

FORMAÇÃO DOCENTE E HABILIDADES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

**Teaching training and social skills: contributions to the integral training of
university students**

Nádia Mangabeira Chaves¹

Instituto Federal de Brasília, Brasil

nadia.chaves@ifb.edu.br

Sónia Maria Gomes Alexandre Galinha

Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

Simone Braz Ferreira Gontijo

Instituto Federal de Brasília, Brasil

simone.gontijo@ifb.edu.br

RESUMO

Este estudo investigou a formação docente do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB) em relação às habilidades sociais (HS) inerentes à atuação do professor. O público-alvo foi composto por amostra de estudantes do referido curso que ingressaram no ensino superior pelo SiSU. A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas; aplicação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prete); e análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Os resultados indicaram uma necessidade de desenvolvimento de HS, especialmente, as habilidades assertivas, de expressão do afeto positivo e de comunicação com o público desconhecido; percepções sobre o trabalho docente que englobam habilidades técnicas, comunicativas, empáticas, tecnológicas, relacionais; proposta de PPC direcionada ao desenvolvimento de habilidades e competências sem explicitar as HS. Foram propostas intervenções em educação social considerando o papel social do professor e a formação integral, com articulação para participação dos futuros docentes em espaços comunitários.

Palavras-Chave: habilidades sociais, formação docente, licenciatura.

¹ A discussão levantada nesse artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “Formação docente e habilidades sociais: um estudo sobre o curso de licenciatura em letras/espanhol do IFB”, desenvolvida sob a orientação da professora doutora Sónia Maria Gomes Alexandre Galinha, do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal, e coorientação da professora doutora Simone Braz Ferreira Gontijo, do Instituto Federal de Brasília, Brasil.

ABSTRACT

This article investigated the teacher training of the licentiate course in Letters/Spanish of the Federal Institute of Brasília (IFB) in relation to the social skills (SS) inherent to the teacher's performance. The target-public consisted of a sample of students from that course enrolled in higher education by SiSU. The qualitative research used semi-structured interviews; application of the Social Skills Inventory (IHS-Del-Prette); and documentary analysis of the Pedagogical Project of the Course (PPC). The results indicated the need for SS development, especially the assertive skills, expressing positive affect and communicating with the unknown public; perceptions about teaching work that include technical, communicative, empathic, technological, relational skills; proposal of PPC directed to the development of skills and competences without explicitly the SS. Interventions in social education were proposed considering the social role of the teacher and the integral formation, with articulation for the participation of the future teachers in communitarian spaces.

Keywords: social skills, teacher training, licentiate (undergraduate course).

1 INTRODUÇÃO

A formação integral de estudantes universitários inclui a abordagem de conteúdos para a formação acadêmica, técnica, pessoal e social dos futuros profissionais. Relacionamentos interpessoais positivos trazem benefícios para a saúde e para a produtividade das pessoas (Del Prette & Del Prette, 2006). O campo das Habilidades Sociais (HS) emerge, nesse sentido, como possibilidade diante da necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à efetiva atuação profissional.

O produto das nossas atividades profissionais é perpassado pelos relacionamentos desenvolvidos durante as interações profissionais. O bom desempenho de profissionais, especialmente os que atuam com base nas relações interpessoais, depende, portanto, de habilidades para o relacionamento (Del Prette & Del Prette, 2006).

A atuação e a formação do professor e o campo da educação representam, juntamente com a investigação no campo das HS, o contexto deste artigo. A perspectiva da “educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa” (Delors et al., 1999, p. 101) revela indícios dos processos de identificação profissional, realização, construção interativa e social, habilidades e competências essenciais à atividade docente. A atuação do professor representa-se, essencialmente, por interações sociais que podem ser baseadas em habilidades para o crescimento mútuo e que considerem todos como sujeitos ativos do processo de aprender (Freire, 2011).

A criação de espaços educativos que privilegiem o processo ativo de aprender somado ao desenvolvimento dos sujeitos numa postura social e cidadã participativa pode ser facilitada pela atuação do educador social. Martins (2013) indica o amplo papel da intervenção educacional a ser promovido pela educação social. Inclui o favorecimento da integração dos sujeitos na comunidade e na sociedade, o desenvolvimento de autonomia, de participação e a animação socioeducativa para a promoção do convívio e para a otimização das práticas educativas. A questão educacional de intervenção da educação social, conforme o autor, não se limita à dicotomia educação formal e não formal, pois concebe a educação como “global, integral, social e ao longo da vida” (p. 18).

Algumas contribuições da educação social necessárias ao processo formativo dos estudantes no seu papel social e transformador incluem: os processos de *educar para a comunidade* – com objetivos educativos e culturais que ressaltam a importância do conhecimento comunitário, dos valores, da formação pessoal, das competências e habilidades sociais, da adaptação a novas formas de estar, de dialogar, das relações pessoais e profissionais; *educar pela comunidade* – incluindo os agentes sociais, familiares que integram a realidade dos estudantes e são importantes para o desenvolvimento de capacidades e habilidades na educação; *educar a partir da sociedade* – analisa a formação com base nas exigências de cidadania e de profissionalização e qualificação.

A educação deve ter, portanto, a perspectiva do ser humano e do cidadão que considera a dimensão comunitária, os projetos de vida das pessoas, seu compartilhamento e refinamento a partir do diálogo e das trocas sociais.

Com o objetivo de investigar as habilidades sociais (HS) inerentes à atuação profissional do professor, este artigo apresenta uma pesquisa realizada no Brasil com foco na formação docente ofertada no curso de licenciatura em Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB).

A pesquisa buscou identificar a percepção dos estudantes em relação às habilidades sociais necessárias ao trabalho docente; identificar qual o repertório de habilidades sociais relativas ao trabalho docente os estudantes da licenciatura apresentavam; estabelecer correlação entre as habilidades sociais apresentadas e o percurso formativo do estudante; analisar a contribuição do curso para a formação de habilidades sociais específicas ao trabalho docente; e elaborar estratégias para subsidiar o desenvolvimento de ferramentas institucionais que auxiliem ou reforcem na formação acadêmica e pessoal dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Habilidades sociais e suas interfaces com a educação

Diante da ampla discussão a respeito do conceito de HS, neste artigo foi adotado o conceito proposto por Caballo (1986; 1996), primeiramente, na década de 80, e retomado dez anos depois, ao realizar a descrição de comportamento socialmente habilidoso:

O comportamento socialmente habilidoso é esse conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas (Caballo, 1996, p. 365).

Nesse conceito, o conjunto de comportamentos que são as habilidades sociais representam mais do que uma classe estática de condutas e fazeres. Elas conduzem à expressão de opiniões, sentimentos e direitos de modo a respeitar esses mesmos comportamentos nos demais com os quais convive socialmente. As habilidades sociais podem, desse modo, ser um instrumento capaz de transformar o ambiente social e fortalecer as relações próprias da vivência em coletividade (Del Prette & Del Prette, 2010).

Bandeira et al. (2006) defendem que alguns ambientes sociais funcionam como potencializadores das habilidades exercidas em sociedade. A estruturação de determinados ambientes, juntamente com as atividades neles desenvolvidas, contribui para a interação interpessoal, pois aumentam a frequência do contato, e proporcionam a aquisição de habilidades de comunicação e o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

Nesses espaços, redes de apoio social são construídas a partir das interações sociais. Segundo Ferreira e Marturano (2002), a formação do apoio social contribui para o contato com mecanismos eficazes para lidar com situações de adversidades e diante dos problemas. Esses mecanismos são formados por comportamentos que auxiliam a superação e o sucesso diante das dificuldades.

O ambiente escolar emerge como espaço institucional fundamental para o processo evolutivo das pessoas (Dessen & Polonia, 2007). O contato social com diferentes interlocutores (professores, colegas, agentes educativos) potencializa a adoção de novos papéis e de habilidades ao desencadear a superação de novos desafios interpessoais (De Lucca, 2008). Constitui um ambiente onde a cooperação, a autonomia, a empatia, a reflexão crítica, dentre outras habilidades, são incitadas como inerentes à vivência grupal, embora o contexto escolar possa tanto impulsionar quanto inibir o crescimento, especificamente, emocional e social dos indivíduos.

Carrara e Betetto (2009) ressaltam a relevância do papel da escola e dos professores para a construção da cidadania. As ações educativas executadas no ambiente educacional com a finalidade de estimularem comportamentos direcionados ao “respeito a direitos e deveres, transparência política, honestidade no trato da gestão pública, respeito ao meio ambiente,

solidariedade e tantos outros” (p. 338) refletem o investimento no desenvolvimento de comportamentos socialmente habilidosos e no senso de cidadania.

O ambiente educacional caracterizado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) enfrenta, nos últimos anos, um aumento do número de estudantes nos cursos de graduação em instituições públicas e privadas no Brasil. A inserção do maior número de pessoas no ensino superior tem sido subsidiada por um conjunto de políticas e programas governamentais, dentre eles, a instituição, em 2010, do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Constitui um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da educação (MEC), que seleciona candidatos a oportunidades em cursos de graduação ofertados por instituições públicas de ensino superior. Para a seleção adota-se o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) obtido pelos candidatos.

A constatação do número crescente de pessoas - jovens em sua maioria - no ensino superior desencadeia a discussão sobre o conseqüente aumento de questionamentos e problemáticas que se referem ao processo de formação universitária (Del Prette & Del Prette, 2003a).

Diante de questionamentos quanto à qualidade da formação e as exigências de atuação profissional contemporâneas, considera-se que, inicialmente, dentro do contexto universitário os estudantes são desafiados a desempenhar comportamentos que podem ser considerados complexos. Pode-se citar o falar em público (na apresentação de seminários), trabalhar em grupo, lidar com figura de autoridade (professor, coordenadores e diretores) os quais são comportamentos que exigem escuta, concordância ou discordância, argumentação, questionamentos, conduta diante de críticas, dentre outros (Del Prette & Del Prette, 2003a).

Somadas às demandas surgidas dentro do contexto universitário, destaca-se a preocupação com os desafios que serão apresentados quando for iniciado o exercício profissional. Del Prette e Del Prette (2003b) discutem os hiatos encontrados entre a formação universitária e as demandas do contexto laboral. São evidentes as dificuldades enfrentadas pelo fato de a formação não contemplar, muitas vezes, aspectos do relacionamento humano dos ambientes de trabalho. Os autores ressaltam, no entanto, o avanço nas tentativas de aproximação entre educação e ambiente de trabalho.

Além disso, a constatação de que o baixo rendimento acadêmico pode ser influenciado pela qualidade dos relacionamentos interpessoais dos estudantes de curso superior e que a abordagem educativa para a melhoria das relações pode funcionar como fator preventivo ao prejuízo acadêmico reforça o interesse na temática (Lopes, 2013).

Perrenoud (2001), ao abordar sobre a formação universitária de professores, declarou que os professores, além dos conhecimentos deveriam ser dotados de competências que não se limitavam ao âmbito dos conteúdos a serem ensinados. Era demandado de sua atuação o manejo para lidar com a variedade de comportamentos das pessoas, nem sempre uma tarefa simples. Nesse sentido, propôs um conjunto de competências profissionais que podem embasar as discussões e reflexões perante mudanças das demandas da profissão.

São elas: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; trabalhar em equipa; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerar sua própria formação contínua.

Soares e Mello (2009) fortalecem o argumento de que o professor deve ser socialmente competente por se constituir um agente da educação. Sua desenvoltura social no ambiente educacional reflete no processo de ensino e aprendizagem, além de influir nos rendimentos acadêmicos dos estudantes.

As competências para o trabalho do professor, desenvolvidas no trabalho de Perrenoud, vêm ao encontro do fundamento deste trabalho que prima pela percepção do coletivo e sua potencialidade para o desenvolvimento humano e reconhece as relações entre estudantes e a comunidade educacional como primordiais e decisivas à socialização dos alunos (que não se restringe ao ambiente educacional), ao controle de impulsos, à aquisição de competências interpessoais e

sociais, à compreensão de normas estabelecidas para o melhor convívio social, à consideração de outros pontos de vista, com impactos no desempenho acadêmico e na formação enquanto cidadão (Coll, 1984).

2.2 A Educação Social e o desenvolvimento de HS em contexto educacional

Alves (2014) discute a inserção do educador social na realidade da educação formal. A autora defende que “o Educador Social assume um lugar privilegiado na ação educativa, porque enquanto profissional e técnico da relação, aprendeu que as questões do diálogo e da proximidade são demasiado relevantes para serem excluídas de uma escola que se assume como inclusiva” (p. 57).

A educação social contribui para a aproximação dos sujeitos aos propósitos de uma educação para a convivência que engloba a formação moral, social e a participação na comunidade. Está relacionada com a compreensão da singularidade dos sujeitos, de suas vivências e de sua contribuição como membro da sociedade. Os sujeitos, ao serem inseridos em oportunidades de aperfeiçoamento e socialização na formação, tornam-se alvo de um conjunto de finalidades educativas com destaque para as relações humanas (Martins, 2013).

A intervenção da educação social no ambiente educacional busca avançar na abordagem dos significados de valores culturais e educativos de uma comunidade; na ação da sociedade sobre o indivíduo e deste na vida política e social; na aquisição de competências sociais que ultrapassam as estruturas da instituição escolar; como apoio educativo a pessoas e grupos num caminho educador da sociedade (Martins, 2013).

Por sua vez, Silva (2016) indica a atuação do educador social no contexto educacional pelo desempenho de papéis com a proposta de intervir nas vulnerabilidades e desigualdades identificadas. Ao citar Oliveira (2001), Silva (2016) completa que o objetivo central da educação social consiste em desenvolver a autonomia pessoal, as competências profissionais e o fortalecimento da cidadania em sujeitos e grupos, especialmente, em condições de risco.

O educador social exerce a função de dinamizar contextos comunitários de uma sociedade, que tem o papel de educar, e de estimular a função socializante da educação. Contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e de convivência por meio da intervenção dialógica, da mediação social e educativa; colabora com as instituições de ensino na interação com a comunidade e com as realidades familiares; desenvolve projetos para o fomento do encontro, da comunicação, do “intercâmbio cidadão” (Martins, 2013, p. 22).

Martins (2013) também se refere ao papel do educador social como mediador da integração social do indivíduo no ambiente educacional e demais contextos sociais. Encerra a contribuição da educação social no âmbito educativo como uma extensão também da atuação docente por favorecer a transmissão de

[...] conhecimentos culturais ou de uma cultura escolar, social e global, em que o aluno desenvolve competências e valores. Deste modo, a educação social incluiria conteúdos de diversas áreas ou domínios científicos com a intencionalidade de produzir efeitos de socialização (integração, adaptação, inserção,...) no sujeito da educação, que adquiriria e apropriaria os conteúdos ensinados. Assim, o educador social, na sua intervenção social escolar, será um prolongamento e aprofundamento da ação do professor, pois a educação social pretende a promoção social do indivíduo, no âmbito dos direitos e de uma sociabilidade, cultura e formação para a cidadania (Martins, 2013, p. 18-19).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se propôs a investigar o fenómeno da formação docente de estudantes do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB, quanto ao desenvolvimento de habilidades sociais inerentes ao trabalho do professor, nas quatro turmas que estavam em andamento até o final de 2016.

Esta investigação possui uma natureza descritiva e sua escolha objetivou compreender a situação atual da formação docente no curso de licenciatura em Letras/Espanhol. Segundo Gil (2011), as

pesquisas descritivas têm o objetivo primordial de descrever características de determinada população ou de um fenômeno ou ainda estabelecer relações entre variáveis. Englobam as pesquisas que buscam levantar as percepções, opiniões, atitudes e crenças de uma população.

Com base na descrição do fenômeno e na sua caracterização, optou-se por adotar uma abordagem qualitativa como critério para análise da realidade dos estudantes e do curso. A pesquisa qualitativa apresenta capacidade de captar intencionalidades e significados dos atos, dos comportamentos, das relações e dos emaranhados sociais estabelecidos (Cavalcante, Calixto & Pinheiro, 2014).

Segundo Carmo e Ferreira (2008), o paradigma qualitativo está relacionado à investigação da conduta humana sob o ponto de vista dos próprios sujeitos investigados, tem fundamento na realidade e segue uma orientação na tentativa da descoberta e exploração dos contextos, valorizando o processo de construção e expressão subjetiva dos sujeitos. Engloba a dinamicidade da existência e pretende compreender a realidade de determinados sujeitos sem a intenção de generalizar os achados.

O público-alvo foi composto por amostra de estudantes do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB que ingressaram no ensino superior pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e estavam cursando sua primeira graduação.

Foi aplicado um guia de entrevista semiestruturado em 17 estudantes, representantes das quatro turmas em andamento, com o objetivo de ter acesso às percepções dos estudantes em relação às habilidades sociais necessárias ao trabalho docente. As entrevistas foram realizadas em grupo, uma entrevista por turma, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

A forma de tratamento do conteúdo das transcrições utilizada foi a Análise de Conteúdo (AC), método proposto por Bardin (1977), cujo foco está em qualificar as vivências e percepções dos sujeitos sobre determinado fenômeno e descrever o conteúdo proferido na comunicação. Consiste em identificar palavras ou conjunto de palavras, formular categorias ou temas que apresentem semelhança e correlação de significados (Oliveira et al, 2003).

Como segunda etapa, houve a aplicação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) para 30 estudantes a fim de realizar levantamento do repertório de habilidades sociais dos participantes deste estudo. Alguns participantes que responderam ao IHS também participaram anteriormente da etapa da entrevista, mas esta não foi a regra.

Somente após o livre consentimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme determinação ética dada pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisa com seres humanos, as entrevistas foram iniciadas e o inventário aplicado.

Dentre os procedimentos metodológicos, utilizou-se a técnica de análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Espanhol do IFB (PPC) com o objetivo de compreender a organização curricular e avaliar sua proposta diante da formação de habilidades sociais específicas ao trabalho docente.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Quanto ao repertório de HS dos participantes

Segundo os dados do IHS quanto ao repertório de HS dos participantes, pudemos constatar os seguintes resultados de acordo com a turma²:

O primeiro fator *F1 - Enfrentamento e autoafirmação com risco* corresponde à “capacidade de lidar com situações interpessoais que demandam a afirmação e defesa de direitos e autoestima, com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição)” (Del Prette & Del Prette, 2011, p. 27-28). Funciona como indicador de assertividade e de controlo de ansiedade para situações como discordar de colegas em grupo, lidar com críticas

² Turma 1 – ingresso no curso em 2013, Turma 2 – ingresso em 2014, Turma 3 – ingresso em 2015; Turma 4 – ingresso em 2016.

injustas, discordar de uma autoridade, declarar o sentimento amoroso a parceiro(a) e fazer perguntas a desconhecidos.

A Turma 1 apresentou valor médio para $F1=45,8$, o que indica repertório médio inferior de HS no fator, com resultados abaixo da média; a Turma 2 apresentou $F1=49,25$, aproximando-se do valor do percentil 50 (dentro da média); e a Turma 4, com $F1=37,8$ (repertório médio inferior – indica necessidade de desenvolvimento de HS para este fator).

O fator *F2 - Autoafirmação na expressão de sentimento positivo* indica habilidades para lidar com situações que solicitem expressão de afeto positivo e de afirmação de autoestima sem risco ou com risco mínimo de reação indesejável. Inclui situações que envolvem habilidades para emitir elogios, defender alguém em grupo, expressar sentimento positivo e agradecer elogios.

A Turma 1 que apresentou o resultado médio de $F2=50,5$, considerado bom repertório de HS no fator, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nos itens desse fator, assim como a Turma 4 com $F2=55,05$. Para a Turma 2, o resultado foi bem inferior com $F2=26,5$.

O fator *F3 – Conversação e desenvoltura social* retrata habilidades para lidar com situações sociais (de afeto positivo ou negativo) de aproximação e conversação, com mínimo risco de reações indesejáveis. Estão nesse escopo, dentre outras, habilidades para manter e encerrar conversas face a face, pedir favor a colegas, recusar pedidos abusivos, abordar figuras de autoridade.

Neste fator, identificou-se que a Turma 1, a mais antiga, apresentou o menor escore com $F3=27,5$; Turma 2, $F3=46,25$; e Turma 4, $F3=61,7$. Segundo os dados de $F3$, as turmas com mais habilidades práticas para a conversação e desenvoltura social foram representadas por sujeitos com menos tempo de formação inicial docente.

No fator *F4 – Autoexposição a desconhecidos e situações novas* situam-se habilidades direcionadas, basicamente, à abordagem a pessoas desconhecidas e apresentam maior risco de reações indesejáveis do outro quando comparado à $F3$. Envolve a apresentação de palestras a um público desconhecido, fazer perguntas ou pedir favores a desconhecidos.

Os resultados encontrados para $F4$ foram: Turma 1, $F4=49,4$; Turma 2, $F4=57,5$; e Turma 4, $F4=56,6$. Por estarem próximo ou acima do percentil 50, os resultados indicam bom repertório de HS para este fator, embora haja discrepância entre a turma mais antiga e a mais recente. O que não nos permite inferir desenvolvimento de habilidades associadas a esse fator ao longo da formação docente.

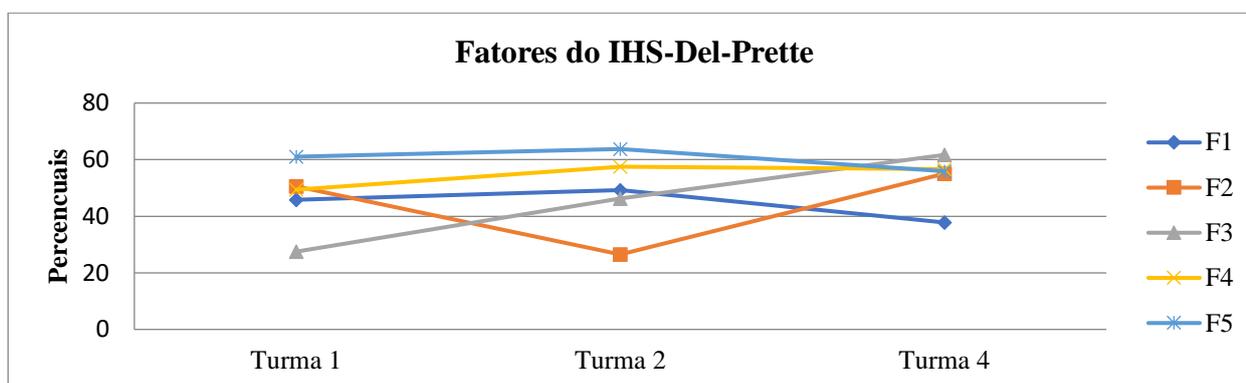
O fator *F5 - Autocontrole da agressividade* constituiu o fator com maiores valores para todas as turmas com indicação de bom repertório de HS no fator, com resultados em torno da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nos itens desse fator.

Expressa controle da raiva e da agressividade diante de situações e estimulações aversivas do interlocutor, tais como agressão, piadas, descontrolo do outro. Significa expressão de desagrado de forma socialmente competente e controle dos sentimentos negativos em situações como lidar com críticas dos pais, com piadas ou brincadeiras ofensivas, denominadas *bullying*. A Turma 1 apresentou $F5=61,1$; Turma 2, $F5=63,75$; e Turma 4, $F5=55,9$.

O panorama geral dos resultados para os 30 sujeitos que participaram desta etapa estão ilustrados no Gráfico 1 e na Tabela 1.

Gráfico 1

Resultados dos fatores com indicação de repertório de habilidades sociais



Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando-se que a Turma 1 é a mais antiga do curso (8º período) de Letras/Espanhol e que na representação gráfica não há correlação entre o tempo de curso e o desenvolvimento de habilidades sociais (o que poderia ser constatado por gráficos em linha descendente), não se pode afirmar, com base nos resultados do IHS na amostra estudada, que a evolução do percurso ao longo dos anos de formação docente seja contributiva para o aprimoramento do repertório de HS nos estudantes de Letras/Espanhol.

Tabela 1

Dados gerais para F1, F2, F3, F4, F5 e Escore Total (ET) dos 30 sujeitos

F1	F2	F3	F4	F5	ET
Enfrentamento e autoafirmação com risco	Autoafirmação na expressão de sentimento positivo	Conversação e desenvoltura social	Autoexposição a desconhecidos e situações novas	Autocontrole da agressividade	Escore Total (Percentil)
41,8	48,9	58,6	53,9	57,5	45,4

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados apontam resultados acima do percentil 50 para os fatores F3, F4 e F5 e abaixo para os fatores F1 e F2. Os dados de F1 e F2 indicam necessidade de aprimoramento de HS para situações que demandem necessidade de defesa de direitos quando se avalia um risco de oposição ou rejeição na interação interpessoal. E revelam maiores dificuldades dos participantes para se expressar afetivamente ainda que não se avalie risco potencial nas situações de interação social. Diante do ET=45,4, abaixo da média, há indicativo de treinamento de HS para os participantes.

5.2 Quanto às percepções dos estudantes de licenciatura

Quanto aos relatos das entrevistas dos 17 estudantes do curso de licenciatura distribuídos nas quatro turmas em andamento, observou-se, a partir dos seus relatos, aspectos que caracterizaram a escolha do curso de Letras/Espanhol, a adaptação após o ingresso, as concepções sobre as habilidades gerais e habilidades sociais que o professor deve ter ou não, as percepções sobre a atuação de docentes no curso e sobre a própria instituição IFB como facilitadores ou não para o desenvolvimento de HS para o trabalho docente.

Várias circunstâncias influenciaram a escolha do curso de licenciatura Letras/Espanhol. Nem todas as escolhas estiveram vinculadas à intenção de assumir a profissão de professor. Alguns estudantes optaram pelo curso com base na proposta do SiSU e das vagas e cursos disponíveis de acordo com a nota obtida no ENEM. Especialmente na Turma 1, houve relatos de não haver outra opção acessível naquele momento.

Outro critério foi representado pela afinidade com a língua espanhola ou com o aprendizado de idiomas. Nogueira (2004) discute sobre o processo de escolha de cursos superiores com base em teorias sociológicas. Ressalta que as escolhas ocorrem “a partir de um conjunto particular de influências sociais, em parte contraditórias, e mesmo antagônicas, recebidas ao longo do tempo ou

mesmo simultaneamente” (p. 97-98). Nas falas foi possível reconhecer o quanto a influência do contato com outras línguas, em especial o Espanhol, contribuiu para a escolha do curso pelos participantes. O fato de ter indicado Letras/Espanhol como segunda opção de curso superior no SiSU também funcionou como critério.

O contato prévio com o *campus* Taguatinga Centro e/ou com o IFB foi motivador para a decisão de alguns dos sujeitos de se inserir na instituição ainda que sem a clareza sobre o curso e a atuação profissional em si.

Participantes das Turmas 2, 3 e 4 que adotaram o contato prévio com a instituição como critério de escolha para o curso de licenciatura disponibilizado também revelam quanto a influência das experiências, sem desconsiderar as características próprias dos sujeitos e suas histórias, exerce sobre o processo de decisão quanto ao curso de nível superior selecionado (Nogueira, 2004).

Os critérios de escolha presentes nos relatos dos participantes revelam que o ingresso num curso de formação inicial de professores nem sempre acontece por identidade prévia com a profissão e que os participantes optaram por acolher a oportunidade da educação em nível superior acessível em determinado período. Isso ocasiona repercussões também para o processo de adaptação à realidade universitária como identificado no tópico seguinte.

Quanto às percepções sobre o processo de adaptação ao curso e à nova realidade representada pelo nível superior, os sujeitos relataram uma diversidade de aspectos que facilitaram ou prejudicaram sua adaptação ao curso. Dificuldades com o aprendizado da língua espanhola e a preocupação em relação ao reconhecimento social e profissional do curso foram expressos.

Além disso, a localização do *campus* Taguatinga Centro, onde é ministrado o curso de Letras/Espanhol, representou ponto positivo ou negativo durante o momento inicial de inserção no ensino superior. Fatores de ordem psicossocial, associados à condição de vulnerabilidade socioeconômica e fatores externos exercem influência quanto à permanência de estudantes no curso (Chaves, 2015). Isso reflete na adaptação dos ingressantes, como é o caso da distância e do tempo despendido para locomoção e acesso à instituição de ensino.

Uma das ferramentas institucionais adotadas para minimizar as situações de vulnerabilidade socioeconômica consiste na Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFB. Representa “um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações visando a promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida” (Art. 1º). São aspectos que contribuíram para a adaptação dos sujeitos: a afinidade e a experiência com a língua e com a cultura espanhola, o enfrentamento das dificuldades diante da oportunidade de cursar uma graduação e a afinidade com o curso em si e com a experiência da docência.

O acesso à cultura espanhola antes do início do curso superior, a expectativa de ser inserido no nível superior de ensino e obter um diploma do ensino superior, o objetivo de exercer a docência por meio da língua espanhola representam descrições das representações sociais e culturais atribuídas à conclusão de um curso de graduação na sociedade brasileira. Diferentes camadas e classes sociais visualizam a escolarização, nos diversos graus, como possibilidade de inserção social, no mercado de trabalho e na melhoria da rentabilidade familiar (Romanelli, 2007).

A esse aspecto, somam-se as políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) que ampliaram o acesso de estudantes ao nível superior e as políticas de inclusão que preveem cotas para segmentos sociais (cotas para pessoas com deficiência, cotas raciais e cotas para pessoas de baixa renda...- políticas inclusivas adotadas pelo IFB) que contribuíram para a expansão de vagas e das possibilidades de ingresso de pessoas à educação superior no Brasil.

Uma das discussões de Pierre Bourdieu, sociólogo francês, apontada por Almeida (2007) refere-se ao quadro de diferenciação existente entre a cultura escolar predominante e a cultura vivenciada em determinados contextos sociais marcados, inclusive, pela exclusão social. As inconsistências entre a linguagem utilizada por professores e pelos alunos com baixo status social, os conhecimentos trabalhados que não correspondem à realidade cotidiana dos estudantes

representam alguns dos hiatos que interferem negativamente no vínculo destes com a escola (Chaves, 2015).

Em relação ao curso de Letras/Espanhol, segundo informações da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) do *campus* Taguatinga Centro, aproximadamente 30% dos contemplados nos programas de auxílio à permanência no ano de 2016 - os quais adotam os índices de vulnerabilidade socioeconômica como base para a concessão de auxílios financeiros - foram constituídos por representantes dos cursos de Letras/Espanhol.

Diante dos desafios adaptativos, foram descritos mecanismos que serviram de apoio durante o processo de adaptação e para a decisão pela permanência no curso, como a própria força de vontade, o apoio familiar, o contato com experiências enriquecedoras no início do curso, com professores e pares.

Quando interpelados a respeito das habilidades que o professor deveria ter para uma atuação profissional competente, as características dos relatos possibilitaram o agrupamento em quatro subcategorias: tecnológicas, lúdicas e comunicativas; domínio de conteúdo; adaptação ao processo diferenciado de aprendizagem, às diferentes necessidades dos alunos e das particularidades de cada turma; empatia e proximidade.

Na literatura, essas habilidades também foram citadas. As habilidades tecnológicas também foram destacadas por Conceição e Sousa (2012) como recurso utilizado concretamente na atuação docente. Já as competências comunicativas são consideradas essenciais para a escuta e para o conhecimento das reais necessidades dos alunos. O recurso criativo e lúdico foi descrito como componente das habilidades sociais educativas (HSE), em especial à classe *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, elencada por Del Prette e Del Prette (2008).

As habilidades de adaptação ao processo diferenciado de aprendizagem, às diferentes necessidades dos alunos e de cada turma que foram destacadas pelos sujeitos emergem como indicação das próprias dificuldades, das diferenças de aprendizagem e de conteúdos adquiridos entre si e de como avaliam o suporte necessário nesses contextos

A atenção e habilidade dos docentes perante as diferenças dos alunos, remonta ao que Flores (2010) cita para a proposta de um ensino de qualidade: a existência de professores também de qualidade. Isso envolve o conhecimento dos conteúdos e os estudantes em formação e que “demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência” (p. 186). Dentre a complexidade e as mudanças indicadas, inclui-se a diversidade e as particularidades dos estudantes no processo de aprendizagem.

O conjunto de habilidades que o professor deve ter, de acordo com a percepção dos estudantes (tecnológicas, lúdicas, comunicativas, domínio de conteúdo, adaptativas e empáticas), associa-se ao encontrado em estudos sobre formação de professores e sobre as competências do professor indicadas por Perrenoud (2001) que envolvem administração das realidades heterogêneas dos alunos; atenção à diversidade de aprendizagens e de ferramentas para este fim; motivação aos alunos, cooperação e envolvimento com a comunidade educacional, dentre outras.

Em relação às concepções de habilidades sociais que os sujeitos dispunham, a citada falta de consenso na própria definição de HS na literatura sobre este campo (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Caballo, 1996) pode ser encontrada nos relatos dos sujeitos. Apesar de terem sido questionados sobre o conceito de HS, em muitas verbalizações houve uma associação de HS com a atuação do professor.

Apontam como HS comportamentos desempenhados em determinado contexto e adequados à situação, com respeito às diferentes culturas e opiniões (Bandeira et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2006). Além disso, consideraram as realidades culturais e situacionais do ambiente educacional e dos estudantes que exigem do professor a habilidade social para mediar situações, lidar com as diferenças, desenvolver a consciência e a participação cidadã e para o cuidado com o desenvolvimento de HS tanto em si enquanto profissional quanto nos alunos em seu processo de formação.

Os sujeitos foram convidados a refletirem também sobre habilidades, de modo geral, que, na sua perspectiva, são trabalhadas ao longo da formação no curso de Letras/Espanhol. As subcategorias que emergiram dessas reflexões são: estímulo à reflexão, à autonomia, à expressão de opiniões; adaptação do método de ensino na proposta de disciplinas; pouca ou nenhuma influência do curso de Letras/Espanhol na aquisição, especialmente, de HS; contribuições na forma de direcionamentos e orientações por parte dos docentes do curso.

As falas dos alunos apontam que a instigação, pelo curso, à reflexão, à autonomia e à expressão de opiniões vem ao encontro do que Soares e Mello (2009) ressaltaram ao citarem a pesquisa de Albuine, Gonçalves e Abranches (2006): professores da educação básica compreendiam que a construção de um espaço democrático em que os alunos pudessem expressar seus sentimentos, valores e opiniões contribuiria para a qualidade dos relacionamentos e para o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com a percepção dos alunos, a estrutura curricular, os métodos adotados dentro do curso, a postura ativa do professor em orientar e esclarecer e as situações reais de ensino podem contribuir para o desenvolvimento de HS como parte da formação de professores.

A aproximação que o professor deve exercer, na percepção dos alunos das quatro turmas, está direcionada à comunicação pelo diálogo, ao cuidado com aspectos como tom de voz, com as regras para o convívio social, com o papel da relação professor-aluno como facilitadora para o aprendizado e com a função do professor que se encontra inserido na diversidade em sala de aula, à qual reflete a diversidade social.

A comunicação e a aproximação podem ser favorecidas por intermédio da educação social, uma vez que esse campo contribui para a aproximação dos sujeitos e objetiva o trabalho educativo com a finalidade de formação social, moral e com participação ativa na comunidade. Compreende, como indicado pelas verbalizações, que professor e alunos podem contribuir ativamente como atores sociais de acordo com as especificidades de seus papéis educacionais e sociais (Martins, 2013).

Alguns sujeitos consideram essencial a díade articulada e ativa professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Pereira (1999) salientou, entre outras, a habilidade de compreender as múltiplas dimensões existenciais dos educandos (cognitivas, sociais, culturais, emocionais) para a construção de conhecimentos. Rodrigues (2001) destacou a valorização dos saberes adquiridos pela experiência de vida sejam formais ou informais, “sejam os teóricos ou os da prática, os da escola e os da vida” (p. 8).

As relações aluno-aluno e aluno-professor foram indicadas como evidência do convívio positivo e de sua relevância para o processo formativo do licenciando. Soares e Mello (2009) fortalecem o argumento de que a figura do professor é essencial para a construção do conhecimento e como “um facilitador das potencialidades humanas” (p. 36).

As verbalizações apontam para comportamentos de docentes que abarcam a estruturação do ambiente de ensino de forma a favorecer o contato com o outro, a preocupação com o aluno que não se restringe à ao conteúdo, o estímulo à atenção à opinião e às ideias do outro, proposição de atividades em grupo e apresentação de seminários, uso de métodos diferenciados que abarcam perfis tradicionais e culturais de abordagem em sala.

Para o estabelecimento de práticas educativas significativas, Gatti (2013) indicou que o professor deve se ancorar, entre outros, na sensibilidade cognitiva (compreensão dos conhecimentos com base na lógica, no social, nos contextos, no entendimento das situações de aprendizagem e dos estudantes), na capacidade para criar relacionamentos frutíferos (motivar a expressão dos alunos) e na criação de condições para estimular atitudes éticas nas interações.

Depreende-se que os estudantes se referem à atuação da maioria dos docentes do curso como potencializadoras para o desenvolvimento de HS. E isto se efetivou, sob a perspectiva dos estudantes, pelo apoio e acolhimento, pelas vivências em sala de aula, pela estruturação do ambiente de ensino que estimula interações sociais, pela própria relação produtiva entre aluno e professor. Representa uma atuação profissional que busca seguir os princípios de educação na comunidade e para a comunidade ressaltadas no campo da educação social (Martins, 2013).

Enquanto instituição, os relatos revelam percepções dicotômicas dos sujeitos sobre o trabalho de HS no IFB. Revelam um paradoxo entre interação consistente e positiva da comunidade educacional e distanciamento em algumas relações entre pares e entre setores do *campus*.

Alguns participantes expressaram percepção de proximidade física e de contato com pessoas em diversas funções no campus. A interação entre as pessoas foi bastante citada e a busca de integração com a comunidade externa, inclusive em situação de vulnerabilidade social. Foi apontada a iniciativa de pessoas da instituição no contato, na apresentação, no acolhimento dos estudantes. São práticas proporcionadas dentro do campus que favorecem a cooperação, a vivência no IFB de modo harmonioso e integrativo, o sentimento de pertencimento a essa comunidade educativa (Perrenoud, 1999). Isso se encontra com a ênfase de Carrara (2000) a respeito de uma das metas educacionais e institucionais se referir ao processo de desenvolvimento de cidadania e de formação de valores de cunho social.

Quanto ao distanciamento entre alunos, coordenações e setores no campus, representantes da Turma 2 alegaram experiências muito particulares na instituição. Indicam necessidade de intervenções direcionadas especificamente para a realidade desse grupo de estudantes, uma vez que somente seus representantes relataram dificuldades para a integração com a comunidade educacional.

4.3 Quanto à análise do PPC

O PPC passou por reformulação e aprovação, em setembro de 2015, após aprovação inicial pela Resolução nº 038/2012 do IFB. A reformulação foi motivada pelo conjunto de professores do curso, em colegiado, que constataram a presença de lacunas diante das necessidades de formação inicial do professor e as novas diretrizes curriculares para a formação docente, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. As mudanças englobaram a carga horária final do curso que passou a ser de 3.136 horas-relógio e a proposta da prática da formação como componente curricular

No curso de Letras/Espanhol, adotou-se a prática pedagógica como disciplina nos dois primeiros períodos do curso e relacionada aos componentes curriculares nos demais semestres do curso. Além disso, à concepção de uma prática docente vinculada ao estágio nos momentos finais do curso, em concomitância da prática pedagógica.

O PPC foi reorganizado com a adoção de uma perspectiva de educação enquanto prática social em concordância com a função social do IFB “de promover educação científico - tecnológico humanística, e visa à formação de um profissional reflexivo de seus deveres, ciente de seus direitos de cidadão e comprometido com as transformações culturais, sociais e políticas no meio em que vive” (p.8).

Ao longo de oito semestres do curso de licenciatura, ao estudante pretende-se ofertar uma ampla formação que busque compreender as mudanças do contexto social, econômico, político e das novas tecnologias, uma vez que apontam para a contínua transformação do fazer pedagógico e da importância de um processo formativo permanente.

Almeja-se, no mesmo sentido, que a Língua Espanhola possa ser utilizada sob inúmeras funções pelo desempenho das capacidades criativas e intelectuais que agreguem à compreensão da cultura espanhola e sua inter-relação com as demais culturas e saberes.

Como objetivo geral do PPC, os futuros professores de Língua Espanhola deverão atuar na Educação Básica, não se restringindo a ela, de modo criativo e autônomo.

Os componentes curriculares, já nos momentos iniciais do curso de licenciatura, apresentam o estímulo à reflexão crítica em processo gradativo que parte da compreensão da herança histórica do fazer docente ao aprofundamento da atuação na realidade social, educacional presente. Interessante observar que nas disciplinas é evidenciada como aspecto da prática a capacidade de refletir para, então, desenvolver-se e tornar-se competente.

Embora, as proposições do PPC apresentem evolução do exercício docente, iniciado na atividade reflexiva, as habilidades e competências a serem reconhecidas não estão, explicitamente,

elencadas sobre o campo das relações, da comunicação, da empatia, da assertividade, da cooperação e tantas outras habilidades reconhecidas como sociais.

Nesse sentido, o educador social pode contribuir para a formação com o favorecimento da integração dos sujeitos na comunidade e na sociedade por intermédio de ações que tenham como fundamento o conhecimento das HS, comunicação entre pares, cooperação, trabalho em equipe, feedback, expressão de direitos, reflexão, trocas sociais, desenvolvimento de autonomia, de participação e animação socioeducativa (ex. estímulo aos comportamentos compartilhados, refletidos e simulados em situações-problema das ocasiões de ensino e situações do dia-a-dia da realidade dos próprios estudantes) para a promoção do convívio e para a otimização das práticas educativas.

5 CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa apontam para a presença, na amostra estudada, de habilidades sociais relativas ao trabalho docente como desenvoltura social, conversação e autocontrole de agressividade, de modo mais evidente nas turmas com menos tempo de formação como professores; que as habilidades sociais apresentadas não podem ser correlacionadas necessariamente à evolução do percurso formativo do estudante; a presença de contribuição do curso, na percepção dos estudantes participantes desta pesquisa, para a formação de habilidades sociais específicas ao trabalho docente.

As percepções dos participantes apontaram, de modo geral, compreensão de um conjunto diverso de habilidades existentes e necessárias à atuação docente que perpassam pelo domínio teórico, o uso de métodos, técnicas, tecnologias, criatividade, estímulo à interação dos estudantes, à expressão de opiniões, ao pensamento crítico.

A estrutura de disciplinas e os comportamentos de alguns docentes de proximidade, empatia e acolhimento foram referidos como facilitadores do desenvolvimento de HS bem como as relações estabelecidas nas dependências do campus e na instituição. O papel social do professor foi citado e ressaltado como contribuinte para a condição de multiplicadores dos futuros professores das habilidades em meio social.

Institucionalmente, pela PPC, é possível compreender uma proposta de projeto pedagógico do curso de Letras/Espanhol que trabalhe desde os períodos iniciais habilidades e competências que incluem o incentivo à capacidade reflexiva, crítica e prática, que considere as mudanças sociais e que promova a formação cidadã. Pretende-se promover, ainda que de modo implícito, condições teóricas e práticas para o desenvolvimento de HS nos âmbitos profissional e social dos futuros professores.

A instituição, portanto, pode promover, com o auxílio da educação social, condições para a formação dos estudantes numa perspectiva integral, que inclui as habilidades para o convívio social, a iniciativa e a participação ativa dos alunos em relacionamentos saudáveis e construtivos (Carrara, 2000) que reverbera para os contextos de vida profissionais e pessoais.

6 REFERÊNCIAS

- Almeida, L. R. S. (2007). Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de "A Reprodução". *Revista Inter Ação*, 30(1), 139-155.
- Alves, E. M. N. (2014). *Educação social e cultura escolar: o lugar do educador social*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Portugal.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. D., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 70.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de psicologia*, 7(2), 227-235.

- Brasil (2010). Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº2, de 26 de janeiro de 2010*. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Recuperado em 16 de janeiro, 2017, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192
- Caballo, V. E (1996). O Treinamento em Habilidades Sociais. *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. pp. 361-398. Santos.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação—Guia para Auto-aprendizagem (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrara, K. (2000). Contextualismo, contracontrole e cidadania. *Revista da APG-Associação dos Pós-Graduandos da PUCSP*, 9(21), 23-38.
- Carrara, K. & Betetto, M. F (2009). Formação ética para a cidadania: uma investigação de habilidades sociais medidas pelo inventário de habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*. Campinas. 26(3). p 337-347
- Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, 24(1).
- Chaves, N. M (2015). *Abordagem grupal - estratégia psicossocial para a saúde mental de estudantes advindos de contextos de vulnerabilidade social*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Saúde Mental e Atenção Psicossocial. Universidade Estácio de Sá. Brasília. Brasil
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 119-138.
- Conceição, C., & Sousa, Ó. D. (2012). Ser professor hoje: O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de educação*, (20), 81-98.
- De Lucca, E. (2008). *Habilidade Social: uma questão de qualidade de vida*. Recuperado em 16 de novembro 2016, de www.psicologia.com.pt.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003a). Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In E. Mercuri & S. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 105-128). Taubaté, SP: Cabral.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2003b). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 413-420.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P (2006). *Habilidades Sociais: conceitos e campo teórico-prático*. Recuperado em 16 de dezembro, 2016, de <http://www.rihs.ufscar.br>.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em análise do comportamento*, 1(2), 104-115.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2011). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ...& Suhr, M. W. (1999). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.

- Ferreira, M. D. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 15 (1), 35-44.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50 ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, (50), 51-67.
- Gil, A. C (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: Impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Brasil
- Martins, E. C. (2013). A Pedagogia social/Educação social nos meandros da comunidade e da escola. *Educare educere*, Ano XV. nº 1. pp. 5-24.
- Nogueira, C. M. M. (2004). *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, Brasil.
- Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D. B. S. F., & Mussis, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4(9), 11-27.
- Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & sociedade*, 20(68), 109-125.
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista pedagógica. Porto Alegre*, (17), 8-12.
- Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol* (2015). Instituto federal de Brasília. Campus Taguatinga Centro. Brasília. pp. 1-133.
- Resolução Nº 014/2014/CS-IFB*. Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFB. Recuperado em 22 de novembro, 2016 de <http://www.ifb.edu.br/institucional/conselho-superior/resolucoes?id=6397>
- Resolução nº 038-2012/RIFB* (2012). Autoriza a oferta do Curso Superior em Letras – Habilitação em Língua Espanhola e aprova o Projeto Pedagógico de Curso. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).
- Rodrigues, Â. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. *Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*.
- Romanelli, G. (2007). O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 76(184).
- Silva, J. C. R (2016). *Fatores de influência na evasão escolar: um estudo de caso em três cursos técnicos subsequentes do campus Brasília do Instituto Federal de Brasília*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Santarém, Santarém. Portugal.
- Soares, A. B., & Mello, T. V. D. S. (2009). Habilidades sociais entre professores e não professores. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 5(2), 15-27.