

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E  
INOVAÇÃO**

**José Ângelo Fiorot Júnior**

**HABILIDADES SOCIAIS DOCENTES: AVALIAÇÃO DE UM  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES  
E ALUNOS**

**Araraquara - SP  
2020**

**José Angelo Fiorot Junior**

**HABILIDADES SOCIAIS DOCENTES: AVALIAÇÃO DE UM  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES  
E ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como requisito para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

**Linha de pesquisa:** Processos de Ensino.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Oliveira  
Suzigan Dragone

Araraquara - SP  
2020

**FICHA CATALOGRÁFICA**

F553h Fiorot Junior, José Angelo

Habilidades sociais docentes: avaliação de um programa de formação na perspectiva de professores e alunos/José Angelo Fiorot Junior. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2020. 72f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone

1. Habilidades sociais docentes. 2. Programa de formação em habilidades sociais. 3. Avaliação. 4. Formação continuada. I. Título.

CDU 370

#### **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

FIOROT JUNIOR, J.A. **Habilidades Sociais Docentes: Avaliação de um Programa de Formação na perspectiva de professores e alunos**. 2020. 72 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

#### **ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS**

**NOME DO AUTOR:** José Angelo Fiorot Junior

**TÍTULO DO TRABALHO:** Habilidades Sociais Docentes: Avaliação de um Programa de Formação na perspectiva de professores e alunos.

**TIPO DO TRABALHO/ANO:** Dissertação / 2020.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



**JOSÉ ANGELO FIOROT JUNIOR**

**Endereço:** R. Alexandre Puglieri, 173 - Centro  
Marcondésia - SP. CEP: 14733-000

**E-mail:** joseangelo@me.com



**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,**  
**GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

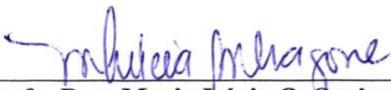
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **JOSÉ ÂNGELO FIOROT JUNIOR**

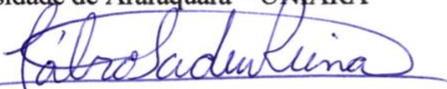
TÍTULO DO TRABALHO: **"HABILIDADES SOCIAIS DOCENTES: AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES E ALUNOS"**.

Assinaturas dos Examinadores:

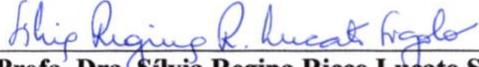
Conceito:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone** (orientadora)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

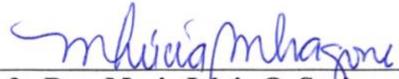
  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina**  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo**  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovado ( ) Reprovado

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 02 / 03 / 2020.

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone** (orientadora)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço as gestões das escolas onde trabalho, sempre me apoiando e incentivando e também a meus alunos e colegas, que foram compreensivos e amáveis durante este período.

Agradeço especialmente a gestão, os professores e alunos da escola onde realizei a pesquisa apresentada neste trabalho, por todo o compromisso, apoio, incentivo e parceria durante a coleta de dados e construção da dissertação.

Agradeço às minhas colegas Camila e Nádjia, que seguraram várias “pontas” em um de meus trabalhos, me ajudando a concluir o texto dessa dissertação, inclusive com ajuda na organização dos dados desta.

Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria Aparecida Chechia, que nunca desistiu de me incentivar a obter esse título de mestre, e por ter sempre acreditado, apoiado e estado presente em todos os momentos de altos e baixos que envolveram a construção do texto desta dissertação.

Agradeço meus pais, José Angelo Fiorot e Iza Bardella Fiorot, por propiciarem uma educação que hoje se reflete em minhas ações e conquistas.

Na pessoa da Coordenadora do Programa Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dirce Charara Monteiro, agradeço toda a instituição e professores do Programa que se preocupa muito com os alunos que trabalham, sem perder de vista a qualidade e a excelência do curso.

Agradeço também a equipe da Secretaria, em especial Auciléia e Danilo, que me ajudaram com as questões burocráticas, sempre me atendendo de forma gentil e compartilhando suas experiências, que facilitaram as nossas e as tornaram mais leves.

Agradeço a amizade e parceria das colegas de mestrado, Mayara e Lúcia, sempre com ideias incríveis para nossos trabalhos e conversas que acalentaram momentos de tensão e que se tornaram figuras importantes “dos seminários para a vida”.

Agradeço ainda, aos professores membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo que contribuíram com importantes sugestões no exame de qualificação.

Agradeço, por fim e em especial, a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone, que sempre me apoiou em todos os momentos, acreditando no potencial do tema da pesquisa e ajudando a moldá-lo de forma que jamais poderia imaginar se possível. O texto só se tornou o que é graças ao seu trabalho, atenção, carinho e dedicação para com este orientando. Muito obrigado!

## APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Minha carreira docente teve início há onze anos: prestes a concluir a primeira graduação em Licenciatura em Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – USP, recebi o convite para trabalhar em uma escola privada no interior do Estado de São Paulo, lecionando ciências para as então turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

Desde que entrei na sala de aula pela primeira vez, minha maior preocupação como professor era de “não repetir” as metodologias de ensino que tive como base formativa e que julgava não serem adequadas para mim. Sempre fui muito inquieto, daqueles que hoje são classificados como os “hiperativos” (sorte a minha não ser um termo da moda nos idos da década de 90), e as fileiras e o silêncio das aulas eram muito “chatos” para mim. Sempre aprendi muito mais estudando em casa, do meu jeito. Desde muito cedo, a experimentação e a busca por novas informações faziam parte de meu dia-a-dia. Pesquisar, descobrir e tentar entender o porquê “das coisas” eram hábitos diários. As aulas, na minha época de aluno, não eram desafiadoras, porque o professor mostrava um conceito, dificilmente perguntava o que pensávamos sobre ele e já na sequência ofertava respostas, sem dar tempo para investigarmos. Também não havia internet naquela época, e ninguém questionava essa metodologia, já que era na escola que obtínhamos informações.

O espírito de pesquisador, portanto, me acompanha desde há muito e é o que me ajuda a diferenciar as minhas aulas das aulas que eu tive e não gostava: com carteiras enfileiradas e o aluno sempre quieto. Prefiro a discussão. Gosto que o aluno se expresse. Seu protagonismo, em minha aula, tem vez.

Neste contexto para tratar de um grande problema advindo desta minha preocupação com o protagonismo do aluno: percebi que eu não sabia trabalhar assim! A aula que eu planejava sempre se tornava uma algazarra, e isto incomodava (a mim, aos alunos, à direção e a alguns pais também acostumados e fiéis ao modelo tradicional de ensino). Eu tinha a convicção de que este era o caminho, mas eu precisava aprender como fazer. E, até aprender, minhas aulas foram intercaladas com exposição e raros momentos de diálogos (trouxe para minhas aulas os modelos que eu não gostava, mas que tinham sido exemplos e me permitiram trabalhar até aprender, com certa propriedade, como desenvolver técnicas para conduzir aulas diferentemente).

Desta minha inquietação por querer fazer diferente de como fui ensinado - e pelo fato de não estar conseguindo, busquei a ajuda em um curso de pós-graduação em Psicopedagogia

(Educativa e Clínica), o qual me despertou outro interesse: a ciência “Psicologia”. Finalizada a pós-graduação, iniciei então o curso de Bacharelado em Psicologia no ano de 2010, concluído em 2014.

Este curso foi um “divisor de águas” para mim enquanto docente: aprendi técnicas diversificadas em habilidades sociais, bastante úteis para serem utilizadas por docentes para que o seu trabalho seja realizado de uma forma mais dinâmica, provavelmente com melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Percebi também que o domínio dessas ferramentas auxilia no manejo de diversas situações estressantes, favorecendo a conservação da saúde do profissional.

Após o término da graduação em Psicologia fui convidado a coordenar grupos de estudo e trabalho com professores para o manejo de Habilidades Sociais Docentes, cujos resultados foram positivos tanto para os professores como para os alunos. Entretanto, sob minha percepção, as leituras e discussões da equipe sobre essas habilidades foram rasas. Senti necessidade de aprimorar-me mais para conduzir com maior propriedade as discussões neste sentido, seja com essas equipes, seja disseminando este conhecimento em outras escolas pelo Brasil.

Dessas inquietações e necessidades, adveio a curiosidade e a vontade de compreender com mais profundidade o tema, investigando quais são os efeitos de uma formação de professores em Desenvolvimento de Habilidades Sociais no trabalho docente.

## RESUMO

As habilidades sociais docentes estão presentes no comportamento do professor envolvendo diversos aspectos, como na comunicação e expressão durante as interações com os educandos. Diversos autores têm abordado a temática da interação de professores e alunos sob prismas diferenciados, porém, sempre próximos das questões de habilidades sociais como, por exemplo, permeando o desenvolvimento humano e estabelecendo relações mais positivas em sala de aula. Entre eles constam Skinner (2007), Caballo (1999), Tedesco (2001), Del Prette e Del Prette (2001, 2011, 2013, 2017, 2018), Gresham (2011), e Tardif e Lessard (2014) e dentre outros que com eles dialogam. Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem o objetivo de estruturar um Programa de Formação em Habilidades Sociais voltado para os professores de Ensino Médio, e avaliá-lo a partir da percepção dos próprios professores e de seus alunos, antes e após a formação com o intuito de investigar os efeitos de sua realização. Participaram desta pesquisa cinco professores de uma escola privada de Ensino Médio localizada no noroeste do Estado de São Paulo, sendo quatro professores e uma professora, cujo tempo de docência varia entre quatro e trinta anos. Os treze alunos participantes estavam matriculados na segunda série do Ensino Médio, na qual lecionavam os professores. Para a avaliação do repertório de comportamentos e Habilidades Sociais autoavaliada pelos professores, foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais - IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018) antes e após a formação proposta. Concomitantemente, os alunos avaliaram as habilidades sociais de seus professores por meio de um questionário estruturado pelo pesquisador, com questões abertas e uma questão utilizando marcação em Escala Visual Analógica, sendo o extremo esquerdo para comportamentos totalmente ausentes e o extremo direito para comportamentos sempre presentes segundo o enunciado da questão. Antes do início da formação dos professores os alunos responderam a esse questionário. O Programa de Formação em Habilidades Sociais para Docentes (PFHS-D) desenvolveu-se ao longo de sete encontros. No 1º encontro foi realizada autoavaliação pelo IHS; outros cinco encontros abordaram cada um dos seguintes temas do IHS - F1: Comunicação Assertiva; F2: Abordagem afetiva; F3: Expressão de sentimento positivo; F4: Autocontrole e enfrentamento e; F5: Desenvoltura social, e no 7º encontro foi dedicado ao fechamento da formação, com devolutivas sobre o desempenho dos professores e reaplicação do IHS. Passados cerca de dois meses, os alunos reavaliaram os comportamentos dos docentes utilizando o mesmo questionário inicial. Os resultados apontam melhorias nas habilidades sociais tanto sob o ponto de vista dos professores como dos alunos permeando as interações em sala de aula. Portanto, a realização do Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes (PFHS-D), exposto e testado nesta pesquisa, como estratégia de formação continuada pode contribuir com interações mais significativas entre alunos e professores e, ao melhorar esta interação, toda a comunidade escolar pode se beneficiar no processo de formação.

Palavras-chave: Habilidades Sociais Docentes. Programa de Formação em Habilidades Sociais. Avaliação. Formação continuada.

## **ABSTRACT**

Teachers' social skills are present in the teacher's behavior involving several aspects, such as communication and expression during interactions with the students. Several authors have approached the theme of teacher and student interaction under different prisms, but always close to social skills issues, such as permeating human development and establishing more positive relationships in the classroom. These include Skinner (2007), Caballo (1999), Tedesco (2001), Del Prette and Del Prette (2001, 2011, 2013, 2017, 2018), Gresham (2011), and Tardif and Lessard (2014) among others who dialogue with them. From this perspective, this research aims to structure a Social Skills Training Program to high school teachers, and to evaluate it from the perception of the teachers themselves and their students, before and after the training in order to investigate the effects of its realization. Five teachers from a private high school located in the northwest of São Paulo State participated in this research, being four male teachers and one female teacher, whose teaching time varies between four and thirty years. The thirteen participating students were enrolled in the second grade of high school, where they were taught by those teachers. To assess the repertoire of behaviors and Social Skills self-assessed by teachers, the Social Skills Inventory - (IHS) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018) was used before and after the proposed training. At the same time, the students evaluated their teachers' social skills through a questionnaire structured by the researcher, with open questions and a question using Visual Analog Scale marking, being the left extreme for behaviors totally absent and the right extreme for behaviors always present according to the wording of the question. Before the beginning of teacher training process students answered this questionnaire. The Teacher Social Skills Training Program (PFHS-D) happened over seven meetings. In the first meeting a self-assessment was performed by the IHS; five other meetings addressed each of the following IHS themes - F1: Assertive Communication; F2: Affective approach; F3: Expression of positive feeling; F4: Self-control and coping and; F5: Social resourcefulness, and the 7th meeting was dedicated to the closing of the training, with feedback on teacher performance and IHS reapplication. After about two months, students reassessed teachers' behaviors using the same initial questionnaire. The results point to improvements in social skills from both the 'teachers and students' point of view permeating classroom interactions. Therefore, conducting the Teaching Social Skills Training Program (PFHS-D), exposed and tested in this research, as a continuing education strategy can contribute to more meaningful interactions between students and teachers and, by improving this interaction, the entire school community can benefit from the training process.

**Keywords:** Teaching Social Skills. Social Skills Training Program. Evaluation. Continuing education.

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>QUADRO 1</b> - Saberes docentes .....  | 14 |
| <b>QUADRO 2</b> - Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes - PFHS-D ....            | 31 |
| <b>QUADRO 3</b> - Temas PFHS-D a partir dos fatores do IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018) ..... | 43 |
| <b>QUADRO 4</b> - Comparação entre dados da autoavaliação docente e avaliações discentes        | 60 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| <b>TABELA 1</b> - Dados dos percentis do IHS antes do PFHS-D .....  | 53 |
| <b>TABELA 2</b> - Dados percentis do IHS depois do PFHS-D .....   | 53 |
| <b>TABELA 3</b> - Escores gerais médios em percentil dos docentes avaliados comparando-se as habilidades sociais antes e após o PFHS-D .....                  | 54 |
| <b>TABELA 4</b> - Percentis totais do IHS antes e após a realização do PFHS-D .....   | 55 |
| <b>TABELA 5</b> - Dados comparativos por fatores segundo percepção dos alunos e escores da Escala Visual Analógica de 0 a 10 - antes e depois do PFHS-D ..... | 57 |
| <b>TABELA 6</b> - Percepção dos alunos sobre presença de habilidades sociais dos professores .....  | 58 |
| <b>TABELA 7</b> - Percepção dos alunos sobre aspectos negativos no comportamento dos professores .....  | 59 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>FIGURA 1</b> - Fluxograma do traçado metodológico .....                        | 28 |
| <b>FIGURA 2</b> - Charge sobre fala assertiva, autocontrole e enfrentamento ..... | 48 |
| <b>FIGURA 3</b> - Resultados dos percentis do IHS após o PFHS-D .....             | 56 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|               |   |
|---------------|---|
| <b>AnPED</b>  | - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| <b>BDTD</b>   | - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações       |
| <b>EVA</b>    | - Escala Visual Analógica                                     |
| <b>HS</b>     | - Habilidades Sociais   |
| <b>IHS</b>    | - Inventário de Habilidades Sociais                           |
| <b>PFHS-D</b> | - Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes        |
| <b>PHSE</b>   | - Programa em Habilidades Sociais Educativas                  |
| <b>PRODIP</b> | - Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional       |
| <b>RIHS</b>   | - Relações Interpessoais e Habilidades Sociais                |
| <b>SCIELO</b> | - Scientific Electronic Library Online                        |
| <b>SHSE</b>   | - Sistema de Habilidades Sociais Educativas                   |
| <b>SSRS</b>   | - Social Skills Rating System                                 |
| <b>THS</b>    | - Treino de Habilidades Sociais                               |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO.....   | 1  |
| OBJETIVO GERAL.....   | 3  |
| Objetivos Específicos .....   | 3  |
| Estrutura do relatório de pesquisa .....  | 4  |
| 1 O CONTEXTO ESCOLAR E AS HABILIDADES SOCIAIS DOCENTES.....   | 5  |
| 1.1 Educação e realidade social.....  | 5  |
| 1.2 Demandas docentes e realidade social.....   | 7  |
| 1.3 Trabalho docente, demandas escolares e habilidades sociais .....  | 9  |
| 2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO DAS INTERAÇÕES HUMANAS .....  | 11 |
| 3 COMPORTAMENTO HUMANO E HABILIDADES SOCIAIS .....  | 16 |
| 3.1 Habilidades sociais e competência social .....  | 16 |
| 3.2 Componentes das habilidades sociais.....  | 18 |
| 3.3 Mecanismos de modelação e modelagem de comportamentos .....   | 20 |
| 4 O TEMA E A PESQUISA CIENTÍFICA DA ÁREA.....   | 23 |
| 5 TRAÇADO METODOLÓGICO.....   | 28 |
| 5.1 A elaboração do Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes - PFHS-D   | 29 |
| 5.2 Tipo de pesquisa .....  | 32 |
| 5.3 O local de pesquisa .....   | 32 |
| 5.4 Participantes e critérios de inclusão.....  | 34 |
| 5.5 Instrumentos de coleta de dados .....   | 35 |
| 5.6 Estudo Piloto.....  | 38 |
| 5.7 Benefícios e Riscos.....  | 38 |
| 5.8 Procedimentos de análise das informações coletadas.....   | 39 |
| 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....   | 42 |
| 6.1 Detalhamento do Programa de Formação em Habilidades Sociais para Docentes<br>(PFHS) elaborado pelo pesquisador .....                    | 42 |
| 6.2 Análise comparativa dos dados antes e após o PFHS-D (por meio do IHS).....  | 53 |
| 6.3 Habilidades Sociais dos professores antes e depois do PFHS-D na percepção dos alunos<br>segundo escore em Escala Visual Analógica ..... | 56 |
| 6.4 Opiniões dos alunos antes e após o PFHS-D segundo análise das respostas no<br>questionário .....  | 57 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 62 |
| REFERÊNCIAS .....   | 65 |
| ANEXO 1 .....   | 72 |
| APÊNDICE A.....   | 73 |

## INTRODUÇÃO

A escola é um dos locais onde grandes demandas de comportamento são requeridas de forma permanente, dada a interação constante entre todos os indivíduos que nela estão, ora com alunos, professores e equipes gestoras. Neste sentido, os profissionais que atuam nestes espaços, em especial os professores, precisam ser competentes socialmente (PERRENOUD, 2001) para desempenhar bem sua função de educador com performance adequada, para que gere ganhos para seus alunos, para a escola e para o sistema educacional, mas que também não comprometa a sua saúde física e emocional. Faz-se, portanto, salutar a incorporação de comportamentos que beneficiem as relações neste espaço visando identificar déficits identificados e promover cuidados por meio de programas de desenvolvimento de habilidades sociais, apresentados na literatura especializada em psicologia como Treinamento de Habilidades Sociais (THS).

A abordagem do tema Habilidades Sociais Docentes pressupõe um entendimento acerca do comportamento e das interações humanas decorrentes.

Os estudos conduzidos na área (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 1997, 2003, 2011, 2013, 2018; CABALLO, 1999, 2011; BOLSONI-SILVA, 2002; MANOLIO, 2009; GRESHAM, 2013; HENRIQUE, 2017) sinalizam que o comportamento humano ocorre por meio das diversas interações entre os organismos e o meio desde o nascimento, com modelagem, modelação e outros mecanismos de aprendizado e que as habilidades não são desenvolvidas de forma igual para todos, indicando que uma mesma pessoa pode ter desenvolvido comportamentos bem habilidosos, ao passo que também podem haver déficits de aquisição em outros aspectos comportamentais para situações específicas, o que pode ou não comprometer sua competência social. Essas habilidades e déficits são, em grande medida, adquiridos na socialização primária, junto da família, mas um dia, todos (após a democratização de acesso) têm acesso ao ambiente escolar, onde aprendem novas habilidades na socialização secundária.

Dentre as diversas atribuições às mudanças em curso na escola encontramos uma convergência para os problemas advindos da democratização do espaço escolar (TEDESCO, 2001; FORMOSINHO, 2009). Essa democratização de acesso trouxe consigo alguns “problemas” que a escola não enfrentava antes da massificação. É a crise do exterior que vai para dentro da escola, intensificada pelo aumento do número de anos

obrigatórios, tornando o espaço e a atividade docente mais complexa, heterogênea e mais diferenciada do ponto de vista da qualificação (FORMOSINHO, 2009).

Diante dessa heterogeneidade, o tema Habilidades Sociais deve ser estudado e analisado caso a caso, considerando as nuances e singularidades de cada pessoa ou grupo de trabalho com o qual se desenvolve a proposta de uma formação, pois quando se fala em comportamento social, há uma enorme variabilidade de respostas, e conseqüentemente, flexibilidade para que o indivíduo possa mudar de uma forma para outra quando o comportamento não for aceitável socialmente, segundo proposições de Skinner no final da década de 70 (SKINNER, 2007).

Del Prette e Del Prette (2018) apontam que, se as situações variam continuamente e, como elas, o desempenho dos indivíduos, não é possível criar uma classificação de habilidades sociais que seja definitiva para contextos específicos ou generalizados. Desta forma, na literatura (CABALLO, 1999; BOLSONI-SILVA, 2002; GRESHAM, 2011; DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2018) é possível encontrar algumas formas de organização que facilitam a identificação de déficits e recursos dos indivíduos, as quais permitem a elaboração de ações que sejam mais significativas para os déficits específicos de acordo com o contexto onde eles aparecem ou quando podem ser prejudiciais aos indivíduos.

Segundo Del Prette e Del Prette (2018), há um conjunto de habilidades sociais educativas divididas em quatro classes que tornam possível o trabalho interativo na escola, sendo elas: as habilidades que envolvem a transmissão de conteúdos; as habilidades de apresentar atividades aos alunos; a mediação das interações e a afetividade e; as habilidades de propor atividades avaliativas.

O presente texto não tem a intenção de trabalhar com as habilidades sociais educativas na sua totalidade, mas, focou-se apenas em uma de suas classes: a habilidade de mediação das interações e a afetividade, utilizada para estruturar o Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes, PFHS-D. Para tal, embasou-se nos trabalhos de Caballo (1999), que propunha as seguintes etapas: avaliação de situação; experimentação de novas situações e comportamentos na prática; avaliação de comportamentos (ansiedade, conteúdo verbal e não verbal) e prática de novos comportamentos. Além das etapas já citadas, incluiu-se nesta pesquisa a prática do *follow up* que parecia de fundamental importância para a verificação da eficácia da proposta, segundo os autores.

Considerando o exposto sobre o conjunto de habilidades sociais dos professores, desde a sua avaliação inicial, até a avaliação para verificação de generalização de comportamentos para fora dos encontros do programa na etapa de *follow up*, algumas indagações surgiram e deram origem a elaboração da presente pesquisa: os professores conseguem demonstrar sentimentos positivos aos seus alunos? Como os professores lidam com críticas e pontuações de alunos e direção? Como os professores utilizam a comunicação assertiva? Como os professores encaram a agressividade de outrem? Os comportamentos socialmente habilidosos, quando dominados e aplicados pelos professores em seu cotidiano, contribuem para a melhoria da qualidade das relações interpessoais, e consequentemente com o trabalho docente?

Nessa perspectiva, estabeleceram-se os seguintes objetivos desta pesquisa:

## **OBJETIVO GERAL**

Estruturar um Programa de Formação em Habilidades Sociais para Docentes do Ensino Médio e analisar habilidades sociais docentes a partir da autoavaliação e da percepção de alunos antes e após a participação no programa.

## **Objetivos Específicos**

- Elaborar um Programa de Formação em Habilidades Sociais para docentes.
- Avaliar a auto percepção de professores quanto às habilidades sociais expressas antes e após a participação no programa de formação.
- Analisar a percepção dos alunos sobre as habilidades sociais docentes expressas antes e após a participação no programa.

A hipótese sobre a qual se debruça esta pesquisa é a de que ao concluir a participação em um programa de formação em desenvolvimento de Habilidades Sociais, os docentes possivelmente terão seus escores aumentados no teste IHS, bem como a percepção de seus alunos sobre o comportamento assertivo de seus professores também será estimulada após o programa, indicando que a relação professor-aluno possa ter melhoria ou não. Desta forma, esta pesquisa justifica-se uma vez que se sabe que os professores são profissionais que demandam altas habilidades sociais e que nem sempre emitem comportamentos adequados, o que pode trazer prejuízos à sua função docente (desempenho profissional e interações sociais, inclusive com seus alunos, dentre outras).

Além do mais, analisando a produção de textos encontrados em diversas bases de dados no Brasil sobre esta temática, ao longo dos últimos vinte anos, verifica-se a necessidade de criar um Programa de Formação em Habilidades Sociais para professores e averiguar seus efeitos avaliados pelos próprios professores e pelos agentes diretos do trabalho docente: seus alunos.

### **Estrutura do relatório de pesquisa**

O desenvolvimento deste texto dar-se-á no seguinte formato: na seção 1 encontram-se os conceitos sobre contexto escolar e habilidades sociais docentes; a seção 2 trata da docência como profissão das interações humanas; na seção 3 estão expostas as contribuições teórico-práticas da Análise do Comportamento para a compreensão de como ocorrem os processos de aquisição de comportamentos e fenômenos deles derivados; na seção 4 apresenta-se o tema sob a óptica das pesquisas científicas relacionadas ao tema das habilidades sociais docentes; a seção 5 traz o percurso metodológico, com descrição detalhada da forma como foi desenvolvida a pesquisa, desde os objetivos, coleta e análise de dados. A seção 6 aponta os resultados, bem como a análise e discussão dos dados. Em seguida, na seção 7, apresentam-se as considerações finais desta pesquisa.

# **1 O CONTEXTO ESCOLAR E AS HABILIDADES SOCIAIS DOCENTES**

Nesta seção apresentam-se conceitos sobre as novas demandas da escola diante do contexto social em modificação, e como essas mudanças requerem novos comportamentos dos docentes, que podem ser auxiliados pelo aprendizado das habilidades sociais.

## **1.1 Educação e realidade social**

O espaço escolar tradicional foi moldado no final do século XIX com o objetivo de construir as democracias e os Estados nacionais que surgiam naquele momento. Tratava-se de um espaço que representava (e preparava) o indivíduo para o convívio em sociedade com a reprodução do que se observava no cotidiano: a divisão de classes por meio da hierarquia. Dessa forma, o espaço do qual se fala, era frequentado por diversos atores que eram selecionados ao longo do seu percurso na escola e, a cada seleção, uma parcela dos alunos era retida de acordo com a sua classe social ocupando, portanto, os mais altos graus de educação aqueles que tinham maior destaque na economia e proviam de famílias privilegiadas. A grande maioria dos alunos, no entanto, chegava nos bancos escolares após terem sido socializados pela família, após aprenderem códigos de conduta e culturais e ficava para a escola o papel de ensinar conteúdos (TEDESCO, 2001).

Uma vez que a sociedade coloca em cheque a hierarquização e a formação de poucas pessoas até o nível superior e os governos, como resposta, garantem o acesso universal às escolas, a educação começa também a passar pelo mesmo processo de dissociação, agravados pelo acesso quase que universal da informação provocado pelas mídias diversas. Além disso, o fato de ter sido universalizado o acesso à educação, e por consequência, a manutenção dos alunos dentro das escolas até cada vez mais tarde, atualmente muitos diplomas perderam valor, e ser educado por esta escola tradicional não significa mais, necessariamente, vencer na vida (DUBET, 2004).

Nesse sentido, para Tedesco (2001), era função dos professores, na escola tradicional, a manutenção da ordem vigente por meio da transmissão de uma sequência

clássica de conhecimento e pela imposição da hierarquia através do respeito e da instrução acerca dos vínculos de autoridade (que se manifestavam na escola como um microcosmo da sociedade).

Tardif (2014), destaca que o objetivo geral das escolas era a socialização técnica e moral dos seus alunos por meio de saberes imprescindíveis para a atuação profissional e o convívio moral em sociedade. Porém, os fins da escola não estão evidentes, o que tem aberto espaço para reformas e o diálogo sobre o novo papel da escola e dos docentes.

Nessa realidade escolar, os alunos também chegam sem o aprendizado básico que era fornecido pelas famílias em suas socializações primárias. A evolução da família e da sociedade fez com que grande parte das crianças começassem a chegar na escola com a socialização primária comprometida, e tem sido papel da escola atualmente ensinar regras básicas de asseio, trato e cortesia aos seus alunos, instruindo-os num rol de demandas voltadas para a competência social (TARDIF, 2014).

Com a mesma tônica de mudanças sociais, cada vez mais cedo as crianças se veem obrigadas a decidir assuntos que antes eram decididos por elas pela família, igreja e outras instituições. Atualmente, com as possibilidades de escolha diante de si, a mudança de paradigma da sociedade em prol do individualismo avançou de tal forma que a escola não conseguiu acompanhar. Apregoa-se a ideia de que o ser é único e pode ser o que quiser a partir da ampliação das possibilidades de escolha, e se é assim, a criança pode escolher e, os pais, por consequência, tendem a ser menos autoritários e impositivos. Também se observa (ainda que com reticências em determinadas culturas) um crescente número de crianças que não conseguem ter a socialização primária dirigida pela família ante à necessidade dos pais trabalharem de forma integral. Os fenômenos ocorridos a partir dessa problemática social foram dois: o aumento do tempo das crianças em frente às telas e a sua chegada à escola sem noções básicas de afeto e com um déficit de socialização, que agora tem recaído sobre a escola para que esta instituição dê conta de mais essa demanda (TEDESCO, 2001).

No Brasil, as mudanças de comportamento na sociedade que vem ocorrendo após a redemocratização do Estado, com o aumento da presença feminina no mercado de trabalho, a competitividade cada vez mais acirrada e a revolução tecnológica sem precedentes, exigem, cada vez mais, que a escola esteja atenta às transformações. Nesse sentido, a Constituição da República de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 são documentos-marco que impõem à escola uma tarefa muito mais formativa do que informativa (CORRÊA, 2006).

De acordo com Guzzo (2003), professores e alunos, convivendo juntos na escola, terão desenvolvimento numa via de mão dupla, pois todos aprenderão uns com os outros, vivendo a cidadania num espaço sempre em mutação, dinâmico, constituído pelos inúmeros comportamentos dos indivíduos nas interações que ocorrem nesse espaço.

## **1.2 Demandas docentes e realidade social**

É mister, assinalar nesse momento que o professor precisa ter novas habilidades e competências, ou provocará em seu ofício uma redução à simples função de substituição da família (TEDESCO; FANFANI, 2002). Nesse tempo de crise, em que a escola busca uma identidade para se recompor e se reerguer como instituição reinventada, o professor ainda busca o seu espaço sem saber ao certo o que fazer, pois as demandas cresceram exponencialmente nos últimos anos.

De simples transmissor de conhecimentos e agente mantenedor da ordem e das hierarquias, passou-se à inúmeras outras atividades que a atual sociedade cobra cada vez mais dos professores. Alguns autores assinalam essas atividades, como Fanfani (2000), Tedesco e Fananfi (2002) e Tardif (2014) admitindo que o docente precisa: formar indivíduos com conhecimentos científicos; ser orientador educacional; ser um gestor e curador de conteúdos e informações; estar atento às culturas jovens e ser capaz de compreender; apreciar e dialogar com as instituições escolares; e precisa saber trabalhar em equipe para dar conta da heterogeneidade e porque isso ajuda a definir e a garantir a coerência do projeto institucional. Para tanto, têm de buscar a sua autoridade sabendo construí-la de forma cotidiana para legitimar-se, principalmente entre jovens e adolescentes, recorrendo à técnicas de sedução que antes não eram necessárias (bastava a sua autoridade pedagógica, reconhecida e legitimada anteriormente). Além do mais, há necessidade do professor de atentar-se à individualidade e a afetividade do sujeito, bem como à heterogeneidade do contexto.

As Habilidades Sociais, no contexto de demandas do professor, podem ajudá-lo na sua nova tarefa de trabalhar com a dimensão afetiva, já que é necessária para o aprendizado de normas sociais de seus alunos e que está intimamente relacionada com o déficit de socialização que marca a sociedade atual pelo esgotamento da capacidade socializadora da família na vida dos alunos (TEDESCO, 2001).

Ao ensinar com estratégias diferenciadas e sem violência, o docente pode deixar para trás a incompetência da escola para trabalhar com alunos cada vez mais diferentes e que não se engajam facilmente na tarefa da aprendizagem, em grande medida porque existe muita incerteza acerca do futuro, visto que a escola de massas (democratizada no acesso) causou uma desvalorização de muitos diplomas universitários como consequência da ampliação da oferta. O diferencial de ensino e aprendizagem perpassa a capacidade do docente de saber trabalhar para além dos aspectos cognitivos. Hoje, as demandas não cognitivas de contratação das empresas também devem ser ensinadas, tais como a criatividade, a liberdade de circulação, intercâmbios diversos, o diálogo e o trabalho direto com as emoções e afetos (TEDESCO, 2001), notadamente aspectos a serem trabalhados no tema das Habilidades Sociais. Habilidades essas essenciais em ambientes escolares, espaços de interações variadas entre múltiplos sujeitos que o frequentam e que se encontram para ensinar, aprender e conviver.

Segundo Skinner (1995), as culturas sobrevivem quando ocorre manutenção e transmissão de suas práticas, atividades ligadas cada vez mais ao contexto escolar. Portanto, um espaço adequado para selecionar e modelar os comportamentos que sejam julgados úteis para o convívio social, uma vez que é praticamente apenas dentro da escola que ultimamente tem-se adquirido esse tipo de informação. Desta forma, cada vez mais, o espaço escolar tem sido invadido por inúmeras experiências e atividades pedagógicas com a finalidade de transcender a função primeira da escola, que sempre foi ensinar o conhecimento adquirido ao longo da história humana e que agora vê-se diante de novas demandas. Muitas dessas experiências e tendências pedagógicas enfocam o comportamento dos sujeitos e tem-se visto em todas as etapas de desenvolvimento humano nas instituições escolares a crescente preocupação com as interações e a preparação dos alunos para que desenvolvam suas inteligências emocional, social e múltiplas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Há, sob essa perspectiva, uma preocupação de que os espaços escolares realizem atividades voltadas para as interações de formas vazias, sem conhecimento adequado e sem o arcabouço teórico necessário para que ocorram planejamentos e intervenções em habilidades sociais de forma profícua às mudanças de comportamento que se espera obter.

Del Prette e Del Prette (2011) sugerem que o psicólogo escolar se atente a esta problemática e faça uso dos conjuntos de pesquisas e serviços orientados para a promoção de desenvolvimento socioemocional que promovam melhoria na aprendizagem dos alunos, qualidade de vida e saúde mental dos professores. Nesse sentido, os psicólogos

devem, dentro ou fora da escola, sugerir programas de formação para docentes que incentivem o aprendizado de Habilidades Sociais, já que, como assinalado, a capacidade (e, por vezes, a necessidade) de escolha dos indivíduos tem-se mostrado presente cada vez mais cedo. Portanto, a utilização de uma pedagogia bastante diferente é necessária na escola atual.

### **1.3 Trabalho docente, demandas escolares e habilidades sociais**

Por ser o trabalho docente um trabalho interativo, os desafios que a democratização do ensino impôs ao sistema vigente foram muitos. Como afirma Tardif (2014). Porém, as diversas pesquisas acerca do trabalho docente têm abordado pouco sobre o que os professores de fato fazem e sobre as tensões e os problemas de nossa época que estão intimamente relacionados com a democratização que trouxe a massa (e todos as suas intercorrências) para o interior da escola, portanto, trazendo e deixando marcas em todas as relações humanas que ocorrem no interior desse espaço.

Para Tardif (2014), o caráter interativo do trabalho docente é o núcleo dessa profissão e traz consigo a pedagogia como eixo condutor das experiências, auxiliadas pelas técnicas e materiais dos quais a docência faz uso (como aulas expositivas, metodologias ativas, procedimentos socializantes, etc.). Toda essa interação gira em torno de objetivos que não são muito claros e específicos, pois o trabalho com seres humanos é imprevisível e possui efeitos imprecisos, o que obriga o professor reajustar, o tempo todo, seus objetivos em função do trabalho realizado, uma vez que não há indicações claras e precisas do que fazer e quando fazer, requerendo uma grande autonomia para o profissional docente.

Muitas vezes, os professores têm a impressão de que estão lidando com objetivos irrealistas, que nunca conseguirão atingir, o que pode causar uma tensão no ambiente de trabalho. Cada vez mais, a proposta interativa ultrapassa a sala de aula, e os docentes devem buscar força entre os pares, estudando continuamente para a busca de soluções para os problemas que aparecem a todo momento nas salas de aula.

O incentivo a uma pedagogia voltada para o “trabalho em equipe, a solidariedade ativa entre os membros do grupo e o desenvolvimento da capacidade de escutar” (TEDESCO, 2001) deve constar nos eixos da atuação docente. Essa nova estruturação pode dar mais sentido ao trabalho docente, uma vez que a equipe se une em busca de

novas possibilidades de atuação, e o tempo de docência, a experiência e a coesão do grupo tendem a tornar o trabalho mais efetivo. A estruturação desses eixos em torno de objetivos mais claros pode auxiliar o aprimoramento das Habilidades Sociais para os professores, pois, ao dominá-las, poderão ser capazes de disponibilizar esse conteúdo e essa vivência aos seus alunos e construir juntos uma nova escola que esteja mais de acordo com a demanda moderna, representando uma alternativa eficiente para o aprimoramento das diversas interações que, a cada dia, têm sido requeridas dos professores.

## **2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO DAS INTERAÇÕES HUMANAS**

Nesta seção apresentam-se conceitos sobre a relevância das interações no processo comunicativo nas diversas instâncias das relações humanas, bem como relacionadas às novas demandas da escola, e suas relações com a análise do comportamento humano, alcançando as especificidades do trabalho docente.

Somos o resultado de todas as interações da vida, que nunca param de acontecer desde o nascimento. Elas acontecem em um sem-número de situações, quer sejam mediadas por processos internos, como os fatores biológicos (o corpo que nascemos, suas características imutáveis, ou condições patológicas que nos ensinam ao longo da vida), quer sejam mediadas por fatores externos, como as condições sociais e históricas onde vivemos. Nas diversas interações a que está exposto, o ser humano modela seu próprio comportamento, inserido em sua cultura e que pode determinar sucessos e fracassos ao longo da vida, grande parte pelo domínio da fala.

Neste sentido, o adulto já constituído apresenta em sua história de vida grande quantidade de informações adquiridas através das constantes interações a que esteve sujeito e leva consigo esse modo de se comportar por onde quer que vá. Em casa, nas festas ou no trabalho, o ser se manifesta de acordo com a experiência adquirida, que pode ser apropriada ou disfuncional. E, o adulto que ensina, seja ele pai, mãe, responsável ou especialmente o professor em sala de aula, também inculca nos educandos comportamentos que são julgados pertinentes dentro do convívio social.

A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23).

O atual espaço da sala de aula traz consigo a situação da pluralidade, que é uma questão complexa e de difícil tratamento, uma vez que, várias demandas se formam em

torno do professor, e caso este não possua um traquejo adequado, poderá produzir situações injustas em suas classes, além de estresse para si, transformando as situações em momentos de convivência difíceis, além de comprometer a ação educativa.

Com tal característica e possibilidade, assenta-se no trabalho docente a vertente ética da interação com o outro, num caminho que possibilita a construção ética das pessoas de preferência fazendo uso da afetividade (TARDIF; LESSARD, 2014) que transforma os mecanismos de aprendizagem e geram conhecimentos significativos nos educandos.

Se o professor se comporta de maneira estressada, com palavras agressivas e comete injustiças em favor do tratamento dispensado a uns e outros, os alunos podem desenvolver ao longo das interações claros sinais de ansiedade e depressão, podendo tornar-se desmotivados e apresentar rendimentos aquém do esperado, comprometendo a relação ética com o aluno já que isto interferirá no seu rendimento escolar presente e futuro, com consequências para a sua vida (TARDIF; LESSARD, 2014).

Na mesma tônica, Bzuneck e Sales (2011) salientam que a comunicação entre professor e aluno pode ser o fator (por vezes, inconsciente) que relaciona sucesso e fracasso escolar com o modo como a interação ocorre, e ainda mais, pela maneira como a voz e os comportamentos do professor comunicam ao seu aluno uma situação. Por exemplo, emoções positivas ou negativas podem emergir na mente do professor diante de uma nota baixa de um aluno. Se interpretar a nota como falta de estudo, o professor, ao comunicar a nota, tenderá a utilizar um tom de fala com atribuição a eventos que o aluno consegue controlar, e assim, ele poderá estudar mais para a próxima prova, revertendo o prejuízo daquele momento. Entretanto, se o professor entende que a nota baixa do aluno advém de uma causa não controlada, ao comunicar isso ao seu aluno, tenderá a utilizar uma voz complacente, que atingirá o aluno de forma a impetrar nele a ideia de incapacidade.

Da mesma maneira, essa ideia ronda o conceito de Habilidades Sociais Docentes na medida em que orienta o professor a uma comunicação mais assertiva, pois,

[...] comprovou-se ser eficaz para a motivação elogiar o aluno pelo esforço, pelo capricho ou pelas estratégias adotadas. Nela está contida a mensagem implícita de que novas experiências de sucesso são esperadas, já que se trata de condições que estão sob seu controle (BZUNECK; SALES, 2011, p. 310).

Com tal característica e possibilidade, assenta-se no trabalho docente a vertente ética da interação com o outro, num caminho que possibilita a interação permeada de afetividade (TARDIF; LESSARD, 2014) que transforma os mecanismos de aprendizagem e geram conhecimentos significativos nos educandos. Destarte, esses autores pontuam que a moralidade, a afetividade e a vontade de atuar sobre o aluno requerem a mobilização de recursos, principalmente mecanismos afetivos que sejam capazes de seduzir o outro, além da personalidade do professor que é parte integrante das interações visando alcançar os resultados almejados.

Considerando a máxima de Tardif de que o trabalho docente é interativo, espera-se que o professor raramente atue sozinho e, mais uma vez, a ética e o compromisso com a educação rondam a função docente pelo simples (e complexo) fato de que “é impossível mentir ou fazer de conta diante de uma turma de alunos: não se pode esconder nada deles, é preciso envolver-se completamente” (2017, p. 52).

Além dessa característica, é também parte da ética docente estar ciente e trabalhar pelo individual, ainda que se ensine em grupos de alunos. Isso se justifica pelo simples fato de que são os indivíduos que aprendem, e não os grupos, e portanto, as situações de trabalho não geram soluções à problemas gerais, mas “se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos que são obstáculos inerentes à toda generalização [...]” (TARDIF, 2014, p. 129).

Para dedicar-se à docência, é preciso mobilizar saberes. Na perspectiva proposta por Tardif (2017), tais saberes são plurais, resultados de interações disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, que os docentes adquirem ao longo da formação. Em linhas gerais, os saberes disciplinares são aqueles que a instituição universitária julga relevante para a prática docente e os integra no rol de formação desses profissionais. Saberes curriculares dizem respeito aos programas escolares propostos, com os quais os professores devem trabalhar, bem como aos discursos, objetivos conteúdos e métodos que a escola integra em sua concepção visando à formação em torno da cultura erudita. Os saberes profissionais são saberes que a ciência da educação incorpora à prática docente durante o processo de formação inicial e continuada. E, os saberes experienciais, incorporarem-se “[...] à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2017, p.39).

No Quadro 1 encontram-se expostas as relações entre os saberes docentes e as fontes sociais de aquisição:

QUADRO 1: Saberes Docentes

| <b>Saberes dos professores</b>  | <b>Fontes sociais de aquisição</b>  | <b>Modos de integração no trabalho docente</b>  |
|---|---|---|
| Saberes pessoais dos professores  | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.   | Pela história de vida e pela socialização primária  |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior   | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.                               | Pela formação e pela socialização pré-profissionais   |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério                           | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.                        | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho                  | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas                     |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.                                    | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional                                   |

Fonte: Tardif (2017, p. 63)

Na última coluna do Quadro 1, fica evidente a relação existente entre os saberes dos professores e o conteúdo das habilidades sociais docentes trabalhado nessa pesquisa. Desde a aquisição de comportamentos pela sua história de vida, passando pela etapa pré-profissional, e pelo exercício profissional com utilização dos diversos recursos de trabalho durante a prática em sala de aula, o professor mobiliza habilidades que podem garantir o sucesso nas interações, ou a dificuldade em trabalhar com os alunos.

Quando Tardif (2017) afirma que os saberes docentes são provenientes de múltiplas fontes, é interessante destacar que esta proposta está em consonância com outros referenciais teóricos, como aqueles preconizados por estudiosos das ciências

sociais que apontam a possibilidade de construção e reconstrução dessas habilidades interativas no decorrer de experiências vividas (BARROS FILHO, 2005), ou de estudiosos do referencial teórico da Análise do Comportamento proposto por Skinner no século passado, tais como Caballo (1999), Del Prette e Del Prette (2001, 2011, 2017, 2018); sempre guardando as respectivas diferenças entre as abordagens marcadas pela construção das habilidades interativas no decorrer da vida ou estabelecendo com maior rigor o treinamento comportamental, mas, ambas observando o comportamento humano como o elo das relações sociais.

### **3 COMPORTAMENTO HUMANO E HABILIDADES SOCIAIS**

Nesta seção apresentam-se conceitos sobre a Análise do Comportamento humano, alcançando as definições sobre habilidades sociais e suas possibilidades de aprimoramento pautados em programas de desenvolvimento, conhecidos na literatura da área como Treinamento de Habilidades Sociais.

#### **3.1 Habilidades sociais e competência social**

Possuir habilidades sociais não apenas contribui para o que é chamado de competência social, mas trata-se de uma condição básica para tal. Portanto, é importante revelar a diferença teórica existente entre os termos: habilidades sociais e competência social. Segundo Gresham (2011), as habilidades sociais são os comportamentos (subdivididos em classes de análise) que o indivíduo empenha para concluir com sucesso uma demanda social a qual foi submetido. Já o termo competência social é avaliativo e inclui julgamentos sobre o desempenho do indivíduo na tarefa social que realizou. Os julgamentos são oferecidos pelos sujeitos no ambiente, ou seja, pelas pessoas com as quais o indivíduo manteve algum contato durante a tarefa executada e que podem ter uma ideia do desempenho do indivíduo baseado em alguns critérios, como por exemplo: opiniões relevantes dos colegas ou família; avaliações baseadas em critérios aceitos pela cultura na qual o indivíduo está inserido ou; testes e avaliações padronizadas. As consequências da competência social para o indivíduo e seus interlocutores são claras numa interação efetiva, pois permitem alcançar os objetivos estabelecidos entre os pares, garantindo a aprovação social da comunidade, mantendo (ou melhorando) a qualidade e a autoestima da relação, permitindo alcançar um equilíbrio de poder nos envolvidos, respeitando e ampliando os direitos humanos. Além do mais, as competências sociais beneficiam os indivíduos a curto, médio e longo prazo, nas dimensões instrumental e ético-moral (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

Não é possível, porém, afirmar que existe uma forma “correta” de se comportar, já que as culturas esperam de seus membros comportamentos diferentes, com respostas consideradas coerentes, ou não, pelos pares inseridos num mesmo contexto (CABALLO,

1999). Comportamentos emitidos de maneira diferente podem conseguir efeitos parecidos, ao passo que um comportamento pode conseguir uma gama bastante ampla de efeitos, dependendo da ocasião.

O que mantém a ocorrência de um determinado comportamento, segundo a Análise do Comportamento (SKINNER, 2007), são os esquemas de reforçamento que definem o aumento da frequência com que um comportamento é emitido, ou sua extinção. Para isto, o grupo é um elemento importante nos esquemas de reforçamento, e uma cultura pode ser construída com base neles. “O grupo pode reforçar o indivíduo por falar a verdade, ajudar outros, retribuir favores, e reforçar outros em retribuição a reforços recebidos” (p. 339). Desta forma, fica claro que o comportamento que for importante para o grupo receberá reforçamento, e possivelmente será seguido pela comunidade, como parte integrante da cultura.

Para Caballo (1999), devido à grande mutabilidade contextual onde os indivíduos se inserem, com elementos diversos, mas principalmente referenciando-se à cultura e às características de comunicação de cada local, é praticamente impossível uma definição do termo Habilidade Social que seja universal. Porém, a definição de Caballo (1999) consegue fornecer, tem sido considerada no trabalho de alguns pesquisadores desde então (Bandeira, Del Prette e Del Prette, 2006; Sardinha, Falcone e Ferreira, 2009; Bolsoni-Silva e Carrara, 2010; Olaz, *in* Del Prette e Del Prette, 2011):

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, 1999, p. 365).

A partir da afirmação acima, é possível perceber como ocorre a aprendizagem de uma habilidade social, já que ela é tão importante no sucesso das relações. Para tal, é preciso levar em conta a aprendizagem por seleção em três níveis: as seleções de ordem filogenética, ontogenética e cultural. Na seleção filogenética, Glenn (2004) destaca aquisições importantes durante o desenvolvimento da espécie humana que capacitam a aprendizagem: polegares opositores, locomoção bípede, aprimoramento da capacidade auditiva e visual, um cérebro extremamente plástico e passível de aprendizagem durante toda a vida, e um aparato vocal intrincado e flexível.

A seleção ontogenética, segundo Del Prette e Del Prette (2010), é o processo mais observável quando o indivíduo passa pela aprendizagem das habilidades sociais. Esta seleção depende da história de aprendizagem de cada pessoa, pois as contingências de reforçamento mudam consideravelmente em cada exposição analisada. Deve-se destacar, neste ponto, que o organismo tanto pode aprender por contingências naturais como em programas estruturados, como é a proposta deste trabalho. Del Prette e Del Prette (2010) ainda retratam a questão da seleção cultural das habilidades sociais ponderando que a cultura auxilia (e determina) a aprendizagem de comportamentos, sendo necessário atentar-se para a questão da função e da forma e o caráter situacional e cultural em que se dão os comportamentos aprendidos.

Isto posto, é possível compreender que os sujeitos apresentem déficits de comportamentos socialmente habilidosos em um momento ou outro das interações, dada a ampla gama de situações possíveis e infinitas possibilidades de generalização a que todos estão sujeitos, uma vez que as instruções, imitações e manejo de consequências dificilmente serão as mesmas. Neste sentido, Gresham (2011), oferece conhecimento sobre as possíveis causas de déficits, sendo elas os déficits de aquisição, quando os indivíduos não possuem os conhecimentos necessários para desempenhar determinada tarefa, são inábeis para apresentar um encadeamento de comportamentos sociais ou então não conseguem discriminar qual habilidade social é a mais apropriada para aquele contexto; e os déficits de desempenho, quando ocorrem falhas na execução de comportamentos ainda que o indivíduo saiba como comportar-se naquela situação, por causas motivacionais, por exemplo. Para explicar a relação entre os déficits de desempenho em habilidades sociais e problemas de comportamentos concorrentes, têm-se a Lei da Igualação (MOREIRA; MEDEIROS, 2007), utilizada na Análise do Comportamento, apontando que os comportamentos mais reforçados durante a história de vida de um indivíduo tendem a ser preferidos e executados em detrimento dos comportamentos que foram menos reforçados.

### **3.2 Componentes das habilidades sociais**

Segundo Del Prette e Del Prette (2011), além da estrutura verbal (iniciar, manter e encerrar conversações, fazer e responder perguntas, lidar com críticas etc.) das habilidades sociais, ainda é preciso considerar os seus componentes não-verbais (olhares, contato visual, sorrisos, expressões faciais, gestos, postura, movimentos da cabeça e do

corpo, contato físico, distância e proximidade etc.) e paralinguísticos (a forma da comunicação, como latência e duração, regulação, transtornos etc.) que afetam diretamente a performance das pessoas durante o desempenho de suas atividades.

Mesmo que a linguagem verbal pareça ser a única portadora de mensagens durante as interações, na verdade ela nunca está dissociada da totalidade de eventos que ocorrem de forma velada, nem pelo ponto de vista biopsicológico do indivíduo falante, nem pelo ponto de vista da consciência (ou inconsciência) do ouvinte. Logo, a linguagem verbal não pode ser estudada de forma isolada, e o único ponto de partida realista é a integração do sistema de signos humanos, por meio do qual as atividades tradicionais de transmissão de mensagens sejam coestruturadas em vários aspectos num certo número de padrões específicos dos indivíduos ou culturas (POYATOS, 1983).

Atentar-se para as nuances dos comportamentos não-verbais pode significar sucesso ou insucesso nas relações. Sorrisos podem significar felicidade, mas também ironia e falsidade. Além do sorriso, a expressão facial como um todo, incluindo movimentação de sobrancelhas ou da musculatura, pode auxiliar na detecção e discriminação de comportamentos de raiva, tristeza, alegria, medo, surpresa e nojo, de acordo com as regras de exibição da cultura onde o sujeito está inserido. Algumas posturas já podem ser associadas às habilidades sociais, da mesma forma que a entonação da voz, conforme relacionado por Romano e Bellack (1980). Tais posturas e variações de voz são quanto ao grau de congruência durante atitudes expressivas de dominância, submissão, interesse, amizade; nas emoções como indiferença, flerte e raiva; e na expressividade da fala dando ênfase, fazendo mudança de tema, do ceder a fala a outro. A percepção de tais similaridades e adequações ou não ao contexto instrumentalizam o indivíduo para realizar a leitura do ambiente a uma provável interação bem-sucedida (ROMANO; BELLACK, 1980).

Os componentes paralinguísticos como volume, timbre, modulação de voz, latência, velocidade, duração e transtornos da fala também são determinantes de interações eficientes na medida em que demonstram a forma de um comportamento eficaz.

### 3.3 Mecanismos de modelação e modelagem de comportamentos

O comportamento humano produz consequências para o ambiente e alteram as situações auxiliando as atividades cotidianas em um intercâmbio constante (DE ROSE, 1997). Pensamentos, interações comunicativas, emoções, motivação, sentimentos e raciocínios em geral ocorrem em interação com o ambiente, e por isso são considerados comportamentos, que podem voltar a ocorrer sempre que produzem uma consequência favorável ao organismo. Isso quer dizer que, para a Análise do Comportamento, a tríade “organismo, ambiente e interações” é de fundamental importância para a compreensão dos fenômenos da variabilidade comportamental. As consequências produzidas por fenômenos diversos nem sempre têm influência apenas sobre comportamentos adequados, elas podem ser poderosas situações de manutenção de comportamentos inadequados ou indesejados (MOREIRA, MEDEIROS, 2007). Ademais, não há comportamento padrão. Ocorrem alterações, ainda que mínimas, em cada contexto, seja com a disposição diferenciada de um ambiente, seja com a mudança de interlocutores, por exemplo. Os comportamentos podem ser aprendidos, portanto, são passíveis de transformações. Em sendo assim, o modo como uma pessoa se comporta hoje depende de sua história de vida e das contingências atuais nas interações.

O comportamento de um indivíduo não caracteriza a sua personalidade, propriamente dita, uma vez que pode ser alterado. Assim, quando se observa um comportamento agressivo em uma pessoa, não é conclusiva a ideia de que esta deve ter uma personalidade agressiva. Ela se comportou de tal maneira porque, naquele momento, com aquele arranjo de contingências, foi a maneira que encontrou de interagir. Faltou-lhe repertório para lidar com a situação de forma diferenciada? É provável que esta hipótese seja mais verdadeira que a ideia de personalidade fixa e imutável, segundo as evidências da Análise do Comportamento (SKINNER, 2007).

Comportamo-nos da maneira como fazemos a partir de fatores conjugados entre variáveis que atuam em três níveis seletivos: filogenético (considerando a evolução das espécies), ontogenético (que leva em conta a evolução da própria pessoa ao longo de sua história de vida) e cultural (que considera a evolução das culturas ao longo da história) (DITTRICH; ABIB, 2004). A aprendizagem, nessa óptica, seria a mudança da forma de interação com o mundo, incluindo nossa interação com outros indivíduos e até mesmo com nós próprios. Ela pode ocorrer por meio de instruções, observação e consequências a partir da família, escola e comunidade, por exemplo.

Com base na compreensão acerca da influência sobre o comportamento, a psicologia foi capaz de desenvolver técnicas para a sua modificação. Skinner (2007) foi o precursor da Análise do Comportamento, um campo científico que estuda como a manipulação de consequências pode afetar o comportamento. Em sua teoria, o termo “contingência de reforço” passou a designar a relação entre o organismo e a interação com o ambiente. Desta forma, graças a presença de uma dada consequência, ocorre o aumento da probabilidade de determinado comportamento voltar a ocorrer.

Os estímulos controladores podem ser reforçadores, ou seja, aumentam a probabilidade de ocorrência de um comportamento, mas também podem ser punitivos, pois, incorrem na adição ou retirada de estímulos (aversivos e reforçadores, respectivamente) do ambiente. Desta forma, a aprendizagem humana, desde o nascimento, está intimamente relacionada com estes fatores reforçadores e punitivos, e se dá, em grande medida, graças à modelagem e ao controle aversivo. Para exemplificar, uma criança que aprende a andar sofre modelagem na medida em que é reforçada continuamente pelos pais e pela família, desde o momento em que pretende engatinhar, por meio de palavras de incentivo, gestos de carinho e outros elementos reforçadores poderosos. Já o controle aversivo ocorre, por exemplo, quando o pai retira a mesada caso o filho faça algo desagradável, ou castiga-o com agressões verbais. O mecanismo de controle aversivo gera comportamentos de fuga e esquiva (SKINNER, 2007), que podem ser benéficos (quando os indivíduos fogem ou se esquivam de situações perigosas e que atentem contra o seu bem-estar físico e emocional) ou podem gerar malefícios (como o comportamento de manter-se quieto durante um debate, por medo de ser repreendido).

Sob essa perspectiva, ressalta-se que alternativas ao controle aversivo são o emprego de reforço positivo ao invés do reforço negativo nas interações, bem como a prática da extinção ao invés da punição (MOREIRA; MEDEIROS, 2007). Em todas elas, entretanto, quer sejam situações salutaras ou aversivas, é preciso se esteja atento e aponte “onde, no ambiente externo, as variáveis independentes e as variáveis de contexto devem ser encontradas” (TODOROV; HANNA, 2010).

Todas essas situações podem originar comportamentos sociais desejáveis e indesejáveis, que são valorizados ou desprezados na comunidade, que os julgará com base em consequências que os comportamentos produzem no meio social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018). Essa aceitação varia culturalmente e há um amplo espectro de comportamentos humanos que, muitas vezes são valorizados em determinados países, mas fortemente refutados em outros locais. Isto justifica a necessidade de possuir um

repertório de habilidades sociais adequado à cultura na qual o indivíduo se insere, que o instrumentalize a boa convivência e ao seu desenvolvimento integral humano, contribuindo para a conquista e manutenção de relacionamentos, empregos e demais interações sociais realizadas incessantemente pelo ser humano, um ser social.

O comportamento vocal também advém do aprendizado social, pois, por mais espontâneo que possa parecer, é um comportamento que exige atenção e adequação a todas as situações de existência em sociedade. Desta maneira, como qualquer comportamento, a voz também é única num dado instante e é o resultado do aprendizado em situações específicas. Sua utilização quase nunca exige consciência para tal e revela “valores e normas necessárias à integração dos indivíduos, para que possam ocupar posições em seus universos sociais” (BARROS FILHO; LOPES; BELIZÁRIO, 2004, p. 100).

Além disso, a voz é enunciado, porque possui sentido - o que é dito, como é dito e por quem é dito, e porque não, por quem lhes ouve, segundo Barros Filho, Lopes e Belizário (2004). Nesse contexto, a comunicação assertiva prevê a utilização do comportamento vocal, com variações de voz, para alcançar o efeito desejado nos ouvintes em busca do sentido da comunicação proferida. Isto define as manifestações e os ajustes por parte do falante, que guardam estrita relação com a vontade que se tem de pronunciar algo e a possibilidade disso ser dito sem provocar desaprovações. Esses ajustes seguem sendo moldados e reconstruídos, segundo a percepção de terem falhado ou de terem sido aprovados ao longo da história de vida das pessoas, buscando padrões que não comprometam as interações.

## **4 O TEMA E A PESQUISA CIENTÍFICA DA ÁREA**

Nesta seção apresenta-se um diálogo entre o tema desta pesquisa e as publicações mais significativas encontradas na literatura brasileira que discutiram as habilidades sociais no trabalho docente nos últimos vinte anos.

Diante da inquietação desta pesquisa e da amplitude do tema, que muitas vezes se confunde com o termo Habilidades Sociais Educativas, realizou-se uma busca com as seguintes palavras-chave: Habilidades Sociais + Docentes e + Professor; Treinamento em Habilidades Sociais + Escola e + Professor / Docente. Os resultados destas buscas se revelaram repetitivos e dispersos, pois alguns sites usam como indexação um padrão de consideração de apenas uma palavra para buscar os trabalhos nas bases de dados. Então, para especificação dos resultados e para evitar incoerências, foi feita uma nova análise do tema, e chegou-se à conclusão de que os melhores termos para as palavras-chave a serem buscadas nas bases seriam Habilidades Sociais + Docentes e Formação Continuada”.

Foram eleitas quatro fontes de pesquisa (base de dados), a saber: - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; Scientific Electronic Library Online – Scielo; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – AnPED; e o Grupo de Relações Interpessoais e Habilidades Sociais – RIHS. Os resultados encontrados iniciam-se no final da década de 90.

Um dos primeiros trabalhos sobre procedimentos de intervenção e de resultados de um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP), foi de Del Prette e Del Prette (1998). Nele há indicativos de uma possível potencialidade do programa como formação continuada de professores. Esses autores conduziram um estudo com filmagens com foco no trabalho de uma professora antes e após um Treinamento em Habilidades Sociais, com o objetivo de estruturar interações sociais educativas e para a organização de uma tipologia de classes esperadas para o desempenho docente em sala de aula. No mesmo ano estruturaram uma avaliação a partir do Programa PRODIP com o objetivo de desenvolver habilidades interpessoais do professor para que haja condição de interações de ensino. A topografia do desempenho dos professores em seus componentes verbais, não verbais, paralinguísticos e mistos, antes e após um

procedimento de Treinamento em Habilidades Sociais, mostrou que os professores avaliados tiveram melhora após a intervenção.

Nessa linha, Finck (2003) relatou como os alunos de uma instituição de ensino superior avaliaram as competências e as habilidades do docente moderno por meio de questionários qualitativos e quantitativos, observando-se que, no local pesquisado, os docentes possuíam as habilidades necessárias para a docência, de acordo com a opinião de seus alunos.

Voltando-se para a avaliação de Habilidades Sociais dos professores, Vila (2005) abordou o assunto pesquisando professores que atuavam com crianças especiais. Após a coleta de informações por meio de questionários, do Inventário de Habilidades Sociais e de filmagens antes e após treinamento, foram detectados sinais indicativos de que o aprimoramento do repertório em Habilidades Sociais permitiu capacitar a equipe de professores para a promoção de contextos mais salutareos dentro da escola e do desenvolvimento interpessoal do aluno.

Sob a mesma temática, Molina (2007) preocupou-se com a interação entre docentes e alunos com dificuldades de aprendizagem, assim, elaborou e realizou um Treino em Habilidades Sociais para oito professoras e observou os efeitos desse treinamento no comportamento de seus alunos, confirmando que o programa de intervenção gerou ganhos no repertório social das professoras e de seus alunos com dificuldades de aprendizagem.

Buscando também avaliar efeitos da interação com os alunos após a participação de docentes do Ensino Fundamental em um Treinamento em Habilidades Sociais, sob avaliação baseada no Inventário de Habilidades Sociais, Corrêa (2008) concluiu que o treinamento foi uma proposta válida para promover mudanças de comportamento que melhoram as interações entre docentes e alunos. Apontou também que como consequência, o clima escolar melhorou.

Manolio (2009) realizou um trabalho com 22 professores a fim de verificar a proposta do Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) proposto em 2008 por Del Prette e Del Prette. Para tanto, verificou quais classes e subclasses de comportamentos os professores apresentavam em maior e menor frequência quando interagiam com dois tipos de alunos: os de bom desempenho acadêmico e os de baixo desempenho acadêmico. Após a coleta de dados, via questionários, filmagens e testes descritivos e inferenciais, os resultados indicaram que os professores apresentavam baixa flexibilidade de comportamentos e que não estavam de acordo com as demandas observadas, mas, havia

consequências mais positivas para aqueles com melhores desempenhos acadêmicos. Esse estudo concluiu que, naquele contexto, seria indicada a realização de um programa de intervenção em habilidades sociais.

Bandeira *et al* (2009) realizaram um estudo acerca da carência de escalas de medida no Brasil para avaliação das Habilidades Sociais de estudantes. Frente a esse contexto, realizaram uma pesquisa com objetivo de avaliar as qualidades psicométricas da escala Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System - SSRS) elaborada e validada nos Estados Unidos por Gresham e Elliott (1990) e adaptada para o Brasil por Del Prette (2003), direcionada para alunos do Ensino Fundamental. O estudo ocorreu com 416 estudantes, 312 pais e 86 professores. O resultado foi tratado com estatística e apresentado como válido para uso no Brasil, pois atendia as propriedades psicométricas adequadas para a avaliação de estudantes de ensino fundamental a partir de três analisadores: a própria criança, seus professores e seus pais, passando a ser denominada SSRS-BR - Escalas de Habilidades Sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica.

Uma pesquisa sobre crenças de professores que poderiam interferir na aprendizagem dos alunos, utilizando questionários, evidenciou que havia professores facilitadores e dificultadores basicamente em: concordância maior com a noção de que as relações interpessoais e o desenvolvimento socioemocional e intelectual são inter-relacionados ao aprendizado acadêmico dos alunos e; maior quantidade de explicações para as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso dos alunos (PAIVA; DEL PRETTE, 2009).

Soares e Mello (2009) estudaram as habilidades sociais entre professores e não professores em uma amostra de 567 participantes, sendo 264 professores e 263 não professores. Os resultados sugeriram que os professores possuíam um repertório de habilidades sociais consideravelmente mais rico do que os outros profissionais avaliados.

Foram também encontrados estudos voltados para Habilidades Sociais Educativas, que não fazem parte do escopo desta dissertação. Porém, alguns deles foram considerados pois têm dados relacionados a professores oferecendo contribuições importantes para a construção do Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes.

Mariano (2015) descreveu, comparou e correlacionou os comportamentos de professores com as habilidades sociais educativas, práticas educativas negativas e problemas de comportamento com o controle de algumas variáveis, como escolaridade,

gênero e indicadores de problemas de comportamento. Concluiu, após coleta e análise de dados, que as intervenções com professores se deem no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem, com foco nas interações que ocorrem na escola e que possibilitem identificação das consequências que seus comportamentos possam promover no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Lessa (2017), preocupada com o aumento dos alunos do público alvo da Educação Especial, propôs uma pesquisa para avaliar uma atividade curricular de doze encontros focada em habilidades sociais para graduandos e professores de alunos de educação especial com posterior correlação entre as habilidades sociais e as habilidades sociais educativas dos participantes. Após a coleta dos dados, conclui que não houve diferença no repertório de habilidades sociais pré e pós testes, mas encontrou diferenças estatísticas significativas no que diz respeito às habilidades sociais educativas após a participação nos encontros.

Henrique (2017) conduziu uma pesquisa com a intenção de identificar o conhecimento dos professores sobre o tema “habilidades sociais” e a prática profissional baseada nestas habilidades. Comprovou a importância do contexto social no ambiente escolar e identificou que em sua formação, o profissional não adquire habilidades sociais educativas e que existe a necessidade de Treinamento neste sentido para reprovocar, restringir e corrigir comportamentos.

Rosin-Pinola *et al* (2017) apresentam um artigo com o resultado de um Programa em Habilidades Sociais Educativas (PHSE) em que professores foram divididos em dois grupos para receberem o treinamento. Evidenciou-se que o grupo A melhorou alguns aspectos avaliados, mas o Grupo B apresentou melhora substancial em todos os aspectos avaliados. Atribuiu esta diferença de resultados à configuração dos grupos de treinamento: o último grupo (B) recebeu “tarefas para casa”, ao passo que o grupo A, não recebeu. Ao final do texto, discutem a possibilidade de programas deste tipo para professores serem utilizados como forma de promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A utilização das “tarefas de casa” no trabalho deste mestrado foi incluída após a verificação da positividade da ação publicada neste artigo analisado.

Com a leitura dos textos, percebe-se que uma formação em Habilidades Sociais pode ser benéfica para os professores, que aprendem novas formas de enfrentar as situações do dia a dia nas escolas, e que tem se mostrado salutar nas interações, com resultados positivos e que não consta na literatura a opinião expressa dos alunos sobre o

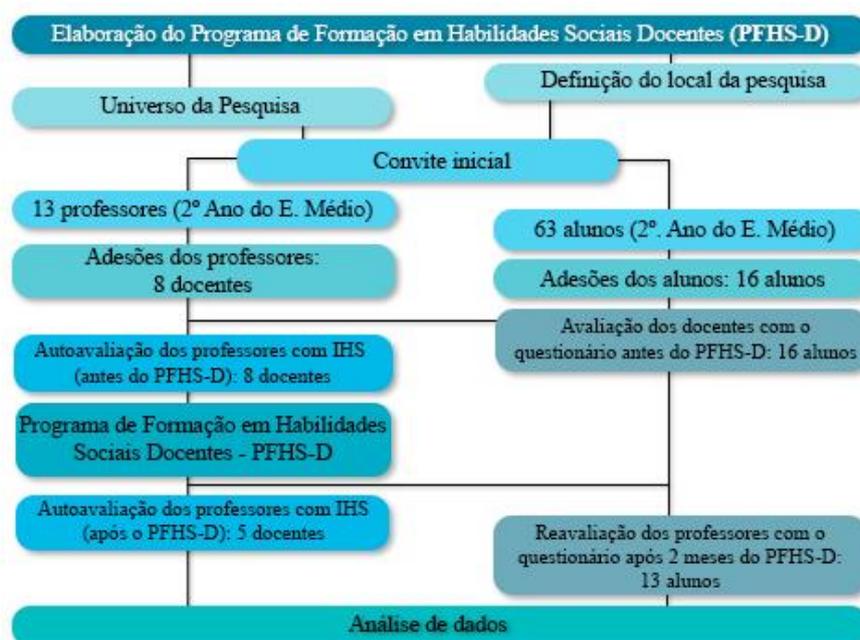
comportamento socialmente habilidoso de seus professores que passaram por um Programa de Formação em Habilidades Sociais. Além disso, o público do Ensino Médio não recebeu atenção nesse sentido, existindo uma lacuna a ser preenchida. Fato esse que fortaleceu a estruturação desta pesquisa com a preocupação de averiguar junto aos alunos, os resultados de uma formação de seus professores em Habilidades Sociais, além da avaliação da percepção dos próprios professores.

## 5 TRAÇADO METODOLÓGICO

Esta pesquisa teve por objetivo Estruturar um Programa de Formação em Habilidades Sociais para Docentes do Ensino Médio (PFHS-D) e analisar habilidades sociais docentes a partir da autoavaliação e da percepção de alunos antes e após a participação no programa. O projeto foi submetido à apreciação de Conselho de Ética em pesquisa com Seres Humanos via Plataforma Brasil, recebendo parecer favorável à sua realização, CAAE 01852818.4.0000.5383 (ANEXO 1).

**Desenho do estudo:** estruturar um Programa de Formação em Habilidades Sociais (PFHS-D) para professores e investigar os efeitos de sua realização. Os instrumentos de coleta de dados foram o Inventário de Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018) para medida da autoavaliação de professores sobre seus comportamentos, e um questionário sobre habilidades sociais dos professores nas interações em sala sob a percepção de seus alunos de segunda série do Ensino Médio, desenvolvido pelo pesquisador, antes e depois de dois meses do término da formação.

**Figura 1:** Fluxograma do traçado metodológico



Dados organizados pelo autor. FIOROT JR. (2019)

## 5.1 A elaboração do Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes - PFHS-D

Um programa de formação em habilidades sociais foi desenvolvido pelo pesquisador deste trabalho, voltado para seu foco de estudo: formação em habilidades sociais para professores. Foram observados embasamentos teóricos desde a formulação da proposta como um todo, até a definição de cada item a ser abordado. Dessa forma, foram considerados os conceitos preconizados por estudiosos das interações humanas como Caballo (1999) e Del Prette e Del Prette (2001, 2003, 2010, 2011, 2013, 2017, 2018).

A literatura especializada na área considera amplamente o termo Treinamento de Habilidades Sociais (THS) como o termo universal para o trabalho estruturado visando a aprendizagem de habilidades sociais. Entretanto, como ponderam os autores do IHS:

Ainda que a denominação desses programas incluía, tradicionalmente, o termo *treinamento*, geralmente entendido como padronização ou automatização de desempenhos, o termo não é adequadamente descritivo dos objetivos e da filosofia desses programas. Eles visam ao autoconhecimento, enquanto comportamento descritivo e discriminativo dos próprios desempenhos e das contingências a eles associadas, e à automonitoria, enquanto planejamento dinâmico dos próprios desempenhos, sob controle das condições da interação social em curso, ampliando as alternativas de resposta do indivíduo e viabilizando suas escolhas e autogerenciamento ético (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010, p. 109-110).

O THS classicamente é considerado como possível proposta de intervenção quando os indivíduos encontram dificuldades em determinadas classes de comportamentos que ocasionem prejuízos nas relações sociais, como no caso de professores e alunos, pois, a aprendizagem pode ficar comprometida caso as interações não sejam adequadas e salutares. Refere-se a um treino com foco na aprendizagem de novas respostas e desenvolve-se de forma estruturada tendo em seu escopo de um a quatro elementos, a saber: a) treinamento em habilidades utilizando técnicas de instrução, modelação, ensaios comportamentais, reforçamento etc.; b) redução de ansiedade nas situações mais problemáticas por meio de técnicas de relaxamento, dessensibilização ou mesmo a substituição de comportamentos mais adaptativos durante o programa, por exemplo; c) reestruturação cognitiva trabalhando crenças disfuncionais para serem substituídas por outras pela própria modificação do comportamento ou por meio de técnicas como a autoinstrução; d) treinamento em solução de problemas (CABALLO,

1999).

Optou-se, por denominar o programa, ora desenvolvido para esta pesquisa, como Programa de Formação em Habilidades Sociais para docentes PFHS-D<sup>1</sup>, buscando uma terminologia que ampliasse a compreensão de sua função para além do treinamento, buscando autorreflexão dos professores sobre atitudes comunicativas e de seus efeitos nas interações em sala de aula. Tal denominação encontra-se em acordo com Marin (2019) ao definir que formação de professores é uma terminologia que melhor se adapta a programas que pretendem trabalhar dinâmicas interacionistas e superação de problemas, entre outras possibilidades como problematização de necessidades e autoavaliação.

Assim sendo, o PFHS-D foi estruturado com um agrupamento de procedimentos, dinâmicas e técnicas articuladas de forma a promover uma reformulação do modo desapropriado de expressão nas relações interpessoais a serem detectadas em cada grupo a ser trabalhado, na primeira avaliação a partir do IHS. Se voltarmos a nossa atenção para a escola, será possível perceber que a aplicação desta proposta encontra um terreno fértil para seu desenvolvimento, pois a educação trata, essencialmente, de processos complexos de relacionamento e interação entre os sujeitos.

Considerando que um Programa de Formação de Habilidades Sociais, segundo Del Prette e Del Prette (2017) tem caráter educativo ou preventivo, no sentido de corrigir comportamentos inadequados específicos ou instrumentalizar adicionalmente os sujeitos a atuar no meio de forma eficaz, a avaliação inicial dos participantes é essencial pois além de detectar as habilidades já praticadas pelos participantes, oferece orientação para um planejamento que busque reflexões sobre habilidades menos praticadas pelo grupo, o que pode garantir o seu sucesso ou fracasso, em termos de mudanças de comportamento do grupo de trabalho.

Todos os procedimentos devem culminar com a análise funcional dos comportamentos-alvo observados durante o programa. Essa análise verifica a função do comportamento no meio de acordo com a sua relação entre eventos antecedentes como as interações às quais o sujeito responde, e consequentes, no caso as reações do ambiente à resposta do sujeito (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). As formas de avaliação da disfuncionalidade nos comportamentos são variadas, mas podem ocorrer, como no caso

<sup>1</sup> No caso deste Programa de Formação em Habilidades Sociais para Docentes (PFHS-D) ser utilizado como base para outras formações de professores, solicita-se que seja atribuído o devido crédito de autoria ao pesquisador José Angelo Fiorot Júnior.

desta pesquisa, por meio de inventários, observações e pela observação do desempenho de papéis nas interações propostas como exercícios durante a realização desse tipo de formação.

Para a avaliação inicial das Habilidades Sociais no PFHS-D, seguiu-se a orientação teórica expressa no manual do Inventário de Habilidades Sociais, lançado pelos autores Del Prette e Del Prette, em 2018, pela Editora Pearson Clinical. Destaca-se que os itens do Fator 2 do IHS original que avaliam comportamentos relacionados a encontros amorosos e sexuais não foram considerados, pois não se aplicam na investigação de habilidades sociais entre professores e alunos, permanecendo os itens que tratam de afeto entre os pares, assim posto, passa-se a denominar o Fator 2 somente por abordagem afetiva. A configuração básica do PFHS-D utilizado como base desta pesquisa encontra-se exposta no Quadro 2.

**QUADRO 2:** Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes - PFHS-D.

| Encontro / Objetivos |  | Conceitos principais   | Atividades desenvolvidas   | Materiais   |
|----------------------|--|--|--|---|
| 1º                   | - Apresentar o PFHS-D<br>- Autoavaliação docente acerca das Habilidades Sociais (IHS)  | Habilidades Sociais;<br>Trabalho ético;<br>Inventário de Habilidades Sociais (IHS) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).             | - Respostas dos professores ao Inventário de Habilidades Sociais, antes da formação.   | - Formulário do IHS;<br>- Caneta;<br>- Caderno para registros;<br>- <i>Slides</i> .   |
| 2º                   | - Explorar a temática do Fator 1 do IHS (comunicação assertiva) e exercitá-la.   | Comunicação Assertiva: os tipos passivo, assertivo e agressivo nas interações (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013);                  | - Praticar respostas assertivas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017);<br>- Vivência: A fumaça e a justiça (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).                  | - Folhas com exercícios e textos;<br>- Caneta e cadernos para registros;<br>- <i>Slides</i>   |
| 3º                   | - Explorar o Fator 2 do IHS (abordagem afetiva) e praticá-lo;<br>- Apresentar o conceito de Tríplice Contingência (SKINNER, 2007).                   | Abordagem afetiva. Eventos antecedentes e consequentes (SKINNER, 2007).<br>Automonitoria.<br>Expressão de sentimentos e afeto. | - Leitura de um trecho do livro Comunicação não violenta (Rosenberg, 2006, p.63-78);<br>- Jogo GROK (KING; MORRISON, 2018).                          | - Textos impressos;<br>- Caneta e cadernos para registros;<br>- Cartas do Jogo GROK.<br>- <i>Slides</i> .   |
| 4º                   | - Explorar o Fator 3 do IHS (expressão de sentimentos positivos);<br>- Exercitar o oferecimento e a recepção de feedbacks.                           | Diferenciação entre elogios e feedbacks;<br>Prática de feedbacks assertivos.   | - Relatos de caso dos próprios participantes (interação com o grupo para discussão da assertividade, ou não, dos feedbacks oferecidos como exemplo). | - Folhas com exercícios e textos;<br>- Caneta e cadernos para registros;<br>- <i>Slides</i> .   |
| 5º                   | - Explorar o Fator 4 do IHS (autocontrole e enfrentamento) e praticá-lo diante de situações estressoras.<br>- Apresentar a cultura da automonitoria. | Autocontrole e enfrentamento.  | - Relatos de casos dos participantes;<br>- Vivência com perguntas e respostas sobre situações estressoras;<br>- Sugestões de enfrentamento;          | - Folhas com exercícios e textos;<br>- Caneta e cadernos para registros;<br>- <i>Slides</i> .<br>- Livro em <i>cards Coaching in a Box</i> (LIPPI, 2010). |

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
|    |   |   | - Técnicas de automonitoria.   |   |
| 6º | - Explorar o Fator 5 do IHS (desenvoltura social) e praticá-lo.   | Desenvoltura Social; Elogios; Questionamentos;                        | - Vivência - “Vamos conhecer Pedrinho” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 220).<br>- Práticas de automonitoria. | - Folhas com exercícios e textos;<br>- Caneta e cadernos para registros;<br>- <i>Slides</i> |
| 7º | - Verificar a autoavaliação docente acerca das Habilidades Sociais.<br>- Conduzir o fechamento do PFHS-D. | Inventário de Habilidades Sociais (IHS);<br>Devolutiva dos encontros. | - Respostas dos professores ao Inventário de Habilidades Sociais, após a formação.                             | - Formulário do IHS;<br>- Caneta;<br>- Caderno para registros;<br>- <i>Slides</i> .         |

Dados organizados pelo autor. FIOROT JR. (2019)

## 5.2 Tipo de pesquisa

Para compreender os efeitos da participação de professores no PFHS-D, desenhou-se uma pesquisa investigatória de caráter qualitativo com apoio quantitativo no que diz respeito à compreensão do comportamento voltado às práticas socialmente habilidosas nas interações presentes entre docentes e alunos a partir dos seguintes instrumentos para coleta de dados:

- a) Protocolo padronizado para a população brasileira denominado Inventário de Habilidades Sociais – IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018) a ser respondido pelos docentes.
- b) Questionário com questões objetivas, cujas respostas foram marcadas em Escala Visual Analógica (COX; DAVISON, 2005) e questões abertas, sobre as habilidades dos professores em sala de aula, a ser respondido pelos alunos.

A opção pela aplicação de um protocolo padronizado e um questionário com perguntas abertas e outras utilizando Escala Visual Analógica, deu-se em razão do preconizado por Minayo e Sanches (1993), quando afirmam que os dados quantitativos e qualitativos podem gerar questões que dialogam entre si, produzindo uma análise complementar na busca pela realidade observada durante o estudo, por exemplo.

## 5.3 O local de pesquisa

No final de 2018, o pesquisador entrou em contato com a mantenedora de uma instituição no noroeste do Estado de São Paulo, onde se pretendia realizar a pesquisa. O projeto foi apresentado e exposto a três pessoas da equipe gestora, que se dividem entre

manter, dirigir e coordenar a escola, e foi bem recebido. As questões das habilidades sociais e interações entre professores e alunos já era latente no local há um certo tempo, segundo os relatos dos administradores, e a pesquisa, com o oferecimento do programa de formação voltado para os professores, segundo a instituição, “viria em boa hora”.

Desta forma, a realização da pesquisa, para a escola, seria o início de um projeto de formação contínua para os professores, que seria implementado a partir dos resultados obtidos e relatórios de feedback fornecidos pelo pesquisador.

A expectativa da escola com a formação em habilidades sociais provinda por este estudo era a de que contribuísse para instrumentalizar a equipe docente para oferecer acolhimento adequado aos alunos e acompanhamento que permitissem a eles sentirem que podem interagir de forma salutar e ser quem eles querem ser dentro da escola, sem discriminações e preconceitos, o que (por hipótese formulada pela equipe gestora da instituição) poderia incentivar e mobilizar os estudantes em torno da aprendizagem, já que emocionalmente se sentiriam compreendidos, e conseqüentemente, fortalecidos enquanto seres humanos. Tais expectativas muito amplas, necessitaram de explicações mais detalhadas do pesquisador sobre o objetivo principal do estudo centrado em despertar nos professores a importância de desenvolver essas habilidades para melhorar a interação com seus alunos.

A direção da escola solicitou que todos os 28 professores da instituição pudessem participar da pesquisa, mesmo que os dados coletados para esse trabalho fossem considerados apenas para os professores que lecionam no 2º ano do Ensino Médio. O convite para participar do Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes foi feito no final de janeiro de 2019, em uma reunião que contou com toda a equipe de professores da escola. Nesta reunião estavam presentes vinte e oito professores de toda a equipe docente da escola e gestores, sendo que 12 professores demonstraram interesse, entre eles 8 da 2ª série do Ensino Médio. Os demais justificaram para a equipe gestora que já tinham compromissos assumidos com escolas da região e que seria difícil acompanhar as atividades propostas nesta pesquisa. Ficou acordado que o melhor dia para a realização dos encontros seria nos sábados pela manhã, então, marcaram-se sete momentos entre os meses de fevereiro e março de 2019.

O PFHS-D foi realizado com 7 encontros que ocorreram semanalmente, aos sábados pela manhã, entre as 9h e 12h. Cada encontro tinha a previsão de durar cerca de duas horas, mas sempre foi prolongado, devido às demandas, dúvidas e interações que surgiram ao longo do processo.

## **5.4 Participantes e critérios de inclusão**

### **a) Professores**

Segundo critérios de inclusão na pesquisa, foram convidados para participar desta pesquisa os 8 professores das 2ª Séries do Ensino Médio da instituição interessados em realizar o PFHS-D, que aceitaram formalmente assinando Termo de Consentimento livre e Esclarecido.

Como critério de exclusão estabeleceu-se que seriam os docentes que apresentassem mais de uma falta, e que não realizassem as avaliações antes e depois da formação. Desta maneira, foram excluídos 2 dos professores: um deles por ter faltado em dois encontros do PFHS-D, e outro professor, que após um remanejamento de horários que a escola no início de abril, deixou de lecionar para a turma mencionada. Foi possível, portanto, contar efetivamente com cinco professores participantes.

Observa-se ainda que, caso os professores, em qualquer etapa da pesquisa, se sentissem intimidados, prejudicados, ou inseguros sobre a sua participação poderiam se desvincular sem quaisquer ônus, o que não se efetivou.

A maioria dos participantes foi do sexo masculino com idades variadas e tempos de docência diferentes (de 6 a 30 anos), o que possibilitou uma avaliação interessante sobre os comportamentos de cada um e a interação entre eles e seus alunos. Optou-se por não oferecer um quadro, neste relatório, com características mais específicas dos professores para garantir a não identificação dos mesmos, visto ser um grupo com poucos componentes. Os professores participantes passam a ser referidos com a letra maiúscula P, associada a numerais de 1 a 5 (P1; P2; P3; P4; P5).

### **b) Alunos**

A participação dos alunos envolveu resposta a um questionário sobre a percepção que tinham das habilidades sociais dos professores participantes na pesquisa, que foi aplicado antes e após 2 meses da participação de seus professores no PFHS-D.

Todos os 63 alunos da 2ª série do Ensino Médio da escola eleita, foram convidados para participar desta pesquisa. Dentre todos os interessados foram incluídos 16 alunos que apresentaram consentimento formal dos pais ou responsáveis e que deram o próprio assentimento. Definiu-se que os alunos que não estivessem presentes ou que não respondessem os questionários nos 2 encontros de avaliação seriam excluídos dessa

pesquisa. Na primeira fase de avaliação, 16 alunos responderam à pesquisa. Na etapa de *follow up*, entretanto, apenas 13 alunos responderam o questionário, sendo assim 3 alunos foram excluídos por terem respondido somente o primeiro questionário.

## **5.5 Instrumentos de coleta de dados**

### **a) Inventário de Habilidades Sociais**

O Inventário de Habilidades Sociais - 2 (IHS – 2) é um teste padronizado com edição publicada pela Editora Casa do Psicólogo – *Pearson Clinical* do Brasil (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), e com nova versão autorizada apenas à psicólogos (IHS-2) publicada em 2018. Foi elaborado no início dos anos 2000 em virtude da falta de testes psicométricos com a característica de avaliação de Habilidades Sociais disponíveis para a população brasileira naquela época. Os autores levantaram as situações mais pertinentes ao conceito de Habilidades Sociais e construiu-se um instrumento psicométrico para avaliar contextos, situações interpessoais, tipos de interlocutores e comportamentos desejáveis e indesejáveis. O IHS-2 é direcionado para jovens e adultos (18 a 59 anos) e a sua aplicação pode ser realizada em indivíduos de qualquer escolaridade.

O manual de aplicação traz em seu conteúdo toda a comprovação da qualidade psicométrica (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018), amparada por testes e retestes, inclusive de outros autores (BANDEIRA, et al. 2000) e aprimoramentos ao longo das versões, sendo a atual relançada após validação solicitada pelo Conselho Federal de Psicologia para adequação temporal e de comportamentos apresentados pela população atual.

O Inventário foi construído com base em conceitos apresentados em Treinos de Habilidades Sociais (THS) que assinalavam quais comportamentos socialmente habilidosos das pessoas as tornam mais saudáveis, tanto física como emocionalmente, e o contrário, ou seja, indivíduos com Habilidades Sociais deficientes apresentariam maior propensão a apresentar transtornos psicológicos e menos qualidade de vida.

No manual do Inventário os autores apresentam informações breves sobre a área das Habilidades Sociais, o objetivo do teste, todas as informações necessárias para a aplicação, avaliação das respostas (que também está disponível em versão eletrônica, garantindo ainda mais fidedignidade aos parâmetros assinalados pelos respondentes) e interpretação dos resultados. A coleção completa conta ainda com caderno para aplicação contendo 38 itens e instruções para o respondente e folhas de respostas. O tempo máximo

para respondê-lo é de trinta minutos. É um teste de aplicação exclusiva do profissional psicólogo, e para adquirir a coleção, é preciso cadastro no Conselho Regional de Psicologia, com informação do número de registro, com o qual também terá acesso à área do site da Editora *Pearson Clinical* para proceder à correção *on line*.

A escala de autoavaliação é do tipo *Likert* de cinco pontos, distribuídos em duas extremidades: nunca ou raramente até sempre ou quase sempre. Os 38 itens presentes na escala construídos após a pesquisa e embasamento na literatura nacional sobre o tema devem ser respondidos pelos sujeitos com base em estimativas sobre a frequência com que se reage (ou se sente) frente às situações descritas em cada item.

A interpretação dos resultados é feita por meio de um escore geral, que evidencia a existência de recursos positivos ou déficits em habilidades sociais do sujeito, obtida por percentis a partir do Grupo Amostral de Referência (utilizado para padronização do instrumento) e de cinco fatores, representados como F1, F2, F3, F4 e F5 (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2018), que avaliam:

- F1 (13 itens) – conversação assertiva (Habilidades de autoafirmação em situações de enfrentamento com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor - possibilidade de réplica ou oposição);

- F2 (3 itens) – abordagem afetiva (Habilidades de expressão afetiva, incluindo iniciar e manter conversação com pessoas recém-conhecidas);

- F3 (8 itens) – expressão de sentimento positivo (habilidades para expressar e lidar com demandas de expressão de afeto positivo diante de familiares e outros);

- F4 (5 itens) – autocontrole / enfrentamento (habilidades para lidar com situações que demandam autocontrole e enfrentamento com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor);

- F5 (6 itens) – desenvoltura social - trata-se de um conjunto de habilidades que expressam desinibição e “traquejo social” diante de demandas interativas em geral;

Com o Inventário de Habilidades Sociais pretendeu-se identificar situações interpessoais deficitárias nos docentes participantes da pesquisa que necessitem de intervenção por meio de um Programa de Formação em Habilidades Sociais.

## **b) Questionário**

O segundo instrumento de pesquisa é um questionário elaborado pelo pesquisador (APÊNDICE A) e possui quatro perguntas, sendo uma objetiva e fechada com respostas

dadas em uma escala linear e outras três questões abertas, no qual os alunos avaliaram os professores que aceitaram participar do Programa de Formação.

Na 1ª questão, objetiva e quantificável por Escala Visual Analógica (EVA), apresenta dez comportamentos de habilidades, sendo solicitado aos alunos a análise de cada item e a relação com a emissão destes comportamentos pelos seus professores.

A Escala Visual Analógica (EVA) é uma ferramenta útil para o pesquisador que precisa lidar com as medidas objetivas de fenômenos subjetivos, pois permite o tratamento estatístico dos dados, os quais, de outra forma, só seriam analisados qualitativamente (COX, DAVISON, 2005). A Escala Visual Analógica tem 100 mm (sem marcação de graduação), somente com limites à direita e à esquerda, sendo o limite da direita a melhor condição esperada para o atributo, e o da esquerda a pior condição esperada pelo avaliador. Ao avaliador é pedido que marque uma linha vertical cruzando o local que descreva melhor, na sua percepção, o atributo observado. A distância da extremidade esquerda até o ponto no qual ocorrem as marcações dos avaliadores será medida em centímetros e milímetros, oferecendo o resultando em dados numéricos sobre o desempenho dos professores em cada atributo (MARTINEZ, GRASSI, MARQUES, 2011).

Os dez itens avaliados em Escala Visual Analógica estavam relacionados com os fatores avaliados pelo Inventário de Habilidades Sociais da seguinte maneira:

- Item A – referente ao Fator 1 (comunicação assertiva);
- Itens C e D – referentes ao Fator 2 (abordagens afetivas e declaração de sentimentos e necessidades);
- Item H e J – referentes ao Fator 3 (enfocando expressão de sentimento positivo, prática de elogios e feedbacks);
- Item B, E, F, G e I – referentes ao Fator 4 (autocontrole e enfrentamento).

O Fator 5 do IHS (desenvoltura social) é amplo, contempla todos os itens anteriores e, por ser muito subjetivo para a avaliação de adolescentes optou-se por não incluir nenhuma pergunta que abordasse especificamente esse tema no questionário destinado aos alunos.

As outras três questões abertas, apresentadas na estrutura do questionário, visam respostas escritas livres dos alunos sobre os temas perguntados. As questões foram elaboradas seguindo indicações de Marconi e Lakatos (1999) para que se tome o cuidado de considerar o grau de conhecimento dos entrevistados, bem como evitar a formulação de perguntas sugestivas, indiscretas ou muito longas.

Sendo assim, a 2ª questão aborda os comportamentos do professor que, na opinião dos alunos, facilitam o aprendizado da turma, e o porquê de suas escolhas.

Na 3ª questão, os alunos foram indagados sobre o que mais lhes incomoda em seu professor, no que diz respeito aos comportamentos que lhes suscitam incômodo em sala de aula, devendo discorrer sobre os motivos que os levam a se sentirem assim.

Na 4ª (e última) questão pedia-se que os alunos definissem, com uma palavra, o que representa o comportamento geral de seu professor, devendo justificar sua opinião.

## **5.6 Estudo Piloto**

Para testar a proposta de trabalho com o PFHS-D e compreensão do Inventário de Habilidades Sociais, um estudo piloto, com professores que não foram participantes da pesquisa, foi realizado com a participação de quatorze professores de outra escola, com as mesmas condições de aplicabilidade da escola escolhida para a realização desta pesquisa. Após responderem o Inventário de Habilidades Sociais, foram questionados sobre suas dúvidas e perguntas acerca do teste, bem como sobre a apresentação do resultado. Também foram questionados, ao final de cada encontro, acerca de suas impressões gerais sobre a formação proposta, e a estrutura original da formação foi mantida, pois atendeu às necessidades deste estudo, não passando, assim, por nenhuma modificação. Destes encontros surgiu a ideia, a partir dos professores, que seria necessário um caderno de acompanhamento de atividades após o final do curso, que foi elaborado e entregue para cada um no último encontro, e que também foi oferecido ao grupo da presente pesquisa.

## **5.7 Benefícios e Riscos**

Ao autorizar a realização desta pesquisa, tanto a escola onde foi desenvolvida a pesquisa quanto os professores participantes dela poderão obter ganhos após o Treino de Habilidades Sociais, pois os conhecimentos adquiridos durante o projeto poderão ser revertidos para as relações sociais com os alunos, equipe gestora e também com generalização para as relações pessoais fora da escola. Da mesma forma os alunos, ao contribuírem com a pesquisa, colaboraram com a melhoria na qualidade das relações com seus professores, e conseqüentemente, no aprendizado em sala de aula.

Os riscos, ao participar da pesquisa, envolvem os resultados evidenciados pelos instrumentos de coletas de dados, com chances de assinalar déficits de habilidades sociais, antes os quais os professores poderiam se sentir inseguros e com receio ao longo do processo. Todas as dúvidas, inseguranças e receios foram esclarecidos sobre a garantia de poderem se desvincular da pesquisa em qualquer momento, sem prejuízo para sua função e atividade. Da mesma maneira, os alunos poderiam sentir desconforto e vontade de deixar de participar do projeto, o que não se evidenciou. Além do mais, em todos os momentos o pesquisador, que é formado em psicologia, esteve pronto a amparar os participantes buscando minimizar os desconfortos apresentados.

### **5.8 Procedimentos de análise das informações coletadas**

O Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes - PFHS-D proposto nesse trabalho tem foco no ambiente escolar, ou seja, é voltado para as interações na sala de aula entre alunos e professores. E, por se tratar de um programa que pode ser considerado de prevenção secundária, visto que os comportamentos já se encontravam instalados nos sujeitos, objetivou-se modelar novos hábitos mais assertivos. Outra consideração importante a respeito dos dados obtidos, diz respeito ao IHS não ser específico para docentes e sim para pessoas em geral, dessa forma, optou-se pela avaliação multimodal (autoavaliação dos docentes pelo IHS e avaliação dos alunos sobre as habilidades sociais do docente) conforme indicado por Murta (2005) e Cozby (2003).

O desempenho em habilidades sociais pode ser avaliado sob diversas ópticas e com alguns instrumentos disponíveis no mercado editorial voltado para os psicólogos. Desta forma, um programa de formação nesse sentido pode atender diversas demandas e ter a combinação de diversas técnicas psicológicas para atuar na modificação de comportamentos inadequados, em diferentes níveis de prevenção, desde que avaliado de forma multimodal, tais como autoavaliação docente, alunos, equipe gestora, etc. (MURTA, 2005).

Destaca-se que alguns autores abordam sugestões para o trabalho de avaliação de comportamentos fora de contexto clínico, ou seja, neste caso, dentro da escola. Desta forma, como o Inventário de Habilidades Sociais- IHS por ser um teste padronizado é geral para diversos comportamentos, o que pode interferir na avaliação do rol de comportamentos esperados para os docentes (KEARNS, 1989). Porém, não há um

roteiro/teste ou um inventário validado, específico para a avaliação de Habilidades Sociais Docentes, então adotou-se nesta pesquisa o recomendado por Mc Reynolds (1989), para quando se pretende identificar comportamentos no ambiente natural é preciso utilizar diversas formas de avaliação, numa perspectiva multimodal, o que pode inclusive ser benéfico uma vez que diversos olhares contribuem para o enriquecimento da percepção dos dados que dificilmente um único instrumento conseguiria (COZBY, 2003).

### **a) Análise dos dados dos professores**

A análise e interpretação dos resultados do Inventário de Habilidades Sociais seguiu o disposto no Manual de aplicação, apuração e interpretação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018). Este manual sinaliza a avaliação dos resultados em cinco níveis de habilidades:

- Habilidades de nível superior (com percentis entre 76 e 100), indicando “repertório bastante elaborado de habilidades sociais, com resultados acima da média para praticamente todos os itens e subescalas em que aparecem. Indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórias nesses itens” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018, P. 75).

- Habilidades elaboradas (com percentis entre 66 e 75), sinalizando que os resultados se encontram “acima da média para a maior parte dos itens e subescalas em que aparecem. Indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórias” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018, P. 75).

- Boas habilidades (com percentis entre 36 e 65), demonstrando resultados que se encontram “dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficit nesses itens e subescalas em que aparecem (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018, p. 75).

- Habilidades médio-inferiores (com percentis entre 26 e 35) indicando “necessidade de treinamento de habilidades sociais, especialmente naquelas subescalas e itens mais críticos para o ajustamento pessoal e profissional” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018, p. 76).

- Habilidades inferiores (com percentis entre 01 e 25), sinalizando “déficit e necessidade de treinamento de habilidades sociais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018, p. 75).

Também foram analisados os dados dos professores por comparação a partir da construção de tabelas com os valores dos percentis obtidos antes e depois do PFHS-D com o objetivo de quantificar os ganhos ou perdas de comportamentos socialmente habilidosos.

## **b) Análise dos dados dos alunos**

O questionário elaborado para que os alunos avaliassem as habilidades sociais de seus professores foi elaborado pelo pesquisador contendo quatro questões divididas em duas classes de análise: uma quantitativa e outra qualitativa.

Na parte quantitativa, os valores foram tabulados e analisados pela análise da Escala Visual Analógica (COX; DAVISON, 2005) e agrupados de acordo com os fatores avaliados pelo próprio IHS para efeito de comparação entre os dois momentos avaliativos.

Na parte qualitativa, os comportamentos sugeridos pelos alunos em ambos os momentos da avaliação também foram agrupados por fatores de acordo com o IHS e comparados antes e após a participação dos docentes no PFHS-D.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção encontra-se inicialmente o detalhamento do PFHS-D realizado nesta pesquisa atendendo ao perfil dos professores a partir da avaliação ISH inicial, e expõe-se e os dados subjetivos registrados pela observação do pesquisador no decorrer do PFHS-D por ele ministrado. Em seguida há o levantamento e análise dos dados objetivos referentes aos escores revelados tanto pelo IHS, respondido pelos professores, assim como dos escores relacionados as habilidades sociais dos professores, marcados pelos alunos na Escala Visual Analógica. As respostas dos alunos para as questões abertas encontram-se ao final dessa seção, analisadas segundo os temas mais recorrentes associados a habilidades sociais dos professores.

### **6.1 Detalhamento do Programa de Formação em Habilidades Sociais para Docentes (PFHS) elaborado pelo pesquisador**

Para esta pesquisa, foram desenvolvidas as atividades descritas a seguir, observando que há necessidade de analisar sempre, antes da realização do programa de formação, o contexto institucional e o perfil geral dos participantes. Caso necessário, após a avaliação inicial indicando o perfil de habilidades sociais dos participantes, adaptações podem ser realizadas para cumprir os objetivos de cada encontro formativo. É necessário que o psicólogo responsável realize as análises funcionais durante todo o processo para os comportamentos que se queira intervir.

Foi utilizado o Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes - PFHS-D, estruturado pelo pesquisador contendo sete encontros, a serem realizados por psicólogo ou equipe com participação deste profissional, sendo dois (o primeiro e o último) para avaliação e reavaliação dos professores a partir de respostas ao IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018) e, outros cinco encontros contemplando cada um dos fatores avaliados no IHS:

**Quadro 3:** Temas PFHS-D a partir dos fatores do IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018)

| Fatores ISH | Tema abordados no PFHS-D         |
|-------------|----------------------------------|
| Fator 1     | Conversação assertiva            |
| Fator 2     | Abordagem afetiva                |
| Fator 3     | Expressão de sentimento positivo |
| Fator 4     | Autocontrole e enfrentamento     |
| Fator 5     | Desenvoltura social              |

Dados organizados pelo autor. FIOROT JR. (2019)

**1º Encontro:** Apresentação do PFHS-D e autoavaliação dos participantes inicial utilizando o Inventário de Habilidades Sociais- ISH (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017)

Observações do pesquisador: A maior preocupação dos professores no primeiro encontro do PFHS-D surgiu ao responderem o teste IHS, com a manifestação a respeito do que as respostas revelariam sobre cada um, como dados sobre personalidade ou nas palavras dos participantes “o quão louco cada um é”. Todas as dúvidas foram esclarecidas, abrandando as expectativas negativas e garantindo anonimato perante a direção da escola. Para esses esclarecimentos, foram utilizadas as considerações de Corrêa (2008) sobre o IHS ser um instrumento de avaliação geral de diferenciadas habilidades utilizadas pelas pessoas no cotidiano, e muitas vezes não mensuram diretamente habilidades sociais utilizadas em sala de aula. Na mesma tônica referiu-se que não existe uma única forma correta de se comportar, sendo que as pessoas se comportam na maioria das vezes de acordo com a demanda do ambiente (CABALLO, 1999). Foi explicado que o IHS, por ser geral, pode “mascarar” os dados da especificidade do trabalho docente, fato esse que pode comprometer alguns dados, portanto, houve também uma avaliação dos docentes por seus alunos, o que permitiu uma melhor verificação de comportamentos e uma maior fidedignidade dos dados sobre habilidades sociais dos professores.

**2º Encontro:** Trabalho com o Fator 1 (conversação assertiva)

Objetivo: tratar do tema “conversação assertiva” e praticá-lo, por meio de vivências.

Materiais utilizados: slides explicando os conceitos de passividade, agressividade e assertividade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017); componentes verbais e não verbais das interações (DRAGONE, 2000); vivência para o uso da linguagem positiva ao fazer

pedidos, treinamento para evitar frases vagas, abstratas ou ambíguas (ROSENBERG, 2006); Dinâmica “Praticando respostas assertivas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018) e Dinâmica da Fumaça e a Justiça (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Roteiro: Neste encontro, foram apresentados os conceitos de assertividade e a diferenciação dos comportamentos passivo - assertivo – agressivo, demonstrando aos participantes que devem comunicar suas ideias sem agressões, com clareza e objetividade. Foram trabalhadas noções de comunicação não-verbal, por meio de exemplos diversos sobre as formas de falar e seus impactos negativos ou positivos. Por fim, apontou-se que o uso correto de expressões que evitem frases vagas, abstratas ou ambíguas auxilia as interações por comunicação oral. Algumas atividades foram praticadas com o objetivo de fomentar a aquisição da fala adequada, tais como: dinâmicas que oferecessem exemplos de comunicação passiva ou agressiva para que os professores debatessem e substituíssem-nas por alternativas assertivas para cada caso, se possível utilizando exemplos do cotidiano dos professores, criados após sondagem inicial no primeiro encontro, e um exercício envolvendo contação de uma história sem que o desfecho final seja revelado, o qual deveria ser imaginado pelos professores com finais assertivos para o caso apresentado. Aos docentes foi solicitada uma atividade de automonitoria durante a semana, realizada por meio de registros sobre fatos em que foram responsáveis por falar assertivamente.

Observações do Pesquisador: Os participantes discutiram sobre a comunicação assertiva. Embora o encontro tratasse de interações salutares entre os diversos atores da escola, os professores utilizaram o conteúdo do encontro para divagar sobre os problemas recorrentes de sala de aula focando na deficiência da comunicação, e os aspectos negativos que as falas inassertivas provocam no ambiente. Os professores foram chamados à atenção para o fato de que as interações salutares devem ser conduzidas de forma a buscar um equilíbrio entre a passividade e a agressividade, para que não ocorram abusos e, portanto, pautar a discussão apenas no aspecto negativo das comunicações era também prejudicial, pois não permitia a análise do conteúdo assertivo que eles próprios e os alunos ocasionalmente incorriam. Durante a vivência foi possível praticar as falas passivas, agressivas e assertivas com interferências ocasionais sobre os pontos de vista do grupo sobre as formas mais eficazes de falar o que precisa ser dito sem que o outro (ou nós mesmos) se chateie e fique magoado quando nos comportamos assim. De forma geral, os professores participantes estavam comprometidos com a proposta e realizaram

todas as atividades, sempre trazendo a realidade da sala de aula para os momentos de discussão ao longo da formação.

### **3º Encontro:** Trabalho com o Fator 2 (abordagem afetiva)

**Objetivo:** Tratar do tema “falando de sentimentos” e praticá-lo com um jogo.

**Materiais utilizados:** slides com conteúdo teórico acerca da “Tríplice Contingência” (SKINNER, 2007) visando esclarecer a relação existente entre estímulo - resposta; a expressão de sentimentos e o alto custo de sentimentos não expressos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018); o desenvolvimento de um vocabulário de sentimentos a partir do jogo Grok (KING, MORRISON, 2018) e a diferenciação de sentimentos e necessidades (ROSENBERG, 2006).

**Roteiro:** No início do encontro, solicitou-se que os professores relatassem os registros feitos ao longo da semana, gerando um breve debate. Ofereceu-se aos docentes instruções teóricas sobre os fundamentos básicos da ciência de Análise do Comportamento, fundada por Skinner no século passado, ao tomar conhecimento das relações existentes entre um estímulo no ambiente, a emissão de resposta (ou o ato de se comportar) e a consequência do ambiente, que pode promover o aumento ou a diminuição na frequência de ocorrência de respostas. Vários exemplos foram citados, para que os docentes pudessem internalizar os conceitos com propriedade e tranquilidade. Foram realizadas orientações com exemplos do próprio cotidiano escolar construídos no próprio encontro, a partir de disparadores oferecidos pelos participantes. Em seguida, foram dadas orientações sobre o problema da não expressão de sentimentos e necessidades pelas pessoas durante as interações. Neste caso, utilizou-se os exemplos do livro “Comunicação não violenta” (ROSENBERG, 2006), para demonstrar os problemas que podem ocorrer nas esferas profissional e privada de cada pessoa quando, ao invés de expressar sobre seus sentimentos assertivamente, os guarda para si, ou então trata o outro de forma agressiva. Durante todos os encontros, o pesquisador/ ministrante do programa conduziu a formação atento à compreensão do tema pelos professores e pediu exemplos para os participantes, corrigindo as incongruências que surgissem. Por fim, os participantes interagiram com o jogo GROK (KING, MORRISON, 2018) no qual existem algumas cartas conduzindo um trabalho com sentimentos e necessidades de formas diversas. Uma das formas utilizadas foi o sorteio de palavras (sobre sentimentos e necessidades) e, sem que os demais participantes soubessem, o professor que sorteou a carta citou exemplos ou situações que levassem os demais no grupo a adivinharem qual a palavra sorteada.

Como atividade de automonitoria, foi indicado que os professores, ao longo da semana, registrassem três ocasiões em que conseguissem expor seus sentimentos e necessidades para os alunos ou com seus pares.

Observações do pesquisador: No momento em que se apontava para o cuidado de evitar oferecer lições de moral e ser cínico durante as interações, um dos professores disse que seus dois filhos, que estudam na escola, sempre pontuam exatamente isso no carro, quando estão voltando para casa na hora do almoço: o incômodo que o sujeito cínico provoca nas pessoas é recorrente e incomoda enormemente os envolvidos na interação que se apercebem do fato, mas muitas vezes não conseguem se defender. Os participantes apreciaram jogar GROK pois puderam expor sentimentos de maneira racional. Um participante verbalizou no grupo que nunca antes havia se dado conta do esforço que é necessário fazer para nomear sentimentos e necessidades, e julgou a tarefa bastante custosa. Porém, ao final do encontro, expressou alívio e compreendeu que se trata de uma habilidade que deve ser praticada nas interações para que todos “joguem limpo” e não existam mensagens nas entrelinhas que possam causar desconforto nas pessoas. Outro participante afirmou que nunca pensou que expressar os sentimentos fosse tão difícil e avaliou que isso ocorre porque geralmente as pessoas são sempre ensinadas a vencer e a suprimir o que sentem, o que desejam e o que esperam do outro. Essa fala gerou um debate entre os participantes e terminou com uma síntese elaborada em conjunto sobre o tema, e ficou acordado que, de fato, falar de si, dos sentimentos e necessidades, com assertividade, pode trazer benefícios nas relações, pois nem sempre o outro sabe o que provoca nas pessoas e isso, às vezes, pode ter efeitos ruins nas interações.

#### **4º Encontro:** Trabalho com o Fator 3 (expressão de sentimento positivo)

Objetivo: Tratar do tema “expressão de sentimento positivo” e praticá-lo, por meio de vivência.

Materiais utilizados: *Slides* de apresentação do tema com diferenciação de elogios e *feedbacks*, características do *feedback*, superando as dificuldades em oferecer e receber *feedbacks* e os sinais de defensividade da pessoa que recebe *feedbacks* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Trechos impressos de situações cotidianas da escola que levem os professores a refletir sobre como dar *feedbacks* e elogiar adequadamente. Atividades no formato de vivência em que seja fomentada a prática dos elogios e *feedbacks* (presencial ou virtual, por meio de aplicativos de mensagens, por exemplo).

Roteiro: Inicialmente pediu-se que os docentes comentassem sobre os registros de automonitoria que realizaram durante a semana, gerando um processo interativo entre os professores participantes. O conteúdo abordado neste encontro foi a fala positiva por meio do oferecimento de elogios aos colegas que estavam do seu lado direito (sentados em “U” na sala). Todos citavam uma característica, ou um comportamento que lhes agrada e chama a atenção no colega e diziam como se sentiam com esse comportamento; então, o condutor do programa de formação trabalhava a diferença entre elogios e a prática do *feedback*, suas características e como estes devem ser oferecidos evitando-se as conotações emocionais negativas nas interações, mesmo nas ocasiões em que ficamos nervosos pelo comportamento do colega e precisamos chamar-lhes a atenção. Em seguida, os docentes dialogaram sobre técnicas para receber e dar *feedbacks* e sobre como superar a dificuldade em oferecê-los quando há sinais de defensividade no interlocutor.

Na segunda parte, os professores realizam uma vivência em *feedbacks*, quando se dividiu a sala em três grupos e, cada grupo, recebe uma história (sobre um contexto escolar) e que causasse desconforto entre os pares. Cada grupo treinou a possibilidade de oferecer *feedbacks*, contando aos demais como teria sido caso ocorresse com eles tais situações. Os outros docentes também ofereciam *feedbacks* aos professores que estavam com a palavra, de forma a exemplificar que é possível construir uma rede capaz de intervir, sempre que necessário, de forma assertiva. Como automonitoria, pediu-se que os docentes, ao longo da semana, registrassem duas ocasiões em que ofereceram *feedbacks* no contexto escolar.

Observações do Pesquisador: No início deste encontro os professores elogiaram uns aos outros para, em seguida, entenderem a diferença entre elogios e *feedbacks*. Durante os elogios, os professores sugeriram diversas facetas dos colegas que eram divertidas e que lhes faziam bem, ou traços de personalidade que suscitavam algum sentimento positivo. Compreenderam que, ao oferecer *feedback*, não se está elogiando, e sim oferecendo uma devolutiva de algum comportamento observado emitido pelo par da interação. Durante as interações, ofereceram vários exemplos de sala de aula, e perguntaram especificamente o que fazer, no caso de uma redação, quando o aluno “trava” quando recebe um *feedback* negativo, por exemplo. O pesquisador devolveu a pergunta, questionando sobre o que o professor fazia para dar *feedbacks* e após ouvir, sugeriu que se colocasse como parceiro do aluno na construção dos novos textos. O professor se sentiu empolgado com a possibilidade. No final, tiveram que oferecer *feedbacks* entre duplas, entre grupos e, o observador, de todos os grupos,

encaminhamentos e comportamentos. Durante as atividades deste encontro, os professores foram capazes de perceber que oferecer *feedback* não quer dizer elogiar e foi solicitado que emitissem exemplos das suas práticas cotidianas que diferenciavam os dois conceitos.

O pesquisador soube, neste dia, que durante a semana, nas interações da sala dos professores foi comentado que este tipo de formação “engessava” as pessoas. Para o pesquisador, porém, nenhum participante do grupo desta pesquisa verbalizou esse tipo de comentário durante os encontros, e todos participaram ativamente de todas as discussões, questionaram e tiraram suas dúvidas quando surgiam, além de oferecer exemplos para o grupo quando percebiam que eram pertinentes. Portanto, tudo transcorreu dentro da normalidade prevista no Projeto.

### 5º Encontro: Trabalho com o Fator 4 (autocontrole e enfrentamento)

Objetivo: Tratar do tema “autocontrole e enfrentamento” e praticá-lo, por meio de leituras e debates.

Materiais utilizados: Tirinha do Facebook “Teo e o Minimundo”

**Figura 2:** Charge sobre fala assertiva, autocontrole e enfrentamento



Fonte: <https://bit.ly/2nenB5o>

Uma cópia de situações-problema (uma para cada grupo) que envolvem julgamentos de valor e a prática de respostas assertivas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017); Livro em cartas *Coaching in a box* (LIPPI, 2010).

Roteiro: O registro dos docentes realizados ao longo da semana foi coletado e solicitou-se que comentassem sobre o que observaram. Após a apresentação da tirinha, os professores foram questionados sobre o que sentiam quando discutem com outra pessoa, com o objetivo de sondar se alguém desenvolve sintomas físicos após uma

discussão, ou se acham normal esse tipo de interações. Em seguida, foi sinalizado que que cada família possui seus próprios valores e prerrogativas, e que isso faz parte da história de vida de cada um, de acordo com o modo como se aprende a lidar com os problemas do cotidiano. Retomou-se os conceitos dos tipos passivo, agressivo e assertivo e promoveu-se um debate sobre a possibilidade de uma pessoa se comportar apenas de uma forma ou de outra, sendo o mais indicado que se encontre um equilíbrio. No final do encontro, reservou-se cerca de meia hora para prática de comportamentos assertivos frente a situações estressoras. Para tal, utilizou-se o livro em cartas *Coaching in a box* (LIPPI, 2010), visando a mobilização de recursos e estratégias para enfrentamento desse tipo de situação pelos os docentes. Como automonitoria foi pedido que os docentes registrassem casos de autocontrole e enfrentamento em que foi necessário agir com assertividade e que no próximo encontro apresentassem relatos de situações estressoras e como resolveram os conflitos com seus alunos, seguindo os seguintes passos: 1) prestar mais atenção nos comportamentos de raiva, respirando fundo quando aparecer a vontade de discutir com os alunos e falar, assertivamente, que eles estão atrapalhando a necessidade do professor de trabalhar e dos colegas de prestarem atenção na aula; 2) se não conseguir se controlar e emitir um comportamento agressivo, pedir desculpas imediatamente após o incidente, afirmando que os alunos estão atrapalhando a necessidade do professor de trabalhar e, que isso suscita sentimentos ruins que contaminam todo o ambiente; 3) anotar as observações, resultados e compartilhar com o grupo na próxima semana.

Observações do pesquisador: No 5º encontro os professores discutiram a importância do autocontrole e enfrentamento de situações estressoras. A partir da situação disparadora (apresentação da tirinha em quadrinhos), os professores deveriam discutir sobre como se sentem quando perdem o controle diante de uma sala de aula, se estressam e acabam ofendendo os alunos. Foi unânime a conclusão de que isso os afetava negativamente, a ponto de deixá-los com sintomas físicos, como dores de estômago ou de cabeça o resto do dia. Porém, nem todos, antes dos encontros, eram capazes de expressar arrependimento e pedir desculpas para os alunos depois de uma discussão. A mágoa ficava guardada e fazia mal aos participantes, o que resultou na estruturação da atividade de automonitoria da semana.

## **6º Encontro:** Trabalho com o Fator 5 (Desenvoltura Social)

Objetivo: Tratar do tema “desenvoltura social” e praticá-lo, por meio de leitura e debates.

Materiais utilizados: *Slides* sobre desenvoltura social (fazer perguntas a conhecidos, cumprimentar e falar à público desconhecido, abordar autoridade, etc.); A história de Pedrinho (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017) dividida em trechos recortados para os grupos.

Roteiro: Este encontro iniciou-se com a verbalização das anotações de automonitoria dos professores sobre comportamentos de autocontrole e enfrentamento realizadas durante a semana. Em seguida, deve-se apresentar aos docentes o conceito de desenvoltura social e quais comportamentos permitem que as pessoas tenham essa competência, com muitos exemplos sobre: fazer pergunta a pessoas conhecidas, cumprimentar, discordar, manter conversação e falar a um público desconhecido e abordar autoridade. Para promover interação maior entre os participantes, foi realizada uma dinâmica em que se fala de uma determinada pessoa em recortes utilizando A História de Pedrinho (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017), para que os participantes falassem quem era o personagem na visão de sua mãe, de seu professor, e de seus amigos, etc. Ao ler cada trecho, os professores deveriam emitir suas opiniões sobre quem eles acham que era a pessoa com base em relatos de terceiros. Após ouvirem todos os trechos e opiniões dos colegas, passavam então a ouvir, do facilitador, quem a pessoa era de verdade, contada por ela própria. Nesse tipo de atividade, é esperado que os participantes se surpreendam, pois, muitas vezes, as visões de quem observa são preconceituosas e carregadas de informações falsas que levam a julgamentos errôneos, o que pode comprometer a moral de quem é alvo dos comentários. Deve-se aproveitar este momento em que os docentes se sensibilizam e realizar perguntas que desconstruam visões preconceituosas sobre as pessoas. Após a atividade insere-se em *slides* a diferença entre a análise de fatos e a emissão de julgamentos, distinguindo essas duas possibilidades na análise do que ocorre no comportamento das pessoas. Ao final, solicita-se uma tarefa de automonitoria com respostas sobre a emissão de opiniões emitidas baseadas em fatos ou julgamentos nas interações com os alunos durante a semana.

Observações do pesquisador: Os professores compartilharam com o grupo a “tarefa” criada em conjunto, sobre agressividade em sala de aula. Foi muito importante esse momento, pois, os professores realmente se concentraram na missão e, ninguém

chegou ao ponto de brigar com os alunos durante toda a semana. A tarefa de automonitoria foi uma proposta do próprio grupo que deu certo para eles e suas demandas.

Um dos professores disse que, ao perceber que estava ficando irritado, ao invés de brigar como fazia sempre, fixou o olhar na parede, no fundo da sala, e respirou fundo três vezes com o olho fechado na frente dos alunos, que imediatamente perceberam que ele estava chateado e pararam de conversar. Neste momento, o professor disse que fez algo que nunca conseguiu antes: falar para a turma o que estava sentindo. Ele explicou aos alunos que, quando conversavam, toda a linha de raciocínio dele era quebrada, e isso o deixaria ansioso, porque sabia que não conseguiria dar uma boa aula nesse ritmo. Expôs sua “fraqueza” para os alunos apenas porque havia aprendido nos encontros, sem esperar empatia, mas foi surpreendido com afeto. Combinaram que, a partir daquele dia, seria feito um acordo: a aula teria dois momentos de trabalho “sério” e três momentos de interação, cronometrados – cinco minutos no começo da aula, cinco minutos no meio da aula e os minutos finais da aula, caso sobrasse algum. Nas demais aulas da semana, funcionou muito bem, e os alunos estão respeitando os momentos em que podem falar e que devem focar no conteúdo da aula.

No restante do encontro, os professores participaram de uma vivência sobre desenvoltura social, tema do dia, e discutiram a questão dos valores, que podem ser definitivos nas relações, pois todos julgam mais do que se dão conta. Uma das participantes assinalou que, os encontros não trouxeram nenhum elemento novo a ela. Todas as discussões, uma vez ou outra, temos e passamos por elas. Porém, após os encontros, agora está mais atenta às suas interações com os alunos e com todos os outros no dia a dia. Os encontros serviram para ela perceber que é preciso automonitorar-se constantemente, e que não é tão difícil quando se pratica. Como os encontros demandam os relatos da semana, ela passou a se policiar mais e prestar atenção nas interações, e agora, não briga tanto e não se estressa por qualquer coisa, e mesmo assim, quando acontece, consegue diminuir significativamente os efeitos negativos do estresse falando francamente com as pessoas sobre seus sentimentos.

**7º Encontro:** Devolutiva final, em que se ouviu a opinião dos participantes sobre os encontros e houve a reaplicação do IHS para observar os efeitos da formação para os docentes.

Observações do pesquisador: No 7º encontro os professores foram convidados a relatar as experiências dos encontros: se foi positivo, o que acharam da experiência e, a

partir da reflexão do grupo, algumas diretrizes foram sinalizadas para a direção da escola, que providenciará uma monitoria nesse sentido para a equipe. O objetivo, segundo os participantes, é permitir que o processo de automonitoria seja contínuo, e avaliativo de seus comportamentos, na busca do aprimoramento constante e de relações mais saudáveis entre todos os atores escolares.

Na finalização dos encontros, a escola ofereceu um certificado aos participantes, com a assinatura do pesquisador e da mantenedora, e os professores foram presenteados com um caderno de automonitoria - ideia do grupo de estudo piloto - para que pudessem acompanhar seus comportamentos.

É preciso esclarecer que, para alguns participantes, houve facilidade na aceitação do conhecimento oferecido durante os encontros, porém, para outros nem tanto. Durante o tempo em que houve o contato com os professores no processo de formação, alguns ainda tinham visões preconceituosas sobre as interações com os alunos, com crenças e pensamentos bastante limitantes que remontam à sua ideia de professor adequado, que sempre os acompanhou ao longo de sua formação e história de vida. Para muitos, aprender algumas habilidades sociais específicas foi custoso e provocou uma desconstrução de um saber já adquirido e “treinado” ao longo de vários anos de contato com a escola, desde o tempo em que eram alunos.

Contudo, foi bastante perceptível a evolução dos docentes e, ao final dos sete encontros do PFHS-D, podia-se perceber diferenças na compreensão sobre o assunto habilidades sociais. E, se ainda havia alguma dificuldade em colocar o aprendizado em prática, ao menos todos estavam sensibilizados e relataram que já não conseguiam mais interagir sem reflexão, que ocorreria antes ou após os acontecimentos do dia a dia de sala de aula.

Algumas falas, espontâneas durante a formação merecem destaque, pois, apoiam essa hipótese:

Estou mais atento ao meu tom de voz, e diminuí a gritaria. Os alunos até comentaram isso! (P3)

Quando eu me estresso com os alunos não consigo mais sair da sala sem pedir desculpas, e outro dia até consegui apertar a mão de um que me aborreceu. Antes, eu ficava remoendo o episódio a semana inteira. (P1)

Tenho receio que as habilidades sociais nos transformem em pessoas diferentes de quem realmente somos, e isso é ruim. Mas eu percebo que elas nos ajudam a viver e a trabalhar num ambiente mais leve. Estou avaliando como aplicar tudo o que aprendemos de forma apropriada. (P5)

Com o decorrer dos encontros, a equipe gestora afirmava com bastante alegria que era corriqueiro nos intervalos alguns comentários sobre a formação oferecida na semana anterior, e os demais professores que não frequentaram os encontros ficavam questionando e perguntando sobre o que se discutia em cada formação. Essas informações recolhidas no decorrer da formação se confirmaram na aplicação dos questionários de autoavaliação docente e dos estudantes após os encontros.

## 6.2 Análise comparativa dos dados antes e após o PFHS-D (por meio do IHS)

Passa-se agora à exposição dos resultados da autoavaliação dos professores pelo IHS antes e após o PFHS-D. Na tabela 1 e 2 expõe-se os percentis do IHS de cada professor segundo os fatores avaliados, em seguida na Tabela 3 expõe-se a comparação entre as médias dos percentis de cada professor procurando identificar de uma forma mais ampla quais fatores foram melhorados pelo grupo de professores.

**Tabela 1:** Dados dos percentis do IHS antes do PFHS-D

|   | <b>P1</b> | <b>P2</b> | <b>P3</b> | <b>P4</b> | <b>P5</b> | <b>Média</b> |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| <b>GERAL</b>                                      | 70        | 35        | 65        | 45        | 85        | <b>60</b>    |
| <b>Conversação assertiva (Fator 1)</b>            | 45        | 25        | 50        | 35        | 70        | <b>45</b>    |
| <b>Abordagem afetivo (Fator 2)</b>                | 60        | 45        | 90        | 35        | 45        | <b>55</b>    |
| <b>Expressão de sentimento positivo (Fator 3)</b> | 90        | 45        | 25        | 45        | 60        | <b>53</b>    |
| <b>Autocontrole e enfrentamento (Fator 4)</b>     | 70        | 55        | 75        | 60        | 90        | <b>70</b>    |
| <b>Desenvoltura social (Fator 5)</b>              | 65        | 25        | 75        | 35        | 55        | <b>51</b>    |

Dados organizados pelo autor. FIOROT JR. (2019)

**Tabela 2:** Dados dos percentis do IHS depois do PFHS-D

|   | <b>P1</b> | <b>P2</b> | <b>P3</b> | <b>P4</b> | <b>P5</b> | <b>MÉDIA</b> |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| <b>GERAL</b>                                      | 80        | 95        | 80        | 40        | 85        | <b>76</b>    |
| <b>Conversação assertiva (Fator 1)</b>            | 50        | 75        | 50        | 35        | 45        | <b>51</b>    |
| <b>Abordagem afetivo (Fator 2)</b>                | 60        | 97        | 95        | 35        | 70        | <b>71,4</b>  |
| <b>Expressão de sentimento positivo (Fator 3)</b> | 100       | 75        | 45        | 20        | 65        | <b>61</b>    |
| <b>Autocontrole e enfrentamento (Fator 4)</b>     | 90        | 95        | 90        | 80        | 100       | <b>91</b>    |
| <b>Desenvoltura social (Fator 5)</b>              | 80        | 80        | 90        | 80        | 85        | <b>83</b>    |

Dados organizados pelo autor. FIOROT JR. (2019)

A Tabela 1 apresenta os dados obtidos a partir da primeira aplicação do IHS com resultados por fatores e a média para cada item avaliado. A média do grupo ficou em torno do percentil 60, o que os deixa acima da média para a população brasileira (50 pontos em percentil, na escala que vai de zero a cem), sinalizando um repertório de habilidades sociais adequado (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018). A partir deste levantamento, constata-se que, mesmo possuindo um repertório adequado, ainda assim é possível realizar uma intervenção em Habilidades Sociais neste grupo visando a melhoria de diversos aspectos da atuação que podem contribuir significativamente para a prática docente.

O professor P2, foi o que apresentou maior déficit de Habilidades Sociais, com escore geral de percentil 35, seguido pelo P4, com percentil 45. Ambos, portanto, estavam abaixo da média para a população brasileira, segundo o manual de apuração do teste (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018). Os outros três professores estavam acima da média, porém, abaixo do máximo (escore 100) apontado pelo teste IHS, podendo ser beneficiados pelo Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes.

Interessante notar na Tabela 2 que houve melhora nos percentis obtidos pela maioria dos professores. Deve-se também destacar que tanto antes como depois do PFHS-D, os menores percentis de IHS encontram-se para o Fator 1, que aborda a comunicação assertiva dos professores, apontando para uma habilidade que parece ainda pouco desenvolvida nos professores desta amostra. Em contrapartida, o Fator 4, autocontrole e enfrentamento, esteve presente entre os professores nas duas avaliações.

Na tabela 3 expõe-se os percentis gerais obtidos pelos professores antes e depois do PFHS-D, colocando em destaque que houve um ganho, em percentis, na ordem de 16 pontos.

**Tabela 3:** Escores gerais médios em percentil dos docentes avaliados comparando-se as habilidades sociais antes e após o PFHS-D

|                    | <b>P1</b>   | <b>P2</b>   | <b>P3</b>   | <b>P4</b>  | <b>P5</b> | <b>Grupo</b> |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|------------|-----------|--------------|
| <b>ANTES</b>       | 70          | 35          | 65          | 45         | 85        | 60           |
| <b>DEPOIS</b>      | 80          | 95          | 80          | 40         | 85        | 76           |
| <b>COMPARATIVO</b> | <b>+ 10</b> | <b>+ 60</b> | <b>+ 15</b> | <b>- 5</b> | <b>0</b>  | <b>+16</b>   |

Dados organizados pelo pesquisador. FIOROT JR. (2019)

De forma geral, foi possível verificar que os dados dos professores 1, 2 e 3 evidenciam um aumento de pontos em percentil no escore geral do teste, indicando ganhos significativos após a participação no PFHS-D.

Os professores 4 e 5 mantiveram seus escores inalterados ou sinalizaram piora, respectivamente, o que pode ser atribuído à possibilidade de terem adquirido mais consciência sobre os seus comportamentos passando a ser mais rigorosos em suas autoavaliações. Tais dados combinam com as considerações de Villas Boas, Silveira e Bolsoni-Silva (2005) sobre ser um trabalho com habilidades sociais o disparador de aumento de autocrítica e nível de exigência na avaliação dos comportamentos dos participantes comportamentos, gerando dados com ligeira piora ou inalterações de valor.

Para Cozby (2003), ao se submeter a um pré-teste, pode ocorrer uma modificação do comportamento dos sujeitos da pesquisa, maximizando o seu desempenho. Ao mesmo tempo, também pode ocorrer o contrário, quando o instrumento de avaliação é aplicado mais de uma vez, como foi o caso desta pesquisa, tornando-o desgastado. Para Cozby (2003), o participante pode se cansar ou ainda mudar os padrões de resposta ao teste, o que pode ter acontecido com os docentes 4 e 5.

A melhora dos percentis do grupo em 16 pontos, entretanto, eleva o grupo, segundo o manual de apuração do IHS de “bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficit nesses itens e subescalas em que aparecem” para o resultado atual de “repertório elaborado de habilidades sociais, com resultados acima da média para a maior parte dos itens e subescalas em que aparecem. Indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórias” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018, p. 75), conforme se percebe em todos os dados coletados apresentados na Tabela 4.

**Tabela 4:** Percentis totais do IHS antes e após a realização do PFHS-D

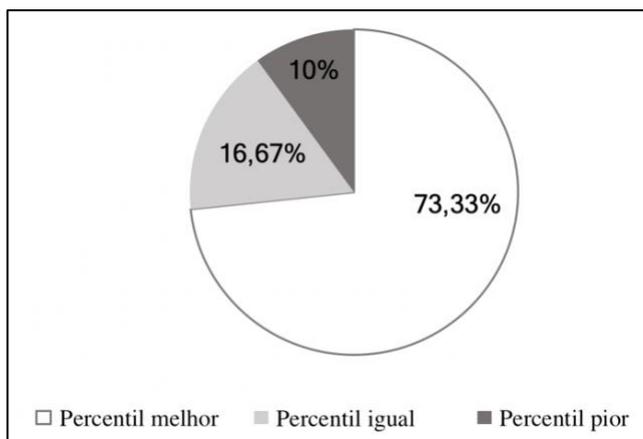
|              | P1    |            | P2    |           | P3    |           | P4    |           | P5        |           |
|--------------|-------|------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-----------|-----------|
|              | antes | depois     | antes | depois    | antes | depois    | antes | depois    | antes     | depois    |
| <b>Geral</b> | 70    | <b>80</b>  | 35    | <b>95</b> | 65    | <b>80</b> | 45    | <b>40</b> | 85        | 85        |
| <b>F1</b>    | 45    | <b>50</b>  | 25    | <b>75</b> | 50    | <b>50</b> | 35    | <b>35</b> | <b>70</b> | <b>45</b> |
| <b>F2</b>    | 60    | <b>60</b>  | 45    | <b>97</b> | 90    | <b>95</b> | 35    | <b>35</b> | 45        | 70        |
| <b>F3</b>    | 90    | <b>100</b> | 45    | <b>75</b> | 25    | <b>45</b> | 45    | <b>20</b> | 60        | 65        |
| <b>F4</b>    | 70    | <b>90</b>  | 55    | <b>95</b> | 75    | <b>90</b> | 60    | <b>80</b> | 90        | 100       |
| <b>F5</b>    | 65    | <b>80</b>  | 25    | <b>80</b> | 75    | <b>90</b> | 35    | <b>80</b> | 55        | 85        |

Dados organizados pelo autor. FIOROT JR. (2019)

Legenda

- Branco: percentis melhoraram; cinza claro: percentis iguais; cinza escuro: percentis pioraram.

- F1 comunicação assertiva; F2: abordagem afetiva; F3: expressão de sentimento positivo; F4: autocontrole e enfrentamento; F5 desenvoltura social.

**Figura 3** – Resultados dos percentis do IHS após o PFHS-D

Dados organizados pelo pesquisador. FIOROT JR. (2019)

A análise dos dados, exposta na Figura 3 em porcentagens de melhorias nos percentis, sinaliza que a maioria dos comportamentos investigados a partir do IHS, respondido antes e após o PFHS-D, teve valores aumentados, o que indica que os próprios professores percebem um fortalecimento de comportamentos socialmente habilidosos na interação com seus alunos.

Sendo assim, o PFHS-D proposto neste trabalho foi de relevância, pois trouxe ganhos efetivos da ordem de 70% para os professores e também com dados coincidentes para os alunos que avaliaram esses docentes, conforme dados apresentados no próximo item, o que permite afirmar que esses dados parecem harmonizados com a hipótese apresentada no presente trabalho. Os dados que permaneceram inalterados, possivelmente podem estar no mesmo rol do aumento da tomada de consciência de comportamentos passando a ser mais rigorosos em sua autoavaliação, o que impediu aumento da taxa de 70% observada nessa pesquisa (VILLAS BOAS, SILVEIRA, BOLSONI-SILVA, 2005).

### **6.3 Habilidades Sociais dos professores antes e depois do PFHS-D na percepção dos alunos segundo escore em Escala Visual Analógica**

A Tabela 5 apresenta os valores médios aferidos a partir dos escores obtidos por marcações na Escala Visual Analógica sobre o comportamento de seus professores antes e após dois meses da participação deles no PFHS-D.

**Tabela 5:** Dados comparativos por fatores segundo percepção dos alunos e escores da Escala Visual Analógica de 0 a 10 - antes e depois do PFHS-D.

|           | P1    |             | P2    |             | P3    |             | P4    |             | P5    |             |
|-----------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|
|           | antes | depois      |
| <b>F1</b> | 9,27  | <b>9,43</b> | 9,7   | <b>9,85</b> | 8,78  | <b>9,36</b> | 8,04  | <b>9,38</b> | 8,9   | <b>8,13</b> |
| <b>F2</b> | 7,26  | <b>8,9</b>  | 9,24  | <b>9,46</b> | 7,75  | <b>8,26</b> | 7,24  | <b>6,44</b> | 8,3   | <b>8,6</b>  |
| <b>F3</b> | 8,51  | <b>8,43</b> | 8,99  | <b>9,19</b> | 8,49  | <b>9,11</b> | 7,04  | <b>5,76</b> | 8,43  | <b>9,02</b> |
| <b>F4</b> | 7,64  | <b>7,28</b> | 9,32  | <b>9,47</b> | 8,59  | <b>8,61</b> | 7,53  | <b>7,36</b> | 8,32  | <b>8,95</b> |

Dados organizados pelo pesquisador. FIOROT JR. (2019)

Legenda

- F1 comunicação assertiva; F2: abordagem afetiva; F3: expressão de sentimento positivo; F4: autocontrole e enfrentamento.

- cor branca (escores melhorados); cor cinza (escores piorados)

Na percepção dos alunos, segundo os dados apresentados na Tabela 5, quatorze valores demonstram melhora em habilidades sociais da ordem de 0,02 e 1,64 pontos na Escala Visual Analógica, sendo que houve piora em seis deles entre 0,08 e 1,28 pontos. Para os alunos, tanto os dados de melhora quanto os de piora de habilidades sociais, houve pouca modificação nas percepções, cerca de 10% do valor dos escores. Em valores de porcentagem, os alunos perceberam mudanças positivas em 70% dos dados coletados, e 30% sinalizaram mudanças negativas em habilidades sociais para os seus professores.

É possível observar alguns dados relevantes, como a sinalização de que o professor 4 apresentou as menores escores (entre os avaliados antes do PFHS-D), sendo, na visão dos alunos, o professor com menos habilidades de comunicação assertiva e expressão de sentimento positivo no rol avaliado. Após dois meses da conclusão do programa de acordo com a visão dos alunos, o mesmo professor ainda continuava com os menores escores possíveis dentre os avaliados, sinalizando ser o docente com pior desempenho em abordagens afetivas e declaração de sentimentos e necessidades e expressão de sentimento positivo além da prática de elogios e feedbacks.

#### **6.4 Opiniões dos alunos antes e após o PFHS-D segundo análise das respostas no questionário**

Os dados referentes às respostas abertas dos alunos sobre as habilidades sociais presentes no comportamento de seus professores estão organizados de acordo com as respostas recorrentes entre todos os alunos, o que permitiu relacioná-las com cada um dos fatores elencados também no Inventário de Habilidades Sociais – IHS: comunicação

assertiva (fator 1); abordagem afetiva (fator 2); expressão de sentimento positivo (fator 3); autocontrole e enfrentamento (fator 4) e desenvoltura social (fator 5).

A identificação de referências a Comunicação Assertiva (fator 1) foi feita por algumas expressões utilizadas pelos alunos, tais como: o professor dialoga com os alunos, explica quantas vezes for necessário, usa palavras fáceis de compreender, utiliza exemplos concretos, explica com detalhes.

Notou-se relações com Abordagem Afetiva (fator 2) quando os alunos citaram expressões como: é carinhoso, é bastante compreensivo ou é amoroso.

Para as referências de Expressão de Sentimento Positivo (fator 3), os alunos utilizaram termos como: o professor elogia e, está mais amigável.

O fator 4, que relaciona habilidades de Autocontrole e Enfrentamento foram verificadas nas falas dos alunos com expressões como: é justo com quem não está disposto a aprender, consegue manter mais a ordem, começou a combinar silêncio para não atrapalhar a explicação, consegue ser duro com quem não cumpre o combinado e sabe lidar com a turma.

A Desenvoltura Social (fator 5), apareceu na fala dos alunos com expressões como: é brincalhão, é prático e objetivo, é dinâmico e tem promovido debates e está muito mais animado na hora de explicar.

A partir das análises reincidentes das respostas dos alunos, foi possível quantificar a presença desses fatores antes e após a formação. Percebe-se pela análise dos dados avaliados de forma qualitativa pelos alunos, que todos os professores tiveram ganho em habilidades sociais após a formação, conforme exposto na Tabela 6, ou seja, aparentemente passaram a praticar em sala de aula os conceitos e as práticas aprendidas durante o PFHS-D.

**Tabela 6:** Percepção dos alunos sobre presença de habilidades sociais dos professores

| <b>Sobre presença dos Fatores IHS</b>                     | <b>Antes</b>        | <b>Depois</b>       |
|---|---------------------|---------------------|
| <b>Fator 1</b><br><b>Comunicação assertiva</b>            | 5<br>P1-P2-P3-P4-P5 | 5<br>P1-P2-P3-P4-P5 |
| <b>Fator 2</b><br><b>Abordagem afetiva</b>                | 0                   | 2<br>P2-P3          |
| <b>Fator 3</b><br><b>Expressão de sentimento positivo</b> | 0                   | 3<br>P1-P2-P3       |
| <b>Fator 4</b><br><b>Autocontrole e enfrentamento</b>     | 0                   | 3<br>P2-P3-P5       |
| <b>Fator 5</b><br><b>Desenvoltura Social</b>              | 2<br>P2-P5          | 5<br>P1-P2-P3-P4-P5 |

Dados organizados pelo pesquisador. FIOROT JR. (2019)

No questionário, também foi solicitada a opinião dos alunos a acerca de comportamentos de seus professores que lhes incomodavam, antes e depois da participação deles no PFHS-D. Esta sondagem tinha a intenção de obter dados preliminares para o trabalho com os professores durante a formação e, na análise pós-formação, foi positivo, pois tais dados poderiam reforçar por outro ângulo a avaliação de melhorias ou não de comportamentos negativos após os professores serem expostos aos diversos fatores de habilidades sociais no PFHS-D.

**Tabela 7:** Percepção dos alunos sobre aspectos negativos no comportamento dos professores

| <b>ANTES DO PFHS-D</b>  | <b>P1</b> | <b>P2</b> | <b>P3</b> | <b>P4</b> | <b>P5</b> | <b>total</b> |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| <b>Timidez</b>  | X         |           |           |           |           | 1            |
| <b>Atitudes mais bruta (soco na lousa, fala alta) para controlar disciplina</b> |           | X         |           | X         | X         | 3            |
| <b>Fala excessiva ou alta</b>   |           | X         | X         | X         |           | 3            |
| <b>Confuso para explicar</b>  |           |           | X         |           |           | 1            |
| <b>Estressado</b>   |           |           |           |           | X         | 1            |
| <b>Broncas que diminuem os alunos</b>   |           |           |           | X         |           | 1            |
| <b>Fica bravo facilmente</b>  |           |           |           | X         |           | 1            |
| <b>Mudança de atitude de bravo para passivo</b>                                 |           |           |           |           | X         | 1            |
| <b>DEPOIS DO PFHS-D</b>   | melhorou  | melhorou  | melhorou  | manteve   | manteve   |              |

Dados organizados pelo pesquisador. FIOROT JR. (2019)

Sob esse prisma os alunos apontaram em suas respostas escritas comportamentos que consideravam como negativos para todos os professores, tais como: timidez, insegurança, passividade, dificuldade em controlar disciplina, atitudes mais brutas como soco na lousa para pedir silêncio, fala muito rápida ou alta com conteúdo confuso, falar demais (prolixo), braveza exagerada, ser estressado, broncas ou grosserias que diminuem o aluno.

Interessante destacar que na percepção dos alunos, captada pelas respostas ao questionário, a habilidade de comunicação assertiva de formas variadas estava presente nos cinco professores antes da participação no PFHS-D embora em seguida tenham apontado os comportamentos de timidez e outras formas de comunicação muitas vezes inadequadas que os incomodavam. No entanto, nesses casos de inadequações, três dos professores parecem ter melhorado perante os alunos após o PFHS-D, pois surgiram considerações indicando melhoras na comunicação assertiva, na expressão de sentimentos e na desenvoltura social e dois dos professores ainda permaneceram, pois mantinham a mesma conduta, mas, tentavam minimizá-la.

Apontamos novamente, neste momento, que para Caballo (1999) não existe uma única forma correta de se comportar, e de maneira geral, as pessoas se comportam na maioria das vezes de acordo com a demanda do ambiente, sendo fluentes em habilidades sociais quando conseguem identificar as possibilidades assertivas de atuação para o sucesso das interações, o que pode provocar diferentes manifestações nos interlocutores de acordo com os comportamentos emitidos na vivência entre aluno e professor.

Os comportamentos inadequados, sem identificação dos professores, serão utilizados no relatório final de devolutiva para a instituição, assim como serão apresentadas sugestão para um trabalho contínuo com os docentes a fim de minimizar os comportamentos inadequados, permitindo que os professores tenham uma interação cada vez mais positiva com seus alunos.

Entre os comentários dos alunos sobre comportamentos facilitadores, todos os professores ampliaram o uso de habilidades sociais além da comunicação assertiva, todos passaram também a apresentar mais desenvoltura social, e dois deles adicionaram também expressão de sentimentos.

No Quadro 4, a seguir, apresenta-se a comparação entre todas as opiniões dos alunos e de seus professores sobre as habilidades sociais em comparação antes e após o PFHS-D. Os dados avaliados foram os coletados a partir do IHS (instrumento para autoavaliação docente), Escala Visual Analógica e Questionário (avaliação dos alunos).

**Quadro 4:** Comparação entre dados da autoavaliação docente e avaliações discentes

| Fator | PROFESSOR 1 |     |    | PROFESSOR 2 |     |   | PROFESSOR 3 |     |   | PROFESSOR 4 |     |   | PROFESSOR 5 |     |   |
|-------|-------------|-----|----|-------------|-----|---|-------------|-----|---|-------------|-----|---|-------------|-----|---|
|       | IHS         | EVA | Q  | IHS         | EVA | Q | IHS         | EVA | Q | IHS         | EVA | Q | IHS         | EVA | Q |
| F1    | +           | +   | +  | +           | +   | + | =           | +   | + | -           | -   | + | =           | -   | + |
| F2    | =           | +   | -- | +           | +   | + | +           | +   | + | +           | -   | - | =           | +   | - |
| F3    | +           | -   | +  | +           | +   | + | +           | +   | + | +           | -   | - | -           | +   | - |
| F4    | +           | -   | -- | +           | +   | + | +           | +   | + | +           | -   | - | +           | +   | + |
| F5    | +           | //  | +  | +           | //  | + | +           | //  | + | +           | //  | + | +           | //  | + |

Dados organizados pelo pesquisador. FIOROT JR. (2019)

Legenda:

- F1 comunicação assertiva; F2: abordagem afetiva; F3: expressão de sentimento positivo; F4: autocontrole e enfrentamento; F5 desenvoltura social.

- IHS: percepção de habilidades sociais/professores; EVA: escala visual analógica/ alunos; Q: questionário/alunos  
- (+) melhor (-) pior (=) igual; (//) item ausente na avaliação dos alunos; (--) aluno não respondeu.

- cinza claro: aspectos concordantes entre as avaliações; cinza escuro: aspectos discordantes; branco: não analisado.

Conforme o observado no Quadro 4, na comparação entre as avaliações dos alunos e a autoavaliação docente, há 25 possibilidades entre os dados linha a linha de cada fator. Em 14 dos dados, ou seja, para 56% possibilidades há concordância entre alunos e docentes sobre a melhora nas habilidades sociais após a formação.

Trata-se de uma análise mais global que confirma a melhora em habilidades sociais dos docentes após a realização do PFHS-D. Oferece também uma reflexão sobre os instrumentos de pesquisa e da estratégia do esquema de avaliação em *follow up* proposto aos alunos, que ofereceu dados dos comportamentos dos professores dois meses após a formação, ou seja, garantindo dados avaliativos longitudinal, embora em curto espaço de tempo.

Tais dados puderam ser confrontados com a autoavaliação dos professores no imediato ao término da formação, o que não garante os resultados em longo prazo. Desta forma, foi possível comprovar que as melhorias nas habilidades sociais dos professores permaneceram, segundo a percepção dos alunos. Dar voz aos alunos é muito raro em pesquisas desta natureza, e mostrou-se neste estudo muito relevante para a observação dos resultados da formação.

A coleta de dados junto aos alunos ocorreu após dois meses do término da frequência dos docentes no Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes, e ainda assim, os indicadores de melhoria em Habilidades Sociais dos professores concordaram em mais de 50% com a autoavaliação dos professores, confirmando os resultados positivos do PFHS-D.

Para Molina (2007), os dados positivos obtidos a partir das vivências trabalhadas no PFHS-D e avaliadas pelos cinco fatores do teste IHS, sinalizam que os conteúdos, trabalhados no PFHS-D, foram relevantes e contribuíram para a melhoria na interação entre alunos e professores maximizando os efeitos positivos e minimizando os efeitos negativos, apontados pelos alunos, visto que muitos relataram que seus professores agora estão tentando agir de forma diferente, ou seja, estabelecendo paradigmas interpessoais mais eficazes.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi o de estruturar um programa de Programa de Formação em Habilidades Sociais para Docentes e investigar seus efeitos segundo autoavaliação dos professores e percepção dos alunos antes e após realização da formação.

A hipótese sobre a qual se debruçava era a de que ao concluir um Programa de Formação em Habilidades Sociais, os docentes possivelmente teriam seus escores aumentados no teste IHS, bem como a percepção de seus alunos sobre melhorias no comportamento assertivo de seus professores também seria perceptível após o programa, indicando que a relação professor-aluno apresentaria melhoria ou não. Desta forma, esta pesquisa justificava-se uma vez que se sabe que os professores são profissionais que demandam altas Habilidades Sociais e que nem sempre emitem comportamentos adequados, o que pode trazer prejuízos à sua função docente (desempenho profissional e interações sociais, inclusive com seus alunos, dentre outras).

A estruturação do Programa de Formação em Habilidades Sociais para Docentes-PFHS-D embasou-se inicialmente em conceitos teóricos e práticos de Del Prette e Del Prette (2017, 2018) e em teóricos comportamentais, como Caballo (1999), Bolsoni-Silva e Marturano (2002), Bolsoni-Silva e Carrara (2010), Skinner (1997, 2005). Configurou-se uma formação em sete encontros de três horas de duração, inicialmente com autoavaliação dos professores a partir do Inventário de Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018) abordagens vivenciais baseadas em Del Prette e Del Prette (2014, 2017) e Rosenberg (2006), ao final os professores repetiam a autoavaliação para oferecer dados sobre suas evoluções em habilidades sociais, tal qual descrito neste texto.

É necessário destacar que para a realização de um Programa como este é imprescindível a intervenção contínua ao longo de todo o processo, desde a avaliação inicial até a final. Os docentes devem ter contato com diversas práticas e recursos para que possam experimentar a forma adequada de se comportar que melhor se adapte à sua história de vida e seus recursos internos já instalados desde o nascimento, modelados pela família e sociedade em geral. Garantidas essas condições mínimas de aplicação do

programa, as demais variáveis que podem afetar a proposta dizem respeito às pessoas e sua subjetividade. Isto posto permite a compreensão de resultados que, por vezes, ficam aquém do esperado nas hipóteses dos programas de formação em habilidades sociais. É preciso levar em consideração que cada indivíduo se comporta da forma como adquiriu experiências ao longo da vida em toda a sua trajetória, e modificar esses comportamentos pode ser custoso e difícil. Para isso, a Psicologia traz em benefício da educação (e quaisquer outras áreas de atuação do ser humano nas mais diversas realidades e contextos) uma série de técnicas e instrumentos que permitem avaliar, mobilizar recursos internos e, efetivamente, modificar comportamentos.

Cabe salientar que houve limitações já previstas no que diz respeito à heterogeneidade do grupo, portanto fica indicado para os pesquisadores que se aventurarem nesta seara que incluam atividades diversificadas para cada tema, visando contemplar a maior parte possível dos participantes e garantindo que os conteúdos trabalhados sejam internalizados de maneira efetiva.

Também se sugere que as atividades de automonitoria - tarefas de casa - estejam presentes em todos os encontros para maximizar os efeitos do Programa, visto que essas atividades demandam aos docentes atenção com o que aprenderam sobre comportamentos mais habilidosos, a fim de os aplicarem na sala de aula e nas vivências com os pares entre um encontro e outro, o que potencializa os conhecimentos adquiridos. Tais tarefas de casa devem ser debatidas com os participantes e espera-se que devolutivas, feedbacks e possíveis sugestões de modificação de comportamentos sejam dadas aos participantes como forma de aprimorar a aquisição de novos comportamentos assertivos.

O Programa de Formação de Habilidades Sociais Docentes (PFHS-D), proposto nesta pesquisa, foi ministrado pelo pesquisador (psicólogo) utilizando ferramentas disparadoras de vivências e interações, além de reflexões e atividades práticas como “tarefa” que facilitaram a aquisição de novas habilidades, e o aprimoramento daquelas que eles já possuíam.

A partir de dados provindos das respostas dos professores no protocolo de autoavaliação de habilidades sociais (IHS) e da avaliação da presença de habilidades sociais dos professores segundo seus alunos em resposta a um questionário específico criado pelo pesquisador, com escores em escala linear e respostas abertas, foi possível observar alguns efeitos, antes e depois da participação no PFHS-D.

No que diz respeito à autoavaliação do docente a partir dos dados do IHS, a maioria dos professores manifestou aumento dos escores. Isto quer dizer que, o programa

proposto para este grupo foi positivo para os docentes que dele participaram, o que pode ter contribuído para a sua prática profissional mobilizando novas ferramentas e formas de se comportar em prol de relações mais salutaras com seus alunos (e nas demais situações interativas, já que as ferramentas ensinadas podem sofrer generalização para quaisquer situações da vida).

A análise das opiniões dos alunos, tanto os dados quantitativos na escala linear, como os qualitativos por respostas aos questionários, confirmaram que a participação de seus professores no PFHS-D contribuiu para o aprimoramento das relações em sala de aula.

A participação dos professores no programa proposto, aparentemente, capacitou-os para atuar de forma mais assertiva, sabendo expressar seus sentimentos com sinceridade, ampliando a capacidade de se controlar e saber reagir quando em situações estressoras e elevou o traquejo social nas mais variadas demandas e contendas da escola e das interações com os alunos, confirmando a hipótese inicial deste estudo. Será sugerido, na devolutiva para a instituição, que um trabalho de acompanhamento seja realizado visando apoio e auxílio a esses docentes.

Portanto, a realização do Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes (PFHS-D), exposto e testado nesta pesquisa pode contribuir com interações mais significativas entre alunos e professores e, ao melhorar esta interação, toda a comunidade escolar pode se beneficiar no processo de formação.

Recomenda-se também que a presença de um psicólogo para fazer inferências e aplicação do instrumento (IHS), cuja manipulação e avaliação é de competência exclusiva deste profissional é imprescindível. Isto porque, toda a análise dos resultados é bastante dependente do comportamento demonstrado pelos docentes e exige uma estratégia de atenção contínua ao se propor uma formação em habilidades sociais – sondagem, proposta de formação adequada ao grupo e avaliação; e a utilização conjunta do questionário elaborado nesta pesquisa para que psicólogos escolares, em conjunto com as equipes gestoras o utilizem como ferramenta de sondagem para propor atividades de formação contínua para docentes em habilidades sociais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A.J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.** São Paulo, n.81. p.53-60, 1992. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/990/999>>. Acesso em: 16 Abr. 2018.

BANDEIRA, M.; COSTA, M.N.; DEL PRETTE, A.Z.P.; DEL PRETTE, A.; GERK-CARNEIRO, E. Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 5, n. 2, p. 401-419, Dez. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2000000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. 1. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BANDEIRA, M. et al . Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 25, n. 2, p. 271-282, Jun. 2009 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722009000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000200016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BARRIOS, A.; MARINHO-ARAÚJO, C.M.; BRANCO, A.U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Maringá , v. 15, n. 1, p. 90-99, Jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BARROS FILHO, C.; LOPES, F. BELIZÁRIO, F. A construção social da voz. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre. n. 23. p97-108, abr. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3253/2513>>. Acesso em ;04 set. 2018.

BOLSONI-SILVA, A.T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 330-350, ago. 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682010000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E.M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 7, n. 2, p. 227-235, jul. 2002. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2002000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BZUNECK, J.A.; SALES, K.F.S. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psico-USF**, Itatiba. v. 16, n. 3, p. 307-315, dez. 2011. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712011000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CABALLO, V. E. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos Editora, 1999.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003.

CARRARA, K.; SILVA, A.T.B.; VERDU, A.C.M.A. (2006). Delineamentos culturais e práticas descritas por políticas públicas: análise conceitual de projetos de intervenção. In: H. H. Guilhardi, & N. C. de Aguirre (Orgs.). **Sobre comportamento e cognição: EXPONDO A VARIABILIDADE** (PP. 354-366). Santo André. Esetec.

CORRÊA, C.I.M. **Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública**. 2008. 142 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – SP. Disponível em:

<[http://https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/correa\\_cim\\_dr\\_mar.pdf](http://https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/correa_cim_dr_mar.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2019.

COX, J.M.; DAVISON, A. The visual analogue scale as a tool for self-reporting of subjective phenomena in the medical radiation sciences. **The Radiographer**. Sydney, v.1, n.52, p.22-24. Disponível em:

<<http://www.minnisjournals.com.au/articles/rad%20apr%202005%20visual%20analogue%20scale.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2018.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

DEL PRETTE, A. Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 11-22, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85571998000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 abr. 2018.

DEL PRETTE, Z.A.P. et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 591-603, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721998000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000300016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 abr. 2018.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, D.F. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**. Santo André: ARBytes Editora, 1997. v.3, cap., 2, p. 234-250.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais:** terapia e educação. 2ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: \_\_\_\_\_. **Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem:** questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Editora Alínea, 2003. cap. 3, p. 83-128.

\_\_\_\_\_. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas**, São Paulo , v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-35482010000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar / educacional. In: DEL PRETTE, Z.A.P. (Org.) **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida**. 4. ed. Campinas. Alínea, 2011, cap. 6, p. 109-137.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das Relações Interpessoais:** vivências para o trabalho em grupo. 2. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das relações interpessoais:** vivências para o trabalho em grupo. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Competência Social e Habilidades Sociais:** manual teórico prático. Petrópolis: Vozes, 2018.

DE ROSE, J.C.C. O que é comportamento. In: BANACO, R.A. (Org.). **Sobre o comportamento e cognição**. São Paulo: Editora ARBytes, 1997. v.1, cap.9, p.79-81.

DITTRICH, A.; ABIB, J.A.D. O sistema ético skinneriano e consequências para a prática dos analistas do comportamento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 427-433, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722004000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000300014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jan. 2019.

DRAGONE, M.L.O.S. **Voz do professor:** interfaces e valor como instrumento de trabalho. 2000. 191 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90345>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 set. 2019.

FANFANI, E.T. **Culturas jovens e cultura escolar**. Brasília: MEC (Seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/.../134675so.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

FINCK, N. T. L. **Competências e habilidades relevantes no corpo docente**: estudo de caso. Florianópolis, 2003. 87f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção - área de concentração: Mídia e Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC.

FONSECA, B.C.R. **Práticas educativas de genitores e professoras e repertório comportamental de crianças do ensino fundamental**: estudos de caso. 2012. 226 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massas. In: FORMOSINHO, J. (Coord). **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto - PT: Porto, 2009, p.37-69.

GLENN, S.S. Individual Behavior, Culture, and Social Change. **The Behavior Analyst**, 27 (2), 133-151(Association for Behavior Analysis International, 2004). Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/e8c1/f3a532002ea0a333c01b3358fc8415bd9fc6.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

GRESHAM, F.M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. **Psicologia das Relações Interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. 2. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p.18-23.

GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org). **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida**. 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2003. cap. 1, p. 25-42.

HENRIQUE, R.B. **Habilidades sociais educativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru – SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-16082017-180923/pt-br.php>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

KEARNS, K. P. Methodologies for studying generalization. In: Mc REYNOLDS, L. V. e SPRADLIN, J. E. **Generalization strategies in the treatment of communication disorders**. Toronto: B.C. Decker Inc., 1989. cap. 2, p. 13-30.

KING, C.; MORRISON, J. **Grok – the game**. Tradução de Laura Claessens e Sérgio Luciano. 2. ed. São José dos Campos: Colab Colibri, 2018.

LESSA, T. C. R. **Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos do público alvo da Educação Especial**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LIPPI, F. **Coaching in a box**: 100 perguntas para iniciar um processo de autodesenvolvimento e alta performance com os mais importantes conceitos de coaching. 1. Ed. São Paulo: Matrix, 2010.

LUNA, S.V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997. Disponível em: <<http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/MetodologiadPesquisa/luna%20sv%20planejamento%20de%20pesquisa.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2018.

Mc REYNOLDS, L. V. Generalization issues in the treatment of communication disorders. In: Mc REYNOLDS, L. V.; SPRADLIN, J. E. **Generalization strategies in the treatment of communication disorders**. Toronto: B.C. Decker Inc., 1989. cap. 1, p. 1-12.

MANOLIO, C.L. **Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP. Disponível em: <<http://repositório.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3017/2324.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIN, A.J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Textos de Alda Junqueira Marin**. 1ed. Araraquara: Junqueira & Marin. 2019, p.105-115.

MARIANO, Marília. **Práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento: um estudo comparativo, correlacional e preditivo**. 2015. 108 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências.

MARTINEZ, J.E.; GRASSI, D.C.; MARQUES, L.G. Análise da aplicabilidade de três instrumentos de avaliação de dor em distintas unidades de atendimento: ambulatório, enfermaria e urgência. **Rev. Bras. Reumatol.**, São Paulo, v. 51, n. 4, p. 304-308, Aug. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0482-50042011000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0482-50042011000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 set. 2018.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Disponível em < [http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MOLINA, R. C. M. **Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem**. 2007. 185 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MOREIRA, M.B.; MEDEIROS, C.A. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MURTA, S.G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 283-291, ago. 2005.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722005000200017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jun. 2019.

OLAZ, F.O. Contribuições da Teoria Social-Cognitiva de Bandura para o Treinamento de Habilidades Sociais. In DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. **Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade teórica e suas implicações**. 2. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p.109-148.

PAIVA, M.L.M.F.; DEL PRETTE, Z.A.P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 75-85, jun. 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 abr. 2018.

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

POYATOS, F. Language and nonverbal systems in the structure of face-to-face interaction. **Language and Communication**. 2 (3), 1983, 129-140. Disponível em: <[http:// https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0271530983900101](http://https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0271530983900101)>. Acesso em: 05 jan. 2019.

ROMANO, J. M., & BELLACK, A. S. (1980). Social validation of a component model of assertive behavior. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 48(4), 478-490. Disponível em: < <https://psycnet.apa.org/record/1981-01227-001>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo. Ágora, 2006.

ROSIN-PINOLA, A. R., MARTURANO, E. M., ELIAS, L. C. S., & DEL PRETTE, Z. A. P. (2017). **Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar**. Educação Especial, 30 (59), 737- 750. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28430/pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SARDINHA, A; FALCONE, E.M.O; FERREIRA, M.C. As relações entre a satisfação conjugal e as habilidades sociais percebidas no cônjuge. **Psic. Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 395-402, set. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722009000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jul. 2018.

SKINNER, B.F. **Questões recentes na análise comportamental**. 2.Ed. Campinas: Papyrus Editora, 1995. 193 p.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOARES, A.B.; MELLO, T.V.S. Habilidades sociais entre professores e não professores. **Rev. bras.ter. cogn.** Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 15-27, nov. 2009.

Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872009000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872009000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jun. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEDESCO, J.C. **O Novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2001.

TEDESCO, J.C.; FANFANI, E.T. **Nuevos tempos y nuevos docentes**. Brasília - DF:- AR: MEC/UNESCO (Conferência “El desempeño de los maestros em America Latina y el Caribe: nuevas prioridades”). p 1-25. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/00013/.../134675so.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

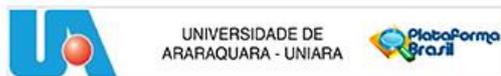
TODOROV, J.C.; HANNA, E.S. Análise do comportamento no Brasil. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 143-153, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722010000500013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 jan. 2019

VILA, E. M. **Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção. 2005. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VILLAS BOAS, A. C. V. B.; SILVEIRA, F. F.; BOLSONI-SILVA, A. T. Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: um estudo piloto. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 321-330, 2005.

## ANEXO 1

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EFEITOS DE FORMAÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS PARA DOCENTES PELA PERSPECTIVA DO PROFESSOR E DE SEUS ALUNOS

**Pesquisador:** JOSÉ ANGELO FIOROT JUNIOR

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 01852818.4.0000.5383

**Instituição Proponente:** ASSOCIAÇÃO SÃO BENTO DE ENSINO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.039.170

## Apresentação do Projeto:

O presente projeto tem a intenção de estruturar um Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais voltado para os professores de Ensino Médio, e avaliá-lo a partir da percepção dos próprios professores e de seus alunos antes e após as atividades com o intuito de investigar os efeitos de sua realização. A proposta desta pesquisa tem caráter investigativo, envolvendo análise quantitativa e qualitativa. Para a avaliação dos docentes e seu repertório de comportamentos e Habilidades Sociais será utilizado o instrumento denominado Inventário de Habilidades Sociais (IHS) para medida da autopercepção de vinte docentes sobre seus comportamentos, antes e após o treinamento. Concomitantemente, vinte alunos avaliarão os professores por disciplina, a saber, são sempre dois professores em cada disciplina: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, por meio de um questionário estruturado com questões abertas e uma questão por marcação em escala visual analógica, sendo o extremo esquerdo para comportamentos totalmente ausentes e o extremo direito para comportamentos presentes segundo o enunciado da questão. O Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais ocorrerá na sequência das avaliações preliminares e acontecerá ao longo do todo o encontro: 1º encontro: autoavaliação pelo Inventário de Habilidades Sociais; cinco encontros abordando cada um dos seguintes temas do IHS F1: Enfrentamento e autoafirmação com risco; F2: Autoafirmação na expressão de sentimento positivo; F3: Conversação e desenvoltura social; F4: Auto exposição a desconhecidos e situações novas e; F5: Autocontrole da agressividade, e mais.



Continuação do Parecer: 3.039.170

um encontro para fechamento do programa, com devolutivas e reavaliação do IHS. Passados cerca de dois meses, os alunos também reavaliarão os comportamentos dos docentes por disciplina utilizando o mesmo questionário inicial.

**Objetivo da Pesquisa:**

Estruturar um programa do Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para Docentes, e identificar os efeitos segundo auto avaliação dos professores e na percepção dos alunos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o pesquisador responsável:

**Riscos:** Prevê-se, que ao participar da pesquisa, os professores poderão se sentir inseguros e com receio ao longo do processo e serão esclarecidos sobre a garantia de poderem se desvincular da pesquisa em qualquer momento, sem prejuízo para sua função e atividade. Da mesma maneira, os alunos podem sentir desconforto e vontade de deixar de participar do projeto, ao que serão esclarecidos sobre a garantia de que não sofrerão nenhuma penalidade caso assim o decidam. Além do mais, em todos os momentos o pesquisador, que é formado em psicologia, estará pronto a amparar os participantes buscando minimizar os desconfortos apresentados.

**Benefícios:** Promover o Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais em docentes pode ser benéfico a esses profissionais, visto ser uma carreira que envolve interações humanas. Ao autorizar a realização desta pesquisa, tanto a escola onde será desenvolvido o projeto quanto os professores participantes dela poderão obter ganhos após o Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais, pois os conhecimentos adquiridos durante o projeto poderão ser revertidos para as relações sociais com os alunos, equipe gestora e também com generalização para as relações pessoais fora da escola. Da mesma forma os alunos, ao contribuírem com a pesquisa, poderão ter uma melhoria na qualidade das relações com seus professores, e consequentemente, no aprendizado em sala de aula.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O tema Avaliação de um Programa de Formação em Habilidades Sociais Docentes se mostra necessário dentro da pesquisa em Psicologia e Educação, pois o desempenho docente exige um comportamento que privilegie as relações sociais em diversos âmbitos e é de fundamental importância frente às demandas que os professores vivenciam em sala de aula.

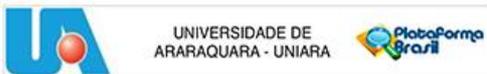
A proposta deste projeto é discutir o efeito de um Programa de Desenvolvimento de Habilidades

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309  
Bairro: Centro CEP: 14.801-320  
UF: SP Município: ARARAQUARA  
Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedetica@uniarara.com.br

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309  
Bairro: Centro CEP: 14.801-320  
UF: SP Município: ARARAQUARA  
Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedetica@uniarara.com.br

Página 21 de 21

Página 18 de 18



Continuação do Parecer: 3.039.170

Sociais elaborado a partir dos itens propostos no Inventário de Habilidades Sociais aplicado em uma equipe de docentes do Ensino Médio, segundo autoavaliação dos professores por inventário padronizado, e pela avaliação de seus alunos antes e após a participação dos professores no referido programa por meio de questionários. Espera-se avançar no conhecimento verificando como a percepção deste público, diretamente ligado ao trabalho docente, é capaz de identificar possíveis melhorias no comportamento socialmente habilidoso de seus professores.

O trabalho foi muito bem escrito, quanto à metodologia proposta e os aspectos éticos necessários para uma pesquisa que envolve seres humanos.

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

Serão utilizados dois termos de consentimento aplicado aos pais e professores e um termo de assentimento aos alunos. Todos foram redigidos de forma adequada.

**Recomendações:**

Este Comitê recomenda aos pesquisadores respeitarem o que foi descrito, na íntegra, neste projeto e que sigam as Resoluções 466/2012 (saúde) e 510/2016 (humanas) do Conselho Nacional de Saúde (CNS) na qual nos fundamentos para a análise ética das pesquisas endereçadas a este Comitê. Em caso de dúvidas ou outras ocorrências surgidas no andamento do projeto, colocamo-nos à disposição dos pesquisadores.

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

O projeto de pesquisa em questão encontra-se APROVADO para ser desenvolvido.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Projeto de pesquisa encontra-se adequado e aprovado, de acordo com colegiado e com a Resolução 466/12 CNS. Qualquer alteração que venha ocorrer, em especial Eventos Adversos, pedimos a gentileza de informar este CEP por meio de Emenda e/ou Notificação, junto a Plataforma Brasil e, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa solicitamos o encaminhamento do Relatório Parcial, e após a conclusão do mesmo o envio do Relatório Final, procedimentos esses de cunho obrigatório.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo   | Postagem               | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|-------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P<br>ROJETO_1240431.pdf | 23/11/2018<br>22:01:16 |       | Aceito   |

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309  
Bairro: Centro CEP: 14.801-320  
UF: SP Município: ARARAQUARA  
Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedetica@uniarara.com.br

Página 19 de 19



Continuação do Parecer: 3.039.170

| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Assentimento | Arquivo                         | Data                   | Assessor                  | Situação |
|---|---------------------------------|------------------------|---------------------------|----------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Assentimento | termoconsentimentoprofessor.pdf | 22/11/2018<br>19:10:12 | JOSÉ ANGELO FIOROT JUNIOR | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                     | projetojoseangelo.pdf           | 22/11/2018<br>19:09:54 | JOSÉ ANGELO FIOROT JUNIOR | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folhaderosto.pdf                | 22/11/2018<br>16:47:18 | JOSÉ ANGELO FIOROT JUNIOR | Aceito   |
| Outros  | IHS.pdf                         | 20/10/2018<br>16:58:20 | JOSÉ ANGELO               | Aceito   |
| Outros  | questionariosalunos.pdf         | 20/10/2018<br>16:57:29 | JOSÉ ANGELO               | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Assentimento | termoassentimento.pdf           | 20/10/2018<br>16:55:57 | JOSÉ ANGELO               | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Assentimento | termoconsentpais.pdf            | 20/10/2018<br>16:55:08 | JOSÉ ANGELO               | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                                   | declaracao/pesquisador.pdf      | 20/10/2018<br>16:49:24 | JOSÉ ANGELO               | Aceito   |
| Cronograma  | cronograma.pdf                  | 20/10/2018<br>16:47:58 | JOSÉ ANGELO               | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                    | termoinstitucao.pdf             | 20/10/2018<br>16:45:22 | JOSÉ ANGELO               | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARARAQUARA, 26 de Novembro de 2018

Assinado por:  
Adilson César Abreu Bernardi  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309  
Bairro: Centro CEP: 14.801-320  
UF: SP Município: ARARAQUARA  
Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedetica@uniarara.com.br

Página 14 de 14

## APÊNDICE A

### **PESQUISA: EFEITOS DA FORMAÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS PARA DOCENTES PELA PERSPECTIVA DO PROFESSOR E DE SEUS ALUNOS**

Elaborado pelo pesquisador: com José Ângelo Fiorot Júnior

#### **QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS - ALUNOS**

Avaliação geral de comportamentos dos professores antes e depois do Programa de Formação em Habilidades Sociais em docentes.

Docente da Disciplina de: \_\_\_\_\_

**Questão 1: Registre sua opinião sobre os comportamentos de seu professor desta disciplina marcando um traço que cruze a linha horizontal a frente de cada item.** Considere que o limite da direita é a melhor condição possível de Habilidades Sociais de seu professor, e o limite da esquerda representa a pior condição possível para Habilidades Sociais de seu professor.

a) Meu professor mostra-se disponível para conversar comigo e explicar a matéria quando digo que não compreendi (ou mesmo quando peço explicações sobre outros assuntos)

|       |
|-------|
| _____ |
|-------|

b) Meu professor não demonstra problema para pedir que os meus colegas mudem de atitude quando estão atrapalhando sua aula.

|       |
|-------|
| _____ |
|-------|

c) Meu professor agradece elogios.

|       |
|-------|
| _____ |
|-------|

d) Meu professor elogia a mim e a meus colegas.

|       |
|-------|
| _____ |
|-------|

e) Percebo que meu professor sabe lidar com críticas.

|       |
|-------|
| _____ |
|-------|

f) Percebo que meu professor consegue discordar de mim e de meus colegas sem se sentir chateado ou irritado.

|       |
|-------|
| _____ |
|-------|

g) Meu professor consegue dizer não e negar pedidos abusivos feitos por mim ou meus colegas.

|       |
|-------|
| _____ |
|-------|

h) Percebo que meu professor consegue expressar desagrado sem ofender quando eu ou meus colegas nos comportamos inadequadamente.

|       |
|-------|
| _____ |
|-------|

i) Meu professor consegue lidar com piadas e chacotas sem ficar chateado.

|       |
|-------|
| _____ |
|-------|

j) Meu professor cumprimenta os alunos e mantém um tom amigável quando nos aproximamos deles.

|       |
|-------|
| _____ |
|-------|

**Questão 2 - Há comportamentos de seu professor que facilitam o aprendizado da turma? Quais e por quê?**

**Questão 3 – Há comportamentos de seu professor que lhe incomodam? Quais e por quê?**

**Questão 4 – Se você pudesse definir o comportamento geral de seu professor em uma palavra, qual seria essa palavra? Explique o motivo de sua escolha.**