



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N°. 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

**Desenvolvimento de Tecnologia Comportamental para Ensinar Habilidades Sociais
Educativas a Professores Universitários no Contexto da Inclusão de Pessoas com Deficiência**

Larissa Rodrigues Rosa

Belém/PA

Dezembro/2025

**Desenvolvimento de Tecnologia Comportamental para Ensinar Habilidades Sociais
Educativas a Professores Universitários no Contexto da Inclusão de Pessoas com Deficiência**

Larissa Rodrigues Rosa

Tese apresentada ao Programa de Pós- graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento/UFPA, como requisito para a obtenção do título de Doutor(a) em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Beckmann Menezes

Belém/PA

Dezembro/2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
UFPA/Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento/Biblioteca

R788d Rosa, Larissa Rodrigues, 1993-
Desenvolvimento de tecnologia comportamental para ensinar habilidades sociais educativas a professores universitários no contexto da inclusão de pessoas com deficiência / Larissa Rodrigues Rosa. — 2025.

120 f. il.

Orientadora: Aline Beckmann de Castro Menezes

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2025.

1. Psicologia: pesquisa experimental. 2. Análise do comportamento. 3. Treinamento computadorizado interativo. 4. Habilidades sociais educativas. 5. Inclusão (pessoas com deficiência). 6. Educação superior.
I. Título.

CDD - 23. ed. — 150.724

Catalogação na fonte: Maria Célia Santana da Silva – CRB-2/780



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Larissa Rodrigues Rosa, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.
Contato: Larissa Rodrigues Rosa.
Mail: rosa.l.r@outlook.com.br



Programa de Pós-Graduação em
Teoria e Pesquisa do Comportamento UFPA
Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA –
Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N.º. 84 de 22.12.94 da
Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do
Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

Defesa de Doutorado


**“Desenvolvimento de Tecnologia Comportamental para Ensinar
Habilidades Sociais
Educativas a Professores Universitários no Contexto da Inclusão
de Pessoas com Deficiência.”**

Aluna: Larissa Rodrigues Rosa.


Data da Defesa: 01 de dezembro de 2025.

Resultado: Aprovada.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ALINE BECKMANN DE CASTRO MENEZES**
Data: 05/12/2025 10:29:32-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^a Dr^a Aline Beckmann de Castro Menezes (orientadora – UFPA).

Documento assinado digitalmente
 **ROMARIZ DA SILVA BARROS**
Data: 05/12/2025 08:32:59-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^o Dr^o Romariz da Silva Barros (membro 1 – UFPA).

Documento assinado digitalmente
 **PAULO RONEY KILPP GOULART**
Data: 04/12/2025 11:56:45-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o Dr^o Paulo Roney Kilpp Goulart (membro 2 – UFPA).

Documento assinado digitalmente
 **POLLIANNA GALVAO SOARES**
Data: 04/12/2025 10:07:06-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dr^a Pollianna Galvão Soares (membro 3 – UFMA).

Documento assinado digitalmente
 **ANA PAULA DE ANDRADE SARDINHA**
Data: 04/12/2025 11:17:30-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dr^a Ana Paula de Andrade Sardinha (membro 4 – UFRA).

Termo de Autorização e Declaração de Distribuição não exclusiva para Publicação Digital no Repositório Institucional da UFPA

IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR E DA OBRA

Autor*: Larissa Rodrigues Rosa

Vínculo com a UFPA: () Servidor; (X) Discente Unidade: Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Sub Unidade: Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Tipo do documento: (X) Tese; () Dissertação; () Livro; () Capítulo de Livro; () Artigo de Periódico () Trabalho de Evento; () Outro. Especifique: _____

Título do Trabalho: Desenvolvimento de Tecnologia Comportamental para Ensinar Habilidades Sociais Educativas a Professores Universitários no Contexto da Inclusão de Pessoas com Deficiência

Data da Defesa: 01/12/2025 Área do Conhecimento: Psicologia experimental

Agência de Fomento: CAPES

*Para cada autor, uma autorização preenchida e assinada.

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA

O referido autor:

0. Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.
- b. Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal do Pará os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros, está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal do Pará, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a UFPA a disponibilizar de acordo com a licença pública *Creative Commons* Licença 3.0 *Unported*, e de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra citada, conforme permissões abaixo por mim assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a partir desta data.

Permitir o uso comercial da obra?

(X) Sim

() Não

Permitir modificações em sua obra?

() Sim, contanto que compartilhem pela mesma licença

(X) Não

O documento está sujeito ao registro de patente?

() Sim

(X) Não

A obra continua protegida conforme a Lei Direito Autoral.

Belém(PA), 05 /01 /2026

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos do Autor

Dedico essa tese às pessoas com deficiência e neurodivergência, que ingressaram e que irão ingressar na educação superior. Que seus direitos sejam sempre garantidos e que encontrem nas universidades um espaço propício à construção de relações saudáveis.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Cristo, por seu exemplo de humanidade, valorização da inclusão e convivência harmoniosa.

O planejamento e a execução do projeto de pesquisa, bem como a escrita desta tese, foram permeados por dúvidas, angústia acadêmica, questionamentos sobre a relevância da proposta. No entanto, recebi apoio, incentivo, acolhimento e encorajamento de sobra. Sem minha rede de apoio, nada disso teria sido concluído.

À minha mãe, Amanda, meu agradecimento se traduz em eterna admiração. Seu amor e incentivo me impulsionam a alcançar meus sonhos. Obrigada por me ensinar a amar a educação.

Ao meu parceiro de vida, Renato, que de forma socialmente competente, manejou cada desabafo desesperado com um abraço, um carinho na cabeça e palavras de conforto.

Aos meus irmãos, Ananda e Lucas: mais do que apenas conversas no grupinho, o que recebo de vocês é um verdadeiro imunizante contra a síndrome da impostora. Obrigada por estarem ao meu lado; sei que posso contar com vocês sempre.

Às minhas crianças, Aimée, Olivia e Estela, por existirem e por todo o amor que me nutre a cada encontro, motivando-me a lidar com os desafios da vida adulta.

À minha orientadora, prof.^a dr.^a Aline Beckmann, que tornou o percurso acadêmico mais tranquilo e saudável. Obrigada por mostrar, com a sua vida, que é possível preservar o bem-estar e, ainda assim, atingir os objetivos acadêmicos e profissionais. Agradeço sua amizade e parceria.

Expresso minha profunda gratidão aos amigos do Laboratório de Soluções Educacionais (LSE) pelo companheirismo e ambiente de colaboração mútua essenciais para o amadurecimento desta pesquisa.

Agradeço ao prof. dr. Fernando Pontes e a todos do Laboratório de Análise de Redes, que me acolheram com muito carinho no início desta trajetória.

Meu reconhecimento a Carolina Natividade e Gabriel Nascimento (bolsistas PIBIC) e a Joyce Vanzeler e Maria Eduarda Rodrigues (voluntárias). A parceria e o apoio de vocês foram fundamentais nessa trajetória.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, à CAPES pelo financiamento e à Universidade Federal do Pará pelo essencial apoio em minha formação acadêmica e profissional.

Por fim, agradeço a cada voluntário que aceitou doar um pouco do seu tempo para contribuir com o desenvolvimento do treinamento: os acadêmicos de cinema e audiovisual da UFPA (Sarah Luz, Germano Dalvi, Rita Afonso, Manoel Frias); os colegas que interpretaram estudantes com deficiência (Rosicleide Lobo, Rivanna Alves, Izadora Monteiro, Heloise Botelho, Eliel Delgado); e os colegas que aceitaram fazer a figuração (Hellen Rocha, Karina Almeida, Kellen Vitória, Lohan Pantoja, Laiane Almeida, Rodrigo Miranda, entre outros).

Eu consegui chegar a este momento graças a vocês. Obrigada.

“O distanciamento frio entre alunos e professores afasta os estudantes
do material de estudo” Ira Shor.

Rosa, L. R. (2025). *Desenvolvimento de tecnologia comportamental para ensinar Habilidades Sociais Educativas a professores universitários no contexto da inclusão de pessoas com deficiência*. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-PA, 120 p.

RESUMO

A formação continuada de professores universitários é crucial, considerando a insuficiência da formação inicial para lidar com demandas interpessoais no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência. Um repertório altamente elaborado de habilidades sociais educativas (HSE) tem sido associado a contextos educacionais inclusivos e acolhedores. Considerando as limitações dos treinamentos presenciais, os treinamentos computadorizados tem ganhado destaque devido a sua efetividade no ensino de diversas habilidades. Dessa forma, foi desenvolvido, aplicado e avaliado um treino computadorizado e interativo (ICT) em HSE e inclusão de estudantes universitários com deficiência. A tese compreende quatro estudos independentes, porém interligados entre si. O primeiro estudo é uma revisão sistemática sobre o ICT, no qual foi identificada a sua efetividade para o ensino de habilidades em diferentes níveis de complexidade. Entretanto, em tarefas complexas a proficiência é aprimorada e, em alguns casos atingida, quando componentes presenciais são adicionados. No segundo estudo são apresentadas as análises de entrevistas com estudantes universitários com deficiência. A percepção dos estudantes com deficiência versou sobre o impacto das relações interpessoais estabelecidas com os professores. Relações saudáveis ampliam a rede de apoio dos estudantes e favorece a permanência no curso, ao passo que relações conflituosas dificultam o percurso acadêmico. Os relatos obtidos no segundo estudo embasaram a elaboração dos roteiros do ICT criado, cuja validação por especialistas e estudantes com deficiência é relatada no estudo três. Os resultados apontam a relevância do conteúdo, coerência com a fundamentação teórica proposta, representativo de pessoas com deficiência. Entretanto, as avaliações indicaram a necessidade de mais exemplares de situações referente cada HSE e uma revisão da linguagem. O ICT foi aplicado com um grupo de professores universitários, tendo sido utilizado o Inventário de Habilidades Sociais Educativas para professor (IHSE-prof) como medida pré e pós, sendo relatado no estudo quatro. Os resultados indicam mudanças mais significativas na dimensão apoio socioemocional, sendo coerente com a proposta de intervir no âmbito atitudinal. O uso de medida de autorrelato é uma limitação na generalização dos resultados, entretanto questões logísticas inviabilizaram o uso de medidas observacionais. O ICT parece ser uma alternativa viável para complementar a formação continuada de professores universitários, sendo necessárias mais pesquisas para avaliar sua eficácia por meio de medidas observacionais do desempenho interpessoal docente e da percepção de estudantes com deficiência, a fim de fortalecer as evidências sobre a aplicabilidade dessa tecnologia comportamental no contexto das habilidades sociais de professores universitários.

Palavras-chave: treinamento computadorizado interativo; habilidades sociais educativas; inclusão; educação superior; pessoa com deficiência.

Rosa, L. R. (2025). *Development of behavioral technology to teach Educational Social Skills to university teachers in the context of the inclusion of people with disabilities*. [Doctoral thesis]. Postgraduate Program in Behavior Theory and Research. Belém-PA, 120 pages.

ABSTRACT

Continuing education for university professors is crucial, considering the insufficiency of initial training to address interpersonal demands in the context of inclusion of people with disabilities. A highly developed repertoire of Educational Social Skills (ESS) has been associated with inclusive and welcoming educational environments. Considering the limitations of in-person training, computerized training has gained prominence due to its effectiveness in teaching various skills. Therefore, an Interactive Computer Training (ICT) program focused on ESS and the inclusion of university students with disabilities was developed, applied, and evaluated. The thesis comprises four independent, yet interconnected, studies. The first study is a systematic review of ICT, which identified its effectiveness for teaching skills at different levels of complexity. However, in complex tasks, proficiency is enhanced and, in some cases, achieved when in-person components are added. The second study presents analyses of interviews with university students with disabilities. The students' perceptions centered on the impact of their interpersonal relationships with professors. Healthy relationships expand the students' support network and favor course retention, whereas conflicting relationships hinder the academic journey. The accounts obtained in the second study supported the development of the ICT scripts, the validation of which by specialists and students with disabilities is reported in the third study. Results indicate the relevance of the content, coherence with the proposed theoretical framework, and representativeness of people with disabilities. However, evaluations suggested the need for more examples of situations related to each ESS and a language revision. The ICT was applied to a group of university professors, using the Educational Social Skills Inventory for Professors (IHSE-Prof) as a pre and post-measure, as reported in the fourth study. The results indicate more significant changes in the socioemotional support dimension, which is consistent with the proposal to intervene at the attitudinal level. The use of self-report measures is a limitation in the generalization of results, although logistical issues precluded the use of observational measures. The ICT appears to be a viable alternative to complement the continuing education of university professors, and further research is needed to evaluate its effectiveness through observational measures of faculty interpersonal performance and the perception of students with disabilities, in order to strengthen the evidence regarding the applicability of this behavioral technology in the context of university professors' social skills.

Keywords: interactive computerized training; educational social skills; inclusion; college education; person with disability.

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Habilidades sociais educativas de professores universitários.....	15
Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.....	20
Estudo 01 - Treinamento computadorizado e interativo na Análise do Comportamento Aplicada: Uma revisão sistemática.....	27
Introdução.....	27
Método.....	29
Resultados.....	32
Discussão.....	29
Conclusões.....	42
Estudo 02 - Acessibilidade atitudinal e competência social: a relação entre professores universitários e estudantes com deficiência.....	43
Introdução.....	43
Metodologia.....	46
Resultados e discussão.....	48
Considerações finais.....	60
Estudo 03 - Validação social de um treino de habilidades sociais para professores universitários.....	62
Introdução.....	62
Método.....	65
Resultados e discussão.....	71
Considerações finais.....	76
Estudo 04 - Habilidades sociais educativas e inclusão escolar: avaliação de professores universitários.....	78
Introdução.....	78
Método.....	81
Resultados.....	84
Discussão.....	91
Considerações finais.....	94
Comentários da tese.....	99
Referências.....	100
Apêndice A – TCLE.....	110
Apêndice B – Termo de consentimento da instituição.....	114
Apêndice C – Roteiro de entrevista.....	115
Apêndice D – Termo de autorização de imagem.....	116
Apêndice E – Instrumento validação especialistas.....	117
Apêndice F – Instrumento validação estudantes com deficiência.....	118
Apêndice G – Instrumento validação professores.....	119
Apêndice H – Definição das categorias de análise das entrevistas	120

A prática docente no contexto universitário perpassa por diversas dimensões, tais como acadêmicas, didático-pedagógicas, interpessoais e institucionais. Atualmente, os requisitos legais para a docência na educação superior são de cunho acadêmico, conforme previsto no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996): "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado".

Entretanto, essa formação inicial, isto é, graduação, mestrado e doutorado, não demonstra ser suficiente para o exercício profissional docente com qualidade. A produção científica e o conteúdo específico da área costuma ser foco principal desse percurso formativo inicial (Signori & Hobold, 2025; Silva & Vieira, 2025).

Nesse cenário, a formação continuada se apresenta como um importante pilar da docência na educação superior. Ainda que a LDB (Brasil, 1996) estabeleça que o aperfeiçoamento profissional continuado deve ser promovido por sistemas de ensino, os momentos formativos sobre aspectos didático-pedagógicos no contexto universitário seguem sendo escassos e fragilizados. Sendo necessário o fortalecimento de políticas e programas que proporcionem a formação continuada (Lopes et al., 2024; Signori & Hobold, 2025).

No que diz respeito à dimensão interpessoal, estudos recentes sugerem que a competência social pode ser um preditor de bem-estar ocupacional e saúde mental no trabalho (Carstensen & Klusmann, 2021; Salavera & Usán, 2021). No entanto, para além de oferecer oportunidades de formação contínua no âmbito interpessoal, é necessário o desenvolvimento de estratégias que visem a sensibilização dos docentes em relação à participação de encontros formativos sobre essa temática. Os relacionamentos interpessoais e a competência social continuam a ser secundarizados, quando comparados

com habilidades técnicas (Agrawal et al., 2024; Kossek et al., 2024).

A experiência profissional não tem demonstrado ser uma variável determinante na aquisição de competência na docência (Moreira et al., 2023). Isto se deve ao fato de que o ato de ensinar é selecionado pelo contexto em que ocorre e mantido por suas consequências (Skinner, 1981). Dessa forma, a participação em programas de treinamento sobre competência social, receber feedback regular sobre o desempenho social e a trabalhar em ambientes colaborativos estabelecem um contexto mais favorável à ocorrência de comportamentos sociais que produzem relacionamentos saudáveis e um ambiente interpessoal inclusivo (Agrawal et al., 2024; Del Prete & Del Prete, 2022).

Nesse contexto, é importante destacar que a interação entre professores e alunos não se limita ao simples compartilhamento de conhecimento; ela é, na verdade, fundamental para a construção de um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz. A presente tese inicia com uma introdução, na qual serão apresentados aspectos teóricos sobre habilidades sociais educativas dos professores universitários, e posteriormente, um breve panorama histórico e conceitual sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

Na sequência serão apresentados os relatos dos quatro estudos, com delineamentos metodológicos distintos, mas interligados entre si, desenvolvidos nesse percurso. O primeiro relato, trata-se de uma revisão da literatura sobre treinamento computadorizado e interativo, para ampliar o conhecimento sobre a tecnologia comportamental que seria produzida – já aceito para publicação na revista *Perspectivas em Análise do Comportamento*. O segundo estudo consistiu na condução de entrevistas com estudantes universitários com deficiência, com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre essas vivências interpessoais e criar roteiros mais coerentes com o cenário acadêmico – já

publicado na Revista de Estudos Interdisciplinares. A validação social do treino interativo, tanto por especialistas em habilidades sociais como por estudantes universitários com deficiência é apresentada no terceiro relato – submetido à publicação à revista Educação Especial. Por fim, o quarto estudo buscou avaliar os efeitos do treino interativo na autoavaliação de professores universitários – submetido à publicação à revista Acta Comportamentalia. Ao final, serão apresentadas reflexões a respeito da condução, resultados, limitações e dificuldades enfrentadas nesse trajeto acadêmico.

Habilidades Sociais Educacionais Do Professor Universitário

O campo teórico-prático das Habilidades Sociais (HS) tem recebido contribuições advindas de diferentes teorias, as quais desempenham um papel crucial na compreensão das HS e na elaboração de procedimentos para programas de intervenção (Del Prette & Del Prette, 2024). Dentre essas teorias, destacam-se a perspectiva cognitivista, que concentra sua análise em variáveis internas, como crenças e processamentos cognitivos (Caballo et al., 2009), e a perspectiva comportamentalista, que direciona seu foco para as condições socioambientais e culturais (Del Prette & Del Prette, 2011).

O presente trabalho se fundamenta na perspectiva comportamentalista, na qual o comportamento é compreendido sob um enfoque contextualista e funcional. Nessa abordagem, os organismos não apenas influenciam o ambiente, como também são influenciados por ele por meio de eventos ou consequências que afetam a probabilidade de ocorrência de suas ações em situações similares (Skinner, 1998). Examinar as circunstâncias nas quais o comportamento ocorre e identificar as consequências que o mantém são fundamentais para compreender a função de um determinado comportamento (Moreira & Medeiros, 2007).

Desse modo, podemos conceber as HS como comportamentos que são aprendidos em resposta a determinadas condições socioambientais e que podem ser fortalecidos ou

enfraquecidos em função das diversas experiências vivenciadas (Vieira-Santos, 2019). Nesse contexto, é importante notar que ações diversas que resultam nas mesmas consequências podem ser agrupadas em uma classe de comportamentos com propriedades em comum (Catania, 1999). Logo, as HS podem ser categorizadas em classes de comportamentos que, mesmo possuindo diferentes topografias, "compartilham uma mesma função ou objetivo equivalente " (Del Prette, & Del Prette, 2017, p. 25).

São chamadas de Habilidades Sociais Educativas (HSE) as classes de comportamentos que possuem função de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, bem como possibilitam o estabelecimento de interações sociais saudáveis entre professores e estudantes (Bolsoni-Silva & Mariano, 2014). A sistematização de HSE foi proposta por Del Prette e Del Prette (2008), tendo sido fundamentada em pesquisas empíricas e teóricas, apresentando quatro classes amplas de habilidades. São elas: estabelecer contextos interativos e potencialmente educativos; transmitir ou expor conteúdos sobre HS; monitorar positivamente; e, estabelecer limites e disciplina.

Entretanto, conforme ressaltado por Vieira-Santos (2022), o sistema de classificação de HSE proposto por Del Prette e Del Prette (2008) foi criado com dados voltados para o ensino de crianças e adolescentes, público da Educação Básica. Na Educação Superior, os estudantes costumam ser composto por jovens-adultos e adultos. Dessa forma, Vieira-Santos (2022) propõe que as HSE de docentes universitários se referem a cinco classes amplas, que por sua vez são: aprovar e valorizar os comportamentos dos alunos; explicar e avaliar de maneira interativa; cultivar afetividade e bom humor; reprovar comportamentos indesejáveis dos alunos; e, orientar atividades.

Os relacionamentos interpessoais entre professores e alunos são essenciais para a atuação docente, com evidências de que o rendimento acadêmico tenha sido influenciado por relações positivas com os professores (Thijssen et al., 2022). A relação entre

professores e estudantes universitários pode favorecer o engajamento acadêmico, ou seja, a compreensão positiva sobre a importância da aprendizagem e o entusiasmo e imersão no processo de aprendizagem (Yaxing Wang et al., 2024).

Não se pode negar que professores possuem dificuldades para gerenciar turmas compostas por estudantes com deficiência e neurodivergência, sendo que a falta de formação específica sobre adaptar estratégias de ensino (Kızılelma et al., 2023; Ngadni et al., 2023), o manejo de comportamentos desafiadores (Cheng & Toran, 2022; Ngadni et al., 2023) são desafios mencionados por professores. A formação de professores para a inclusão escolar precisa contemplar o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de promoção de condições educativas, e não apenas conteúdos e conceitos (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014).

Em um recente relato acerca da formação docente para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, o conteúdo foi organizado com base em cinco elementos: informativo e educacional, analítico e prático, de engenharia e tecnológico, psicológico e social, e de monitoramento e analítico. Os resultados comparativos antes e depois da aplicação do modelo demonstraram um aumento no nível de preparação dos professores nas áreas conteúdo-teórico, tecnológico-prático, sociopsicológico e generalizante-analítico. Essa preparação foi formulada por meio de uma abordagem abrangente que integrou conhecimento teórico sobre inclusão, métodos práticos de ensino (didáticos, técnicos, tecnológicos e psicológicos) e a adaptação e o desenvolvimento de habilidades analíticas essenciais para a criação de percursos educacionais individualizados para alunos com deficiência (Savinova et al., 2025).

No relato de experiência de Campos et al. (2022), constatou-se que professores de um curso de medicina manifestaram sentir-se despreparados para instruir e avaliar estudantes com deficiência auditiva. Tendo sido pontuado que a mediação realizada pelo

núcleo de acessibilidade da instituição foi essencial na construção de estratégias acessíveis na condução da disciplina. Esse achado revela um cenário preocupante no qual a educação superior ainda enfrenta desafios significativos na inclusão de estudantes com deficiência.

Adicionalmente, em estudos que buscaram a percepção de estudantes universitários com deficiência através de entrevistas, os participantes frequentemente relatam notar desconfiança por parte de seus professores quanto à sua capacidade de participar plenamente de certas atividades acadêmicas (Diniz & Silva, 2021) e falas capacitistas em momentos de conversa com a turma (Souza et al., 2022). Além disso, muitos estudantes destacaram o despreparo dos docentes na adaptação de estratégias metodológicas e materiais utilizados em sala de aula para atender às suas necessidades específicas (Diniz & Silva, 2021; Sousa & Lima, 2023).

Essas descobertas ressaltam a importância premente de capacitar professores e instituições de ensino superior para promover a inclusão educacional efetiva de estudantes com deficiência. É imperativo que os educadores estejam devidamente preparados para criar ambientes de aprendizado acessíveis e adaptados, de modo a garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para alcançar seu pleno potencial acadêmico.

Está no escopo da atuação docente o estabelecimento de um clima acolhedor e favorável ao desenvolvimento acadêmico e interpessoal dos estudantes, com e sem deficiência, segundo Skrypnyk et al (2021). Os autores avaliaram o bem-estar emocional da sala de aula antes e depois de um programa de intervenção com os professores, no qual foi identificado resultados positivos. O protocolo de avaliação do bem-estar foi aplicado com professores, estudantes com deficiência ou neurodivergência e seus familiares. O programa foi composto por um módulo teórico, com palestras e workshops, e um módulo prático que durou 5 meses, em que os professores eram acompanhados por especialistas.

O ensino de professores, conforme explicitado por Pletsch (2009), não é suficiente para garantir uma prática inclusiva, visto que são poucas as disciplinas voltadas para o ensino de estudantes público da Educação Especial. Outro desafio à formação em Educação Especial diz respeito ao fato de que a formação deve possuir caráter generalista, contudo a atuação desse profissional irá esbarrar em diversas especificidades oriundas dos diferentes tipos de deficiência (Garcia, 2013).

Dessa forma, soma-se aos desafios expostos a ausência de treinamentos voltados para a promoção de práticas educativas e o desempenho habilidoso de professores de alunos com deficiência (Lessa, 2020). Os efeitos positivos de intervenções para promover habilidades sociais de professores com foco na inclusão educacional tem sido relatado em algumas pesquisas que serão brevemente apresentadas a seguir.

A realização de um programa de promoção de HSE para capacitar 40 professores do ensino fundamental para a inclusão escolar foi relatado por Rosin-Pinola et al. (2017). Os professores responderam ao Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores (IHSE-Prof), (Del Prette & Del Prette, 2013) antes e depois da intervenção. As autoras identificaram diferença significativa em duas escalas do inventário, a saber, Organizar Atividade Interativa e Conduzir Atividade Interativa, para 75% dos participantes. Em relação aos 25% restantes foi possível identificar melhoras significativas apenas na escala Organizar Atividade Interativa (Rosin-Pinola et al., 2017).

A tese de Lessa (2020) descreve a implementação e avaliação de um treinamento de habilidades sociais com ênfase na Educação Especial composto por treze sessões com duração aproximada de duas horas cada. Participaram do treinamento 13 estudantes dos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Licenciatura em Química. Houve diferença significativa entre os grupos experimental (13 participantes) e controle (13 participantes) em relação aos scores do IHSE-Prof (Del Prette & Del Prette, 2013), sugerindo que o

treinamento de habilidades sociais foi efetivo para o grupo experimental.

Um grupo de 10 estudantes de graduação participaram do programa de habilidades sociais com foco na educação inclusiva de Quitério e Nunes (2021). Foram 22 encontros onde ocorreram discussões teóricas, vivências e elaboração de atividades com recursos da Comunicação Alternativa. Os participantes responderam ao Inventário de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2001) e ao Questionário diagnóstico, desenvolvido pelas autoras para verificar o conhecimento em Comunicação Alternativa e HSE, antes e depois da intervenção. As autoras relatam maior aprofundamento teórico e maiores escores no IHS (Del Prette & Del Prette, 2001) após o programa.

De forma geral, os estudos abordados sugerem que programas de intervenção destinados a aprimorar as HSE têm apresentado resultados positivos no estabelecimento de relacionamentos interpessoais que favorecem a aprendizagem de indivíduos com deficiência. Possuir um repertório adequado de HSE pode se revelar uma estratégia eficaz para abordar as barreiras atitudinais presentes na relação entre professores universitários e estudantes com deficiência.

Inclusão De Pessoas Com Deficiência Na Educação Superior

O conceito de "pessoa com deficiência", de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, é definido como:

"aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (Lei nº 13.146, art. 2).

Ao longo da história, diversos termos foram utilizados para se referir às pessoas

com deficiência, e a mudança na terminologia está relacionada aos valores culturais e ao contexto de uma determinada época (Sasaki, 2003). Isto porque termos linguísticos podem adquirir funções simbólicas específicas com base em contingências de reforçamento e pistas contextuais. Estímulos inicialmente distintos tornam-se equivalentes quando arbitrariamente relacionados, passando a evocar respostas semelhantes e exercer controle sobre repertórios comportamentais (Barros et al., 2005; Sidman, 1971).

Assim, expressões como "portador de deficiência" ou "deficiente" foram historicamente associadas a contextos de segregação, tornando-se membros de classes simbólicas que evocam estigma e desvalorização. Por outro lado, o uso do termo "pessoa com deficiência" altera essa moldura relacional, deslocando o foco para a identidade humana antes da condição, e estabelecendo uma nova classe simbólica que favorece o respeito, a inclusão e a valorização da diversidade (Hayes et al., 2001).

Destacam-se dois paradigmas sobre deficiência: o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial. No modelo biomédico, a deficiência é compreendida como um problema da pessoa, uma lesão ou patologia indesejada, uma desvantagem natural que requer intervenções médicas com propósitos curativos (Fogaça & Klazura, 2021). As políticas segregacionistas, em voga no Brasil antes da década de 1990, nas quais as pessoas com deficiência frequentavam escolas especializadas exemplificam as repercussões do modelo biomédico na educação das pessoas com deficiência.

No modelo biopsicossocial a deficiência é considerada uma manifestação da diversidade humana. A produção e perpetuação da exclusão e limitações a plena participação se devem às barreiras sociais presentes (Fogaça & Klazura, 2021). Com base nessa concepção, apresentada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006), devem ser oferecidas pelas instituições de ensino toda e qualquer adaptação, recurso para a acessibilidade ou tecnologias assistivas

necessárias à promoção de equidade e plena participação.

A trajetória da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior brasileira é marcada por um desenvolvimento gradual, pautado por documentos, portarias e leis que buscam garantir o acesso igualitário e a participação plena de todas as pessoas. Esse percurso, embora desafiador, tem refletido a evolução da sociedade em direção a uma educação acessível e inclusiva. A Constituição Federal (1988), de forma genérica, estabelece que o acesso à educação é um direito de todos. A partir desse ponto, inicia-se um percurso de marcos legais com o objetivo de garantir acesso à educação superior sem nenhum tipo de discriminação.

Os primeiros marcos legais, em relação à inclusão no contexto universitário, podem ser traçados ainda na década de 90, quando o Ministério da Educação (MEC) emitiu um Aviso Curricular que abordava a necessidade de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, auditiva e física no processo seletivo para ingresso nas universidades. Esse documento, apesar de sinalizar barreiras que precisavam ser superadas e adaptações necessárias, não contemplava todo o público-alvo da Educação Especial¹, sendo restritivo a deficiências físicas e sensoriais. Nesse momento, a previsão de acessibilidade se limitava ao processo seletivo, ou seja, o documento não previa o suporte e ajustes necessários para a permanência e conclusão do curso.

O ano de 2008 trouxe um passo adicional, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tal política estabeleceu que na educação superior, a educação especial deve ser concretizada através de ações que assegurem o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência, com altas

¹ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece que estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, atualmente definido como transtorno do espectro autista, são público-alvo da Educação Especial. Em 2021, a Lei 14.254 estabeleceu que estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento e de aprendizagem também devem ser apoiados pelo serviço de atendimento educacional especializado.

habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista (TEA). Essa abordagem reforçou a importância de não apenas abrir as portas da universidade, mas também de criar um ambiente propício para que todos os estudantes desenvolvam as habilidades e competências previstas no perfil do egresso.

No período entre 2005 a 2011, o Ministério da Educação, por meio do Programa Incluir, realizou ações para promoção de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior por meio de chamadas públicas e a partir de 2012 apoiando todos os projetos das instituições (Ministério da Educação, 2013). Através do Programa Incluir, as tais instituições receberam aporte financeiro para criação dos Núcleos de Acessibilidade. No âmbito universitário, esses núcleos possuem o papel de garantir a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, promover acessibilidade prevista na legislação vigente e, conseqüentemente, eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação.

Uma das conquistas mais significativas para a inclusão nas universidades veio com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão - LBI, em 2015. A LBI enfatiza o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em equidade de oportunidade. Isto é, estabelecendo que ajustes, adaptações e recursos que garantem a acessibilidade são direitos de estudantes universitários com deficiência. Nesse sentido, receber provas em formatos acessíveis, dispor de recursos de acessibilidade ou dilação de tempo, ter produções textuais avaliadas com base em critérios que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência são alguns exemplos dos direitos estabelecidos no artigo 30 da LBI.

Em 2016, a lei 13.409 altera as normas para as cotas na educação superior, passando a contemplar pessoas com deficiência, sendo um importante marco na ampliação do ingresso a este nível de ensino. Essa importante política de ação afirmativa tornou

possível uma mudança cultural em relação à capacidade das pessoas com deficiência. Afinal, o ingresso na educação superior sinaliza o sucesso escolar da educação básica e interfere positivamente na percepção das possibilidades, expectativas sobre o futuro e projeto de vida de pessoas com deficiência (Guimarães et al., 2021).

Portanto, entende-se a inclusão educacional de pessoas com deficiência como um processo multifacetado, orientado por estratégias metodológicas de transformação cultural, pedagógica, arquitetônica, curricular e atitudinal. A promoção da inclusão e da acessibilidade nas universidades é essencial para a redução das desigualdades educacionais, ao mesmo tempo em que valoriza a diversidade humana e consolida a educação como um direito humano universal, conforme preconizado pelas legislações nacionais e pelos marcos internacionais (Reis & Wagner, 2025).

A garantia da acessibilidade em um determinado curso ou instituição emerge como um fator de considerável relevância no momento em que estudantes com deficiência escolhem em qual instituição ingressar (Beltrão et al., 2023). Para efetivar a inclusão de pessoas com deficiência no contexto universitário, torna-se essencial o estabelecimento de políticas educacionais que promovam a acessibilidade. Tais políticas têm o poder de mobilizar os gestores e fortalecer o compromisso com a mudança (Costa & Pieczkowski, 2020).

Diversas adaptações e ajustes para garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência na educação superior têm sido relatadas: avaliações acessíveis e provisão de recursos adaptados (Garcia et al., 2018); adaptações arquitetônicas, como rampas e salas de aula acessíveis (Macedo et al., 2024); materiais adaptados para pessoas com deficiência visual e intérpretes de LIBRAS (Guimarães et al., 2021); e adaptação ao método de ensino às demandas individuais (Gomes et al., 2021). Ademais, o envolvimento de pessoas com deficiência na gestão da instituição de ensino foi apontado como um caminho que favorece

a construção de ambientes educacionais inclusivos (Pereira et al., 2024).

Em contraste com tais políticas e estratégias que promovem inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência nas universidades brasileiras, diversas barreiras são relatadas. A implementação desigual faz com que coexistam instituições de educação superior com distintos níveis de adequação na infraestrutura, recursos necessários e profissionais aptos para oferecer o suporte necessário (Reis & Wagner, 2025). Além disso, observa-se dificuldades orçamentárias, que limitam investimentos em infraestrutura e recursos para a acessibilidade, e a ausência de indicadores sistemáticos de avaliação, dificultando o monitoramento e a melhoria das ações implementadas, o que compromete a efetividade das políticas de inclusão e acessibilidade (Brandão & Martins, 2025).

Soma-se a isso a presença de barreiras atitudinais, expressas na estigmatização de estudantes com deficiência, frequentemente alimentada por uma cultura institucional capacitista. A escassez de formação continuada para docentes e servidores sobre a temática da inclusão agrava esse quadro, evidenciando a necessidade de estratégias mais integradas, sensíveis e sustentáveis para garantir a participação plena de estudantes com deficiência na educação superior (Brandão & Martins, 2025; Reis & Wagner, 2025).

As barreiras atitudinais são "atitudes ou comportamentos que impedem ou dificultam a participação social de pessoas com deficiência em igualdade de condições" (Lei nº 13.146, art. 3º, inciso IV). Na perspectiva analítico-comportamental, as barreiras atitudinais são compreendidas como regras ou autorregras que controlam o comportamento, afetando as relações sociais e a disposição para empreender medidas de acessibilidade e ações efetivas no sentido da inclusão (Almeida & Menezes, 2022).

Tais comportamentos não são inatos, nem são explicados por causas internas fixas, como personalidade, caráter ou vontade. Pelo contrário, são afetados pela interação complexa entre contingências individuais, históricas e culturais. Logo, as barreiras

atitudinais podem ser modificadas quando novas relações são estabelecidas e consequências específicas são planejadas e administradas, visando um contexto educacional inclusivo, acolhedor e de valorização da diversidade (Skinner, 1981). O enfrentamento das barreiras atitudinais representa o principal desafio na busca pela inclusão de pessoas com deficiência nas universidades.

A diversidade inerente à promoção da inclusão na educação superior provoca uma quebra com as abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem, gerando não apenas mobilização e desconstrução, mas também gerando questionamentos e inquietações no processo. Dessa forma, a promoção da acessibilidade e a sensibilização em relação às diversas barreiras emergem como passos cruciais na busca pela construção de espaços inclusivos e igualdade no âmbito universitário.

Estudo 01

Treinamento computadorizado e interativo na Análise do Comportamento Aplicada: Uma revisão sistemática²

O termo "treinamento" refere-se ao "ato ou efeito de treinar; preparação prática ou teórica para o desempenho de uma atividade ou função" (Dicionário Online de Português, n.d.). Nessa perspectiva, os treinamentos estão intrinsecamente ligados aos processos de ensino-aprendizagem com metas definidas. É relevante considerar algumas nuances em relação aos treinamentos presenciais e àqueles mediados por computador. Os treinamentos presenciais possuem uma desvantagem evidente: limitação em termos de escalabilidade (Pollard et al., 2014).

Como alternativa, as estratégias de treinamento mediado por computador e e-learning apresentam vantagens notáveis, principalmente devido à uniformidade do conteúdo e das instruções fornecidas a cada aprendiz (Erath & Reed, 2019). Além disso, permitem repetições variadas e flexibilidade na conclusão dos módulos por um número ilimitado de alunos (Retzlaff, 2020). No entanto, a mera visualização de videoaulas ou o avanço pelos módulos não garantem o efetivo aprendizado. Como Johnson e Dickinson (2012) enfatizam, é fundamental a inclusão de um componente interativo que assegure ao usuário a oportunidade de demonstrar sua compreensão do conteúdo do treinamento.

A demanda para a realização de treinamento de profissionais para trabalhar com a Análise Aplicada do Comportamento em intervenções com crianças com TEA gerou a tecnologia comportamental conhecida por Treinamento Interativo Computadorizado (*Interactive Computer Training – ICT*; Granpeesh, 2010). Diante do desenvolvimento de treinamentos mediados por computador e da crescente demanda por métodos de capacitação mais eficientes e escaláveis, emerge a questão: como tem sido aplicado o

² Texto na íntegra do artigo aceito para publicação pela revista *Perspectivas em Análise do Comportamento*.

Treinamento Interativo Computadorizado (ICT) e quais são os seus componentes e características metodológicas críticos? Esta indagação não apenas orienta a compreensão sobre a eficácia e aplicabilidade do ICT, mas também contribui para futuras intervenções e pesquisas científicas.

O ICT é uma tecnologia comportamental assíncrona que utiliza uma combinação de componentes, como conteúdo instrucional, videomodelação e atividades interativas (Pollard et al., 2014). A estrutura do ICT costuma ser modular e autoinstrucional, permitindo flexibilidade para que os indivíduos concluam em seu próprio ritmo. O conteúdo instrucional costuma incluir narrações, instruções vocais e textos escritos na tela. A videomodelação demonstra os comportamentos-alvo, tanto modelos adequados como modelos inadequados (Gerencser et al., 2020). Tanto o conteúdo instrucional como a videomodelação são integrados com as atividades interativas, nas quais questões surgem e exigem que o aprendiz emita uma resposta. Estas são tipicamente integradas para promover a aquisição de competências e fornecer feedback (Erath et al., 2021)

Podemos estabelecer uma relação entre os treinamentos mediados por computador e a instrução programada (Skinner, 1972), no sentido de que o ICT, por sua natureza, é conduzido de maneira individual, assegurando a adaptação ao ritmo de aprendizado de cada aluno. Outro aspecto semelhante envolve a apresentação do conteúdo instrucional no ICT, que pode ser dividido em partes menores que, gradualmente, se tornam mais complexas e extensas. Adicionalmente, é possível incorporar atividades interativas ao final de cada segmento, proporcionando feedbacks de correção ou reconhecimento.

No que tange ao acesso, os treinamentos interativos apresentam vantagens notáveis, como a capacidade de ampliar o alcance para regiões remotas e a redução dos custos associados ao treinamento, uma vez que os especialistas no conteúdo não precisam estar presentes em diversas localidades (Granpeesh, 2010). Além disso, essa modalidade de

treinamento oferece benefícios adicionais, como a padronização na entrega de conteúdo, a utilização de prompts e o controle do grau de dificuldade (Johnson & Dickinson, 2012; Nosik & Williams, 2011).

No entanto, o ICT também apresenta limitações. Uma delas é a ausência de interação presencial entre os aprendizes e os especialistas, o que pode dificultar a resolução de dúvidas (Granpeesh, 2010). Além disso, existem variáveis que influenciam o engajamento do usuário com o ICT e que são difíceis de controlar, tais como a dificuldade do aprendiz em gerenciar o tempo, a tendência à procrastinação e a diminuição do comprometimento com as respostas fornecidas para completar os módulos de treinamento (Granpeesh, 2010; Johnson & Dickinson, 2012).

A literatura indica a aplicação do ICT em diversos contextos, como o ensino de habilidades imitativas para pais e terapeutas (Wainer & Ingersoll, 2013), o treinamento de mandos para professores auxiliares (Mcculloch & Noonan, 2013), a implementação de esquemas de rotina para pais de crianças com TEA (Gerencser et al., 2017) e a identificação de situações de assédio no trabalho (Glass et al., 2017).

Os desdobramentos e a expansão do campo das estratégias mediadas por computador, como o ICT, têm crescido significativamente (Erath & Reed, 2019). Dessa forma, o presente estudo objetivou investigar a aplicabilidade do ICT, especificamente o conteúdo dos treinamentos, os participantes, aspectos metodológicos e avaliação da aprendizagem, por meio de uma revisão sistemática da literatura científica.

Método

O presente estudo se caracteriza como uma revisão sistemática da literatura, método que representa uma ferramenta fundamental na Prática Baseada em Evidências, oferecendo uma abordagem metodológica rigorosa que segue protocolos específicos para a busca, seleção e análise de estudos relevantes sobre um determinado tema (Galvão & Ricarte,

2019). Esse método possibilita a reprodutibilidade e minimiza vieses mediante critérios claramente definidos para a seleção, avaliação e análise dos estudos incluídos. E, por meio dessa estratégia, torna-se possível identificar lacunas, comparar resultados e embasar decisões (Galvão & Ricarte, 2019).

Na presente revisão se utilizou o protocolo Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA), que inclui uma lista de itens que devem estar em uma revisão, bem como diagrama de fluxo da inclusão e exclusão de artigos (Page et al., 2021).

No período de janeiro a fevereiro de 2024 foi realizada a coleta de dados, tendo sido utilizadas a base Scopus e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a identificação dos artigos, foram utilizados os descritores “interactive computer training”, "computer-based training", e "applied behavior analysis" AND “e-learning”. A escolha do descritor "applied behavior analysis" ocorreu em função de a revisão focar em uma tecnologia comportamental que se fundamenta nos pressupostos analítico-comportamentais. O descritor “interactive computer training” nomeia a tecnologia comportamental investigada, entretanto não existe um consenso a respeito do nome, por este motivo os descritores "computer-based training" e “e-learning” também foram utilizados. O levantamento enfocou artigos publicados nos últimos 10 anos.

Tabela 1

Descritores Utilizados e Número de Artigos Identificados.

Descritores	CAPES	Scopus
“Interactive computer training”	19	12
“computer-based training”	290	921
“applied behavior analysis” AND “e-learning”	12	3

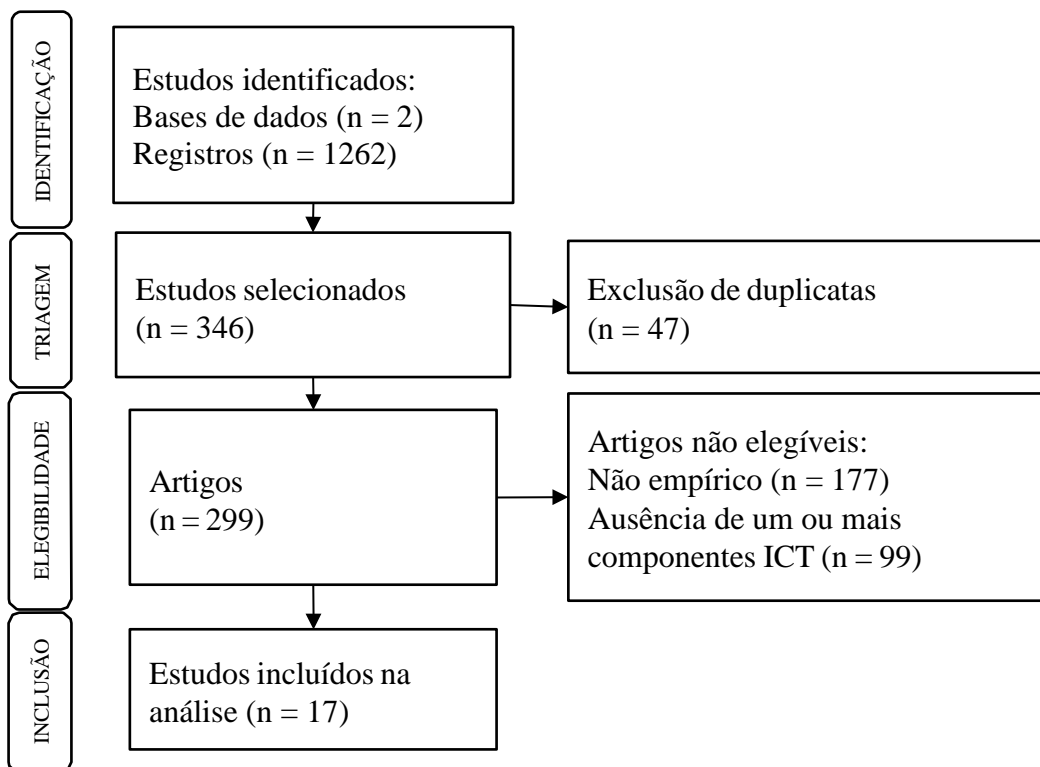
No Portal de Periódicos da CAPES foram aplicados os filtros Artigos, Acesso aberto e Periódicos revisados por pares. O filtro Article foi aplicado nas buscas realizadas na base de dados Scopus. Após identificados, os artigos foram triados com base nas informações presentes no título e resumo, tendo sido selecionados os artigos que mencionassem treinamentos mediados por computador e excluídos os artigos repetidos.

Na sequência, os artigos foram lidos integralmente e foram elegíveis aqueles que atendessem os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para a pesquisa. Os critérios de inclusão utilizados foram: ser um estudo empírico, relatar a aplicação de um treinamento mediado por computador. Como critério de exclusão utilizou-se não descrever no método os componentes do treinamento computadorizado e interativo.

Dessa forma, a pesquisa foi dividida em quatro fases: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão. A Figura 1 apresenta o fluxograma da metodologia usada.

Figura 1

Fluxograma da Pesquisa Baseada no Protocolo PRISMA



Em uma planilha Excel foram dispostas as seguintes informações extraídas dos artigos: ano de publicação, autores, título, objetivo, aspectos metodológicos, participantes e resultados. A classificação e avaliação dos estudos foi realizada por dois avaliadores independentes.

Resultados

A Tabela 2 apresentado os resultados gerais da análise da presente revisão, autores, participantes, conteúdo do treinamento, aspectos metodológicos de cada estudo e estratégia para avaliar o treinamento.

Tabela 2

Caracterização Geral dos Aspectos Analisados.

Cod.	Autores	Participantes	Conteúdo	Delineamento	Avaliação
A1	Nosik et al. (2013)	6 profissionais	Treino por tentativa discreta	Linha de base múltipla; Comparação ICT e outro treinamento	Observação ambiente não protegido
A2	Pollard et al. (2014)	4 universitários	Treino por tentativa discreta	Linha de base múltipla	Simulação ambiente protegido
A3	Fisher et al. (2014)	8 profissionais	Princípios e procedimentos ABA	Grupo controle e grupo intervenção	Simulação ambiente protegido
A4	Cohen et al. (2015)	90 familiares	Enfrentamento de procedimentos médicos na criança	Grupo controle e grupo intervenção	Teste teórico e Observação ambiente não protegido
A5	Higbee et al. (2016)	4 profissionais e 4 universitários	Treino por tentativa discreta	Linha de base múltipla	Simulação ambiente protegido
A6	Serna et al. (2016)	7 universitários	Treino por tentativa discreta	Sonda múltipla não simultânea	Simulação ambiente protegido
A7	Glass et al. (2017)	306 profissionais	Identificação e prevenção de assédio sexual no trabalho	Grupo ICT e grupo outro treinamento	Teste teórico
A8	Gerencser et al. (2017)	3 familiares	Organização e planejamento de	Linha de base múltipla	Observação ambiente não

Cod. Autores	Participantes	Conteúdo	Delineamento	Avaliação
A9 Geiger et al. (2018)	50 universitários	atividades Treino por tentativa discreta	Grupo ICT e grupo outro treinamento	protegido Observação ambiente não protegido
A10 Schnell et al. (2018)	20 universitários	Análise funcional do comportamento	Linha de base múltipla	Teste teórico
A11 Scott et al. (2018)	39 profissionais	Análise funcional do comportamento	Linha de base múltipla	Realizar a tarefa ensinada
A12 Gerencser et al. (2018)	5 profissionais	Treino por tentativa discreta	Linha de base múltipla	Observação ambiente não protegido
A13 Konopasky et al. (2020)	39 profissionais	Raciocínio clínico	Grupo controle e grupo intervenção	Teste teórico e Simulação ambiente protegido
A14 Retzlaff et al. (2020)	6 profissionais	Inspeção visual na análise funcional	Linha de base múltipla	realizar a tarefa ensinada
A15 Fisher et al. (2020)	35 familiares	Habilidades para implementação de atividades.	Grupo controle e grupo intervenção	Simulação ambiente protegido
A16 Peter et al. (2021)	60 profissionais	Acompanhar o cavalo na sessão de equinoterapia	Grupo controle e grupo intervenção	Simulação ambiente protegido
A17 Machado et al. (2021)	6 profissionais	Registrar o comportamento problema	Grupo ICT e grupo outro treinamento	realizar a tarefa ensinada

Participantes

Dez dos 17 artigos relataram treinamentos para profissionais: da educação (A11, A17), educação especial (A5, A11, A12, A17), psicologia (A3, A17), técnicos em terapias especializadas (A1, A14, A16), funcionários de empresas de grande porte (A7) ou medicina (A13). Estudantes universitários foram os participantes de cinco estudos, dos cursos de psicologia (A5, A6, A9, A10) e educação especial (A2). Por fim, em três dos 17

artigos analisados os participantes do treinamento eram familiares de crianças com TEA (A8, A15) ou de crianças em um ambulatório de imunização (A4).

Quanto ao quantitativo dos participantes em cada estudo, a maioria possuía uma amostra composta por até 50 participantes (Tabela 2). Apenas três estudos relataram uma amostra superior a 50 participantes.

Outro fator que variou nos estudos analisados foi o contexto em que a participação ocorreu, isto é, o cenário no qual as habilidades ensinadas devem ser implementadas. Em um relato de pesquisa esse contexto era o organizacional (A7), em outro o contexto era o familiar (A8). Em outras duas pesquisas o contexto da participação foi o escolar (A11, A12), enquanto que, em três estudos, os participantes estavam em um contexto de saúde (A4, A13, A16). Os outros 10 relatos de pesquisa foram conduzidos no contexto clínico de intervenções baseada em ABA para crianças com TEA.

Objetivos dos Treinamentos

Os ICTs relatados nos artigos analisados possuem o objetivo de ensinar uma determinada habilidade. A maioria dos artigos analisados avalia a eficácia do ICT para ensinar procedimentos baseados na Análise do Comportamento Aplicada (Tabela 2). Em alguns estudos a descrição foi mais genérica, como princípios e procedimentos de Análise do Comportamento Aplicada, em outros houve uma especificação maior, como análise funcional do comportamento, inspeção visual na análise funcional e registrar o comportamento problema. O procedimento de treino por tentativa discreta foi o mais frequente entre todos os procedimentos baseados na Análise do Comportamento Aplicada, aparecendo em seis artigos.

O ICT foi utilizado para o ensino de outros conteúdos, como estratégias para o enfrentamento de procedimentos médicos para familiares de crianças em um ambulatório de imunização (A4), identificar e prevenir o assédio sexual no trabalho por funcionários de

uma empresa (A7), raciocínio clínico de médicos residentes (A13) e habilidades de andar ao lado do cavalo em sessões de equinoterapia para trabalhadores voluntários (A16).

Dessa forma, os estudos analisados tiveram como objetivo o ensino de habilidades com diferentes níveis de complexidade. Considerando a imprevisibilidade de elementos sociais, a necessidade de feedback e a autonomia exigida para a execução da atividade avaliada, é possível identificar alta complexidade em 8 estudos. O foco do ICT é o treino de habilidades para a implementação de diferentes protocolos de ensino baseados em ABA (A1, A2, A3, A6, A12, A15), identificar e responder à violência e assédio (A7), raciocínio clínico e tomada de decisão diagnóstica (A13).

Em outros três estudos, as tarefas demandavam sequências motoras complexas com alta precisão procedimental. Entretanto, o contexto social era menos imprevisível, reduzindo o nível de complexidade quando comparados com os estudos supracitados. Como a implementação de uma agenda de atividades, que exige múltiplos componentes (avaliação de preferência, preparação, *prompting* físico, registro de dados) e a necessidade de tomar decisões baseadas em dados (A8). Ou ainda, a tarefa de auxiliar a equitação terapêutica que envolve habilidades de segurança complexas (ex: montagem, desmontagem de emergência) e a necessidade de avaliar a segurança durante todo o percurso (A16). O ensino de respostas de ouvinte exige alta precisão na condução das discriminações condicionais (A9).

Nos demais estudos, as tarefas ensinadas eram de menor complexidade, por se tratarem de técnicas, procedimentos ou observação técnica, com baixa ou nenhuma interação social direta com o sujeito de intervenção. São elas: identificar topografias em vídeos acelerados (A17); classificar antecedentes e consequentes em vídeos (A11); inspecionar dados de análises funcionais para determinar a função do comportamento-alvo

(A14); e identificar quando modificar procedimentos de análise funcional diante dos dados obtidos (A10).

Aspectos Metodológicos

O delineamento experimental de sujeito único foi utilizado em nove dos 17 artigos analisados, sendo de linha de base múltipla (A1, A2, A5, A8, A10, A11, A14) e sonda múltipla não simultânea (A6). A maioria dos artigos que utilizou delineamento de linha de base múltipla avaliavam a efetividade do ICT para o ensino de habilidades. A única exceção foi a pesquisa relatada por Nosik et al. (2013), que comparou os efeitos do ICT e do Behavior Skills Training (BST) presencial para ensinar o treino por tentativa discreta para profissionais que atuavam em um programa para adultos com TEA. Os participantes foram divididos em dois grupos, grupo ICT com três profissionais e grupo BST com outros três profissionais, entretanto os resultados foram analisados individualmente.

O delineamento entre sujeitos foi utilizado nos demais oito artigos, sendo comparação entre grupo intervenção e grupo controle (A4, A3, A13, A15, A16) e comparação entre grupo ICT e grupo com um encontro presencial ao final do ICT (A7), grupo BST (A9) e grupo BST e grupo videomodelação (A17).

Em relação ao nível de controle ambiental, 9 treinamentos foram conduzidos em um ambiente não controlado, como a sala de espera (A4), as casas das famílias (A8) e salas de aula (A6, A12). O controle ambiental foi parcialmente assegurado em 7 estudos. Em alguns o controle ocorreu na implementação, por meio de salas específicas para a participação (A1, A2, A5, A7, A16). Em outros, o controle maior se deu na avaliação do ICT, em simulações com confederados, enquanto que a implementação se deu na casa dos participantes (A3, A15). Para os 6 estudos restantes, o controle ambiental foi assegurado tanto na implementação como na avaliação do ICT.

Os artigos analisados indicam que treinamentos focados em um conjunto específico de habilidades ou conhecimentos, são entregues em um formato puramente assíncrono e a duração variou em torno de 10 a 60 minutos (A1, A4, A9, A13). Treinamentos modulares apresentaram duração entre 1 a 5 horas de duração, também sendo entregues em formato assíncrono (A2, A5, A8, A10, A11, A12, A14, A17).

Em outros casos, o treinamento relatado foi híbrido com um componente prático, que consistiu em ensaio com feedback. Na modalidade híbrida, o tempo de duração foi bastante variado, sendo de 25 minutos (A16), 3 horas (A7), 6 a 10 horas (A15), e 40 horas (A3).

Avaliação da Intervenção

Em relação as estratégias para avaliação da intervenção, a utilização de simulações com atores para a execução das habilidades ensinadas foi a mais utilizada (A2, A3, A5, A6, A13, A15, A16), seguida da observação da habilidade ensinada sendo executada em um contexto menos controlado (A1, A4, A8, A9, A12). Os estudos que ensinaram habilidades mais técnicas, como registrar o comportamento problema ou inspecionar uma análise funcional, puderam avaliar os participantes através do preenchimento ou análise de planilhas (A11, A14, A17). A aplicação de testes e questionários foi utilizada para complementar a avaliação (A4, A13) e como única medida de avaliação (A7, A10).

Todos os artigos analisados relataram melhora no desempenho ou conhecimento dos participantes em relação ao conteúdo a ser ensinado após o ICT. Em relação aos estudos que compararam o treinamento presencial com o ICT, não foram identificadas diferenças significativas entre os desempenhos dos participantes.

Os estudos que compararam o ICT com o BST identificaram que os participantes ensinados através do BST apresentavam desempenho superior (A1, A9). Através da análise das gravações das sessões de treino por tentativa discreta dos participantes com seus

respectivos clientes, foi identificado que o desempenho dos participantes ensinados através do BST se manteve após seis semanas (A1). Com um resultado similar, mas quantitativo de participantes superior, o outro estudo identificou a porcentagem média de acerto na condução de sessões simuladas com ator de 87% para o grupo ICT e 96% para o grupo BST.

A comparação de três estratégias identificou a seguinte ordem de eficácia para o ensino de habilidades complexas: BST, ICT, videomodelação (A16). No estudo foram utilizadas as três estratégias para o treinamento das habilidades de conduzir equinos em sessões de equinoterapia. Os autores pontuam que tais habilidades são complexas, pois o acompanhamento de um cliente em uma sessão de equinoterapia requer a condução adequada tanto do equino como do cliente.

Glass et al. (2017) ensinaram sobre assédio sexual no trabalho através do ICT, comparando o conhecimento das participantes com o de participantes que foram conduzidas para um encontro presencial ao final do último módulo do ICT. Não houve diferença na porcentagem de acerto das participantes no teste teórico aplicado, entretanto foi pontuado no questionário de avaliação do treinamento do grupo sem o encontro presencial que o treinamento seria mais positivo com um momento para o diálogo.

Medidas de generalização foram conduzidas em alguns estudos, por meio de programas instrucionais novos (A1; A2; A5, A10, A12), implementação com o público-alvo (A2, A8, A9). O desempenho dos participantes se manteve nos programas institucionais novos, com uma única exceção (A1). Os resultados da generalização com o público-alvo indicaram que o desempenho se manteve, sendo que em apenas um dos estudos foi necessário a implementação de suporte adicional (A9). O acompanhamento foi conduzido após 3 meses (A4), 1 mês (A5), 6 semanas (A1), 2 semanas (A8, A10, A12), 3 a 6 meses (A7). O acompanhamento dos resultados demonstrou que, para as habilidades que

envolveram implementação comportamental direta, a manutenção foi alta para a maioria dos estudos, sendo que em um caso exigiu *feedback* adicional (A5). Um estudo indicou redução dos resultados achados inicialmente (A7).

Discussão

No que diz respeito à eficácia do ICT, os participantes que foram submetidos a este pacote de intervenção obtiveram desempenho superior na tarefa ensinada, quando comparado com o desempenho basal. Com resultados que indicam melhorias robustas e estatisticamente significativas na fidelidade de implementação de habilidades (Fisher et al., 2014; Fisher et al., 2020). Contudo, a superioridade do ICT sobre o desempenho basal deve ser qualificada, especialmente ao ser comparado com outras modalidades de treino e diante da identificação de suporte adicional na execução da tarefa.

Ao ser comparado com treinamentos presenciais, como o BST, os participantes do ICT obtiveram desempenho inferior aos participantes do BST, contudo em ambos os grupos os critérios estabelecidos para a aprendizagem foram alcançados. Para Peter et al (2021), os testes estatísticos indicaram que as diferenças entre os grupos não foram significativas. Em contraste, a análise estatística utilizada por Geiger et al. (2018) mostrou que o BST foi ligeiramente mais eficaz. Após o treino, os participantes do BST atingiram 96% de precisão, enquanto os participantes do ICT atingiram 87%. Outra comparação entre as duas modalidades revelou que o grupo BST desempenhou melhor no geral e demonstrou níveis mais elevados de integridade do tratamento, particularmente em sondas de manutenção de seis semanas (Nosik et al., 2013).

Em tarefas de maior complexidade, o ICT pode demandar suporte adicional para garantir a proficiência, como identificado em um estudo, no qual cinco dos oito participantes necessitaram de alguma forma de *feedback* após o módulo para alcançar consistentemente o nível de proficiência (Higbee et al., 2016; Peter et al., 2021). Em outro

estudo, componentes de treino foram adicionados, como uma lista de verificação de ensino ou *coaching in vivo* remoto, devido ao fato de que a maioria dos participantes que não atingiram o critério inicial (90%) (Gerenscer et al., 2018).

Outro ponto que merece destaque relaciona-se ao conteúdo ensinado através do ICT nos estudos analisados pela presente revisão. De fato, observou-se predominância em conteúdos sobre ABA, abrangendo habilidades complexas como a implementação de Instrução por Tentativas Discretas (DTI) (Higbee et al., 2016), treino de técnicos em EIBI (Early Intensive Behavioral Intervention) (Fischer et al., 2014), e o ensino de procedimentos de correção de erro e avaliação de preferência (Gerenscer et al., 2018), inspeção visual contínua para interpretar análises funcionais (Schnell et al., 2018) ou ainda, identificar e registrar antecedentes e consequências de comportamentos-problema (Scott et al., 2018). Contudo, os estudos analisados permitem a identificação do potencial do ICT para ser utilizado no ensino de habilidades com maior ou menor grau de complexidade, tais como: raciocínio clínico (Konopasky et al., 2020); conduzir uma sessão de equinoterapia (Peter et al., 2021); e identificar assédio moral e sexual no ambiente de trabalho (Glass et al., 2017).

Portanto o ICT demonstra um potencial significativo para o ensino de habilidades que variam desde competências menos complexas até competências processuais altamente complexas e de tomada de decisão. A literatura científica analisada permite acrescentar que, na medida em que aumenta-se o grau de complexidade da habilidade a ser ensinada, é necessário propor estratégias complementares de suporte para garantir o desempenho proficiente.

A utilização do ICT deve levar em consideração o custo de criação e desenvolvimento dos materiais que podem ser longos. Enquanto que os módulos DTI demoraram em média 115 minutos para serem concluídos (Pollard et al., 2014), o ICT de

segurança ao acompanhar as sessões de equitação terapêutica levou 142 horas (Peter et al., 2021). Assim, faz sentido avaliar a viabilidade de aplicação em grande escala.

Adicionalmente, a natureza das medidas de resultado merece destaque. Alguns estudos utilizaram medidas observacionais diretas da implementação. O uso de medidas observacionais permite uma confiabilidade muito maior na interpretação dos resultados e potencializa a generalização das habilidades adquiridas. O rigor e validade dos resultados mensurados é amplificado quando são utilizados protocolos de observação (Fisher et al., 2014), ou quando elevados níveis de acordo interobservador são estabelecidos (Scott et al., 2018).

É possível notar um certo padrão entre o quantitativo de participantes e a medida de avaliação do treinamento, no sentido que estudos que utilizaram a observação de situações simuladas possuíam entre seis e 50 participantes. Por outro lado, estudos com um número de participantes acima de 50 utilizavam um teste teórico como medida para avaliar a aprendizagem dos participantes. O uso de tais testes na avaliação da aquisição de habilidades pode representar uma limitação metodológica, uma vez que tais instrumentos tendem a capturar predominantemente o comportamento de relatar ou descrever sobre a habilidade, em detrimento de sua efetiva execução. Essa medida pode comprometer tanto a precisão da mensuração quanto a possibilidade de generalização dos resultados obtidos (Geiger et al., 2018).

Ademais, a presente revisão identificou que o componente interpessoal parece ser importante na vivência de um treinamento e foram pontuados como um aspecto negativo do ICT. O aspecto interpessoal não se limita à performance medida objetivamente, mas também afeta a percepção de competência do aprendiz (Geiger et al., 2018; Nosik et al., 2013). Desta forma, não precisar estar presencialmente com o instrutor não é apenas uma

das principais vantagens de redução de custos do ICT, como pode ser também uma limitação.

É de referir que a ausência de interações sociais e trocas de experiência são limitações de todas as estratégias de ensino mediadas por computador, e não uma característica específica do ICT. Nesse sentido, a escolha do método a ser utilizado na aplicação de um treinamento deve levar em consideração este fator. Apesar das limitações supracitadas, os estudos analisados sugerem que o pacote de intervenção ICT se configura como uma alternativa viável para o ensino de habilidades em variados contextos.

Conclusões

A presente revisão sistemática da literatura científica investigou a aplicabilidade do ICT, especificamente o conteúdo dos treinamentos, os participantes, aspectos metodológicos e avaliação da aprendizagem. Os estudos analisados sugerem que o ICT é um pacote de intervenção comportamental versátil e eficaz para o treinamento e ensino de diferentes habilidades.

Ao ser comparado com treinamentos presenciais, o ICT apresenta vantagens em relação a aplicação simultânea para pessoas em distintas localizações geográficas ou disponibilidade de tempo. A ausência do componente interpessoal e da partilha de experiência, no entanto, se configura como uma limitação identificada por participantes.

Estudo 02

Acessibilidade atitudinal e competência social: a relação entre professores universitários e estudantes com deficiência³

A compreensão de que o acesso à Educação Superior é um direito de todas as pessoas vem sendo conquistada por diversos movimentos sociais e incentivada por convenções internacionais como a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização Das Nações Unidas, 1975) e a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998). A educação das pessoas com deficiência é mencionada em quatro Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Organização Das Nações Unidas, 2015), sugerindo que a ampliação do acesso aos contextos educacionais formais segue sendo um desafio.

O quantitativo de estudos sobre inclusão escolar de crianças é maior do que os estudos realizados no contexto da educação superior. Uma hipótese que pode justificar esse fato é que, inicialmente, as políticas públicas priorizavam a educação básica (Beltrão et al., 2023). Em uma recente revisão de literatura sobre formação de professores para a educação inclusiva, essa hipótese foi fortalecida ao ser encontrado um número reduzido de estudos na educação superior (Lopes, 2024).

A garantia de acessibilidade de pessoas com deficiência perpassa pela garantia da plena participação. A participação pode ser compreendida por três diferentes dimensões interdependentes: percepção de bem-estar emocional que resulta da autoestima social e acadêmica; fazer parte de um grupo e nele ser reconhecido e valorizado; e, por fim, participar de órgãos e estruturas formais e informais presentes na instituição (Fernández-Batanero et al., 2022).

³Texto na íntegra do artigo publicado: Rosa, L. R., Rodrigues, G. N., Oliveira, M. E. de P., & Menezes, A. B. (2025). Acessibilidade atitudinal e competência social: a relação entre professores universitários e estudantes com deficiência. *Revista De Estudos Interdisciplinares*, 7(3), 01–19. <https://doi.org/10.56579/rei.v7i3.2375>

A despeito do avanço nas políticas públicas que incentivam e ampliam o acesso a estudantes com deficiência na educação superior (Beltrão et al., 2023), estudos que apresentam as percepções desses estudantes sobre o seu processo de inclusão nas instituições de ensino superior apontam para a presença de diversas barreiras que dificultam esse percurso (Sousa & Lima, 2023). Essas barreiras citadas incluem as urbanísticas, arquitetônicas atitudinais, comunicacionais, de informação e pedagógicas (Diniz & Silva, 2021; Sousa & Lima, 2023).

Com destaque para a atitudinal, que será abordada com maior ênfase neste texto, a qual foi descrita como a barreira que mais oferece resistência para a consolidação do paradigma da inclusão, visto que se refere a comportamentos e atitudes que possuem caráter assistencialista, paternalista, normalizante, e, por efeito, excludente (Ribeiro & Gomes, 2016; Rodrigues et al., 2022). Nesse viés, muitos estudantes relatam que as barreiras atitudinais impõem limitações para os seus processos de aprendizagem, pois são excluídos por seus colegas de turma, bem como são inferiorizados por seus professores, que, por conseguinte, restringe o aluno de participar das atividades educacionais, devido à ausência de acessibilidade atitudinal (Diniz & Silva, 2021; Ribeiro & Gomes, 2016).

Dessa maneira, a acessibilidade atitudinal apresenta-se como elemento fundamental para a garantia da permanência de estudantes no ensino superior, uma vez que possibilita a remoção das outras barreiras, bem como a inclusão efetiva do estudante na universidade (Rodrigues et al., 2022). Isto é, uma vez que a educação universitária envolve a adoção de atitudes positivas, a criação de culturas inclusivas, além de implementação/mobilização de práticas antidiscriminatórias, as barreiras de aprendizagem desmoronam (Ribeiro & Gomes, 2016). Com efeito, os estudantes com deficiência sentem-se pertencentes ao ambiente universitário e buscam desenvolver suas potencialidades (Ribeiro & Gomes, 2016).

O contexto interpessoal é fundamental para o estabelecimento de um ambiente favorável ao processo ensino-aprendizagem, sendo mais frequente que essa temática seja abordada no âmbito da Educação Básica. Todavia, os relacionamentos entre professores e estudantes estabelecidos na universidade impactam tanto o âmbito acadêmico como o pessoal (Ribeiro, 2020). As relações interpessoais entre professores e estudantes no contexto universitário têm sido o foco de alguns estudos. Em uma recente revisão de literatura foram analisados vinte estudos publicados no período entre 2010 a 2018, nos quais foi identificado que características profissionais, como a prática pedagógica e formação profissional, e características pessoais, como afetividade e abertura para o diálogo, influenciam no processo de adaptação e desenvolvimento acadêmico dos estudantes (Silva & Ribeiro, 2020).

Um estudo investigou as habilidades de regulação emocional de professores e o bem-estar dos estudantes. Os autores sugerem que a capacidade de gerenciamento emocional de professores favorece a manutenção de um clima favorável ao aprendizado e é associada a menores níveis de angústia dos estudantes (Braun et al., 2020). Dessa forma, a premissa de que as interações entre professores e estudantes impactam significativamente no bem-estar e na aprendizagem dos estudantes parece estar sendo fortalecida (Sanseverino et al., 2023; Santos et al., 2019).

A compreensão das relações interpessoais apresentada no presente texto, terá base na Psicologia, mais especificamente no campo teórico-prático das Habilidades Sociais. Nessa perspectiva, um relacionamento é definido de acordo com a durabilidade, ou seja, a ocorrência de várias interações ao longo do tempo (Del Prette & Del Prette, 2024). A qualidade de um relacionamento está intimamente relacionada com a competência social.

A competência social é a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando

consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas (Del Prette & Del Prette, 2017). Os autores apresentam alguns critérios para avaliar se um determinado desempenho pode ser compreendido como socialmente competente ou não. A melhora ou manutenção da autoestima, o respeito ou ampliação dos direitos humanos interpessoais, e consecução do objetivo da interação são alguns exemplos dos critérios estabelecidos pelos autores.

Diante do exposto, o estudo se mostra relevante ao contribuir para a discussão da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, uma vez que as relações interpessoais entre estudantes e professores produzem impactos significativos na aprendizagem desse aluno, que, por conseguinte, resulta em permanência ou evasão desse estudante na universidade. Nesse sentido, pode servir de subsídio para a construção de ações educacionais que considerem as especificidades do processo formativo destes estudantes, garantindo o acesso à educação em igualdade de oportunidade.

Considerando que favorecer a aprendizagem é o objetivo final de todas as interações entre professores e estudantes, e que as barreiras atitudinais impedem ou prejudicam a aprendizagem de estudantes com deficiência. Podemos concluir que a acessibilidade atitudinal é necessária para a competência social de professores de pessoas com deficiência? A finalidade da presente pesquisa é responder a essa pergunta. Desse modo, o objetivo deste estudo é analisar a relação de estudantes com deficiência e seus professores, buscando identificar a importância da acessibilidade atitudinal no processo de ensino-aprendizagem e na construção de relacionamentos saudáveis.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como descritivo e de abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa 09 estudantes com deficiência vinculados à Coordenadoria de Acessibilidade de uma universidade pública do Pará. O contato com os participantes foi

mediado pela coordenadoria através do envio do convite de participação para os endereços eletrônicos dos estudantes com deficiência.

Os estudantes manifestaram seu interesse em participar da pesquisa respondendo um formulário digital no qual informaram seu contato. A equipe de pesquisadoras agendou e entrevistou os participantes com base em um roteiro semi-estruturado, composto por 4 perguntas abertas: 1. Durante o seu percurso na Educação Superior, como você avalia sua relação com os professores? 2. Em sua experiência, os relacionamentos estabelecidos com seus professores têm influenciado em sua aprendizagem? 3. Você e/ou sua turma viveu alguma situação de discordância com um professor? Se sim, você avalia que o desfecho foi adequado ao processo de ensino-aprendizagem? 4. Você considera que existem barreiras em seu processo de inclusão na instituição? Se sim, quais?

As entrevistas foram gravadas com a permissão dos participantes e, posteriormente, transcritas na íntegra. A técnica utilizada para analisar os dados foi a análise de conteúdo de Bardin (2016), a qual divide-se em três etapas: 1 - Organização dos dados, por meio desta busca-se selecionar materiais úteis que respondam a pergunta de pesquisa; 2 - Codificação, a qual envolve a separação desses materiais por unidades de registro, como palavras (substantivo, verbos, adjetivos, advérbios), temas, objetivo, pessoas, acontecimentos e documentos; e 3 - Categorização, a partir destas agrupa-se as unidades de registro, que podem ser por critérios semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos.

Na presente pesquisa, os dados organizados serão divididos em unidades semânticas, que destacam os significados atribuídos por esses estudantes as suas vivências no contexto universitário, com ênfase nas relações aluno-professor, e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, os resultados provenientes dessa análise serão debatidos conforme a perspectiva da psicologia no que tange o campo teórico-prático das habilidades sociais.

Em relação aos procedimentos éticos, o presente relato é um recorte de um projeto de pesquisa aprovado pelo comitê de ética em pesquisa sob número 6.586.204. Ademais, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, tendo sido explicado que os mesmos poderiam retirar o aceite a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Para garantir o sigilo, os participantes receberam nomes fictícios.

Resultados e Discussão

Foram entrevistados 9 estudantes universitários com deficiência, conforme apresenta a Figura 1, sendo 3 estudantes com deficiência visual, 2 com deficiência física, 2 com deficiência auditiva e 2 com Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Figura 1

Identificação dos participantes e tipo de deficiência.

Nome	Deficiência
Perla	Deficiência visual
Polianna	Deficiência visual
Priscila	Deficiência visual
Paulina	Deficiência física
Patrício	Deficiência física
Penélope	Deficiência auditiva
Plínio	Deficiência auditiva
Pamela	TEA
Pietro	TEA

Foram criadas duas unidades de registro, Atitudinal e Interpessoal. Na unidade Atitudinal se destacam relatos pontuais de comportamentos emitidos pelos docentes que garantiram a aprendizagem e participação plena dos estudantes (acessibilidade), ou que prejudicam a aprendizagem e impediram a participação (barreira). Na unidade Interpessoal se destacam relatos sobre a construção de relacionamentos entre estudantes e professores, que podem descrever a boa convivência e seus efeitos (saudáveis), ou situações de conflitos vivenciadas (conflituosos). Os resultados serão apresentados nos itens a seguir.

Figura 2*Descrição das unidades de registro*

Unidade de registro	Categoria	Descrição
Atitudinal	Acessibilidade atitudinal	Relatos sobre comportamentos de professores oportunizaram a participação e aprendizagem.
	Barreira atitudinal	Relatos sobre comportamentos de professores que impediram a participação com igualdade de oportunidade.
Interpessoal	Relacionamentos Saudáveis	Relatos sobre a boa convivência e seus efeitos na vida dos estudantes
	Relacionamentos Conflituosos	Relatos sobre os conflitos vivenciados entre professores e turma ou estudante.

Acessibilidade atitudinal

Nesta categoria encontram-se relatos de atitudes favoráveis à inclusão e acessibilidade. A adaptação de materiais pedagógicos, ainda que seja um direito garantido na Lei Brasileira de Inclusão, é um grande desafio. Professores alegam ausência de formação específica sobre esta temática (Campos et al., 2022). Por outro lado, a ausência de professores universitários em eventos de formação sobre conteúdos não relacionados a sua área de formação inicial tem sido notada (Vasconcellos & Sordi, 2016).

A disponibilização de materiais textuais legíveis em softwares de leitura de tela, é essencial para garantir igualdade de condições para a aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Entretanto, é frequente que alguns materiais entregues aos estudantes sejam escaneados no formato de imagem. Nesses casos, a Priscila relatou que seus professores podiam enviar áudios com a leitura do material.

Os professores buscam adaptar esses materiais ... Quando os materiais em PDF não são entregues de forma legível alguns professores acabam adaptando o material de forma audível (Priscila)

Uma atitude aparentemente simples e que fazia total diferença para o aprendizado de Priscila. Essa atitude garante benefícios no curto prazo ao atender a demanda mais urgente, ou seja, o acesso ao material de estudo para a estudante. Entretanto, no longo prazo esse tipo de atitude personaliza a acessibilidade, ou seja, a acessibilidade depende de uma pessoa. O que acontece quando a Priscila for aluna de um professor que não envie áudios com a leitura do material? E quanto aos outros estudantes com deficiência visual que ingressarão na instituição? É necessário que a garantia de acessibilidade ocorra por intermédio de políticas institucionais, de modo a universalizar as oportunidades para a aprendizagem.

A mesma percepção individualista é notada no relato de Poliana que afirmou que a professora “até lia” e “ajudava muito”. A história da educação de pessoas com deficiência é marcada por um período de “benevolência” em que oferecer oportunidade para a aprendizagem de pessoas com deficiência era compreendido como sendo um “favor” (Santos, 2002). Ainda é possível observar resquícios desse período quando a garantia de acessibilidade é percebida como sendo algo extraordinário, e não como uma atribuição do fazer docente.

a minha professora de didática, na iniciação ao trabalho, ela até lia os slides que ela colocava lá no quadro, ela até lia para mim. Ela estava me ajudando muito porque, sem a ajuda dela, não ia entender nada. - Poliana

Os relatos das estudantes com deficiência visual deixam evidente a relevância da acessibilidade, tanto para garantir o estudo prévio, como na compreensão das aulas e também para a realização de uma avaliação justa. Perla, uma estudante de um curso da área da saúde, precisa ser avaliada em provas práticas nas quais deve identificar peças anatômicas. Ainda que exista uma regra que impeça os demais estudantes de tocar nas

peças, é necessário que a regra seja flexibilizada no caso de estudantes que utilizam outros sentidos, para além da visão, para compreender o mundo.

Por exemplo, eu tive um professor que, durante a prova prática, em algumas superfícies que eram pequenas demais para que eu enxergasse bem, deixou que eu usasse o tato em algumas peças sintéticas na prova de anatomia - Perla

Os relatos de atitudes favoráveis à inclusão estão sempre associados a situações pontuais e pessoais, como se fossem características da pessoa e não um procedimento institucional padrão. Nisso consiste um enorme desafio para a promoção da acessibilidade atitudinal, a compreensão de que a emissão de atitudes que viabilizam a participação social enquanto algo necessário é não opcional.

O relato de Plínio também apresenta uma atitude que ilustra bem a ideia de igualdade de oportunidade. O contato visual durante as interações é essencial para a compreensão da informação no caso de estudantes com deficiência auditiva e que fazem uso da leitura labial (Miranda et al., 2014), como é o caso de Plínio. A solicitação do feedback do estudante foi apresentada como uma atitude acessível.

Eu tive dois professores que conseguiram se adaptar a isso, demonstrando uma preocupação, se eu estou conseguindo entender, se eu estou conseguindo fazer a leitura do slide, se eu estou conseguindo escutar, já que minha deficiência é auditiva. E tendo uma compressão, certo? - Plinio

A reação docente diante do relato de um estudante sobre sua condição também pode contribuir para o estreitamento dessa relação. A situação contada por Pietro sugere uma preocupação com uma apresentação de trabalho, pois em momentos anteriores ele não havia conseguido apresentar.

Uma vez eu cheguei com um professor e disse que eu apresentaria o trabalho se eu estivesse bem para isso, por questões de às vezes eu estar mal, tenho também mutismo seletivo, e esse professor me disse que se isso acontecesse, ele não iria me prejudicar de nenhuma forma por causa disso. Que se isso acontecesse, eu

faria outro tipo de atividade avaliativa. Porém, esse foi um exemplo recente, porque antigamente isso não acontecia. O aprendizado não era possível e eu acabei evadindo dos cursos - Pietro

A postura docente de acolher sua demanda e se dispor a adaptar o formato da avaliação, pode ser interpretada como uma atitude que contribui para a permanência do estudante no curso. Plínio relatou ter iniciado e trancado dois cursos de graduação anteriormente, e atribuiu a evasão a barreiras presentes na instituição. A adaptação de atividades avaliativas é um direito das pessoas com deficiência, e pensar em novos caminhos avaliativos ainda é um desafio para os professores (Macêdo et al., 2024).

Barreira atitudinal

Uma aparente preocupação com o exercício da profissão, mas que está fundamentada no capacitismo, pode ser ilustrada pela fala: que tipo de profissional ele ou ela será se possui determinada condição? Esta percepção está baseada no modelo biomédico da deficiência, que interpreta que a deficiência impõe limitações às pessoas (Klazura & Fogaça, 2021). Logo, se possui determinada deficiência a pessoa não pode ocupar determinados espaços. No relato a seguir é possível identificar a contraposição entre o comentário feito por um docente e a compreensão do exercício profissional de Pietro. Essa diferença de percepção exemplifica como a presença de pessoas com deficiência ocupando os diferentes espaços é benéfico para todos. Afinal, irá proporcionar novas possibilidades de atuação.

Uma vez fui questionado sobre fazer trabalhos, apresentações. Ouvi “se você não consegue apresentar trabalhos em público, como é que você pretende ministrar aulas?” e esse questionamento não é totalmente verdadeiro porque uma aula pode ser estruturada por nós, enquanto num seminário, a estrutura é do professor (Pietro).

Outra barreira atitudinal relatada por alguns estudantes é o esquecimento das adaptações que precisam ser feitas. Explicar o motivo pelo qual as pessoas se esquecem de determinadas coisas é algo complexo, pois envolve uma série de fatores neurológicos e ambientais. No entanto, o esquecimento das adaptações necessárias, seja na forma de explicar seja na forma de apresentar algum recurso pedagógico, ou ainda avaliar o estudante, impede que a pessoa com deficiência vivencie o momento da mesma forma (Diniz & Silva, 2021; Rodrigues et al., 2022). O relato de Plínio exemplifica o quão prejudicial é quando os professores explicam de costas para ele, ou ainda quando se recusam a explicar novamente. Sem o contato visual, o discente com deficiência auditiva perde uma parte significativa da possibilidade de compreensão.

Eu aviso sobre isso, mas a maneira da didática não é uma maneira frontal, ou seja, eu não tenho tanto contato visual com o professor, que ele fica de costa. Ou então, fala baixo. Nesse caso, eu tenho que fazer uma adaptação a didática do professor, e não o contrário, certo? (..) Então eu pergunto mesmo, olha, não consegui entender, não consegui compreender. Alguns professores eu falei isso e tive uma resposta negativa porque além de não escutar também teve problema de visão, sou míope, então tive uma resposta extremamente ignorante da parte dele.

(Plínio)

O relato de Pamela apresenta um outro exemplo de aparente esquecimento em relação à demanda de adaptação. Ao planejar uma atividade em sala de aula, é necessário que os docentes considerem não apenas os objetivos pedagógicos, mas também as estratégias alternativas para atingir esses objetivos. É nisso que consiste a adaptação, a qual é um direito das pessoas com deficiência. Não se trata de deixar a atividade mais fácil, ou ainda retirar a atividade do cronograma. A educação inclusiva exige "flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais" (Ferrari & Sekkel, 2007, p. 144), assegurando que todos os estudantes tenham acesso equitativo ao conteúdo

programático. Nesse sentido, adaptar implica em utilizar outros caminhos para atingir o mesmo objetivo pedagógico.

Eu lembro muito de uma professora que uma vez fez uma dinâmica, de sentar no chão em uma aula, [sendo que] eu já tinha dito para ela que eu tinha problemas sensoriais, mas aí ela desconsiderou completamente isso. Ela não me obrigou, ela não me pegou e me “botou no chão”, mas ela disse que era pra todo mundo sentar. E se eu não me sentasse no chão para fazer a dinâmica, eu ia ficar sem fazer a atividade. Então, de certa forma isso me obrigou, pois para poder fazer a atividade, eu tive que sentar no chão e eu fiquei muito mal. Eu não consegui me concentrar e eu não ajudei meu grupo, na verdade. As meninas que estavam comigo, elas não conseguiram ter ajuda nenhuma de mim porque eu estava tentando ali me organizar, pelo fato de estar sentada no chão frio. (Pamela)

No contexto educacional formal, não se pode negar que professores ocupam um lugar hierárquico superior aos estudantes. Diniz (2024) evidencia que essa estrutura não apenas organiza a dinâmica acadêmica, mas também pode reforçar relações de poder que impactam diretamente a experiência dos estudantes, especialmente quando há imposição de regras inflexíveis ou desconsideração das necessidades individuais. Assim, quando as particularidades dos estudantes não são levadas em conta, como no caso de Pamela, surgem barreiras atitudinais que comprometem a inclusão e o aprendizado. Do ponto de vista pedagógico, a condução da atividade relatada poderia ser adequada, promovendo uma dinâmica diferente do tradicional que motive a turma para uma aprendizagem ativa. Entretanto, quando a sensibilidade sensorial da estudante não foi considerada, essa estudante perdeu a oportunidade de vivenciar a aprendizagem ativa e efetiva como o restante da turma. As barreiras atitudinais não apenas prejudicam a aprendizagem naquele momento, como também podem interferir na permanência dos estudantes no curso ou ainda no desenvolvimento acadêmico como um todo (Ribeiro & Gomes, 2016).

Relacionamentos saudáveis

Em meio a obstáculos na trajetória acadêmica, alguns estudantes entrevistados demonstraram grande apreço pelas relações positivas, de apoio e inclusão, construídas com alguns professores. A manutenção de relacionamentos saudáveis com os professores, mostrou-se de grande impacto na vida pessoal e acadêmica dos estudantes. Nesse sentido, os relatos de Pietro e Paulina destacam esse potencial, evidenciando como a manutenção de relações interpessoais possui, alterando relações simbólicas que o aluno constrói acerca da universidade e dos professores. O surgimento de novas relações simbólicas com a graduação, emergem como alterações significativas nas perspectivas dos estudantes, incentivando a permanência na graduação.

O relacionamento atual com os professores que é bem saudável na medida do possível. Tem alguns que eu ainda tenho que ignorar, mas são esses com quem eu tenho bom relacionamento que me fazem permanecer, porque antes nem visão positiva eu tinha acerca de professores na universidade e da universidade em si como segunda casa num sentido metafórico. (Pietro)

E até hoje, depois que terminamos o curso, mesmo que eu não faça nenhuma disciplina com ele, nós temos uma relação superbacana (Paulina)

Para além do acesso e permanência na universidade, a inclusão de estudantes perpassa a possibilidade de acesso ao seu pleno potencial acadêmico. Nesse sentido, Penélope relata o impacto do envolvimento e comprometimento de alguns docentes no desenvolvimento dos discentes, assegurando sua participação e compreensão das aulas. A competência educativa de alguns professores, ao promover interações e criar condições favoráveis ao ensino, revelou-se um grande potencializador do aprendizado desses estudantes.

Só que teve professores que fizeram uma diferença absurda na nossa caminhada acadêmica, mas teve professores que parece que a gente nem passou pela

matéria. [Um monte de coisa que era pra gente ter aprendido desde o começo e a gente saiu da faculdade sem saber], porque aquele assunto passou batido. Mas referente, meu curso é de Letras-Libras. A área de Libras em que os professores eram surdos, eles realmente se empenhavam, a ensinar e garantir que a gente fizesse alguma coisa. Mas tem alguns professores que não eram surdos que, sabe, foi... (Penélope)

Eventualmente o relacionamento entre docente e discente pode se transformar em uma amizade. O desenvolvimento de amizades é significativo não apenas do ponto de vista acadêmico possuir amigos implica em fortalecer a rede de apoio social, que impacta diretamente na saúde mental e qualidade de vida, atuando como fator protetivo de sintomas de ansiedade, depressão e estresse entre universitários (Lima et al., 2023). Dessa forma, relatos como o de Patrício, Polianna e Priscila indicam o quão relevante são os momentos informais de interação, a demonstração de preocupação e a utilização de estratégias de ensino acessíveis para a construção de vínculos afetivos percebidos como sendo positivos.

Na verdade, assim, alguns não conseguem interagir muito, mas eu não posso generalizar. Então, vou tomar como base uma professora que sempre envolve os alunos, até teve churrasco na casa dela, assim, convidou, né, pra participar de... De alguma coisa, assim, extraclasse, né? (Patrício)

Um exemplo que está modificando bastante a minha vida, por exemplo, é o meu professor de informática da faculdade, que sem a ajuda dele eu não ia conseguir nada (...) Ele é o meu professor e é meu amigo também, e isso me deixa muito feliz porque eu estou aprendendo coisas que eu jamais poderia imaginar. (Polianna)

Alguns professores até fazem parte hoje do meu círculo de amizade, por conta do incentivo e apoio que eu recebi. (Priscila)

Relacionamentos conflituosos

A simples presença de um conflito em uma relação não necessariamente define o relacionamento como sendo conflituoso ou com aspectos negativos do ponto de vista

afetivo. Afinal, conflitos interpessoais são inevitáveis. Contudo, a forma de lidar com o conflito, as reações diante da expressão de uma opinião diferente, ou ainda a escolha da estratégia para a mediação do conflito deve ser levada em consideração. Os trabalhos em grupo são comumente utilizados nos contextos formais de ensino, e na perspectiva interpessoal são uma excelente ferramenta para o aprimoramento e desenvolvimento de habilidades sociais (Damiani, 2008). Entretanto, é necessário que o docente saiba manejar esse processo, além de considerar a presença de barreiras à inclusão dos estudantes com deficiência.

Eu sempre tinha que pedir pro professor pra não fazer trabalhos em grupo, porque eu tinha uma dificuldade. Tenho uma dificuldade muito acentuada em trabalhos em grupo (...) na maioria das vezes eles diziam “não, mas é importante você fazer trabalho em grupo por conta que você precisa ter essas habilidades e tudo mais”. Só que, realmente, isso só fazia dificultar a nossa relação, enquanto aluno e professor e atrasar o meu processo de aprendizado. (Pamela)

A utilização de sarcasmo e ironia é amplamente reconhecida como um comportamento socialmente inadequado, em virtude de seus potenciais efeitos deletérios a longo prazo. A ironia, dependendo do contexto, pode assumir funções distintas, variando entre humor e crítica, mas frequentemente resulta em constrangimento e ridicularização, afetando negativamente as interações sociais e emocionais do ouvinte (Messa et al., 2020). Plínio relata uma situação em que a professora teceu um comentário para toda a turma que colocava em cheque o comprometimento do estudante com deficiência em relação aos seus estudos. A reação de riso por parte dos colegas pode fortalecer na professora a percepção de que seu comportamento foi apropriado. No que diz respeito ao contexto de sala de aula, essa forma de comunicação, como descrita por Plínio, também pode impactar negativamente na motivação para os estudos, na expectativa de professores e alunos em relação aos estudantes com deficiência.

eu sou míope, eu preciso do óculos pra enxergar. E eu estava verificando no quadro uma equação que ela colocou (a professora). Certo!? Porque no caso essa professora colocou. E o que acontece? Eu fui questionar se aquilo era um cinco ou era um S. Porque dependendo do que estiver lá, a equação mudaria totalmente. Ela... Essa professora me corrigiu falando que era o S e não um cinco. Até aí tudo bem, mas ela fez uma piada tipo de mal-gosto. E ela meio que questionou, “agora eu sei quem está estudando ou não”. Tipo, eu uso óculos e toda a turma ficou rindo. E eu fiz uma pergunta que de fato é importante porque dependendo do que estava mudaria completamente. É frustrante. (Plínio)

Os relatos de Pamela e Plínio ilustram reações de professores que, em diversas situações de interação com alunos com deficiência, podem ter comprometido a inclusão efetiva e o aprendizado destes. No caso de Pamela, a organização de uma atividade em grupo poderia ser adaptada para garantir a igualdade de oportunidade para aprendizagem. Quanto a Plínio, o comentário proferido pode ter-lhe atribuído o rótulo de aluno desinteressado e negligente nos estudos. Alguns estudos revelam que a capacidade cognitiva, o potencial de aprendizagem e a competência em atividades acadêmicas de estudantes com deficiência podem ser questionados por professores e colegas (Diniz; Silva, 2021; Ribeiro; Gomes, 2016; Sousa; Lima, 2023).

Os relatos a seguir ilustram reações docentes consideradas inadequadas sob a ótica da competência social no trato com os discentes. Ambos relatam momentos em que os professores mantiveram postura inflexível em relação às regras previamente estabelecidas. A capacidade de negociação frente às demandas dos alunos é de suma importância para a resolução de conflitos interpessoais (Santos, 2019). Além disso, é necessário que os professores expressem para os alunos quais aspectos em que podem ou não ceder, justificando suas decisões (Santos, 2019). Simultaneamente, faz-se necessário demonstrar abertura ao diálogo, buscando compreender a perspectiva dos estudantes, a fim de

construir, de forma colaborativa, propostas que atendam aos interesses de ambas as partes (Santos, 2019).

Era pandemia, e nem todo mundo tinha acesso à internet, tinha toda essa questão. E o professor, ele foi muito... não sei nem que palavra eu uso... ele foi muito “intolerante” (...) no último dia, que era o dia das apresentações de trabalhos, ele fazia questão da presença de todo mundo. Estavam todos lá, só que a internet de alguns travava e a pessoa não conseguia apresentar o trabalho, e isso danificava a apresentação do grupo. E ele não soube lidar com essa situação. (Paulina)

Ele decidia como que queria os trabalhos e ele não dava nenhum espaço para os alunos dialogarem com ele sobre o trabalho. Não para mudar o trabalho que ele tinha colocado, mas algumas coisas que podem ser flexíveis ali. Que eu acredito que, de certa forma, no processo de ensino aprendizagem, quando você engaja a turma para poder construir um trabalho, você está fazendo muito mais por esse processo de ensino-aprendizagem, do que se você colocar algo fixo ali, dizer “façam”. (...) Terminou que o trabalho foi feito como ele realmente pediu, todo mundo, apesar das discussões, não teve como mudar nada no cenário e ele deu uma nota de “bom” pra todo mundo, [o que] a maioria das pessoas entendeu como não interessa se seu trabalho foi excelente ou se ele foi inferior. Vocês todos vão ter o bom como conceito porque vocês estão sendo punidos por ir falar de mim na Secretaria. (Pamela)

Na situação indicada por Paulina, possui um agravante que é o fato ter ocorrido em período de ensino remoto emergencial devido ao contexto pandêmico. Além da angústia inerente às incertezas quanto ao futuro, os alunos se sentiam particularmente aflitos e buscavam a compreensão do professor em relação à instabilidade da internet, uma realidade comum a muitos estudantes brasileiros. Paulina relata que o professor não demonstrou habilidade para lidar com a situação, resultando em prejuízo na avaliação dos alunos, devido a fatores externos que estes não podiam controlar, como a já mencionada instabilidade da rede.

Pamela, por sua vez, descreve uma situação em que a turma buscou diálogo com o professor com o intuito de ajustar algumas regras relativas a uma atividade avaliativa proposta. Diante da recusa do docente em negociar, o grupo viu-se compelido a seguir as normas previamente estabelecidas, sendo toda a turma avaliada com o mesmo conceito. Na percepção de Pamela, a medida adotada pelo professor configurou-se como uma retaliação à iniciativa da turma de buscar apoio da secretaria do curso para mediar o conflito. A dificuldade na resolução de conflitos interpessoais revela-se prejudicial a todas as partes envolvidas.

Considerações Finais

Os relacionamentos interpessoais entre professores e estudantes no contexto universitário impactam diretamente na permanência, na formação profissional e acadêmica, como também podem fortalecer a rede de apoio social. No caso de estudantes universitários com deficiência, essas interações com os professores também podem impedir ou possibilitar a igualdade de oportunidade e participação plena. Dessa forma, a competência social de professores universitários pode ser um caminho para a acessibilidade atitudinal.

Os relatos analisados na presente pesquisa sugerem que a ocorrência de comportamentos sociais dos professores influencia na decisão de permanecer ou evadir de um determinado curso de graduação. Por exemplo, o participante Pietro menciona que um professor lhe escutou e garantiu que realizaria as adaptações necessárias nas avaliações. Essa atitude de acessibilidade proporcionou a expectativa de que essa graduação seria diferente de outras, as quais ele trancou por não ter recebido apoio e adaptações.

Os relatos analisados também fortalecem a hipótese de que as barreiras atitudinais prejudicam o desenvolvimento acadêmico e prejudicam a construção de relacionamentos

saudáveis. Os relatos de Plínio e Pamela ilustram bem o impacto negativo das barreiras atitudinais. Ambos os estudantes relataram situações nas quais os professores tinham conhecimento das demandas de adaptação, e as aulas não foram conduzidas de forma acessível. Essa falta de acessibilidade não apenas prejudica o aprendizado dos estudantes, mas também gerou frustração e desmotivação.

O presente estudo, no entanto, apresenta algumas limitações metodológicas. O primeiro é o número de participantes entrevistados, visto que apenas os estudantes com deficiência foram entrevistados. Sugere-se que pesquisas também entrevistem os professores universitários para melhor compreensão da perspectiva docente sobre essa temática. A utilização de roteiro semiestruturado para a coleta de dados, possui a limitação de não favorecer a análise quantitativa. Dessa forma, pesquisas futuras podem utilizar instrumentos de autorrelato padronizados ou ainda medidas observacionais para analisar a interação entre professores e estudantes com deficiência.

Buscou-se analisar a relação de estudantes com deficiência e seus professores, visando identificar a importância da acessibilidade atitudinal no processo de ensino-aprendizagem e na construção de relacionamentos saudáveis. Os relatos dos participantes indicaram que a presença de acessibilidade atitudinal nas interações professores universitários favorece a aprendizagem e fortalece o estabelecimento de vínculo. É necessário que professores universitários identifiquem quais comportamentos garantem a plena participação e quais comportamentos prejudicam o acesso aos diferentes aspectos da rotina universitária. Além disso, defendemos que a acessibilidade atitudinal pode ser um critério para avaliar a competência social nas interações entre professores e estudantes com deficiência. Nesse sentido, o desenvolvimento de estratégias que promovam a acessibilidade atitudinal no contexto universitário é evidente e necessário.

Estudo 03

Validação social de um treino interativo de habilidades sociais educativas e inclusão educacional na universidade

O capacitismo é uma rede de crenças, processos e práticas que estabelece um padrão perfeito de corpo, logo, valora as deficiências de forma negativa (Campbell, 2001). Os resultados de uma recente revisão de literatura apontaram o caráter institucional do capacitismo no ensino superior, exemplificado pela inflexibilidade dos programas de ensino e burocracia para a obtenção de adaptações necessárias (Lorandi & Gesser, 2024). Ademais, estudos indicam que estudantes universitários com deficiência identificam a ausência de estratégias de ensino adaptadas, exclusão de atividades e percepção de descrença em suas capacidades por parte dos professores (Diniz & Silva, 2021; Rosa et al., 2025; Sousa & Lima, 2023).

Práticas de ensino acessíveis e inclusivas estão sendo associadas a recursos interpessoais de docentes, como um repertório elaborado de Habilidades Sociais Educativas (HSE) (Quitério et al., 2021; Rosa et al., 2025; Rosin-Pinola et al., 2017). As HSEs são comportamentos voltados para a promoção do aprendizado, em contextos formais ou informais (Souza et al., 2022). Considerando as demandas relacionais do exercício da docência no ensino superior, ressalta-se a necessidade do desenvolvimento de HSEs.

A formação docente deve contemplar a aquisição e aperfeiçoamento das HSEs, tendo em vista que tais habilidades não são inatas ou adquiridas apenas com a experiência profissional (Del Prette & Del Prette, 2022). A formação docente no ensino superior é um ponto desafiador, pois ainda persiste o entendimento de que o conteúdo específico do curso é mais importante do que formação pedagógica ou interpessoal (Del Prette & Del Prette, 2022; Dias & Branco, 2023).

No que tange os programas de treinamento de habilidades sociais, tradicionalmente realizados de forma presencial e com encontros semanais de uma hora de duração (Del Prette & Del Prette, 2022), enfrentam limitações de alcance e permanência no programa. Treinamentos presenciais enfrentam barreiras geográficas, que implicam em custos e tempo de deslocamento, bem como a disponibilidade de profissionais qualificados (Rosenberg et al., 2020). Como alternativa, os treinamentos mediados por computador, como o Treinamento Computadorizado Interativo (ICT), têm se destacado. Esses métodos oferecem diversas vantagens, tais como: a padronização, o conteúdo e as instruções são uniformes para todos os alunos (Erath & Reed, 2020). Esse formato também possibilita flexibilidade, permitindo que os alunos avancem no seu próprio ritmo, com a possibilidade de repetir os módulos (Retzlaff, 2020), além de acessibilidade, pois amplia o alcance para regiões remotas, reduzindo custos (Tuma & Barros, 2025).

Por definição, o ICT é uma tecnologia comportamental caracterizada por ser digital e autoinstrucional (Peter et al., 2021; Tuma & Barros, 2025). Essa estratégia de intervenção incorpora diferentes procedimentos de ensino, como a videomodelação, a interatividade e o feedback. A videomodelação consiste no ensino por meio da demonstração de comportamentos-alvo, tanto para exemplos de execução adequada quanto inadequada, os quais são apresentados em formato audiovisual (Baruni et al., 2025; Peter et al., 2021; Sena et al., 2024; Tuma & Barros, 2025).

A interatividade exige uma resposta ativa do aprendiz e explicita a compreensão sobre o conteúdo, implicando no surgimento de janelas pop-up que apresentam questões de múltipla escolha, verdadeiro-falso ou de preenchimento de lacunas (Baruni et al., 2025; Konopasky et al., 2020; Peter et al., 2021; Sena et al., 2024; Tuma & Barros, 2025). Os feedbacks são, geralmente, apresentados no formato textual e após as respostas das atividades interativas, indicando se a resposta está correta ou incorreta e acompanhado de

uma breve explicação (Baruni et al., 2025; Konopasky et al., 2020; Peter et al., 2021; Sena et al., 2024; Tuma & Barros, 2025).

Uma etapa fundamental do processo de desenvolvimento de tecnologias comportamentais é a validação, pois viabiliza a solidez teórica e científica do material. Esta solidez é assegurada pela base em princípios testados, pela adesão a critérios científicos rigorosos, como a busca por consenso especializado, e pelo aprimoramento contínuo das informações através da avaliação por juízes especialistas. Tal rigor metodológico não só eleva a qualidade do material, mas também contribui para o fortalecimento da competência teórica e profissional dos indivíduos que o utilizam (Souza et al., 2018).

A validação por juízes especialistas contribui para o aprimoramento do material, e pode ser complementada pela validação social com o público-alvo. A validação social possui como foco a aplicabilidade da tecnologia comportamental, assegurando que o material seja socialmente relevante, compreensível e culturalmente apropriado ao contexto aplicado. Atender as necessidades cotidianas do público-alvo é fundamental para o sucesso e o impacto duradouro da intervenção (Souza et al., 2018).

O ICT tem se mostrado eficaz no ensino de uma variedade de habilidades, desde raciocínio clínico para residentes médicos (Konopasky et al., 2020) até o procedimento de brincar social para professores de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA (Tuma; Barros, 2025). A partir da necessidade de se buscar alternativas para o desenvolvimento interpessoal de professores universitários no contexto da inclusão de Pessoas com Deficiência e as vantagens do ICT, o presente trabalho teve como objetivo apresentar o desenvolvimento e a dupla validação, por juízes especialistas e com o público-alvo, de um treino interativo de HSEs no contexto da inclusão na universidade.

Método

Trata-se de um estudo metodológico de desenvolvimento e validação de um treino interativo de HSEs. O treino interativo de HSEs e Inclusão Educacional no contexto universitário está alocado na plataforma *Moodle* (<https://ead.ufpa.br/course/view.php?id=6598>⁴) e possui 57 minutos e 18 segundos de duração, divididos em sete módulos com duração entre 2 e 4 minutos. Os dois primeiros módulos são teóricos e contém alguns exemplos práticos sobre habilidades sociais e o processo de ensino-aprendizagem, no módulo I, e sobre inclusão na educação superior, no módulo II.

Os módulos seguintes são dramatizações, roteirizadas com base em entrevistas de estudantes universitários com deficiência (Rosa et al., 2025), e encenadas por atores com e sem deficiência. Durante as filmagens foram realizados ajustes no roteiro, conforme indicação das pessoas com deficiência para garantir que as interações ocorressem de forma natural e coerente com as especificidades das condições apresentadas. Desta forma, estes procedimentos permitem o protagonismo das pessoas com deficiência na construção da tecnologia comportamental. O módulo III apresenta as habilidades de aprovar e valorizar os comportamentos; o módulo IV expõe as habilidades de expor, explicar e avaliar; o módulo V exhibe as habilidades de cultivar afeto e bom humor; o módulo VI apresenta as habilidades de manejar situações de conflito; por fim, o módulo VII expõe as habilidades de orientar atividades.

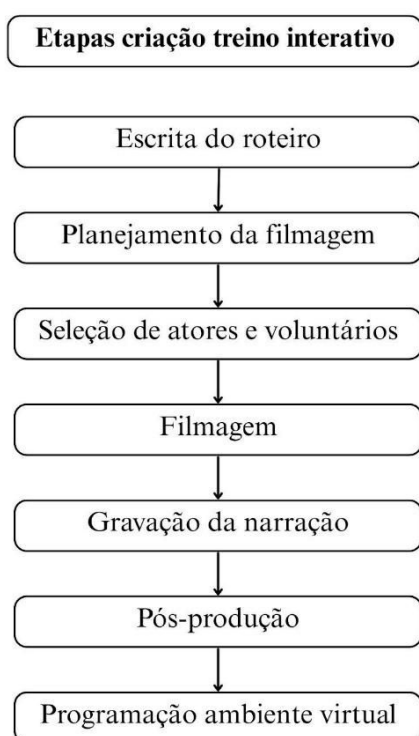
Ao longo de todo o treinamento, surgem janelas pop-up com questões dos tipos múltipla escolha; verdadeiro ou falso; e completar lacunas. Os participantes avançam nos módulos ao responder corretamente. Essa interatividade é programada por meio do plugin H5P oferecido na própria plataforma Moodle. Dessa forma, o treinamento computadorizado interativo é constituído unicamente de conteúdo audiovisual. Os roteiros

⁴ Para acessar como visitante, utilizar a senha visitantes

foram criados pela primeira autora, entretanto, a decupagem e parte da pós-produção foi realizada por três voluntários do curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Pará (UFPA). A Figura 1 apresenta as etapas para a criação do treino interativo.

Figura 1

Etapas para a criação do treino interativo



Participantes

A amostra de juízes é considerada não aleatória e intencional e se justifica pelo interesse em selecionar especialistas na temática em estudo (Souza et al., 2018). No caso em questão, especialistas em Habilidades Sociais Educativas e estudantes universitários com deficiência. Os critérios de elegibilidade dos especialistas foram: Ter publicações sobre habilidades sociais no contexto escolar e educacional nos últimos 3 anos ou ter atuação profissional no campo das habilidades sociais no contexto escolar e educacional. Inicialmente a busca se deu por meio de uma pesquisa na plataforma Lattes com o termo

“Habilidades Sociais Educativas”, resultando na seleção de 22 mestres e doutores com publicações relevantes na área, os quais foram convidados a participar por e-mail. De forma complementar, foi conduzida uma busca por meio das redes sociais dos pesquisadores. Assim, seis profissionais contatados por e-mail aceitaram participar e cinco profissionais manifestaram interesse por meio das redes sociais. Entretanto, apenas três realizaram a validação, sendo duas doutoras e uma mestra, todas com experiência com inclusão escolar e educacional. Paralelamente, foram convidados estudantes com deficiência de duas instituições de ensino superior, sendo uma instituição da rede pública e a outra da rede privada. O convite foi direcionado aos setores de acessibilidade dessas instituições, os quais encaminharam o informe sobre a pesquisa aos discentes matriculados e apoiados pelos respectivos setores. 10 estudantes entraram em contato manifestando interesse em participar, e três concluíram a validação do treinamento. Sendo uma pessoa com deficiência física, uma pessoa com deficiência auditiva e uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Duas cursando licenciatura e uma de um curso da área da saúde.

Instrumentos

Para a validação dos especialistas, foi aplicado um questionário composto por 12 itens fechados e uma questão aberta para avaliação subjetiva, que teve como objetivo verificar a qualidade do design instrucional e a adequação conceitual do conteúdo. Este questionário utilizou uma escala dicotômica modificada: Sim, Não e Não se Aplica (NSA). A opção "NSA" permitiu que os especialistas se concentrassem apenas nas áreas de sua expertise direta, aumentando a validade do feedback específico. O questionário foi organizado em quatro domínios de avaliação. O primeiro é o domínio Teórico e Comunicacional, focado na verificação da fundamentação teórica, coerência e profundidade conceitual dos módulos introdutórios. O segundo, Aplicabilidade

Situacional, avalia a relevância e a suficiência dos exemplos apresentados, bem como a coerência das situações práticas com o cotidiano docente e com a Habilidade Social Educativa que se pretende ensinar. O terceiro domínio, Linguagem e Comunicação, verifica a objetividade e a aderência à norma padrão da língua portuguesa nos textos de todo o treinamento, incluindo módulos e questões. Por fim, o último domínio, Qualidade Pedagógica, avalia o design instrucional e a estrutura do treinamento, abrangendo a lógica das alternativas das questões, a função de consolidação das informações pelas perguntas e a progressão do conteúdo (do menos para o mais complexo). O questionário incluiu, ainda, um campo de texto aberto para que os especialistas pudessem detalhar e justificar suas avaliações, oferecendo sugestões de melhoria. A Figura 2 apresenta a distribuição dos itens em cada domínio avaliado.

Figura 2

Domínios e itens do questionário de validação por especialistas

Domínio	Item
Teórico e Conceitual	P1. Os módulos teóricos apresentam o conteúdo de forma objetiva, coerente e fundamentado na literatura científica?
	P2. Os módulos teóricos possuem aprofundamento conceitual adequado e linguagem acessível?
Aplicabilidade Situacional	P6. Os módulos específicos apresentam o conteúdo de forma compreensível e com situações comuns do cotidiano docente?
	P7. As situações apresentadas nos módulos 3 ao 7 são coerentes com a HSE?
	P8. As situações apresentadas nos módulos 3 ao 7 são suficientes para ensinar as HSE?
Linguagem e Comunicação	P4. Os textos das questões dos módulos teóricos seguem a norma padrão da língua portuguesa?
	P10. Os textos das questões dos módulos 3 ao 7 seguem a norma padrão da língua portuguesa?
Qualidade Pedagógica	P3. As perguntas dos módulos teóricos favorecem a consolidação das informações apresentadas?
	P5. As alternativas de resposta dos módulos teóricos estão organizadas com lógica e possuem extensão similar?
	P9. As perguntas dos módulos 3 ao 7 favorecem a consolidação das informações apresentadas?
	P11. As alternativas de resposta dos módulos 3 ao 7 estão organizadas com lógica e possuem extensão similar?
	P12. O treinamento apresentou o conteúdo de forma progressiva?

Para a validação de estudantes universitários com deficiência, foi elaborado e aplicado um questionário composto por 10 itens em uma escala do tipo Likert de cinco pontos variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). O questionário está estruturado em três domínios: Validade do Conteúdo, Aplicação Prática, e, Compreensão e Representatividade. O primeiro domínio, composto por quatro itens, avalia a precisão, a atualização e o alinhamento do conteúdo com a realidade do estudante. É importante notar que dois itens (8 e 9) são formulados negativamente, de modo que a concordância do participante indica uma crítica ao treinamento, e, por isso, suas pontuações foram invertidas na análise estatística. O segundo domínio, Aplicação Prática, é composto por 3 itens que avaliam se o treinamento ensina a postura correta e se as soluções propostas são aplicáveis e adequadas. Os itens do último domínio avaliam a acessibilidade da linguagem, o impacto das dramatizações e a identificação do participante. A Tabela 2 apresenta a distribuição dos itens em cada domínio avaliado.

Figura 3

Domínios e itens do questionário de validação por estudantes com deficiência

Domínio	Itens
Validade do Conteúdo	1.As situações que aparecem no treinamento condizem com o dia a dia de um aluno com deficiência na educação superior.
	3.O conteúdo do treinamento contribui para a promoção de um ambiente mais inclusivo na universidade.
	8.As orientações do treinamento não consideram adequadamente as dificuldades específicas de diferentes tipos de deficiência.
	9.O treinamento apresenta informações desatualizadas ou inadequadas sobre a realidade dos alunos com deficiência.
Aplicação Prática	2.As orientações expostas no treinamento estão coerentes com uma postura que considero adequada dos professores.
	4.As respostas esperadas nas perguntas do treinamento são coerentes com o que considero adequado no tratamento de alunos com deficiência.
	7.O conteúdo incentiva uma comunicação mais acessível e respeitosa entre professores e alunos com deficiência.

Compreensão e Representatividade	5.O treinamento utiliza uma linguagem acessível e compreensível.
	6.Eu me senti representado(a) pelas situações e personagens apresentados no treinamento.
	10.As cenas dramatizadas no treinamento são claras e ajudam a compreender como um professor pode agir de maneira inclusiva.

Análise dos dados

Os dados foram organizados e processados em uma planilha do Excel. A análise estatística descritiva contou com o cálculo da média, desvio padrão, coeficiente de variação e taxa de concordância (apenas para os especialistas). A média consiste na somatória de todas as respostas válidas (no caso da codificação binária dos especialistas) ou pontuações de todos os respondentes (no caso da escala Likert dos estudantes), dividida pelo número total de itens. Para a validação dos estudantes (escala Likert), o resultado é considerado positivo e de alta satisfação quando a média atinge valores entre 4,0 e 5,0. O desvio padrão amostral foi calculado utilizando a fórmula DESVPAD.A do próprio Excel.

O coeficiente de variação (CV) foi obtido a partir da divisão do desvio padrão pela média, multiplicado por 100. A taxa de concordância (utilizada como o Coeficiente de Validade de Conteúdo) foi calculada por meio da divisão do número de respostas 'Sim' pelo número de respostas válidas ('Sim' + 'Não'), multiplicado por 100. Para a validação por especialistas, um resultado de Taxa de Concordância igual ou superior a 80% é o parâmetro adotado para considerar o domínio como validado (Souza et al., 2018).

Considerações éticas

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer número 6.586.204. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) foram entregues aos participantes, sendo a compreensão e o aceite do referido termo requisitos para a participação na pesquisa. O sigilo foi garantido, de modo que não foi divulgada nenhuma

informação que possibilitasse a identificação dos participantes.

Resultados e Discussão

Os participantes acessaram o ambiente virtual por meio do acesso como visitante, ou seja, não foi necessário o cadastro na plataforma. Dessa forma, o produto validado foi o treino interativo completo, e não apenas os roteiros. Inicialmente serão apresentados os resultados das avaliações realizadas pelas especialistas, na sequência os resultados das avaliações dos estudantes universitários com deficiência. A Tabela 1 apresenta a média, desvio padrão e coeficiente de validade do conteúdo de cada domínio. Os resultados revelam uma validação forte e consistente em três dos quatro domínios, mas sinalizam uma área crítica que demanda revisão. O domínio Teórico e Conceitual alcançou consenso absoluto com uma taxa de concordância de 100% (Média=1,00 e DP= 0,00).

Tal resultado atesta que os especialistas validam integralmente a coerência do conteúdo dos módulos teóricos com a literatura científica, estabelecendo uma base conceitual sólida para o treinamento. Com uma taxa de concordância elevada de 93,33% e desvio padrão reduzido (DP=0,26), o domínio Qualidade Pedagógica demonstra forte validação e alto consenso nos aspectos estruturais do treinamento. A validação abrange a lógica das alternativas de resposta, a função de consolidação das perguntas e a progressão didática do conteúdo. A discordância mínima registrada não compromete a validação do domínio, mas justifica-se pela discordância de uma especialista quanto à adequação das alternativas de resposta nos módulos teóricos (P5).

Enquanto que o domínio Aplicabilidade Situacional obteve uma taxa de concordância robusta de 88,89%, ultrapassando o critério mínimo de aceitação (80%). O desvio padrão baixo (DP=0,33) confirma um forte consenso em relação à adequação dos exemplos e à relevância das situações para o cotidiano docente. A variação residual no domínio deve-se a uma única especialista que não validou a coerência das situações

apresentadas com a Habilidade Social Educativa pretendida (P7). Por fim, o domínio Linguagem e Comunicação, se constitui no ponto crítico da validação por especialistas. Nesse domínio encontra-se a menor Taxa de Concordância (66,67%) e o maior desvio padrão (DP=0,52). O baixo consenso e a alta dispersão indicam que a validação falhou neste domínio. A discordância de uma especialista em ambos os itens do domínio formalmente invalida a objetividade e a aderência à norma padrão do texto (P4 e P10), exigindo uma rigorosa revisão textual antes da implementação final do treinamento.

O campo destinado à avaliação subjetiva foi utilizado por duas especialistas, para complementar a avaliação. Em um caso, a avaliação indica a necessidade de adicionar exemplos de manejar situações em sala de aula com pessoas que possuem sensibilidade auditiva, tendo em vista que no treinamento a única forma de lidar apresentada é a permissão do uso de abafador e o acordo com o restante da turma para estabelecer um ambiente com redução de ruídos. A outra especialista pontuou ajustes técnicos relacionados à plataforma Moodle, como por exemplo precisar clicar em um botão para que a janela de interatividade apareça na tela.

Tabela 1

Resultados especialistas

Domínio	M	DP	Taxa concord.
I. Teórico e Conceitual	1	0	100%
II. Aplicabilidade Situacional	0,88	0,33	88,89%
III. Linguagem e Comunicação	0,66	0,52	66,67%
IV. Qualidade Pedagógica	0,93	0,26	93,33%

Nota. M – Média; DP- Desvio padrão; Taxa concord. – Taxa de concordância

Outrossim, as estatísticas descritivas (Média - M, Desvio Padrão - DP e

Coeficiente de Variação - CV) dos resultados obtidos com os estudantes com deficiência revelam uma validação positiva e consistente em dois ($M=4,55$) dos três domínios, mas sinalizam uma área crítica de atenção no domínio de Validade do Conteúdo. É possível identificar que o domínio Validade e relevância do conteúdo conta com resultados inferiores, quando comparado com os demais domínios. Com a média mais baixa ($M=3,84$) indica satisfação moderada, ligeiramente acima da neutralidade da escala (3 - nem concordo, nem discordo). O alto desvio padrão ($DP=1,4$) e, principalmente, o elevado coeficiente de variação ($CV = 36,46\%$), revelam uma baixa uniformidade e polarização nas respostas desse domínio. Essa discrepância está atrelada a discordância dos participantes com uma afirmativa (As situações que aparecem no treinamento condizem com o dia a dia de um aluno com deficiência na educação superior), e concordância com as demais afirmativas do domínio.

Em franco contraste, os domínios Aplicação Prática e Compreensão e Representatividade, alcançaram médias idênticas e excepcionalmente elevadas ($M = 4,55$). O resultado sugere alta concordância com a aplicabilidade prática das orientações e representatividade das pessoas com deficiência. O baixo desvio padrão ($DP \leq 0,52$) e o coeficiente de variação reduzido ($CV \approx 11\%$) confirmam um consenso estatisticamente forte e homogêneo entre os participantes. Isso valida que o treinamento é bem-sucedido em propor orientações e indicar posturas coerentes com a acessibilidade atitudinal, bem como em utilizar linguagem acessível e na representatividade dos estudantes com deficiência.

Tabela 2

Resultados estudantes com deficiência

Domínio	M	DP	CV
Validade do conteúdo	3,84	1,4	36,46%

Aplicação prática	4,55	0,52	11,43%
Compreensão e representatividade	4,55	0,5	10,99%

Nota. M – Média; DP – Desvio padrão; CV – Coeficiente de variação.

Os discentes com deficiência utilizaram o campo de avaliação subjetiva para expor sua percepção de que o treinamento é "interessante, tanto como estudante e caminhando para meu nível como futura docente", ou ainda que o treinamento "foi gratificante e pude aprender mais", e um participante acrescentou uma dificuldade em assistir o conteúdo em seu computador, "Entretanto o conteúdo foi excelente".

A análise comparativa dos resultados entre os estudantes com deficiência e os especialistas revela uma validação consistente na forma e postura que o treino interativo se propõe a ensinar. Dessa forma, o treino interativo avaliado engloba componentes paralinguísticos e comunicação não verbal que favorecem a competência social conforme outros programas de treinamento relatados (Del Prette & Del Prette, 2022; Quitério et al., 2021).

Há um forte consenso que valida a Aplicação prática (M=4,55, CV=11,43%) e a Compreensão e representatividade (M=4,55, CV=10,99%) dos estudantes com deficiência. Essa satisfação dos estudantes é corroborada pelo alto índice de validação dos especialistas, no domínio Aplicabilidade Situacional (Taxa de Concordância= 88,89%, DP=0,33). A aplicabilidade situacional pode refletir o valor que estudantes com deficiência atribuem aos recursos e adaptações que garantem sua participação (Diniz et al., 2021; Rosa et al., 2025). A capacidade de flexibilizar o curso do planejamento de ensino e usar estratégias de solução de problemas é imprescindível à garantia de acessibilidade (Quitério et al., 2021)

Os resultados de ambos os grupos, especialistas e estudantes com deficiência,

sugerem a validação dos comportamentos que o treinamento estabelece como sendo socialmente habilidosos, inclusivos e adequados à prática docente no contexto universitário. Por consequência, é possível estabelecer que o treino interativo pode favorecer o estabelecimento de relações saudáveis e um contexto interpessoal acolhedor, essenciais para o bem-estar e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes (Quitério et al., 2021; Rosa et al., 2025).

A principal divergência reside nos aspectos do conteúdo do treinamento. Enquanto o domínio Teórico e Conceitual foi aprovado com consenso total pelos especialistas (Taxa de concordância=100%, DP=0), os estudantes classificaram o domínio correspondente, Validade do conteúdo, com a média mais baixa (M=3,84) e a maior dispersão (CV=36,46%). Essa diferença sugere que o conteúdo é válido em relação a teoria e conceitos, mas percebidos por estudantes com deficiência como incompletos ou não totalmente coerentes com a rotina universitária. Essa percepção é corroborada pela discordância de uma das especialistas no item que pergunta se as situações expostas são suficientes para o ensino das HSEs (P7).

A divergência pode ser um indício de que, embora os aspectos interpessoais expostos de forma conceitualmente adequada, as situações poderiam explorar as barreiras e acessibilidade em outros contextos presentes na vivência dos estudantes, como pedagógicos ou acadêmicos. Se o currículo, atividades e métodos de avaliação são inflexíveis e construídos sob a lógica da meritocracia e produtividade, estudantes com deficiência podem ter o desempenho acadêmico afetado por tais barreiras pedagógicas (Loradini & Gesser, 2024).

Finalmente, a análise do domínio Linguagem e Comunicação (Taxa de concordância=66,67%) dos especialistas aponta as áreas de revisão rigorosa da norma padrão e da objetividade textual. Em contrapartida, estudantes com deficiência indicaram

altos níveis de satisfação com a compreensão e representatividade ($M=4,55$, $CV=10,99\%$). A inclusão da representatividade no treinamento coaduna com os elementos essenciais para a construção de práticas anticapacitistas. O resultado positivo na representatividade sugere que o treinamento segue a premissa de "Nada sobre nós, sem nós". A validação da representatividade indica que o treinamento ajuda a combater a invisibilidade ou o apagamento das identidades de pessoas com deficiência (Loradini & Gesser, 2024).

Ressalta-se que os níveis de satisfação com a compreensão dos estudantes podem estar relacionados com a alta validação dos especialistas a respeito da Qualidade Pedagógica (Taxa de concordância= $93,33\%$). Tal validação sugere que o formato e a estrutura são adequados para o ensino do conteúdo, e que as melhorias devem se concentrar primariamente na ampliação de situações que exemplificam as HSEs e na revisão da linguagem.

O treinamento bem-sucedido em criar condições para o ensino de HSEs ajuda a combater as barreiras atitudinais, que são identificadas como a forma de obstáculo que mais oferece resistência à inclusão, manifestando-se como comportamentos assistencialistas, paternalistas ou excludentes (Rosa et al., 2025). A validação dos estudantes com deficiência confirma que tais habilidades são percebidas como promotoras de aprendizagem, participação e acessibilidade (Diniz et al., 2021; Rosa et al., 2025)

Considerações finais

Apesar da limitação do estudo em relação ao quantitativo de participantes, a dupla validação, realizada por especialistas em Habilidades Sociais Educativas (HSEs) e por estudantes universitários com deficiência, forneceu dados robustos e complementares para aprimorar o treino interativo desenvolvido. Esta abordagem metodológica foi fundamental, pois a experiência vivencial dos estudantes garantiu uma avaliação precisa da relevância e

aplicabilidade das orientações, enquanto a análise dos especialistas assegurou o rigor teórico e técnico.

Os resultados obtidos são favoráveis à aplicação do treinamento interativo para ensinar HSEs a professores universitários, atestando sua qualidade na maior parte dos domínios. A análise demonstrou um forte consenso na aplicabilidade situacional, com alta validação social, como os estudantes com deficiência, bem como por juízes especialistas sobre a adequação das soluções comportamentais ensinadas. Essa dupla validação confirma que o treinamento tem o potencial de ser uma ferramenta relevante para o ensino de ferramentas interpessoais que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, a pesquisa identificou duas áreas críticas de aprimoramento que precisam ser tratadas para a versão final do treinamento. O primeiro aspecto diz respeito à média de satisfação baixa em relação às situações apresentadas refletirem o cotidiano de estudantes com deficiência na educação superior. Esta divergência sugere que o treino, embora teoricamente correto, necessita de uma ampliação das situações práticas, incluindo barreiras pedagógicas, para aumentar a relevância do conteúdo. O segundo ponto que merece ajuste diz respeito ao domínio Linguagem e Comunicação, invalidado pelos especialistas. Essa fragilidade técnica exige uma revisão rigorosa de todo o material.

Merece destaque a alta satisfação dos estudantes com a representatividade, e validação da estrutura pedagógica da tecnologia comportamental desenvolvida. O estudo fornece as bases para que as melhorias sejam cirúrgicas e objetivas: garantir a excelência técnica da linguagem e aprofundar a aplicabilidade situacional. Conclui-se que o treinamento interativo tem potencial de contribuir significativamente com a formação continuada sobre aspectos interpessoais de professores universitários, promovendo um contexto acadêmico mais acolhedor e efetivamente inclusivo.

Estudo 04

Aplicação de um treino de Habilidades Sociais Educativas e Inclusão Escolar:

Avaliação de Professores Universitários

A inclusão escolar é um processo dinâmico e contínuo que visa garantir a participação ativa, equitativa e significativa de todos os estudantes, independentemente de suas condições, características ou necessidades específicas (Beltrão et al., 2023). Embora a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), assegure o direito à educação em ambientes comuns, diversos estudos têm apontado que a efetivação desse direito ainda enfrenta entraves cotidianos (Rosa & Menezes, 2019; Vieira & Omote, 2021).

Pesquisas mostram que muitos professores, inclusive aqueles que cursaram disciplinas relacionadas à Educação Especial, relatam-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula (Silva et al., 2018). Adicionalmente, estudantes universitários com deficiência frequentemente relatam barreiras pedagógicas, afetivas e atitudinais, como a ausência de práticas adaptadas, exclusão de atividades e percepção de descrença em suas capacidades por parte dos professores (Diniz & Silva, 2021; Guimarães et al., 2021; Rosa et al., 2025). Esses relatos sugerem que a dificuldade não está apenas na estrutura física ou nos recursos pedagógicos, mas também, e principalmente, na qualidade das interações e relações estabelecidas em sala de aula (Santos, 2022).

Sob a perspectiva do modelo social de deficiência, não é a condição da pessoa que determina sua inclusão ou exclusão, mas sim as barreiras sociais, atitudinais e institucionais que limitam sua participação (Diniz et al., 2009). Portanto, a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo de transformação das práticas pedagógicas e das relações sociais no contexto educacional. Isso exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento de competências interpessoais e relacionais, que

favoreçam a construção de ambientes inclusivos e responsivos à diversidade (Lessa, 2020; Souza et al., 2022).

Dentre essas competências, destacam-se as Habilidades Sociais Educativas (HSE), entendidas como repertórios comportamentais que favorecem a construção de relações pedagógicas positivas, éticas e responsivas à diversidade (Del Prette & Del Prette, 2024; Quiterio et al., 2021). No ensino superior, essas habilidades ganham destaque devido ao novo paradigma da atuação docente para além da transmissão de conteúdo e a relevância da qualidade da interação docente e discente na adaptação e aprendizagem no ensino superior, sendo organizadas (Santos, 2022). Nesse contexto, as HSE são organizadas, segundo Santos (2022), em cinco classes funcionais: aprovar e valorizar os comportamentos dos alunos; explicar e avaliar de maneira interativa; cultivar afetividade e bom humor; reprovar comportamentos indesejáveis dos alunos; e orientar atividades.

Essas habilidades se expressam, sobretudo, na qualidade da relação entre docentes e discentes. A relação professor-aluno é um componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na Educação Superior, onde as demandas por autonomia e engajamento discente são acentuadas. Estudos como os de Santos (2022) e Rosa et al. (2025) destacam que a qualidade dessa interação influencia diretamente não apenas a aprendizagem, mas também a permanência e o bem-estar dos estudantes. Interações marcadas por empatia, escuta ativa, bom humor e abertura ao diálogo têm sido associadas a maior engajamento, satisfação com o curso e sensação de pertencimento (Quiterio et al., 2021; Santos, 2022).

Estudos empíricos têm demonstrado que intervenções focadas na promoção de HSE entre professores podem resultar em práticas mais inclusivas e eficazes. Por exemplo, Rosin-Pinola et al. (2017) observaram, em um estudo com professores do ensino fundamental, que a participação em programas de treinamento em HSE resultou em

melhora significativa no manejo de sala de aula, na promoção da participação dos alunos e na resolução de conflitos. Da mesma forma, Quiterio et al. (2021) relataram que estudantes de Pedagogia submetidos a uma formação estruturada em HSE apresentaram ganhos duradouros em habilidades como empatia, escuta e assertividade, essenciais para uma prática docente inclusiva.

Os treinamentos de habilidades sociais, em sua maioria, ocorrem de forma presencial (Del Prette & Del Prette, 2022). Treinamentos presenciais possuem limitações geográficas e logísticas, quando comparados com treinamentos à distância. O Treinamento Computadorizado Interativo (Interactive Computer Training - ICT) é um tipo de treinamento à distância caracterizado por ter formato digital e autoinstrucional, utilizar videomodelação, apresentar conteúdo estruturado e feedback sobre o desempenho (Peter et al., 2021; Tuma & Barros, 2025).

O ICT tem demonstrado sucesso no ensino de variados repertórios como raciocínio clínico de residentes médicos (Konopasky et al., 2020), habilidades necessárias em equinoterapia para terapeutas iniciantes (Peter et al. 2021), implementar escalas de atividades digitais para cuidadores de crianças com transtorno do espectro autista (Aguilar et al., 2023) e procedimento de brincar social para professores de crianças com transtorno do espectro autista (Tuma & Barros, 2025).

Considerando, assim, que reconhecer a centralidade das HSE na formação e atuação docente é um passo fundamental para avançar na efetivação da inclusão escolar, especialmente no âmbito da Educação Superior, onde as relações entre professores e estudantes ganham contornos ainda mais complexos, este estudo tem como objetivo avaliar os efeitos de um treinamento computadorizado interativo sobre HSE e inclusão educacional na autoavaliação de professores universitários.

Método

Trata-se de um estudo quasi-experimental, assim denominado por não apresentar todas as características de um estudo experimental, pois um controle experimental completo nem sempre é possível (Dutra & Reis, 2016). O delineamento do presente estudo consiste na comparação dos resultados de um instrumento de autorrelato respondido pelos participantes em dois momentos: pré-intervenção e pós-intervenção. A variável dependente, portanto, é a pontuação obtida a partir do referido instrumento de autorrelato. A variável independente é a exposição ao ICT, que poderá assumir dois valores: ausente (na fase pré-intervenção) e presente (na fase pós-intervenção).

Participantes

Participaram da pesquisa seis professores universitários, os quais manifestaram interesse em participar respondendo um formulário digital divulgado nas mídias sociais e em informativos impressos no ambiente universitário. Maria, Malu e Maya atuam em instituições públicas de ensino superior, enquanto Marcos, Marta e Maite atuam em instituições privadas. Os nomes utilizados no presente relato são fictícios.

Instrumentos e Materiais

Inventário de Habilidades Sociais Educativas para Professores

Para as fases pré e pós-intervenção foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais Educativas para Professores - IHSE-Prof (Del Prette & Del Prette, 2024). Trata-se de um instrumento de autorrelato composto por 45 itens que descrevem situações de interação e possíveis reações, sendo que os docentes devem estimar a frequência com que agem de acordo em cada situação. É utilizada uma escala Likert de cinco pontos que varia de quase nunca (0 a 2 vezes no último mês) a quase sempre (9 a 10 vezes no último mês). O instrumento é composto por três fatores: F1. Mediação aprendizagem desenvolvimento; F2. Disciplina indutiva; F3. Suporte socioemocional. Os resultados percentis dos

participantes são interpretados conforme a Tabela 1.

Tabela 1

Categorização por percentil no IHSE-Prof

Percentil	Interpretação
76-100	Repertório altamente elaborado de Habilidades Sociais Educativas com resultados acima da média para praticamente todos os itens e subescalas em que aparecem. Indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios nesses itens.
66-75	Repertório elaborado de Habilidades Sociais Educativas com resultados acima da média para maior parte dos itens e subescalas em que aparecem. Indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórios.
36-65	Bom repertório de Habilidades Sociais Educativas, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas em que aparecem
26-35	Repertório médio inferior de Habilidades Sociais Educativas, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens. Indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais, especialmente naquelas subescalas e itens mais críticos para o desempenho profissional satisfatório.
01-25	Repertório abaixo da média inferior de Habilidades Sociais Educativas. Indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais, especialmente naquelas subescalas e itens mais críticos para o desempenho profissional satisfatório.

Nota. De Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2024).

O Questionário Relação Professor-Aluno, apresentado ao final dos itens do inventário, é composto pelas dimensões relação com a turma, diálogo, respeito, afeto, atuação docente, aprendizagem e disciplina dos estudantes. É utilizada uma escala de percepção da satisfação, a qual pode ser Totalmente insatisfeito, Bastante insatisfeito, Medianamente satisfeito, Bastante satisfeito e Totalmente satisfeito.

Questionário de validação social

Na fase pós-intervenção também foi aplicado um questionário de validação do ICT elaborado pela primeira autora. O questionário apresenta 12 afirmativas em uma escala Likert de cinco pontos que varia de discordo totalmente a concordo totalmente.

Treinamento Interativo e Computadorizado - ICT

O ICT foi alocado na plataforma Moodle com o nome Habilidades Sociais Educativas e Inclusão Educacional no contexto universitário, sendo composto por 7

módulos. Os dois primeiros módulos são teóricos, sobre habilidades sociais e aprendizagem e inclusão educacional de pessoas com deficiência. Enquanto os módulos seguintes apresentam uma determinada habilidade social educativa para o contexto universitário (Santos, 2022). Todo o conteúdo do ICT é audiovisual, composto por vídeos com duração média de 4 minutos, elaborados e produzidos pela primeira autora no contexto dessa pesquisa. A interatividade, que consiste na apresentação de perguntas durante a apresentação dos vídeos, foi programada por meio do plugin H5P oferecido dentro da plataforma. Feedbacks explicativos foram programados, tanto para respostas certas como para respostas incorretas. Os participantes apenas poderiam dar continuidade caso respondessem corretamente as perguntas. Os módulos se tornavam disponíveis na medida em que as atividades do módulo anterior eram concluídas.

Procedimento

Inicialmente uma reunião virtual foi conduzida para explicar as etapas da pesquisa, bem como obter o aceite formal dos participantes (TCLE). Em seguida, os participantes foram cadastrados na plataforma Moodle, e comunicados através da forma de contato indicada na reunião (e-mail ou aplicativo de mensagens instantâneas). O instrumento de autorrelato IHSE-Prof (Del Prette & Del Prette, 2024) estava alocado na plataforma Moodle, sendo necessário que os participantes respondessem para iniciar o treinamento. Após a conclusão de todos os módulos do ICT, os participantes responderam um questionário de validação social e o instrumento de autorrelato IHSE-Prof (Del Prette & Del Prette, 2024).

Considerações éticas

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer número 6.586.204. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram entregues aos participantes, sendo a compreensão e o aceite do referido termo requisitos para a

participação na pesquisa. O sigilo foi garantido, de modo que não foi divulgada nenhuma informação que possibilite a identificação dos participantes, sendo utilizados codinomes para nomear cada participante.

Resultados

Os participantes responderam um questionário de identificação, composto por três perguntas: tempo na docência; formação acadêmica ou profissional sobre inclusão de pessoas com deficiência; e experiência com estudantes público-alvo da educação especial. A Tabela 2 apresenta um resumo da identificação dos participantes.

Tabela 2

Identificação dos Participantes.

Participantes	Tempo na docência	Público da educação especial com o qual já trabalhou.
Maria	Mais de 10 anos	Deficiência física e mobilidade reduzida., Deficiência visual., Transtorno do Espectro do Autismo
Malu	Mais de 10 anos	Deficiência física e mobilidade reduzida., Deficiência intelectual., Transtorno do Espectro do Autismo, Altas habilidades/superdotação
Maite	Mais de 10 anos	Deficiência física e mobilidade reduzida., Transtorno do Espectro do Autismo
Maya	Entre 5 a 10 anos	Deficiência intelectual., Transtorno do Espectro do Autismo, Altas habilidades/superdotação
Marcos	Entre 1 a 5 anos	Deficiência intelectual., Transtorno do Espectro do Autismo
Marta	Entre 1 a 5 anos	Transtorno do Espectro do Autismo

Em relação ao tempo na docência, Maria, Malu e Maite atuam na docência há mais de 10 anos, o tempo de atuação de Maya varia entre 5 a 10 anos, enquanto para Marcos e Marta o tempo varia entre 1 a 5 anos. No que diz respeito à formação acadêmica ou profissional na área, apenas Malu e Maite informaram ter participado de ações pontuais de formação continuada oferecidas pelas instituições de ensino superior (IES) em que atuam.

Sobre a experiência com estudantes público-alvo da educação especial, todos os participantes afirmaram ter tido experiência na docência com estudantes com Transtorno

do Espectro Autista, enquanto nenhum pontuou ter lecionado para estudantes com deficiência auditiva. Maria, Malu e Maite informaram também ter tido experiência com estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida, e apenas Maria indicou experiência na docência com estudantes com deficiência visual. Maya e Malu pontuaram experiência tanto com estudantes com deficiência intelectual como com estudantes com altas habilidades.

O tempo para a conclusão do ICT variou entre 3 a 40 dias, conforme a disponibilidade para os participantes. A participante Maya foi quem levou mais tempo, completando o percurso em 40 dias. Em seguida, Maria concluiu em 34 dias, e Marcos em 29 dias. A participante Malu finalizou em 13 dias, Marta em 8 dias, enquanto Maite apresentou o menor tempo de conclusão, encerrando todos os módulos em 3 dias e 4 minutos.

Os dados obtidos a partir do IHSE-prof (Del Prette & Del Prette, 2024) serão apresentados nos seguintes subtópicos: Escore total; F1 - Mediação aprendizagem/desenvolvimento; F2 - Disciplina indutiva; F3 - Suporte socioemocional; e, Relação professor-aluno. A Tabela 3 apresenta a comparação entre escores e percentis nas fases pré e pós-intervenção, e uma indicação da classificação percentil conforme a interpretação disponível no manual do próprio instrumento.

Tabela 3

Resultado IHSE-prof nas fases pré e pós intervenção

	Escore Total	Pré intervenção		Pós intervenção	
		Escore	Percentil	Escore	Percentil
Maria		135	35 (M)	145	50 (B)
Malu		175	93 (AE)	178	97 (AE)
Maya		126	20 (AM)	118	15 (AM)
Marcos		164	80 (AE)	170	90 (AE)
Marta		139	40 (B)	180	97 (AE)

Maite	148	55 (B)	143	45 (B)
F1 - Mediação aprendiz./desenvolv.	Escore	Percentil	Escore	Percentil
Maria	54	50 (B)	54	50 (B)
Malu	67	93 (AE)	66	90 (AE)
Maya	46	30 (M)	44	25 (AM)
Marcos	60	70 (E)	67	93 (AE)
Marta	55	55 (B)	70	97 (AE)
Maite	64	80 (AE)	62	75 (E)
F2 - Disciplina indutiva	Escore	Percentil	Escore	Percentil
Maria	42	15 (AM)	43	15 (AM)
Malu	62	95 (AE)	65	97 (AE)
Maya	52	50 (B)	42	15 (AM)
Marcos	64	100 (AE)	55	70 (E)
Marta	49	35 (M)	60	95 (AE)
Maite	48	35 (M)	44	20 (AM)
F3 - Suporte socioemocional	Escore	Percentil	Escore	Percentil
Maria	38	50 (B)	41	65 (B)
Malu	44	75 (E)	43	70 (E)
Maya	33	30 (M)	33	30 (B)
Marcos	38	50 (B)	45	85 (AE)
Marta	34	35 (M)	44	75 (E)
Maite	32	25 (AM)	36	40 (B)

Nota. AM – Repertório abaixo da média inferior, M – repertório médio inferior, B – bom repertório, E – repertório elaborado, AE – repertório altamente elaborado.

Escore Total

O escore total indica uma primeira avaliação do repertório das HSE, sendo necessário analisar de forma conjunta com as subescalas para uma compreensão mais precisa dos dados (Del Prette & Del Prette, 2024). A observância do escore total do inventário permite que seja identificado um aumento nos resultados de Maria, Malu, Marcos e Marta. Entretanto, apenas para Maria e Marta esse aumento foi expressivo, ou seja, o aumento indicou uma mudança na classificação do percentil.

Maria, que inicialmente demonstrou desempenho médio inferior, alcançou um desempenho considerado bom na fase pós-intervenção. Similarmente, Marta evoluiu de um desempenho bom para um desempenho altamente elaborado de HSE. Malu e Marcos

apresentaram desempenho altamente elaborado, ou seja, percentis acima de 75, em ambas as fases. Para Maya e Maite o escore obtido na fase pós intervenção é inferior ao obtido na fase pré intervenção, contudo permanecendo abaixo da média e bom repertório respectivamente.

Mediação aprendizagem/desenvolvimento

A subescala F1 - Mediação aprendizagem/desenvolvimento, diz respeito às habilidades do professor para organizar e mediar interações sociais educativas e o ensino ativo. Em relação ao escore fatorial F1, observa-se escores situados em percentis acima da média em ambas as fases do estudo para os participantes Maria, Malu, Marcos, Marta e Maite.

A participante Maya foi a única com resultados abaixo da média, tendo sido identificado um declínio nos escores, de 46 para 44. Tal declínio, conforme a interpretação da classificação percentil, indica um repertório médio inferior e posteriormente abaixo da média. Outro declínio foi identificado nos resultados obtidos pela participante Maite, a qual inicialmente apresentou resultado compatível com repertório altamente elaborado e posteriormente repertório elaborado de HSE.

Ainda que tenha sido identificada redução no escore de Malu, ambos estão situados em percentis interpretados como repertório altamente elaborado de HSE. Para a participante Maria, identifica-se o mesmo valor de escore obtido em ambas as fases do estudo, situados dentro da média e interpretados como bom repertório de HSE.

É possível observar ascensão na classificação percentil dos participantes Marcos e Marta. Inicialmente Marcos obteve escore compatível com repertório elaborado, enquanto Marta apresentou bom repertório. Na fase pós intervenção ambos os participantes exibiram escores situados em percentis interpretados como repertório altamente elaborado de HSE.

Disciplina Indutiva

Por sua vez, F2 – Disciplina Indutiva trata-se de uma subescala sobre as habilidades de gerenciamento dos comportamentos indesejáveis e desejáveis dos estudantes. O escore fatorial da subescala F2 apresentou variações nos escores entre as fases do estudo para todos os participantes. Contudo, essa variação indicou manutenção da classificação percentil para Maria e Malu, as quais permaneceram, respectivamente, com repertório abaixo da média e repertório altamente elaborado de HSE.

Marta foi a única participante em que essa variação implicou em um aumento no escore, de 49, valor situado como médio inferior, para 60, valor situado como altamente elaborado. Para Maya, Marcos e Maite foi identificado um declínio na classificação percentil. Na fase pré intervenção, o escore de Maya é interpretado como bom repertório, enquanto que para Marcos a interpretação é repertório altamente elaborado e, por sua vez, repertório médio inferior para Maite. Na fase pós intervenção, os resultados indicam as classificações repertório elaborado para Marcos, e, repertório abaixo da média para Maya e Maite.

Suporte socioemocional

A última subescala, F3 - Suporte socioemocional, é definida como as habilidades de docentes para lidar e promover a expressividade emocional dos estudantes, bem como estabelecer condições afetivas que favorecem a aprendizagem. Ainda que tenha sido identificada um aumento no escore de Maria e Malu, não houve variação na classificação percentil, permanecendo respectivamente, repertório bom e repertório elaborado. Também foi identificada a manutenção da classificação percentil de Maya, que obteve o mesmo escore em ambas as fases do estudo, permanecendo repertório médio inferior.

A variação nos escores é interpretada como ascensão da classificação percentil para os participantes Marcos, Marta e Maite. Marcos, cujo percentil inicialmente foi classificado como bom repertório de HSE, obteve resultado altamente elaborado de HSE.

Para a participante Marta foi identificada a mudança de repertório médio inferior para repertório elaborado de HSE. Por sua vez, Maite, que inicialmente apresentou escore situado em percentil abaixo da média, na fase pós intervenção obteve escore compatível com bom repertório de HSE.

Relação Professor-Aluno

Em complemento à avaliação quantitativa realizada pelo IHSE-Prof (Del Prette & Del Prette, 2024), foram coletadas autoavaliações subjetivas dos participantes antes e após o ICT, sobre a relação professor-aluno. Esses dados qualitativos fornecem uma perspectiva individual sobre a satisfação dos professores em relação à sua atuação e às interações com os estudantes.

De modo geral, observou-se relativa estabilidade nos níveis de satisfação atribuídos à própria atuação docente e às relações estabelecidas com os alunos. Importante destacar que, na maioria das dimensões avaliadas, os participantes já apresentavam níveis elevados de satisfação antes do início do treinamento interativo. Maria, Malu, Marta e Maite demonstraram pouca ou nenhuma variação significativa em seus níveis de satisfação. Com exceção de Maite que apresentou percepção medianamente satisfeita, as avaliações permaneceram majoritariamente em bastante satisfeita ou totalmente satisfeita.

Contudo, foi identificada mudança na avaliação subjetiva após o treinamento para Maya e Marcos. Maya aumentou sua satisfação nas dimensões "Respeito dos meus alunos" e "Afetividade dos meus alunos". Marcos demonstrou uma melhora ainda mais expressiva, aumentando sua satisfação em "Diálogo com meus alunos", "Respeito dos meus alunos", "Afetividade dos meus alunos", "Minha atuação docente" e "Aprendizagem dos meus alunos".

Validação social

As respostas dos participantes ao questionário de validação social do ICT indicam que todos concordam que os módulos teóricos (1 e 2) foram apresentados de forma lógica e bem fundamentada na literatura científica e que os módulos específicos sobre HSE (3, 4, 5, 6 e 7) possuem uma duração e quantidade de exemplos/situações adequadas para a compreensão da habilidade. Apenas Marcos discorda que a interface do treinamento é adequada e acessível, e que foi possível navegar pelo treinamento com facilidade após a instrução da pesquisadora.

Com exceção de Maria, que se manteve neutra, todos os participantes concordaram que as situações apresentadas no treinamento interativo são próximas à realidade na docência. Todos os participantes concordaram que as perguntas que surgiam na tela durante o treinamento foram facilmente compreendidas, bem como, concordam que os feedbacks favoreceram a motivação para concluir os módulos. Todos os participantes informaram que indicariam o ICT a seus pares, e concordaram terem aprendido conteúdos e práticas importantes para a atuação docente.

Apenas Malu, Maite e Marcos registraram avaliações subjetivas ao final do questionário. Todos registraram dificuldades relacionadas a interrupções no carregamento dos vídeos, áudio comprometido em alguns vídeos e falhas na edição de um dos vídeos do Módulo 4. Os participantes também teceram feedbacks positivos, informando que "em termos de conteúdo, linguagem utilizada, fundamentação científica, estava tudo bem articulado. Na verdade, fiquei querendo que durassem mais" (Malu), ou ainda "Todas as informações são muito importantes para o desenvolvimento do professor"(Maite). Marcos sugeriu que o treinamento seja vinculado institucionalmente e seja disponibilizado como um requisito para docentes e coordenadores dos cursos.

Discussão

Considerando que para quatro dos seis participantes não foram identificados déficits de habilidades no escore total do IHSE-prof (Del Prette & Del Prette, 2024) antes da intervenção, e que, todos os participantes afirmaram experiência na docência com estudantes público da educação especial, pode-se supor a presença do viés de seleção. Tal limitação metodológica foi relatada em outro estudo que relatou um treinamento sobre diversidade e inclusão para professores universitários (Kossek et al., 2024). Dessa forma, a afinidade ou interesse prévios dos participantes com o tema do treinamento pode ter interferido nos resultados obtidos.

Ressalta-se que os dados da pesquisa sugerem que apenas o tempo na docência não parece ser uma variável preditora de repertório altamente elaborado de HSE, tendo em vista que as três participantes com mais de 10 anos de experiência, a saber, Maria, Maite e Malu, apresentaram repertórios variados (médio inferior, bom e altamente elaborado). As HSE são aprendidas e o investimento em treinamentos estruturados pode ser mais eficaz para essa aprendizagem do que apenas esperar o seu desenvolvimento espontâneo (Del Prette & Del Prette, 2022).

De modo geral, a comparação dos escores indica pouca variação entre as fases pré e pós intervenção. Entretanto, para os participantes Malu, Marta e Marcos, que já apresentavam habilidades sociais bem desenvolvidas antes do ICT, houve uma melhora nos resultados finais. Esse fato pode evidenciar evolução para percentis elevados, o que pode sugerir que o treinamento interativo funcionou como estratégia para o refinamento e aperfeiçoamento de habilidades sociais presentes no repertório dos participantes.

A análise das subescalas do inventário aponta que antes do ICT, quatro participantes apresentavam déficits nos repertórios de HSE em pelo menos uma subescala do IHSE-Prof (Del Prette & Del Prette, 2024). As subescalas F2 (Disciplina Indutiva) e F3 (Suporte Socioemocional) foram as que mais apresentaram déficits, identificados em mais

de um participante. A melhora significativa observada na subescala F3 sugere que o treinamento teve um impacto significativo nessas habilidades. Tais dados corroboram com a proposta do treinamento interativo, tendo em vista a relevância do suporte socioemocional na redução de barreiras atitudinais na relação entre docentes e discentes com deficiência. A acessibilidade atitudinal implica na construção de um relacionamento saudável, e o suporte oferecido por professores universitários aos estudantes com deficiência cria um ambiente acolhedor e inclusivo (Rosa et al., 2025; Vieira & Omote, 2021)

Observou-se redução nos escores pós-intervenção para as participantes Maya (total, F1 e F2), Maite (total, F1 e F2), Marcos (F2) e Malu (F1 e F3). Contudo, essas reduções não resultaram em uma queda expressiva nos percentis dos escores fatoriais de Malu, nem no escore total de Maite e Maya. Para Maite e Maya, as reduções nos escores pós-intervenção, embora não expressivas em todos os casos, podem estar relacionadas à mudança na descrição do próprio desempenho interpessoal após o ICT. Uma revisão da literatura sobre habilidades sociais de professores universitários indicou que a participação em treinamentos de habilidades sociais amplia observação dos próprios comportamentos e promove a reflexão crítica sobre as próprias práticas docentes (Vieira-Santos et al., 2018). Ademais, o desenvolvimento das HSE prevê que docentes reconheçam seus padrões de comportamento nas interações com estudantes (Santos, 2022).

É importante pontuar que o IHSE-prof (Del Prette & Del Prette, 2024) foi elaborado considerando o contexto da educação básica, tendo sido aplicado e validado exclusivamente com essa população. A diferença no nível de ensino pode ser um fator significativo que interferiu na análise e interpretação dos dados. As HSE, embora sejam recursos interpessoais indispensáveis para as interações educativas, manifestam-se de formas distintas e com diferentes ênfases dependendo do contexto educacional. Professores

universitários lidam com demandas específicas de autonomia discente e relações menos hierárquicas e previsíveis (Santos, 2022), o que pode não ser totalmente capturado por um instrumento desenvolvido para a educação básica. Essa limitação do instrumento pode ter afetado sua sensibilidade para detectar mudanças sutis ou para refletir o repertório de HSE no ensino superior, o que reforça a necessidade de adaptações futuras mais adequadas ao contexto universitário.

No que diz respeito à satisfação percebida pelos participantes, antes e depois da intervenção, é possível traçar um paralelo entre o tempo para a conclusão do treinamento e essa autoavaliação subjetiva. Os participantes que demoraram mais para concluir o ICT, Marcos e Maya, foram os que demonstraram a melhora em suas autoavaliações de satisfação. O tempo prolongado para a conclusão pode ser utilizado como um indicador de engajamento e, conseqüentemente, de um impacto mais significativo na percepção do participante. Ao comparar diferentes estratégias para o treinamento de habilidades complexas, Peter et al (2021) identificaram relatos de maior confiança e domínio das habilidades por participantes que passaram por treinamentos mais extensos, sugerindo que o tempo investido contribuiu para uma percepção mais positiva da aprendizagem.

Os resultados obtidos com o questionário de validação social indicam que os participantes apresentaram uma percepção positiva sobre o ICT. O fato de o treinamento interativo ter sido bem avaliado em termos de conteúdo, exemplos, linguagem e interface, fortalece os argumentos favoráveis à utilização dessa tecnologia comportamental com esse público. Apesar da predominância da modalidade presencial para treinamento de habilidades sociais, as modalidades à distância estão ganhando espaço e evidências sobre sua efetividade (Del Prette & Del Prette, 2022). Além disso, a concordância com a afirmativa sobre as situações utilizadas no ICT para exemplificar as habilidades ou conceitos apresentados serem próximos a realidade na docência sugere que a intervenção

foi elaborada de forma coerente com o contexto universitário.

A discrepância no tempo para a conclusão entre os participantes reitera a vantagem de se ajustar a disponibilidade individual de treinamentos mediados por computador em comparação com treinamentos presenciais. Inicialmente estava previsto que a participação no ICT ocorresse em um ambiente controlado e com supervisão dos pesquisadores.

Todavia devido à rotina dos participantes, repleta de demandas concorrentes, esse formato mostrou-se inviável. Dessa forma, os autores optaram por tornar a participação remota, na qual os participantes poderiam acessar o ambiente virtual para responder os questionários e assistir ao treinamento interativo de acordo com sua preferência e disponibilidade. Tais evidências estão de acordo com as vantagens do uso do ICT no sentido de ser uma estratégia eficaz e adaptável, especialmente para públicos com rotinas intensas ou pouca disponibilidade presencial (Aguilar et al., 2023; Peter et al., 2021; Tuma & Barros, 2025).

Considerações finais

O presente estudo buscou analisar os efeitos de um ICT sobre habilidades sociais educativas (HSE) na autoavaliação de professores universitários, tendo em vista a relevância dessas habilidades na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas para estudantes público da educação especial. A proposta foi estruturada a partir da necessidade de desenvolver intervenções formativas voltadas ao fortalecimento das HSE, considerando o contexto da docência no ensino superior e seus desafios específicos em relação à inclusão.

De modo geral, a análise dos escores indicou variações limitadas entre as fases pré e pós-intervenção, o que pode ser explicado pelo fato de que parte dos participantes já apresentava elevados de HSE antes do treinamento. Ainda assim, observou-se melhora em fatores específicos, como mediação da aprendizagem e suporte socioemocional, além de estabilidade em repertórios considerados elaborados. A avaliação obtida através do

questionário de validação social do treinamento também foi amplamente positiva, indicando aceitação quanto à aplicabilidade prática e à relevância dos conteúdos abordados.

A modalidade a distância mostrou-se alternativa viável para o andamento da pesquisa, dada a dificuldade em obter o aceite de participantes para o treinamento interativo em ambiente controlado, com suporte presencial dos pesquisadores, mesmo após ampla divulgação. Observou-se ainda um viés de afinidade com o tema da inclusão, uma vez que os professores que aceitaram participar demonstraram posicionamentos favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência.

Algumas limitações, no entanto, precisam ser consideradas. A ausência de grupo controle e o uso exclusivo de medidas de autorrelato limitam a validade interna dos achados. A sensibilidade para identificar mudanças mais sutis também foi limitada, em parte, devido ao viés de resposta que pode levar os participantes a emitirem respostas mais críticas após a intervenção, e em parte, devido à utilização de um instrumento originalmente validado para o contexto da educação básica.

Apesar dessas limitações, os dados obtidos oferecem subsídios relevantes para futuras investigações. Recomenda-se a incorporação de estratégias de sensibilização para a participação no treinamento interativo, como suporte da gestão institucional, e medidas complementares de avaliação do repertório de HSE, por exemplo, observações em sala de aula por avaliadores externos. Além disso, vale investigar a manutenção dos ganhos observados e a efetiva aplicação do novo repertório em sala de aula no médio e longo prazo.

O trabalho contribui com a literatura ao trazer evidências empíricas sobre a viabilidade de intervenções formativas voltadas às HSE em docentes do ensino superior, um campo ainda pouco explorado. Em um cenário educacional que exige práticas cada vez

mais responsivas à diversidade, o investimento na formação relacional do professor se revela fundamental para a construção e manutenção de interações professor-aluno socialmente competentes. Os achados apresentados sugerem que treinamentos interativos e acessíveis podem ser estratégias potentes no fortalecimento de práticas docentes mais ética, acolhedora e inclusiva.

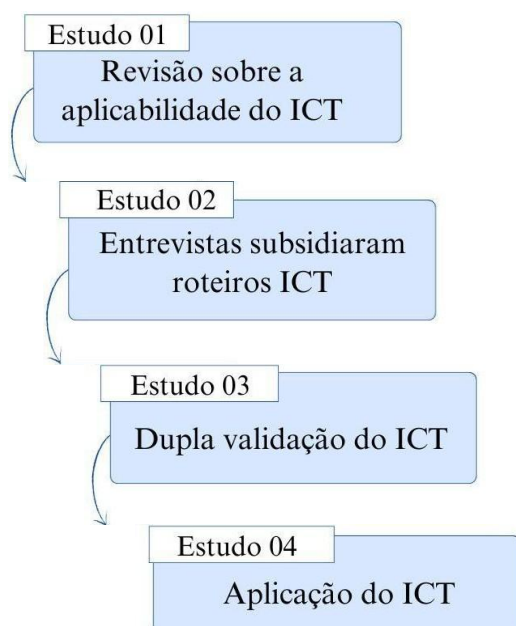
Comentários finais

A presente tese de doutorado propôs uma alternativa para a formação continuada de professores universitários focada no desenvolvimento de Habilidades Sociais Educativas (HSE). Considerando a necessidade de promover formação continuada sobre acessibilidade atitudinal e inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, a dimensão interpessoal da prática docente se torna cada vez mais relevante. Diante das limitações de alcance dos modelos presenciais de treinamento de habilidades sociais, a pesquisa apresenta o Treinamento Computadorizado e Interativo (ICT), como uma alternativa viável para complementar a formação de professores universitários.

A tese é composta por quatro estudos que possuem metodologias independentes, porém estão interligados. Os quatro estudos relatados fornecem a base teórica, o diagnóstico da necessidade, o desenvolvimento e a avaliação da intervenção. A integração dos estudos é apresentada na figura 1.

Figura 1

Fluxograma da integração dos estudos



O Estudo 01, uma revisão sistemática, confirmou que o ICT é uma alternativa

versátil, de custo reduzido e amplo alcance para o desenvolvimento profissional, embora tenha limitações devido à ausência do componente interpessoal. O Estudo 02, no qual os relatos de estudantes universitários com deficiência, revelaram o impacto direto das interações interpessoais com os professores na sua permanência e desenvolvimento acadêmico. Além de sublinhar a necessidade premente de desenvolver a competência social docente como um critério de acessibilidade, os relatos subsidiaram a construção do ICT, corroborando com a premissa de protagonismo das pessoas com deficiência “Nada por nós sem nós”.

O Estudo 03, que expõe o processo de dupla validação do ICT, por especialistas e estudantes com deficiência. No qual, o potencial do treinamento para promover a acessibilidade atitudinal foi evidenciado. Contudo a necessidade de aprimorar a linguagem e ampliar os exemplares de situações para melhor refletir o cotidiano universitário foi sinalizada.

O Estudo 04, que apresenta o relato da aplicação do ICT e utilização do Inventário de Habilidades Sociais Educativas para professores (IHSE-Prof) como medida de autoavaliação. Os resultados obtidos indicaram melhora no fator de apoio socioemocional e mediação da aprendizagem, consistente com o objetivo de intervenção no âmbito atitudinal, além de confirmar a viabilidade da modalidade a distância para o ensino de HSE.

No projeto da pesquisa foram planejados alguns detalhes metodológicos que precisaram ser alterados devido a circunstâncias alheias ao controle experimental. Nesse sentido, destaca-se os participantes professores universitários, cuja participação estava prevista no delineamento do estudo dois. No planejamento seriam realizadas entrevistas com estudantes com deficiência e um(a) docente universitário indicado, contudo os professores dos estudantes universitários não responderam ao convite de participação da

pesquisa.

Além disso, inicialmente a aplicação do ICT com os professores universitários seria realizada após as mudanças sugeridas na etapa de validação. Contudo, devido a necessidade de cumprir o prazo para a conclusão da pesquisa, essas etapas foram realizadas concomitantemente. Ou seja, os professores universitários acessaram o mesmo material disponibilizado aos participantes do estudo 03.

Ademais, medidas observacionais em sala de aula no estudo quatro estavam previstas. No entanto, o extenso tempo dedicado à criação da tecnologia comportamental (filmagem, edição e programação) e situações externas ao controle experimental (alterações nos cronogramas das disciplinas dos professores que aceitaram participar da pesquisa e quantitativo de professores que aceitaram participar do estudo) tornaram esta etapa inviável. Conseqüentemente, o uso exclusivo de medidas de autorrelato no Estudo 4 figura como uma limitação metodológica.

Obter o aceite dos participantes consistiu no maior desafio da pesquisa, sendo que o ajuste no quantitativo mínimo precisou ser ajustado para viabilizar a conclusão da pesquisa em tempo hábil. Apesar desse desafio, a tese contribui ao validar o ICT como uma estratégia possível, acessível e eticamente embasada para a formação interpessoal de professores universitários, sugerindo que o investimento no repertório de HSE é fundamental para a construção de um contexto universitário mais acolhedor e inclusivo para pessoas com deficiência.

Referências

- Aguilar, J., Peck, S., Mattson, S. L., Reinert, K. S., Higbee, T. S., Lindgren, N. A., & Osos, J. A. (2023). Caregiver-implemented digital activity schedules with virtual coaching. *Behavior Modification*, 47(2), 324–348. <https://doi.org/10.1177/01454455221118341>
- Agrawal, P., Singh, P., Mishra, L., Bhatt, T., Panda, A. K., & Singh, O. P. (2024, November). Unpacking the intricacies of techno-pedagogical competency, social competency and interpersonal relationships in HEI's professors: A qualitative meta-synthesis. In *2024 3rd Edition of IEEE Delhi Section Flagship Conference (DELCON)* (pp. 1-4). IEEE.
- Almeida, L. S. L., & Menezes, A. B. C. (2022). Reconhecendo barreiras atitudinais para a construção de uma escola inclusiva. In: Menezes, A. B. C. (Org.), *Ensinar e aprender: Desafios para a educação do século XXI* (pp. 302–329). Curitiba: Associação Brasileira de Ciências do Comportamento (ABPMC)
- Baranovskaya, T. (2015). Self-regulation skills: several ways of helping students develop self-regulated learning. *Journal of Language and Education*, 1(2), 56-64. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2015-1-2-56-64>
- Barboza, A. A. (2019). *Avaliando procedimentos para treino parental sobre intervenção analítico-comportamental ao TEA*. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal do Pará.
- Baruni, R. R., Maseda, M. E., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2025). Evaluating interactive computerized training to teach practitioners to implement firearm safety skills training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 58(3), 560-572. <https://doi.org/10.1002/jaba.70013>
- Beltrão, K. I., Teixeira, M. D. P., & Simas, H. S. (2023). Inclusion of students with disabilities in Brazilian tertiary education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(120), 1-36. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003104164>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Mariano, M. L. (2014). Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do ensino fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 814-833. <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844509007.pdf>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República.
- Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015)*. Diário Oficial da União.
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 1-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Brown, K. G. (2001). Using computers to deliver training: which employees learn and why?. *Personnel Psychology*, 54(2), 271-296. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00093.x>
- Caballo, V. E., Irurtia, M. J., & Salazar, I. C. (2009). Abordagem cognitiva na avaliação e interpretação sobre habilidades sociais. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp. 67–107). Vozes.
- Campbell, F. K. (2001). Inciting legal fictions: ‘Disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, 10(1), 42-62. <http://hdl.handle.net/10072/3714>

- Campos, R. M. H., Pereira, G. C. C., Figueiredo, E. G. de, Venturini, E. C. S., Maia, L. C., Pimenta, É. L., Andrade, G. C. de, & Lazaroni, T. L. do N. (2022). Aprender e ensinar semiologia médica em situações de deficiência auditiva: nossa experiência. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 46(2). <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20210282>
- Carstensen, B., & Klusmann, U. (2021). Assertiveness and adaptation: Prospective teachers' social competence development and its significance for occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 500-526.
- Carvalho Neto, M. B. (2002). Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(1), 13-18. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-20236>
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4a ed.). Artes Médicas Sul.
- Cheng, S. N., & Toran, H. (2022). Knowledge, practice and challenges of special education teachers in managing the behaviour of students with learning disabilities. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(3), 779–797.
- Cohen, L. L., Rodrigues, N. P., Lim, C. S., Bearden, D. J., Welkom, J. S., Joffe, N. E., McGrath, P. J., & Cousins, L. A. (2015). Automated parent-training for preschooler immunization pain relief: a randomized controlled trial. *Journal of Pediatric Psychology*, 40(5), 526-534. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsu162>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Corbett, B. A., & Abdullah, M. (2005). Video modeling: Why does it work for children with autism? *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(1), 2-8. <https://doi.org/10.1037/h0100294>
- Costa, J. M., & Pieczkowski, T. Z. M. (2020). Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. *Educação em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102-4698208179>
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, (31), 213–230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- da Silva, D. L., & da Silva Vieira, G. C. (2025). Oportunidades de desenvolvimento docente: percepções e desafios em uma universidade federal. *Revista Docência do Ensino Superior*, 15, 1-22.
- Del Prette, A. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 11-22. <https://doi.org/10.1590/S1413-85571998000100002>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (Eds.). (2011). *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupos* (Cap. X, pp. 19-56). Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: que habilidades sociais educativas devem apresentar? In M. A. Almeida, E. G. Mendes, & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em Educação Especial: tendências e perspectivas* (pp. 239-256). Junqueira e Marin.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2001). *Inventário de habilidades sociais*. Casa do Psicólogo.

- 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. (2022). Social competence at school: Effectiveness of a teaching at distance program for teachers. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 32, e3239.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2024a). *Aperfeiçoando minhas habilidades sociais e competência social*. EdUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2024b). *Inventário de habilidades sociais educativas – versão professor (IHSE-Prof)*. Hogrefe.
- Del Prette, Z., Paiva, M. L. M. F., & 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.
<https://www.redalyc.org/pdf/354/35402005.pdf>
- Dias, J. F., & Branco, J. C. S. (2023). Formação pedagógica de professores universitários: contribuições e lacunas identificadas no processo de revisão da produção intelectual. *Revista Internacional de Educação Superior*, 9.
- Dicionário Online de Português. (n.d.). *Treinamento*. Recuperado de <https://www.dicio.com.br/treinamento/>
- Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. D. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6(11), 64-77.
<https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>
- Diniz, E. P. S., & Silva, A. M. (2021). Perspectivas de estudantes com deficiências sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092>
- Diniz, I. S. (2024). *Desafios do ambiente universitário: a violência psicológica nas relações de ensino*. [Monografia de Graduação, Universidade Federal de Ouro Preto]. Repositório Institucional da UFOP.
- Diniz, M. J. T., & Diniz, M. B. (2023). Trajetória recente do sistema de educação superior no Brasil: Alguns resultados de um ciclo virtuoso entre 1990 e 2015. *Novos Estudos CEBRAP*, 42(1), 183-211. <https://doi.org/10.25091/S01013300202300010010>
- Dutra, H. S., & Reis, V. N. (2016). Desenhos de estudos experimentais e quase-experimentais: definições e desafios na pesquisa em enfermagem. *Revista de Enfermagem UFPE*, 10(6), 1-12. <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v10i6a11238p2230-2241-2016>
- Erath, T. G., & DiGennaro Reed, F. D. (2019). A brief review of technology-based antecedent training procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(2), 1162-1169.
<https://doi.org/10.1002/jaba.633>
- Erath, T. G., DiGennaro Reed, F. D., & Blackman, A. L. (2021). Training human service staff to implement behavioral skills training using a video-based intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(3), 1251–1264. <https://doi.org/10.1002/jaba.827>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: the challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 1-12.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- Ferrari, M. A. L. D., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 636–647.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>
- Fisher, W. W., Luczynski, K. C., Blowers, A. P., Vosters, M. E., Pisman, M. D., Craig, A. R., Hood, S. A., Machado, M. A., Lesser, A. D., & Piazza, C. C. (2020). A randomized clinical trial of a virtual-training program for teaching applied-behavior-analysis skills to

- parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of applied behavior analysis*, 53(4), 1856-1875. <https://doi.org/10.1002/jaba.778>
- Fisher, W. W., Luczynski, K. C., Hood, S. A., Lesser, A. D., Machado, M. A., & Piazza, C. C. (2014). Preliminary findings of a randomized clinical trial of a virtual training program for applied behavior analysis technicians. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1044-1054. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.05.002>
- 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. <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/22776>
- Galvão, M. C. B., & Ricarte, I. L. M. (2019). Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da Informação*, 6(1), 57-73. <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>
- Galvão, P. C. C., Vasconcelos, C. B., Amorim, C. R. F., Lima, R. O. C., & Fiorentino, G. (2022). Caracterização dos estudos metodológicos em enfermagem: revisão integrativa. *International Journal of Development Research*, 12(3), 5415-5417. <https://doi.org/10.37118/ijdr.23954.03.2022>
- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 101-119. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>
- Geiger, K. B., LeBlanc, L. A., Hubik, K., Jenkins, S. R., & Carr, J. E. (2018). Live training versus e-learning to teach implementation of listener response programs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(2), 220-235. <https://doi.org/10.1002/jaba.444>
- Gerencser, K. R., Akers, J. S., Becerra, L. A., Higbee, T. S., & Sellers, T. P. (2020). A review of asynchronous trainings for the implementation of behavior analytic assessments and interventions. *Journal of Behavioral Education*, 29(1), 122-152. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09332-x>
- Gerencser, K. R., Higbee, T. S., Akers, J. S., & Contreras, B. P. (2017). Evaluation of interactive computerized training to teach parents to implement photographic activity schedules with children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(3), 567-581. <https://doi.org/10.1002/jaba.386>
- Gerencser, K. R., Higbee, T. S., Contreras, B. P., Pellegrino, A. J., & Gunn, S. L. (2018). Evaluation of interactive computerized training to teach paraprofessionals to implement errorless discrete trial instruction. *Journal of Behavioral Education*, 27, 461-487. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-9308-9>
- Glass, N., Bloom, T., Perrin, N., & Anger, W. K. (2010). A computer-based training intervention for work supervisors to respond to intimate partner violence. *Safety and Health at Work*, 1(2), 167-174. <https://doi.org/10.5491/SHAW.2010.1.2.167>
- Glass, N., Hanson, G. C., Anger, W. K., Laharnar, N., Campbell, J. C., Weinstein, M., & Perrin, N. (2017). Computer-based training (CBT) intervention reduces workplace violence and harassment for homecare workers. *American Journal of Industrial Medicine*, 60(7), 635-643. <https://doi.org/10.1002/ajim.22728>
- Granpeesheh, D., Tarbox, J., Dixon, D. R., Peters, C. A., Thompson, K., & Kenzer, A. (2010). Evaluation of an elearning tool for training behavioral therapists in academic knowledge of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.07.004>
- Guimarães, M. C. A., Borges, A. A. P., & Van Petten, A. M. V. N. (2021). Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: da educação básica ao ensino

- superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0059.
<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059>
- Hansen, D., Shneiderman, B., & Smith, M. A. (2010). *Analyzing social media networks with NodeXL: Insights from a connected world*. Morgan Kaufmann.
- Higbee, T. S., Aporta, A. P., Resende, A., Nogueira, M., Goyos, C., & Pollard, J. S. (2016). Interactive computer training to teach discrete-trial instruction to undergraduates and special educators in Brazil: A replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(4), 780-793. <https://doi.org/10.1002/jaba.329>
- Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., Granpeesheh, D., Kornack, J., & de Nocker, Y. (2012). Randomized trial of an eLearning program for training family members of children with autism in the principles and procedures of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 852-856. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.11.004>
- Johnson, D. A., & Dickinson, A. M. (2012). Using postfeedback delays to improve retention of computer-based instruction. *The Psychological Record*, 62, 485-496. <https://doi.org/10.1007/BF03395815>
- Khan, G. F., & Wood, J. (2015). Information technology management domain: emerging themes and keyword analysis. *Scientometrics*, 105(2), 959-972. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1712-5>
- Kirkpatrick, M., Akers, J., & Rivera, G. (2019). Use of behavioral skills training with teachers: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 28, 344-361. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09322-z>
- Kizilelma, T., Bağdat, O., & Taştepe, M. (2023). Classroom teachers' awareness, difficulties and suggestions about students with learning disabilities in mathematics. *Shanlax International Journal of Education*, 11(S1), 107-118.
- Klazura, M. A., & Fogaça, V. H. B. (2021). Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. *Emancipação*, 21, 1-18. <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.21.2013498.006>
- Konopasky, A., Durning, S. J., Battista, A., Artino, A. R., Ramani, D., Haynes, Z. A., Woodard, C., & Torre, D. (2020). Challenges in mitigating context specificity in clinical reasoning: a report and reflection. *Diagnosis (Berlin, Germany)*, 7(3), 291-297. <https://doi.org/10.1515/dx-2020-0018>
- Kossek, E. E., Buzzanell, P. M., Wright, B. J., Batz-Barbarich, C., Moors, A. C., Sullivan, C., Kokini, K., Hirsch, A. S., Maxey, K., & Nikalje, A. (2024). Implementing diversity training targeting faculty microaggressions and inclusion: Practical insights and initial findings. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 60(1), 50-86. <https://doi.org/10.1177/00218863221132321>
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Lessa, T. C. R. (2020). *Contribuições de um treinamento de habilidades sociais na formação inicial de professores para a educação especial*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13827>.
- Lima, V. D. de et al. (2023). Saúde mental de estudantes universitários no contexto de pandemia COVID-19. *Revista Brasileira de Saúde Mental*, 15(2). <https://doi.org/10.47959/rbm.20230005>
- Lopes, R. D. C. (2024). *A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: um olhar sobre as políticas e práticas no Brasil*. [Monografia de Graduação]. Universidade Federal de Alagoas.

- Lorandi, J. M., & Gesser, M. (2024). A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. *Revista Educação Especial (Online)*, 36.
- Ma, J. F., Caseiro, L. C. Z., & Mundim, F. C. (2023). *Qualidade da educação superior*. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, 8. <https://doi.org/10.24109/9786558011125.ceppe.v8.5771>
- Macêdo, C. R.; de Freitas, C. A.; Teixeira, L. A. S. (2024). A acessibilidade atitudinal e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19(2). <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i2.17415>
- Machado, M. A., & Luczynski, K. C. (2021). Computer-based training to teach observers to accurately score problem behavior using fast forwarding at 5x normal speed. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(1), 417-428. <https://doi.org/10.1002/jaba.783>
- Marsden, P. V. (2008). *Network data and measurement* (Vol. 1). Sage.
- Mcculloch, E. B., & Noonan, M. J. (2013). Impact of online training videos on the implementation of mand training by three elementary school paraprofessionals. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 40(1), 132-141. [link suspeito removido]
- Messa, L. C. S.; Borloti, E.; Haydu, V. B. (2020). Avaliação de um programa de formação em Análise Aplicada do Comportamento para professores. *Acta Comportamental*, 28(2), 173-193.
- Ministério da Educação. (2013). *Documento orientador Programa Incluir - acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
- Miranda, R. S.; Schubert, C. O.; Machado, W. C. A. (2014). Inclusão no Ensino Superior: A Trajetória e Desafios dos Alunos com Deficiência. *Revista Educação Especial*, 27(50), 629-644. <https://doi.org/10.5902/1984686x13959>
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. *Educar Em Revista*, 27, 125-143.
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos da Análise do Comportamento*. Artmed.
- Mullins, C. R., Parris-Garcia, M. D., Campler, M. R., Anthony, R., Johnson, A. K., Coleman, G. J., & Rault, J. L. (2018). Teaching tip: The development of an interactive computer-based training program for timely and humane on-farm pig euthanasia. *Journal of Veterinary Medical Education*, 45(3), 405-412. <https://doi.org/10.3138/jvme.1216-191r>
- Nepomuceno, M. F., de Assis, R. M., & Carvalho-Freitas, M. N. (2020). Apropriação do termo “Pessoas com Deficiência”. *Revista Educação Especial*, 33, 1-27. <https://doi.org/10.5902/1984686X43112>
- Newman, M. E. (2005). A measure of betweenness centrality based on random walks. *Social Networks*, 27(1), 39-54. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2004.11.009>
- Ngadni, I., Singh, G. K. S., Ahmad, I. Y. B., & Baharudin, S. N. A. (2023). Challenges faced by teachers in inclusive classrooms in early childhood education (ECE) setting. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2), 1635-1649.
- Nosik, M. R., & Williams, W. L. (2011). Component evaluation of a computer based format for teaching discrete trial and backward chaining. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1694-1702. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.02.022>

- Nosik, M. R., Williams, W. L., Garrido, N., & Lee, S. (2013). Comparison of computer based instruction to behavior skills training for teaching staff implementation of discrete-trial instruction with an adult with autism. *Research in Developmental Disabilities, 34*(1), 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.08.011>
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. UNICEF Brasil. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pereira, D., Soares, A., De Souza, C., & Kanzaki, E. (2024). Estratégias para a participação de estudantes com deficiência visual no âmbito da política de inclusão e acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n3.e0240032>
- Pereira, J. O., & Chahini, T. H. C. (2021). Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. *Brazilian Journal of Development, 7*(1), 11590-11599. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-790>
- Peter, C. C., Shuler, N. J., Jones, S. H., Bradtke, S., Hull, S. L., Browning, B., VanGilder, S., & Petitto, C. (2021). Comparing training methods to improve volunteer skills during therapeutic horseback riding: A randomized control trial. *Journal of applied behavior analysis, 54*(3), 1157-1174. <https://doi.org/10.1002/jaba.823>
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação. *Educar em Revista, (33)*, 143-156. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
- Pollard, J. S., Higbee, T. S., Akers, J. S., & Brodhead, M. T. (2014). An evaluation of interactive computer training to teach instructors to implement discrete trials with children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 47*(4), 765-776. <https://doi.org/10.1002/jaba.152>
- Quiterio, P. L., Nunes, L. R. d'Oliveira de P., Camelo, B. de L., Silva, J. P. da, & Carmo, M. M. I. do B. do. (2021). Promoção das habilidades sociais de futuros professores com foco na educação inclusiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 21*(2), 611-631. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2021.61060>
- Reder, S., Cummings, P., & Quan, L. (2006). Comparison of three instructional methods for teaching cardiopulmonary resuscitation and use of an automatic external defibrillator to high school students. *Resuscitation, 69*(3), 443-453. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2005.08.020>
- Reis, É. S. R., & Wagner, F. (2025). Panorama do processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro. *Revista Aracê, 7*(3), 13409-13430. <https://doi.org/10.56238/arev7n3-191>
- Retzlaff, B. J., Phillips, L. A., Fisher, W. W., Hardee, A. M., & Fuhrman, A. M. (2020). Using e-learning modules to teach ongoing-visual inspection of functional analyses. *Journal of Applied Behavior Analysis, 53*(4), 2126-2138. <https://doi.org/10.1002/jaba.719>
- Ribeiro, D. M.; Gomes, A. M. (2016). Formação de professores para a inclusão: desafios e possibilidades. *Revista Teoria e Prática da Educação, 19*(3), 169-181.
- Ribeiro, Marinalva Lopes. (2020). A inclusão de estudantes com deficiência nas universidades públicas: análise da política de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 36*(3). <https://doi.org/10.21573/vol36n32020.101740>
- Robbins, J. K. (2011). Problem solving, reasoning, and analytical thinking in a classroom environment. *The Behavior Analyst Today, 12*(1), 41-48. <https://doi.org/10.1037/h0100710>

- Rocha, M. L. C. D., Pires, S. M. A. M., Silva, S. S. D. C., & Pontes, F. A. R. (2020). Rede de conhecimento e educação especial: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(3), 527-544. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0168>
- Rodrigues, M.; Bernardino, J. L. F.; Moreira, M. V. (2022). Atitudes dos professores do ensino superior frente à inclusão de estudantes com deficiência. *Revista Educação em Debate*, 44(90), 108-124. <https://doi.org/10.36852/2447-2360.2022.90.3150>
- Rodrigues, J. L. (2019). *Treino Computadorizado Interativo Para implementação de pareamento social a facilitadores de crianças diagnosticadas com TEA*. [Monografia de Graduação não publicada]. Universidade Federal do Pará.
- Rosa, L. R., & Menezes, A. B. (2019). Inclusão educacional e interação social: uma revisão de literatura. *Trends in Psychology*, 27(2), 385–400. <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-07>
- Rosa, L. R., Del Prette, Z. A. P., Rosa, V. C. S., & Del Prette, A. (2025). Acessibilidade atitudinal e competência social: A relação entre professores universitários e estudantes com deficiência. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, 7(3), 1–19. <https://doi.org/10.56579/rei.v7i3.2375>
- Rosenberg, N. E., Brophy, K. B., & Neidert, A. H. (2020). The effects of a bug-in-ear coaching package on implementation of incidental teaching by paraprofessionals in a K-12 school. *Journal of Behavioral Education*, 30(2), 288-306. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09379-1>
- Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 341-356. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>
- Rosin-Pinola, A. R., Maturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette, Z. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737-750. <https://doi.org/10.5902/1984686X28430>
- Salavera, C., & Usán, P. (2021). Relationship between social skills and happiness: Differences by gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7929. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157929>
- Sanseverino, D. et al. (2023). Inclusão no Ensino Superior: o que dizem os estudantes com deficiência sobre sua experiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0066>
- Santos, J. V. (2019). *Habilidades sociais educativas de docentes universitários na avaliação de alunos: validação de um instrumento*. [Tese de Doutorado não publicada]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11629>
- Santos, J. V. (2022). Habilidades sociais educativas de professores universitários: proposta de um quadro conceitual. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270089>
- Santos, T., & Hostins, R. C. L. (2015). Política nacional para a inclusão no ensino superior: uma revisão da legislação. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 16(3), 194-200. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2015v16n3p194-200>
- Sasaki, R. K. (2003). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, 5, 1-17.
- Savinova, N., Berehova, M., Mamicheva, O., Potenko, L., & Pozdniakova O. (2025). Building inclusive competence among higher education teachers. *Health Leadership and Quality of Life*, 4, 706. <https://doi.org/10.56294/hl2025706>

- Schnell, L. K., Sidener, T. M., DeBar, R. M., Vladescu, J. C., & Kahng, S. (2018). Effects of computer-based training on procedural modifications to standard functional analyses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *51*(1), 87-98. <https://doi.org/10.1002/jaba.423>
- Scott, J., Lerman, D. C., & Luck, K. (2018). Computer-based training to detect antecedents and consequences of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *51*(4), 784-801. <https://doi.org/10.1002/jaba.495>
- Sena, F. C. G., Oliveira, G. C. S., Leal, G. M. S., Rodrigues, M. A., Lessa, T. C. R., & Sampaio, F. S. (2024). Treinamento de cuidadores via telessaúde para implementação de ensino incidental a crianças com TEA. *Acta Comportamentalia*, *32*(2), 201-221.
- Serna, R. W., Foran, M. M., Cooke, C., Hurd, K. E., Tello, A. J., Vangapalli, R., & Hamad, C. D. (2016). Teaching discrete trial training: The effects of asynchronous computer-based instruction on live implementation. *Journal of Special Education Technology*, *31*(1), 39-49. <https://doi.org/10.1177/0162643416633334>
- Silva, D. F. B., de Oliveira, G. C. S., Lima, J. S. P., & Roberto, J. C. A. (2023). Treinamento, práticas e desenvolvimento de melhoria incremental para um agradável ambiente nas organizações. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, *15*(7), 6655-6672. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n7-044>
- Silva, J. C., & Pimentel, A. M. (2021). Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, *29*. <http://orcid.org/0000-0002-0189-4865>
- Silva, O. O. N. da, Miranda, T. G., & Bordas, M. A. G. (2018). História e panorama da formação de professores de educação especial no Brasil. *Revista Cocar*, *11*(22), 109-126. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1599>
- Silva, A. S. S.; Ribeiro, M. L. (2020). O papel das tecnologias assistivas na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, *7*(1), 1-15. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2020.v7n1.e02517>
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. HERDER: EDUSP.
- Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano* (10a ed.). Martins Fontes.
- Skrypnyk, T. B., Maksymchuk, M. O., Martynchuk, O. B., Suprun, Г. B., & Pavliuk, P. O. (2021). Increasing the competence of teachers in the formation of socio-emotional skills of inclusive classes pupils. *The New Educational Review*, *65*(3), 224-235.
- Sousa, N. M. F. R., & Lima, D. C. (2023). A inclusão no ensino superior: o que revelam as narrativas de estudantes com deficiência física. *Revista Contexto & Educação*, *38*(120). <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.10751>
- Souza, F. M., Sebastiany, E. G., & Sanfelice, G. R. (2022). A percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão no ensino superior. *Jornal de Políticas Educacionais*, *16*. <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.85759>
- Souza, I. F. de, Almeida, A. G., Leme, V. B. R., Silveira, L. F., & Del Prette, Z. A. P. (2022). Habilidades sociais educativas de professores de alunos público-alvo da educação especial. *Interação em Psicologia*, *26*(2), 1-11.
- Souza, M. A., Rocha, P. C. A., Goulart, D. M., Machado, K. T. F., & Barbosa, F. L. (2018). Construção e validação de tecnologia comportamental para acompanhamento dos marcos do desenvolvimento infantil. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, *19*, e33808. <https://doi.org/10.15253/2175-6783.20181933808>
- St Peter, C. C., Shuler, N. J., Jones, S. H., Bradtke, S., Hull, S. L., Browning, B., VanGilder, S., & Petitto, C. (2021). Comparing training methods to improve volunteer skills during therapeutic horseback riding: A randomized control trial. *Journal of applied behavior analysis*, *54*(3), 1157-1174. <https://doi.org/10.1002/jaba.823>

- Thijssen, M. W. P., Rege, M., & Solheim, O. J. (2022). Teacher relationship skills and student learning. *Economics of Education Review*, 89, 102251. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102251>
- Todorov, J. C., & Hanna, E. S. (2010). Análise do comportamento no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 143-153. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500013>
- Tuma, B. de V., & Barros, R. da S. (2025). Treino computadorizado interativo para professores de crianças diagnosticadas com TEA. *Acta Comportamentalia*, 33(2), 303-328. <https://doi.org/10.32870/ac.v33i2.88585>
- Vasconcellos, M. M. M., & Sordi, M. R. L. (2016). Formar professores universitários: tarefa (im) possível?. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 20(50), 403-414. <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0450>
- Vieira, C. M., & Omote, S. (2021). Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: Formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0254. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>
- Vieira-Santos, J., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2018). Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.35253>
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: a pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 11-24. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1538-4>
- Yaxing Wang, Lu Wang, Ling Yang, & Wen Wen Wang. (2024). Influence of perceived social support and academic self-efficacy on teacher-student relationships and learning engagement for enhanced didactical outcomes. *Scientific Reports*, 14(1), 28396. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-78402-6>

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) docente, o(a) sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “Desenvolvimento de Tecnologia Comportamental para Ensinar Habilidades Sociais Educativas a Professores Universitários no Contexto da Inclusão de Pessoas com Deficiência”, cuja pesquisadora responsável é a Prof^a Ms Larissa Rodrigues Rosa, orientada pela Prof^a Dr^a Aline Beckmann Menezes.

Os objetivos da pesquisa são elaborar, implementar e avaliar um treinamento computadorizado e interativo para o ensino de habilidades sociais educativas para a inclusão de estudantes com deficiência.

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) por ser docente universitário. O(A) Sr(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma. Caso aceite participar, sua participação consiste em assistir o conteúdo audiovisual do treinamento computadorizado e interativo e responder questionários digitais de autoavaliação e avaliação da tecnologia comportamental. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes, e a presente pesquisa apresenta os seguintes riscos: vazamento de dados pessoais que possibilitem a identificação dos participantes, desconforto com os temas abordados nos módulos do treinamento computadorizado e interativo.

Para reduzir tais riscos, foram planejadas as seguintes ações: utilização de codinomes para nomear os participantes, suspensão imediata da sua participação em qualquer fase do estudo, disponibilização de contato com a pesquisadora em qualquer momento. São esperados os seguintes benefícios do estudo, contribuição científica para a área de formação docente em educação especial e inclusão, o ganho interpessoal devido ao aperfeiçoamento e ampliação de habilidades sociais, impactos positivos na relação

professor-aluno com deficiência. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFPA que funciona na Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP - ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Tel: 3201-7735. E-mail: cepccs@ufpa.br

Participante:..... E-mail:

Loca e data:

Assinatura do Participante

Ms. Larissa Rodrigues Rosa

Psicóloga (CRP 10/6431) e Doutoranda em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Contato: Laboratório de Soluções Educacionais, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento,
Universidade Federal do Pará, Rua Augusto Corrêa, 01 – Guamá, Belém – Pará – Brasil.

Fone: (91) 3201-7390.

E-mail: larissa.rosa@ntpc.ufpa.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “Desenvolvimento De Tecnologia Comportamental Para Ensinar Habilidades Sociais Educativas A Professores Universitários”, cuja pesquisadora responsável é a Profª Ms Larissa Rodrigues Rosa, orientada pela Profª Drª Aline Beckamm Menezes. Os objetivos da pesquisa são elaborar, implementar e avaliar um treinamento computadorizado e interativo para o ensino de habilidades sociais educativas para a inclusão de estudantes com deficiência. O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) por ser estudante com deficiência da Educação Superior matriculado(a) em uma Instituição de Ensino Superior. O(A) Sr(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma.

Caso aceite participar, sua participação consiste em:

() Ser entrevistado(a), de forma presencial ou remota.

() Assistir os vídeos do treinamento computadorizado e interativo alocado na plataforma Moodle e responder um questionário de validação.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes, e a presente pesquisa apresenta os seguintes riscos: vazamento de dados pessoais que possibilitem a identificação dos participantes. Para evitar o risco serão utilizados codinomes para nomear os participantes. São esperados os seguintes benefícios do estudo, contribuição científica para a área de formação docente em educação especial e inclusão, o ganho interpessoal devido ao aperfeiçoamento e ampliação de habilidades sociais, impactos positivos na relação professor-aluno com deficiência.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFPA que funciona na Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP - ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Tel: 3201-7735. E-mail: cepccs@ufpa.br

Participante:..... E-mail:

Loca e data:

Assinatura do Participante

Ms. Larissa Rodrigues Rosa

Psicóloga (CRP 10/6431) e Doutoranda em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Contato: Laboratório de Soluções Educacionais, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento,
Universidade Federal do Pará, Rua Augusto Corrêa, 01 – Guamá, Belém – Pará – Brasil.

Fone: (91) 3201-7390.

E-mail: larissa.rosa@ntpc.ufpa.br

Apêndice B



TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Pará (UFPA), Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFPA, na função de representante legal da Universidade Federal do Pará, informo que o projeto de pesquisa intitulado “Treinamento de professores da educação superior em habilidades sociais educativas para a inclusão” apresentado pelo (a) pesquisador (a), Larissa Rodrigues Rosa e que tem como objetivo principal avaliar os efeitos de um treinamento computadorizado e interativo sobre habilidades sociais educativas de docentes da Universidade Federal do Pará para a inclusão de estudantes universitários com deficiência. Inicialmente docentes e discentes serão entrevistados e observados em aulas, posteriormente os docentes irão participar do treinamento computadorizado, e novas observações serão realizadas para verificar alterações nas interações entre docente e discente com deficiência. Será autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Pará. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFPA antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: _____ de _____ 20_____

Assinatura: _____

(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

Apêndice C

Roteiro de entrevista semi-dirigida – estudante com deficiência

1. Durante o seu percurso na Educação Superior, como você avalia sua relação com os professores em geral?
2. Em sua experiência, os relacionamentos estabelecidos com seus professores têm influenciado em sua a aprendizagem?
3. Você e/ou sua turma viveu alguma situação de discordância com um professor? Se sim, você avalia que o desfecho foi adequado ao processo de ensino-aprendizagem?
4. Você considera que existem barreiras em seu processo de inclusão na instituição? Se sim, quais?

Apêndice D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____, AUTORIZO, de forma livre e espontânea, o uso da minha imagem em todo e qualquer material, incluindo, mas não se limitando a, vídeos, fotografias e documentos, a ser utilizado nas gravações relacionadas à pesquisa de doutorado intitulada “Desenvolvimento de Tecnologia Comportamental para Ensinar Habilidades Sociais Educativas a Professores Universitários no Contexto da Inclusão de Pessoas com Deficiência”, de autoria da Professora Larissa Rodrigues Rosa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da UFPA, sob orientação da Professora Doutora Aline Beckman Menezes. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens em todo o território nacional, com a finalidade exclusiva de compor o produto final da referida pesquisa de doutorado. Autorizo também, de forma irrestrita, a cessão dos direitos de veiculação das imagens para os mesmos fins, isentando-me de qualquer tipo de remuneração por essa utilização. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que haja qualquer reivindicação a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, firmando a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Belém, _____ de _____ de 2024.

ASSINATURA

Apêndice E

INSTRUMENTO VALIDAÇÃO ESPECIALISTAS

Responda o questionário a seguir sendo completamente sincero em relação a sua opinião sobre o treinamento computadorizado e interativo que você terminou.

Considere a seguinte legenda: S – Sim N – Não NSA – Não se aplica

01.	Os módulos teóricos, Habilidades Sociais e Aprendizagem e Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência, apresentam o conteúdo de forma objetiva, coerente e fundamentado na literatura científica.	S	N	NSA
02.	Os módulos teóricos possuem aprofundamento conceitual adequado e linguagem acessível, considerando o formato e público-alvo da intervenção.	S	N	NSA
03.	As perguntas dos módulos teóricos favorecem a consolidação das informações apresentadas no módulo	S	N	NSA
04.	Os textos das questões dos módulos teóricos seguem a norma padrão da língua portuguesa e apresentam uma linguagem direta e objetiva	S	N	NSA
05.	As alternativas de resposta dos módulos teóricos estão organizadas com lógica e possuem extensão similar, evitando pistas sobre qual é a opção correta.	S	N	NSA
06.	Os módulos específicos sobre uma Habilidade Social Educativa (3 ao 7), apresentam o conteúdo de forma compreensível e com situações comuns do cotidiano docente.	S	N	NSA
07.	As situações apresentadas nos módulos 3 ao 7 são coerentes com a Habilidade Social Educativa que se pretende ensinar.	S	N	NSA
08.	As situações apresentadas nos módulos 3 ao 7 são suficientes para ensinar as Habilidades Sociais Educativas necessárias para as interações com estudantes com deficiência.	S	N	NSA
09.	As perguntas dos módulos 3 ao 7 favorecem a consolidação das informações apresentadas no módulo	S	N	NSA
10.	Os textos das questões dos módulos 3 ao 7 seguem a norma padrão da língua portuguesa e apresentam uma linguagem direta e objetiva	S	N	NSA
11.	As alternativas de resposta dos módulos 3 ao 7 estão organizadas com lógica e possuem extensão similar, evitando pistas sobre qual é a opção correta	S	N	NSA
12.	O treinamento apresentou o conteúdo de forma progressiva, começando pelas partes menos complexas e avançando para as mais complexas, estabelecendo conexões adequadas entre os diferentes tópicos	S	N	NSA

- Espaço para você fazer [se desejar] uma avaliação subjetiva deste treinamento:

Apêndice F

INSTRUMENTO VALIDAÇÃO PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Responda o questionário a seguir sendo completamente sincero em relação a sua opinião sobre o treinamento computadorizado e interativo que você terminou.

Considere a seguinte legenda:

- 1 – Discordo totalmente 2 – Discordo parcialmente 3 – Não discordo e nem concordo
4 – Concordo parcialmente 5 – Concordo totalmente

01.	As situações que aparecem no treinamento condizem com o dia a dia de um aluno com deficiência na educação superior.	1	2	3	4	5
02.	As orientações expostas no treinamento estão coerentes com uma postura que considero adequada dos professores.	1	2	3	4	5
03.	O conteúdo do treinamento contribui para a promoção de um ambiente mais inclusivo na universidade.	1	2	3	4	5
04.	As respostas esperadas nas perguntas do treinamento são coerentes com o que considero adequado no tratamento de alunos com deficiência.	1	2	3	4	5
05.	O treinamento utiliza uma linguagem acessível e compreensível.	1	2	3	4	5
06.	Eu me senti representado(a) pelas situações e personagens apresentados no treinamento.	1	2	3	4	5
07.	O conteúdo incentiva uma comunicação mais acessível e respeitosa entre professores e alunos com deficiência.	1	2	3	4	5
08.	As orientações do treinamento não consideram adequadamente as dificuldades específicas de diferentes tipos de deficiência.	1	2	3	4	5
09.	O treinamento apresenta informações desatualizadas ou inadequadas sobre a realidade dos alunos com deficiência.	1	2	3	4	5
10.	As cenas dramatizadas no treinamento são claras e ajudam a compreender como um professor pode agir de maneira inclusiva.	1	2	3	4	5

- Utilize o espaço a seguir para deixar algum comentário sobre sua percepção em relação a experiência de ter participado do treinamento.

Apêndice G

INSTRUMENTO VALIDAÇÃO PROFESSORES

Responda o questionário a seguir sendo completamente sincero em relação a sua opinião sobre o treinamento computarizado e interativo que você terminou.

Considere a seguinte legenda:

- 1 – Discordo totalmente 2 – Discordo parcialmente 3 – Não discordo e nem concordo
 4 – Concordo parcialmente 5 – Concordo totalmente

01.	Considero que a apresentação/layout do treinamento é intuitiva.	1	2	3	4	5
02.	Consegui navegar pelo treinamento com facilidade após a instrução da pesquisadora.	1	2	3	4	5
03.	A linguagem utilizada no treinamento é acessível e compreensível	1	2	3	4	5
04.	Os exemplos apresentados no treinamento são próximos a minha realidade na docência.	1	2	3	4	5
05.	As perguntas do treinamento foram, em sua maioria, claras e objetivas.	1	2	3	4	5
06.	Os feedbacks de correção do treinamento favoreceram meus acertos posteriores.	1	2	3	4	5
07.	Os feedbacks de confirmação (acerto) me deixaram mais engajado/motivado a continuar com o treinamento.	1	2	3	4	5
08.	Acredito que o treinamento é uma ferramenta que pode contribuir com a formação continuada do professor universitário.	1	2	3	4	5
09.	Eu recomendaria o treinamento para meus colegas docentes.	1	2	3	4	5
10.	Acredito que aprendi conteúdos e práticas importantes para a minha atuação docente com o treinamento.	1	2	3	4	5

- Utilize o espaço a seguir para deixar algum comentário sobre sua percepção em relação a experiência de ter participado do treinamento.

Apêndice H

DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Acessibilidade atitudinal	Comportamentos e posturas docentes proativas que promovem a participação e aprendizagem do(a) estudante com deficiência. Como a disponibilidade para o diálogo, manifestada por relatos do interesse do(a) docente em compreender as especificidades funcionais do(a) discente (perguntar sobre trajetórias escolares anteriores e demandas de tecnologia assistiva), a implementação efetiva de ajustes pedagógicos (posicionamento frontal para leitura labial durante a explicação e a audiodescrição de recursos visuais).
Barreira atitudinal	Conduas, posturas ou omissões docentes que impedem a participação do estudante com deficiência em igualdade de oportunidades. Tais barreiras são identificadas por meio de relatos que evidenciam a negação deliberada ou negligente de ajustes razoáveis (impedir a flexibilização do tempo para avaliações, utilizar materiais ou conduzir atividades inacessíveis).
Relacionamentos Saudáveis	Interações interpessoais entre docentes e estudantes universitários com deficiência pautadas pelo apoio socioemocional e pela convivência harmônica. Tais relações são identificadas pela manifestação de vínculos que persistem para além das exigências curriculares formais, sendo evidenciadas por relatos de contato espontâneo, busca por orientação ou manutenção do diálogo após o encerramento de disciplinas, estágios ou obrigações acadêmicas.
Relacionamentos Conflituosos	Interações entre docentes e estudantes universitários com deficiência caracterizadas pela recorrência de desacordos (dois ou mais episódios) que obstruem o desenvolvimento acadêmico. Estas relações são identificadas por relatos que expressam a probabilidade de estudantes com deficiência evitarem situações sociais com os referidos docentes (como a recusa em frequentar campos de estágio ou componentes curriculares específicos), visando a interrupção do contato com o docente para preservar a integridade emocional e a continuidade da formação.