

Efeitos de um Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para Professores

Effects of Educational Social Skills Training for Teachers

Pedro Vítor Souza Rodrigues
Universidade Salgado de Oliveira

Adriana Benevides Soares *
Universidade Salgado de Oliveira e Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Zeimara de Almeida Santos
Universidade Salgado de Oliveira

Resumo: O processo de ensino-aprendizagem é afetado por múltiplos desafios que exigem que os professores dediquem grande parte do tempo às aulas, lidando com situações interpessoais complexas. O objetivo desse estudo foi avaliar os efeitos do Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para Professores em situações de difícil relacionamento interpessoal em sala de aula, considerando as dimensões probabilidade e desconforto. A dimensão probabilidade refere-se à possibilidade de os participantes utilizarem estratégias habilidosas para lidar com essas situações e a dimensão desconforto refere-se à dificuldade emocional de agir de forma socialmente competente. Participaram do estudo doze professores do Ensino Fundamental, de 25 a 35 anos ($M = 29,5$; $DP = 3,0$), que lecionavam em instituições privadas. Foram realizadas dez reuniões com duração de até noventa minutos. Os participantes responderam às medidas em dois momentos (pré-intervenção e pós-intervenção) quanto ao grau de desconforto emocional e à probabilidade de ocorrência de habilidades sociais educativas. A análise dos dados foi realizada pelo Método JT e os resultados indicaram que todos os participantes apresentaram melhoras clínicas positivas em ambas as dimensões, com exceção de um único participante.

Palavras-chave: habilidades sociais; professores; treinamento

Abstract: The teaching-learning process is affected by multiple challenges that require teachers to spend much of their class time dealing with complex interpersonal situations. The aim of this study was to evaluate Educative Social Skills Training for Teachers in difficult interpersonal classroom situations, considering the probability and discomfort dimensions. The probability dimension refers to the possibility of the participants using skillful strategies to manage these situations and the discomfort dimension refers to the emotional difficulty to act in a socially competent way. Participants of the study were twelve Elementary Education teachers, aged 25 to 35 years ($M = 29.5$; $SD = 3.0$), that taught in private institutions. Ten meetings lasting up to ninety minutes were held. The participants responded to the measures at two times (pre-intervention and post-intervention) regarding the degree of emotional discomfort and the probability of the occurrence of educative social skills. Data analysis was performed using the JT Method. The results indicated that all participants presented positive clinical improvements in both dimensions, with the exception of a single participant.

Keywords: social skills; teachers; training

* Correspondência para: R. Mal. Deodoro, 217, Bloco A, Centro, Niterói/ RJ, CEP 24030-060 E-mail: adribenevides@gmail.com

Introdução

Os professores são os agentes principais que necessitam continuamente incentivar e administrar as interações em sala de aula (Silva, Bolsoni-Silva, Rodrigues, & Capellini, 2015). Essa responsabilidade como docente é composta por sua atuação em relação aos aspectos acadêmicos, que se referem ao conteúdo e a organização das tarefas escolares e também às trocas interpessoais (Zandvliet, denBrok, & Mainhard, 2014).

Os métodos tradicionais baseados na transmissão de conteúdo pelo professor e recepção passiva pelos alunos, muitas vezes, impossibilita o esclarecimento de dúvidas, empobrece a imaginação e a construção de respostas reflexivas dos estudantes. Tradicionalmente, as interações bem orientadas entre os alunos e as trocas entre professor e alunos podem colaborar com o rendimento escolar e com a aprendizagem de habilidades sociais. Essa competência docente pode ser analisada por ângulos diferentes (acadêmico ou social), embora sejam complementares na prática pedagógica. Em face dessa abrangência, o presente estudo se propõe a tratar especialmente da questão da competência social dos professores no contexto de sala de aula. Cabe aqui ressaltar que a competência social pode ser definida como a capacidade de articular pensamentos e ações em função de objetivos pessoais (Comodo & Dias, 2017; Z. Del Prette & Del Prette, 2010). Os autores sustentam que a competência social é um exemplo de comportamento bem-sucedido no ambiente social, conforme critérios de funcionalidade, que incluem melhora da qualidade da relação e maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os participantes da interação. Dessa forma, pode-se afirmar que, quanto mais critérios são atendidos, maior competência social pode ser atribuída ao indivíduo em uma tarefa social.

É importante mencionar que três estilos interpessoais podem ser observados na distinção dos repertórios sociais dos professores (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010; Pennings & Hollenstein, 2020): o agressivo, o passivo e o assertivo. O estilo agressivo consiste na conduta que afirma os próprios direitos, mas negligencia os direitos alheios.

Por exemplo, quando o professor corrige ofensivamente o aluno em uma situação de indisciplina, ele está estabelecendo limites em sala, que é um direito e um dever seu para organização do ambiente, mas ao mesmo tempo, desrespeita o aluno com uma atitude pública e diretiva de humilhação. O estilo passivo ou não assertivo consiste na conduta que se submete a comportamentos de outra pessoa, mesmo que violem os próprios direitos. Por exemplo, quando o professor não expressa as regras para a conduta escolar, submetendo-se indiscriminadamente à indisciplina dos alunos, deixa de cumprir com o dever de manter o ambiente organizado para o ensino. Já o estilo assertivo consiste na conduta que, por princípio, afirma os próprios direitos, como também os alheios. Por exemplo, quando o professor expressa desagrado por uma indisciplina do aluno e, ao mesmo tempo, considera as necessidades do estudante, sugerindo alternativas habilidosas para atendê-las, buscando equidade na convivência de sala de aula.

A literatura aponta que o déficit em habilidades sociais educativas pode provocar o uso de medidas coercitivas na educação das crianças e destaca que essas habilidades sociais são chamadas de educativas em função dos efeitos que produzem no repertório comportamental do discente (Gustavsen, 2017; Vieira-Santos, Z. Del Prette, & Del Prette, 2018). Assim, as habilidades sociais educativas podem ser definidas como "aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal" (Z. Del Prette & Del Prette, 2001, p.94). Segundo Z. Del Prette e Del Prette (2013), as habilidades sociais educativas possuem quatro classes sociais consideradas gerais, habilidades de apresentação das atividades (consiste em deixar claro para o estudante o objetivo da atividade proposta); habilidade de transmissão de conteúdo (contempla o diálogo sobre o assunto abordado); habilidades de interações educativas entre os alunos e habilidades de avaliação de atividades (consiste em potencializar a autoavaliação). A ausência desse repertório socioeducativo ou um repertório empobrecido pode levar os professores a agirem utilizando estilos agressivos ou passivos.

O estilo agressivo pode estar presente comumente em sala de aula. Segundo A. Del Prette e Del Prette (2017a), muitos docentes utilizam a vigilância e a influência coercitiva para lidar com os conflitos de sala de aula, controlando por meio da repreensão e do medo da autoridade. A conquistada obediência por meio de ameaças ou medo é diferente de estabelecer e preservar limites justos, pois esses se baseiam em benefícios e segurança para todos que convivem na escola e não impedem que o professor faça isso cultivando simultaneamente o afeto.

Considera-se que muitas perturbações psicológicas podem se derivar de conflitos interpessoais crônicos ou agudos relacionados a estilos agressivos. Por exemplo, crianças com histórico de agressividade, humilhação ou injustiça, podem manifestar transtorno opositivo desafiador, pois passam a contra controlar de forma agressiva todo autoritarismo a que sejam submetidas. A repercussão dessas experiências pode se refletir posteriormente em conduta antissocial, que pode favorecer a criminalidade, o desemprego, a violência e a dependência química (DSM-V, 2013).

No tocante ao estilo passivo dos professores, Amar (2021) e Volungis (2017) observam que essa conduta docente pode ser encarada como uma espécie de negligência em estabelecer limites e regras, falta de monitoramento dos comportamentos dos alunos e não envolvimento afetivo com eles. O professor passivo acaba transmitindo o seu conteúdo sem se atentar para as necessidades e dúvidas dos alunos, deixando que façam o que querem. Esse cenário de permissividade por parte dos professores pode ser generalizado fazendo com o processo de ensino-aprendizagem seja afetado por múltiplos desafios e conflitos interpessoais, que não sejam dirimidos pelo professor, pois ele os ignora em grande parte do tempo.

Caso as situações interpessoais mais críticas de sala de aula estejam sob uma efetiva gestão do professor, os efeitos colaterais mais negativos associados poderão ser observados em níveis mínimos ou até nulos. Com base nessa argumentação, Soares, Rodrigues e Mourão (2021) realizaram um estudo instrumental em que foi conduzido a

construção de um inventário com indicadores de criticidade em relação às situações interpessoais difíceis de aula. Os referidos indicadores avaliaram a frequência, o grau de desconforto emocional e a probabilidade de ocorrência de habilidades sociais educativas diante de situações interpessoais consideradas difíceis em aula, tais como recusa do aluno em participar da tarefa, desobediência a regras combinadas, distração da tarefa estabelecida pelo professor e ansiedade ao se apresentar em público, o que permite identificar as situações em que os professores mais encontram dificuldades.

Essas situações do cotidiano escolar exigem do docente manejo e conduta assertiva. A assertividade é o comportamento interpessoal associado à promoção da qualidade das relações sociais com afeto, aumentando a autoestima e garantindo melhor convívio (A. Del Prette & Del Prette, 2018). Este objetivo pode ser atingido por meio da aquisição de habilidades sociais educativas que podem ser aplicadas ao contexto escolar. As classes de respostas assertivas também podem compor um repertório de habilidades sociais educativas conforme o sistema de classificação construído por A. Del Prette e Del Prette (2008) e utilizado neste estudo.

Para a aquisição de habilidades sociais e especialmente da habilidade assertiva e das habilidades sociais educativas é possível implementar Treinamentos sejam de Habilidades Sociais (THS) ou Treinamentos de Habilidades Sociais Educativas (THSE). O THS é uma tecnologia psicológica efetiva para o desenvolvimento da competência social, melhorando a qualidade de vida e diminuindo a probabilidade de transtornos psicológicos. Segundo Caballo (2018), o THS pode ser composto estruturalmente por quatro elementos. O primeiro elemento é o treinamento em habilidades, que consiste no ensino de comportamentos específicos a serem praticados e integrados ao repertório do treinando. Os procedimentos que podem ser utilizados são as instruções, a modelação, o ensaio comportamental, a retroalimentação e o reforço. A redução da ansiedade é o segundo elemento, pois respostas condicionadas de ansiedade podem concorrer incompativelmente com o desempenho dos comportamentos desejados. Nesse sentido,

as técnicas de relaxamento e a dessensibilização sistemática são procedimentos para redução ou controle da eliciação emocional excessiva. As técnicas cognitivas são procedimentos de reestruturação cognitiva, compondo o terceiro elemento, que buscam modificar crenças, valores ou regras, que governam verbalmente comportamentos. Por fim, o treinamento em solução de problemas visa estimular a pessoa a perceber os valores de situações sociais relevantes, identificar respostas habilidosas potenciais, selecionar uma dessas respostas e praticá-la, aumentando a probabilidade de alcançar o objetivo desejado em curto e longo prazo.

É importante que mais dois aspectos sejam considerados e, se necessário, modificados para promover a eficácia do THS: os fatores que impedem a emissão de habilidades sociais e a generalização das respostas treinadas para o ambiente natural. Quanto ao primeiro aspecto, Caballo (2018) ressalta que o déficit em habilidades sociais, a ansiedade condicionada, as cognições distorcidas e as discriminações errôneas são exemplos de fatores que desfavorecem o comportamento socialmente competente e que a especificação da vigência desses fatores antes da intervenção facilita a seleção dos procedimentos do THS. A. Del Prette e Del Prette (2017a) também destacam que possuir um repertório amplo de habilidades sociais não garante um desempenho social competente. Em relação ao segundo aspecto, considera-se desafiadora a elaboração de estratégias de autocontrole que favoreça e incentive o indivíduo a emitir as respostas socialmente competentes treinadas em ambiente natural.

Uma das técnicas mais importantes para o THS é o ensaio comportamental. Esse procedimento visa à modificação do comportamento por meio da observação e da modelagem de novas respostas capazes de lidar satisfatoriamente com os conflitos interpessoais (Lopes, Dascanio, Ferreira, Z. Del Prette, & Del Prette, 2017). As respostas alternativas devem ser treinadas topograficamente. Por exemplo, a classe estabelecer limites pode ser especificada como uma resposta verbal tal como “Fulano, você não

pode tomar os objetos do seu colega”. Além dessa fala, podem-se especificar quais posturas corporais e expressões faciais devem acompanhá-la.

O THS em grupo apresenta algumas vantagens diferenciadas em relação ao THS individual. Uma das vantagens é a possibilidade de ensaiar com outras pessoas, que servem de modelos e fontes para respostas habilidosas alternativas, ampliando o leque de estratégias que podem ser analisadas pelo custo-benefício. O método vivencial também é utilizado no THS de grupo. As vivências são elaboradas a partir de atividades estruturadas e análogas a situações sociais cotidianas dos participantes, mobilizando sentimentos, pensamentos e ações, com o intuito de suprir déficits e ampliar habilidades sociais, com oportunidade de observação, descrição e feedback (Ferreira, Oliveira, & Vandenberghe, 2014; Gavasso, Fernandes, & Andrade, 2016; Soares et al., 2021).

Para que os professores executem e ensinem comportamentos considerados socialmente competentes, a aplicação de programas ou intervenções pode promover a aquisição de habilidades sociais ao longo da formação docente ou do próprio curso de sua vida. Para A. Del Prette, e Del Prette(2017b), os programas de desenvolvimento de habilidades sociais são recursos úteis para diminuir fatores de risco e aumentar fatores de proteção ao desenvolvimento humano nas áreas da saúde e educação, com caráter preventivo e remediativo. “Ser treinado”, então, é interagir em situações que melhorem a discriminação ambiental e a efetividade das respostas. Preventivamente, esse ganho é importante porque, na ausência de habilidades sociais, fatores emocionais ansiogênicos ou comportamentais agressivos, por exemplo, poderiam interferir na reação à uma situação e dificultariam a resolução de problemas de forma socialmente harmoniosa.

A literatura destaca alguns estudos realizados sobre Treinamento de Habilidades Sociais Educativas. A pesquisa de Cintra (2018) com onze professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental demonstrou que a aplicação de THS no formato semipresencial resultou em mudanças positivas no desenvolvimento de habilidades sociais, especificamente quanto às seguintes classes: habilidades de assertividade de

autoexposição social e habilidades de assertividade afetivo-sexual. Outro estudo sobre THS com docentes realizou uma intervenção com 12 professores (Pinar & Sucuoglu, 2013). Com duração total de seis horas, a intervenção demonstrou efetividade na aquisição de habilidades sociais dos professores.

Embora os estudos demonstrem efetividade no desenvolvimento de habilidades sociais educativas por meio do THS, apenas um estudo foi encontrado especificamente relacionado a situações interpessoais difíceis em aula (Soares et al., 2021) porém, realizado em contexto virtual. Um programa de Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para situações interpessoais críticas de aula pode incluir sistematicamente o diagnóstico dos déficits de manejo docente e pode auxiliar o desenvolvimento da competência socioemocional docente para o ensino das matérias, devendo ser mapeadas de modo a encontrar resoluções (Lessa, Felício, & Almeida, 2017). Dessa forma, uma escola que capacite seus professores com esse repertório social poderá ter ganhos de rendimento do aluno e de produtividade nas atividades pedagógicas, melhorando as relações interpessoais entre professor e aluno e, conseqüentemente, promovendo a saúde psicológica de todos que convivem no ambiente escolar.

A partir dessa fundamentação, o presente estudo objetivou avaliar os efeitos de um Treinamento de Habilidades Sociais Educativas (THSE) para professores. Para atingir tal objetivo, foram estabelecidas duas hipóteses: (1) O THSE aumenta a probabilidade de ocorrência de HSE em relações interpessoais do cotidiano da sala de aula e (2) O THSE diminui o desconforto emocional na relação professor – aluno e aumenta a probabilidade de lidar de forma competente nestas situações.

Método

Participantes

Participaram 12 professores do Ensino Fundamental I com idades entre 25 a 35 anos ($M = 29,5$; $DP = 3,0$), sendo todos do sexo feminino, que lecionavam em instituições

de ensino privado. As professoras foram abordadas e selecionadas a partir de um contato direto nas próprias instituições de ensino em que trabalham. Os critérios de inclusão foram que fossem docentes do Ensino Fundamental e com formação em Pedagogia. Os critérios de exclusão foram que fossem docentes aposentadas ou em outras atividades que não a regência de turma.

Instrumentos

Questionário de dados sociodemográficos em que foram coletados dados como idade, sexo, ano do Ensino Fundamental em que leciona e atividades exercidas no caso de não regência de turma.

Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE – Del Prette & Del Prette, 2013) tem o objetivo de avaliar a efetividade do presente treinamento quanto ao desenvolvimento de habilidades sociais educativas. O instrumento é constituído de duas escalas. A primeira, Organizar Atividade Interativa, com 14 itens, contempla três subescalas: Dar instruções sobre a atividade com sete itens ($\alpha=0,76$); Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos com quatro itens ($\alpha=0,80$); e Organizar o ambiente físico com quatro itens ($\alpha=0,73$). A segunda, Conduzir Atividade Interativa, com 50 itens, é composta de quatro subescalas: Cultivar afetividade com 14 itens ($\alpha=0,89$), apoio, bom humor; Explicar, explicar e avaliar de forma interativa com 14 itens ($\alpha=0,89$); Aprovar, valorizar comportamentos com nove itens ($\alpha=0,85$); e Reprovar, restringir, corrigir comportamentos com 13 itens ($\alpha=0,86$).

Procedimentos de Coleta de Dados e Intervenção

Foi aplicado o IHSE na primeira e na última sessão do treinamento para coleta dos dados no pré e pós-treinamento. O treinamento consistiu em dez encontros com duração de até uma hora e meia, visando o desenvolvimento de habilidades sociais educativas orientadas para as quatro situações interpessoais mais críticas. Cada

encontro foi planejado segundo os objetivos, conteúdo, metodologia e duração dos procedimentos, como consta na Tabela 1.

Tabela 1

Treinamento de Habilidades Sociais com Professores

Tema: 1ª sessão – Início do treinamento de habilidades sociais			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Duração
Informar sobre o treinamento e a primeira sessão	Apresentação dos objetivos do THS	Exposição dialogada	60 min
Tema: 2ª sessão – Recusa do aluno em participar da aula: motivar para a tarefa			
Analisar funcionalmente de situação elencada	Análise funcional-contextual da primeira situação	Exposição oral	60 min
Tema: 3ª sessão – Recusa do aluno em participar da aula: motivar para a tarefa			
Treinar publicamente o repertório habilidoso em simulação do contexto real	Treino público das respostas selecionadas em trio com inversão de papéis	Role-play	60 min
Tema: 4ª sessão – Desobediência da regra combinada: aplicar limites			
Ampliar as possibilidades de atuação habilidosa na situação de resolução de problemas	Demonstração pública de respostas habilidosas alternativas para resolução de problemas	Exposição dialogada e oral e simulação	60 min
Tema: 5ª sessão – Desobediência da regra combinada: aplicar limites			
Dessensibilizar encobertamente para o treino público	Treino imaginário com todos os membros das respostas selecionadas para a segunda situação	Simulação imaginária	60 min
Tema: 6ª sessão – Distração da atividade proposta em aula: manter a atenção			
Exemplificar o tema da sessão para promover análise crítica	Cenas do filme “Como estrelas na terra, toda criança é especial”, que demonstram desatenção do aluno em sala de aula	Uso de recursos Audiovisuais e exposição dialogada através de perguntas direcionadas	60 min
Tema: 7ª sessão – Distração da atividade proposta em aula: manter a atenção			
Propor tarefa para casa, explicando os objetivos e a importância da mesma	Prática das intervenções selecionadas sessão em contexto real de distração do aluno	Expositiva dialogada	60 min
Tema: 8ª sessão – Ansiedade em apresentação pública: controlar a ansiedade			
Ampliar as possibilidades de atuação habilidosa em exercício de resolução de problemas	Observar respostas habilidosas alternativas para situações relacionadas a resolução de problemas	Exposição dialogada e simulação	60 min
Tema: 9ª sessão – Ansiedade em apresentação pública: controlar a ansiedade			
Treinar publicamente o repertório habilidoso em simulação do contexto	Treino público das respostas selecionadas a inversão de papéis	Role-play	60 min
Tema: 10ª sessão – Encerramento do treinamento: avaliação final			
Compartilhar ganhos do treinamento entre os participantes	Discussão geral referente a todo o treinamento	Avaliação dialogada	60 min

As respostas habilidosas educativas sugeridas pelo treinador para cada situação têm como base o Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas – SHSE (Del Prette & Del Prette, 2018). Para cada situação foram sugeridas três respostas habilidosas.

Quanto à situação de recusa do aluno em participar da tarefa, a resposta “O professor associa o conteúdo da matéria com a vida extraescolar do aluno” compõe a subclasse “Explorar recurso lúdico-educativo”; “O professor fornece a regra de realização da tarefa na hora do recreio se ela for procrastinada durante a aula” compõe “Chamar atenção para normas pré-estabelecidas”; e “O professor orienta o aluno a resolver o problema impeditivo” compõe “Apresentar instruções”.

Em relação à situação de desobediência pelo aluno da regra combinada, a resposta “O professor instrui sobre o processo de advertências que a escola adota” compõe a subclasse “Chamar atenção para normas pré-estabelecidas”; “O professor modela a obediência em passos graduais” compõe “Apresentar instruções”; e “O professor aplica as consequências previstas na regra” compõe a subclasse adaptada “Responsabilizar”.

Já na situação de distração do aluno para a tarefa, a opção “O professor estipula um tempo específico para o aluno completar a atividade” compõe a subclasse “Descrever/justificar comportamentos desejáveis”; “O professor combina alguns minutos para todos escreverem suas respostas sobre certa questão e depois debaterem em dupla” compõe “Mediar interações”; e “O professor orienta o aluno a controlar os estímulos concorrentes com o atentar para a atividade” compõe “Apresentar instruções”.

Por fim, quanto à situação ansiedade do aluno em público, a resposta “O professor instrui o aluno a não se orientar por preocupações improdutivas” compõe a subclasse “Apresentar informação”; “O professor orienta o aluno a se guiar por um roteiro planejado para a apresentação” compõe “Apresentar instruções”; e “O professor co-apresenta com o aluno, auxiliando-o passo a passo” compõe “Apresentar modelo”.

Procedimentos Éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de vinculação dos pesquisadores. Todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido (TCLE), que incluía o objetivo da pesquisa e as regras de preservação do anonimato, assim como, assegurava ao participante a retirada de seu consentimento a qualquer momento, segundo a orientação da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas envolvendo seres humanos.

Procedimento de Análise de Dados

Para investigar a efetividade da intervenção Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para Professores foram realizadas três análises: a comparação das médias das dimensões desconforto e probabilidade antes e depois do treinamento e a análise por meio do Método JT, que verifica a significância clínica e o índice de mudança confiável, dos escores dos participantes nas dimensões desconforto e probabilidade antes e depois do treinamento.

A comparação das médias antes e após o treinamento foi realizada para investigar se há diferenças nas médias das dimensões desconforto e probabilidade do Inventário de Habilidades Sociais Educativas para Situações Interpessoais Difíceis em Aula. Foi utilizado o teste Wilcoxon-Signed-Ranke testes exatos de probabilidade para investigar a diferença de média dos professores nas dimensões desconforto e probabilidade. Em razão do tamanho da amostra, foi utilizado o Exact probability test (Monte Carlo), uma vez que o uso deste método aliado aos testes não-paramétricos apresenta maior acurácia. Foi investigado o índice de mudança confiável (Reliable Change Index – RCI) e a significância clínica nas dimensões desconforto e probabilidade. Todas as análises desse estudo foram realizadas por meio do software Statistical Package for the Social Sciences versão 21 (SPSS 21)

Resultados

Ao analisar os resultados do Wilcoxon-Signed-Rank foi observado que os professores apresentaram diferenças de média significativas nas dimensões desconforto

e probabilidade. A dimensão desconforto apresentou uma redução nas médias ao comparar os escores antes e após o THSEP. A dimensão probabilidade apresentou um aumento nas médias ao comparar os escores pré e pós-THSEP (Tabela 2). Não foram observadas diferenças significativas nos índices de frequência pré e pós-THSEP.

Tabela 2

Análise Longitudinal das Dimensões Desconforto e Probabilidade

Dimensões		THSEP	(T1XT2)
Desconforto	Pré (<i>M(DP)</i>)	2,4 (0,13)	
	Pós (<i>M(DP)</i>)	1,8 (0,08)	- 3,07*
Probabilidade	Pré (<i>M(DP)</i>)	2,9 (0,15)	
	Pós (<i>M(DP)</i>)	3,5 (0,10)	- 3,06*

Nota. * $p \leq 0,001$

Os resultados referentes às análises da dimensão desconforto demonstraram que todos os participantes apresentaram uma melhora clínica positiva, com exceção do participante 7 (Tabela 3). Estes achados sugerem que, com exceção do participante 7, todos os professores que participaram do THSEP apresentaram uma redução nos índices de desconforto ao enfrentarem situações difíceis em sala de aula.

Tabela 3

Comparação entre os escores pré e pós-treinamento para a dimensão desconforto.

Participante	Desconforto					
	Pré-THSEP		Pós-THSEP		RCI	GC
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Todos	2,4	0,13	1,8	0,08		
1	2,74	0,99	1,74	0,73	-4,85	MPC
2	2,47	0,77	1,95	1,03	-2,55	MPC
3	2,32	1,11	1,84	0,76	-2,30	MPC
4	2,37	0,96	1,95	0,85	-2,04	MPC
5	2,37	1,07	1,79	0,92	-2,81	MPC
6	2,47	1,07	1,74	0,65	-3,57	MPC
7	2,32	1,16	1,95	0,97	-1,79	AM
8	2,26	1,15	1,74	0,81	-2,55	MPC
9	2,47	0,84	1,84	0,83	-3,06	MPC
10	2,37	1,07	1,79	0,79	-2,81	MPC
11	2,37	1,12	1,84	0,90	-2,55	MPC
12	2,53	0,90	1,79	0,79	-4,85	MPC

Nota: THSEP = Treinamento em Habilidades Sociais Educativas para Professores; M = Média; DP = Desvio-Padrão; RIC = *Reliable Change Index*; GC = Grau de Confiança; AM = Ausência de Mudança; MPC = Mudança Positiva Confiável.

A dimensão probabilidade investigou a probabilidade de os participantes utilizarem estratégias efetivas para gerenciar situações difíceis em sala de aula. Com base nos resultados, foi observado que todos os participantes apresentaram uma melhora clínica positiva (Tabela 4).

Tabela 4

Comparação entre os escores pré e pós-treinamento para a dimensão probabilidade.

Participante	Pré-THSEP		Pós-THSEP		RCI	GC
	M	DP	M	DP		
Todos	2,88	0,15	3,47	0,10	2,97	MPC
1	2,95	0,97	3,47	0,70	4,45	MPC
2	2,63	0,90	3,42	0,92	2,38	MPC
3	3,05	0,85	3,47	0,73	2,97	MPC
4	2,68	0,95	3,21	0,73	2,97	MPC
5	2,84	0,90	3,37	0,88	3,27	MPC
6	2,95	0,85	3,53	0,59	2,08	MPC
7	3,11	0,88	3,47	0,86	3,86	MPC
8	2,79	0,92	3,47	0,76	4,75	MPC
9	2,74	0,99	3,58	0,67	4,16	MPC
10	2,84	1,01	3,58	0,60	3,56	MPC
11	2,95	1,03	3,58	0,89	2,97	MPC
12	2,95	0,97	3,47	0,70	4,45	MPC

Nota: THSEP = Treinamento em Habilidades Sociais Educativas para Professores; M = Média; DP = Desvio-Padrão; RIC = *ReliableChange Index*; GC = Grau de Confiança; MPC = Mudança Positiva Confiável.

Os resultados da análise de *Wilcoxon-Signed-Rank* indicaram que todas as dimensões de habilidades sociais educativas apresentaram um aumento significativo após a intervenção (Tabela 5). Estes resultados sugerem a efetividade do THSE na promoção de habilidades sociais educativas entre professores.

Tabela 5

Análise Longitudinal das Dimensões antes e após o Treinamento em Habilidades Sociais Educativas para Professores

	Pré-THSE M (DP)	Pós-THSE M (DP)	Wilcoxon Signed-Rank (T1 x T2)
Organizar Atividade Interativa	2,70 (0,11)	3,83 (0,21)	- 3,06**
Dar instruções sobre a atividade	2,71 (0,25)	3,96 (0,21)	- 3,08**
Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	2,58 (0,25)	3,66 (0,43)	- 3,08**
Organizar o ambiente físico	2,75 (0,06)	3,78 (0,26)	- 3,09**
Conduzir Atividade Interativa	2,85 (0,07)	3,69 (0,09)	- 3,06**
Cultivar afetividade, apoio, bom humor	2,65 (0,15)	3,55 (0,17)	- 3,07**
Expor, explicar e avaliar de forma interativa	2,65 (0,17)	3,47 (0,08)	- 3,09**
Aprovar, valorizar comportamentos	2,65 (0,17)	3,45 (0,14)	- 3,07**
Reprovar, restringir, corrigir comportamentos	2,82 (0,15)	4,25 (0,15)	- 3,07**

Nota: * $p \leq 0,001$

Discussão

Segundo a análise dos dados, o presente estudo corroborou as hipóteses iniciais. Os resultados do Método JT indicaram que todos os participantes apresentaram uma melhora clínica positiva na dimensão probabilidade, enquanto na dimensão desconforto somente o participante 7 não sinalizou uma melhora clínica positiva.

Observa-se na Tabela 2 que os resultados indicaram diferenças significativas nas médias ao longo do programa de intervenção. Esses dados revelam a efetividade do THSEP com a redução da percepção de desconforto emocional e aumento da probabilidade de o professor agir habilidosamente frente a essas situações. Além do impacto do THSEP sobre os comportamentos dos professores, a intervenção foi efetiva na promoção e aquisição de um repertório assertivo melhor elaborado, bem como a superação do desconforto emocional frente às situações difíceis (A. Del Prette & Del Prette, 2017b). O item 18, por exemplo (o aluno ficar ansioso ao falar publicamente) foi o que apresentou a maior redução dos índices da dimensão desconforto e o maior aumento dos índices da dimensão probabilidade. É notável que essa é uma situação em que o aluno se propõe a participar da atividade, embora com o risco indesejável de ser acometido pela ansiedade. Dessa forma, os professores podem se tranquilizar emocionalmente frente à situação de ansiedade do aluno se expondo em público, com base na expectativa de que se a ansiedade for administrada e o aluno aprender estratégias de autorregulação emocional, então esse se disponibilizará a participar da atividade, com uma redução significativa ou até mesmo sem os efeitos colaterais aversivos desse sentimento. Esses resultados corroboram o que a literatura indica mostrando que o estilo assertivo para expressar comportamentos em sala de aula e estratégias para demonstrar adequadamente habilidades sociais educativas podem levar os alunos a melhores desempenhos sociais e acadêmicos (Lopes et al., 2017; Soares et al., 2021).

No que tange à Tabela 2, notou-se que a menor redução dos níveis de desconforto ocorreu quanto ao item 01 (o aluno recusar-se participar da tarefa). As respostas sugeridas pelo pesquisador para essa situação estão associadas às classes de HSE “Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais” e “Estabelecer limites e disciplina”. Em resumo, elas envolvem “associar o conteúdo com a vida do aluno”, “orientar a resolução do problema impeditivo” e “fornecer regras de realização da tarefa”, ou seja, são estratégias que, respectivamente, desafiam o professor a pesquisar relações entre áreas diferentes da vida do aluno (acadêmica e pessoal), lidar com problemas ou conflitos e, por fim, responsabilizar o aluno sob limites e regras de disciplina, podendo acompanhar algum nível de confronto ou geração de incômodo no aluno, ao menos inicialmente.

Algumas dimensões do IHSE podem se associar à parte do treinamento voltado para a situação “recusa da tarefa pelo aluno”, tais como a “Dar instruções sobre a atividade” e a “Conduzir Atividade Interativa”, que envolvem a coordenação e condução de atividades interativas, a “Reprovar, restringir, corrigir comportamentos” que se refere ao manejo de situações em sala de aula que envolvam a correção ou a reprovação de comportamentos dos alunos e, por fim, a “Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdo”, isto é, a habilidade dos professores em organizar atividades interativas (Z. Del Prette & Del Prette, 2013). Parece que os professores, mesmo depois de ganhos em habilidades sociais decorrentes do Treinamento, ainda apresentam dificuldades em motivar os alunos para as atividades em sala de aula; talvez por serem alunos que, em sua apatia, ainda que com algum grau de enfrentamento opositivo, incomodem menos e não provoquem conflitos evidentes em sala de aula atrapalhando coletivamente os demais (Comodo & Dias, 2017; A. Del Prette & Del Prette, 2017a; A. Del Prette & Del Prette, 2017b).

O menor aumento dos índices da dimensão probabilidade ocorreu no item 07 (o aluno distrair-se da tarefa). As respostas sugeridas para esta situação no treinamento

compõem as classes “Estabelecer limites e disciplina”. A desatenção é um fenômeno complexo para o professor lidar pois, em alguns casos, o aluno pode sofrer o efeito de processos como o denominado “inibição latente”. Nesse caso, o aluno que foi exposto a estímulos isoladamente de consequências ou de utilidade, tende a ignorá-los em novas circunstâncias, isto é, ocorre o decréscimo na capacidade de aprender novas associações com estímulos pré-expostos desacompanhados de qualquer efeito (Silva, Bolsoni-Silva, Rodrigues, & Capellini, 2015). Nesta situação o aluno que apresenta características de desatenção não apresenta problemas de comportamento externalizantes que podem provocar conflitos interpessoais em sala de aula, o que certamente gera menos transtorno para o professor causando principalmente prejuízos de aprendizagem para o próprio aluno. Também se trata de uma situação bastante frequente e a habituação do professor pode fazer com que se acomode a esses comportamentos do aluno levando-o a uma estilo docente mais passivo (Amar, 2021; Volungis, 2017).

Em relação à Tabela 4, pode-se afirmar que todos os professores que participaram do THSEP apresentaram um aumento nos níveis de probabilidade de utilizarem estratégias efetivas para manejar situações difíceis em sala de aula. Sempre será desafiador ao professor manter altos níveis motivacionais dos alunos, pois cada aula e conteúdo exigem estratégias diferenciadas. O professor necessita dominar um repertório amplo de reforçamento e valorização da curiosidade e do envolvimento do aluno com a atividade (motivação extrínseca) e, conseqüentemente, quanto mais ele se perceber competente e progredindo, mais se sentirá motivado intrinsecamente (Pinar & Sucuoglu, 2013).

Para aumentar a capacidade de sustentar a atenção do aluno nas atividades da aula é necessária uma busca constante de recursos pedagógicos motivacionais e mantenedores da concentração, o que exige um grau alto de esforço (Gavasso et al., 2016). Para esse objetivo, foi relacionada a HSE “Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos”, que é definida como o “comportamento verbal ou não-

verbal do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer a interação educativa” e as dimensões “Organizar Atividade Interativa” e “Organizar o ambiente físico”, que se referem às habilidades do professor de organizar um contexto físico ou social que favoreça a interação educativa (Z. Del Prette & Del Prette, 2013).

A análise dos dados oriundos do IHSE demonstrou (Tabela 5) que o THSEP teve um impacto na promoção de habilidades sociais educativas dos professores, pois essas habilidades forneceram uma sistematização de estratégias para lidar e resolver efetivamente conflitos em situações educativas, evitando danos aos envolvidos na situação (Lessa, 2017). Um programa de THSE para situações interpessoais críticas de aula pode incluir sistematicamente o diagnóstico das situações vivenciadas mais críticas de aula. Estudos com professores da Educação Básica têm demonstrado que quando o docente adquire HSE é possível observar mais diálogo e oportunidades de participação ativa dos alunos em sala, melhoras na relação do professor com seus alunos e na disciplina em sala e mais expressões de afeto do professor para com o aluno (Gavasso et al., 2016). Nesse sentido, a formação do professor não deve se resumir a uma qualificação técnica em relação ao conteúdo acadêmico, mas também deve englobar capacitação em habilidades sociais educativas (Ferreira et al., 2014).

Considerações finais

Essa pesquisa se propôs avaliar os efeitos de um THSE para professores. Os resultados positivos encontrados reforçaram a necessidade de programar treinamentos para desenvolvimento da competência socioemocional docente. Tanto este e outros estudos publicados corroboram a efetividade do THS para o desenvolvimento de habilidades sociais para diversos contextos, para fins resolutivos ou preventivos. Um programa de THSE para situações interpessoais críticas de aula podem incluir sistematicamente o diagnóstico das situações vivenciadas mais críticas (a fórmula utilizada para calcular o índice de criticidade das situações interpessoais de aula foi

quanto maior a frequência, maior o desconforto e menor a probabilidade, então maior a criticidade) e dos déficits de manejo docente.

Dessa forma, uma escola que capacite seus professores com esse repertório poderá ter ganhos de rendimento do aluno e produtividade nas atividades pedagógicas. Melhorará as relações interpessoais entre professor e aluno e, conseqüentemente, promoverá a saúde psicológica de todos que convivem no ambiente escolar.

É possível apontar algumas limitações deste estudo. Primeiro, a amostra foi constituída apenas de professoras e todas de instituições privadas, contemplando um grupo sexualmente homogêneo e sem composição por profissionais oriundos de escolas públicas. Segundo, com a carência de instrumentos validados para mensuração e acompanhamento das mudanças em HSE para situações interpessoais críticas de aula, utilizou-se um questionário que contempla indicadores críticos para avaliação de habilidades sociais em situações interpessoais difíceis para tal fim, mas com necessidade de conduzir uma pesquisa futura de sua validação. Terceiro, recomenda-se que novas pesquisas em THS abordem outras situações interpessoais difíceis de aula, não abordadas neste estudo, como situações em que o aluno age violentamente, recusa socializar-se ou desafia o professor a obrigá-lo a participar de alguma atividade. Observa-se também que é necessário investigar quais aspectos do THSEP podem ser melhorados para que o treinamento promova com mais eficácia e abrangência o desenvolvimento de certas habilidades que não obtiveram aumento significativo em seus índices em todos os professores desta pesquisa.

Referências

- Amar, C. (2021). Exploring EFL Teachers' Perceptions of Active and Passive Learning in Japanese Universities. *Journal of the School of Languages and Communication*, 17, 15-30. doi: 10.24546/81012583
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

- Caballo, V. E. (2018). *Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Cintra, A. B. (2018). *Programa semipresencial de habilidades sociais para professores: Características dos cursistas e indicadores de processo e resultado*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Comodo, C. N., & Dias, T. P. (2017). Habilidades sociais e competência social: Analisando conceitos ao longo das obras de Del Prette e Del Prette. *Interação em Psicologia*, 21(2), 97 - 106. Doi: 10.5380/psi.v2i2.50314
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Inventário de Habilidades Sociais Educativas – versão Professor (IHSE-Prof): Dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado disponível com os autores.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017a). *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017b). O campo das habilidades sociais: conceitos básicos e importância. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor* (pp. 9–24). São Carlos: EdUFSCar.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2018). A relação entre habilidades sociais e análise do comportamento: História e atualidades. In N. Kienen, S. R. de S. A. Gil, J. C. Lusía, & J. Gamba (Eds.), *Análise do comportamento: Conceitos e aplicações a processos educativos clínicos e organizacionais* (pp.39–53). Londrina: UEL. Retrieved from <http://www.uel.br/pos/pgac/publicacoes/> 116
- Ferreira, V. S., Oliveira, M. A., & Vandenberghe, L. (2014). Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 73-8. Doi: 10.1590/S0102-37722014000100009
- Helena, J. M., Pennings, H. J. M. & Hollenstein, T. (2020). Teacher-student interactions and teacher interpersonal styles: A state space grid analysis. *The Journal of Experimental Education*, 88, 3, 382-406.
- Gavasso, M. S., Fernandes, J. D. S. G., & Andrade, M. S. (2016). Revisão sistemática de estudos sobre habilidades sociais: avaliação e treinamento. *Ciências & Cognição*, 21(1).
- Gustavsen, A. M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective, *Cogent Education*, 4, 1, 1411035.
- Lessa, T. C. R., Felício, N. C., & Almeida, M. A. (2017). Práticas pedagógicas e habilidades sociais: Possibilidade de pesquisa de intervenção com

- professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 167-174. Doi: 10.1590/2175-3539201702121096
- Lessa, T. C. R. (2017). *Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos do público-alvo da Educação Especial*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Lopes, D. C., Dascanio, D., Ferreira, B. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). Treinamento de habilidades sociais: Avaliação de um programa de desenvolvimento interpessoal profissional para universitários de ciências exatas. *Interação em Psicologia*, 21(1), 55-65.
- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). Assertividade e autocontrole: Interpretação analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 295-304. Doi: 10.1590/S0102-37722010000200011
- Pinar, E S., & Sucuoglu, B. (2013). The outcomes of a social skills teaching program for inclusive classroom teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2247-2261. Doi: 10.12738/estp.2013.4.1736
- Soares, A. B., Rodrigues, P. V. S., & Mourão, L. (2021). Indicadores críticos para avaliação de habilidades sociais educativas em situações interpessoais difíceis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37, e37303. Doi: 10.1590/0102.3772e37303
- Silva, N. R. D., Bolsoni-Silva, A. T., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2015). O trabalho do professor, indicadores de burnout, práticas educativas e comportamento dos alunos: correlação e predição. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 363-376. Doi: 10.1590/S1413-65382115000300004.
- Soares, A. B., Brito, A. D. G., Medeiros, H., Santos, Z., Da Hora, J., Rocha, H. L., & Mendes, V. S. (2021). Remote training of social skills for middle school teachers. In Queluz, F. & Rosa, S. *Social skills: Influencing factors, gender differences and impact of COVID-19*, Nova Publishers.
- Vieira-Santos, J., Pereira Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: Revisão sistemática da produção brasileira. *Avances en Psicología Latino Americana*, 36(1), 45-63. Doi: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069
- Volungis, A. M. (2016). School size and youth violence: The mediating role of school connectedness. *North American Journal of Psychology*, 18, 123-146.

Submetido em: 09.06.2021

Aceito em: 01.11.2021