

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Carmen Izaura Molina Corrêa

**HABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: PROGRAMA DE  
INTERVENÇÃO PARA PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA.**

Marília  
2008

**Carmen Izaura Molina Corrêa**

**HABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: PROGRAMA DE  
INTERVENÇÃO PARA PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na Área de concentração Ensino na Educação Brasileira.

**Orientadora: Dra. TANIA MORON SAES BRAGA**

**Marília  
2008**

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

Ficha Catalográfica elaborada pelo  
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Corrêa, Carmen Izaura Molina  
C824h Habilidades sociais e educação : programa de intervenção para professores de uma escola pública. / Carmen Izaura Molina Corrêa. – Marília, 2008.  
140 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.  
Bibliografia: f. 119 - 124.  
Orientadora: Dra. Tania Moron Saes Braga.

1. Capacitação de professores. 2. Educação- Habilidades sociais. 3. Programas educativos em habilidades sociais. 4. Interação professor – aluno. I. Autor. II. Título.

CDD 370.71

Carmen Izaura Molina Corrêa

**Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para  
professores de uma escola pública**

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação

Banca Examinadora

Orientadora: Tania Moron Saes Braga \_\_\_\_\_  
Universidade Estadual Paulista

2º Examinador: Sadao Omote \_\_\_\_\_  
Universidade Estadual Paulista

3º Examinador: Sandra Regina Gimeniz-Paschoal \_\_\_\_\_  
Universidade Estadual Paulista

4º Examinador: Almir Del Prette \_\_\_\_\_  
Universidade Federal de São Carlos

5º Examinador: Zilda Aparecida Pereira Del Prette \_\_\_\_\_  
Universidade Federal de São Carlos

Marília, 26 de fevereiro de 2008.

## **RESUMO**

O presente estudo analisa as mudanças na interação professor-aluno em sala de aula após aplicação de um programa de Treinamento em Habilidades Sociais em onze participantes do corpo docente e diretivo de uma escola pública de Ensino Fundamental - Ciclo II. Utiliza um delineamento experimental com dois grupos que recebem intervenção (Treinamento em Habilidades Sociais - THS) em momentos diferentes e são avaliados antes e depois da intervenção por meio do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette); para a distribuição dos participantes nos dois grupos usa-se a randomização por emparelhamento, a partir dos resultados obtidos no Escore Total do pré-teste. O procedimento de coleta de dados abrange a identificação de necessidades de treinamento em habilidades sociais, a elaboração de um programa de treinamento decorrente das necessidades identificadas e a avaliação das mudanças após a intervenção. Para a identificação de situações interpessoais a serem abordadas no THS e para as avaliações pré e pós-intervenção são incluídos, além do IHS-Del-Prette, os procedimentos de entrevista semi-estruturada com a diretora, observação pela pesquisadora e registro pelos professores, em termos funcionais, de ocorrências de práticas interativas em sala de aula. O programa segue os pressupostos do Treinamento em Habilidades Sociais, é ministrado em catorze horas distribuídas em doze encontros de setenta minutos, e a avaliação do processo ocorre a cada sessão e ao final de cada habilidade treinada mediante feedback verbal do grupo e questionários, sendo finalizada por questionário relativo à avaliação geral do programa. Os resultados não indicam diferença estatisticamente significativa entre as fases pré e pós-intervenção no IHS-Del-Prette, o que leva a questionar o caráter geral do instrumento utilizado para avaliar as habilidades sociais educativas. No entanto, a análise descritiva de ganhos no IHS-Del-Prette mostra que apenas um participante não se beneficiou com o THS e os resultados nos demais instrumentos utilizados mostram que, para a maioria dos participantes, a contribuição do THS favoreceu o estabelecimento de novas contingências na interação professor-aluno. O estudo conclui como válida a aplicação do programa para a construção de um ambiente escolar socialmente competente, aponta mudanças relacionadas ao autocontrole da agressividade, ao enfrentamento em situações novas e de risco, à comunicação assertiva e à utilização de comportamentos mais educativos ao se relacionar com o aluno e sugere indicadores para sua utilização.

**Palavras-chave:** Capacitação de professores. Habilidades sociais em sala de aula. Programas educativos em habilidades sociais. Interação professor-aluno.

## **ABSTRACT**

The present study analyses the changes in teacher-student interaction in classroom context after a Social Skills Training Program carried out in a public school. Participants were eleven people from the school board and teachers from an Elementary School. Research design was experimental, in which there were two groups receiving intervention (Social Skills Training Program - SSTP) in different moments. These groups were evaluated pre and post the intervention through the Social Skills Inventory (IHS-Del-Prette). Participants were paired and randomized by the researcher considering, for the distribution in the two groups, the results of the total score in the pre test obtained by the participants. The data collecting aimed at identifying the interpersonal situations that would consist in demands for further work in the SSTP and for the pre and post evaluation, and it was accomplished through the identification of social skills needs, the elaboration of a SSTP based on the identified needs, the evaluation of the changes after the intervention. This procedure also involved, along with the IHS-Del-Prette, semi-structured interviews with the principal; observation conducted by the researcher and the register of events, by the teachers, related to the interactive practices in the classroom, described in functional terms. Based on the purposes of the Social Skills Training, the current SSTP took 12 seventy-minute sessions (a total of 14 hours). The evaluation of the process occurred in each session and at the end of each trained skill, through feedbacks provided by the group and the usage of questionnaires. The procedure was finished by another questionnaire related to the general evaluation of the program. Results indicated no statistically significant difference between the pre and post intervention phases in the IHS-Del-Prette, which may be due to the general aspect of the instrument taken for the evaluation of the Educative Social Skills. Nevertheless, descriptive statistics indicated no benefits provided by the SSTP for only one participant. The results of the other instruments indicated that the SSTP has contributed for the establishment of new contingencies in the teacher-student interaction for most of the participants. Therefore, the application of the SSTP was useful for enhancing a socially competent scholar environment, pointing to changes related to self-control of aggressiveness, facing new and/or risky situations, the assertive communication and the use of more educative behaviors as resources for the relationship with student, suggesting, inclusively, indicators for this purpose.

Keywords: Teacher's empowerment, Social Skills in Classrooms. Educative Programs in Social Skills. Teacher- student interaction.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Participantes com resultados no pré-teste IHS acima da mediana.....	73
Gráfico 2 - Dispersão: [G1+G2]PRE_ET vs [G1+G2]POS_ET.....	98
Gráfico 3 - Dispersão: [G1+G2]PRE_F1 vs [G1+G2]POS_F1.....	98
Gráfico 4 - Dispersão: [G1+G2]PRE_F2 vs [G1+G2]POS_F2.....	99
Gráfico 5 - Dispersão: [G1+G2]PRE_F3 vs [G1+G2]POS_F3.....	100
Gráfico 6 - Dispersão: [G1+G2]PRE_F4 vs [G1+G2]POS_F4.....	101
Gráfico 7 - Dispersão: [G1+G2]PRE_F5 vs [G1+G2]POS_F5.....	101

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Caracterização da amostra segundo idade, tempo de docência e tempo na escola.....	47
Tabela 2 - Resultados do IHS no pré-teste.....	73
Tabela 3 - Habilidades avaliadas no pré-teste do IHS abaixo dos valores médios do grupo amostral.....	74
Tabela 4 - Resultados individuais no pré-teste do IHS em percentil.....	76
Tabela 5 - Ocorrências relatadas pelos professores na fase pré-intervenção.....	76
Tabela 6 - Ações antecedentes dos alunos relatadas na fase pré-intervenção.....	77
Tabela 7 - Ações conseqüentes dos professores relatadas na fase pré-intervenção.....	78
Tabela 8 - Ações resultantes dos alunos relatadas na fase pré-intervenção.....	79
Tabela 9 - Avaliação das situações de interação pelo professor na fase pré-intervenção.....	80
Tabela 10 - Ações antecedentes dos alunos observadas na fase pré-intervenção.....	81
Tabela 11 - Ações conseqüentes dos professores observadas na fase pré-intervenção.....	82
Tabela 12 - Ações resultantes dos alunos observadas na fase pré-intervenção.....	83
Tabela 13 - Avaliação sobre os conteúdos da classe Leitura de ambiente.....	85
Tabela 14 - Avaliação sobre os conteúdos da classe Comunicação assertiva.....	85
Tabela 15 - Avaliação sobre a metodologia da classe Leitura de ambiente.....	86
Tabela 16 - Avaliação sobre a metodologia da classe Comunicação assertiva.....	86
Tabela 17 - Resultado da análise de variância de medidas repetidas (F) para o G1.....	92
Tabela 18 - Resultado da análise de variância de medidas repetidas (F) para o G2.....	92
Tabela 19 - Resultado do teste t pareado para o grupo todo.....	93
Tabela 20 - Resultados individuais do G1 no IHS em escore.....	94
Tabela 21 - Resultados individuais do G2 no IHS em escore.....	94
Tabela 22 - Diferenças individuais positivas e negativas no IHS.....	103
Tabela 23 - Ocorrências relatadas pelos professores na fase pós-intervenção.....	104



Tabela 24 - Ações antecedentes dos alunos relatadas na fase pós-intervenção....	105
Tabela 25 - Ações conseqüentes dos professores relatadas na fase pós-intervenção.....	107
Tabela 26 - Ações resultantes dos alunos relatadas na fase pós-intervenção.....	108
Tabela 27 - Avaliação das situações de interação pelo professor na fase pós-intervenção.....	108
Tabela 28 - Ações antecedentes dos alunos observadas na fase pós-intervenção.....	110
Tabela 29 - Ações conseqüentes dos professores observadas na fase pós-intervenção.....	110
Tabela 30 - Ações resultantes dos alunos observadas na fase pós-intervenção.....	111

## ***LISTA DE QUADROS***

Quadro 1 - Esquema do delineamento experimental.....	53
Quadro 2 - Perfil sócio-comportamental do grupo identificado na fase pré-intervenção.....	60
Quadro 3 - Esquema do desenvolvimento do programa de THS.....	62

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A - Roteiro de entrevista sobre aplicação de programa de desenvolvimento interpessoal em escola pública.....	125
Apêndice B - Folha de registro das práticas interativas do professor.....	127
Apêndice C - Ficha de observação das práticas interativas do professor.....	128
Apêndice D - Avaliação de classe de habilidade social treinada.....	129
Apêndice E - Avaliação geral do programa de treinamento em habilidades Sociais.....	130
Apêndice F - Vivência entrada no céu.....	131
Apêndice G - Categorização da interação professor-aluno no contexto escolar.....	132
Apêndice H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	139

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Apresentação.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 As habilidades sociais no contexto escolar.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3 Os programas de treinamento em habilidades sociais.....</b>	<b>20</b>
<b>1.4 A generalização e a manutenção de comportamentos em programas educativos.....</b>	<b>33</b>
<b>1.5 Os programas de treinamento em habilidades sociais no contexto escolar.....</b>	<b>37</b>
<b>1.6 Pressupostos teóricos e empíricos considerados neste estudo.....</b>	<b>43</b>
<b>1.7 Objetivo.....</b>	<b>45</b>
<b>2 MÉTODO.....</b>	<b>46</b>
<b>2.1 Contexto de realização da pesquisa.....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 Participantes.....</b>	<b>46</b>
<b>2.3 Instrumentos.....</b>	<b>48</b>
<b>2.4 Delineamento experimental.....</b>	<b>51</b>
<b>2.5 Procedimento.....</b>	<b>53</b>
2.5.1 Procedimentos preliminares.....	53
2.5.2 Procedimentos de coleta de dados.....	56
2.5.2.1 A coleta de dados para identificação de necessidades de intervenção.....	56
2.5.2.2 A coleta de dados para aplicação do programa de intervenção.....	58
2.5.2.3 A coleta de dados para avaliação do programa de intervenção.....	65
2.5.2.4 A coleta de dados para identificação de mudanças pós-intervenção.....	66
2.5.3 Procedimentos de análise dos dados coletados.....	67
2.5.3.1 A análise de dados coletados para identificação de necessidades de intervenção e para identificação de mudanças pós-intervenção.....	67
2.5.3.2 A análise de dados coletados para avaliação do programa de intervenção.....	71
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>72</b>
<b>3.1 A identificação de necessidades de intervenção.....</b>	<b>72</b>
3.1.1 As necessidades de treinamento identificadas no inventário de	

<i>habilidades sociais</i> .....	72
<i>3.1.2 As necessidades de treinamento identificadas nas ocorrências relatadas</i> .....	76
<i>3.1.3 As necessidades de treinamento identificadas nas ocorrências observadas</i> .....	80
<b>3.2 A avaliação do programa de intervenção</b> .....	<b>84</b>
<i>3.2.1 A avaliação do programa durante o processo de intervenção</i> .....	84
<i>3.2.2 A avaliação do programa ao término da intervenção</i> .....	88
<b>3.3 A avaliação de mudanças pós-intervenção</b> .....	<b>91</b>
<i>3.3.1 Os resultados comparativos pré e pós-intervenção decorrentes do inventário de habilidades sociais</i> .....	91
<i>3.3.2 Os resultados comparativos pré e pós-intervenção decorrentes das ocorrências relatadas</i> .....	104
<i>3.3.3 Os resultados comparativos pré e pós-intervenção decorrentes das ocorrências observadas</i> .....	109
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>118</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>124</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 Apresentação**

As mudanças sociais e comportamentais do final do milênio vêm impondo ao sistema educacional brasileiro um conjunto de desafios e transformações, reforçando o papel social da escola e enfatizando a formação do educando para o exercício da cidadania, conforme dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1999).

A consolidação do estado democrático, a profissionalização da mulher, a revolução tecnológica, a globalização da informação, a competitividade do mercado de trabalho e a imposição da excelência nas relações sociais e produtivas exigiram uma escola mais formativa do que informativa, inicialmente formalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) que, alicerçada na Constituição da República do Brasil de 1988, defendeu a vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social.

Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), visando difundir os princípios da reforma curricular e orientar o trabalho do professor, propuseram o desenvolvimento do educando para a participação social efetiva, configurando a escola como um espaço não só de reprodução, como também de transformação, pautado na busca de caminhos e conteúdos voltados à compreensão e à crítica da realidade, assim como à aprendizagem de novas alternativas de ação.

A preocupação para além do currículo acadêmico propõe à escola uma função cultural mais ampla, que possibilite maior integração escola-comunidade e que favoreça ao educando desenvolver as capacidades necessárias para o desempenho cotidiano, profissional e social. Por outro lado, exige dos educadores uma atualização enquanto profissionais e cidadãos, para que possam contribuir para a implementação de projetos educativos adequados à concretização da relação ensino-aprendizagem proposta.

Segundo Guzzo (2003), a escola deverá se constituir num espaço institucional, e não apenas tecnológico, em que professores e alunos possam se desenvolver, aprender uns com os outros e viver a cidadania. Um espaço dinâmico, portanto, constituído por comportamentos de indivíduos em interação.

Por ser relativo a um espaço institucional específico, dinâmico, esse comportamento pode ser entendido como um comportamento organizacional, significando, segundo Glenn e Mallot (2005), tanto o comportamento de indivíduos em organizações quanto o comportamento de organizações como entidades funcionais; ou seja, tem como foco a relação entre os comportamentos dos indivíduos na organização e o comportamento da organização como um todo. Nesse sentido, organizações consistem na interação dinâmica entre o comportamento de indivíduos e seus produtos; são entidades culturais que se transformam e que tem no comportamento do indivíduo o seu componente fundamental, sempre considerado em relação às interações com os demais indivíduos.

Se a escola tem como produto a formação de cidadãos, isso implica a articulação de objetivos acadêmicos e sociais para o estabelecimento de práticas interacionais competentes que promovam mudanças culturais gradativas no contexto escolar. Faz da escola um espaço privilegiado para a ocorrência de um conjunto de interações sociais que se pretendam educativas, já que o contexto escolar segue-se ao familiar na contribuição da aprendizagem de desempenhos sociais, afirmam Z. Del Prette e Del Prette (2001b) e A. Del Prette e Del Prette (2002). Para Guzzo (2003), é difícil pensar em uma transformação social que não passe por uma transformação da escola.

Preparar professores para assumirem essa função mais formativa do que informativa atribuída à escola se mostra oportuno e desafiador; enquanto sujeitos e mediadores do processo educacional, precisam aprender para promover a aprendizagem de competências técnicas e sociais.

A necessidade de preparar professores para o papel de educador sexual ficou evidenciada em estudo anterior realizado pela pesquisadora relativo à presença de ações educativas sobre o assunto sexualidade em uma escola pública (CORRÊA, 2003). O estudo mostrou que a abordagem desse assunto está distante do tratamento transversal proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; e que, para a sua ocorrência, os professores sugeriram serem preparados em relação a conteúdos, recursos metodológicos e habilidades para interagir com adolescentes, o que foi reiterado pelos alunos ao indicarem características de um educador sexual consideradas facilitadoras para a ocorrência de perguntas e comentários sobre o assunto.

Por outro lado, foram identificadas contingências positivas estabelecidas na relação professor-aluno por parte de alguns desses docentes, sugerindo a existência de “genes” culturais (BAUM, 1999) a serem multiplicados, ou seja, de professores capazes de agir, mediante investimento, como replicadores no delineamento de mudanças nas competências sociais no contexto escolar.

Os resultados do referido estudo mostraram que variáveis relacionadas à figura do professor parecem ser as prováveis controladoras do enfrentamento ou da esquiva do aluno na busca de informações sobre sexualidade, indicando a necessidade de programas de intervenção voltados ao desenvolvimento dos professores para o desempenho do papel de educador sexual, particularmente enquanto modelos facilitadores para a abordagem desse assunto.

Também reiteraram a importância de se promover as habilidades sociais de professores no contexto escolar e estimularam o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção enquanto oportunidade para responder a duas questões principais: se a escola pública, enquanto instituição também responsável pela formação de educandos aptos para a participação social efetiva pode ser mais bem instrumentalizada mediante a capacitação de professores para a adoção de modelos interacionais mais competentes em sala de aula, e, se o delineamento de uma intervenção baseada em evidências empíricas e teóricas do Treinamento em Habilidades Sociais representa uma alternativa efetiva para a promoção e aperfeiçoamento de interações sociais educativas do professor que venham, gradativamente, melhorar o produto da organização educacional.

Ainda que o escopo desta pesquisa esteja limitado à identificação e análise do que acontece hoje na escola em termos de habilidades sociais em sala de aula, à elaboração de um programa de intervenção como decorrência dessa análise e à avaliação dos efeitos da intervenção enquanto oportunidade para a implantação de “genes” a serem multiplicados, não tendo, portanto, uma pretensão longitudinal que atinja o cidadão formado, deverá responder se corresponde a uma ferramenta a ser utilizada dentro dos limites e possibilidades de uma escola pública sensível ao aprimoramento de sua atuação a partir de investimentos na capacitação interpessoal de integrantes diretamente envolvidos no processo educacional.

O desenvolvimento do estudo está apresentado em cinco seções: introdução, método, programa de intervenção, resultados e discussão e considerações finais.



Nesta primeira seção introdutória, dando sequência à apresentação, foram incluídas sínteses de teorias e pesquisas que alicerçaram este trabalho, culminando na definição dos objetivos da pesquisa. Na seção referente ao método foram dispostas informações sobre os recursos físicos, humanos, materiais e experimentais implicados neste estudo, especificando-se a estruturação e o desenvolvimento do programa de treinamento em habilidades sociais aplicado. Na terceira seção, referente aos resultados e discussão, foram apresentadas as necessidades de intervenção identificadas, a avaliação do programa de intervenção pelos participantes e as mudanças apuradas após a intervenção em relação ao comportamento social do professor no contexto escolar. Finalizando, foram considerados aspectos relativos à intervenção importantes para o ambiente escolar e sugeridos indicadores para sua utilização.

### ***1.2 As habilidades sociais no contexto escolar***

O homem é um ser essencialmente social, o que torna a comunicação interpessoal parte primordial da atividade humana. Embora o século XX tenha testemunhado notáveis conquistas em relação ao domínio das habilidades técnicas, pode-se observar, atualmente, um grande interesse por temas ligados à inteligência emocional, social e múltipla e pelas questões sobre interações sociais em geral, consideram Z. Del Prette e Del Prette (2003a).

Em vários países a educação escolar inclui programas de desenvolvimento emocional e interpessoal, motivados pelos mesmos paradigmas que associam a qualidade de vida à qualidade dos relacionamentos interpessoais, apontam Z. Del Prette e Del Prette (2000, 2001b, 2003a), A. Del Prette e Del Prette (2003), Caballo (2003) e Murta (2005). O caráter societário da vida humana e a impossibilidade de sobrevivência no isolamento têm contribuído para o desenvolvimento de diferentes metodologias destinadas à promoção da socialização do ser humano. Ainda que a construção de um repertório socialmente habilidoso possa se dar em situações naturais, podem ocorrer falhas, ocasionando déficits no desenvolvimento interpessoal, oriundas de oportunidades empobrecidas de convivência com diferentes grupos culturais, sociais ou familiares, ou de valores familiares que privilegiam a dependência em detrimento da autonomia, ou de padrões educacionais

muito exigentes e punitivos, ou ainda de ansiedade social tão acentuada a ponto de inibir o enfrentamento e impedir a aprendizagem de comportamentos sociais adequados.

Para A. Del Prette e Del Prette (2002) o desenvolvimento pode ser considerado deficitário quando se mostra aquém do esperado para o grupo de referência do indivíduo e é caracterizado por relações sociais restritivas e conflituosas que interferem negativamente sobre o grupo e sobre o próprio indivíduo. Ao contrário, pode ser considerado satisfatório quando atinge ou supera a expectativa do grupo, criando relações sociais prazerosas e produtivas.

A escola, enquanto agência controladora, deverá se responsabilizar pela ocorrência de comportamentos julgados úteis pela sociedade, contribuindo, assim, para a construção de uma cultura com maiores chances de sobrevivência, apontam Skinner (1995) e Baum (1999). Para A. Del Prette e Del Prette (2000, 2003, 2006b), duas instituições têm responsabilidade mais direta com o desenvolvimento integral da criança: a família e a escola.

O ambiente escolar, afirmam Z. Del Prette e Del Prette (2001b, 2003a) e A. Del Prette e Del Prette (2003, 2006b), por abarcar um sistema complexo de relacionamentos interpessoais e intergrupais, representa um espaço favorável à implantação de programas de habilidades sociais que favoreçam a diminuição dos conflitos interpessoais e promovam a valorização da escola e do professor, baseados no desenvolvimento de relações interpessoais efetivas de educadores e educandos, importantes para a vida em grupo.

Entendendo o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) como um conjunto articulado de técnicas e procedimentos de intervenção orientado para a promoção de habilidades sociais relevantes para as relações interpessoais, a aplicação de conceitos e propostas a ele associados se justifica no âmbito escolar, dada a natureza essencialmente interativa dos processos educativos enquanto complexo de relacionamentos interpessoais e intergrupais e considerado o caráter social dos produtos educacionais enquanto esforços conscientes direcionados à mudança na qualidade das relações do indivíduo com o seu meio, defendem os mesmos autores.

Considerando que as habilidades sociais formam um elo entre o indivíduo e seu ambiente e que essas habilidades podem não estar presentes no repertório comportamental atual do indivíduo, necessitando, portanto, serem desenvolvidas, o

THS poderá contribuir para que esse indivíduo aprenda mais sobre o comportamento social próprio e dos demais e para que conheça como fazê-lo de forma eficaz, prosseguem Z. Del Prette e Del Prette (2001b) e A. Del Prette e Del Prette (2003, 2006b).

Caballo (1996, p.365) define o comportamento socialmente habilidoso como:

O conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expresse os sentimentos, as atitudes, os desejos, as opiniões ou os 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.

Entende que a habilidade social deve ser considerada dentro de um determinado marco cultural e implica a especificação de três componentes: uma dimensão comportamental (tipo de habilidade), uma dimensão pessoal (as variáveis cognitivas) e uma dimensão situacional (o contexto ambiental). Portanto, não pode haver um “critério” absoluto de habilidade social e o comportamento socialmente hábil deve ser definido em termos da eficácia de sua função em uma situação, em vez de em termos de sua topografia (CABALLO, 1996, 2003).

Para Z. Del Prette e Del Prette (2001b, 2003a), A. Del Prette e Del Prette (2002, 2006a), A. Del Prette, Del Prette e Barreto (2006) e Bolsoni-Silva et al. (2006), os termos habilidades sociais e competência social não se equivalem, conforme os descrevem a seguir. O termo “habilidades sociais” refere-se à dimensão descritiva do desempenho social, incluindo o conjunto de seus componentes comportamentais (desempenhos verbais, não verbais e paralinguísticos), cognitivo-afetivos (percepção social, crenças, metas pessoais, auto-estima) e fisiológicos (indicadores de ansiedade ou disfunções psicossomáticas); implica a existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais.

O termo “competência social” tem um sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações interpessoais vivenciadas; aplica-se à dimensão funcional do desempenho social, ou seja, ao grau de proficiência com que o indivíduo organiza esses componentes em um desempenho efetivo, incluindo a consecução dos objetivos da interação, a manutenção ou melhora da auto-estima e da qualidade da relação, maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os parceiros da interação e o respeito dos direitos humanos básicos; implica instrumentos de

avaliação, caracterização da situação em que ocorre o desempenho e critérios de avaliação.

O termo “desempenho social” refere-se à emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma situação social, prosseguem Z. Del Prette e Del Prette (2001b, 2003a) e A. Del Prette e Del Prette (2002, 2006a). Na dinâmica das relações sociais, as habilidades sociais fazem parte dos componentes de um desempenho social, permitindo dizer que comportamento e desempenho social ou interpessoal são termos equivalentes a habilidades sociais.

Possuir um bom repertório de habilidades sociais, continuam os autores, não garante um desempenho socialmente competente; a pessoa pode ter dificuldade em decodificar os estímulos do ambiente para emitir o comportamento contingente à situação social, complementam Villas Boas, Silveira e Bolsoni-Silva (2005). O desempenho socialmente competente expressa uma leitura adequada do ambiente social, que permite a decodificação correta dos desempenhos esperados, valorizados e efetivos para a situação interpessoal em questão.

Para Caballo (2003), o termo “competência” refere-se a uma generalização avaliadora quanto à qualidade ou à adequação da atuação total de uma pessoa em determinada tarefa; o termo “habilidades” refere-se a capacidades específicas requeridas para executar, de forma competente, uma tarefa; e “social” é um adjetivo empregado para qualificar os termos competência e habilidades a partir de uma perspectiva social.

Considerando que eventos e situações variam continuamente, criando a necessidade de alterações correspondentes no desempenho das pessoas, parece inviável a listagem de classes de habilidades sociais exclusivas para determinados contextos, sendo preferível descrever, com base na literatura da área, um conjunto de habilidades que podem ser consideradas importantes para os programas de THS, afirmam A. Del Prette e Del Prette (2002, 2006a). Os referidos autores organizaram essas habilidades em sete conjuntos, tendo como base a análise de seu conteúdo e funcionalidade, a saber:

- auto-monitoramento: observar, descrever e regular os próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais;
- habilidades sociais de comunicação: fazer e responder perguntas; pedir feedback; gratificar, elogiar; dar feedback; iniciar, manter e encerrar conversação;

- habilidades sociais de civilidade: dizer por favor; agradecer; apresentar-se; cumprimentar; despedir-se;

- habilidades sociais assertivas, de direito e cidadania: manifestar opinião, concordar, discordar; fazer, aceitar e recusar pedidos; desculpar-se, admitir falhas; interagir com autoridade; estabelecer relacionamento afetivo e/ou sexual; encerrar relacionamento; expressar raiva, desagrado e pedir mudança de comportamento; interagir com autoridades; lidar com críticas;

- habilidades sociais empáticas: parafrasear; refletir sentimentos; expressar apoio;

- habilidades sociais de trabalho: coordenar grupo; falar em público; resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos; habilidades sociais educativas;

- habilidades sociais de expressão de sentimento positivo: fazer amizade; expressar a solidariedade; cultivar o amor.

Os sete conjuntos, continuam A. Del Prette e Del Prette (2002, 2006a), estão distribuídos em quatro níveis de complexidade e que correspondem, respectivamente: o nível um, ao primeiro conjunto descrito; o dois, ao segundo e terceiro; o três ao quarto e quinto; e o quarto, ao sexto e sétimo. A indicação desses níveis pode contribuir para o estabelecimento da seqüência de conteúdos no planejamento do programa de intervenção.

A. Del Prette e Del Prette (2002, 2003) consideram como componente fundamental da competência profissional do professor o conjunto de habilidades sociais educativas para implementar condições interativas de ensino, especificando quatro classes dessas habilidades de trabalho do professor:

- habilidades de apresentação das atividades: explicitar o objetivo da atividade e comportamentos requeridos; estabelecer e liberar conseqüências para os desempenhos requeridos; promover a participação do aluno;

- habilidades de transmissão dos conteúdos: expor com clareza; verificar compreensão; apresentar modelos; fazer pergunta; fazer pausa para o aluno elaborar a resposta; parafrasear, repetir, complementar e resumir respostas dadas; encorajar; apresentar ajuda; esclarecer dúvidas; questionar e pedir reelaboração da resposta; observar o desempenho; orientar individualmente; corrigir e solicitar mudança; prover feedback, especialmente o positivo;

- habilidades de mediação de interações educativas entre alunos: chamar a

atenção de um aluno para o desempenho de outro; direcionar a pergunta de um aluno para o colega; solicitar e valorizar a cooperação; incentivar feedback como subcultura do grupo; ensinar os alunos a trabalharem em pequenos grupos, estabelecendo e respeitando normas, coordenando o grupo de colegas de forma democrática e efetiva, valorizando e encorajando a participação dos colegas, fornecendo feedback positivo e pedindo mudança de comportamento;

- habilidades de avaliação das atividades: explicitar critérios e condições; desenvolver habilidades de auto-avaliação dos alunos para que avaliem a atividade, o próprio desempenho e o dos demais.

Hildebrand (2000) lembra que não há um modelo teórico que oriente a seleção das habilidades sociais mais adequadas e que o olhar do pesquisador deve estar voltado para os comportamentos apresentados em determinadas situações, representando uma característica da conduta e não um atributo inerente da pessoa.

Com isso, caminha-se para uma melhor qualidade de vida pessoal e interpessoal, capaz de influenciar mudanças culturais efetivas. “Os seres humanos e as outras espécies aprendem porque os genes que permitem a aprendizagem trazem benefícios que compensam os seus riscos” (BAUM, 1999, p.247).

O que garante a evolução de uma cultura, aqui entendida como o conjunto de contingências sociais, é a ocorrência de práticas cujas conseqüências contribuem para o sucesso do grupo e não de seus membros individuais (ZANOTTO, 2000). Lembrando Skinner (1999, p.247), “a cultura é o conjunto de práticas características de um conjunto de pessoas e é selecionada por um tipo diferente de conseqüência: sua contribuição para a sobrevivência do grupo”.

### ***1.3 Os programas de treinamento em habilidades sociais***

O THS constitui um campo de investigação e aplicação da psicologia que vem sendo objeto de interesse crescente na literatura especializada de outros países e, mais recentemente, também do Brasil, voltado para as questões ligadas à avaliação e à promoção do desempenho social. Originalmente associado à Psicologia Clínica e do Trabalho, estendeu-se a diversas áreas da psicologia, como Psicologia Social, Educacional, do Desenvolvimento e Evolutiva, lembram Z. Del Prette e Del Prette (2001b, 2003a), A. Del Prette e Del Prette (2002, 2006a) e A. Del Prette, Del Prette e

Barreto (2006).

Esses autores apontam cinco modelos conceituais que podem ser identificados na formação do campo de THS, considerados não excludentes na explicação dos fatores associados ao repertório de habilidades sociais: assertividade, percepção social, aprendizagem social, cognição e teoria dos papéis. Esses modelos refletem as matrizes teóricas em que se baseiam, podendo-se observar a predominância das tendências behaviorista, sócio-cognitivista e de processamento da informação. No entanto, há um relativo consenso em relação ao caráter situacional, cultural e aprendido do desempenho social e, conseqüentemente, da possibilidade de mudança em situações naturais ou programadas.

O THS baseia-se em dois princípios básicos que norteiam a sua prática: as habilidades sociais são aprendidas e podem ser desenvolvidas em situação de grupo, complementa Falcone (1995). Como decorrência, todos os aspectos desenvolvidos em grupo buscam ajudar os seus integrantes a interagir melhor uns com os outros e, conseqüentemente, a aumentar a satisfação nas relações sociais.

Ainda que a formação da área de THS tenha se dado com base em vários modelos teóricos e processos terapêuticos derivados de matrizes teóricas diferenciadas, carecendo, portanto, de uma teoria geral que integre os seus conceitos em um único sistema, atualmente apresenta-se como um método de tratamento, cujos princípios, objetivos e conceitos, associados às técnicas de intervenção e de avaliação, configuram-no como um campo teórico-aplicado, com epistemologia própria e efetividade comprovada, afirmam Z. Del Prette e Del Prette (2001b) e A. Del Prette e Del Prette (2002).

Para Caballo (2003), Z. Del Prette e Del Prette (2001b) e A. Del Prette e Del Prette (2002), o programa de THS caracteriza-se como um método de intervenção educativo ou preventivo, que pressupõe uma avaliação ou diagnóstico inicial das dificuldades e recursos interpessoais dos participantes por meio de entrevistas, inventários, observação, desempenho de papéis e auto-registro. Essa avaliação deverá orientar o planejamento do programa contemplando: objetivos; procedimentos de intervenção; seqüência e duração do programa; tamanho e condução do grupo. Implica, ainda, procedimentos de avaliação dos resultados do programa.

A caracterização da avaliação ou diagnóstico inicial, do planejamento do programa e da avaliação dos resultados está descrita a seguir.

*a) A avaliação ou diagnóstico inicial*

Para Z. Del Prette e Del Prette (2001b), no THS a avaliação tem como objetivo a análise funcional do comportamento, buscando caracterizar o desempenho do indivíduo em seus componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos e estabelecer relações entre essas características e variáveis antecedentes e conseqüentes associadas a esse desempenho. Skinner (1970) lembra que fazer análise funcional significa verificar empiricamente as relações entre antecedentes e conseqüentes às respostas de um organismo; é descrever a dependência entre eventos diferentes ocorrendo ao mesmo tempo e em certa ordem, o que possibilita identificar as causas mais prováveis dos comportamentos, explicando porque ocorrem e porque se mantêm, complementa Ulian (2007).

No THS, continuam Z. Del Prette e Del Prette (2001b), o desempenho social é o elemento central da análise funcional, sendo que a partir da identificação dos comportamentos manifestos ou encobertos é possível investigar as condições antecedentes e conseqüentes. As condições antecedentes correspondem aos comportamentos dos interlocutores e outros elementos da situação de interação aos quais o indivíduo responde. As condições conseqüentes mostram como o ambiente reage ao desempenho do indivíduo.

A escolha das metodologias de avaliação usualmente empregadas no THS - entrevista, inventário, observação, desempenho de papéis e auto-registro, depende de fatores como tamanho da amostra, unidades de análise, fonte de informação, situação da coleta de dados e questões éticas, prosseguem os referidos autores.

A entrevista constitui-se num processo interativo em que o entrevistador coleta informações mediante o relato verbal do entrevistado, afirmam Z. Del Prette e Del Prette (2001b). É o instrumento mais utilizado no diagnóstico clínico ou educacional e requer, para tal, o domínio das habilidades específicas da entrevista e um bom roteiro. Para Manzini (2003), a elaboração prévia de um roteiro representa uma das características da entrevista semi-estruturada e tem como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido, coletando as informações desejadas a partir de perguntas estruturadas. A entrevista comportamental é diretiva e representa a melhor, e às vezes a única, fonte de



informação sobre a experiência interpessoal do entrevistado e sobre pensamentos e emoções a ela associados, complementa Caballo (2003).

Os inventários são instrumentos de auto-relato usualmente designados como “medidas lápis-papel”, que abrangem uma ampla gama de comportamentos e situações e podem contemplar componentes comportamentais, cognitivos e fisiológicos, mas que não trazem informações necessárias a uma análise funcional dos desempenhos avaliados, nem o caráter situacional das habilidades sociais avaliadas, consideram Z. Del Prette e Del Prette (2001b).

A observação direta do desempenho social do indivíduo em situação natural fornece os dados mais valiosos e confiáveis para a caracterização e análise funcional do repertório do indivíduo, assim como para a identificação de mudanças na funcionalidade e amplitude desse repertório, a verificação da generalização e a manutenção das aquisições, defendem Z. Del Prette e Del Prette (2001b), o que é compartilhado por Caballo (2003) ao afirmar que a observação na vida real é o procedimento de avaliação mais desejável. Para Danna e Mattos (2006), a observação constitui-se no instrumento mais satisfatório na coleta de dados do comportamento e da situação ambiental, permitindo identificar, quer em situação natural, quer de laboratório, relações existentes entre o comportamento e certas circunstâncias ambientais, colocando o pesquisador mais sob a influência do que acontece na realidade do que sob o que supõe acontecer. Portanto, os dados coletados referem-se aos comportamentos mostrados pelo indivíduo, como contato físico com objetos e pessoas, vocalização, expressão facial, movimentação no espaço, postura, posição corporal e à situação ambiental, ou seja, às características do meio físico e social em que ocorrem esses comportamentos. Pode ser utilizada para diagnóstico preliminar da situação-problema, para identificação de técnicas e procedimentos a serem empregados e para avaliação da eficácia das técnicas e procedimentos que foram empregados. Para o registro dos comportamentos e circunstâncias ambientais destaca-se a técnica de registro contínuo cursivo, geralmente utilizada na fase inicial de um trabalho e que consiste em registrar os eventos tais como eles se apresentam dentro de um período ininterrupto de tempo e seguindo a sequência temporal em que ocorrem. A dificuldade é estabelecer o grau de detalhamento que deve ser dado no registro, já que é impossível observar e

registrar tudo minuciosamente, o que exige do pesquisador selecionar a variedade e tipo de comportamento em função do objetivo de estudo.

O desempenho de papéis é uma técnica que pode ser definida como um tipo especial de observação de desempenho em situação estruturada, em que duas ou mais pessoas interagem conforme papéis previamente definidos, tendo como uma das vantagens a observação do desempenho em situações que podem ser bastante semelhantes às do cotidiano, mas que seriam difíceis de observar de outro modo, consideram Z. Del Prette e Del Prette (2001b).

O auto-registro ou auto-observação é uma técnica para observar e registrar tanto o comportamento público quanto o encoberto, em que observador e observado são a mesma pessoa, afirmam Z. Del Prette e Del Prette (2001b) e Caballo (2003). Tem como uma das vantagens a possibilidade de obtenção dos dados antecedentes e conseqüentes necessários à análise funcional do comportamento, além de permitir a obtenção de informações relativas a componentes cognitivos não acessíveis por meio da observação. Excetuando-se as situações em que a observação na situação real seja possível, esta medida pode ser a melhor fonte de informações por propiciar dados comportamentais do ambiente natural.

Além desses cinco conjuntos citados, complementam Z. Del Prette e Del Prette (2001b) e Caballo (2003), há a avaliação realizada por outros significantes, como pais, professores, colegas ou pessoas próximas, que constitui um importante indicador de competência social do indivíduo, já que os avaliadores fazem parte do mesmo contexto social do avaliado. São ainda métodos pouco utilizados e que devem ser usados com cuidado porque podem fornecer informações limitadas em função da visão parcial ou enviesada do avaliador.

A utilização de diferentes instrumentos e procedimentos de avaliação produz indicadores de competência e habilidades sociais diversificados que, ao serem escolhidos, requerem uma análise criteriosa das dimensões contempladas por cada um deles e da complementaridade existente entre eles, para que se obtenha uma avaliação mais completa e mais precisa, dado o caráter multidimensional das habilidades sociais, lembra Z. Del Prette e Del Prette (2001b). Significa que, tanto quanto possível, a avaliação precisa ser multimodal (realizada por meio de diferentes instrumentos e procedimentos), multidimensional (com diferentes indicadores diretos e indiretos dessas dimensões) e multi-informante (por diferentes

avaliadores), conforme disposto no site do grupo de pesquisa RIHS (Relações Interpessoais e Habilidades Sociais) da Universidade Federal de São Carlos (2003-2007).

Cozby (2003) também defende a utilização de medidas múltiplas num só experimento por aumentar a confiança nos resultados e por permitir identificar se a variável estudada afeta algumas medidas e não outras. Complementando, Caballo (2003) considera que a efetividade de uma intervenção deve ser obtida a partir da escolha de vários tipos de medidas a serem utilizadas antes, durante e depois da intervenção; diferentes medidas podem produzir informações contraditórias, o que se torna útil para a identificação de déficits em determinados sistemas de respostas e não em outros.

Aguiar (2006) aponta que a maioria dos estudos e programas de treinamento em habilidades sociais tem utilizado questionários, inventários e escalas para avaliação do repertório social e das concepções, atitudes e estratégias diante de situações-problema. Para a obtenção da validade interna utiliza medidas das variáveis dependentes antes, durante e após a intervenção com diferentes instrumentos, como questionários, entrevista, informantes e observação direta do comportamento em situação estruturada.

#### *b) O planejamento do programa*

Caballo (2003) afirma que o THS visa à mudança do comportamento social e o seu desenvolvimento deve implicar quatro elementos de forma estruturada, a saber: treinamento de habilidades (aquisição de comportamentos específicos); redução da ansiedade em situações sociais problemáticas (aquisição de um comportamento mais adaptativo); reestruturação cognitiva (modificação de valores, crenças, cognições); e treinamento em solução de problemas (percepção e seleção de alternativas de solução).

Para Z. Del Prette e Del Prette (2001b) e A. Del Prette e Del Prette (2002, 2003), os procedimentos empregados no THS têm sido, usualmente, os seguintes: vivências (atividades estruturadas de modo análogo às situações cotidianas de interação social dos participantes, que mobilizam sentimentos, pensamentos e ações, permitindo a percepção das dificuldades interpessoais e favorecendo um ambiente de apoio mútuo); ensaio comportamental (representação de maneiras efetivas de enfrentar as situações consideradas problemáticas); modelação

(exposição a um modelo da resposta desejada, ao vivo ou em vídeo); modelagem; relaxamento; técnicas cognitivas (substituir crenças distorcidas por outras mais realistas); instrução (informação específica e geral sobre conteúdos do THS); ensino (informação sobre o que constitui resposta apropriada, mostrando a discrepância entre a atuação e o critério); retroalimentação (informação específica sobre o desempenho dada pelo treinador, grupo ou repetição por áudio ou vídeo); reforço (apresentação de conseqüências positivas a comportamentos adaptativos); e tarefas para casa (generalização das habilidades aprendidas ao ambiente real).

Z. Del Prette e Del Prette (2001a, 2003a) e A. Del Prette e Del Prette (2002) defendem que um programa de THS apresenta uma dinâmica própria, em que se pode distinguir três períodos, com características e objetivos bastante diferenciados, caracterizando-os a seguir.

O período inicial do programa é utilizado para promover as habilidades básicas (ou habilidades de processo), componentes das habilidades mais complexas a serem desenvolvidas posteriormente e que contribuem para a formação continuada em grupo, destacando-se observar e descrever comportamentos, prover feedback positivo, elogiar, fazer e responder perguntas e desenvolver sentimentos positivos em relação aos demais participantes. Grande parte do tempo é empregada com vivências, especialmente as que focalizam a coerência e as relações entre pensar, sentir e agir. As escolhas das vivências deverão privilegiar as habilidades de comunicação verbal e não verbal, bem como exercícios de análise funcional das relações entre as demandas do ambiente, os desempenhos sociais e suas conseqüências. Inclui discussões teóricas.

A etapa intermediária é para compreender a aquisição de novas habilidades, como falar de si (auto-revelação), dar feedback, fazer leitura do ambiente e automonitorar o desempenho. O ensaio comportamental tem um papel importante para o treinamento das habilidades relacionadas às dificuldades pessoais específicas que foram observadas e expostas pelos próprios participantes e pelos colegas, ocupando a parte central das sessões. As vivências são utilizadas principalmente no início, para preparação ou aquecimento dos participantes, e no término da sessão, para garantir um encerramento confortável. Podem estar associadas a outros procedimentos, como a modelagem e o feedback. Inclui alternativas de ensino envolvendo interações de alunos (treinamento para ações

mediadoras).

Na fase final é empregado maior tempo para responder às necessidades particularizadas, para promover aprendizagem de habilidades complexas como as de enfrentamento, falar em público, lidar com críticas, coordenar grupos, resolver problemas, tomar decisões e expressar empatia, assim como para prover condições de generalização das aquisições verificadas. Recomenda-se, aqui, uma diminuição do emprego de vivências.

Considerando os três períodos referidos, A. Del Prette e Del Prette (2002) sugerem uma seqüência razoavelmente lógica das principais habilidades usualmente promovidas nos programas de THS, mas lembram que o esquema proposto é um exemplo que precisa ser adaptado a cada grupo, de acordo com as dificuldades detectadas. Iniciando pelas habilidades mais simples e finalizando com as mais complexas, indicam habilidades para as sessões iniciais, intermediárias e finais.

Nas sessões iniciais sugerem observar e descrever comportamentos e interações, comunicar-se, relacionar sentimento-comportamento-cognição, fazer e responder perguntas, apreender noção de direitos interpessoais, elogiar e gratificar, compreender e exercitar feedback, falar de si mesmo. Nas sessões intermediárias, identificar diferentes reações (assertiva, agressiva e passiva), exercitar a auto-monitoria, fazer leitura do ambiente social, iniciar e manter conversação, opinar, concordar e discordar, expressar sentimentos positivos, expressar empatia, fazer e recusar pedidos. Nas sessões finais, desculpar-se, expressar raiva e pedir mudança de comportamento, resolver problemas e tomar decisões, falar em público, coordenar grupos, desenvolver solidariedade, lidar com críticas.

Em relação à dinâmica de uma sessão de treinamento, Z. Del Prette e Del Prette (2001b) identificam três partes distintas, denominadas inicial, intermediária e final, mas lembram que a organização interna de uma sessão depende das características do grupo e se altera ao longo do processo.

A parte inicial, prosseguem os autores, deve abranger a sondagem pelo pesquisador sobre interesse, motivação e problemas do grupo, o fornecimento de avisos ou instruções, a verificação de tarefas de casa e a proposta de treinamento de habilidade por algum membro do grupo ou mesmo pelo pesquisador. A parte central deve incluir a aplicação de procedimentos relacionados à proposta específica

de treinamento ou às dificuldades identificadas na coleta de dados e o feedback apresentado pelo pesquisador. Na parte final o pesquisador solicita avaliação da sessão e dá feedback sobre essa avaliação, procurando modelar avaliações baseadas em fatos observáveis, atribui tarefas de casa, verifica se todos estão se sentindo confortáveis e encerra a sessão.

Em relação ao formato, os programas de THS têm sido implementados de forma individual ou grupal, sendo a segunda a mais encontrada e defendida na literatura, como mostram Z. Del Prette e Del Prette (1997, 2001b), A. Del Prette e Del Prette (2002, 2006a), Vila (2005), Villas Boas, Silveira e Bolsoni-Silva (2005), Aguiar (2006) e A. Del Prette, Del Prette e Barreto (2006). A partir de 1980, os programas de THS voltaram-se mais freqüentemente a uma clientela não clínica e a uma formatação grupal, que não só estimula o compartilhamento de conhecimentos, experiências, opiniões, sentimentos e crenças, como também propicia um ambiente de apoio mútuo entre os participantes. O grupo já representa uma situação social estabelecida que facilita o uso de procedimentos vivenciais das habilidades sociais treinadas entre os participantes e que enriquece o feedback a partir da troca entre os pares e não somente entre o coordenador e os participantes; conseqüentemente, disponibiliza alternativas e modelos mais próximos das práticas culturais vigentes e da realidade que está sendo compartilhada na situação de treinamento, o que favorece a generalização para a situação real.

Para Z. Del Prette e Del Prette (2001b), não existe consenso sobre o tamanho do grupo, sendo usual uma variação de oito a doze participantes. Não há, também, uma duração considerada ótima, sendo esperados bons resultados com duas sessões de uma hora e meia a duas horas por semana, com duração de aproximadamente quatro a cinco meses, ou com duração aproximada de seis a oito meses, no caso de uma sessão semanal, ou seja, em média, com trinta e duas sessões e duração total de quarenta e oito horas.

Mas há exemplos de intervenções educativas mais breves com bons resultados, como o trabalho de Magalhães e Murta (2003) com quinze horas distribuídas em dez sessões semanais de noventa minutos, o de Lör (2003) com o mesmo número de sessões, o de Gorayeb et al. (2003 apud Murta, 2005) com doze a vinte sessões de noventa minutos cada e o de Falcone (1999 apud Murta, 2005) com onze sessões de duas horas, como há também intervenções mais longas, como

por exemplo os estudos de Aguiar (2006) com aproximadamente cento e uma horas distribuídas em sessenta e oito sessões e o de Molina e Z. Del Prette (2006) com quarenta sessões de uma hora e meia distribuídas em sete meses.

Intervenções breves estão mais presentes em estudos relativos a programas educativos e clínicos dirigidos à dependência de substâncias (como nicotina, álcool, drogas) e a problemas psicológicos (por exemplo, esquizofrenia, transtorno de ansiedade social, casais), conforme relatam pesquisadores como Motta e Souza (2001), Borges (2002), Marques e Furtado (2004), Oliveira (2005), Zimmer, Duncan e Belmonte-de-Abreu (2006), Minto et al. (2007), Isolan, Pheula e Manfro (2007). Muitos desses programas envolvem conteúdos relacionados a habilidades sociais, mudanças comportamentais e cognitivas, informações ou técnicas motivacionais; têm duração variando de uma a dezesseis sessões e resultados considerados positivos em sua maioria.

Quanto à condução do grupo, Z. Del Prette e Del Prette (2001b) sugerem que um coordenador (ou dirigente, ou facilitador) é suficiente, mas há vantagens no uso de um co-dirigente, pois ambos podem dividir as tarefas de planejamento e condução do programa. Também é possível, mediante consentimento do grupo, contar com a participação de um monitor para fazer observação ou filmagem.

#### *c) A avaliação dos resultados do programa*

Cozby (2003) propõe a utilização de delineamentos experimentais ou quase-experimentais na realização de pesquisas aplicadas em que se procura identificar se o tratamento ou intervenção teve o efeito pretendido. Propõe a utilização de delineamentos quase-experimentais para a área de desenvolvimento e de experimentos com sujeito único, na realização de pesquisas aplicadas em que não é possível atingir o mesmo grau de controle que nos delineamentos experimentais, mas em que se pretende atingir graus próximos para inferir que o tratamento ou intervenção teve o efeito pretendido. Considera-os úteis no contexto das pesquisas de avaliação de programas, que são pesquisas que propõem e implantam programas para atingir algum efeito positivo sobre um grupo de indivíduos, quer em escolas, situações de trabalho ou comunidade.

Bolsoni-Silva et al. (2006) lembram que as pesquisas experimentais envolvem a manipulação da variável independente e o controle das demais variáveis por meio da distribuição aleatória dos sujeitos nos grupos experimental e controle, ou nos

vários grupos experimentais com diferentes níveis da variável independente. As pesquisas quase-experimentais podem ou não envolver a manipulação direta ou indireta da variável independente, ocorrendo sem a distribuição aleatória dos participantes nos grupos experimental e controle, ou utilizando-se grupo ou sujeito único com introdução da variável independente após observações sistemáticas da variável dependente.

Rossi et al. (1999 apud COZBY, 2003) propõem cinco tipos de avaliações, procurando cada uma responder a uma questão diferente sobre o programa. A primeira é a avaliação de necessidades, quando se questiona se, de fato, existem problemas merecedores de atenção numa população-alvo, utilizando-se levantamentos, entrevistas ou dados estatísticos. A segunda refere-se à avaliação da teoria do programa, momento em que se busca identificar se o programa proposto realmente atende às necessidades identificadas a partir do alinhamento entre os benefícios apontados na literatura pesquisada e os benefícios buscados para a população-alvo. A terceira diz respeito à avaliação do processo ou monitoramento do programa, quando se procura garantir que o programa está atingindo seus objetivos, enquanto está sendo implantado, por meio de questionários, entrevistas, estudos de observação e análise de registros. A quarta está voltada à avaliação dos resultados ou avaliação de impacto, quando se verifica se os resultados pretendidos foram atingidos estudando-se, a partir de delineamentos experimentais, quase-experimentais ou com sujeito único, o impacto do programa sobre uma medida previamente elaborada como forma de mensuração para se saber como estão os participantes do programa e como estariam se não tivessem passado por ele. A última refere-se à avaliação da eficiência, ocasião em que os pesquisadores procuram determinar se o programa “se justifica” em termos de custos e benefícios e de adequação dos recursos utilizados.

Boog (1980), ao falar sobre a etapa de medição de resultados de um programa de treinamento, define e diferencia os termos validação e avaliação do treinamento.

A validação está ligada à eficiência do treinamento, à legitimidade, medindo o caráter interno da atividade, ou seja, quão bem foram alocados os recursos disponibilizados. Permite identificar a reação dos participantes ao treinamento e a aprendizagem ou resultado imediato.



A reação mostra se gostaram do treinamento, quais suas opiniões sobre o instrutor, o método de apresentação, a utilidade e interesse do tema, envolvimento. As informações são coletadas junto ao próprio treinando por meio de formulários específicos, opinião das chefias, opinião do instrutor ou do observador. O objetivo é melhorar o treinamento, promovendo mudanças no conteúdo, no material didático, no horário, local e no desempenho do instrutor.

A aprendizagem ou resultado imediato mostra quais princípios, fatos ou técnicas foram aprendidos e se ocorreram mudanças no conhecimento e habilidades. As informações são coletadas por meio de observação do desempenho, testes do tipo lápis-e-papel, entrevista, escala. O objetivo é obter informações sobre o total de aprendizagem adquirido durante o programa de treinamento.

A avaliação está ligada à eficácia do treinamento, à determinação do valor real, medindo o caráter de resultado da atividade, ou seja, em que medida foram alcançados os objetivos finais do treinamento. Permite identificar o comportamento ou resultado intermediário e o resultado final.

O resultado intermediário mostra quais mudanças de comportamento no trabalho resultaram do programa. As informações são coletadas, em geral, três meses ou mais após o treinamento, a partir de uma apreciação sistemática do desempenho no trabalho antes-depois, análise estatística comparada e grupo de controle sem intervenção. O objetivo é estabelecer se os comportamentos dos participantes se modificaram como resultado do programa de treinamento.

O resultado final mostra quais foram os resultados tangíveis em termos de redução de custos, melhora da qualidade, melhora de quantidade. As informações são coletadas a partir de dados gerais de desempenho da organização. O objetivo é determinar o efeito do treinamento na eficácia organizacional.

Tecnicamente, é importante a diferenciação dos termos eficiência e eficácia na análise dos resultados do Treinamento de Habilidades Sociais, salientam Z. Del Prette e Del Prette (2003b): a eficiência se refere aos produtos imediatos da intervenção, ou seja, à aquisição das habilidades-alvo do programa; já a eficácia, ao impacto social dessas aquisições sobre a qualidade dos relacionamentos e a solução das dificuldades anteriormente existentes.

Marinho e Façanha ((2001), ao discutirem a necessidade de se avaliar programas sociais, conceituam os termos efetividade, eficiência e eficácia.

Entendem efetividade como a capacidade de se produzir resultados pretendidos, o que diz respeito à implementação e ao aprimoramento de objetivos; eficiência como a competência para se produzir resultados com dispêndio mínimo de recursos e esforços, reconhecendo que as organizações só estariam sendo eficientes se demonstrassem antes ser efetivas; e eficácia como as condições e resultados desejados de experimentos, o que quer dizer que os investimentos mobilizados devem produzir os efeitos desejados. Reconhece que a efetividade e a eficiência são ingredientes indispensáveis da eficácia, inclusive para fins de conhecimento dos resultados pretendidos, o que significa dizer que programas sociais só serão eficazes se forem antes efetivos e eficientes.

Ulian (2007) recorre a dois níveis de avaliação em sua pesquisa: o da eficácia e o da efetividade do programa de ensino aplicado; o da eficácia para responder como um tratamento produz mudanças numa síndrome-alvo em pesquisa e o da efetividade para responder como se espera que uma intervenção seja executada numa situação real. No nível da eficácia buscou verificar se o programa ensinou o que pretendia ensinar, combinando dois tipos de delineamento para essa avaliação: o delineamento de pré e pós-teste e o delineamento de comparação de grupos; no nível da efetividade, se os participantes passaram a se comportar de acordo com os objetivos propostos no programa de intervenção, a partir da comparação dos comportamentos dos participantes com os comportamentos esperados previamente definidos. Considera que a avaliação da eficácia equivale à obtenção de uma medida da validade interna do programa de intervenção e a da efetividade a uma medida da validade externa do mesmo.

Para Cozby (2003), falar em validade interna significa atribuir com segurança os resultados de um experimento ao efeito de uma variável independente (VI), o que implica planejar e realizar o experimento de forma tal que a VI seja a única causa dos resultados. Para Kazdin (1993 apud ULIAN, 2007), validade interna significa responder até onde a intervenção, e não influências estranhas, pode ser considerada explicativa dos resultados.

O que se observa, portanto, é que, embora utilizando diferentes nomenclaturas, parece existir uma preocupação comum em avaliar a intervenção enquanto produção de mudanças desejadas e enquanto impacto dessas mudanças na

situação real, ou seja, em obter medidas de validade interna e de validade externa da intervenção realizada.

#### **1.4 A generalização e a manutenção de comportamentos em programas educativos**

A questão da generalização e da manutenção dos resultados das intervenções comportamentais tem sido uma das preocupações freqüentes desde o final dos anos setenta frente à crítica de que não se estenderiam ou permaneceriam no mundo real.

Entendendo a generalização como a ocorrência de comportamentos treinados em contextos nos quais nunca foram treinados, Mc Reynolds (1989) aponta que, no tratamento das desordens de comunicação, os programas enfatizam como planejar a aquisição do comportamento, mas não como promover a sua generalização, o que tem sido uma séria preocupação para pesquisadores e clínicos e considera particularmente importante obter medidas dos comportamentos nas situações em que se espera que a generalização ocorra.

Milan e Mitchel (1996) defendem que, além da demonstração de que generalização e manutenção são fenômenos independentes, há ainda a distinção entre dois tipos de generalização: a do estímulo, que ocorre quando o comportamento aprendido é emitido em locais diferentes daquele em que foi ensinado, e a da resposta, que ocorre quando são emitidos comportamentos similares, mas não idênticos àqueles que foram ensinados. Na prática, a generalização do estímulo, a generalização da resposta e a manutenção correspondem aos resultados desejados na maioria dos programas de intervenção.

Uma das primeiras e mais significativas tentativas para sistematizar a literatura sobre o assunto foi realizada por Stokes e Baer (1977 apud MILAN; MITCHEL, 1996), que identificaram nove estratégias para melhorar a generalização e a manutenção: uma que representa a generalização e manutenção naturais (treinar e esperar), quatro relacionadas à generalização do estímulo (modificações seqüenciais, programar estímulos comuns, generalização mediada e treinamento em generalização), duas relacionadas à generalização da resposta (treinar amostras suficientes e treinar de forma não estruturada) e duas relacionadas à manutenção

(introdução às contingências naturais de manutenção e uso de contingências não discrimináveis).

Treinar e esperar corresponde, na verdade, a uma estratégia não programada porque não são usados procedimentos especiais para incentivar a ocorrência da generalização; apenas fornece indícios sobre as condições que permitiram sua ocorrência. Exemplo: não houve generalização porque não houve oportunidade de praticar o comportamento aprendido.

Modificação seqüencial consiste na repetição dos procedimentos de tratamento nas circunstâncias ou nos locais em que tem que ocorrer a generalização, com a finalidade de prolongar os efeitos da intervenção. Exemplo: incluir no programa de treinamento procedimentos em situação natural.

Programar estímulos comuns consiste em manter os estímulos mais importantes nos locais de treinamento e de generalização, para que os estímulos comuns estabeleçam a ocasião para a ocorrência do comportamento treinado em ambos os lugares. Exemplos de estímulos potencialmente eficazes: pessoas, materiais acadêmicos, objetos caseiros.

Generalização mediada significa ensinar um comportamento mediador para aumentar a probabilidade de que o comportamento-alvo seja praticado nas várias situações em que for requerido. Exemplo: associar um comportamento verbal ao posterior comportamento não verbal, ou seja, dizer o que deverá ser feito e logo depois fazê-lo; o sinal verbal estabelece a ocasião para um determinado comportamento na ausência de um estímulo externo.

Treinamento em generalização consiste no treinamento direto da generalização de estímulos a partir do reforçamento de amostras da generalização, aqui entendida como qualquer outra resposta operante. Exemplo: pedir aos estudantes, depois de aprenderem um exemplo de princípio geral, que identifiquem outros exemplos como sendo a mesma coisa, ou seja, que identifiquem outras situações que requeiram a mesma resposta. Este mesmo enfoque pode ser aplicado à generalização da resposta, quando os estudantes devem considerar respostas alternativas possíveis de serem usadas na mesma situação.

Treinar amostras suficientes implica treinar tantos exemplos de um tipo de resposta quanto sejam necessários, para que ocorram outros exemplos não treinados do referido tipo de resposta; quanto menos exemplos, melhor a técnica, o

que exige habilidade e planejamento por parte do orientador.

Treinar de forma não estruturada consiste em programar variações nas situações ou circunstâncias às quais o treinando tem que responder, encorajando a variabilidade de respostas dentro de limites aceitáveis, o que aumenta a capacidade para responder a situações novas e amplia o repertório de respostas apropriadas a essas novas situações. Também pode ser eficaz para a generalização do estímulo.

Introdução às contingências naturais de manutenção consiste em desenvolver um plano de treinamento que assegure ao novo comportamento a obtenção de reforçamento no ambiente natural, certificando-se de que, do ponto de vista ético-cultural, o comportamento é apropriado às contingências naturais.

Uso de contingências não discrimináveis consiste em fazer com que as contingências de reforçamento, nas situações de treinamento e de generalização ou manutenção, sejam tão pouco discrimináveis quanto se possa conseguir, com a finalidade de manter o comportamento. Exemplo: programa de reforçamento intermitente.

Revisando a literatura, Mitchel e Milan (1996) mencionaram cinco enfoques que receberam maior atenção da comunidade comportamental; estão sobrepostos aos de Stokes e Baer (1977 apud MILAN; MITCHEL, 1996) e representam uma tecnologia em desenvolvimento na generalização e manutenção. São eles: atenuação das conseqüências reforçadoras, treinamento dos agentes naturais para a mudança, utilização do controle de estímulos, utilização do autocontrole e prevenção das recaídas.

A atenuação das conseqüências reforçadoras é uma das estratégias mais poderosas e que deveria ser enfatizada, consistindo na mudança gradual na programação ou na forma com que os reforçadores estabelecidos são dispensados, de modo que as conseqüências naturais possam controlar o comportamento. Exemplo clássico: mudar gradualmente do reforçamento contínuo para o intermitente e deste para o não reforçamento.

O treinamento dos agentes naturais para a mudança refere-se ao treinamento das pessoas que pertencem e podem estar disponíveis para realizar ou apoiar os procedimentos de tratamento no ambiente natural, como professores, colegas de classe, pais, familiares, amigos, colegas de trabalho. Há poucos estudos e o desafio é encontrar formas de supervisionar o comportamento dos agentes de mudanças

naturais.

A utilização do controle de estímulos refere-se à presença ou ausência de um estímulo particular ou de um conjunto de estímulos para influenciar, de modo confiável, a ocorrência ou não de uma resposta ou de uma classe de repostas. É uma ampla estratégia e pode incluir a presença de pessoas significativas (como professores, funcionários), a presença de objetos ou estímulos tangíveis (como foto, medalha, amuleto de sorte) e a colocação de sinais visuais em locais proeminentes (como cartazes com informações relevantes, pôsteres referentes aos comportamentos de interesse).

A utilização do autocontrole consiste na transferência gradual do controle do comportamento ao próprio participante, a partir de um conjunto de procedimentos que devem ser esboçados para que ele controle o seu próprio comportamento. Implica a auto-avaliação, a auto-instrução e o auto-reforçamento.

A prevenção das recaídas consiste no treinamento do participante na prevenção de crise ou retrocesso no processo de mudança do comportamento ou de manutenção das mudanças alcançadas. Envolve as habilidades de enfrentamento, a identificação dos aspectos do meio e do estilo de vida associados à recaída, a negociação de contratos de recaída e o procedimento de crises programadas para minimizar a possibilidade de abandono do programa de intervenção.

Para Mitchel e Milan (1996) a pesquisa comportamental já examinou a eficácia de uma variedade de estratégias para generalizar ou manter os benefícios iniciais de um programa de intervenção; a nova estratégia consiste no uso inovador e criativo do que já existe, mais do que no descobrimento e desenvolvimento de novos princípios.

Mc Reynolds (1989) defende que a generalização deveria ser incluída no início da intervenção mediante o uso de contextos no treinamento próximos aos do ambiente natural ou de uma variedade de exemplos para ensinar a resposta desejada.

Para isso, variáveis que estão presentes no ambiente natural do participante podem ser introduzidas gradualmente, o que implica a decisão não só de quantos contextos necessitam ser testados, mas também de quais contextos podem ser selecionados como representativos daqueles em que o comportamento ocorre no ambiente natural. Estabilidade e consistência mostram-se importantes para

determinar que a generalização ocorreu e que o comportamento será mantido fora do ambiente em que foi treinado, o que requer, ainda, que esse comportamento continue sendo reforçado na situação natural.

Kearns (1989) aponta quatro fases, distintas e seqüenciais, no processo de intervenção: avaliação, tratamento, generalização e manutenção. A avaliação freqüentemente inclui a aplicação de testes padronizados que serão reaplicados como critério de mensuração de resultados durante e após a intervenção. No entanto, raramente medem o que foi abordado na intervenção porque, dado o caráter amplo desses testes, raramente oferecem informações sobre comportamentos específicos a serem tratados, permitindo pequena ou nenhuma informação sobre manutenção. Para se obterem medidas dos comportamentos nas situações de generalização e manutenção é necessário identificar os comportamentos no ambiente natural ou simulado e nos contextos em que ocorrem, complementa Mc Reynolds (1989).

Bolsoni Silva et al. (2006) salientam que em estudos sobre programas de intervenção em habilidades sociais, as referências a seguimento e generalização são escassas e vagas, sugerindo maior investigação sobre a validade social dos procedimentos e dos seus efeitos a médio e longo prazos. Murta (2005) aponta como tarefa desafiadora a conciliação de pesquisa criteriosa com aplicação bem sucedida no ambiente real, o que deverá incluir o planejamento da avaliação de efetividade dos programas de THS.

### ***1.5 Os programas de treinamento em habilidades sociais no contexto escolar***

Segundo A. Del Prette e Del Prette (2006a) e Bolsoni-Silva et al. (2006), o Treinamento de Habilidades Sociais surgiu na Inglaterra nos anos sessenta, contemporaneamente ao Treinamento Assertivo nos Estados Unidos, e foi concebido inicialmente como um método de intervenção para a promoção de habilidades sociais. A partir dos anos setenta cresceu nos Estados Unidos e Canadá, o que possibilitou uma rápida expansão para outros países de língua inglesa e, em seguida, para a Espanha e Portugal. Mas no Brasil a aceitação da área ocorreu bem mais tarde, sendo considerado como marco o artigo de Z. Del Prette e Del Prette publicado em 1996 e intitulado Habilidades sociais: uma área em

desenvolvimento, em que os autores apresentam uma introdução geral do campo teórico-prático das habilidades sociais e enfatizam a sua relevância para a Psicologia e Educação.

Bolsoni-Silva et al. (2006), em estudo sobre a produção científica da área de Habilidades Sociais em periódicos nacionais indexados de 1996 a 2004, pesquisados em bases digitais de dados como LILACS, INDEXPSI, PSICOINFO e SCIELO, em editores de periódicos, bibliotecas e autores ou pesquisadores, identificaram sessenta e cinco artigos no país; dentre os dez classificados como teóricos, dois referiram-se à área educacional e dentre os cinco classificados como profissionais, dois referiram-se ao treinamento de habilidades sociais do professor. Os demais abordaram estudos com crianças, adolescentes, universitários, pais e casais, clínicos, além dos teóricos e profissionais referentes a outras abordagens que não a educacional. Apesar de apontarem um crescimento considerável de publicações a partir da década de noventa, uma tendência de crescimento do interesse pela área, uma maior diversidade dos temas investigados e dos métodos utilizados, há menção a apenas quatro artigos na área escolar e a apenas dois ao treinamento do professor.

Murta (2005), ao analisar a produção nacional sobre programas de treinamento em habilidades sociais com amostras brasileiras, identificou, entre 1996 e 2003, dezessete programas de intervenção para prevenções primária, secundária e terciária, tendo como referência a consulta a periódicos indexados, base de dados LILACS, anais de encontros da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental e livros produzidos por grupos de pesquisa. A pesquisa revelou que a produção brasileira teve início em meados da década de noventa e apontou o predomínio de programas em grupo realizados nos contextos clínico e escolar e com resultados promissores.

Revelou, também, que a produção em THS no país vem crescendo nos últimos anos, mas permanece pequena quando comparada à produção de países de línguas inglesa e espanhola. Dentre os seis programas relacionados à prevenção primária, um, citado inclusive por Bolsoni-Silva et al (2006), referiu-se a capacitação de professores da rede pública; os demais, a crianças de educação infantil e pais, adolescentes e universitários. Lembra que intervenções em prevenção primária são dirigidas a grupos ou pessoas expostas a fatores de risco, mas ainda não atingidos



por problemas interpessoais; em secundária, a grupos ou pessoas já sob efeito de fatores de risco; e, em terciária, a aqueles que já possuem déficits acentuados em habilidades sociais.

Mais recentemente, A. Del Prette e Del Prette (2006b) publicaram, em livro produzido por grupo de pesquisadores, um estudo sobre treinamento de habilidades sociais na escola dirigido a professores, e que utiliza o método de vivências em sala de aula, justificado pelo papel da escola enquanto espaço de socialização e de formação acadêmica.

Portanto, no período de 1996 a 2004, foram identificados, nas pesquisas citadas, três estudos sobre treinamento de habilidades sociais voltados a professores. Em 1998, Z. Del Prette et al. assinalaram que, na literatura nacional, eram praticamente inexistentes os relatos de intervenção especificamente voltados para as habilidades interpessoais do professor. Conforme as referências citadas, ainda que a área tenha avançado no país a partir da referida década, essa realidade parece pouco ter mudado até 2004 no que tange a intervenções para professores.

No entanto, examinando-se a produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado referenciada nas bases digitais de dados da Universidade Federal de São Carlos (2003-2007), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (2006) e da Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (2007), no período de 1997 a 2007, relacionada a programas de intervenção na escola voltados à capacitação de professores, identificou-se uma de doutorado em andamento, duas de doutorado concluídas em 2007 e uma de mestrado concluída em 2005. Ao se analisar a produção no contexto escolar, englobando estudos descritivos de avaliação e programas educativos em habilidades sociais envolvendo alunos, pais e/ou professores, foram apurados dezessete trabalhos, dos quais três estão em andamento, nove aconteceram entre 2003 e 2007 e cinco no período de 1997 a 2002.

Ainda que este estudo não tenha a pretensão de esgotar de forma precisa o andamento de pesquisas relacionadas à aplicação da área de habilidades sociais no campo da Educação no país e sim de sondar sua evolução no que tange à capacitação de professores, considerando as referências citadas pode-se dizer que os últimos cinco anos representaram uma tendência de crescimento do referido campo.

Portanto, as referências citadas, somadas aos artigos e capítulos de livros publicados e referenciados na base digital de dados da Universidade Federal de São Carlos (2003-2007), assim como aos grupos de pesquisa consolidados e também referenciados na mesma base de dados, mostram crescente interesse pela área no país, o que inclui a aplicação no contexto escolar. No entanto, a utilização na capacitação de professores ainda se mostra embrionária em relação às demais aplicações mencionadas, consolidando a pertinência deste estudo.

A literatura tem ressaltado a importância do desenvolvimento interpessoal do professor, conforme apontam pesquisadores como Z. Del Prette e Del Prette (1998, 2000), A. Del Prette e Del Prette (2003, 2006a, 2006b) e Vila (2005). A formação de professores tem sido uma questão de difícil solução não só em nosso país; a desmotivação e o ritualismo na sala de aula parecem ser lugares comuns e novos facilitadores precisam ser identificados para que não se proliferem apenas “burocratas da educação”.

A escola apresenta contingências que mantêm ou acentuam comportamentos indesejáveis, como a agressividade e a esquivas, o que requer do professor um conjunto de habilidades sociais para conduzir interações educativas saudáveis com e entre alunos, para além da modelagem e da modelação de comportamentos de esquivas, como mentira e ausência prolongada da sala de aula, ou de indisciplina, como quebra de regra, comportamentos opositivos e desafiantes.

Como o professor desempenha o triplo papel de participante, condutor e mediador do processo ensino-aprendizagem, para que atinja seus objetivos pedagógicos, precisa apresentar um repertório refinado de habilidades sociais.

Além disso, considerando que o ser humano, dentre todos os seres vivos tão sociais quanto ele, no que se refere à interdependência e à satisfação gerada pelo contato social, é o mais frágil, é o que precisa de maior cuidado, até porque o seu mundo social é particularmente complexo, tem o professor como um dos cuidadores essenciais depois dos pais; quer sistemática ou assystematicamente, são também responsáveis por prover condições para a aprendizagem sócio-comportamental, prosseguem os referidos autores.

Bolsoni-Silva (2002) lembra que os seres humanos, ao serem socialmente habilidosos, favorecem o aumento de reforçadores como resultado de interações satisfatórias; como as pessoas são sensíveis às conseqüências dos seus próprios

comportamentos, é provável que o comportamento socialmente adequado se mantenha no ambiente em que ocorre.

A análise do comportamento tem mostrado como o ambiente influencia o comportamento, aqui entendido como a atividade dos organismos (animais, incluindo o homem) que mantêm intercâmbio com o ambiente (DE ROSE, 1997). Portanto, comportamento é um conceito relacional: relaciona ambiente com organismo e a influência é recíproca. Souza (1997a, 1997b) lembra que a relação de dependência entre eventos ambientais, ou entre eventos ambientais e comportamentais, é chamada de contingência e que as relações entre eventos interdependentes que envolvem relação temporal estreita (contigüidade) são mais efetivas do que as que envolvem atrasos.

A natureza humana não é imutável, ela é flexível e passível de mudança, diz Sidman (1995). O comportamento é sempre o resultado de muitas contingências, algumas positivas e outras negativas; alterar contingências não altera a natureza humana, mas faz uso da sua plasticidade. Podemos usar contingências positivas ou negativas para ensinar comportamentos novos, para manter comportamentos já existentes ou para eliminar comportamentos.

O reforçamento positivo (quando o comportamento do indivíduo produz uma conseqüência positiva, ou seja, acrescenta um estímulo ao ambiente) e o reforçamento negativo (quando o comportamento do indivíduo elimina uma conseqüência negativa, ou seja, retira um estímulo do ambiente) representam duas das três fontes mais poderosas de controle comportamental, tendo a propriedade de tornar mais provável o comportamento ao qual se seguiram. A outra é a punição, caracterizada por duas possibilidades de contingências: a perda de reforçadores positivos ou a produção de reforçadores negativos; ambas têm a propriedade de tornar o comportamento ao qual se seguiram menos provável (SIDMAN, 1995).

Há fortes evidências de que, mesmo quando atinge o seu objetivo imediato, a punição está, a longo prazo, fadada ao fracasso. E mesmo assim, a coerção social acaba sendo aceita como natural, afirma Sidman (1995); para Bernardes (2002), tem tradicionalmente representado a principal forma de interação entre professores e alunos. A aplicação de formas não coercitivas tem sido insignificante em comparação com o recurso habitual da coerção. Para Skinner (1995, p.48), “as culturas em geral controlam seus membros através de estímulos aversivos, quer

como reforçadores negativos que fortalecem o comportamento desejado, quer como punições que suprimem o comportamento indesejado”. E o indesejado pode ser suprimido pela não apresentação da conseqüência positiva (extinção) em vez de utilizar a punição.

O reforçamento positivo controla o comportamento tanto quanto a punição, mas sem gerar os subprodutos desta. Uma forma de impedir que as pessoas façam algo sem puní-las é oferecer reforçadores positivos por fazerem alguma outra coisa, é fortalecer a ação desejável que substitui a indesejável, é procurar por ações desejáveis que possam ser recompensadas positivamente, é procurar eliminar o comportamento indesejado pela construção de um novo comportamento para substituí-lo, diz Sidman (1995). Para Villani (2002, p.53), “o reforçamento positivo aparece como a forma de controle mais adequada à educação”.

“A educação está basicamente preocupada com a transmissão da cultura, e isso significa a transmissão do que já é conhecido” (SKINNER, 1995, p.142). E o aspecto mais importante de uma cultura é o de que ela evolui. A evolução da cultura acontece de maneira análoga à evolução genética - variação associada à transmissão seletiva; e o que varia e é seletivamente transmitido são os replicadores culturais, aqui entendidos como “qualquer entidade capaz de produzir cópias de si mesma”, diz Baum (1999, p.264).

Falar em práticas culturais significa dizer que as conseqüências agem sobre o grupo, ou seja, significa falar do efeito produzido pelo conjunto de comportamentos dos membros do grupo sobre o próprio grupo. Uma prática cultural tem sua origem no comportamento individual, mas é o efeito sobre o grupo que é responsável pela evolução da cultura. Para Glenn e Malagod (1991, p. 5 apud ANDERY; MICHELETTO; SÉRIO, 2005) “quando relações comportamentais que definem parte do conteúdo do repertório de um organismo são replicadas nos repertórios de outras pessoas, em um sistema sociocultural, o comportamento replicado é chamado de uma prática cultural”.

Para Skinner (1995, p. 120), estudantes quase sempre são ensinados sobre o que pode ser feito e o que acontecerá quando for feito - o conhecimento por descrição; só quando o que foi feito tiver conseqüências reforçadoras e mostrar-se vantajoso, é que irão aprender o conhecimento por compreensão. Os educadores tentam promover o conhecimento por compreensão, dada a efetividade do

comportamento assim originado. Baum (1999) nomina o conhecimento como operacional – o saber como, que significa que algum comportamento ou categoria de comportamento foi observado, e como descritivo - o saber sobre, que significa que o comportamento refere-se a alguma asserção diante de estímulos como perguntas.

Ensino é o arranjo de contingências que agiliza a aprendizagem, a qual pode ocorrer sem ensino, mas que pode ser acelerada e pode gerar comportamento que, de outro modo, não apareceria, diz Skinner (1972). É necessário garantir aos professores o conhecimento de princípios básicos da aprendizagem que permitam analisar contingências e promover práticas melhores que as aversivas, entende Zanotto (2000); ou seja, ajudar o professor a identificar as próprias ações como uma parte importante da explicação dos comportamentos dos alunos, a acreditar que mudanças são possíveis e a agir como um agente capaz de promovê-las.

### ***1.6 Pressupostos teóricos e empíricos considerados neste estudo***

Considerando as informações teóricas e empíricas descritas na literatura, aqui revisadas, relativas a programas de desenvolvimento interpessoal, partiu-se, no desenvolvimento deste estudo, dos seguintes pressupostos:

- o comportamento social é um comportamento como qualquer outro; portanto pode ser ensinado e, conseqüentemente, aprendido;
- há necessidade de se ensinar comportamentos sociais na escola; as situações naturais podem não ser suficientes para promover mudanças no contexto escolar contingentes às demandas sociais mais amplas;
- as habilidades sociais são contextuais, o que requer que cada programa de treinamento de habilidades sociais seja adequado às necessidades individuais e grupais;
- os programas de treinamento de habilidades sociais constituem um campo teórico-aplicado com efetividade comprovada, são utilizados como método preventivo ou educativo para o desenvolvimento de comportamentos interpessoais individuais ou grupais, e enfatizam as vivências como alternativas para a aquisição do conhecimento operacional, além do descritivo;
- a generalização e a manutenção das habilidades adquiridas deverão ser

planejadas e avaliadas em termos da eficiência do programa aplicado, como também de sua efetividade;

- a aplicação do programa de treinamento de habilidades sociais permite o entendimento de que a ação de cada um é fundamental para a promoção de um ambiente social saudável, além de favorecer melhor satisfação nas relações interpessoais;

- da mesma forma, permite ao professor não só desmistificar a crença de que o comportamento do aluno deriva de atributos a ele inerentes e, conseqüentemente, imutáveis, como também conhecer e vivenciar novos paradigmas interpessoais favoráveis ao entendimento de que o próprio comportamento do professor faz parte da causação do comportamento do aluno;

- ainda, perceber que a mudança de paradigma contribui para a constituição de uma escola apta para a formação de pessoas preparadas para a vida em comunidade, seja em âmbito pessoal, grupal ou profissional.

O estudo está voltado à promoção das habilidades sociais de professores no contexto escolar e alicerçado nos princípios e procedimentos do Treinamento em Habilidades Sociais. Tem propósitos educacionais e não clínicos, está relacionado à intervenção primária e se reporta ao contexto organizacional escolar, priorizando:

- a participação de sujeitos envolvidos no processo educacional independentemente do nível hierárquico: a participação de integrantes do corpo diretivo junto aos docentes poderia fortalecer a manutenção das habilidades treinadas no contexto escolar ao propiciar um ambiente receptivo às mudanças interpessoais e intergrupais, ao possibilitar o monitoramento das habilidades treinadas e ao estender aos demais professores não participantes do treinamento o que foi abordado na intervenção;

- uma intervenção breve que pudesse ser absorvida pela realidade da escola pública: duração de um ano letivo porque a cada início de ano o quadro funcional pode se alterar em função da remoção ou ingresso de professores, coordenadores ou diretores; horários limitados à carga horária dos professores na própria escola porque a maioria deles complementa sua carga total em outras escolas e muitos deles em outras cidades da região, restando normalmente o espaço da HTPC (Hora do Trabalho Coletivo Pedagógico) e, dentro deste, os horários que a escola pode disponibilizar;

- uma intervenção grupal englobando atividades teóricas e práticas, procedimentos e técnicas variados, avaliação multimodal pré e pós-intervenção e medidas grupais e individuais para avaliar se o programa de treinamento em habilidades sociais favorece a aquisição e/ou o aperfeiçoamento das habilidades treinadas.

- a implementação de uma intervenção voltada ao contexto escolar, e em particular à sala de aula, que possibilitasse o conhecimento, a vivência, a aquisição e a aplicação das habilidades sociais educativas treinadas nas situações reais.

- a avaliação da eficiência (BOOG, 1980) como uma medida da validade interna do programa de intervenção, considerando as medidas tomadas antes, durante e após a intervenção como indicativas da influência da intervenção sobre os resultados (Cozby, 2003); as medidas pré e pós-intervenção para responder à questão da aprendizagem ou resultado imediato, mostrando o que foi aprendido e quais mudanças ocorreram nos conhecimentos e habilidades treinados, e as medidas tomadas durante o treinamento para identificar a reação dos participantes ao treinamento.

### **1.7 Objetivo**

A pesquisa buscou verificar a eficiência de um programa de intervenção baseado nos princípios e procedimentos do Treinamento em Habilidades Sociais, e dirigido a um grupo de professores do 2º ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública, para a promoção de mudanças dos comportamentos sociais treinados e para a generalização dessa aprendizagem no contexto escolar.

## **2 MÉTODO**

### **2.1 Contexto de realização da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual situada numa cidade do interior paulista com aproximadamente dezesseis mil habitantes, pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Lins/ SP, e que oferece o Ciclo II do Ensino Fundamental.

Está situada em uma região central da cidade, funcionando nos períodos da manhã e da tarde para atender à população urbana (a maioria) e rural (maior contingente no período da tarde) do município; no início da pesquisa, somava quinhentos e noventa e oito alunos, sendo trezentos e quarenta no período da manhã e duzentos e cinqüenta e oito no período da tarde. A maioria dos alunos pertence a nível sócio-econômico mais baixo, dedica-se ao estudo e/ou a pequenos afazeres domésticos e rurais.

Dispõe de nove salas de aulas, uma sala de vídeo, uma de leitura, uma de professores, uma de diretoria, uma de secretaria, uma de almoxarifado, uma cozinha, um pátio e uma quadra de esportes cobertos, sanitários masculino e feminino dentro do prédio. As dependências utilizadas durante este estudo foram as salas de aula, incluindo a quadra de esportes e a sala de leitura, a sala dos professores e a sala de vídeo; a última, na fase de intervenção, as demais, nas fases pré e pós-intervenção.

A escola contava, no referido ano da pesquisa, com uma diretora, uma coordenadora, vinte e quatro professores, oito funcionárias (uma secretária, duas agentes de organização escolar, três agentes de serviços e duas inspetoras de alunos); tinha, portanto, no corpo diretivo e docente, vinte e seis integrantes.

Para o desenvolvimento do trabalho a escola disponibilizou a Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTPC), oferecendo o primeiro horário da mesma por concentrar maior número de professores (quatorze); eram duas HTPC na escola, uma na terça-feira e a outra na quarta-feira, cada uma delas com 3h/a de 50 minutos.

### **2.2 Participantes**



Foram onze participantes: dez professores do ciclo II do Ensino Fundamental, dos quais três do sexo masculino e sete do feminino, e uma coordenadora pedagógica. A média de idade dos participantes correspondeu a 42,3 anos, com desvio padrão igual a 9,0 anos e com variação de 26 a 55 anos; o tempo médio de docência correspondeu a 14,4 anos, com desvio padrão igual a 8,9 anos e com variação de 1 a 28 anos; e o tempo médio na escola correspondeu a 2,9 anos, com desvio padrão igual a 3,0 anos e com variação de 4 meses a 10 anos e 4 meses. Dentre os participantes, 55% atuavam na área de Humanas e 45% na de Exatas.

A amostra representou 46% da população docente/ diretiva da escola, 61% da população docente participante de HTPC na referida escola e 79% da população docente participante do primeiro horário da HTPC da quarta-feira.

Foi obtida por meio do método de amostragem não probabilístico ou “de conveniência” (COZBY, 2003, p.197), já que o foco do estudo é a relação entre o THS e o desempenho de habilidades sociais de professores do Ciclo II do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio de escola pública, e a participação na pesquisa se deu pelo processo de livre escolha. Como se tratava de professores que trabalhavam também em outras escolas do município ou de cidades circunvizinhas, acreditou-se que os dados seriam generalizáveis para uma população mais ampla.

Os onze participantes foram distribuídos em dois grupos experimentais delineados para o presente estudo e estão caracterizados na Tabela 1.

**Tabela 1 - Caracterização da amostra segundo idade, tempo na docência e na escola**

Variável	Grupo	Masc	Fem	n	Média	DP
Idade	G1	01	05	06	43,0a	07,1a
	G2	02	03	05	41,4a	11,7a
Tempo na docência	G1	01	05	06	16,3a	07,3a
	G2	02	03	05	12,0a	10,9a
Tempo na escola	G1	01	05	06	03,8a	03,9a
	G2	02	03	05	01,8a	07,9a

Os participantes deste estudo corresponderam à segunda escola em que foi proposto o desenvolvimento da pesquisa, pois na primeira, onde já havia sido realizado o levantamento de necessidades de THS junto à diretora, não houve

possibilidade de continuidade por ficarem os professores do Ensino Médio, que representavam o maior contingente da escola, comprometidos com um curso em rede obrigatório, que absorveria grande parte da HTPC que havia sido disponibilizada para a pesquisa.

### **2.3 Instrumentos**

No desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: (a) Roteiro de Entrevista sobre Aplicação de Programas de Desenvolvimento Interpessoal em Escola Pública (APÊNDICE A), (b) Folha de Registro das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE B), (c) Ficha de Observação das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE C), (d) Inventário de Habilidades Sociais - IHS-Del-Prete, (e) Avaliação de classe de habilidade social treinada (APÊNDICE D), (f) Avaliação geral do programa de THS (APÊNDICE E) e (g) Vivência entrada no céu (APÊNDICE F).

A descrição referente a esses instrumentos está apresentada a seguir.

*a) Roteiro de entrevista sobre aplicação de programas de desenvolvimento interpessoal em escola pública (APÊNDICE A)*

Trata-se de um roteiro de entrevista semi-estruturada elaborado pela pesquisadora e voltado à diretora da escola, composto por perguntas abertas, e que buscou investigar a viabilidade de se aplicar um programa de intervenção em Habilidades Sociais em escola pública com o II Ciclo do Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio, identificando-se: as principais dificuldades interpessoais existentes no ambiente escolar; as esferas de relacionamento em que essas dificuldades estão situadas, considerando-se direção, docência, discência e administrativo; e o público-alvo, os temas e os objetivos a serem contemplados frente às necessidades detectadas.

*b) Folha de registro das práticas interativas do professor (APÊNDICE B)*

Refere-se a um protocolo utilizado pelo professor para registrar, em termos funcionais, as ocorrências relativas à interação professor-aluno em sala de aula, buscando identificar: as ações verbais e não-verbais antecedentes dos alunos, o contexto de ocorrência dessas ações, as ações conseqüentes do professor, os

resultados das ações do professor e as avaliações do professor acerca dos resultados obtidos.

Foi elaborado pela pesquisadora e as informações coletadas tiveram como objetivo a caracterização de situações interpessoais a serem exploradas no Treinamento de Habilidades Sociais, assim como a complementação de medidas pré e pós-intervenção. Foram obtidas a partir da verificação das relações entre o comportamento do professor e os eventos antecedentes e conseqüentes que acompanham esse comportamento, o que significa, segundo Skinner (1970), fazer análise funcional, isto é, identificar a função que um evento exerce sobre outros.

*c) Ficha de observação das práticas interativas do professor (APÊNDICE C)*

Refere-se a um protocolo elaborado e utilizado pela pesquisadora para anotar, em termos funcionais, as observações relativas à interação professor-aluno em sala de aula, buscando identificar: os comportamentos verbais, não verbais e emocionais antecedentes dos alunos, o contexto da interação, os comportamentos verbais, não verbais e emocionais conseqüentes do professor e as conseqüências do comportamento do professor.

Foi elaborado pela pesquisadora e as informações coletadas também tiveram como objetivo a caracterização de situações interpessoais a serem exploradas no Treinamento de Habilidades Sociais, assim como a complementação de medidas pré e pós-intervenção.

*d) Inventário de Habilidades Sociais - IHS-Del-Prette*

O ISH-Del-Prette é um inventário padronizado e editado pela Casa do Psicólogo em 2001, destinado a adultos e jovens com formação mínima de segundo grau. Apresenta comprovada qualidade psicométrica, conforme demonstram os estudos de validade e confiabilidade descritos no Manual de aplicação, apuração e interpretação (Z. DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003b) e os estudos de validade concomitante e fidedignidade ou estabilidade temporal realizados por Bandeira et al. (2000).

Constam também do manual informações sobre a área de habilidades sociais, finalidade do inventário, instruções para aplicação, avaliação, apuração e interpretação dos resultados. Vem acompanhado de um caderno de aplicação com 38 itens e instruções para o respondente, e de folhas de respostas.

Busca avaliar, por meio do auto-relato, o repertório de habilidades sociais usualmente requerido em uma amostra de situações interpessoais relativa a vários contextos, com diferentes tipos de interlocutores e com diversas demandas; portanto, os resultados permitem a identificação de recursos e déficits em habilidades sociais para posterior inclusão no planejamento e acompanhamento de programas de intervenção.

Os trinta e oito itens devem ser respondidos com base na estimativa sobre a frequência com que o sujeito reage da forma descrita em cada item, considerando o total de vezes em que se encontrou ou se imaginou diante da situação, a partir de uma escala do tipo Likert com cinco pontos.

A interpretação dos resultados no IHS decorre da posição, em termos percentis, do respondente em relação ao Grupo Amostral de Referência, indicando uma avaliação geral, que corresponde ao escore total, e cinco avaliações em áreas específicas, que correspondem aos escores fatoriais, representados como F1, F2, F3, F4 e F5, cujas especificações encontram-se a seguir.

Score total: avaliação geral relativa à existência de recursos ou déficits em habilidades sociais no repertório do respondente.

F1 - Enfrentamento com risco: avalia principalmente a assertividade, retratando situações interpessoais caracterizadas pela afirmação e defesa de direitos e de auto-estima, com risco potencial de reação indesejável.

F2 - Auto-afirmação na expressão do afeto positivo: retrata demandas interpessoais de expressão de afeto positivo e de afirmação da auto-estima, com risco mínimo de reação indesejável.

F3 - Conversação e desenvoltura social: retrata situações sociais neutras, com risco mínimo de reação indesejável e que implicam conhecimento das normas de relacionamento cotidiano.

F4 - Auto-exposição a desconhecidos ou a situações novas: refere-se a situações que envolvem a abordagem de pessoas desconhecidas.

F5 - Autocontrole da agressividade em situações aversivas: supõe reação a estimulações aversivas que demandam controle da raiva, da agressividade e da impulsividade.

A utilização do IHS propiciou a identificação de situações interpessoais a serem abordadas no programa de intervenção em habilidades sociais, serviu como medida

pré e pós-intervenção, e os resultados pré-intervenção serviram como critério para a distribuição dos participantes nos dois grupos experimentais constituídos.

*e) Avaliação de classe de habilidade social treinada (APÊNDICE D)*

Trata-se de um questionário utilizado ao final da intervenção das duas primeiras classes de habilidades sociais treinadas, elaborado pela pesquisadora com o objetivo de avaliar a reação dos participantes aos conteúdos treinados.

*f) Avaliação geral do programa de treinamento em habilidades sociais (APÊNDICE E)*

Trata-se de um questionário utilizado ao final da intervenção, elaborado pela pesquisadora com o objetivo de avaliar a aprendizagem ou resultado imediato do treinamento.

*g) Vivência entrada no céu (APÊNDICE F)*

Trata-se de uma vivência utilizada ao final da intervenção da última classe de habilidades sociais treinada, adaptada pela pesquisadora da vivência sugerida por A. Del Prette Del Prette (2002, p.194) com o objetivo de avaliar a reação dos participantes ao conteúdo treinado.

## **2.4 Delineamento experimental**

Foram constituídos dois grupos experimentais, G1 e G2, que receberam intervenção (Treinamento em Habilidades Sociais - THS) em momentos diferentes e que foram avaliados, antes e depois da intervenção, por meio da aplicação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), da Folha de Registro das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE B) e da Ficha de Observação das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE C). O THS correspondeu, portanto, à variável independente (VI) estudada; as medidas pré e pós-intervenção corresponderam à variável dependente (VD) e foram decorrentes dos resultados dos participantes no Escore Total do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), nas ocorrências relatadas (APÊNDICE B) e nas ocorrências observadas (APÊNDICE C). Se a VI tivesse efeito, as medidas pós-intervenção deveriam apresentar alteração maior que a pré-intervenção.

Os participantes foram distribuídos no G1 e G2 por meio da distribuição randômica emparelhada, a partir dos resultados obtidos no pré-teste do IHS - Escore

Total. O G1 e G2 deveriam ser equivalentes em relação aos resultados obtidos no pré-teste, permanecendo como variáveis controladas pela randomização, entre outras, o sexo, a idade, o tempo de serviço, a disciplina ministrada, o ciclo e série lecionados, o turno e a carga horária. Para Cozby (2003), a randomização por emparelhamento é particularmente importante quando a amostra é pequena, garantindo que os grupos sejam equivalentes quanto à variável de emparelhamento antes que se introduza a manipulação da variável independente.

Para a distribuição randômica emparelhada os participantes foram listados em ordem alfabética e a cada um foi atribuída, em ordem crescente, uma letra do alfabeto e colocado o respectivo resultado (percentil) no Escore Total do IHS (pré-teste). Em seguida, os percentis foram listados em ordem decrescente e identificados com a respectiva letra do alfabeto, seguindo-se a ordem alfabética no caso de escores repetidos; os pares foram formados agrupando-se os participantes dois a dois, de acordo com a lista ordenada de percentis. Finalmente, cada elemento do par foi distribuído para o G1 ou G2 alternando-se o primeiro elemento de cada par ordenado uma vez para o G1 e na outra para o G2 e assim sucessivamente, ficando o segundo elemento inversamente designado para cada grupo.

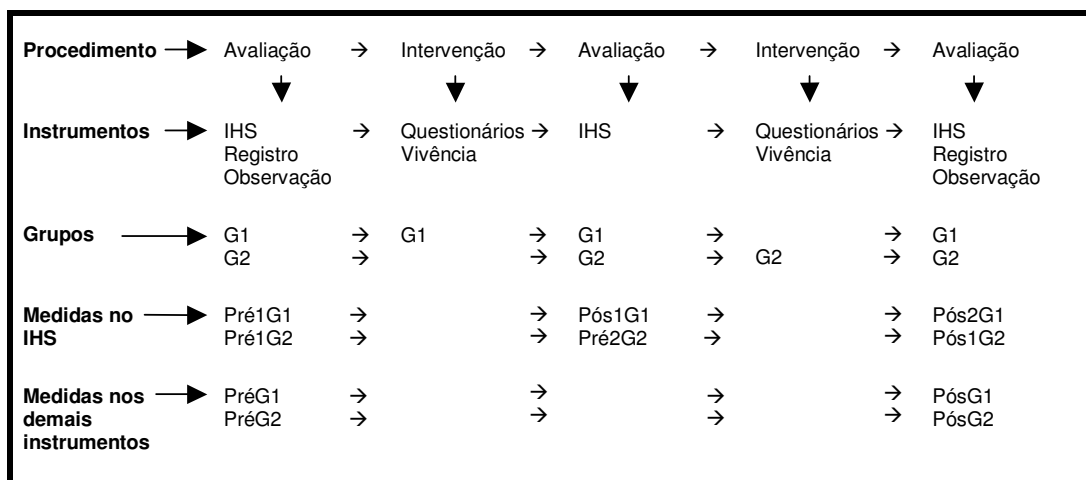
Para a verificação da equivalência entre os dois grupos utilizou-se o teste *t* de Student, por se tratar de amostra pequena ( $n < 30$ ) e sem reposição (COZBY, 2003, p.183); obteve-se  $t = 0,22$ . Considerando o nível de significância de 0,05, concluiu-se que as amostras eram equivalentes.

Portanto, para a obtenção da validade interna da pesquisa (COSBY, 2003) foram utilizadas medidas pré e pós-intervenção das variáveis dependentes a partir de diferentes instrumentos, que foram complementadas por outras medidas durante a intervenção, possibilitando atribuir com maior segurança os resultados pós-intervenção ao programa aplicado e garantindo o caráter multimodal da avaliação de programas de intervenção defendido na literatura. Enquanto medidas relativas ao caráter interno da intervenção, corresponderam à avaliação da eficiência proposta por Boog (1980), focando a aprendizagem ou resultado imediato, ou seja, a aquisição e a mensuração de conhecimentos e habilidades, e a reação ao treinamento, isto é, a opinião dos participantes sobre o programa desenvolvido. Também, essas medidas subsidiaram a identificação de situações interpessoais a

serem abordadas no THS, conforme avaliação de necessidades proposta por Rossi et al. (1999 apud COZBY, 2003).

Inicialmente o G2 deveria funcionar apenas como grupo controle (grupo de espera), recebendo THS ao final do estudo como estímulo pela participação na pesquisa. Portanto, o THS corresponderia a VI estudada e teria dois níveis: intervenção e controle sem intervenção; as medidas pré e pós-intervenção corresponderiam à VD e seriam decorrentes dos resultados nos referidos instrumentos de avaliação. Considerando o número reduzido de participantes, optou-se pelo delineamento descrito, por ter o delineamento experimental de medidas repetidas a vantagem de permitir um número menor de participantes, já que cada indivíduo passa por todas as condições experimentais; também, por apresentar extrema sensibilidade para encontrar diferenças entre os grupos porque a variabilidade do erro devida a diferenças individuais é minimizada, aumentando a probabilidade de detectar um efeito da VI sobre a VD (COZBY, 2003).

O esquema do delineamento utilizado está descrito no Quadro 1.



**Quadro1 - Esquema do delineamento experimental**

## **2.5 Procedimento**

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2005, abrangendo o período de março a dezembro e destacando-se três grandes etapas em seu desenvolvimento: (2.5.1) procedimentos preliminares, (2.5.2) procedimentos de coleta de dados e (2.5.3) procedimentos de análise das informações coletadas.

### *2.5.1 Procedimentos preliminares*

Esta etapa objetivou o levantamento de informações que permitissem: (a) sondar a viabilidade de se aplicar programa de desenvolvimento interpessoal em escola pública e (b) viabilizar o desenvolvimento da pesquisa.

#### *a) A sondagem para a aplicação de programa de desenvolvimento interpessoal na escola pública*

Esta sondagem (CORRÊA, 2004) constou de uma entrevista com a diretora da escola em que a pesquisadora havia sugerido, em estudo realizado em 2003, a necessidade de desenvolvimento das habilidades sociais dos docentes, e que correspondeu à primeira escola consultada, mas não efetivada, para a realização da pesquisa, conforme mencionado anteriormente no item 2.2.

A referida entrevista foi realizada em maio de 2004, na sala da diretoria, utilizando-se um roteiro de entrevista semi-estruturada - Entrevista sobre a Aplicação de Programas de Desenvolvimento Interpessoal em Escola Pública (APÊNDICE A).

O registro dos dados coletados na Entrevista sobre Aplicação de Programas de Desenvolvimento Interpessoal em Escola Pública foi feito por meio de gravação em fita cassete e de anotações no próprio roteiro pela entrevistadora. Os dados foram transcritos pela pesquisadora, valendo-se do uso de normas para transcrição: regras gramaticais, linguagem falada culta (URBANO, 1988) e critérios introduzidos pela transcritora para organização da transcrição. A fidedignidade da transcrição foi buscada utilizando-se o procedimento de análise qualitativa, em que a transcritora analisou a fala gravada inúmeras vezes, adequando normas e suprimindo conteúdos considerados irrelevantes.

Os dados decorrentes da entrevista realizada relativos à sondagem para aplicação de um programa de desenvolvimento interpessoal em escola pública com o II Ciclo do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, e justificados pela diretora em função da incidência de problemas interpessoais entre alunos, professores e funcionários na referida escola, mostraram que:

- a aplicação de programas de THS na escola pública seria bem-vinda;
- o público-alvo seriam, principalmente, professores e funcionários;
- os temas mais importantes seriam assertividade e civilidade.



Os resultados acima contribuíram para a adequação e posterior encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/ Marília, obtendo-se o Parecer nº. 2309/2004 em 15/12/2004.

*b) A viabilização do desenvolvimento da pesquisa*

A escola em que a pesquisa se concretizou foi contatada em meados de março de 2005. A aceitação da coordenadora e da diretora foi imediata, justificada na pertinência do assunto ao contexto escolar e no pioneirismo da iniciativa em termos de escolas da região. A solicitação foi formalizada à Diretoria Regional de Ensino e a confirmação se deu em uma reunião realizada na própria escola, com a presença da supervisora de ensino, da diretora, da coordenadora e da pesquisadora.

Estabeleceu-se junto à direção e coordenação que a coleta de dados teria início em 23/03/2005 e se estenderia até o final do ano letivo, que seria utilizado o primeiro horário da HTPC da quarta-feira e que a participação não implicaria disponibilidade de tempo extracurricular.

Estabeleceu-se, também, que o grupo seria dividido em dois subgrupos de forma aleatória e que cada um deles receberia a intervenção em momento distinto, enquanto o outro estaria desenvolvendo atividades especificadas pela direção/ coordenação em outro ambiente; para tal, a coordenadora participaria formalmente de um dos subgrupos e a diretora participaria não formalmente do outro, dada a dificuldade para estar presente em todas as etapas da pesquisa.

Ainda, estabeleceu-se que antes e após o THS de cada grupo, todos os participantes seriam avaliados coletivamente através do IHS; e que a pesquisa seria precedida e finalizada por anotações feitas pelo próprio professor na Folha de Registro das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE B) e por observações efetuadas pela pesquisadora na Ficha de Observação das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE C), ambas referentes às interações professor-aluno no contexto escolar.

Em relação aos instrumentos de pesquisa, explicitou-se que um é padronizado e que os demais foram elaborados pela pesquisadora com base na literatura da área, todos objetivando a avaliação dos resultados do THS e a identificação de conteúdos a serem abordados.

A participação dos 14 integrantes da referida HTPC e da coordenadora se deu por livre escolha e foi formalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE H), havendo quatro desistências até iniciar a intervenção para o primeiro grupo. Assim, a coleta de dados teve início com catorze participantes e a partir da intervenção no primeiro grupo a pesquisa prosseguiu com onze participantes.

### *2.5.2 Procedimentos de coleta de dados*

Os procedimentos referiram-se à coleta de dados para (2.5.2.1) identificação de necessidades de intervenção, (2.5.2.2) aplicação do programa de intervenção, (2.5.2.3) avaliação do programa de intervenção e (2.5.2.4) identificação de mudanças pós-intervenção.

#### *2.5.2.1 A coleta de dados para identificação de necessidades de intervenção*

Esta etapa referiu-se à fase pré-intervenção da pesquisa e correspondeu à identificação de necessidades de intervenção, conforme avaliação proposta por Rossi et al. (1999 apud COZBY, 2003). Teve início em 23/03/2005 e término em 27/04/2005; começou com quinze participantes, mas prosseguiu com catorze.

Constou da aplicação dos seguintes instrumentos: (a) Inventário de Habilidades Sociais - IHS-Del-Prette, (b) Folha de Registro das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE B), e (c) Ficha de Observação das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE C).

A aplicação de cada instrumento foi precedida por uma breve retomada dos objetivos relativos ao seu uso neste estudo - identificar habilidades sociais no contexto escolar a serem adquiridas ou aperfeiçoadas por meio de um programa de treinamento a ser elaborado conforme o que foi apurado e permitir a identificação de mudanças no comportamento interpessoal após a intervenção; também, da importância dos respondentes executarem cada atividade do modo mais fidedigno possível, já que o interesse era retratar aquilo que realmente acontecia e não o que eles pensassem que deveria acontecer.

#### *a) A aplicação do Inventário de Habilidades Sociais - IHS-Del-Prette*

Esta aplicação foi realizada na mesma reunião em que se deu a adesão para a participação na pesquisa, seguindo as instruções constantes no Manual de aplicação, apuração e interpretação (Z. DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003b).

Constou da aplicação coletiva do inventário, foi iniciada pela leitura das instruções e elucidação de dúvidas ocorrentes pela pesquisadora, que também acompanhou a execução da atividade pelos participantes. Correspondeu à medida Pré1 para o G1 e o G2 na fase pré-intervenção do IHS-Del-Prette (ver Quadro 1).

*b) A introdução da Folha de Registro das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE B)*

Em seqüência ao item anterior, foi apresentada a Folha de Registro de forma coletiva, explicitando-se e ilustrando-se o seu preenchimento enquanto descrição de ocorrências de interação professor-aluno em sala de aula, incluindo a quadra de esportes e sala de leitura, ou em qualquer dependência da escola, independentemente da avaliação positiva ou negativa que pudessem fazer em relação às mesmas. Ficou especificado que a interação a ser registrada referia-se às ações apresentadas pelo professor (fala, movimentos, pensamentos, sentimentos) ocorridas em relação a comportamentos do aluno, de um grupo de alunos ou da classe toda, quer antecedentes ou conseqüentes a essas ações.

Estabeleceu-se que o período de registro abrangeria cinco semanas (de 24/03/2005 a 27/04/2005) e que seria acompanhado semanalmente pela pesquisadora nas reuniões de HTPC, quando seriam recolhidas as folhas preenchidas e substituídas por novas.

*c) A introdução da Ficha de Observação das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE C)*

Ainda nessa primeira reunião, foi explicado aos participantes o procedimento de observação pela pesquisadora enquanto atividade paralela e complementar à anterior, mostrando-se a Ficha de Observação. Também, que seriam realizadas duas observações para cada professor durante as mesmas cinco semanas de registro de ocorrências, cada observação com a duração de uma hora/aula. Por fazer parte da cultura escolar, convencionou-se que a pesquisadora seria apresentada aos alunos como estagiária de faculdade, reforçando-se a necessidade de ignorarem a presença da mesma e de manterem a naturalidade.

Objetivando observar a interação professor-aluno no contexto de sala de aula e considerando as possibilidades situacionais e técnicas para a realização dessa atividade, optou-se pela observação direta e pelo registro lápis e papel. Ainda que as gravações em vídeo tivessem a vantagem de garantir a preservação da situação tal como foi observada e de permitir infinitas repetições no processo de análise, como bem salientaram Danna e Mattos (2006), exigiriam um tempo de assimilação não disponível no cronograma.

A observação direta focou, enquanto eventos comportamentais, as ações apresentadas pelo professor durante o período de observação, abrangendo os comportamentos vocais e os comportamentos motores do professor; e enquanto eventos ambientais sociais, as mudanças de comportamento do aluno, de um grupo de alunos ou da classe toda, antecedentes e conseqüentes a essas ações.

Foi utilizado o registro contínuo cursivo para anotar os eventos conforme ocorriam e na sequência temporal em que ocorriam, abrangendo: o comportamento emitido pelo professor em relação a um aluno, a um grupo de alunos ou a classe toda; o comportamento do aluno, grupo de alunos ou classe toda em relação ao professor; e o comportamento do aluno, grupo de alunos ou classe toda em relação a materiais ou a objetos pertencentes ou de uso do professor.

A delimitação da unidade de análise correspondeu aos pontos naturais das mudanças comportamentais, traduzida numa alteração na forma do comportamento ou no efeito produzido no ambiente (CUNHA, 1975 apud DANNA E MATTOS, 2006), o que significou, neste estudo, a mudança do comportamento do professor em relação a um aluno, grupo de alunos ou classe em função dos efeitos produzidos pelo comportamento antecedente do professor sobre o comportamento do aluno, grupo de alunos ou classe.

#### *2.5.2.2 A coleta de dados para aplicação do programa de intervenção*

O programa de Treinamento em Habilidades Sociais resultante da fase pré-intervenção da pesquisa foi planejado e aplicado a partir da identificação do perfil sócio-comportamental do grupo, das condições disponibilizadas pela escola para sua realização e do alinhamento dessas informações às informações da literatura.

As considerações relativas a esse conjunto de informações permitiram (a) estruturar e (b) desenvolver a intervenção.

*a) A estruturação da intervenção*

O Treinamento em Habilidades Sociais foi realizado na própria escola, na sala de vídeo, uma antiga sala de aula equipada com televisão, vídeo cassete, retroprojeter, lousa, duas mesas de reunião e cadeiras, bem arejada e iluminada, ampla o suficiente para a mudança da disposição do mobiliário de acordo com as atividades a serem desenvolvidas. A sala está localizada no pavimento térreo do prédio de dois andares, próxima à sala da diretoria e com janelas para o pátio, livre de ruídos e interferências, particularmente em função do horário do início da intervenção coincidir com o término das atividades regulares de aula.

A intervenção foi conduzida pela pesquisadora. Começou com o G1, período em que o G2 manteve as atividades ligadas a HTPC conduzidas pela diretora em outra sala. Para que não houvesse divulgação ou comentário sobre o THS entre os grupos, estabeleceu-se com o G1 o compromisso de sigilo. Concluída a intervenção para o G1, teve início a intervenção para o G2, quando o G1 passou a freqüentar as atividades da HTPC conduzidas pela coordenadora.

Utilizou-se formatação grupal, por ter sua efetividade comprovada, e intervenção mais breve do que a usualmente disposta na literatura, dado o tempo disponível para a realização da pesquisa dentro do ano letivo e o respaldo oferecido por estudos relativos a programas educativos e clínicos mais breves. Foram realizados doze encontros grupais semanais de setenta minutos para cada grupo, distribuídos no período de 15/06/2005 a 14/12/2005: o G1 abrangendo o período de 15/06/2005 a 21/09/2005 e o G2 o período de 28/09/2005 a 14/12/2005, totalizando quatorze horas de treinamento para cada grupo. Os setenta minutos de cada encontro decorreram do acréscimo de vinte minutos da HTPC seguinte à cedida para o desenvolvimento da intervenção, conforme solicitação da pesquisadora.

*b) O desenvolvimento da intervenção*

O planejamento da intervenção abrangeu o período de 28/04/2005 a 14/06/2005 e foi realizado considerando as necessidades de treinamento em habilidades sociais para professores do 2º ciclo do ensino fundamental identificadas na fase pré-intervenção (ver item 3.1) e os sete conjuntos de habilidades sociais considerados importantes para os programas de THS - habilidades sociais de auto-

monitoramento, de comunicação, de civilidade, assertivas, empáticas, de expressão do sentimento positivo e de trabalho.

Por se tratar de um grupo heterogêneo em termos de habilidades sociais e por se ter optado pela formatação grupal, decidiu-se pela inclusão, neste programa, dos conteúdos usualmente abordados em programas de THS e por maior ênfase àqueles mais deficitários, como resposta à identificação de objetivos comuns a todos os participantes. Esses conteúdos foram estruturados em três grandes classes de habilidades sociais: Leitura de ambiente, Comunicação assertiva e Habilidades sociais de trabalho. Foram abordados nessa sequência em decorrência dos déficits mais expressivos identificados nesse grupo de professores, que justificaram a necessidade de se treinar e de se aperfeiçoar a primeira habilidade citada como quesito para as demais. Os principais déficits referiram-se a comportamentos para lidar com a indisciplina e a agressividade dos alunos, para enfrentar situações novas, para analisar as demandas da situação e liberar conseqüências compatíveis a essas demandas, para utilizar comunicação assertiva e para dar feedback e pedir mudança de comportamento ao conduzir o grupo de alunos, conforme Quadro 2 a seguir.

<b>Déficits identificados</b>	<b>Habilidades identificadas</b>	<b>Conteúdos sugeridos</b>
Lidar com a indisciplina e a agressividade dos alunos.	Expressar sentimento positivo.	Análise do comportamento
Expor-se a desconhecidos e situações novas.	Discriminar os efeitos do conseqüenciar positivamente.	Esquemas de reforçamento
Abordar/ discordar de autoridade.	Apresentar modelos facilitadores	Feedback.
Recusar pedidos abusivos.	Mostrar-se receptivo	Auto-monitoramento
Manter a atenção do grupo		Assertividade/ passividade / agressividade.
Coordenar grupos.		Solicitação de mudança de comportamento.
Pedir mudança de conduta		Civilidade
Dar feedback.		Coordenação de grupos.
Expressar desagrado.		Mudança de crenças negativas.
Analisar demandas da situação		
Conseqüenciar comportamentos		

**Quadro 2 - Perfil sócio-comportamental do grupo identificado na fase pré-intervenção**

Tendo em vista o tempo disponibilizado para a intervenção, deparou-se com outra questão, relacionada às estratégias para abordagem desses conteúdos. Entendeu-se que a intervenção teria que seguir uma dinâmica bem estruturada, mas sem prescindir das técnicas vivenciais, fundamentais para a ocorrência do conhecimento operacional (o saber como) e da generalização para as situações cotidianas de sala de aula. Optou-se, em cada classe de habilidade social estudada, pela apresentação e discussão teórica de conteúdos por meio de procedimentos como instrução e ensino, acompanhadas (seguidas, a forma mais usual, ou precedidas) por análise de cenas de filmes ou treino de habilidades por meio de técnicas de modelagem ou modelação, ensaio comportamental, desempenho de papéis ou simulações referenciadas no contexto escolar (vivências). Esses procedimentos envolveram a utilização de recursos ou materiais específicos para cada classe ou subclasse abordada, como filmes de curta duração produzidos para fins educacionais, esquemas em transparências, textos resumidos e materiais específicos para a realização das vivências.

A dinâmica de cada encontro constou de breve aquecimento, no seu início, realizado por meio de relatos dos professores sobre ocorrências durante a semana de situações de aplicação das habilidades treinadas, acompanhados de feedback da pesquisadora e do grupo. A maior parte do tempo foi ocupada com o treino da habilidade programada para o encontro, mediante procedimentos específicos a cada uma delas. A parte final, com a avaliação do encontro, incluindo prováveis variáveis interferentes na aplicação da habilidade treinada na situação real, solução de dúvidas e sugestão e estimulação para essa aplicação pela pesquisadora.

A inclusão da coordenadora no primeiro grupo e da diretora no segundo trouxe como contribuição a proximidade dos exercícios vivenciais às circunstâncias reais de interação, que foram sempre bem-vindos pelo grupo e realizados com humor, principalmente quando se referiam à troca de papéis. Não foram apontados problemas ou dificuldades a esse respeito nos relatos verbais ou escritos que integraram o conjunto de medidas e procedimentos do estudo, como também em manifestações espontâneas.

O programa relativo aos dois grupos foi equivalente e o seu desenvolvimento está sintetizado no Quadro 3 a seguir, que mostra as classes e subclasses de

habilidades sociais abordadas, o número de encontros nelas envolvido e os procedimentos e materiais utilizados para essa abordagem.

(continua)

Informações sobre o THS		Procedimentos e materiais
<b>Visão geral do THS</b>  (Encontro 1)	Definir habilidades sociais e THS.  Apresentar objetivos da intervenção e cronograma.	Procedimento 1: Exposição oral dialogada referente a informações sobre habilidades sociais e THS. Material: Quadro das informações em transparência.
	Alinhar expectativas, medos e dificuldades individuais e do outro.  Compartilhar expectativas.	Procedimento 1: Auto-avaliação das próprias expectativas, medos e dificuldades e avaliação das que supõem nos outros. Material: Folha para anotações.  Procedimento 2: Vivência O nosso e o do outro <sup>(1)</sup> . Material: Folha para anotações.  Procedimento 3: Análise de cenas de filme. Material: Filme O duelo <sup>(2)</sup> .  Procedimento 4: Alinhamento em grupo de propostas de compromisso e sigilo referenciadas no filme e na vivência. Material: Lousa para anotações.
Classes e subclasses de habilidades sociais treinadas		Procedimentos e materiais
<b>Leitura de ambiente</b>  (Encontros 2, 3, 4, 5 e 6)	Observar, descrever e interpretar comportamentos.  Analisar demandas da situação.  Conseqüenciar comportamentos	Procedimento 1- Análise de cenas de filme Material: Filme Se careta matasse - a força do comportamento <sup>(3)</sup> .  Procedimento 2: Discussão em subgrupos referenciada no filme As nossas armas e a dos outros na relação professor-aluno, professor-professor e professor direção. Material: Folha para anotações.  Procedimento 3: Exposição oral dialogada referente a Leitura de ambiente - observação, descrição e interpretação de comportamentos. Material: Síntese dos conteúdos em transparência.  Procedimento 4: Discussão em subgrupos de soluções para as armas identificadas no procedimento 2, referenciadas nas informações do procedimento 3. Material: Folha em branco.  Procedimento 5: Montagem e dramatização de cenários decorrentes do procedimento 4, envolvendo a relação professor-aluno, professor-professor e professor direção. Material: Folha em branco e outros criados pelos subgrupos para a atividade.

**Quadro 3 - Esquema do desenvolvimento do programa de THS**



(continuação)

	Auto-monitorar-se.	<p>Procedimento 1: Exposição oral dialogada referente a auto-monitoramento, empatia, civilidade e feedback. Material: Síntese dos conteúdos em transparência.</p> <p>Procedimento 2: Aplicação da vivência A fumaça e a justiça <sup>(1)</sup>. Material: Folhas com parte da história.</p>
	Estabelecer relação empática.	
	Ter civilidade.	
	Dar e solicitar feedback. Gratificar e elogiar.	
<p><b>Comunicação assertiva</b></p> <p>(Encontros 6, 7, 8, 9 e 10)</p>	Aprender noções de direitos interpessoais	<p>Procedimento 1: Exposição oral dialogada sobre Os direitos humanos e os direitos interpessoais. Material: Síntese dos conteúdos em transparência.</p> <p>Procedimento 2: Vivência Direitos humanos interpessoais <sup>(1)</sup>. Material: Folhas contendo explicações sobre direitos humanos básicos, lista de direitos interpessoais e indicações para respostas.</p>
	Assertividade	<p>Procedimento 1: Exercício individual para identificação de situações interpessoais assertivas, não assertivas e passivas. Material: Folhas com as situações a serem analisadas.</p> <p>Procedimento 2: Exposição oral dialogada sobre diferenças e efeitos dos comportamentos assertivos, não assertivos e passivos. Material: Síntese dos conteúdos em transparência.</p> <p>Procedimento 3: Montagem, dramatização e discussão de cenários relacionados à utilização da assertividade no cotidiano escolar. Material: Folha em branco e outros criados pelos subgrupos para a atividade.</p>
	Manifestar opinião. Concordar e discordar.	<p>Procedimento 1: Exposição oral dialogada sobre as subclasses relacionadas. Material: Síntese dos conteúdos em transparência.</p>
	Fazer, aceitar e recusar pedidos.	<p>Procedimento 2: Identificação pelo grupo de situações-problema relacionadas a cada subclasse Material: Folha para anotações.</p>
	Desculpar-se.	<p>Procedimento 3: Montagem, dramatização e discussão de cenários relacionados à aplicação no cotidiano escolar. Material: Folha em branco e outros criados pelos subgrupos para a atividade.</p>
	Admitir falhas.	
	Pedir mudança de comportamento.	
	Interagir com autoridades.	
Lidar com críticas.		

**Quadro 3 - Esquema do desenvolvimento do programa de THS**

(continuação)

<b>Habilidades sociais de trabalho</b>  (Encontros 11, 12, 13 e 14)	Coordenar grupo.	Procedimento 1: Exposição oral dialogada sobre coordenação de grupos e solução de problemas. Material: Síntese dos conteúdos em transparência.
	Resolver problemas.	Procedimento 2: Identificação em subgrupos das habilidades mais complexas para aplicação em sala de aula relacionadas a essas subclasses. Material: Texto sobre conteúdos da transparência.  Procedimento 3: Montagem, dramatização e discussão de cenários relacionados ao procedimento 2 Material: Folha em branco e outros criados pelos subgrupos para a atividade.
	Apresentar atividade.  Transmitir conteúdos.  Avaliar a atividade.  Mediar interações educativas.	Procedimento 1: Exposição oral dialogada sobre Habilidades sociais educativas. Material: Síntese dos conteúdos em transparência.  Procedimento 2: Identificação em subgrupos das habilidades mais importantes em sala de aula. Material: Texto sobre conteúdos da transparência.  Procedimento 3: Montagem, dramatização e discussão de cenários relacionados ao procedimento 2 Material: Folha em branco e outros criados pelos subgrupos para a atividade.

**Quadro 3 - Esquema do desenvolvimento do programa de THS**

<sup>(1)</sup> Extraídas de Del Prette, A. e Del Prette, Z.A.P., 2002.

<sup>(2)</sup> Distribuído por MKT [198-]

<sup>(3)</sup> Distribuído por Hélicon Film [198-]

### *2.5.2.3 A coleta de dados para avaliação do programa de intervenção*

Foi planejada com o objetivo de verificar se o programa de THS adequava-se aos objetivos propostos enquanto estava sendo ministrado e quando terminado, buscando identificar, respectivamente, (a) a reação dos participantes ao treinamento e (b) a aprendizagem ou resultado imediato da intervenção, conforme avaliação da eficiência da intervenção proposta por Boog (1980); também, para complementar os demais dados pós-intervenção na identificação de mudanças nos comportamentos treinados.

#### *a) A reação dos participantes ao treinamento*

A reação dos participantes ao THS foi obtida durante o processo de intervenção a partir dos procedimentos especificados a seguir.

Feedback verbal do professor, a cada sessão, sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos às situações do dia-a-dia.

Feedback verbal do grupo sobre a adaptação das vivências às interações em sala de aula.

Feedback verbal do grupo sobre o desempenho do professor nas atividades programadas e vivenciadas.

Feedback verbal do grupo sobre o relato da aplicação das habilidades adquiridas às situações naturais.

Aplicação de questionário sobre avaliação de classe de habilidade treinada (APÊNDICE D) ao final das duas primeiras classes de habilidades sociais estudadas.

Aplicação da vivência Entrada no céu (APÊNDICE G) ao final da última classe de habilidades sociais estudada.

Os procedimentos de feedback referiram-se a breves relatos dos participantes apresentados de forma espontânea ou requisitada pela pesquisadora, no início ou durante o desenvolvimento de cada encontro, como decorrência das situações naturais do processo de intervenção.

#### *b) A aprendizagem ou resultado imediato*

A aprendizagem ou resultado imediato foi obtido a partir da aplicação do questionário Avaliação Geral do Programa de THS (APÊNDICE E) ao final da intervenção.

#### *2.5.2.4 A coleta de dados para identificação de mudanças pós-intervenção*

Esta etapa referiu-se à fase pós-intervenção da pesquisa e correspondeu à avaliação da aprendizagem ou resultado imediato disposta por Boog (1980) para avaliar a eficiência da intervenção. Foi planejada com o objetivo de verificar se as habilidades-alvo foram adquiridas ou aperfeiçoadas, a partir da análise das mudanças ocorridas nos comportamentos interpessoais treinados mediante aplicação, após a intervenção, das mesmas medidas pré-intervenção utilizadas.

Foi conduzida com onze participantes e constou da aplicação dos seguintes instrumentos: (a) Inventário de Habilidades Sociais - IHS-Del-Prette, (b) Folha de Registro das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE B) e (c) Ficha de Observação das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE C).

##### *a) A aplicação do Inventário de Habilidades Sociais - IHS-Del-Prette*

A aplicação coletiva do IHS para o G1 e G2 foi realizada em dois momentos distintos: após o treinamento para o G1, em 21/09/2005, significando a aplicação Pós1 para o G1 e Pré2 para o G2; e, após o treinamento para o G2, em 14/12/2005, significando a aplicação Pós1 para o G2 e Pós2 para o G1 (ver Quadro 1). Foi realizada dentro dos mesmos procedimentos que nortearam a aplicação pré.

##### *b) A introdução da Folha de Registro das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE B)*

Em seqüência à aplicação do IHS pós-THS para o G2, foi novamente introduzida a Folha de Registro, lembrando o preenchimento de forma coletiva e estabelecendo como período de registro a semana subsequente - de 14/12/2005 a 21/12/2005, correspondendo esta última data ao recolhimento da Folha.

##### *c) A apresentação da Ficha de Observação das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE C)*

Na mesma oportunidade foi informada aos participantes a atividade de observação pela pesquisadora, durante o mesmo período de registro de ocorrências e de modo semelhante à fase pré-intervenção.

Vale dizer que a avaliação ao final da intervenção para o G1 foi realizada conjuntamente para o G1 e para o G2 em uma sessão extra e constou da aplicação do IHS. Ao final da intervenção para o G2 foi também realizada conjuntamente para os dois grupos, em uma sessão extra e correspondeu à aplicação do IHS e

introdução do registro de ocorrências pelo professor e da observação pela pesquisadora. As avaliações referentes à intervenção foram realizadas no decorrer da mesma (ver Quadro 1).

### *2.5.3 Procedimentos de análise dos dados coletados*

Estes procedimentos referiram-se à análise dos dados coletados (2.5.3.1) na identificação de necessidades de intervenção e na identificação de mudanças pós-intervenção e (2.5.3.2) na avaliação do programa de intervenção.

#### *2.5.3.1 A análise de dados coletados na identificação de necessidades de intervenção e na identificação de mudanças pós-intervenção*

Foram analisados os dados coletados na aplicação dos seguintes instrumentos: (a) Inventário de Habilidades Sociais - IHS-Del-Prette, (b) Folha de Registro das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE B) e (c) Ficha de Observação das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE C).

##### *a) A análise dos dados coletados na aplicação do Inventário de Habilidades Sociais - IHS-Del-Prette*

Os dados coletados serviram para dois propósitos: como medida pré-intervenção, na identificação de situações interpessoais a serem abordadas no programa de treinamento em habilidades sociais; e como medida pré e pós-intervenção, para avaliar os resultados do programa.

##### *- A análise dos dados coletados para a identificação de situações interpessoais a serem abordadas no programa de intervenção em habilidades sociais*

A análise dos dados foi efetuada a partir de medidas de tendência central e de variabilidade (estatística descritiva) do G1, do G2 e do Grupo todo (G1 e G2), referentes aos resultados em percentil no Escore Total e nos Escores Fatoriais do pré-teste.

A interpretação dos resultados seguiu os níveis de repertório de habilidades sociais dispostos no Manual de aplicação, apuração e interpretação (Z. DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003b), especificados a seguir.

Nível superior - P76 a P100: repertório bastante elaborado de habilidades sociais.

Nível mediano superior - P51 a P75: repertório de habilidades sociais acima da mediana.

Mediana - P50: repertório mediano de habilidades sociais.

Nível mediano inferior - P26 a P49: repertório de habilidades sociais abaixo da mediana.

Nível inferior - P00 a P25: repertório deficitário de habilidades sociais, com indicação para treinamento em habilidades sociais.

*- A análise dos dados coletados para a avaliação de mudanças pós-intervenção*

Os resultados comparativos pré e pós-intervenção do G1, G2 e Grupo todo no IHS foram analisados com base nos valores do Escore Total e dos Escores Fatoriais obtidos na aplicação do IHS. O Escore Total correspondeu à soma dos valores atribuídos a cada um dos itens do IHS e os Escores Fatoriais foram calculados a partir da soma dos itens que compõem cada fator, levando-se em conta o sinal (JOHNSON; WICHERN, 1992 apud A. DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO, 2006).

Para a análise dos dados foram adotados procedimentos da estatística inferencial: teste F para a análise de variância de medidas repetidas mista (três grupos) e, quando necessário, comparação múltipla de médias por meio do teste de Bonferroni, calculando-se os respectivos intervalos de confiança; teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov para testar a normalidade das distribuições de dados no escore total e nos escores fatoriais pré e pós-intervenção; teste t independente; teste t pareado para a comparação de dois grupos, calculando-se os respectivos intervalos de confiança das diferenças de médias pelo método de Bonferroni, em função do resultado não significativo do teste de normalidade (GLANTZ, 1981; MAROCO, 2003).

Utilizou-se, também, a análise descritiva dos ganhos no Escore Total e nos Escores Fatoriais para identificar quais participantes mais se beneficiaram com o treinamento, considerando a reta de dispersão traçada (A. DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO, 2006).

Para todos os testes foi adotado o nível de significância de 0,05 de probabilidade para a rejeição da hipótese de nulidade.

*b) A análise dos dados coletados na aplicação da Folha de Registro das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE B)*

Os dados foram analisados a partir de categorias previamente estabelecidas no Apêndice G - Categorização da interação professor-aluno no contexto escolar. Foram construídas cinco categorias, cada uma delas especificando as classes e subclasses de ações nela contidas. As ações do professor registradas foram identificadas e relacionadas às ações dispostas nas categorias e, em seguida, quantificadas (frequência absoluta) por ação categorizada e transformadas em dados percentuais (frequência relativa), visando à interpretação das interações professor-aluno em termos funcionais.

A interpretação das interações buscou identificar as ações antecedentes dos alunos, o contexto de ocorrência dessas ações, as ações conseqüentes do professor, os resultados das ações do professor e as avaliações do professor acerca dos resultados obtidos. As ações dos professores que resultaram em conseqüências avaliadas por eles como positivas foram consideradas ações positivas de interação e as que resultaram em conseqüências avaliadas por eles como negativas foram consideradas ações negativas de interação.

A fidedignidade da categorização das ações do professor relatadas e observadas foi buscada utilizando-se o procedimento de análise qualitativa, quando se analisou cada ação repetidas vezes, referenciando a ação na categoria a ela relacionada e conferindo a categoria atribuída para confirmá-la ou corrigi-la. Este procedimento foi adaptado do procedimento para análise de entrevista na pesquisa social sugerido por Manzini (1991), em que o pesquisador faz várias leituras do material transcrito para referenciar as informações conforme os objetivos da pesquisa ou os agrupamentos construídos de acordo com os temas da entrevista.

Danna e Mattos (2006) entendem a fidedignidade como uma medida da constância e precisão nos registros de um observador; a constância ocorre quando o observador registra um mesmo evento da mesma forma e a precisão quando reproduz os eventos que ocorrem de acordo com a realidade. Essa medida pode ser obtida quando se compara a concordância intra ou entre observadores. Neste estudo, como sequência do procedimento mencionado para a busca da fidedignidade, a análise intra-observador foi considerada satisfatória quando os cálculos do índice de concordância obtidos entre as análises de amostras aleatórias

de ações categorizadas resultaram em pelo menos 80% de concordância, obtidos a partir da fórmula  $C/C+D \times 100$ , onde C corresponde ao número de concordâncias e D ao número de discordâncias (VILA, 2005; DANNA; MATTOS, 2006). Ulian (2007) também utilizou procedimento intra-observador em substituição ao procedimento tradicional em que juízes são treinados para o cálculo de fidedignidade das categorias.

A interpretação das interações foi utilizada como medida pré-intervenção para identificação de situações interpessoais a serem abordadas no programa de treinamento em habilidades sociais, e como medida pré e pós-intervenção para avaliar os resultados do programa.

O Apêndice G é um roteiro elaborado e utilizado pela pesquisadora, com o objetivo de referenciar a categorização das ações do professor na interação com alunos, identificadas na análise das informações coletadas na aplicação dos APÊNDICES B e C. Foi elaborado antes da coleta de dados, buscando, primeiramente, o conhecimento prévio de prováveis classes e subclasses de habilidades sociais a serem consideradas no contexto escolar. Para a categorização das ações, como decorrência das ocorrências relatadas e observadas focarem os comportamentos vocais e os comportamentos motores do professor, incluindo nas primeiras os sentimentos do professor resultantes da interação professor-aluno, foram utilizadas três dessas cinco classes: ações verbais de trabalho, ações verbais de interação, e cognições e expectativas sobre si, sobre o outro e sobre a situação.

A construção do instrumento teve como referências: o Questionário de Relações Interpessoais (Z. DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003a); as Classes de Ações Verbais e Não Verbais Adjacentes do Professor nos Episódios Interativos (HILDEBRAND, 2000); Inventário de Habilidades Sociais dos Alunos junto às Professoras e Questionário de Concepções das Professoras (KLEIJN, 2001); as Classes e Subclasses de Ações Orientadas para a Estruturação da Participação e dos Conteúdos (Z. DEL PRETTE; DEL PRETTE et al., 1998); Componentes das Habilidades Sociais (Z. DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001b); e Elementos Componentes da Habilidade Social (CABALLO, 2003).

*c) A análise dos dados coletados na aplicação da Ficha de Observação das Práticas Interativas do Professor (APÊNDICE C)*



Os dados aqui coletados também foram analisados segundo categorias previamente estabelecidas no Apêndice G - Categorização da interação professor-aluno no contexto escolar, seguiram os mesmos procedimentos descritos para o APÊNDICE B e a interpretação das interações professor-aluno descritas em termos funcionais também foram utilizadas como medida pré-intervenção na identificação de situações interpessoais a serem abordadas no programa de treinamento em habilidades sociais, e como medida pré e pós-intervenção para avaliar os resultados do programa.

#### *2.5.3.2 A análise de dados coletados na avaliação do programa de intervenção*

Os dados coletados nos questionários aplicados ao final das duas primeiras classes de habilidades sociais estudadas (APÊNDICE D), da vivência aplicada ao final da última habilidade estudada (APÊNDICE F) e do questionário aplicado ao final da intervenção (APÊNDICE E) foram assim analisados: as respostas dadas às questões fechadas foram quantificadas (frequência absoluta) e transformadas em dados percentuais (frequência relativa); as respostas dadas às questões abertas foram agrupadas e nomeadas segundo a similaridade dos conteúdos apontados, em seguida quantificadas (frequência absoluta) e transformadas em dados percentuais (frequência relativa), sendo a fidedignidade dos agrupamentos obtida a partir da análise intra-observador descrita anteriormente (APÊNDICE B). Essas informações contribuíram para a interpretação dos efeitos do treinamento na avaliação pós-intervenção.

Os dados coletados a partir do feedback verbal do professor na identificação da reação dos participantes ao treinamento foram utilizados na própria situação, como oportunidade para, principalmente, adequar o desempenho, resolver dúvidas, promover a generalização para o contexto escolar ou (raramente) para outros contextos, e estabelecer a ocasião para o prosseguimento do conteúdo programado. Foi conduzida à luz das teorias estudadas.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.**

Os resultados decorrentes da análise dos dados coletados permitiram: (3.1.) identificar necessidades de intervenção, (3.2.) avaliar o programa de intervenção e (3.3.) identificar mudanças pós-intervenção.

#### **3.1 A identificação de necessidades de intervenção**

As necessidades de THS foram identificadas na fase pré-intervenção e decorreram da análise dos dados obtidos (3.1.1) no inventário de habilidades sociais, (3.1.2) nas ocorrências relatadas e (3.1.3) nas ocorrências observadas.

##### *3.1.1 As necessidades de treinamento identificadas no inventário de habilidades sociais*

As informações aqui obtidas permitiram identificar (a) a posição dos participantes no IHS-Del-Prette e (b) as necessidades de treinamento.

###### *a) A posição dos participantes no IHS*

A posição dos participantes no IHS foi aqui obtida a partir da interpretação dos seus resultados em percentil em relação aos resultados normativos.

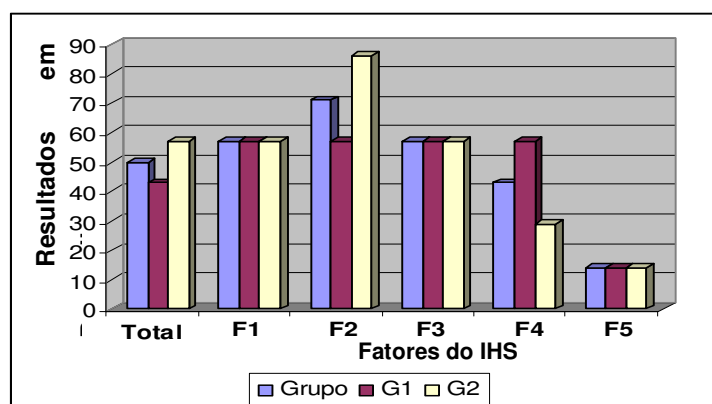
Os resultados médios e os desvios padrão relativos aos percentis no Escore Total e nos Escores Fatoriais do G1, G2 e Grupo todo constam da Tabela 2, podendo-se observar que a maioria dos resultados médios situou-se em torno da mediana; entretanto, os desvios padrão mostraram-se elevados, o que supõe um grupo heterogêneo em termos de habilidades sociais, excetuando-se o G2 em F5 (autocontrole da agressividade).

Destacou-se como repertório com resultado mais elevado, tanto para o G1 como para G2 e o Grupo todo, F2 (auto-afirmação na expressão de sentimento positivo). Os repertórios com resultados mais baixos foram F5 (autocontrole da agressividade) para o G1 e o G2, e F4 (auto-exposição a desconhecidos e situações novas) para o G2, estando os resultados médios referentes a esses fatores levemente abaixo da mediana normativa (P50); o Grupo todo apresentou resultados próximos aos do G2.

Esses dados estão condizentes com o Gráfico 1, que mostra a distribuição dos participantes do G1, G2 e Grupo com resultados acima da mediana normativa: F5 teve a menor concentração de participantes com resultados acima da mediana normativa, seguido por F4; F2, a maior.

**Tabela 2 - Resultados do IHS no pré-teste**

Estatística Descritiva		ESCORE TOTAL	F1	F2	F3	F4	F5
G1 (n=6)	Média	54,6	56,4	61,4	51,6	53,0	37,1
	Desvio Padrão	30,9	21,4	29,5	40,0	30,4	30,0
G2 (n=5)	Média	57,9	52,1	75,7	56,4	37,1	36,4
	Desvio Padrão	26,5	30,3	20,2	33,7	22,6	10,8
GRUPO (n=11)	Média	56,2	54,3	68,6	54,0	45,1	36,8
	Desvio Padrão	27,9	25,2	25,2	35,6	26,9	21,6



**Gráfico 1 - Resultados no pré-teste do IHS acima da mediana normativa**

Procurou-se então identificar, dentre as habilidades relativas a cada um dos fatores, aquelas com maior incidência de participantes com resultados abaixo dos valores médios do grupo amostral.

Em relação aos dois fatores avaliados abaixo da mediana normativa, F4 (auto-exposição a desconhecidos e situações novas) teve em todos os quatro itens nele contidos 50% dos participantes com habilidades avaliadas abaixo dos valores médios do grupo amostral; F5 (autocontrole da agressividade), um item, dentre três, com o mesmo índice de participantes. F2 (auto-afirmação na expressão de sentimento positivo), que representou o escore melhor avaliado neste grupo, nenhum item dentre sete. Os escores fatoriais com resultados em torno da mediana, que correspondem a F3 (conversação e desenvoltura social) e F1 (enfrentamento e

auto-afirmação com risco), tiveram habilidades com resultados significativos em um número menor de itens: F3 em dois itens dentre sete e F1 em três dentre onze.

Os resultados acima referidos estão demonstrados na Tabela 3.

**Tabela 3 - Habilidades avaliadas no pré-teste do IHS abaixo dos valores médios do grupo amostral**

Avaliação no IHS / fator		Habilidades avaliadas abaixo dos valores médios do grupo amostral.	freq. relativa do grupo
<b>Abaixo da mediana normativa</b>	F5 – Autocontrole da agressividade. (M=36,8)	Lidar com chacotas.	50
	F4 – Auto-exposição a desconhecidos e a situações novas. (M=45,1)	Fazer pergunta a desconhecido.	50
		Pedir favores a desconhecidos.	50
		Falar a público desconhecido.	50
<b>Levemente acima da mediana normativa</b>	F3 – Conversação e desenvoltura social. (M=54,0)	Falar a público conhecido.	50
		Recusar pedidos abusivos.	64
	F1 – Enfrentamento e auto-afirmação com risco. (M=54,3)	Abordar autoridade.	57
		Cobrar dívida de amigo.	64
Discordar de autoridade.		57	
<b>Acima da mediana normativa</b>	F2 – Auto-afirmação na expressão do sentimento positivo. (M=68,6)	Falar a público conhecido.	50
		---	
Outros		Recusar pedido abusivo.	79
		Pedir mudança de conduta.	57
		Expressar desagrado.	57

As legendas relativas ao Gráfico 1 e às Tabelas 2 e 3 estão descritas a seguir.

- Em relação aos escores avaliados no IHS

Score Total - avaliação geral relativa à existência de recursos ou déficits em HS.

F1 - enfrentamento e auto-afirmação com risco.

F2 - auto-afirmação na expressão de sentimento positivo.

F3 - conversação e desenvoltura social.

F4 - auto-exposição a desconhecidos e situações novas.

F5 - autocontrole da agressividade.

- Em relação à posição percentil no Escore Total e Escores Fatoriais

Nível Superior - P76 a P100 - repertório bastante elaborado de habilidades sociais.

Nível Mediano Superior - P51 a P75 - repertório de habilidades sociais acima da mediana.

Mediana - P50 - repertório mediano de habilidades sociais.

Nível Mediano Inferior - P26 a P49 - repertório de habilidades sociais abaixo da mediana.

Nível Inferior - P00 a P25 - repertório deficitário de habilidades sociais, com indicação para treinamento em habilidades sociais.

*b) As necessidades de THS identificadas no IHS*

Considerando os resultados normativos do IHS, os resultados médios em percentil apresentados pelo grupo de participantes não seriam indicativos de THS, já que não houve repertório de habilidades sociais avaliado como deficitário, ou seja, no nível inferior normativo.

No entanto, como o objetivo do treinamento estava circunscrito à avaliação dos efeitos de um programa de THS enquanto programa educativo, não se reportando, portanto, a uma queixa clínica, entendeu-se que a mensuração do repertório de habilidades sociais dos participantes seria condição essencial para a identificação de quais poderiam ser alvo do treinamento e para a avaliação dos efeitos da intervenção, mas não para a decisão sobre o treinar ou não treinar. Tanto que, mesmo em relação aos fatores considerados mais elaborados, procurou-se identificar habilidades deles componentes que pudessem estar deficitárias (ver Tabela 3). Este posicionamento está apoiado em A. Del Prette, Del Prette e Barreto (2006), que entendem que os programas educativos têm sua avaliação definida pelas aquisições em relação a um repertório inicial não necessariamente deficitário.

Assim, as informações resultantes do IHS mostraram que os principais alvos do THS estão relacionados à F5 (autocontrole da agressividade), sendo a habilidade de lidar com chacotas a mais deficitária nesse fator; e a F4 (auto-exposição a desconhecidos e situações novas), que tem como habilidades mais deficitárias: fazer pergunta a desconhecidos, pedir favores a desconhecidos, falar a público desconhecido e falar a público conhecido.

Em relação aos resultados individuais em percentil, dentre os catorze participantes desta fase, três, dois do G1 (S6 e S14) e um do G2 (S13), mostraram nível inferior de habilidades sociais no Escore Total, conforme consta da Tabela 4 a seguir. F3 (conversação e desenvoltura social) e F5 (autocontrole da agressividade) foram os fatores com maior incidência de participantes, respectivamente cinco (S4, S5, S6, S11 e S12) e três (S2, S4 e S5) no referido nível; foram seguidos por F4 (auto-exposição a desconhecidos e situações novas) com três (S14, S11 e S13) e por F1 (enfrentamento e auto-afirmação com risco) com dois (S6 e S10). F2 (auto-afirmação na expressão do sentimento positivo) apresentou nenhum.

Mesmo os participantes que tiveram a maioria dos resultados situados acima da média até o nível superior (S1, S2, S3, S7, S8, S9), apresentaram em F5 e/ou F4 resultados abaixo do nível médio.

**Tabela 4 - Resultados individuais no pré teste do IHS em percentil**

Participantes		ESCORE TOTAL	F1	F2	F3	F4	F5
G1	E (S1)	97	75	65	100	70	45
	A (S2)	80	70	95	70	35	20
	D (S3)	80	80	90	60	95	30
	M (S4)	45	45	85	01	65	20
	G (S5)	40	65	30	25	65	10
	F (S6)	20	25	35	10	40	35
	H (S14)	20	35	30	95	01	100
G2	B (S7)	85	60	65	100	65	45
	L (S8)	85	95	95	65	40	50
	J (S9)	80	80	65	70	35	20
	C (S10)	60	10	40	90	65	35
	N (S11)	40	60	85	15	10	30
	K (S12)	35	30	95	20	35	30
	I (S13)	20	30	85	35	10	45

### 3.1.2 As necessidades de treinamento identificadas nas ocorrências relatadas

As ocorrências relatadas (APÊNDICE B) pelos quatorze participantes referiram-se ao registro das interações professor-aluno no contexto escolar, tiveram a duração de cinco semanas, totalizando 169 relatos, o que significou aproximadamente 34 relatos por semana e 2,4 por professor na semana. Estão distribuídas conforme mostra a Tabela 5.

**Tabela 5 - Ocorrências relatadas pelos professores na fase pré-intervenção**

Disciplinas	n prof.	Ocorrências registradas	
		Freq. Absoluta	Freq. relativa
Português/ Inglês	03	96	57
Geografia/ Historia	02	13	08
Educação Artística	01	01	01
Coordenação	01	00	00
Matemática	04	46	27
Ciências	01	01	01
Educação Física	02	12	07
<b>Total</b>	14	169	100

Os dados analisados sugeriram a descrição das interações professor-aluno em termos funcionais, permitido identificar: (a) o contexto das ocorrências, (b) as ações antecedentes dos alunos, (c) as ações conseqüentes dos professores, (d) as ações resultantes dos alunos, (e) a avaliação das situações de interação pelo professor e (f) as necessidades de treinamento.

*a) O contexto das ocorrências*

A maioria das ocorrências aconteceu em sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades programadas; 24% nas demandas iniciais do processo ensino-aprendizagem - organização da sala de aula e verificação de presença; e 76% durante o processo ensino-aprendizagem, sendo o acompanhamento de atividade solicitada e a transmissão de conteúdo as situações com maior frequência de registros.

*b) As ações antecedentes dos alunos*

As ações antecedentes dos alunos mais freqüentes referiram-se a situações de interação consideradas negativas e estão descritas na Tabela 6. Os comportamentos de indisciplina dos alunos figuraram como os mais ocorrentes, seguidos pela agressão física e/ou verbal entre eles.

Em contrapartida, o comportamento de disciplina foi o mais freqüente nas situações de interação consideradas positivas, seguido por concordância com o solicitado.

**Tabela 6 - Ações antecedentes dos alunos relatadas na fase pré-intervenção**

Situações de interação	Ações dos alunos	Freq. relativa	Exemplos
<b>Negativas</b> 58%	Indisciplina	26	Conversar, brincar, provocar colegas.
	Agressão entre alunos	16	Agredir física e/ou verbalmente.
	Oposição ao solicitado	08	Não cumprir, não participar, dormir na mesa, solicitar o incompatível.
	Desafio ao professor	06	Agredir verbalmente, recusar/negar, gritar, perguntar repetidamente.
	Comport. sexual inadequado	02	Passar a mão.
<b>Positivas</b> 42%	Disciplina	27	Ficar atento, fazer silêncio, ficar no lugar.
	Concordância com o solicitado	09	Fazer/ cumprir o solicitado.
	Interação com o professor	06	Responder, perguntar, pedir ajuda, comentar, conversar, elogiar.

Se durante o processo de ensino-aprendizagem o acompanhamento de atividades e a transmissão de conteúdo representaram os contextos com maior

freqüência de ocorrências, pode-se dizer que a maioria dos professores ainda mostra dificuldade para manter os alunos atentos e para lidar com a agressividade desses alunos; parece, portanto, coerente com os resultados mais deficitários no IHS em F5 (autocontrole da agressividade) e F4 (auto-exposição a desconhecidos e situações novas), além de indicativo da pertinência da intervenção (ver Tabela 2 e Gráfico 1).

Como os resultados relativos às situações consideradas positivas não foram tão distantes daqueles resultados relativos às situações consideradas negativas, parece haver uma coerência com a maioria dos resultados apresentados no IHS em torno da mediana e com a heterogeneidade do grupo. Isso supõe a existência de genes culturais a serem multiplicados (BAUM, 1999), ou seja, a existência, no grupo, de modelos facilitadores para a aquisição e manutenção das habilidades sociais abordadas na intervenção, reforçando a iniciativa do programa de treinamento.

*c) As ações conseqüentes dos professores*

As ações conseqüentes mais freqüentes estão descritas na Tabela 7 e expressaram a reação/ intervenção no ambiente pelo professor.

**Tabela 7 - Ações conseqüentes dos professores relatadas na fase pré-intervenção**

<b>Tipo de Intervenção</b>	<b>Ações conseqüentes</b>	<b>Freq. relativa</b>
<b>Apresentação de conseqüências</b> 37%	Conseqüenciar negativamente comportamentos indesejados	15
	Transferir o problema à direção / coordenação	08
	Registrar ocorrências sem se manifestar	06
	Conseqüenciar positivamente comportamentos desejados	05
<b>Solicitação de mudança de comportamento</b> 23%	Pedir o comportamento desejado	12
	Descrever o comportamento desejado	06

A apresentação de conseqüências enquanto tipo de intervenção mais ocorrente aparentou ser, inicialmente, uma alternativa competente para as ações antecedentes dos alunos. No entanto, analisando-se as ações aí mais utilizadas pelo professor, verificou-se que a única educativa foi a que teve menor freqüência - conseqüenciar positivamente comportamentos desejados (ZANOTTO, 2000; VILLANI, 2002); manter comportamentos em esquema de reforçamento negativo, utilizar punição, ou utilizar conseqüências de modo não contingente ou não contíguo significam alternativas pouco eficazes em termos de aquisição ou manutenção de



comportamentos (SIDMAN, 1995; SOUZA, 1997). Sugerem a necessidade de se ensinar princípios e procedimentos básicos da análise de comportamento.

Já em relação ao outro tipo de intervenção mais freqüente - solicitação de mudança de comportamento, as ações utilizadas representaram alternativas mais animadoras, embora menos ocorrentes, confirmando a necessidade de serem fortalecidas em termos de THS.

*d) As ações resultantes dos alunos*

As ações resultantes dos alunos mais freqüentes constam da Tabela 8.

**Tabela 8 - Ações resultantes dos alunos relatadas na fase pré-intervenção**

Situações de interação	Ações resultantes	Freq. relativa
<b>Negativas</b> 33%	Interromper momentaneamente o comportamento inadequado	15
	Continuar o comportamento inadequado	12
	Expressar desagrado	05
<b>Positivas</b> 77%	Atender ao solicitado	<b>46</b>
	Interromper o comportamento inadequado	24
	Continuar o solicitado	06

A Tabela 8 indica que as ações resultantes mais freqüentes aconteceram em situações de interação consideradas positivas, mediante o atendimento pelo aluno do que foi solicitado pelo professor, seguida pela interrupção do comportamento inadequado. Isso significa que, provavelmente, quando o professor é eficaz ao conseqüenciar os comportamentos dos alunos, estará oferecendo estímulos para o comportamento competente desse aluno, contribuindo para a ocorrência de interações saudáveis no ambiente escolar; quando não, produzirá o fracasso assinalado por Sidman (1995) e Skinner (1995). Essas indicações reiteram a possibilidade de serem fortalecidas em situação de treinamento.

*e) A avaliação das situações de interação pelo professor*

A avaliação das situações de interação pelos professores, conforme seus sentimentos e crenças mais freqüentes, está descrita na Tabela 9.

A Tabela 9 mostra que, nas situações de interação consideradas positivas, revelaram sentimento de satisfação e crença de exigência adaptativa, ou seja, expressaram padrões de realização de exigência realista, padrões adaptativos; já nas negativas, demonstraram sentirem-se insatisfeitos e acreditarem-se

desamparados, indefesos, sem alternativas, sendo que alguns dos participantes que se consideraram satisfeitos, ainda expressaram o desamparo, talvez indicando uma interpretação conformista da realidade educacional.

**Tabela 9 - Avaliação das situações de interação pelo professor na fase pré-intervenção**

Situações de interação	Sentimentos	Freq. relativa	Crenças	Freq. relativa
<b>Positivas</b>	Satisfação	67	Exigência adaptativa	56
<b>Negativas</b>	Insatisfação	33	Desamparo	44

Pode-se, então, inferir que a maioria desses professores discrimina os efeitos do conseqüenciar positivamente comportamentos adequados, embora, por se tratar de um grupo heterogêneo, muitos deles não dominem procedimentos efetivos para isso, o que acaba gerando o desamparo e sugerindo intervenções específicas.

*f) As necessidades de THS identificadas nas ocorrências relatadas*

Resumindo, as informações resultantes do registro de ocorrências sugeriram como principais alvos do THS: conseqüenciar comportamentos, solicitar mudanças de comportamentos, solucionar problemas, auto-monitorar-se e mudar crenças negativistas.

*3.1.3 As necessidades de treinamento identificadas nas ocorrências observadas*

Foram realizadas dezenove observações relativas às interações professor-aluno em sala de aula pela pesquisadora, com duração de uma hora/ aula cada uma e referentes aos onze participantes da pesquisa, correspondendo aproximadamente a duas observações por participante.

Os dados analisados a partir do Apêndice C sugeriram a descrição das interações professor-aluno em termos funcionais, permitido identificar: (a) o contexto das observações, (b) as ações antecedentes dos alunos, (c) as ações conseqüentes dos professores, (d) as ações resultantes dos alunos e (e) as necessidades de treinamento.

*a) O contexto das observações*

As observações aconteceram durante o desenvolvimento das atividades programadas; 21% referiram-se às demandas iniciais do processo ensino-aprendizagem - acompanhamento da entrada dos alunos na sala de aula,

organização da sala de aula e verificação de presença; e 79%, ao processo ensino-aprendizagem - acompanhamento de atividade solicitada (39%), transmissão de conteúdo (27%) e instrução para desenvolvimento da atividade (20%), que representaram as situações com maior frequência de observações.

*b) As ações antecedentes dos alunos*

As ações antecedentes dos alunos mais frequentes referiram-se a situações de interação consideradas negativas, sendo que os comportamentos de indisciplina dos alunos figuraram como os mais ocorrentes. Nas situações de interação consideradas positivas, o comportamento de interação com o professor foi o mais freqüente, seguido por disciplina. Essas informações constam da Tabela 10.

**Tabela 10 - Ações antecedentes dos alunos observadas na fase pré-intervenção**

Situações de interação	Ações dos alunos	Freq. relativa	Exemplos
<b>Negativas</b> 64%	Indisciplina	<b>36</b>	Conversar, brincar, provocar colegas.
	Agressão entre alunos	09	Agredir física e/ou verbalmente.
	Oposição ao solicitado	14	Não cumprir, não participar, dormir na mesa, solicitar o incompatível.
	Desafio ao professor	05	Agredir verbalmente, recusar/ negar, gritar, perguntar repetidamente.
<b>Positivas</b> 36%	Disciplina	12	Ficar atento, fazer silêncio, ficar no lugar.
	Concordância com o solicitado	08	Fazer/ cumprir o solicitado.
	Interação com o professor	<b>16</b>	Responder, perguntar, pedir ajuda, comentar, conversar, elogiar.

Estes resultados estão condizentes com os apurados nas ocorrências relatadas (ver Tabela 6), havendo aqui uma maior incidência de situações negativas de interação, particularmente da indisciplina. Em relação às situações positivas, a interação com o professor é a ação mais freqüente, seguida da disciplina. Isso sugere a existência de duas realidades - a daqueles alunos que não mostram interesse pelo processo ensino-aprendizagem, o contingente maior; e a dos que demonstram. Provavelmente, essas condições, dada a heterogeneidade do grupo de participantes, influenciam e/ou são influenciadas por dois grupos de professores - os que conseguem controlar esse contingente maior de alunos e os que acabam também recorrendo à agressividade, conforme mostram os resultados mais deficitários no IHS em F5 e F4 (ver Tabela 2 e Gráfico 1). Conseqüentemente, as

situações naturais tenderão à manutenção dessas condições, tornando oportuno o treinamento em habilidades sociais.

*c) As ações conseqüentes dos professores*

As ações conseqüentes mais significativas estão descritas na Tabela 11 e expressaram a reação/ intervenção no ambiente pelo professor.

**Tabela 11 - Ações conseqüentes dos professores observadas na fase pré-intervenção**

Tipo de Intervenção	Ações conseqüentes	Freq. relativa
<b>Apresentação de conseqüências</b> 75%	Conseqüenciar negativamente comportamentos indesejados	18
	Conseqüenciar positivamente comportamentos indesejados	06
	Conseqüenciar positivamente comportamentos desejados	29
	Ignorar o comportamento indesejado	18
	Ignorar o comportamento desejado	04
<b>Solicitação de mudança de comportamento</b> 25%	Pedir o comportamento desejado	11
	Descrever o comportamento desejado	07
	Explicitar o comportamento indesejado	05
	Expressar desconforto pelo comportamento indesejado	02

A apresentação de conseqüências foi o tipo de intervenção mais presente, como nas ocorrências relatadas (ver Tabela 7), mas com uma freqüência maior do uso de esquema de reforçamento positivo e da extinção, significando a presença de alternativas educativas para as ações antecedentes dos alunos (SKINNER, 1995). No entanto, essas alternativas convivem com uma freqüência significativa de punição e reforçamento negativo, fortalecendo a hipótese da existência das duas realidades anteriormente comentadas e da conseqüente necessidade de se ensinar e de se vivenciar princípios e procedimentos básicos da análise de comportamento (ZANOTTO, 2000), até porque a sobreposição de demandas dessas realidades provavelmente requeira um entendimento sobre a aplicação de alternativas contingentes a situações ao mesmo tempo divergentes. Também, há a hipótese de um grupo bastante heterogêneo, significando participantes utilizando mais um esquema de reforçamento do que outro.

Já em relação ao outro tipo de intervenção mais freqüente - solicitação de mudança de comportamento, as ações utilizadas representaram alternativas mais animadoras, embora pouco ocorrentes, confirmando a necessidade de serem

fortalecidas, conforme já foi sugerido nas ocorrências relatadas, e complementadas com conteúdos e vivências relacionados à assertividade e à condução de grupos (A. Del PRETTE e DEL PRETTE, 2002, 2006a).

*d) As ações resultantes dos alunos*

As ações resultantes dos alunos estão descritas na Tabela 12, que indicou resultados equivalentes entre as situações de interação consideradas positivas e as negativas, destacando-se como ação mais freqüente a continuação do comportamento inadequado, seguida da interrupção momentânea do comportamento inadequado, dentre as negativas. Por outro lado, continuar o solicitado correspondeu à ação positiva mais freqüente, seguida do atender ao solicitado.

Essas indicações reiteram as considerações dos itens anteriores e a necessidade de serem reforçadas em situação de treinamento.

**Tabela 12 - Ações resultantes dos alunos observadas na fase pré-intervenção**

Situações de interação	Ações resultantes	Freq. relativa
<b>Negativas</b> 51%	Interromper momentaneamente o comportamento inadequado	19
	Continuar o comportamento inadequado	32
<b>Positivas</b> 49%	Atender ao solicitado	12
	Interromper o comportamento inadequado	09
	Continuar o solicitado	23
	Expressar satisfação.	05

*e) As necessidades de THS identificadas nas ocorrências observadas*

Concluindo, as informações resultantes das ocorrências observadas sugeriram como principais alvos do THS: conseqüenciar comportamentos de modo contingente, solicitar mudança de comportamento, dar feedback, solucionar problemas, coordenar grupos, auto-monitorar-se, ser assertivo e habilidades sociais educativas.

Esses alvos parecem evidenciados na dificuldade do professor em contingenciar conseqüências a comportamentos opostos que coexistem e competem o tempo todo. Como o professor acaba dando aula para o grupo interessado, por se constituir em uma situação muito mais reforçadora, o outro grupo busca incessantemente a atenção do professor, ainda que pela via do comportamento

inadequado, que ora é ignorado, ora é punido e ora é até reforçado; o inadequado entra em reforçamento intermitente e torna-se cada vez mais resistente.

Também pela dificuldade em manter a atenção da sala para a mesma atividade, o professor acaba dando atenção aos comportamentos inadequados, punindo e/ou solicitando mudança, continuamente o suficiente para que as conseqüências se confundam e os pedidos de mudança sejam carregados de avaliações negativas generalizadas para a classe toda. Conseqüência: ou todos são reforçados ou todos são punidos, o que acaba sendo sempre incoerente para um dos grupos e colaborando para a continuidade de comportamentos “viciados” por parte de alunos e professores.

### **3.2 A avaliação do programa de intervenção**

O programa de THS foi avaliado (4.2.1) durante e (4.2.2) ao término da intervenção.

#### *3.2.1 A avaliação do programa durante o processo de intervenção*

Correspondeu à avaliação de reação dos participantes ao programa de intervenção e decorreu da aplicação (a) de questionário ao final das duas primeiras classes de habilidades sociais estudadas e (b) de vivência ao final da última classe estudada.

##### *a) A avaliação de reação decorrente da aplicação do questionário Avaliação de Classe de Habilidade Social Treinada (APÊNDICE D)*

Ao final das classes Leitura de Ambiente e Comunicação Assertiva foram aplicados os questionários de avaliação dos encontros relativos a cada uma dessas classes, abrangendo a opinião dos participantes em relação aos conteúdos abordados, à metodologia utilizada e às sugestões para melhoria do treinamento.

##### *- Considerações dos participantes sobre os conteúdos abordados nas classes Leitura de Ambiente e Comunicação Assertiva*

As considerações dos participantes sobre os conteúdos abordados nas referidas classes estão descritas, respectivamente, nas Tabelas 13 e 14; relacionaram-se ao conhecimento e à aplicação prévios sobre os conteúdos

abordados em cada classe, à possibilidade e à pretensão em usá-los considerando o treinamento ministrado, e aos aspectos positivos e negativos relacionados a esses conteúdos.

**Tabela 13 - Avaliação sobre os conteúdos da classe Leitura de ambiente**

Avaliação		G1 (n=6)	G2 (n=5)	Grupo (n=11)	Justificativas (n=11)
Conhecimento prévio	Sim	01	00	01	-
	Parcialm/	03	04	07	Só teoria (05)
	Não	02	01	03	-
Aplicação prévia	Sim	01	01	02	-
	Parcialm/	01	02	03	Alguns conteúdos e em algumas situações (02)
	Não	04	02	06	-
Possibilidade de uso	Sim	06	04	10	Facilita a interação (05) Facilita o meu desempenho (04)
	Parcialm/	00	01	01	Algumas vezes reagimos sem raciocinar (01)
	Não	00	00	00	-
Pretensão em usar	Sim	06	05	11	Facilita a interação (07)Facilita o meu desempenho (04)
	Parcialm/	00	00	00	-
	Não	00	00	00	-

**Tabela 14 - Avaliação sobre os conteúdos da classe Comunicação assertiva**

Avaliação		G1 (n=6)	G2 (n=5)	Grupo (n=11)	Justificativas (n=11)
Conhecimento prévio	Sim	02	01	03	-
	Parcialm/	03	01	04	-
	Não	01	03	04	-
Aplicação prévia	Sim	02	00	02	Mas não sabia (01)
	Parcialm/	04	02	06	-
	Não	00	03	03	Por desconhecer (01)
Possibilidade de uso	Sim	06	04	10	Facilita a interação(04) Esclareceu dúvidas (05) Permitiu auto-reflexão (01)
	Parcialm/	00	01	01	Tenho o conhecimento, mas não tenho a habilidade (01)
	Não	00	00	00	-
Pretensão em usar	Sim	06	04	10	Facilita a interação (06) Quero ser/ conviver melhor (04)
	Parcialm/	00	01	01	Em processo de mudança (01)
	Não	00	00	00	-

Em relação ao conteúdo abordado em Leitura de Ambiente, dos onze participantes, nove consideraram relevante para o dia-a-dia e dois esclarecedor. Em Comunicação Assertiva, todos consideraram relevante para o dia-a-dia. Não foram apontados aspectos negativos.

*- Considerações dos participantes sobre a metodologia utilizada nas classes Leitura de Ambiente e Comunicação Assertiva*

As considerações dos participantes sobre a metodologia utilizada nas referidas classes estão descritas, respectivamente, nas Tabelas 15 e 16. Essas

considerações relacionaram-se à contribuição na assimilação, aquisição, vivência e aplicação do conteúdo, e aos aspectos positivos e negativos relacionados a esses conteúdos.

Em relação à metodologia utilizada em Leitura de Ambiente, dos onze participantes, oito a consideraram dinâmica e três que contribuiu para a auto-avaliação. Em Comunicação Assertiva, dez consideraram que facilitou a compreensão e um que foi envolvente. Não foram apontados aspectos negativos.

**Tabela 15 - Avaliação sobre a metodologia da classe Leitura de ambiente**

Avaliação		G1 (n=6)	G2 (n=5)	Grupo (n=11)	Justificativas (n=11)
Facilitou o entendimento do conteúdo	Sim	06	05	11	Esclareceu (06). Ofereceu técnicas (04). Permitiu auto-reflexão (01).
	Parcialm/	00	00	00	-
	Não	00	00	00	-
Permitiu a aquisição da informação	Sim	06	05	11	-
	Parcialm/	00	00	00	-
	Não	00	00	00	-
Permitiu a vivência do conteúdo	Sim	05	04	09	-
	Parcialm/	01	01	02	-
	Não	00	00	00	-
Permitiu a aplicação do conteúdo	Sim	02	03	05	-
	Parcialm/	04	02	06	Em processo de mudança (04).
	Não	00	00	00	-

**Tabela 16 - Avaliação sobre a metodologia do tópico Comunicação assertiva**

Avaliação		G1 (n=6)	G2 (n=5)	Grupo (n=11)	Justificativas (n=11)
Facilitou o entendimento do conteúdo	Sim	06	05	11	Esclareceu (06). Exemplificou (04).
	Parcialm/	00	00	00	-
	Não	00	00	00	-
Permitiu a aquisição da informação	Sim	06	05	11	-
	Parcialm/	00	00	0	-
	Não	00	00	00	-
Permitiu a vivência do conteúdo	Sim	06	04	10	-
	Parcialm/	00	01	01	Falta segurança (01)
	Não	00	00	0	-
Permitiu a aplicação do conteúdo	Sim	04	03	07	-
	Parcialm/	02	02	04	Em processo de mudança (04).
	Não	00	00	00	-

- *Sugestões dos participantes relativas às classes Leitura de Ambiente e Comunicação Assertiva*

Em Leitura de Ambiente os participantes apontaram como sugestões: participação de todos os professores (03), maior frequência destes programas (04) e ocorrência em toda a rede pública (03).



Em Comunicação Assertiva: participação de todos os professores (01); maior frequência destes programas (05); maior duração (04) e ocorrência em toda a rede pública (01).

Portanto, a avaliação de reação relativa aos dois tópicos, além de confirmar a continuidade do programa conforme o planejado, principalmente quanto ao aspecto metodológico, foi positiva quanto à contribuição para o conhecimento descritivo, ou seja, tornaram-se habilidades conhecidas, esclarecidas. Em relação ao conhecimento operacional, há indícios de que essas habilidades estejam em processo de desenvolvimento, carecendo de maior investimento, o que já havia sido hipotetizado na fase de levantamento de necessidades, tanto em termos de duração quanto de frequência; sugere uma programação continuada que permita não só a aquisição de habilidades sociais, como também o refinamento em termos de competência, o que contribuiria para a generalização e a manutenção dessas respostas.

Quanto à condução dos tópicos avaliados, todos os participantes consideraram positiva.

Esta avaliação não foi utilizada na classe Habilidades sociais de trabalho porque foi englobada na vivência e na avaliação geral do THS descritas a seguir.

*b) A avaliação de reação decorrente da aplicação da vivência Entrada no céu (APÊNDICE F)*

Ao final da última classe abordada no THS (Habilidades sociais de trabalho) foi aplicada a vivência Entrada no céu, abrangendo a opinião dos participantes em relação aos conteúdos abordados no THS mais significativos e aos resultados decorrentes da aplicação desses conteúdos.

*- Considerações dos participantes sobre os conteúdos abordados mais significativos*

Os conteúdos abordados no THS considerados pelos onze participantes mais significativos em termos de aplicação ocorrente estão descritos a seguir.

Autocontrole (controle da impulsividade e da agressividade, ouvir e refletir antes de agir): 11 participantes.

Assertividade (posicionar-se, saber se colocar, não “engolir”): 07 participantes.

Reforçamento positivo (“conquistar” a disciplina, “convencer” pela conversa, tornar o ambiente de sala de aula agradável): 06 participantes.

Empatia (colocar-se no lugar do outro - professor, aluno): 04 participantes.

*- Considerações dos participantes sobre os resultados decorrentes da aplicação desses conteúdos*

Os resultados mais significativos decorrentes da aplicação dos referidos conteúdos são: para 11 participantes, satisfação pessoal; para 05, mudanças na sala de aula (por parte dos alunos).

Vale ressaltar que as considerações enunciadas estão condizentes com o levantamento de necessidades e com as avaliações de reação anteriores, e como ponto positivo, incluem a percepção de resultados decorrentes das mudanças que estão sendo processadas, o que teoricamente contribuiria para a manutenção dessas respostas, mas que na prática poderia se perder pelo término do programa de intervenção formal, já que não há garantia de que as contingências naturais sejam suficientes para sustentar um processo embrionário de mudanças. Isso sugere um planejamento da generalização e da manutenção para além da estratégia que representa a generalização e manutenção naturais (treinar e esperar) descrita por Stokes e Baer (1977 apud MILAN; MITCHEL, 1996).

Lembrando que já havia sido levantada na fase pré-intervenção a hipótese de que havia professores que discriminavam os efeitos do reforçamento positivo, mas que não procediam dessa forma regularmente, como os que não mostravam esses indicadores, os resultados aqui considerados parecem significativos independentemente de a qual das situações esteja se referindo, porque confirma ou estabelece uma relação contingencial de forma definida.

Os conteúdos referentes à classe Habilidades sociais de trabalho não foram indicados neste momento provavelmente porque não puderam ser avaliados enquanto aplicação ocorrente, em função da vivência ter sucedido a abordagem do tópico.

### *3.2.2 A avaliação do programa ao término da intervenção*

A mensuração da aprendizagem ou resultado imediato decorreu dos dados obtidos na aplicação da Avaliação Geral do Programa de THS (APÊNDICE E) ao final do treinamento e abrangeu: a contribuição do THS, os temas mais importantes, a aplicação dos conteúdos e a avaliação geral do treinamento.

*- A contribuição do THS*

A contribuição do THS foi considerada positiva para 100% dos participantes, dos quais 82% atribuíram que para a vida profissional e pessoal, e 18% para a vida profissional.

Esses participantes justificaram que: para 55% melhorou o conhecimento operacional sobre HS e para 55% melhorou o conhecimento descritivo sobre HS.

*- Os temas mais importantes*

Comunicação Assertiva foi considerado o tema mais importante por 64% dos participantes. Foi seguido por Leitura de Ambiente e Habilidades Sociais de Trabalho, ambos por 55% dos participantes.

As justificativas apresentadas foram: para 73% os temas permitiram repensar e para 27% permitiram mudanças.

*- A aplicação dos conteúdos*

Sobre a aplicação dos conteúdos abordados: 73% responderam que estão aplicando os conteúdos abordados; 27%, relativamente.

Os conteúdos mais aplicados referiram-se a Comunicação Assertiva (36% dos participantes), sendo seguidos por Habilidades Sociais de Trabalho (27%) e Leitura de Ambiente (18%).

As situações em que estavam aplicando: 55% dos participantes apontaram as situações profissional e pessoal; 27%, a profissional.

As justificativas apontadas para os conteúdos mais aplicados foram: 27% dos participantes justificaram que estão procurando melhorar; 9%, que não tem como não aplicá-los.

Em relação aos conteúdos que não estão sendo aplicados, 27% justificaram que estão procurando usá-los, 18% que não conseguiram aplicá-los em todas as situações e 18% que estão com dificuldade para aplicá-los.

*- A avaliação geral do THS*

Considerando uma escala de 0 a 5, a frequência relativa de participantes que atribuiu no mínimo 04 pontos a cada um dos itens avaliados está disposta a seguir.

Participação no THS: 91% dos participantes.

Aproveitamento do THS: 91% dos participantes.

Contribuição ao grupo: 82% dos participantes.

Conteúdos abordados: 100% dos participantes.

Equilíbrio teoria-prática: 82% dos participantes.

Duração do THS: 73% dos participantes.

Duração de cada encontro: 73% dos participantes.

Condução do THS: 100% dos participantes.

Aplicabilidade do THS: 73% dos participantes.

Concluindo, a contribuição do THS foi avaliada como positiva por todos os participantes, que consideraram as três classes de habilidades sociais abordadas importantes - comunicação assertiva, leitura de ambiente e habilidades sociais de trabalho; e, como a mais aplicada, a primeira acima citada, que corresponde a um dos conteúdos avaliados como mais deficitários no levantamento de necessidades, além de leitura de ambiente.

Embora as situações consideradas no treinamento se referissem mais ao contexto educacional, a maioria dos participantes considerou a contribuição também extensiva à vida pessoal, do que se pode deduzir que ocorreu generalização pelo menos em relação ao conhecimento descritivo; para metade dos participantes, abrangeu o conhecimento operacional.

Ainda em relação à aplicação dos conhecimentos, não houve resposta negativa; uma parte mencionou que utiliza relativamente e, pelas justificativas apuradas, pode-se dizer que esses participantes discriminam as situações de provável aplicação, mas que ainda há dificuldade no procedimento, o que já tinha sido apontado no levantamento de necessidades e nas avaliações de reação, e parece ainda carecer de maior investimento. Talvez seja por isso que a duração do treinamento e de cada encontro corresponderam aos itens avaliados com menores índices de participantes, sendo seguidos pelo item equilíbrio entre teoria e prática.

Em outras palavras, para facilitar a aquisição, e posteriormente a generalização e a manutenção, a duração do treinamento e de cada encontro deveria ultrapassar as doze sessões de setenta minutos cada e ser acrescida de situações vivenciais mais variadas; também, deveria incluir o planejamento de estratégias que pudessem garantir a continuidade das aquisições em situação natural.

### ***3.3 A identificação de mudanças pós-intervenção***

A identificação de mudanças no comportamento interpessoal do professor no contexto escolar após a aplicação do programa de Treinamento de Habilidades

Sociais foi obtida a partir da comparação entre os resultados pré e pós-intervenção decorrentes: (4.3.1) do inventário de habilidades sociais, (4.3.2) das ocorrências relatadas (APÊNDICE B) e (4.3.3) das ocorrências observadas (APÊNDICE C).

### *3.3.1 Os resultados comparativos pré e pós-intervenção decorrentes do inventário de habilidades sociais*

Os dados aqui resultantes permitiram: a análise comparativa dos resultados médios grupais, a análise comparativa dos resultados individuais e a análise descritiva de ganhos.

#### *a) A análise comparativa dos resultados médios grupais dentro dos grupos e entre os grupos nos momentos pré e pós-intervenção*

A posição dos participantes no IHS-Del-Prette foi considerada com base nos valores médios e desvio padrão dos escores do G1, G2 e Grupo todo, apresentados antes e após a intervenção no Escore Total e nos cinco Escores Fatoriais, sendo os resultados comparados dentro dos grupos e entre os grupos. Essas informações estão dispostas nas Tabelas 17, 18 e 19.

Nas Tabelas 17 e 18 a seguir pode-se observar que, respectivamente, dentro do G1 e do G2, os valores médios dos escores geral e fatoriais não apresentaram diferenças estatisticamente significativas; o resultado do teste F para a análise de variância de medidas repetidas mista (três grupos) foi não significante para os escores geral e fatoriais quando são comparados os resultados das fases Pré1, Pós1 e Pós2 no G1, e Pré1, Pré2 e Pós1 no G2.

Dentro do Grupo (G1+G2), conforme mostrado na Tabela 19, os valores médios dos escores geral e fatoriais também não apresentaram diferenças estatisticamente significativas; o resultado do teste *t* pareado (medidas repetidas) foi não significante para os escores geral e fatoriais quando são comparados os resultados das fases Pré1 e Pós1, cuja aplicação se justifica em decorrência dos resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov serem não significantes para as distribuições estudadas, conforme mostrado nas Tabelas 20 e 21 adiante, denotando a utilização de testes não paramétricos anterior à utilização da referida estatística paramétrica.

**Tabela 17 - Resultado da análise de variância de medidas repetidas (F) para o G1**

Variável	G1 (n=6)	Média	Desv. Padr.	Mediana	F	p	Resultado
Escore total	PRÉ1	100,0	15,7	97,0	0,91	0,43	NS
	PÓS1	92,3	12,4	94,0			
	PÓS2	97,0	10,5	94,0			
F1	PRÉ1	25,0	3,3	25,0	0,42	0,67	NS
	PÓS1	22,8	5,4	24,5			
	PÓS2	22,8	6,4	24,5			
F2	PRÉ1	23,6	3,4	25,0	1,15	0,36	NS
	PÓS1	21,3	2,8	22,0			
	PÓS2	22,8	6,4	23,5			
F3	PRÉ1	16,5	6,5	16,5	1,11	0,37	NS
	PÓS1	16,7	5,6	16,0			
	PÓS2	18,8	6,7	19,0			
F4	PRÉ1	11,0	2,4	11,0	0,89	0,44	NS
	PÓS1	10,5	1,8	10,0			
	PÓS2	11,7	2,2	11,5			
F5	PRÉ1	1,7	1,2	1,5	0,07	0,94	NS
	PÓS1	2,0	2,4	2,0			
	PÓS2	2,0	1,3	2,5			

**Tabela 18 - Resultado da análise de variância de medidas repetidas (F) para o G2**

Variável	G2 (n=5)	Média	Desv. Padr.	Mediana	F	p	Resultado
Escore total	PRÉ1	103,4	9,7	107,0	0,28	0,76	NS
	PRÉ2	99,0	13,1	95,0			
	PÓS1	103,8	14,9	106,0			
F1	PRÉ1	25,8	6,9	23,0	1,32	0,32	NS
	PRÉ2	25,6	4,4	27,0			
	PÓS1	29,8	5,4	30,0			
F2	PRÉ1	24,2	2,75	24,0	0,54	0,60	NS
	PRÉ2	23,2	4,6	24,0			
	PÓS1	22,6	3,6	21,0			
F3	PRÉ1	19,8	4,8	19,0	0,30	0,75	NS
	PRÉ2	19,4	3,5	21,0			
	PÓS1	18,2	3,0	18,0			
F4	PRÉ1	8,6	2,9	9,0	0,34	0,72	NS
	PRÉ2	7,6	1,9	9,0			
	PÓS1	9,2	4,1	10,0			
F5	PRÉ1	2,6	1,1	3,0	0,05	0,95	NS
	PRÉ2	3,0	3,2	3,0			
	PÓS1	3,0	1,4	4,0			

**Tabela 19 - Resultado do teste t pareado para o grupo todo**

Variável	Grupo (n=11)	Média	Desv. Padr.	Mediana	t	p	Resultado
Escore total	PRÉ1	101.6	12.8	105.0	0.92	0.38	NS
	PÓS1	97.5	14.2	96.0			
F1	PRÉ1	25.4	5.0	24.0	0.28	0.79	NS
	PÓS1	26.0	6.3	26.0			
F2	PRÉ1	23.9	2.9	24.0	1.84	0.10	NS
	PÓS1	21.9	3.1	22.0			
F3	PRÉ1	18.0	5.8	19.0	0.51	0.62	NS
	PÓS1	17.4	4.4	17.0			
F4	PRÉ1	9.9	2.8	11.0	0.00	1.00	NS
	PÓS1	9.9	2.9	10.0			
F5	PRÉ1	2.1	1.2	2.0	0.51	0.62	NS
	PÓS1	2.5	2.0	3.0			

Portanto, os resultados mostraram não haver diferença estatisticamente significativa dentro do G1, do G2 e do Grupo todo entre os resultados médios pré e pós-intervenção no Escore Total e nos Escores Fatoriais; pode-se concluir que a VI (THS) estudada não produziu efeitos estatisticamente significativos quanto aos resultados dos participantes no IHS (VD) antes e depois da intervenção. Partiu-se, então, para a análise comparativa dos resultados individuais, descrita a seguir.

*b) A análise comparativa dos resultados individuais do G1, G2 e Grupo todo nos momentos pré e pós-intervenção*

As informações apresentadas estão referenciadas nas Tabelas 20 e 21, relativas, respectivamente, ao G1 e G2 nas fases: Pré1, Pós1 e Pós2 do G1, e Pré1, Pré2 e Pós1 do G2.

A posição dos participantes no IHS foi considerada com base nos escores apresentados antes e após a intervenção no Escore Total e nos cinco Escores Fatoriais - enfrentamento e auto-afirmação com risco (F1), auto-afirmação na expressão de sentimento positivo (F2), conversação e desenvoltura social (F3), auto-exposição a desconhecidos e situações novas (F4) e autocontrole da agressividade (F5).

Os resultados do teste de Normalidade de Kolmogorov-Smirnov foram não significantes para os escores total e fatoriais dos participantes do G1 nas fases Pré1, Pós1 e Pós2 e do G2 nas fases Pré1, Pré2 e Pós1.

Considerando que o resultado do teste *t* independente para o G1 e G2 nas fases Pré e Pós foi não significativa, juntaram-se os grupos e compararam-se os resultados segundo esses momentos Pré e Pós. O resultado do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov também foi não significativa para os escores geral e fatoriais nas três fases especificadas.

**Tabela 20 - Resultados individuais do G1 no IHS em escore**

Fator	Fase	Participantes (n=6)						Estat. descritiva	
		F (S1)	A (S2)	D (S3)	M (S4)	G (S5)	F (S6)	Média	D. Padr.
<b>Esc. Total</b>	Pré1	126	105	107	89	87	86	100,0	15,7
	Pós1	109	96	96	90	71	92	92,3	12,4
	Pós2	88	107	112	98	87	90	97,0	10,5
<b>F1</b>	Pré1	27	26	30	21	24	22	25,0	3,3
	Pós1	24	26	25	29	14	19	22,8	5,4
	Pós2	12	28	29	24	19	25	22,8	6,4
<b>F2</b>	Pré1	24	27	26	26	20	19	23,6	3,4
	Pós1	22	21	22	24	16	23	21,3	2,8
	Pós2	16	27	24	25	19	23	22,8	6,4
<b>F3</b>	Pré1	27	19	18	08	15	12	16,5	6,5
	Pós1	27	17	17	11	13	15	16,7	5,6
	Pós2	26	21	25	16	17	08	18,8	6,7
<b>F4</b>	Pré1	12	08	15	11	11	09	11,0	2,4
	Pós1	13	09	11	09	09	12	10,5	1,8
	Pós2	12	09	15	13	11	10	11,7	2,2
<b>F5</b>	Pré1	03	01	02	01	00	03	1,7	1,2
	Pós1	00	01	04	-01	05	03	2,0	2,4
	Pós2	01	02	00	03	03	03	2,0	1,3

**Tabela 21 - Resultados individuais do G2 no IHS em escore**

Fator	Fase	Participantes (n=5)					Estat. Descritiva	
		B (S7)	L (S8)	J (S9)	C (S10)	N (S11)	Média	D.Padr.
<b>Esc. Total</b>	Pré1	111	111	107	100	88	103,4	9,7
	Pré2	95	102	120	86	92	99,0	13,1
	Pós1	109	81	122	101	106	103,8	14,9
<b>F1</b>	Pré1	23	36	29	18	23	25,8	6,9
	Pré2	22	29	30	20	27	25,6	4,4
	Pós1	36	26	34	23	30	29,8	5,4
<b>F2</b>	Pré1	24	27	24	20	26	24,2	2,8
	Pré2	22	24	27	16	27	23,2	4,6
	Pós1	21	19	27	20	26	22,6	3,6
<b>F3</b>	Pré1	26	19	19	22	13	19,8	4,8
	Pré2	18	21	23	21	14	19,4	3,5
	Pós	18	15	23	17	18	18,2	3,0
<b>F4</b>	Pré1	11	09	08	11	04	8,6	2,9
	Pré2	09	06	09	09	05	7,6	1,9
	Pós1	03	08	14	11	10	9,2	4,1
<b>F5</b>	Pré1	03	04	01	03	02	2,6	1,1
	Pré2	-01	08	02	03	03	3,0	3,2
	Pós1	04	01	02	04	04	3,0	1,4

Portanto, os resultados mostraram não haver diferença estatisticamente significativa entre os momentos pré e pós-intervenção no Escore Total e nos



Escores Fatoriais para os participantes do G1, G2 e Grupo todo, reiterando os resultados anteriores de que a VI (THS) estudada não produziu efeitos estatisticamente significativos quanto aos resultados dos participantes no IHS (VD) antes e depois da intervenção.

Tanto em relação à análise comparativa dos resultados médios grupais quanto dos resultados individuais, pode ter havido um efeito de teto ao responderem o pré-teste, superestimando a avaliação diante de um conteúdo não dominado, mas muito próximo das situações cotidianas; ao conhecerem e vivenciarem o conteúdo específico tornaram-se mais criteriosos no pós-teste. Conseqüentemente, o pós-teste pode não ter refletido as habilidades sociais adquiridas devido ao superdimensionamento no pré, descaracterizado no pós frente ao refinamento derivado da intervenção. Essas constatações estão apoiadas em Caballo (2003) ao afirmar que aquilo que uma pessoa pensa de seu comportamento pode estar discrepante do seu comportamento real, quer por anseio social, quer por percepção errônea do próprio desempenho social; a reavaliação possibilita que essa pessoa repense o próprio comportamento. Para Cozby (2003), o fato de se submeter ao pré-teste pode modificar o comportamento do participante por sensibilizá-lo quanto ao objetivo do estudo, maximizando o seu desempenho.

Por outro lado, como cada participante foi testado três vezes, pode ter havido um efeito de fadiga resultante do desinteresse ou desvalorização em relação a algo repetitivo, fazendo com que o pós sofresse uma desconsideração por ter se tornado algo comum. Para Cozby (2003), o efeito de fadiga corresponde a uma deterioração do desempenho resultante de cansaço, tédio ou distração.

Ao longo do tempo, conclui Cozby (2003), pode haver desgaste do instrumento utilizado em função de o participante ter se tornado mais habilidoso, ter se cansado ou ter mudado os padrões nos quais baseia sua avaliação. Como o grupo mostrou ser heterogêneo, é possível que as duas hipóteses citadas tenham atuado e produzido os resultados apurados. Vale lembrar que, no delineamento utilizado, as medidas foram tomadas de forma tal que a variável tempo afetasse os resultados de forma equivalente para os dois grupos. Portanto, parece indicado considerar essas questões em novas pesquisas com delineamento semelhante.

Além disso, as habilidades sociais são situacionais e contextuais e o THS aplicado enfatizou, nas discussões e vivências, as habilidades sociais relacionadas

ao contexto educacional. O IHS é um instrumento de avaliação de caráter mais geral, que abrange diferentes habilidades cotidianas que podem ser requisitos, mas que não necessariamente garantem a discriminação das habilidades mais específicas abordadas; pode não ter sido sensível para a mensuração das habilidades sociais de sala de aula, do que deriva a sugestão de se desenvolver instrumentos de avaliação específicos a determinados contextos, no caso, ao acadêmico. Para Caballo (2003), as habilidades sociais são altamente específicas à situação, o que leva as pessoas a agirem e pensarem de maneiras diferentes em situações diferentes; as pontuações totais mascaram essas variações situacionais e podem comprometer a predição do comportamento em situações específicas.

Os testes formais raramente oferecem informações sobre comportamentos específicos a serem tratados, lembra Kearns (1989); dado o caráter mais amplo, geralmente não medem especificamente aquilo que foi abordado no programa de treinamento. A identificação dos comportamentos no ambiente natural, conforme sugere Mc Reynolds (1989), usando medidas de contingência natural, como a observação e o registro de ocorrências, mostra ser uma alternativa oportuna, principalmente enquanto não se dispuser de medidas formais específicas para as habilidades sociais de sala de aula. Isso mostra que a avaliação multimodal tem como mérito agregar dados que um único instrumento dificilmente abrangeria, aponta Cozby (2003).

Villas Boas, Silveira e Bolsoni-Silva (2005), em estudo piloto sobre a aplicação de um programa de THS em grupo para universitários com dificuldade de interação social, verificaram que a maioria dos participantes apresentou escores mais baixos no IHS após a intervenção e atribuíram aos resultados a hipótese de que a intervenção pode ter contribuído para o treino da auto-observação e para ampliar o autoconhecimento à respeito das próprias dificuldades. No entanto, consideraram que o programa trouxe benefícios para os participantes porque em diversos itens do instrumento houve crescimento ao se comparar a média do grupo na pré e na pós-intervenção. Esses dados parecem harmonizados com as hipóteses apresentadas neste estudo.

Variáveis como duração do treinamento e constituição do grupo com integrantes do corpo docente e diretivo também podem ter influenciado os resultados comparativos grupais e individuais; a primeira por exigir um equilíbrio

teoria-prática que implica a variável tempo, a segunda pela possibilidade de contribuir para a heterogeneidade do grupo e possivelmente para mascarar estatisticamente os resultados. Mas essas condições parecem representar a realidade organizacional escolar; e se as mudanças comportamentais buscadas na intervenção visam à mudança organizacional e não apenas individual, compete ao pesquisador investir em respostas aplicáveis a essa realidade.

Optou-se, então, pela análise descritiva de ganhos individuais, disposta a seguir.

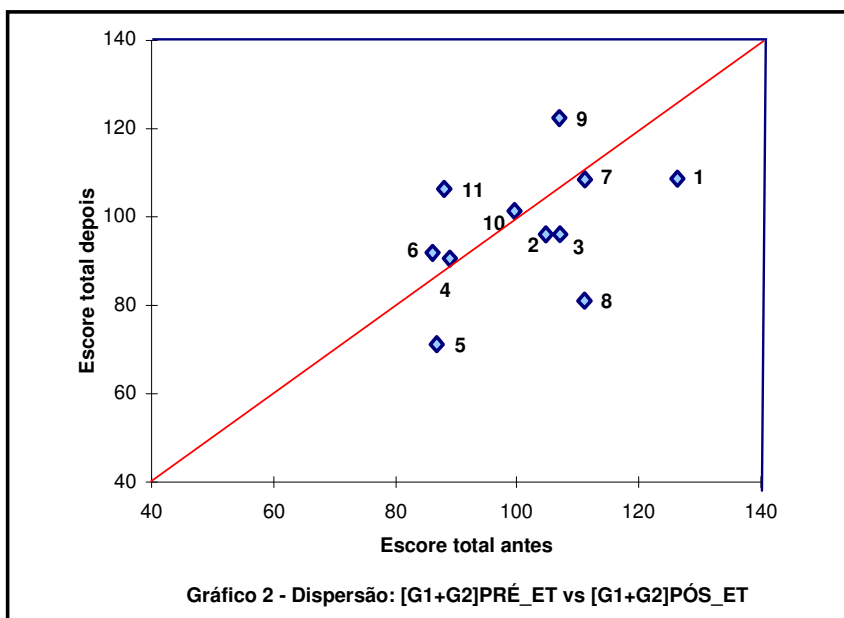
*c) A análise descritiva de ganhos individuais entre os momentos pré e pós-intervenção*

A análise descritiva mostra quais participantes mais se beneficiaram, individualmente, do THS nos escores geral e fatoriais, considerando os resultados em escore no IHS, conforme mostram os Gráficos 2 a 7.

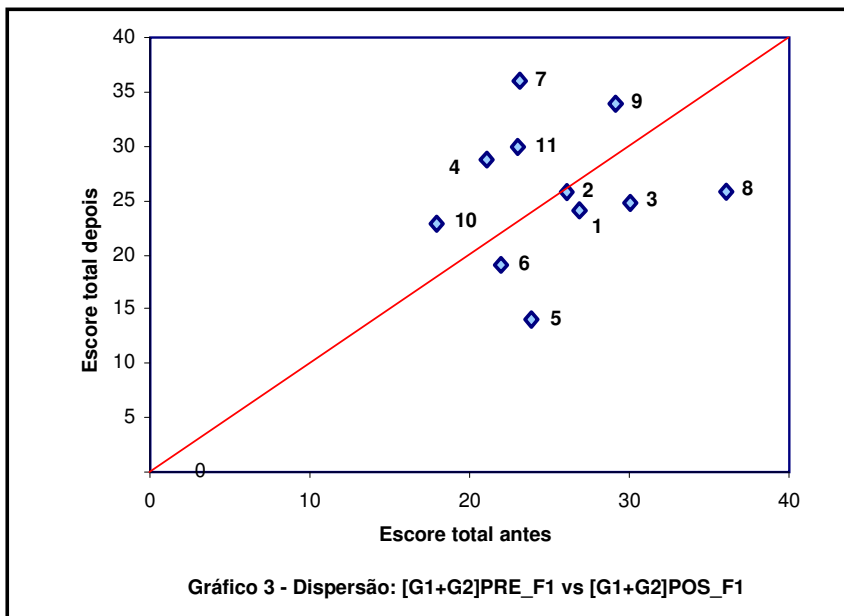
Os pontos acima da reta traçada em cada gráfico representam uma diferença positiva (ganhos) e os abaixo uma diferença negativa quando se comparam os valores da pós-intervenção em relação aos da pré (A. DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO, 2006). Os pontos sobre a reta traçada indicam que não houve mudanças.

O Gráfico 2 mostra os dados do Escore Total relativos aos onze participantes; três (S11, S9 e S6) apresentaram uma diferença positiva (ganhos), três não apresentaram mudanças (S4, S10 e S7) e cinco apresentaram uma diferença negativa (S8, S5, S1, S2, S3).

Isso significa dizer que, para os três primeiros participantes citados, a intervenção representou uma oportunidade de desenvolvimento das habilidades sociais, sendo dois deles do G2; dentre os outros três do G2, apenas um apresentou diferença negativa (S8), enquanto que dentre os seis participantes do G1, quatro mostraram o referido resultado e apenas um mostrou ganhos (S6). Sugere que os participantes do G2 se beneficiaram mais da intervenção do que os do G1, embora na fase pré-intervenção (ver Tabela 2) o G2 tenha apresentado resultado médio acima do G1, portanto menos deficitário. Como o desvio padrão do G1 foi superior ao do G2, pode ser que o resultado mais deficitário de S6 (ver Tabela 4), que foi o único a apresentar ganhos no G1, tenha contribuído para aparentar tratar-se de um grupo mais deficitário que o G2.

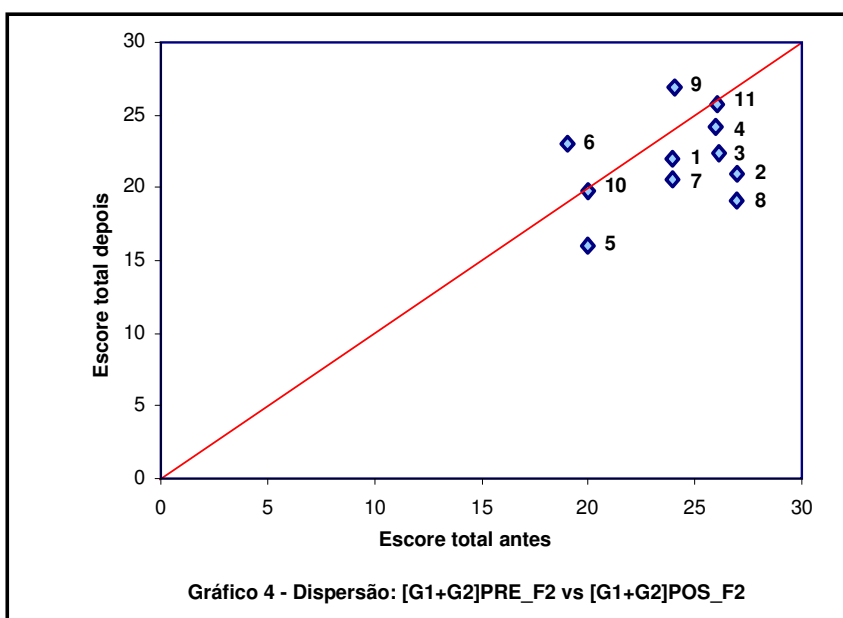


No Gráfico 3, cinco participantes (S4, S7, S9, S10 e S11) apresentaram ganhos em F1 (enfrentamento e auto-afirmação com risco), um não apresentou mudanças (S2) e cinco apresentaram diferença negativa (S1, S3, S5, S6 e S8).



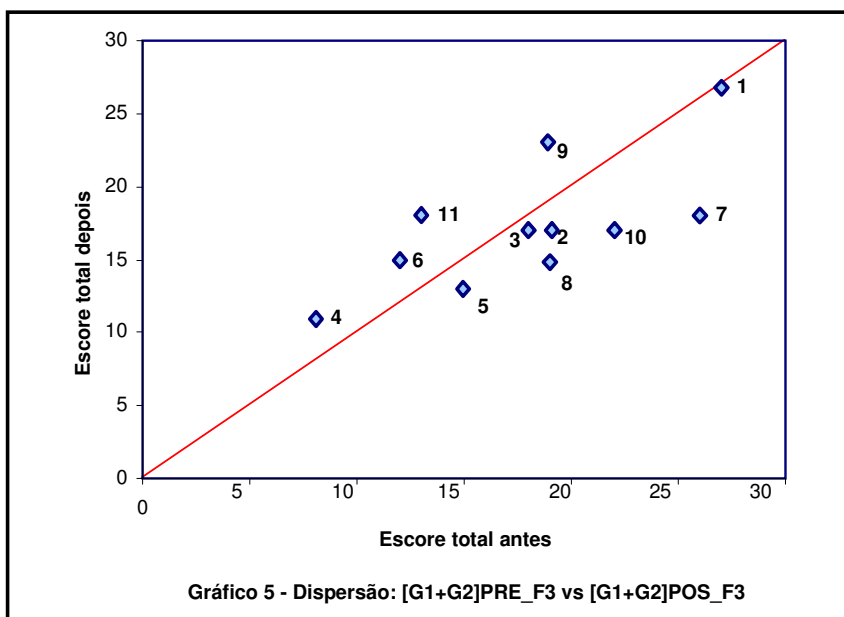
Houve uma distribuição equilibrada de ganhos e não ganhos no grupo todo, mas analisando cada grupo pode-se observar que o G1 teve maior número de participantes que não apresentaram ganhos (quatro), enquanto o G2 apresentou o maior número com ganhos (quatro). Na fase pré-intervenção, F1 mostrou uma concentração equilibrada de participantes do G1, G2 e Grupo com resultados pouco acima da mediana normativa (ver Tabela 2 e Gráfico 1), sendo que o G2 apresentou resultado médio levemente abaixo do G1; aqui, o G2 apresentou maior número de participantes com ganhos. Os resultados sugerem que o G2 tenha se beneficiado mais do THS nesse fator por ter essa habilidade mais deficitária do que o G1.

O Gráfico 4, que mostra o desempenho em F2 (auto-afirmação na expressão de sentimento positivo), foi o que teve menos ganhos: apenas dois participantes, um do G1 e um do G2 (S6 e S9) mostraram ganhos; quanto aos demais, dois não apresentaram mudanças (S10 e S11) e sete apresentaram diferença negativa (S1, S2, S3, S4, S5, S7 e S8), dos quais cinco eram do G1. Representa o fator com maior frequência de participantes que não se beneficiaram do THS, a maioria pertencente ao G1. Na avaliação pré-intervenção (ver Tabelas 2 e Gráfico 1), F2 destacou-se como o repertório de habilidades sociais mais elaborado, tanto no G1 como no G2 e no Grupo todo, o que pode explicar o referido resultado, por ser possível que a intervenção seja menos sensível para habilidades menos deficitárias.



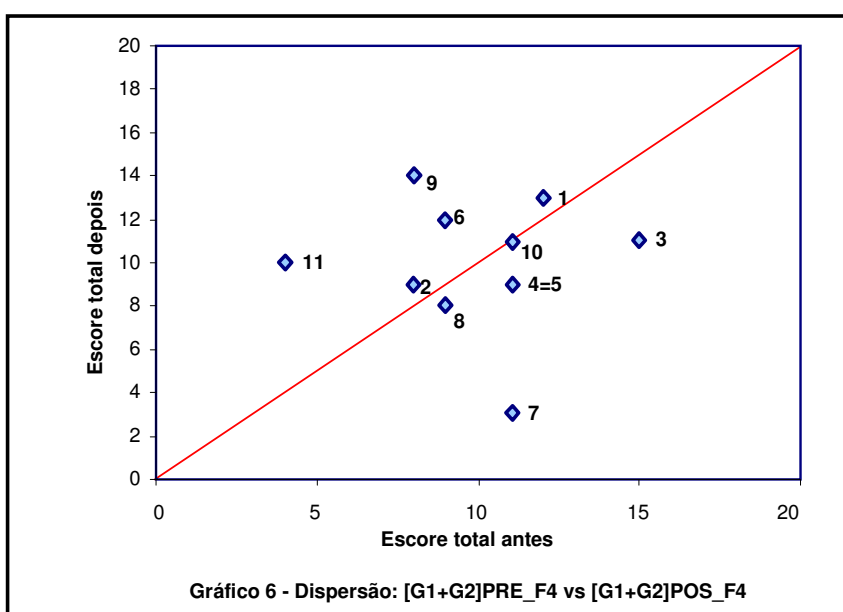
No Gráfico 5, que apresenta os dados relativos a F3 (conversa o e desenvoltura social), quatro participantes, dois do G1 e dois do G2, mostraram ganhos (S4, S6, S9 e S11), um não apresentou mudanças (S1) e seis tiveram diferença negativa (S2, S3, S5, S7, S8 e S10), dos quais três do G1 e três do G2, representando a segunda maior diferença negativa em rela o aos demais fatores.

Houve, aqui, uma distribui o equilibrada de participantes de cada grupo dentre os que se beneficiaram da interven o e os que não se beneficiaram. Assim como F1, F3 também mostrou uma concentra o equilibrada de participantes do G1, G2 e Grupo com resultados pouco acima da mediana normativa (ver Tabela 2 e Gráfico 1) na fase pré-interven o, sugerindo que os resultados assim se mostraram em fun o de uma habilidade já existente em nível mediano nesse fator. No entanto, na avalia o pr -interven o esse fator apresentou os maiores desvios padrão no G1, G2 e Grupo todo; no G1, que teve um resultado médio abaixo do G2, o resultado do desvio padrão foi o mais elevado, o que faz supor que os déficits nesse fator tenham sido mascarados, fazendo com que o G1 apresentasse ganhos equivalentes ao G2.

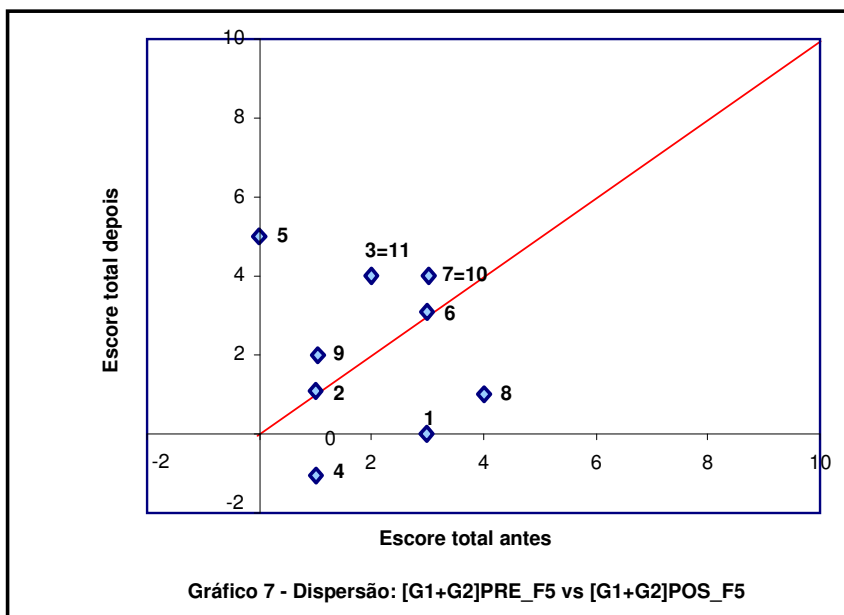


Conforme mostra o Gráfico 6, em F4 (auto-exposi o a desconhecidos e situa es novas) os participantes mostraram desempenho semelhante a F1 e a F3.

Portanto, em F4, assim como em F1 e F3, houve uma distribuição equilibrada entre ganhos (S1, S2, S6, S9 e S11), com maior freqüência de participantes do G1, e não ganhos (S3, S4, S5, S7 e S8), com maior freqüência de participantes também do G1; um participante não apresentou mudanças (S10). Na avaliação pré-intervenção, F4 destacou-se como o segundo repertório menos elaborado de habilidades sociais, particularmente para o G2 e o Grupo todo (ver Tabela 2 e Gráfico 1), o que pode explicar os ganhos nesse fator.



Em F5 (autocontrole da agressividade), conforme mostra o Gráfico 7 a seguir, ocorreu o maior número de ganhos - seis (S3, S5, S7, S9, S10 e S11), dos quais quatro do G2; e a menor diferença negativa - três (S1, S4 e S8), das quais uma do G2; dois participantes (S2 e S6) não apresentaram mudanças. Na avaliação pré-intervenção, F5 destacou-se como um dos repertórios menos elaborados de habilidades sociais para o G1 e o G2. Portanto, representou a maior necessidade de intervenção e a maior contribuição do THS, particularmente para o G2 . (ver Tabela 2 e Gráfico 1).



O desempenho de cada participante no Escore Total e nos cinco Escores Fatoriais está disposto na Tabela 22, considerando a análise descritiva de ganhos.

Dentre os três que mostraram ganhos no Escore Total, S9 e S11 (ambos do G2) foram os que tiveram os mais elevados e mostraram ganhos também em todos os escores fatoriais; S6 (do G1), exceto em um escore fatorial (F1). Retomando a fase pré-intervenção (ver Tabela 4), S9 apresentou resultados elevados em todos os escores, exceto em F5 e F4; S11 apresentou resultados mais elevados apenas em F2 e F1; e S6 apresentou na fase pré-intervenção resultados abaixo da mediana em todos os escores.

Os três que não apresentaram mudanças no Escore Total tiveram ganhos nos Escores Fatoriais: S10, exceto em F3; S4, em F1 e F3; e S7, em F1 e F5. Retomando a fase pré-intervenção (ver Tabela 4), S10 apresentou resultados abaixo do nível médio em F1, F5 e F2; S4 apresentou resultados acima da mediana apenas em F2 e F4; e S7 apresentou resultados elevados em todos os escores, exceto em F5, que ainda assim ficou levemente abaixo dos valores médios. Há uma particularidade em relação a S10 que, embora não tenha apresentado resultados expressivos de ganhos com a intervenção no IHS, mostrou-se sempre participante e falante em relação ao seu aproveitamento; tratava-se de integrante muito experiente e com bastante tempo na escola, mas com interação agressiva com os alunos, o



que não só foi observado na fase pré, como também admitido claramente; em contrapartida, os ganhos foram observáveis na fase pós e se refletiram em F5 na mesma fase.

Em relação aos cinco que não apresentaram mudanças no Escore Total, apenas um (S8) não apresentou benefício com o THS; dois (S3 e S5) apresentaram ganhos apenas em F5; e dois (S1 e S2) em F4. Retomando a fase pré-intervenção (ver Tabela 4), S8 apresentou resultados elevados em todos os escores, exceto em F4, mas ainda assim, na média inferior; S3 apresentou nível inferior apenas em F5, e S5 em F5 e F3; S1 apresentou níveis elevados em todos os escores, exceto em F5, que se situou na média inferior, e S2 exceto em F5 e F4.

**Tabela 22 - Diferenças individuais positivas e negativas no IHS**

Partic. (n=11)	Escore Total	F1	F2	F3	F4	F5	Diferença positiva	Diferença negativa	Nenhuma diferença
<b>S1</b>	--	-	-	=	+	--	01	04	01
<b>S2</b>	-	=	--	-	+	=	01	03	02
<b>S3</b>	-	-	-	-	--	+	01	<b>05</b>	00
<b>S4</b>	=	++	-	+	-	--	02	03	01
<b>S5</b>	--	--	-	-	-	++	01	<b>05</b>	00
<b>S6</b>	+	-	+	+	+	=	04	01	01
<b>S7</b>	=	++	-	--	--	+	02	03	01
<b>S8</b>	--	--	--	-	-	--	00	<b>06</b>	00
<b>S9</b>	++	+	+	+	++	+	<b>06</b>	00	00
<b>S10</b>	=	+	=	--	=	+	02	01	03
<b>S11</b>	++	++	=	+	++	++	<b>06</b>	00	00
<b>Diferença positiva</b>	03	05	02	04	<b>05</b>	<b>06</b>	<b>Legenda:</b>		
<b>Diferença negativa</b>	05	05	<b>07</b>	<b>06</b>	05	03	+ Diferença positiva		
<b>Nenhuma Diferença</b>	03	01	02	01	01	02	++ Diferença posit. significativa		
							- Diferença negativa		
							-- Diferença negat. significativa		
							= Nenhuma diferença		

Concluindo, os Escores Fatoriais que apresentaram maiores ganhos foram: F5, com seis participantes; e F4 e F1, com cinco. Os que representaram maiores diferenças negativas foram: F2, com sete participantes; e F3, com seis.

Em relação aos resultados grupais, pode-se dizer que o G1 e o G2 se beneficiaram de forma equivalente da intervenção em F2, F3 e F4. No Escore Total, F1 e F5, o G2 apresentou maiores ganhos, mostrando ter se beneficiado mais da intervenção do que o G1.

Em relação aos resultados individuais da fase pré-intervenção, S6 foi o único que mostrou nível inferior de habilidades sociais no Escore Total (ver Tabela 4); a análise descritiva mostrou que ele se beneficiou do THS no referido escore e em F2,

F3 e F4. Por outro lado, S8 foi o único participante que não se beneficiou com o THS, conforme mostrou a análise descritiva; na fase pré-intervenção apresentou resultados elevados exceto em F4, que ficou levemente abaixo da mediana. S6 é da área de exatas, com relativa experiência na docência, pouco tempo “de casa”, mas com boa integração ao grupo de colegas, e se mostrou bastante participante durante o THS. S8 é da área de Humanas, ingressante na área e na escola, jovem, de fácil comunicação em sala de aula e com destacada integração ao grupo de alunos, e que se manteve presente durante a intervenção, mas provavelmente para quem os conteúdos abordados poderiam ser vistos como interessantes, mas não como necessários.

Os resultados pareceram inicialmente indicar que os participantes se mostraram mais sensíveis à intervenção naquelas habilidades avaliadas como mais deficitárias na fase pré-intervenção; no entanto, a análise individual mostrou que participantes com níveis mais elevados também se beneficiaram do THS, o que permite concluir que o não apresentar determinada habilidade social represente necessariamente um estímulo para desenvolvê-la, sendo possível que uma pessoa passe por uma oportunidade de aprendizagem, adquira informações até de forma atuante, mas não promova mudança de comportamento porque, por exemplo, suas interpretações a respeito dessa necessidade ou possibilidade são desfavoráveis, particularmente quando se fala em educação escolar. Isso reitera a importância de uma análise minuciosa dessas interpretações antes da intervenção e do uso de vivências e tarefas de casa durante a intervenção, para que as oportunidades de reforçamento positivo fortaleçam a aplicação gradativamente e produzam as mudanças já sinalizadas por parte desses integrantes no ambiente escolar.

Assim, o THS contribuiu, pelo menos em um fator, para a maioria dos participantes, exceto para S8, favorecendo, principalmente, o autocontrole da agressividade (F5), a auto-exposição a desconhecidos e situações novas (F4) e o enfrentamento em situações de risco (F1). Esses resultados estão condizentes com o levantamento de necessidades, que apontou F5 e F4 como os escores mais deficitários; e, F1 com três itens bastante deficitários (ver Tabela 3).

### *3.3.2 Os resultados comparativos pré e pós-intervenção decorrentes das ocorrências relatadas*

Foram relatadas (APÊNDICE B) 25 ocorrências por onze participantes, durante uma semana, referentes às interações professor-aluno no contexto escolar na fase pós-intervenção, o que significa 2,3 relatos por professor na semana, resultado equivalente à fase pré-intervenção.

**Tabela 23 - Ocorrências relatadas pelos professores na fase pós-intervenção**

Disciplinas	n Prof.	Ocorrências registradas	
		Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Português/ Inglês	03	05	20
Geografia/ Historia	02	03	12
Coordenação	01	00	00
Matemática	03	11	44
Educação Física	02	06	24
<b>Total</b>	11	25	100

O G1 apresentou 07 relatos, sendo que dois participantes nenhum; o G2, 18, provavelmente porque esta atividade foi aplicada para os dois grupos ao término da intervenção para esse grupo e a influência do treinamento já tivesse se desgastado para alguns participantes do G1. Estão distribuídas conforme mostra a Tabela 23.

Analisando os resultados das interações professor-aluno em termos funcionais, identificou-se: (a) o contexto das ocorrências, (b) as ações antecedentes dos alunos, (c) as ações conseqüentes dos professores, (d) as ações resultantes dos alunos e (e) a avaliação das situações de interação pelo professor.

*a) O contexto das ocorrências*

A maioria das ocorrências aconteceu em sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades programadas; 16% nas demandas iniciais do processo ensino-aprendizagem - acompanhamento da entrada dos alunos e verificação de presença; e 76% no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, sendo que a maioria referiu-se ao acompanhamento dos alunos em atividades extraclasse (jogos inter-classes), seguidas por transmissão de conteúdo. Duas ocorrências (08%) referiram-se a situações entre professores.

Portanto, o contexto de ocorrências é muito próximo ao apontado na fase pré-intervenção, com variações em dois aspectos: as atividades extraclasse no final do ano letivo e as ocorrências sobre a relação professor-professor; confirma, assim, que o processo ensino-aprendizagem corresponde à maior incidência de interações.

*b) As ações antecedentes dos alunos*

As informações referentes às ações antecedentes relatadas na fase pós-intervenção estão descritas na Tabela 24.

**Tabela 24 - Ações antecedentes dos alunos relatadas na fase pós-intervenção**

Situações de interação	Ações antecedentes	Freq. relativa	Exemplos
<b>Negativas de alunos</b> 68%	Indisciplina	44	Conversar, brincar, provocar colegas.
	Oposição ao solicitado	16	Não cumprir, não participar, dormir na mesa, solicitar o incompatível.
	Comportamento egoísta	08	Buscar benefício individual.
<b>Negativas de professores</b> 08%	Crítica	04	Julgar negativamente.
	Pedido abusivo	04	Solicitar o injusto, o excessivo.
<b>Positivas de alunos</b> 24%	Concordância com o solicitado	24	Fazer/ cumprir o solicitado.

As ações antecedentes dos alunos mais freqüentes referiram-se a situações de interação consideradas negativas, sendo os comportamentos de indisciplina dos alunos os mais ocorrentes, como na fase pré-intervenção (ver Tabela 6); foram seguidos pela oposição ao solicitado e não foram registradas ações agressivas ou desafiadoras como na fase anterior. Apareceram também ações consideradas negativas entre professores, mas com freqüência insignificante em relação às dos alunos.

Em contrapartida, o comportamento de concordância com o solicitado correspondeu ao total das situações de interação consideradas positivas, embora estas tenham ocorrido numa freqüência bem menor do que na fase pré-intervenção. Talvez porque as situações negativas de interação sejam realmente mais freqüentes, e/ou porque ainda sejam percebidas pelos professores de forma magnificada, conforme assinalou Caballo (2003), e/ou porque a finalização do ano letivo com atividades extraclasse torne esses comportamentos de indisciplina menos comprometedores.

De qualquer forma, lidar com as situações negativas de interação dos alunos, e até dos professores, mostra ser um desafio a ser enfrentado em programas de THS no contexto escolar.

### *c) As ações conseqüentes dos professores*

As ações conseqüentes mais significativas estão descritas na Tabela 25 e expressaram a reação/ intervenção no ambiente pelo professor.

A apresentação de conseqüências não só se manteve, em relação à fase pré-intervenção (ver Tabela 7), como o tipo de intervenção mais ocorrente, como também apareceu como uma alternativa bem mais competente para as ações antecedentes dos alunos: o conseqüenciar positivamente comportamentos desejados aumentou, o conseqüenciar negativamente comportamentos indesejados diminuiu, e o ignorar o indesejado surgiu, embora ainda timidamente; não houve referências sobre o transferir o problema à direção/ coordenação ou registrar ocorrências sem se manifestar, como na fase anterior.

Já em relação ao outro tipo de intervenção mais freqüente - solicitação de mudança de comportamento, as ações utilizadas foram mais ocorrentes que na fase pré-intervenção e representaram alternativas bem mais animadoras. A expressão de desconforto pelo indesejado correspondeu à situação de interação entre professores.

Pode-se dizer que os conteúdos abordados no THS, referentes aos princípios e procedimentos básicos da análise do comportamento, representaram alternativas adequadas para a aquisição de ações conseqüentes pelo professor, assim como os relacionados à assertividade e à condução de grupos.

**Tabela 25 - Ações conseqüentes dos professores relatadas na fase pós-intervenção**

Tipo de Intervenção	Ações conseqüentes	Freq. relativa
<b>Apresentação de conseqüências</b> 56%	Conseqüenciar positivamente comportamentos desejados	<b>32</b>
	Conseqüenciar negativamente comportamentos indesejados	20
	Ignorar o comportamento indesejado	04
<b>Solicitação de mudança de comportamento</b> 44%	Solicitar o comportamento desejado	<b>36</b>
	Expressar desconforto pelo indesejado.	08

*d) As ações resultantes dos alunos*

As ações resultantes dos alunos estão descritas na Tabela 26, indicando que as mais freqüentes aconteceram em situações de interação consideradas positivas e com freqüência superior à fase pré-intervenção (ver Tabela 8), em que se destaca o atendimento pelo aluno do que foi solicitado pelo professor. As ações relacionadas à interação entre professores estão contidas na ação interromper o comportamento inadequado.

Em relação às situações de interação consideradas negativas, a única ação remanescente é a continuação do comportamento inadequado pelo aluno, mas já com frequência insignificante.

Isso sugere que o professor discriminou e passou a utilizar procedimentos mais adequados de controle do comportamento dos alunos.

**Tabela 26 - Ações resultantes dos alunos relatadas na fase pós-intervenção**

Situações de interação	Ações resultantes	Freq. relativa
<b>Negativas</b> 04%	Continuar o comportamento inadequado	04
<b>Positivas</b> 96%	Atender ao solicitado	<b>72</b>
	Interromper o comportamento inadequado	16
	Demonstrar sentir-se valorizado	08

*e) A avaliação das situações de interação pelo professor*

A avaliação das situações de interação pelos professores através de seus sentimentos e crenças mais frequentes está descrita na Tabela 27.

Nas situações de interação consideradas positivas houve, em relação à fase pré-intervenção (ver Tabela 9), ganhos relativos ao sentimento de satisfação e à crença correspondente de exigência adaptativa - expressão de padrões de realização de exigência realista, padrões adaptativos. Nas situações de interação consideradas negativas houve uma sensível diminuição do sentimento de insatisfação e do acreditar-se desamparado, indefeso ou sem alternativas, sendo que a crença de indignação está relacionada à situação entre professores.

Pode-se dizer que esses resultados demonstram uma avaliação muito mais positiva em relação às próprias possibilidades do que até então, que podem até influenciar o estabelecimento de esforços direcionados não só à continuidade das aquisições, como a novas buscas.

**Tabela 27 - Avaliação das situações de interação pelo professor na fase pós-intervenção**

Situações de interação	Sentimentos	Freq. relativa	Crenças	Freq. relativa
<b>Positivas</b>	Satisfação	<b>88</b>	Exigência adaptativa	<b>88</b>
<b>Negativas</b>	Insatisfação	12	Desamparo	04
			Indignação	08

Concluindo, os dados resultantes das ocorrências relatadas na fase pós-intervenção mostraram mudanças que indicam que foram contemplados os principais alvos do THS apontados na fase pré-intervenção. O processo ensino-aprendizagem correspondeu à maior incidência de interações professor-aluno e, embora as situações negativas de interação parecessem ser uma constante a ser enfrentada em programas de THS no contexto escolar, principalmente as relacionadas à indisciplina, não foram relatadas ações de agressões entre alunos e de desafio ao professor.

Os professores mostraram um aumento na utilização de esquemas de reforçamento positivo e na solicitação de mudança de comportamento, em detrimento de esquemas negativos e de punição. Como decorrência, houve um aumento no comportamento de atendimento ao solicitado pelo aluno e na satisfação do professor quanto ao próprio desempenho

Conteúdos relacionados aos princípios e procedimentos básicos da análise do comportamento mostraram-se significativos para os professores no consequenciar comportamentos dos alunos, solicitar mudanças de comportamentos e mudar crenças negativistas próprias, assim como os relacionados à assertividade e à condução de grupos. Indicaram que o THS pode contribuir para a melhoria das habilidades sociais nas relações professor-aluno e entre os alunos, minimizando os efeitos negativos gerados pela heterogeneidade do grupo de professores e de alunos.

### *3.3.3 Os resultados comparativos pré e pós-intervenção decorrentes das ocorrências observadas*

Foram realizadas nove observações relativas às interações professor-aluno em sala de aula pela pesquisadora, com duração de uma hora/ aula cada uma e referentes aos onze participantes da pesquisa. Os dados analisados a partir das observações registradas no Apêndice C sugeriram a descrição das interações professor-aluno em termos funcionais, permitido identificar: (a) o contexto das ocorrências, (b) as ações antecedentes dos alunos, (c) as ações consequentes dos professores e (d) as ações resultantes dos alunos.

#### *a) O contexto das observações*

As observações aconteceram durante o desenvolvimento das atividades programadas; 14% referiram-se às demandas iniciais do processo ensino-aprendizagem - acompanhamento da entrada dos alunos na sala de aula e verificação de presença; e 86% ao processo ensino-aprendizagem - instrução para desenvolvimento da atividade (33%), acompanhamento de atividade solicitada (24%), transmissão de conteúdo (19%) e correção de atividade (10%).

*b) As ações antecedentes dos alunos*

Ao contrário do observado na fase pré-intervenção (ver Tabela 10), as ações antecedentes dos alunos mais frequentes referiram-se a situações de interação consideradas positivas, sendo que os comportamentos de interação com o professor figuraram como os mais ocorrentes, seguidos pelos comportamentos de disciplina, que corresponderam também aos mais frequentes na fase pré. Nas situações de interação consideradas negativas, a indisciplina foi o comportamento mais freqüente, como na fase pré, havendo agora uma diminuição dos comportamentos de oposição ao solicitado e desafio ao professor; não foram observadas agressões entre alunos. Essas informações constam da Tabela 28.

**Tabela 28 - Ações antecedentes dos alunos observadas na fase pós-intervenção**

Situações de interação	Ações dos alunos	Freq. relativa	Exemplos
<b>Negativas</b> 37%	Indisciplina	<b>32</b>	Conversar, brincar, provocar colegas.
	Oposição ao solicitado	04	Não cumprir, não participar, dormir na mesa, solicitar o incompatível.
	Desafio ao professor	01	Agredir verbalmente, recusar/ negar, gritar, perguntar repetidamente.
<b>Positivas</b> 63%	Disciplina	<b>19</b>	Ficar atento, fazer silêncio, ficar no lugar.
	Concordância com o solicitado	06	Fazer/ cumprir o solicitado.
	Interação com o professor	<b>38</b>	Responder, perguntar, pedir ajuda, comentar, conversar, elogiar.

Estes resultados também se mostraram mais promissores do que os apurados nas ocorrências relatadas pós-intervenção (ver Tabela 24). Embora a indisciplina ainda seja o comportamento negativo mais freqüente, aqui apareceu com considerável desvantagem em relação à interação com o professor. Isso sugere que, mesmo diante das duas realidades comentadas anteriormente e da heterogeneidade do grupo, pareceu possível lidar com os comportamentos negativos dos alunos de forma mais interativa e menos agressiva.



*c) As ações conseqüentes dos professores*

As ações conseqüentes mais expressivas estão descritas na Tabela 29 e representaram a reação/ intervenção no ambiente pelo professor.

**Tabela 29 - Ações conseqüentes dos professores observadas na fase pós-intervenção**

<b>Tipo de Intervenção</b>	<b>Ações conseqüentes</b>	<b>Freq. relativa</b>
<b>Apresentação de conseqüências</b> 65%	Conseqüenciar negativamente comportamentos indesejados	05
	Conseqüenciar positivamente comportamentos desejados	57
	Ignorar comportamento indesejado	04
<b>Solicitação de mudança de comportamento</b> 35%	Pedir o comportamento desejado	27
	Descrever o comportamento desejado	07
	Expressar desconforto pelo comportamento indesejado	01

A apresentação de conseqüências foi o tipo de intervenção mais presente, como na fase pré (ver Tabela 11), mas com uma freqüência maior do uso de esquema de reforçamento positivo, denotando uma presença expressiva de alternativas educativas para as ações antecedentes dos alunos, que também se tornaram mais positivas, conforme item anterior. Houve também um decréscimo expressivo do uso de esquema de punição e reforçamento negativo, sugerindo que conteúdos relacionados a princípios e procedimentos básicos da análise de comportamento mostraram-se efetivos para lidar com a sobreposição de demandas das duas realidades e para diminuir as disparidades no conseqüenciar comportamentos advindas da heterogeneidade do grupo.

Em relação à solicitação de mudança de comportamento, pedir ações desejadas apareceu com freqüência superior à fase pré, representando uma alternativa mais eficaz do que as punitivas anteriormente utilizadas.

Esses resultados estão condizentes com os registrados pelos professores na fase pós-intervenção (ver Tabela 25).

*d) As ações resultantes dos alunos*

As ações resultantes dos alunos estão descritas na Tabela 30.

Como nas ocorrências relatadas na fase pós-intervenção (ver Tabela 26), houve um aumento expressivo de situações de interação consideradas positivas em relação à fase pré (ver Tabela 12), sendo que atender e continuar o que foi solicitado corresponderam às ações mais freqüentes. A interrupção momentânea do

inadequado decresceu, reiterando as considerações dos efeitos positivos do THS apontadas nos itens anteriores.

**Tabela 30 - Ações resultantes dos alunos observadas na fase pós-intervenção**

Situações de interação	Ações resultantes	Freq. relativa
<b>Negativas</b> 13%	Interromper momentaneamente o comportamento inadequado	10
	Continuar o comportamento inadequado	03
<b>Positivas</b> 87%	Atender ao solicitado	<b>42</b>
	Interromper o comportamento inadequado	06
	Continuar o solicitado	35
	Expressar satisfação.	04

Concluindo, os dados resultantes das ocorrências observadas na fase pós-intervenção mostraram mudanças que indicam que foram contemplados os principais alvos do THS apontados na fase pré-intervenção. O processo ensino-aprendizagem correspondeu à maior incidência de interações professor-aluno e as situações negativas de interação tornaram-se desfavorecidas pelas positivas: verificou-se um aumento de situações positivas de interação, principalmente de comportamentos relacionados à interação com o professor e à disciplina; os professores mostraram ganhos na utilização de esquemas de reforçamento positivo e na solicitação do comportamento desejado, em detrimento de esquemas negativos e de punição; como decorrência, houve um aumento no comportamento de atendimento e de continuação do solicitado pelo aluno.

Os resultados aferidos nos instrumentos utilizados indicaram que conteúdos relacionados principalmente aos princípios e procedimentos da análise do comportamento, assertividade, feedback, solicitação de mudança de comportamento e condução de grupos mostraram ser possível não só lidar com situações de interação consideradas negativas de forma mais interativa e menos agressiva, como também ser possível construir paradigmas mais eficientes na relação professor-aluno, indicando o THS como uma alternativa possível para estimular mudanças de comportamento interpessoal no contexto escolar.

Essas mudanças já tinham sido apontadas nas avaliações realizadas durante e ao término da intervenção, quando foi confirmada a pertinência dos conteúdos abordados, apontada a contribuição do programa aplicado para a obtenção do

conhecimento descritivo e sugerida a contribuição para o conhecimento operacional no contexto escolar, estendendo-se a outros contextos para alguns participantes.

São resultados que validam o THS como eficiente para a aquisição e aperfeiçoamento de habilidades sociais no contexto escolar e que sugerem sua validade para a promoção de mudanças reais de comportamento nesse contexto como resultado do programa aplicado.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa realizada mostrou que um programa de treinamento baseado nos princípios e procedimentos do Treinamento em Habilidades Sociais pode produzir mudanças dos comportamentos interpessoais treinados de professores para a situação real de interação com o aluno, possibilitou identificar o repertório comportamental interpessoal presente na cultura escolar, permitiu elaborar um programa de treinamento adequado a essa cultura e sugeriu a existência de genes culturais a serem multiplicados.

A metodologia delineada para a pesquisa, com avaliações multimodais grupais e individuais realizadas antes, durante e depois da intervenção, por meio de instrumentos e procedimentos elaborados e padronizados, permitiu o enriquecimento e a complementaridade de dados na identificação de déficits e habilidades presentes na interação do professor com o aluno. De um lado mostrou um grupo com dificuldade para lidar com a indisciplina e a agressividade dos alunos, para enfrentar situações novas, para analisar as demandas da situação e liberar consequências compatíveis a essas demandas, para utilizar comunicação assertiva, e para dar feedback e pedir mudança de conduta ao conduzir o grupo de alunos; de outro, uma escola e professores sensíveis à necessidade de aprimoramento de sua atuação mediante a utilização de modelos interacionais mais competentes no contexto escolar, demonstrada na adesão à participação na pesquisa e durante o seu desenvolvimento, particularmente da intervenção, com relatos espontâneos e registrados de aquisições interpessoais e de generalizações inclusive para a vida cotidiana.

Possibilitou, também, elaborar e implantar a intervenção de forma mais próxima às necessidades identificadas no ambiente escolar, adequando-a enquanto estava sendo realizada e caracterizando-a como um produto dessas necessidades e não como uma finalidade em si mesma.

Ao final da intervenção, favoreceu a identificação de mudanças dos comportamentos interpessoais treinados. A análise descritiva dos resultados no IHS mostrou que apenas um participante não apresentou benefícios com o THS, que os maiores ganhos referiram-se ao autocontrole da agressividade, à auto-exposição a desconhecidos ou a situações novas e ao enfrentamento com risco, e que o único

participante que apresentou resultado inferior no Escore Total do pré-teste mostrou ganhos no pós-teste nesse escore e em mais três escores fatoriais.

Nas ocorrências relatadas identificou-se que o processo ensino-aprendizagem correspondeu ao contexto com maior incidência de registros. Embora as situações negativas de interação com os alunos signifiquem uma constante a ser enfrentada nos programas de THS no contexto escolar, principalmente as relacionadas à indisciplina, houve um aumento da utilização de esquemas de reforçamento positivo e da solicitação de mudança de comportamento pelo professor, em detrimento de esquemas negativos e de punição, o que reitera os resultados obtidos no IHS em relação ao autocontrole da agressividade. Como decorrência, houve um aumento no comportamento de atendimento pelo aluno ao solicitado e na satisfação do professor quanto ao próprio desempenho.

As ocorrências observadas reiteraram as informações das ocorrências relatadas e do IHS, mostrando que o processo ensino-aprendizagem correspondeu ao contexto de maior incidência de registros. Mostraram também um aumento significativo de situações positivas de interação, principalmente de comportamentos relacionados à interação com o professor e à disciplina em sala de aula, melhora na utilização de esquemas de reforçamento positivo e na solicitação do comportamento desejado pelo professor, em detrimento de esquemas negativos e de punição. Como decorrência, houve por parte do aluno um aumento do comportamento de atendimento e de continuação do solicitado.

Esses resultados sugerem que conteúdos relacionados aos princípios e procedimentos da análise do comportamento, principalmente à leitura de ambiente e à conseqüenciação de comportamentos, fornecimento de feedback, comunicação assertiva, solicitação de mudança de comportamento e condução de grupos mostraram-se particularmente significativos para a melhoria das habilidades sociais entre professor-aluno, minimizando os efeitos negativos gerados pela heterogeneidade do grupo de professores e de alunos, como também para o lidar com situações negativas de interação de forma mais interativa e menos agressiva, estabelecendo paradigmas interpessoais mais eficazes.

Além disso, permitiram identificar na diversidade de professores aqueles que representam genes culturais a serem multiplicados, principalmente mediante situações estruturadas de desenvolvimento de habilidades sociais, já que as

situações naturais do contexto escolar pesquisado não seriam suficientes para promover mudanças interpessoais significativas no espaço de tempo e com o direcionamento que a intervenção possibilitou.

A composição teoria-vivência mostrou-se adequada para a aquisição não só do conhecimento descritivo, como também do conhecimento operacional, favorecendo o entendimento de que o comportamento social pode ser desenvolvido e de que as mudanças obtidas produzem alterações no comportamento do outro. As vivências devem ser exploradas tanto quanto possível para beneficiar o saber-fazer e a generalização. Neste estudo, as vivências foram utilizadas geralmente ao final de uma classe ou de um agrupamento de classes de habilidades sociais treinadas, mas poderiam ser mais exploradas se as situações treinadas tivessem um tempo hábil para serem trabalhadas até que as mudanças desejadas fossem identificadas. Poderiam também ser vinculadas à atribuição de tarefas para casa, usada neste estudo de modo tênue, visando à eficiência da intervenção e à sua generalização mediante a experimentação de contingências reais das habilidades treinadas.

Os setenta minutos de duração de cada sessão e as quatorze sessões de treinamento foram na teoria aquém do que a literatura usualmente propõe, ainda que respaldados em resultados de intervenções breves; e na prática mostraram-se insuficientes para a abordagem mais detalhada dos conteúdos dentro da formatação utilizada. A inclusão das sete habilidades sociais no programa aplicado, dando-se ênfase àquelas mais deficitárias nas avaliações pré-intervenção, foi oportuna em função da heterogeneidade do grupo; os conteúdos abordados foram considerados pertinentes por todos os participantes e a maioria revelou estar aplicando-os, principalmente os referentes à comunicação assertiva. No entanto, para a replicação, a duração, que, aliás, pareceu próxima das possibilidades reais do contexto escolar, teria que ser ou utilizada de outra forma ou redimensionada. Por exemplo, hierarquizar as necessidades identificadas e abordar aquelas que se mostrarem prioritárias, ou utilizar um grupo controle e um grupo de espera, conforme o delineamento inicialmente proposto neste estudo, para que os conteúdos pudessem ser mais bem distribuídos pelas horas/aulas disponibilizadas.

Este estudo teve como limitação a avaliação da eficiência do programa; houve uma preocupação em planejar a condução do programa de forma a facilitar o conhecimento operacional e, conseqüentemente, a manter o novo comportamento

em função dos efeitos positivos advindos das novas contingências estabelecidas, a partir da utilização, no treinamento, de contextos próximos aos do ambiente natural. A literatura tem mostrado que a generalização e a manutenção de respostas em programas educativos precisam ser planejadas, tanto quanto o próprio treinamento, para além do treinar e esperar, por esta não representar, na verdade, uma estratégia de generalização e manutenção exatamente porque não é planejada. Isso favoreceria a obtenção das medidas de efetividade tão esperadas nos programas de THS.

Portanto, utilizar procedimentos como os que foram usados neste estudo parece ser uma alternativa adequada, mas não suficiente para promover a generalização das respostas. Outros procedimentos podem ser agregados, como enfatizar nas vivências o treino de amostras suficientes, ou seja, treinar tantos exemplos de um tipo de resposta quanto forem necessários, para que possam ocorrer outros exemplos não treinados do referido tipo de resposta, ou assegurar ao novo comportamento a obtenção de reforçamento no ambiente natural, ou reforçar amostras de generalização, ou ainda programar situações não treinadas semelhantes às que foram abordadas, mas que não receberam ainda feedback ou reforço.

Em relação ao uso de instrumentos padronizados, mostram-se úteis principalmente quando agregados a outros. Os dados sobre comportamentos específicos a serem tratados, nem sempre cobertos por instrumentos padronizados, podem ser complementados por outras medidas mais direcionadas àquilo que foi abordado no programa de treinamento.

O THS foi considerado positivo por todos os participantes, houve interesse e envolvimento da maioria dos participantes e os resultados obtidos confirmam o programa como uma intervenção voltada para a promoção de mudanças dos comportamentos sociais treinados, independentemente de quão deficitário ou elaborado se encontrava o repertório de habilidades sociais antes da intervenção. As sessões transcorreram em clima cooperativo e amistoso, tornando o ambiente de trabalho saudável e produtivo.

Ainda que a orientação deste estudo tenha caminhado em torno de sua validade interna e não tenha ocorrido um seguimento estruturado, há indicadores de um princípio de mudança na relação “viciada” entre professores e alunos, apurados

nas avaliações espontâneas e formais durante e após a intervenção, sugestivos de sua validade externa; professores socialmente hábeis são capazes de estimular a emissão pelo aluno de comportamentos passíveis de reforçamento positivo, estabelecendo um novo paradigma de interação, distante das contingências clássicas de punição e esquiva, e caminhando para a constituição de um ambiente escolar socialmente competente.

Por essas razões, parece oportuna a indicação do treinamento em habilidades sociais para todo o corpo docente e diretivo da escola, como também foi sugerido pelos participantes. Os professores treinados poderiam ser preparados como agentes multiplicadores, para replicar o trabalho inclusive para o corpo discente e para os demais seguimentos funcionais da escola. Aproveitando exemplos de iniciativas de algumas universidades do país, poderia ser agregado à matriz curricular ou oferecido como atividade complementar, ou ainda, no caso de professores, ser incluído na formação inicial e continuada.



## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. A. R. **Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas para adultos com deficiência mental**. 2006. 202p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. A. P. A análise de fenômenos sociais: esboçando uma proposta para a identificação de contingências entrelaçadas e metacontingências. In: TODOROV, J. C.; MARTONE, R. C.; M. B. MOREIRA (Org). **Metacontingências: comportamento, cultura e sociedade**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2005. cap. 11, p. 129-147.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de Teses. 2006. Disponível em: <<http://www.anpepp.org.br>>. Acesso em: 11 fev 2008.
- BANDEIRA, M. et al. Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n. 2, p. 401-419, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic>>. Acesso em: 10 fev 2004.
- BAUM, W. M. **Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura**. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 290p. Trabalho original publicado em 1994.
- BERNARDES, S. M. C. Algumas das coisas que B. F. Skinner pode dizer a professores e estudantes de psicologia interessados em educação. In: TEIXEIRA, A. M. S. et al. **Ciência do comportamento: conhecer e avançar**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002. cap. 3, p. 43-50.
- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. cap. 1, p. 17-45.
- BOOG, G. G. Validação e avaliação do treinamento. In: \_\_\_\_\_. **Manual de treinamento e desenvolvimento / ABTD, Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1980. cap. 7, p. 95-106.
- BORGES, C. F. Recomendações para tratamento de nicotina: evidências para implantação de consultas de cessação tabágica no Serviço Nacional de Saúde. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, v. 20, n. 2, jul-dez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC, 1998.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. 424p.

\_\_\_\_\_. O treinamento em habilidades sociais. In: \_\_\_\_\_. **Manual de técnicas de terapia e modificação de comportamento**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 1996. cap. 18, p. 361-398.

CORRÊA, C. I. M. **Análise da participação de uma escola pública na educação sexual dos seus alunos**. 2003. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação - Ensino na Educação Brasileira - Educação, Saúde e Comunidade) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Entrevista sobre aplicação de programa de desenvolvimento interpessoal em uma escola pública**. Marília: Unesp, 2004. Trabalho de conclusão da disciplina de pós-graduação em Educação: Coleta de Dados por meio de Entrevistas e Diálogos.

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

DANNA, M. F.; MATTOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: EDICON, 2006. 176p.

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.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais: conceitos e campo teórico-prático**. 2006a. Disponível em: <<http://www.rihs.ufscar.br>>. Acesso em: 01 dez 2007.

\_\_\_\_\_. Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006b. cap. 7, p. 143-160.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2002. 231p. Trabalho original publicado em 2001.

\_\_\_\_\_; BARRETO, M. C. M. Treinamento de habilidades sociais em grupo com estudantes de psicologia: avaliando um programa de intervenção. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. cap. 11, p. 217-234.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. 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**: explorando fronteiras. 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2003a. cap. 6, p. 113-142.

\_\_\_\_\_. **Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette)**: Manual de aplicação, apuração e interpretação. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 b. Trabalho original publicado em 2001.

\_\_\_\_\_. O uso de vivências no treinamento de habilidades sociais. In: MARINHO, M. L.; CABALLO, V. E. (Org). **Psicologia clínica e da saúde**. São Paulo: Editora Atualidade Acadêmica, 2001a. cap. 6, p. 117-135.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001b. 206p. Trabalho original publicado em 1999

\_\_\_\_\_. Treinamento em habilidades sociais: panorama geral da área. In: HAASE, V. G. et al. (Org). **Psicologia do desenvolvimento**: contribuições interdisciplinares. Belo Horizonte: Editora Health, 2000. cap. 12, p. 249-264.

\_\_\_\_\_. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, D. R. (Org). **Sobre comportamento e cognição**. Santo André: ARBytes Editora, 1997. v. 3, cap., p. 234-250.

\_\_\_\_\_. Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 233-255, 1996.

\_\_\_\_\_ et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998.

DUELO. Produção de NATIONAL FILM BOARD (Canadá). São Paulo: MKT – Múltiplos para Treinamento [198-]. 1 videocassete (3 min), VHS, son., col.

FALCONE, E. M. O. Grupos. In: RANGÉ, E. **Psicoterapia comportamental e cognitiva**: pesquisa prática, aplicações e problemas. Campinas: Editorial Psy, 1995. cap. 14, p. 159-169.

GLANTZ, S. A. **Primer of Bioestatics**. 4<sup>th</sup> ed. New York: McGraw-Hill, 1981.

GLENN, S. S.; MALLOT, M. E. Complexidade e seleção: implicações para a mudança organizacional. In: TODOROV, J. C.; MARTONE, R. C.; MOREIRA, M. B. (Org). **Metacontingências**: comportamento, cultura e sociedade. Santo André: ESETEC Editores Associados, 2005. cap. 9, p. 101-120.

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.

HILDEBRAND, F. C. **Dificuldades de aprendizagem:** habilidades sociais presentes nas interações. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

ISOLAN, L.; PHEULA, G.; MANFRO, G. G. Tratamento do transtorno de ansiedade social em crianças e adolescentes. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 34, n. 3, p. 125-132, 2007.

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.

KLEIJN, M. V. L. B. **Avaliação das condições escolares para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com retardo mental.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

LÖR, S. S. Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem:** questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Editora Alínea, 2003 a. cap. 10, p. 293-310.

MAGALHÃES, P. P.; MURTA, S. G. Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: um estudo pré-experimental. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 1, p. 28-37, 2003.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org).

**Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003, p. 11-25.

\_\_\_\_\_. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p.149-158, 1990/1991.

MARINHO, A.; FAÇANHA, L. O. Programas sociais: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.** 2001. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/pub/td/td\\_2001/td0787.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td0787.pdf). Acesso em: 10 mar 2008

MAROCO, J. **Análise estatística com utilização do SPSS.** 2 ed. Lisboa: Ed. Silabo, 2003. 508p.

MARQUES, A. C. P. R.; FURTADO. E. F. Intervenções breves para problemas relacionados ao álcool. **Revista Brasileira de Psiquiatria.** v. 26, p. 28-32, 2004.

MILAN, M. A.; MITCHEL, Z. P. A generalização e a manutenção dos efeitos do tratamento. In: CABALLO, V. E. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 1996. cap. 7, p. 111-130.

MINTO, E. C. Intervenções breves para uso abusivo de álcool em atenção primária. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 16, n. 3, p. 207-220, jul-set, 2007.

MOLINA, R. C. M. & DEL PRETTE, Z. A. P. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 53-63, jan-jun, 2006.

MOTTA, L. F.; SOUZA, M. L. P. Grupoterapia breve de múltiplos casais em hospital-dia. **Universidade de São Paulo - USP. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP**. Disponível em: <<http://www.ffclrp.usp.br>>. Acesso em 01 fev 2008.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2005.

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.

OLIVEIRA, M. S. Avaliação e intervenção breve em adolescentes usuários de drogas. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 101-116.

SE CARETA MATASSE: a força do comportamento. Produção de VIDEO ARTS (Inglaterra). São Paulo: HÉLICON FILM. [198-]. 1 videocassete. (28 min), VHS, son., color.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Editorial Psy, 1995. 301p. Trabalho original publicado em 1989.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental**. 2. ed. Campinas: Papirus Editora, 1995. 193 p. Trabalho original publicado em 1989.

\_\_\_\_\_. **Ciência e comportamento humano**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1970. 252 p. Trabalho original publicado em 1953.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU, 1972.

SOUZA, D. G. O que é contingência. In: BANACO, R. A. (Org.) **Sobre o comportamento e cognição**. São Paulo: Editora ARBytes, 1997a. v. 1, cap. 10, p. 82-87.

\_\_\_\_\_. A evolução do conceito da contingência. In: BANACO, R. A. (Org.) **Sobre o comportamento e cognição**. São Paulo: Editora ARBytes, 1997b. v. 1, cap. 11, p. 88-105.

ULIAN, A. L. A. O. **Uma sistematização da prática do terapeuta analítico-comportamental**: subsídios para formação. 2007. 240 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Laboratório de Interação Social. Relações interpessoais e Habilidades Sociais. 2003-2007. Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br>>. Acesso em: 11 fev 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Programa de Pós Graduação em Psicologia - Dissertações e teses defendidas. 2007. Disponível em: <<http://www.ffclrp.usp.br>>. Acesso em: 11 fev 2008.

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. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

VILLANI, M. C. S. Alguns aspectos da abordagem skinneriana sobre educação. In: TEIXEIRA, A. M. S. et al. **Ciência do comportamento: conhecer e avançar**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002. cap. 4, p. 51-55.

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.

ZIMMER, M., DUNCAN, A. V.; BELMONTE-DE-ABREU, P. Análise qualitativa de variáveis relevantes para a aplicação do programa de terapia psicológica integrada em pacientes com esquizofrenia de três centros do sul do Brasil. **Revista de Psiquiatria RS**, v. 28, n. 3, p. 256-264, 2006.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores**: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: Educ, 2000.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Roteiro para entrevista sobre aplicação de programas de desenvolvimento interpessoal em escola pública (CORRÊA, C.I.M.)

*Esta entrevista refere-se a uma investigação sobre a viabilidade da aplicação de programas de Desenvolvimento Interpessoal em escolas públicas, fazendo parte do programa de Doutorado em Educação da pesquisadora.*

### 1) Dados do entrevistado:

-Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 -Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Est. Civil: \_\_\_\_\_ Nº de filhos: \_\_\_\_\_  
 -Formação: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_  
 -Função atual: \_\_\_\_\_, desde \_\_\_\_\_  
 -Funções anteriores: \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_\_

### 2) Dados da escola:

-Nome: \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_  
 -Nº alunos: \_\_\_\_\_ Nº professores: \_\_\_\_\_ Nº Funcionários: \_\_\_\_\_  
 -Direção: Diretor \_\_\_\_\_, Vice \_\_\_\_\_, Coordenadores \_\_\_\_\_  
 - Séries: \_\_\_\_\_ Turnos \_\_\_\_\_

### 3) Como você avalia, de modo geral, o relacionamento interpessoal na escola?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### 4) Quais aspectos você considera positivos no relacionamento interpessoal:

-entre alunos: \_\_\_\_\_  
 -entre alunos e professores: \_\_\_\_\_  
 -entre alunos e direção/ coordenação: \_\_\_\_\_  
 -entre alunos e funcionários: \_\_\_\_\_  
 -entre professores: \_\_\_\_\_  
 -entre professores e direção/ coordenação: \_\_\_\_\_  
 -entre professores e funcionários: \_\_\_\_\_  
 -entre diretores/ coordenadores: \_\_\_\_\_  
 -entre direção/ coordenação e funcionários: \_\_\_\_\_  
 -entre funcionários: \_\_\_\_\_

### 5) Quais aspectos você considera negativos no relacionamento interpessoal:

-entre alunos: \_\_\_\_\_  
 -entre alunos e professores: \_\_\_\_\_  
 -entre alunos e direção/ coordenação: \_\_\_\_\_  
 -entre alunos e funcionários: \_\_\_\_\_  
 -entre professores: \_\_\_\_\_  
 -entre professores e direção/ coordenação: \_\_\_\_\_  
 -entre professores e funcionários: \_\_\_\_\_  
 -entre diretores/ coordenadores: \_\_\_\_\_  
 -entre direção/ coordenação e funcionários: \_\_\_\_\_  
 -entre funcionários: \_\_\_\_\_



6) *A escola inclui (ou já incluiu) objetivos de desenvolvimento interpessoal:*

-Nos planos de ensino? \_\_\_\_\_ De que forma? \_\_\_\_\_

Quais os resultados? \_\_\_\_\_

-Na capacitação de professores? \_\_\_\_\_ De que forma? \_\_\_\_\_

Quais os resultados? \_\_\_\_\_

-Na capacitação de diretores/ coordenadores? \_\_\_\_\_ De que forma? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Quais os resultados? \_\_\_\_\_

7) *Você considera importante o desenvolvimento interpessoal?*

-De diretores/ coordenadores? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-De professores? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-De alunos? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-De funcionários? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

8) *Qual a sua posição quanto à viabilidade de se abordar temas/ aspectos referentes a desenvolvimento interpessoal:*

-Com diretores/ coordenadores? \_\_\_\_\_ Quais temas/ aspectos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-Com professores? \_\_\_\_\_ Quais temas/ aspectos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-Com alunos? \_\_\_\_\_ Quais temas/ aspectos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-Com funcionários? \_\_\_\_\_ Quais temas/ aspectos? \_\_\_\_\_

9) *(Se sim) Como você acha que poderia ser abordado o desenvolvimento interpessoal nesta escola:*

-Onde? \_\_\_\_\_

-Por quem? \_\_\_\_\_

-Como? \_\_\_\_\_

10) *Como você avalia a receptividade ao tema:*

-Dos diretores/ coordenadores: \_\_\_\_\_

-Dos professores: \_\_\_\_\_

-Dos alunos: \_\_\_\_\_

-Dos funcionários: \_\_\_\_\_

11) *Esta escola tem interesse em participar de um programa de treinamento sobre Desenvolvimento Interpessoal? Se sim:*

-Dirigido a quem? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-Sobre que temas/ aspectos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-Desenvolvido de que forma? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-Objetivando quais resultados? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



APÊNDICE C - Ficha de observação das práticas interativas do professor  
(CORRÊA, C.I.M.)

Docente: \_\_\_\_\_ Período: de \_\_/\_\_/\_\_ a \_\_/\_\_/\_\_

Quadro de ocorrências de interação professor-aluno							
Data	Disciplina	Série	Turno	Contexto da interação	Comportamentos do aluno (verbais, não verbais e emocionais)	Comportamentos do professor (verbais, não verbais, emocionais)	Conseqüências

**Obs - Exemplos de:** 1) Comportamentos verbais: pergunta, responde, solicita, esclarece, encoraja, dá feedback, apóia, elogia, ordena, repreende, instrui, apresenta modelo, expressa sentimentos; 2) Comportamentos não verbais: contato visual, expressão labial, movimentos da cabeça, inclinação do corpo, gestos, tom de voz, proximidade, contato físico; 3) emoção: alegria, medo, raiva, tristeza, surpresa, nojo, ansiedade.

APÊNDICE D - Avaliação de classe de habilidade social treinada (CORRÊA, C.I.M.)

**Habilidade social:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

**Assinale em cada item quantas alternativas julgar necessárias para expressar sua avaliação.**

*1 - Sobre o conteúdo abordado:*

- Conhecimento: \_\_desconhecia \_\_conhecia \_\_conhecia parcialmente \_\_\_\_\_

- Aplicação no dia-a-dia: \_\_já aplicava \_\_não aplicava \_\_aplicava parcialmente \_\_\_\_\_

*2 - Sobre a metodologia utilizada:*

- Assimilação: \_\_facilitou porque \_\_\_\_\_ \_\_dificultou porque \_\_\_\_\_

\_\_facilitou parcialmente porque \_\_\_\_\_

- Informação: \_\_permitiu \_\_não permitiu \_\_permitiu parcialmente porque \_\_\_\_\_

- Vivenciar: \_\_permitiu \_\_não permitiu \_\_permitiu parcialmente porque \_\_\_\_\_

- Aplicar: \_\_permitiu \_\_não permitiu \_\_permitiu parcialmente porque \_\_\_\_\_

*3 - Sobre a possibilidade de utilização do conteúdo:* \_\_ não é possível usar porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ é possível usar porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ é possível usar parcialmente porque \_\_\_\_\_

*4 - Sobre a perspectiva de utilização:* \_\_ não pretendo usar porque \_\_\_\_\_

\_\_pretendo usar porque \_\_\_\_\_ \_\_pretendo

usar parcialmente porque \_\_\_\_\_

**Aponte aspectos positivos em relação a:**

1 - Conteúdo: \_\_\_\_\_

2 - Metodologia: \_\_\_\_\_

3 - Coordenação: \_\_\_\_\_

**Aponte aspectos negativos em relação a:**

1 - Conteúdo: \_\_\_\_\_

2 - Metodologia: \_\_\_\_\_

3 - Coordenação: \_\_\_\_\_

**Sugestões:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE E - Avaliação geral do programa de treinamento em habilidades sociais (CORRÊA, C.I.M.)**

**1 - Qual a contribuição do treinamento para a sua vida pessoal e profissional? Explique sua resposta.**

**2 - Dentre os grandes temas abordados - Leitura de Ambiente, Comunicação Assertiva e Habilidades sociais de Trabalho, qual (quais) você considerou mais importante(s) e por quê?**

**3 - Você está aplicando os conteúdos no dia-a-dia? Aponte qual (quais) e indique em que situações?**

**4 - Há conteúdos que você não está aplicando? Aponte qual (quais) e indique em que situações?**

**5 - Considerando uma escala de 0 a 5, qual a sua avaliação em relação a**

- sua participação no treinamento:.....porque.....
- seu aproveitamento no treinamento:.....porque.....
- sua contribuição ao grupo:.....porque.....
- conteúdos abordados no treinamento:.....porque.....
- equilíbrio teoria-prática(vivências/exercícios):.....porque.....
- duração do treinamento:.....porque.....
- duração de cada encontro:.....porque.....
- condução do treinamento:.....porque.....
- aplicabilidade dos conteúdos:.....porque.....

**6 - Críticas e sugestões.**

Nome: ..... Data: ...../...../.....

## APÊNDICE F – Vivência Entrada no céu

(Adaptada de Del Prette , A. e Del Prette, Z.A.P., 2002, p.194 )

**Objetivo:** Avaliar a participação no THS e em especial na classe Habilidades Sociais de Trabalho.

**Aplicação:** ao final da classe Habilidades sociais de Trabalho.

**Procedimento:** dois participantes desempenham o papel de guardiões. Os outros, um de cada vez, devem se apresentar aos guardiões com uma justificativa aceitável para entrarem no céu depois de participarem do treinamento em habilidades sociais. Cabe aos guardiões a aceitação ou rejeição, com base nos seguintes critérios: conteúdo relevante da justificativa e adequação do desempenho social enquanto coerência com a justificativa. A atividade vai se repetindo até que todos passem pelas duas situações. Quando ocorrer rejeição, significa que o comportamento do solicitante deve ser analisado e reformulado ao final da atividade, com a participação de todos os integrantes.

APÊNDICE G - Categorização da interação professor-aluno no contexto escolar  
(CORRÊA, C.I.M.)

<b>CLASSES DE AÇÕES DO PROFESSOR</b>		<b>SUCLASSES DE AÇÕES DO PROFESSOR</b>
<b>Ações verbais de trabalho</b>		
<b>Atendimento às demandas iniciais do processo ensino-aprendizagem</b>	<b>Organização da sala de aula</b>	Acompanhar a entrada dos alunos na classe. Aguardar a tomada dos devidos lugares. Intervir na tomada/ mudança de lugares. Observar a reorganização da sala.
	<b>Verificação da presença</b>	Fazer chamada Solicitar confirmação/ explicação de ocorrências relacionadas.
<b>Desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem</b>	<b>Transmissão de conteúdo</b>	Verificar com os alunos as atividades a serem desenvolvidas ou continuadas. Explicitar o conteúdo a ser abordado. Contextualizar o conteúdo a ser abordado. Expor conteúdos (conceito, informação, conhecimento). Fazer uso de material de apoio (livro didático, quadro negro, outros). Relacionar o conteúdo com o cotidiano do aluno. Dar exemplos. Utilizar modelos (mostrar, demonstrar, descrever, executar).
	<b>Condução do grupo</b>	Estabelecer objetivos. Estabelecer procedimentos e normas. Estabelecer responsabilidades. Chamar a atenção da classe para a pergunta de um aluno. Chamar a atenção da classe para a resposta/ sugestão/ comentário de um aluno. Direcionar a pergunta/ sugestão/ comentário de um aluno a outro aluno. Direcionar a resposta/sugestão/ comentário de um aluno a outro aluno. Solicitar cooperação entre alunos. Incentivar feedback entre alunos.
	<b>Orientação/ instrução para desenvolvimento da atividade</b>	Especificar a atividade a ser desenvolvida. Apresentar modelo. Dar dicas. Ordenar início da atividade. Complementar/ parafrasear a fala do aluno. Expor objetivos da atividade. Indicar material a ser utilizado. Distribuir/ pedir para aluno distribuir material a ser utilizado. Instruir sobre procedimentos a serem seguidos. Estabelecer responsabilidades. Estabelecer normas/ regras. Estabelecer resultados esperados. Estabelecer conseqüências para os resultados. Estabelecer tempo/ prazo.

	<b>Estimulação para desenvolvimento da atividade</b>	Ressaltar/ lembrar a importância da atividade. Estimular a participação de todos. Solicitar comprometimento/ envolvimento. Incentivar início da atividade. Encorajar a continuidade da atividade. Contribuir para a organização e elaboração de idéias. Oferecer ajuda. Lembrar conseqüências estabelecidas.
	<b>Verificação de entendimento/ compreensão</b>	Checar dúvidas. Checar entendimento. Confirmar/ corrigir/ complementar/ parafrasear o entendimento Esclarecer dúvidas. Acompanhar coletivamente a atividade de aluno na lousa.
	<b>Acompanhamento da atividade solicitada</b>	Observar desempenho da classe. Verificar desempenho individual. Participar do desenvolvimento da atividade. Reorientar a atividade individualmente. Reorientar a atividade coletivamente.
	<b>Atendimento às solicitações individualizadas ou grupais</b>	Atender aluno no local em que está. Atender aluno deslocando-se até ele. Responder individualmente. Responder coletivamente. Explicar os motivos da negação do solicitado.
	<b>Correção de atividade realizada</b>	Corrigir coletivamente verbalizando. Corrigir coletivamente na lousa. Corrigir coletivamente a atividade de aluno na lousa. Corrigir cadernos individualmente. Corrigir individualmente a atividade de aluno na lousa. Vistar cadernos. Recolher cadernos.
	<b>Avaliação de aprendizagem</b>	Aplicar avaliação. Explicitar critérios. Observar a execução da avaliação. Revisar avaliação corrigida. Mostrar notas. Incentivar a auto-avaliação.
	<b>Exploração de atividade/ assunto extra conteúdo programado</b>	Conversar sobre assuntos gerais. Orientar atividade extraclasse. Acompanhar alunos em atividade extraclasse. Observar a participação dos alunos.
<b>Término da aula</b>	<b>Finalização do processo ensino-aprendizagem</b>	Sinalizar o encerramento da atividade. Enfatizar compromissos/ tarefas decorrentes. Solicitar devolução de material de apoio. Orientar/ acompanhar a saída dos alunos. Reorientar/ reorganizar se necessário.



<b>Ações verbais de interação</b>		
<b>Reação ao ambiente de interação</b>	<b>Solicitação de mudança de comportamento</b>	<p>Descrever o comportamento indesejado/ incompatível.  Expressar desagrado/ insatisfação/ desconforto.  Especificar o comportamento desejado.  Indicar ocasião para emissão do desejado.  Explicitar prováveis conseqüências para o desejado.</p>
	<b>Apresentação de conseqüências e de feedback</b>	<p>Apresentar conseqüências positivas a comportamentos desejados.  Apresentar conseqüências positivas a comportamentos indesejados.  Ignorar comportamentos desejados.  Ignorar comportamentos indesejados.  Apresentar conseqüências negativas a comportamentos desejados.  Apresentar conseqüências negativas a comportamentos indesejados.  Exigir que o aluno se explicasse.  Sinalizar ocorrência de conseqüências negativas.  Mandar sair da sala/ transferir a solução para a direção/ coordenação/ pais.  Anotar ocorrências sem se manifestar.</p>
	<b>Expressão de sentimento</b>	<p>Expressar satisfação/aprovação/afeto/admiração/gratidão.  Expressar humor.  Expressar insatisfação/ raiva.</p>
	<b>Recebimento de feedback e conseqüências</b>	<p>Solicitar feedback.  Ouvir feedback.  Manifestar-se a favor/ aceitar/ considerar/ agradecer.  Manifestar-se contra/ negar/ rejeitar.</p>
<b>Comunicação</b>	<b>Demonstrar empatia</b>	<p>Mostrar compreensão e reconhecimento ao sentimento do outro.  Sinalizar disposição para algum tipo de ajuda.</p>
	<b>Fazer perguntas</b>	<p>Formular perguntas abertas para buscar maior quantidade de informações.  Formular perguntas fechadas para buscar respostas mais objetivas.  Formular perguntas difusas para estimular maior prontidão e agilidade verbal.  Formular perguntas dirigidas buscando informações específicas.  Formular perguntas avaliativas para verificar conhecimento ou compreensão.  Formular perguntas estimuladoras buscando a expressão do pensamento crítico.  Formular perguntas retóricas para encaminhar o próprio discurso ou manter a atenção do ouvinte.  Formular perguntas esclarecedoras buscando ampliar ou complementar a própria verbalização.  Formular perguntas confrontadoras para apontar contradições em uma exposição.</p>

	<b>Responder perguntas</b>	Responder pergunta formulada explicitamente. Responder pergunta formulada implicitamente. Ignorar a pergunta. Expressar dificuldade em responder. Recusar responder. Dar resposta evasiva. Fugir da pergunta. Devolver a pergunta. Desviar do assunto.
	<b>Resolução de problemas</b>	Definir o problema. Levantar alternativas. Avaliar cada alternativa. Escolher uma alternativa. Avaliar alternativa escolhida. Implementar/ tomar decisões.
<b><i>Ações não verbais de interação</i></b>		
<b>Olhar</b>		Manter o olhar ao falar/ escutar. Desviar/ disfarçar o olhar. Olhar aprovador Olhar desaprovador. Olhar perdido.
<b>Sorrir</b>		Sorrir de forma autêntica/ positiva/ cortês/ compartilhada. Sorrir de forma dissimulada/ disfarçada. Sorrir de forma cínica/ mal intencionada. Sorrir de forma desapontada (sorriso amarelo). Sorrir de forma marota (demonstrando esperteza).
<b>Gesticular (mãos, cabeça, pernas, pé)</b>		Substituir a verbalização (gesto emblemático). Controlar emoção em situação estressante/ difícil (gesto adaptador). Indicar o que o outro deve fazer (gesto regulador). Ilustrar a verbalização (gesto ilustrador). Confirmar/ apoiar/ enfatizar a verbalização. Contradizer/ negar a verbalização. Traduzir ansiedade/ nervosismo/ impaciência. Expressar agressividade. Expressar apreço/ consideração/ ternura. Traduzir imobilidade/ rigidez. Traduzir vacilo/ insegurança. Traduzir firmeza/ segurança.
<b>Expressão facial</b>		Expressar alegria/ satisfação. Expressar desamparado, negação. Expressar raiva, nojo. Expressar tristeza. Expressar surpresa. Expressar de forma sincera/ coerente. Expressar de forma falsa/ contraditória. Expressar de forma apática/ sem emoção. Expressar de forma arrogante/ despreziva.

<b>Expressão corporal</b>	Expressar aproximação (corpo indicado para frente). Expressar recusa/ repulsa (joga-se para trás ou volta-separa outro lado). Expressar arrogância/ desprezo (expansão do peito). Expressar abatimento/ depressão (peito afundado).
<b>Distanciamento ou proximidade (Proxêmica)</b>	Manter distância excessiva/ impessoal/ formal. Manter proximidade excessiva (provável percepção de calor e odor). Manter proximidade convencional/ pessoal (sem percepção de calor e odor). Incluir contato físico ocasional e convencional (de boas maneiras, deferência, cortesia). Incluir contato físico de manifestação de carinho e amizade (acariciar suavemente, abraçar). Incluir contato físico de manifestação de aborrecimento/ desacordo/ raiva (chacoalhar ou apertar o braço, por ex.).
<b>Postura (em pé, sentado, agachado)</b>	Dirigir ombros e pernas ao outro. Desviar ombros e pernas ao outro. Expressar abertura/ aceitação. Expressar fechamento/ recusa.
<b>Ações verbais de forma (paralinguísticos)</b>	
<b>Latência (tempo entre a fala de um indivíduo e a resposta do outro)</b>	Demorar muito para responder (latência longa). Responder rapidamente chegando a interromper a fala do outro (latência muito rápida). Responder adequadamente deixando o outro concluir para então falar (latência adequada).
<b>Tempo/ duração da fala</b>	Falar muito pouco gerando grandes períodos de silêncio. Falar constantemente não dando oportunidade ao outro. Falar adequadamente permitindo intercâmbio recíproco de informações. Falar muito rápido gerando dificuldade para entendimento (taquilalia). Falar muito devagar gerando impaciência (bradilalia) Falar com variação adequada/ apropriada ao conteúdo, ao contexto e ao interlocutor.
<b>Volume de voz</b>	Falar excessivamente baixo/ de forma inaudível pela classe toda (submissão). Falar excessivamente alto/ gritado (agressividade, raiva, rudeza). Falar com variações adequadas (modulação agradável, autêntica). Falar com modulação muito variável (temor, surpresa).
<b>Fluência verbal</b>	Falar com muitos períodos de silêncio/ pausas sem recheio. Falar com emprego excessivo de palavras de recheio. Falar com excesso de repetições, gaguejos, erros de pronúncia, omissões e palavras sem sentido. Falar de forma correta/ natural/ clara.

<b><i>Cognições e expectativas sobre si, sobre o outro e sobre a situação</i></b>		
<b>Conhecimentos prévios</b>	<b>Sobre a cultura e o ambiente</b>	Demonstrar familiaridade/ expressar valores e comportamentos compatíveis com as normas e categorias de respostas aceitáveis ou dominantes. Discriminar mudanças de situação/ alterar comportamentos de forma compatível.
	<b>Sobre os papéis sociais</b>	Apresentar comportamentos compatíveis com as percepções de distanciamento/ proximidade do contexto de interação. Apresentar comportamentos compatíveis com as percepções de formalidade/ descontração do contexto de interação. Apresentar comportamentos compatíveis com as percepções de loquacidade (tagarelice) / mutismo do contexto de interação.
	<b>Sobre si mesmo</b>	Mostrar-se capaz de se auto-observar/ de descrever os próprios comportamentos, o contexto em que ocorrem e as conseqüências. Mostrar-se capaz de avaliar os próprios comportamentos/ reconhecer déficits e excessos para ajustá-los às demandas interpessoais. Mostrar-se capaz de identificar as emoções/ os valores/ as auto-regras relacionados aos próprios comportamentos.
<b>Estratégias e habilidades</b>	<b>Para leitura do ambiente social</b>	Reconhecer e decodificar os sinais verbais/ não verbais presentes na situação social. Discriminar de forma acurada como o outro se comporta/ como deve ser o próprio comportamento/ se o comportamento deve ou não ocorrer. Mostrar atenção (olhar, reconhecer, seguir instrução).
	<b>Para resolução de problemas</b>	Identificar a demanda situacional/ pessoal para situação que requer uma resposta que não possui de forma imediata. Identificar meios adaptativos para enfrentar a situação (definir o problema, formular estratégias de solução, avaliar as estratégias, escolher um curso de ação).
	<b>Para auto-observação</b>	Descrever a si mesmo em termos de ações/ sentimentos/ pensamentos. Avaliar/ monitorar/ alterar as próprias ações/ sentimentos/ pensamentos. Colocar-se como modelo. Solicitar as ações através de perguntas.
	<b>Para auto-instrução</b>	Regular o próprio comportamento através da fala encoberta (em pensamento) / aberta (em voz alta) dirigida a si mesmo. Demonstrar fazer prescrições a si mesmo que orientam/ mantêm/ intensificam/ interrompem o próprio comportamento. Expressar conteúdos positivos/ negativos.

	<b>Para empatia</b>	Colocar-se no lugar do outro identificando o problema/ a emoção do outro. Mostrar escuta ativa (olhar, observar, atentar para o que o outro diz). Expressar aceitação/ apoio através de mensagens verbais/ não verbais.
<b>Expectativas e crenças</b>	<b>Em relação a planos e metas</b>	Acreditar/ entender como objetivos e metas: transmitir conhecimentos/ obter informações/ mudar atitudes, comportamentos e crenças / executar atividades cooperativas. Referenciar eticamente os objetivos e metas como: manutenção ou melhoria da relação com o outro/ busca de equilíbrio nas relações interpessoais/ defesa dos próprios e dos direitos do outro. Expressar padrões de realização: de alta exigência, dificultando a consecução dos objetivos (elevados) / de fracasso, impedindo a consecução dos objetivos (defensivos) / de exigência realista, com objetivos e expectativas de realização compatíveis com as próprias habilidades e com as condições impostas pela situação (adaptativos).
	<b>Em relação a estereótipos</b> (imagem mental simplificada)	Pressupor valores negativos que enviesam a interpretação da situação e do comportamento do outro ao: supor que a conduta do outro é produto de sua personalidade e não função da situação em que está/ por atribuir ao outro os resultados negativos/ por supor que o seu comportamento se deve ao outro em vez de ao seu papel/ por atribuir a própria conduta a causas situacionais (externas) e a do outro a causas disposicionais (internas) / por dar demasiada importância aos sinais físicos/ por mostrar atitude resultante negativa (preconceitos). Pressupor valores positivos, resultando em atitude pró.
	<b>Em relação ao auto-conceito</b> (como o indivíduo se define)	Avaliar o próprio valor/ adequação/ competência em termos dicotômicos, na forma de auto-imagem positiva/ negativa. Expressar o sentimento decorrente em termos dicotômicos, na forma de auto-estima positiva/ negativa. Refletir sobre o desempenho social como competência social/ evitação.
	<b>Em relação a auto-eficácia e desamparo</b> (julgamentos sobre a própria capacidade)	Demonstrar segurança de que pode emitir um comportamento particular sendo confiável/ persistente e criando situações para obter conseqüências positivas/ resistir à frustração. Demonstrar desamparo, sentindo-se indefeso/ não confiante de que o próprio comportamento possa produzir conseqüências desejáveis, desistindo (evitação) / desempenhando de modo insatisfatório. Demonstrar depressão como ponto extremo.

APÊNDICE H - Termo de consentimento livre e esclarecido (CORRÊA, C.I.M.)

Estamos realizando uma pesquisa na ..... intitulada *HABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA* e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é identificar os efeitos da aplicação de um programa de treinamento em habilidades sociais no relacionamento interpessoal no contexto escolar. Participar desta pesquisa é uma opção, e no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da mesma, fica assegurado que não haverá qualquer penalização ou prejuízo profissional ou pessoal.

Caso aceite participar, gostaríamos que soubesse que este estudo faz parte do programa de doutorado em Educação da referida pesquisadora e que sua participação se refere a: 1) participar da observação e do registro de interações pessoais em sala de aula; 2) responder a questionários sobre habilidades sociais; 3) fazer parte de um treinamento para desenvolvimento de habilidades sociais a ser realizado na própria escola.

Pretende-se, com esta pesquisa, contribuir para a promoção de interações sociais educativas nesta escola e analisar a inclusão de programas de desenvolvimento interpessoal na escola pública, estando, na divulgação dos resultados para fins científicos, assegurada a preservação da identidade dos participantes.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa intitulada *Habilidades Sociais e Educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública*, a ser realizada na ..... Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou profissionais. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Professor  
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora  
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Orientadora  
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_