207-212.doi: 10.15689/ap.2015.1402.05

Souza, F. (2017). Notas sobre a relação família-escola na contemporaneidade. *Revista de Ciências Humanas, 51*(1), 124-143. doi: https://doi.org/10.5007/2178-4582.2017v51n1p124

TALIS (2018). *Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. doi: https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Terroso, L. B., Wendt, G. W., Oliveira, M. S., & Argimon, I. I. L. (2016). Habilidades sociais e bullying em adolescentes. *Temas em Psicologia*, *24*(1), 251-259.doi: 10.9788/TP2016.1-17

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*(7), 783-805.doi: https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

UNICEF (2017). Cenário da exclusão escolar no Brasil. Retrieved from http://www.unicef.org/brazil/pt/cenario_exclusao_escolar_brasil.pdf.

Valera, M. V. (2018). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes del nivel secundario del colegio simón bolívar de tarapoto. *CIENTIFI-K / Revista científica de estudiantes, Universidad César Vallejo,6*(2), 116-122. doi: http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/CIENTIFI-K/article/view/1748

Veiga, I. P. A. (2013). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus Editora.

Versuti, F. M., Ponti, M. A., & Valenti, L. (2018). Escala de formação de professores e habilidades sociais no contexto educativo: Um diálogo possível. In J. J. Andrade, D. G. Abreu, & A. P. S. Garbari, (Org.), *Experiências compartilhadas: Diálogos sobre formação docente e ensino de ciências.* (pp. 29-35). Ribeirão Preto-SP: Herograf Ind. Gráfica Ltda-EPP.

Versuti, F. M., Watanabe, G., & Versuti, A. C., (2018). Ciências e cultura científica e tecnológica no ensino fundamental. In E. F. Silva, & I. P. A. Veiga, (Org,), *Ensino Fundamental: Da LDB à BNCC*. (pp. 201-224). Campinas-SP: Papirus Editora.

Vieira-Santos, J., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: Revisão da produção brasileira. Avances en psicología latino americana, *36*(1), 45-63. doi: http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069

Ximenes, V. S., Queluz, F. N. F. R., & Barham, E. J. (2019). Revisão sistemática sobre fatores associados à relação entre habilidades sociais e suporte social. *Psico, 50*(3), 1-14. doi: https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.3.31349

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, *122*(3), 701-708. doi: 10.1007/s11205-014-0716-5

Yunes, M. A. M., Fernandes, G., & Weschenfelder, G. V. (2018). Intervenções psicoeducacionais positivas para promoção de resiliência: O profissional da educação como tutor de desenvolvimento. *Educação*, *41*(1), 83-92. doi: http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29766

APÊNDICE A – Questionário sociodemográfico para professores

Dados do (a) Professor (a):

Nome do (a) Professor (a):_____

Disciplina: _____

Escola: _____

Turma de aceleração em que leciona:_____

Período de Observação: □ 1º trimestre □ 2º trimestre □ 3º trimestre

Cidade/Estado: _____ Data: ___/_____/____

Caro (a) Professor(a),

Agradecemos a sua colaboração com a pesquisa. Para isso, pedimos que leia com atenção cada um dos itens que seguem nas próximas folhas. Para cada um deles, responda o quanto você age dessa forma com seus alunos em sala de aula. Dentre as classes nas quais leciona, **escolha uma e responda aos itens com base na sua relação apenas com os alunos dessa classe**.

Também precisamos que você anote os seus dados gerais de identificação:

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: ___anos

Há quanto tempo leciona: _____ anos Cidade onde leciona: _____

Formação: _____

Graduação em:_____Ano:_____Instituição:_____

Pós-Graduação em:_____Ano:_____ Instituição:_____

Ano da Aceleração que leciona: _____

Dados socioeconômicos (Faça um X na coluna com a quantidade correspondente):

Posse de Itens	**Quantidade de Itens**				
	0	**1**	**2**	**3**	**4 ou +**
1) Televisão em cores					
2) Radio					
3) Banheiro					
4) Automóvel					
5) Empregada mensalista					
6) Máquina de lavar					
7) Videocassete e/ou DVD					
8) Geladeira					
9) Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)					

Grau de Instrução do chefe de sua família (pessoa com maior nível de escolaridade):

Marque X	**Nomenclatura Antiga**	**Nomenclatura Atual**
	Analfabeto/ Primário incompleto	Analfabeto/ Até 3ª série Fundamental (ou 1º Grau)
	Primário completo/ Ginasial incompleto	Até 4ª série Fundamental (ou 1º Grau)
	Ginasial completo/ Colegial incompleto	Fundamental (ou 1º Grau) completo
	Colegial completo/ Superior incompleto	Médio (ou 2º Grau) completo
	Superior completo	Superior completo

APÊNDICE B – Questionário sociodemográfico para alunos

1. Dados do participante: **Data da aplicação: _____**

A seguir, indique as seguintes informações sobre você:

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____anos.

1.3 Sexo: ( ) feminino ( ) masculino ( ) Outros

1.4 Qual é a sua cor:

( ) Amarelo ( ) Negro ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Indígena

1.5 Nome da escola: _____

1.6 Ano de aceleração: _____

1.7 Quais anos você já reprovou:_____

Se Sim, quantas vezes e qual(ais) o ano(s)? _____

1.8 Características Desenvolvimentais (Def. Não/Sim, especificar): _____

1.9 Características Clínicas (Não/Sim, especificar): _____

1.10 Outras Características (Especificar): _____

2. Informações sobre a família:

2.1 Quantas pessoas moram com você? (**Não contar com você**): _____

2.2 Assinale com um "X" quem mora com você?

□ Mãe	□Avó materna
□Pai	□Avô materno
□Padrasto	□Avó paterna
□Madrasta	□Avô paterno
□Irmão (a). Quantos? _____	□Tio (a). Quantos? _____
□Meio (a) irmão (ã) = Filho (a) da sua mãe/do seu pai com outra pessoa(a) que não seja sua mãe/pai biológico (a). Quantos? _____	□Primo (a). Quantos? _____
	□Outros. Quem? _____

2.3 Informe a escolaridade da sua mãe e do seu pai:

	MÃE		**PAI**
☐	Analfabeto / Fundamental Iincompleto (até 4ª série)	☐	Analfabeto / Fundamental Iincompleto (até 4ª série)
☐	Fundamental I completo / FundamentalIIincompleto (até 7ª série)	☐	Fundamental I completo / FundamentalIIincompleto (até 7ª série)
☐	Fundamental II completo/Médioincompleto (até 8ª série ou até 2º ano do E.M.)	☐	Fundamental II completo/Médioincompleto (até 8ª série ou até 2º ano do E.M.)
☐	Médio completo/Superior incompleto (terminou o 3º ano do E.M ou faz curso superior)	☐	Médio completo/Superior incompleto (terminou o 3º ano do E.M ou faz curso superior)
☐	Superior completo (terminou curso superior)	☐	Superior completo (terminou curso superior)

2.4 Qual é a profissão da sua mãe? _____

2.5 Qual é a profissão do seu pai? _____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores

1) Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do estudo intitulado (a) "Habilidades sociais educativas e autoeficácia de professores e alunos de classes de aceleração do Ensino Fundamental". Esta pesquisa está sob a responsabilidade de Fernanda de Azevedo França, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2) Este estudo tem por objetivo geral conhecer as relações entre as habilidades sociais educativas e as crenças de autoeficácia de professores e alunos das classes de aceleração. Visa também investigar como as habilidades sociais educativas dos professores, a autoeficácia docente e rotina compartilhada família-escola contribuem positivamente com a crenças de autoeficácia dos alunos.

3) Você foi selecionado por lecionar a no mínimo três meses para as classes de aceleração nas escolas públicas do município de Itaboraí e sua participação não é obrigatória. Sua participação consistirá em responder a um conjunto de questionários. A sua participação é voluntária e a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo para a sua relação com a escola ou com a pesquisadora. A sua participação não será remunerada nem implicará em gastos.

4) É possível que a sua participação na pesquisa gere algum desconforto já que alguns dos assuntos que serão tratados são pessoais e íntimos. Porém, como benefícios da sua participação, informamos que com os dados da pesquisa poderemos identificar quais habilidades sociais educativas de professores e alunos são necessárias para o sucesso no rendimento escolar dos alunos, além de perceber se as crenças de autoeficácia dos participantes auxiliam no desenvolvimento acadêmico dos estudantes das classes de aceleração. Esta pesquisa também pode ser uma oportunidade para melhorar seu relacionamento com seus alunos e colegas trabalho, assim como pensar sobre a vida e sobre seus relacionamentos, o que pode ser interessante e enriquecedor. Além disso, esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com professores e, assim, os participantes estarão ajudando outros professores e alunos no futuro.

5) Considerando a possibilidade dos riscos indicados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (a) Antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará com os professores os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos professores que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta; (b) A pesquisadora permanecerá na sala de aula com os professores durante a aplicação dos instrumentos, para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa a pesquisa; (c) Ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará aos professores que se alguém sentir algum tipo de desconforto, poderá procurá-la. Em seguida, entregará aos participantes uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

Rubrica do participante		Rubrica do Pesquisador

6) Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar público nos meios

acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e das instituições participantes.

7) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí. Endereço: Praça Marechal Floriano, 18. Centro, Itaboraí, RJ. CEP 24.800-165. Tel: 3639-1367/1355/2055.

_____

Fernanda de Azevedo França
Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefones: (21) 2334-0234; (21) 98560-6501; e-mail: fernandafranca.coordenadora@gmail.com

Eu,_____,
abaixo assinado, declaro que, após receber todas as informações descritas anteriormente, entendi os objetivos da minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro estar ciente: (a) do objetivo da pesquisa, risco e benefícios; (b) da segurança de que não serei identificado e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade; (c) de que poderei solicitar qualquer informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; (d) de que terei liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do participante

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. Secretaria de Educação do Município de Itaboraí. Endereço: Praça Marechal Floriano, 18. Centro, Itaboraí, RJ. CEP 24.800-165. Tel: 3639-1367/1355/2055.

Rubrica do participante	Rubrica do Pesquisador

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsáveis pelos alunos

1) Seu (sua) filho (a) está sendo convidado para participar, como voluntário (a) da pesquisa "Habilidades sociais educativas e autoeficácia de professores e alunos de classes de aceleração do Ensino Fundamental". Esta pesquisa está sob a responsabilidade de Fernanda de Azevedo França, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2) O objetivo da pesquisa é saber como seu (sua) filho (a) avalia seus relacionamentos com sua família, seus amigos e professores, como lida com situações difíceis e fáceis do dia a dia dos contextos familiares, escolares e do seu bairro/comunidade e conhecer sobre suas habilidades sociais e crenças de autoeficácia.

3) Seu (sua) filho (a) foi selecionado por frequentar as classes de aceleração nas escolas públicas do município de Itaboraí e a participação do (a) seu (sua) filho (a) não é obrigatória.

4) A participação do seu (sua) filho (filha) consistirá em responder a um conjunto de questionários, no horário de aula a ser combinado com o (a) professor (a), sem prejudicar as atividades acadêmicas.

5) É possível que, ao responder aos questionários, seu (sua) filho (a) sinta algum desconforto já que alguns dos assuntos que serão tratados são pessoais e íntimos. Porém, como benefícios da participação do (a) seu (sua) filho (a) poderemos identificar quais habilidades sociais dos alunos são necessárias para o sucesso no rendimento escolar, além de conhecer suas percepções diante de situações escolares que auxiliam no seu desenvolvimento acadêmico nas classes de aceleração. Esta pesquisa também pode ser uma oportunidade que seu (sua) filho (a) terá para pensar sobre a vida e sobre seus relacionamentos, o que pode ser interessante e enriquecedor. Além disso, esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com crianças e adolescentes e, assim, os participantes estarão ajudando outros alunos no futuro.

6) Considerando a possibilidade dos riscos apontados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (1) Antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará com os alunos os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos alunos que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta ou mesmo de entregar o questionário em branco; (2) A pesquisadora permanecerá na sala de aula com os alunos durante toda a aplicação dos questionários para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa às perguntas dos questionários; (3) Ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará aos alunos que se alguém sentiu algum tipo de desconforto, poderá procurar a pesquisadora que entregará aos participantes uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

Rubrica do Responsável pelo participante	Rubrica do Pesquisador

7) Seu (sua) filho (filha) pode a qualquer momento fazer qualquer pergunta sobre a maneira como é o estudo, antes, durante ou depois de cada etapa realizada. Você tem liberdade de recusar a participação do (a) seu (sua) filho (a), de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer problema para seu (sua) filho (filha). A sua recusa ou a recusa do seu (sua) filho (a) em participar da pesquisa não trará nenhum prejuízo para você e para seu (sua) filho (filha) em sua relação com a pesquisadora ou com a escola.

8) Todas as informações obtidas pela pesquisa serão confidenciais de forma a assegurar o sigilo da participação do seu (a) filho (a). Eventualmente os dados obtidos serão divulgados em eventos e

revistas científicas, mas não será publicado o nome ou qualquer dado que sugira a identificação do (a) seu (sua) filho (a).

9) A participação do seu (sua) filho (a) será voluntária e não terá qualquer despesa financeira para participar desta pesquisa. Seu (sua) filho não receberá nenhum tipo de ressarcimento financeiro ou ajuda de custo por parte da pesquisadora em virtude de sua participação.

10) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e a participação do (a) seu (sua) filho (a), agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí. Endereço: Praça Marechal Floriano, 18. Centro, Itaboraí, RJ. CEP 24.800-165. Tel: 3639-1367/1355/2055.

_____

Fernanda de Azevedo França
Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefones: (21) 2334-0234; (21) 98560-6501; e-mail: fernandafranca.coordenadora@mail.com

Eu,_____,
responsável pela criança/adolescente: _____
_____, abaixo assinada, estou ciente de que meu (minha) filho (a) fará parte de uma amostra de pesquisa que está sendo realizada nesta escola, sobre habilidades sociais e autoeficácia acadêmica. Declaro que, após receber todas as informações descritas anteriormente, que entendi os objetivos da participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa e concordo deixá-lo (a) participar. Declaro estar ciente: (a) do objetivo da pesquisa, risco e benefícios; (b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dele (a); (c) de que meu (minha) filho (a) poderá solicitar qualquer informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; (d) de que meu (minha) filho (a) terá liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

_____
Assinatura do responsável

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. Secretaria de Educação do Município de Itaboraí. Endereço: Praça Marechal Floriano, 18. Centro, Itaboraí, RJ. CEP 24.800-165. Tel: 3639-1367/1355/2055.

Rubrica do Responsável pelo participante	Rubrica do Pesquisador

APÊNDICE E – Termo de Assentimento (TA) – Criança/Adolescente

1) Você está sendo convidado (a),como voluntário (a) a participar da pesquisa "Habilidades sociais educativas e autoeficácia de professores e alunos de classes de aceleração do Ensino Fundamental".

2) Nesta pesquisa pretendemos saber como você avalia seus relacionamentos com sua família, seus amigos e professores e como você lida com situações difíceis e fáceis do dia a dia dos contextos familiares, escolares e do seu bairro/comunidade. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é conhecer quais relações interpessoais e situações favorecem o seu desempenho escolar nas classes de aceleração.

3) Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: os alunos irão responder a um conjunto de questionários de marcar "X", no período de aula combinado previamente com os (as) professores (as), lembrando que não é uma prova ou teste, por isso não existem respostas certas ou erradas. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá ter autorizado e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

4) Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

5) Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, como por exemplo,sentir algum desconforto ao responder a uma pergunta de cunho pessoal.Como benefícios, a pesquisa contribuirá 0para futuros projetos de intervenção com adolescentes. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizado o estudo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

6) Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____,
declaro que fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

_____
Assinatura da criança/adolescente

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. **Fernanda de Azevedo França**. Telefone: (21) 98560-6501; e-mail: fernandafranca.coordenadora@mail.com