

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

AMELIE BUSSOLAN CINTRA

**Programa semipresencial de habilidades sociais para professores: Características dos
cursistas e indicadores de processo e resultado**

São Carlos
2018

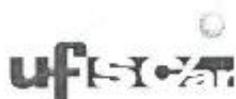
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

AMELIE BUSSOLAN CINTRA

**Programa semipresencial de habilidades sociais para professores: Características dos
cursistas e indicadores de processo e resultado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Desenvolvido sob orientação da Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette, com apoio de bolsa de mestrado da CAPES

São Carlos
2018



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Amelie Bussolan Cintra

São Carlos, 01/03/2018

Prof.ª Dr.ª Zilda Aparecida Pereira Del Prette (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof.ª Dr.ª Sheila Giardini Murta
Universidade de Brasília/ UnB

Prof.ª Dr.ª Elizabeth Joan Barham
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação a distância da **Prof.ª Dr.ª Sheila Giardini Murta** e, depois das arguições e deliberações realizadas, a participante a distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa da aluna Amelie Bussolan Cintra.

Prof.ª Dr.ª Zilda Aparecida Pereira Del Prette (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 09h00 no dia 01/03/2018.

Comissão Julgadora:
Prof.ª Dr.ª Zilda Aparecida Pereira Del Prette
Prof.ª Dr.ª Sheila Giardini Murta
Prof. Dr. Elizabeth Joan Barham

Homologada pela CPG-PPGPs na
____ª Reunião no dia ____/____/____

Prof.ª Dr.ª Débora Holland de Souza
Coordenadora do PPGPs

Apoio Financeiro:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)



“Dizem que antes de um rio entrar no mar, ele treme de medo. Olha para trás, para toda a jornada que percorreu, para os cumes, as montanhas, para o longo caminho sinuoso que trilhou através de florestas e povoadas, e vê a sua frente um oceano tão vasto, que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. O rio precisa se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entrar no oceano é que o medo desaparece, porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas de tornar-se oceano”.

Osho

Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos meus pais, Maria Eugênia e José Carlos, por sempre terem me incentivado a estudar, a aprender e por terem feito tudo para garantir a minha educação e principalmente por todo apoio, amor e carinho. Serei eternamente grata a vocês! Pai, agradeço imensamente todas as revisões e sugestões feitas ao meu texto, e mais ainda, por me ensinar tanto sobre didática e oratória e ter despertado em mim, o prazer em fazer apresentações e falar em público.

Aos meus irmãos, Nadia e Fabio, que sempre foram meus exemplos de determinação e de que devemos ter coragem, batalhar e não desistir dos nossos sonhos. Gratidão por estarem sempre ao meu lado e por todo o companheirismo. Agradeço também à minha cunhada Aline, à minha sobrinha Lis, que consegue alegrar com tamanha facilidade os meus dias, e a todos os meus familiares por todo apoio e carinho.

Um agradecimento especial a minha orientadora, Zilda Del Prette, por ter possibilitado a realização desse trabalho, por todos os ensinamentos e riquíssimas orientações, pela paciência, apoio, incentivo a buscar cada vez mais o conhecimento e por acreditar em mim. Agradeço também ao professor Almir, por todas as contribuições brilhantes ao meu trabalho.

A todos os envolvidos no projeto “Educação a Distância: Articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola” pela dedicação garantindo que o PHS ocorresse da melhor forma possível, e aos professores participantes desse estudo e à diretora de ensino que divulgou e apoiou esse trabalho.

À minha amiga Marcela, por estar ao meu lado do começo ao fim dessa etapa, vivenciando comigo momentos de angústias, alegrias e conquistas. Gratidão por todo apoio e principalmente pelo carinho e essa amizade linda! Agradeço a minha amiga Thaís que acompanhou de perto o meu trabalho, sempre disposta a me auxiliar, e por ter se tornado uma

grande amiga! Assim como às amigas do Mestrado, Letícia, Camila e Vanessa, por todo auxílio, apoio, parceria e amizade.

Agradeço aos colegas do grupo RIHS por toda troca de conhecimentos e disposição em auxiliar grandemente o meu trabalho. Obrigada Daniele, Joene, Diego, Ivana, Talita, Raquel, Tatiane e Juliana.

A todos os meus amigos de São Carlos e de Bauru, que estiveram comigo durante toda essa etapa, oferecendo apoio, incentivo e proporcionando momentos maravilhosos. Gratidão, em especial, ao Álvaro, Bárbara, Flora, Gabriel, Guilherme, Isabella e Nádia que sempre estiveram presentes para me abraçar nos momentos de dificuldade e novamente nos momentos de alegria!

Aos membros da banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Elizabeth Joan Barham, Prof.^a Dr.^a Daniele Carolina Lopes e Ms. Florença Lucia Coelho Justino, que contribuíram com o meu trabalho de forma valiosa.

Aos professores do PPGPsi da UFSCar, por todo aprendizado nesse período, e também aos meus professores da graduação da Unesp/Bauru, por terem construído uma base sólida na minha formação profissional. Agradeço também à Marinéia por toda atenção e prontidão em me auxiliar.

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro, tornando possível a realização desse trabalho.

Sumário

Agradecimentos	vi
Lista de Tabelas	xi
Lista de Figuras	xii
Lista de Abreviaturas e Siglas	xiii
Resumo	xiv
Abstract	xv
Apresentação	xvi
Introdução	1
O Campo Teórico-prático das Habilidades Sociais.....	4
Habilidades Sociais no Contexto Educacional.....	9
Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias.....	18
Prática Baseada em Evidência na Educação	22
PBE e análise de processo na formação continuada de professores.....	26
PBE e características do cliente (professores-cursistas).	30
Justificativas	32
Objetivo	33
Objetivo Geral	33
Objetivo Específico	33
Conjunto de Variáveis	33
Característica dos Professores Tomadas como Variáveis Independentes	33
Variáveis de Processo.....	34
Variáveis de Resultado.....	35
Método	35
Aspectos Éticos	35
Participantes	35
Local.....	36
Sobre o Curso	37
Convite aos participantes.....	37
Profissionais envolvidos.....	37
Estrutura do PHS.	38

Programação do PHS.....	39
Instrumentos.....	40
Procedimento de Coleta de Dados.....	43
Tratamento de Dados.....	44
Resultados.....	49
Dados Descritivos do Grupo de Participantes (n=11).....	49
Variáveis do professor-cursista.....	49
Caracterização sociodemográficas.....	49
Atuação profissional.....	50
Domínio de tecnologia digital.....	50
Autoavaliação profissional.....	51
Manejo em sala de aula.....	52
Concepções sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos.....	54
Variáveis de processo.....	55
Assiduidade.....	55
Qualidade do engajamento.....	56
Atividades acadêmicas/conceituais de casa (TAC).....	56
Atividades interpessoais de casa (TIC).....	57
Participação nos fóruns.....	57
Melhoria do desempenho nas tarefas.....	58
Avaliações do cursista sobre o curso.....	58
Variáveis de Resultado.....	60
Repertório de habilidades sociais.....	60
Aquisição de conhecimento em habilidades sociais.....	61
Dados de Correlação (n=11).....	63
Relações entre as características dos professores e variáveis de processo.....	63
Relações entre as características dos professores e variáveis de resultado.....	64
Relações entre as variáveis de processo e as de resultado.....	65
Discussão.....	66
Análise das Características dos Professores-Cursistas.....	66
Análise das Variáveis de Processo.....	70
Análise da Aquisição de Conhecimento e de Repertório de Habilidades Sociais.....	71

Relações entre Características dos Professores-cursistas e Variáveis de Processo.....	74
Dados sociodemográficos e variáveis de processo.....	74
Autoavaliação profissional e variáveis de processo.	76
Manejo em sala de aula e variáveis de processo.	77
Relação entre Características dos Professores-cursistas e Variáveis de Resultado	78
Dados sociodemográficos e variáveis de resultado.	78
Domínio tecnológico e variáveis de resultado.....	79
Autoavaliação profissional e variáveis de resultado.....	80
Manejo em sala de aula e variáveis de resultado.....	81
Relações entre Variáveis de Processo e de Resultado.....	82
Considerações Finais	84
Referências.....	87
Anexo.....	100
Anexo 1 – Aprovação do Comitê de Ética.....	100
Apêndice.....	103
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	103
Apêndice 2 – Questionário de Conhecimento Sobre Habilidades Sociais.....	105
Apêndice 3 – Questionário Conhecendo Um Pouco Mais Sobre Você	108
Apêndice 4 – Questionário Conhecendo o Que Você Pensa	113
Apêndice 5 – Questionário de Avaliação da Unidade.....	118
Apêndice 6 – Questionário de Avaliação do Tutor Sobre Cada Cursista	120
Apêndice 7 – Exemplo de Tarefas de Casa.....	122

Lista de Tabelas

Tabela 1. Caracterização da amostra.....	36
Tabela 2. Descrição das unidades do curso: temas, conteúdos e quantidade de tarefas.....	40
Tabela 3. Equivalência dos fatores estruturas 2016 e 2018.....	41
Tabela 4. Aplicações dos instrumentos ao longo do PHS.....	44
Tabela 5. Conversão dos dados em escores.....	45
Tabela 6. Análise da normalidade para os escores do IHS-Del-Prette e do Questionário de conhecimento sobre HS, nas aplicações pré e pós-teste.....	46
Tabela 7. Variáveis de características dos professores, consideradas para as correlações.....	48
Tabela 8. Variáveis de processo, consideradas para as correlações.....	48
Tabela 9. Variáveis de resultado, consideradas para as correlações.....	49
Tabela 10. Ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula.....	52
Tabela 11. Estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula e grau de eficácia das estratégias.....	53
Tabela 12. Vantagens e dificuldades em promover o desenvolvimento socioemocional em sala de aula, pelo professor.....	54
Tabela 13. Notas gerais de melhoria no desempenho das tarefas (TAC e TIC).....	58
Tabela 14. Avaliação dos cursistas referente à aspectos do PHS.....	59
Tabela 15. Dados descritivos e inferenciais dos resultados obtidos na aplicação pré e pós-intervenção do IHS-Del-Prette.....	60
Tabela 16. Percentil dos participantes nas aplicações pré e pós-intervenção do IHS-Del-Prette.....	61
Tabela 17. Dados descritivos e inferenciais dos resultados obtidos na aplicação pré e pós-intervenção do Questionário de conhecimento sobre habilidades sociais.....	62
Tabela 18. Variáveis que apresentam correlações significativas entre o conjunto de características dos professores e características de processo (n=11).....	63
Tabela 19. Variáveis que apresentaram correlações significativas entre o conjunto de características dos professores e características de resultado: ganhos em habilidades sociais e em conhecimento sobre a área (n=11).....	64
Tabela 20. Variáveis que apresentaram correlações significativas entre o conjunto de variáveis de processo e de resultado (n=11).....	65

Lista de Figuras

Figura 1. Conhecimento e uso das tecnologias digitais.....	51
Figura 2. Avaliação do professor quanto ao próprio desempenho em aspectos socioemocionais.....	52
Figura 3. Conjunto de tarefas por unidade realizadas dentro do prazo.....	56
Figura 4. Média do grupo nas notas recebidas nas TACs de cada unidade do curso.....	56
Figura 5. Média do grupo nas notas recebidas nas TICs de cada unidade do curso.....	57
Figura 6. Escores médios nas aplicações pré e pós-teste do questionário de conhecimento em habilidades sociais.....	62

Lista de Abreviaturas e Siglas

AVA: Ambiente virtual de aprendizagem

CNVP: Componentes não verbais e paralinguísticos

DP: Desvio padrão

DSE: Desenvolvimento socioemocional

EaD: Ensino a distância

HS: Habilidades sociais

HSE: Habilidades sociais educativas

HSPI: habilidades de solução de problemas interpessoais

IHS-Del-Prette: Inventário de Habilidades Sociais

N: Número total de participantes em uma amostra

PBE: Prática baseada em evidência

PHS: Programa de Habilidades Sociais

QCHS: Questionário de conhecimento sobre habilidades sociais

TCLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TAC: Tarefa acadêmica de casa

TIC: Tarefa interpessoal de casa

TIC: Tecnologias de informação e comunicação

THS: Treinamento de habilidades sociais

Cintra, A. B. (2018). *Programa semipresencial de habilidades sociais para professores: Características dos cursistas e indicadores de processo e resultado*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, SP. 122pp.

Resumo

É reconhecida a necessidade e importância de preparar os professores para lidarem com os desafios que interferem no processo de ensino e aprendizagem, como também com as demandas interpessoais presentes em sua vida pessoal e profissional. O campo teórico-prático das Habilidades Sociais (HS) apresenta recursos para isso, com evidências de eficácia e efetividade dos programas destinados a professores em modalidade presencial. Para que essa formação atinja a comunidade docente é fundamental investigar modalidades de disseminação dessas práticas com evidências de efetividade. Este trabalho avaliou o primeiro módulo de um curso de habilidades sociais para professores investigando relações entre as características de professores cursistas (dados sociodemográficos, atuação profissional, domínio da tecnologia, autoavaliação profissional, concepção sobre o desenvolvimento socioemocional e manejo em sala de aula) e indicadores de processo (assiduidade, qualidade do engajamento, avaliação do cursista sobre o curso) e de resultados (repertório de HS e aquisição de conhecimento em HS) de um programa de HS. A intervenção foi realizada na modalidade semipresencial, com seis unidades, totalizando 40h de atividades presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem. Participaram 11 professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, da rede pública, que responderam o IHS-Del-Prette (versão 2016) e questionários de conhecimento sobre HS bem como de informações pessoais e concepções. O desempenho dos professores ao longo do módulo foi também avaliado pelos tutores. Os dados foram analisados descritiva e inferencialmente (*t de Student*, *Wilcoxon* e *Correlação de Spearman*). Os resultados indicaram que o programa foi efetivo em indicadores de relato de habilidades sociais, tanto no escore total ($t(10)=2,43$; $p=0,035$; $g=0,24$) como em habilidades de assertividade de autoexposição social no F4 ($t(10)=2,46$; $p=0,034$; $g=0,71$) e em habilidades de assertividade afetivo-sexual no F5 ($t(10)=2,25$; $p=0,049$; $g=0,42$) do IHS-Del-Prette, assim como, na aquisição de conhecimentos, avaliado em questões abertas ($Z=-2,76$; $p=0,003$; $r=-0,59$), fechadas ($t(10)=3,022$; $p=0,013$; $g=0,80$) e escore total ($Z=-2,93$; $p=0,001$; $r=-0,63$). Foram obtidas correlações significativas e negativas entre as variáveis sociodemográficas (idade, tempo de formação e de atuação) e as variáveis de processo (notas de melhoria nas tarefas, manuseio no ambiente virtual e desempenho no curso) e resultado (desempenho de habilidades sociais), bem como correlações positivas entre a autoavaliação inicial dos cursistas (em habilidades sociais assertivas, autocontrole emocional, manejo de conflitos) e a melhoria das habilidades de assertividade de autoexposição social. Os dados reforçam a relevância de considerar as características iniciais dos professores no planejamento de aspectos do processo e no estabelecimento de condições para programas de formação continuada. São discutidas limitações e implicações dos resultados deste estudo piloto.

Palavras chaves: programa de habilidades sociais; formação continuada de professores; ensino semipresencial; avaliação de processo; características do cliente

Cintra, A. B. (2018). *Blended social skills program for teachers: trainees characteristics and indicators of process and result*. Master's thesis, Post-Graduate Program in Psychology, Universidade Federal de São Carlos, SP. 122pp.

Abstract

It's noticed the need and importance of preparing teachers to deal with the challenges that interfere in the teaching and learning process, as well as with the interpersonal demands of their personal and professional life. The theoretical-practical field of Social Skills presents resources for that, with evidences of effectiveness and efficiency of face-to-face teacher's programs. In order to this training reach the teaching community, it is crucial to investigate modalities of disseminating these practices with evidence of effectiveness. This research evaluated the first module of a social skills course for teachers by investigating the relationships between the characteristics of the teachers-trainees (sociodemographic data, professional performance, technology domain, professional self-evaluation, understanding about social-emotional development and classroom management), the program process (attendance, quality of engagement, course aspects) and results (social skills performance and knowledge). The program was conducted in the blended learning mode, with six units, totaling 40 hours of face-to-face activities and in the virtual learning environment. Participated eleven teachers of the 1st to 5th year of elementary public school, who answered the IHS-Del-Prette (version 2016) and a knowledge questionnaire about social skills, as well as personal information and conceptions. Moreover, the performance of the teachers throughout the program were also evaluated by tutors. The data were analyzed descriptively and inferentially (*Student's t*, *Wilcoxon* and *Spearman's Correlation*). The results have indicated that the program was effective in indicators of social skills reporting, measured by IHS-Del-Prette, in the total score ($t(10)=2,43$; $p=0,035$; $g=0,24$), skills of social self-exposure in F4 ($t(10)=2,46$; $p=0,034$; $g=0,71$) and in affective-sexual assertiveness skills in F5 ($t(10)=2,25$; $p=0,049$; $g=0,42$), as well as by improving acquisition of knowledge, evaluated in the open questions ($Z=-2,76$; $p=0,003$; $r=-0,59$), closed ($t(10)=3,022$; $p=0,013$; $g=0,80$) and total score ($Z=-2,93$; $p=0,001$; $r=-0,63$). It was found significant and negative correlations between sociodemographic variables (age, time from graduation and professional experience) and the variables of process (notes for improvement of tasks, managing the virtual environment and overall course performance) and outcome (social skills performance), as well as positive correlations between the students' initial self-assessment (in social skills assertive, emotional self-control, conflict management) and the teacher's improvement of their social self-exposition assertiveness ability. The data reinforce the importance to considering the initial characteristics of teachers as a way to plan aspects of the process and in the establishment of conditions for in service teacher's programs. Limitations and implications of the results of this pilot study are discussed along the thesis.

Key words: social skills training; in service; blended learning; process evaluation; trainee's characteristics

Apresentação

Meu interesse pelo campo teórico-prático das Habilidades Sociais começou a surgir no final da graduação quando tive o primeiro contato com a temática no minicurso ofertado pela professora Zilda e o Professor Almir na ABPMC, em Curitiba. Fiquei encantada com a área e logo no estágio em Psicologia Organizacional e do Trabalho fui desafiada a realizar alguns THS que se tornaram mais frequentes após formada.

Com o objetivo de estudar mais sobre a área das habilidades sociais, iniciei o Mestrado com a Professora Zilda, que me recebeu de braços abertos e me ofereceu a possibilidade e o desafio de participar do Projeto, coordenado por ela, “Educação a Distância: Articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola”, e realizar minha pesquisa no módulo que logo iniciaria, como estudo piloto.

A princípio eu tinha um outro esboço de projeto, todavia, a paixão, entusiasmo e o brilho nos olhos da professora ao falar sobre o “projeto”, assim chamado por nós, foram o suficiente para despertar em mim o desejo de encarar esse desafio. E de fato foi uma ótima escolha!! A professora Zilda sempre acreditou na proposta inovadora de viabilizar o THS com o uso das tecnologias da informação e comunicação, possibilitando um formato misto, para que o maior número de professores da educação básica tivesse acesso a essa aprendizagem. Como podem observar nessa pesquisa, o PHS conduzido na modalidade semipresencial apresentou bons resultados, e também apresentou indicativos de aspectos que ainda precisam ser aperfeiçoados, nos deixando ainda mais motivados em continuar trabalhando para a obtenção de melhores resultados.

O projeto contou também com a participação de outros profissionais, especialistas na área das habilidades sociais, os quais faço questão de mencionar, pelo brilhante trabalho.
Coordenação: Zilda A. P. Del Prette (geral e do polo UFSCar), Sheila Giardini Murta (polo

UNB), Edna Maria Marturano (polo FFCL-USP-Ribeirão Preto). *Demais envolvidos (Tutores virtuais, e/ou pesquisadores, e/ou, professores das aulas, e/ou elaboração de materiais):* Almir Del Prette; Andrea Regina Rosin Pinola; Bárbara Carvalho Ferreira; Camila Negreiros Comodo; Dagma Abramides Venturini; Daniele Carolina Lopes; Elaine Gardinal Pizato; Fabiana Maris Versuti Stoque; Ivana Gisel Casali Robalinho; Janaína Bianca Barletta, Joene Vieira dos Santos, Jordana Calil Lopes de Menezes de Oliveira; Luciana Carla dos Santos Elias; Marcela Mangili Esteves; Maria Luiza Pontes de França Freitas; Margarete Matesco Rocha; Marta Regina Gonçalves Correia e Talita Pereira Dias. *SEAD/UFSCar:* Ana Paula Rodrigues e Maria Angélica do Carmo Zanotto.

Além de participar do projeto como pesquisadora, atuei como tutora virtual. Com isso, acompanhei os cursistas em todos os encontros presenciais, e também era responsável por tutorar virtualmente três cursistas, acompanhando e incentivando a participação no ambiente virtual, oferecendo *feedback* e notas para todas as tarefas de casa, marcando *chats* online para sanar dúvidas ou fazendo contato por e-mail e participando dos fóruns de discussão. Ser tutora foi uma experiência incrível e tive todo o suporte dos demais envolvidos no curso. Acredito que a tutoria facilitou a compreensão dos resultados obtidos na minha pesquisa, contribuindo, ainda mais, com a proposta desta pesquisa: proporcionar recomendações a programas futuros, realizados em modalidades que combinem as ferramentas digitais para desenvolver habilidades sociais. Boa leitura!

Introdução

O presente estudo se insere em um amplo projeto de pesquisa-intervenção intitulado: “Educação a Distância: Articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola”. A intervenção associada ao projeto amplo trata-se de um curso de aperfeiçoamento para professores intitulado: “Habilidades sociais na escola mediadas pelo professor”.

Os objetivos de intervenção incluem a oferta de quatro módulos de ensino na modalidade semipresencial (aula presencial mais atividades em ambiente virtual de Educação a Distância, EaD) para professores, sendo três módulos teórico-práticos e um módulo final de prática supervisionada do professor, na condução de atividades junto aos alunos em sala de aula. Os módulos serão ofertados na seguinte ordem: “PHS: Programa de Habilidades Sociais”; “PHSI: Programa de Habilidades Sociais na Infância”; “PHSE: Programa de Habilidades Sociais Educativas”; e “PDSE: Programa de Desenvolvimento Socioemocional dos alunos na escola”, apresentando como objetivo final capacitar os professores para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos em sala de aula. Cada módulo conterà textos de apoio, tarefas, atividades e recursos de interação, além de contar com a participação de pesquisadores que atuarão como tutores.

A relevância social da intervenção, em seu conjunto de módulos, é justificada por Del Prette e Del Prette (2014) em projeto encaminhado a agências de fomento, conforme a seguir:

- ✓ A escola é uma agência fundamental na disseminação de valores, crenças, habilidades e conhecimentos. Além disso, com pais e mães assumindo jornadas de trabalho que reduzem o seu tempo com os filhos, amplia-se o papel da escola no processo de desenvolvimento socioemocional dos alunos.
- ✓ As inúmeras condições escolares (referencial filosófico do projeto pedagógico, infraestrutura, condições de funcionamento, entre outros) podem influenciar, positiva ou negativamente, o desenvolvimento socioemocional dos alunos, com destaque para a formação, adesão e competência dos principais agentes educativos desse contexto (professores e demais).

- ✓ O processo de ensino e aprendizagem envolve construção social de conhecimento, tanto em termos da aprendizagem acadêmica, como de desenvolvimento socioemocional, e podem ser promovidos de modo articulado com base em interações sociais educativas.
- ✓ Os resultados e conclusões de estudos, sob o referencial do campo teórico-prático das Habilidades Sociais, evidenciam o papel das habilidades sociais como: (a) facilitadoras da aprendizagem acadêmica; (b) fatores protetores de múltiplos problemas de comportamento e transtornos psicológicos (particularmente importante no atual panorama de violência e *bullying* na escola); (c) preditoras de saúde e ajustamento psicossocial na infância e em etapas posteriores.
- ✓ Estudos e práticas no campo das habilidades sociais têm produzido recursos, atividades e procedimentos que podem ser estruturados e sistematizados para aplicação no contexto escolar, atendendo necessidades específicas da clientela.
- ✓ A formação dos professores deve incluir o aperfeiçoamento de suas habilidades sociais educativas para: (a) conduzir interações sociais educativas com os alunos visando promover suas habilidades sociais em articulação com os objetivos acadêmicos; (b) lidar com as demandas socioemocionais do contexto escolar; (b) compreender e valorizar as dimensões afetivas do processo de ensino-aprendizagem e as possibilidades de promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos em articulação com a aprendizagem acadêmica.
- ✓ O campo das habilidades sociais dispõe de uma base conceitual, de instrumentos, programas, métodos e procedimentos de avaliação e de intervenção (testados com evidências de efetividade) para viabilizar essa formação do professor e os quesitos antes referidos. Contudo, no Brasil, tais recursos e conhecimentos desse campo ainda não foram suficientemente explorados e disseminados para o contexto escolar.
- ✓ É importante e viável explorar e produzir conhecimento sobre alternativas para a disseminação e transferência de conhecimentos à sociedade, a partir das possibilidades advindas do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), como as estratégias de Ensino a Distância (EaD). Em particular, as TICs podem ser direcionadas para a formação do professor em habilidades sociais (gerais, da infância e educativas), visando à promoção de competências socioemocionais dos alunos, tal como defendido nesta proposta.
- ✓ Os recursos EaD incluem produtos permanentes que contribuem para sustentabilidade, replicação e disseminação desse investimento, visando pesquisas de aperfeiçoamento, mas também sua disseminação em maior escala e na formação inicial de professores (licenciaturas).

O projeto em seu conjunto de Módulos apresenta, em termos de pesquisa, objetivos de disseminação de conhecimentos consolidados no campo das habilidades sociais para o contexto escolar e, adicionalmente, de avaliação da possível eficácia e efetividade das modalidades

semipresencial e a distância, na promoção de habilidades sociais gerais e educativas do professor e na promoção de habilidades sociais dos alunos na escola mediadas pelo professor.

O presente trabalho apresenta como foco de análise somente o primeiro módulo, desse projeto amplo, que foi realizado como estudo piloto. Em vista disso, é pertinente destacar a relevância desse primeiro Módulo (Programa de Habilidades Sociais - PHS) em aprimorar as habilidades interpessoais dos professores e os conhecimentos sobre o campo teórico-prático das habilidades sociais para que, dessa forma, os professores tenham a oportunidade de experimentar pessoalmente os ganhos da prática de habilidades sociais nas relações interpessoais. Além de apresentar um aspecto motivacional para o professor ao constatar as vantagens de um repertório de habilidades sociais e valorizá-lo em seus alunos, este módulo mostra-se relevante ao olhar para o professor como pessoa, conforme defende Nóvoa (1992), promovendo habilidades requeridas para lidar de forma satisfatória em suas relações interpessoais (com familiares, amigos e companheiros afetivos).

Em termos de pesquisa, esse trabalho apresenta como objetivo avaliar o PHS, conduzido por profissionais especialistas na área das habilidades sociais, principalmente ao identificar as características dos professores-cursistas que se associam a indicadores específicos de resultado e de processo. Os itens a seguir estão organizados de modo a sustentar os objetivos do presente trabalho, apresentando: (a) referencial adotado no presente estudo; (b) a importância de capacitar os professores em serviço em termos de habilidades sociais gerais e habilidades requeridas nas práticas educativas, com o uso de tecnologias de informação e comunicação; c) a importância de realizar avaliações de processo, especificando as características dos participantes, em suas relações com resultados de intervenções, principalmente em programas de formação continuada de professores. Defende-se a importância deste último item na caracterização das práticas baseadas em evidência.

O Campo Teórico-prático das Habilidades Sociais

Dada a importância das relações sociais para a aprendizagem de conhecimentos e habilidades, para a vida cotidiana do indivíduo e seu desenvolvimento, Del Prette e Del Prette (2001a) salientam que o desempenho socialmente competente tem se tornado um importante requisito para a atuação profissional nas diversas áreas de atuação, especialmente nas práticas que ocorrem por meio da interação entre o profissional e o seu cliente alvo. Assim, destaca-se a relevância deste requisito nas áreas profissionais voltadas para a promoção de aprendizagem e desenvolvimento do outro, como educadores em geral e em particular professores, o foco do presente estudo.

O campo teórico-prático das Habilidades Sociais tem origem na Psicologia Clínica e na Psicologia do Trabalho, e tem sido nas últimas décadas foco de estudo e aplicação em diversos contextos, inclusive na área educacional. A literatura da área não tem apresentado um consenso na definição dos termos e conceitos básicos, dessa forma, o presente estudo se baseia na perspectiva de habilidades sociais disseminada no Brasil por Del Prette e Del Prette (2001a; 2012; 2010; 2013b; 2017a; 2017b), destacando-se a seguir os aspectos principais que estão na base deste trabalho.

Para a compreensão deste campo, os autores destacam três conceitos fundamentais: desempenho social, habilidades sociais e competência social. O desempenho social é definido, por Del Prette e Del Prette (2013b), como o comportamento ou a sequência de comportamentos emitidos em relação a outras pessoas. Esses comportamentos sociais, de acordo com Del Prette e Del Prette (2017a), incluem tanto os desejáveis, quando fundamentados por respeito mútuo entre as pessoas que estão interagindo, proporcionando benefícios para a relação, quanto os indesejáveis, quando desconsideram ou contrariam esses valores, acarretando prejuízos para a relação. Nesse sentido, os autores classificam os comportamentos indesejáveis como ativos (agressivos) ou passivos, e os comportamentos desejáveis como habilidades sociais.

Dessa forma, o termo habilidades sociais, geralmente no plural, é conceituado por Del Prette e Del Prette (2017a) como referindo-se a um construto descritivo dos comportamentos sociais (abertos ou encobertos), valorizados pela cultura e disponíveis no repertório de um indivíduo, com alta probabilidade de proporcionar resultados positivos para si e para o grupo, dessa forma, contribuindo para a competência social. Na obra mais recente (Del Prette & Del Prette, 2017a), os autores propõem um portfólio de habilidades sociais, organizado em 10 classes amplas (e suas respectivas subclasses) essenciais para as diferentes etapas do desenvolvimento humano e para a diversidade de tarefas e papéis sociais que se pode apresentar ao longo desse desenvolvimento. Essas classes incluem: (a) comunicação; (b) civilidade; (c) fazer e manter amizade; (d) empatia; (e) assertivas; (f) expressar solidariedade; (g) manejar conflitos e resolver problemas interpessoais; (h) expressar afeto e intimidade; (i) coordenar grupo e (j) falar em público.

Os autores destacam que tanto a efetividade quanto a funcionalidade das habilidades sociais estão relacionadas com a topografia do seu desempenho. Dessa forma, Del Prette e Del Prette (2012, 2017a) sinalizam a importância de considerar os componentes formais do desempenho social, tais como: (a) não-verbais (contato visual, gestos, sorriso, postura corporal, movimentos com a cabeça, contato físico, distância/proximidade, alterações fisiológicas, aparência e atratividade), (b) verbais (terminologia utilizada, controle do uso de chavões e repetições), (c) paralinguísticos (latências e pausas, sons, extensão, velocidade, timbre, volume e modulação da fala).

A competência social é definida por Del Prette e Del Prette (2017) como um constructo avaliativo do desempenho do indivíduo, quando este articula, de forma coerente, pensamentos, sentimentos e ações, em uma tarefa interpessoal. Esse desempenho é avaliado em termos de qualidade e efetividade dos resultados obtidos, imediatamente e a longo prazo, para si e para o outro. A avaliação dos resultados, ainda de acordo com os autores, deve considerar os seguintes

critérios de funcionalidade: (a) consecução dos objetivos da tarefa social; (b) manutenção e melhoria da autoestima dos envolvidos; (c) manutenção e melhoria da qualidade da relação; (d) equilíbrio de poder entre os envolvidos; (e) respeitar e ampliar os direitos humanos interpessoais.

Os critérios citados articulam duas dimensões fundamentais da funcionalidade da competência social: a instrumental e a ética. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017a), a primeira função refere-se às consequências positivas, mais imediatas, que o indivíduo obtém para si em suas interações sociais. Já a segunda refere-se às consequências positivas, em médio em longo prazo, para o indivíduo e os envolvidos na interação. Os autores complementam que a atribuição da competência social a um desempenho pode ocorrer mesmo que nem todos os critérios sejam alcançados, portanto, podendo-se atribuir ao desempenho menor ou maior nível de competência social. Contudo, um critério básico para a competência social é atender a Regra Áurea “fazer ao outro o que gostaria que lhe fizesse, ou, no mínimo, a regra de não fazer ao outro o que não gostaria que lhe fizesse” (p.44).

Em virtude disso, conforme Del Prette e Del Prette (2017a), dispor de habilidades sociais constitui uma condição necessária, mas não suficiente para a competência social. Dessa forma, os autores indicam outros requisitos fundamentais para o desempenho socialmente competente, tais como a variabilidade comportamental, conhecimento e autoconhecimento, automonitoria, ética e valores de convivência. Um requisito importante de ser destacado é a automonitoria, considerada pelos autores como uma base para as demais classes de habilidades sociais. Essa habilidade é definida por Del Prette e Del Prette (2017a) como a capacidade de “observar os próprios comportamentos, inibir reações impulsivas, prever o impacto de diferentes reações e alterar o desempenho durante a interação, de modo a contemplar os critérios de competência social” (p.54).

É importante mencionar que o repertório de habilidades sociais de um indivíduo pode ser desenvolvido, conforme sinalizado por Del Prette e Del Prette (2013b), e aprendido ao longo da vida quando as condições são favoráveis, por meio de três processos de aprendizagem: instrução (orientação e/ou regras), modelação (observação e/ou imitação) e por consequências (reforçamento e/ou punição). Por outro lado, quando as condições não são favoráveis podem ocorrer déficits.

McFall (1982) define os déficits em habilidades sociais como sendo a ausência de comportamento ou sua emissão em baixa frequência e proficiência em situações sociais onde seriam esperadas com maior frequência e proficiência para produzir resultados positivos. A presença de déficit no repertório de um indivíduo acarreta prejuízo para o mesmo, dificultando o seu funcionamento social e a eficiência de suas interações. Del Prette e Del Prette (2013b) destacam a importância de identificar as dificuldades presentes no repertório do indivíduo e os fatores pessoais e ambientais associados a elas, para que as intervenções sejam planejadas. Os autores definem três tipos de déficits (aquisição, desempenho e fluência) conforme a importância, frequência e proficiência das habilidades sociais, os quais podem estar associados aos seguintes fatores: falta de conhecimento, restrição de oportunidades, problemas de comportamento, ausência de *feedback*, falhas de reforçamento, ansiedade interpessoal excessiva e dificuldades de discriminação e processamento.

Nestas circunstâncias, ou seja, quando as condições naturais não foram suficientes para o desenvolvimento de habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2013a) destacam a relevância e necessidade de realizar intervenções e programas que desenvolvam e recuperem esse repertório, a fim de prevenir problemas futuros e estabelecer relações sociais satisfatórias, proporcionando bem-estar, qualidade de vida, sucesso profissional, rendimento acadêmico e desenvolvimento socioemocional.

Essas intervenções e programas que associam procedimentos, métodos e técnicas, de vários modelos conceituais, visando à promoção de habilidades sociais com a intenção de melhorar a qualidade das relações interpessoais, são denominados de treinamento de habilidades sociais (THS), conforme explicitado por Del Prette e Del Prette (2012). Em uma abordagem analítico comportamental, Gresham (2013) destaca que o THS apresenta três objetivos importantes: “(a) promover a aquisição de habilidades, (b) aperfeiçoar o desempenho da habilidade e (c) remover ou reduzir problemas de comportamentos concorrentes” (p.37). Del Prette e Del Prette (2017a) sustentam que o THS além de contemplar os objetivos citados por Gresham (2013), deve ser orientado para a competência social, sendo assim, os autores enfatizam outros objetivos importantes para o THS, tais como “ampliar a variabilidade de habilidades sociais, desenvolver valores de convivência na perspectiva do respeito aos direitos humanos nas interações com os demais e aprimorar a automonitoria e autoconhecimento associados ao desempenho social” (p.81).

O THS pode ser realizado em formato individual e grupal, a depender dos objetivos estabelecidos. Ambos os formatos apresentam aspectos positivos, contudo, uma vantagem para o formato grupal, enfatizada por Del Prette e Del Prette (2012), é a utilização do método vivencial. Esse método se fundamenta na realização de vivência, que é conceituado por Del Prette e Del Prette (2001a) como “atividade estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes, que mobiliza pensamentos, sentimentos e ações com o objetivo de suprir déficits e maximizar habilidades sociais em programas de THS em grupo” (p.106).

Autores sinalizam diversos procedimentos e técnicas geralmente utilizadas nos treinamentos de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2012; Caballo, 2003, Gresham 2013). Como exemplo, podem-se citar modelagem, ensaio comportamental, desempenho de papéis, reforçamento diferencial, modelação, *feedback*, relaxamento, parada de pensamento,

tarefa de casa, entre outros. A escolha dos recursos pode variar mediante o conceitual teórico, as características dos participantes (idade, sexo, papel social, déficits e reservas comportamentais) e os objetivos propostos para o programa.

Dentre todos os procedimentos e técnicas mencionados, será destacado o uso da tarefa de casa. Segundo Del Prette e Del Prette (2013b), esse procedimento consiste na realização de exercícios interpessoais para serem desempenhados fora da sala de treinamento, em diversos contextos com diferentes interlocutores. As tarefas interpessoais de casa podem ser destinadas como tarefa única a todos os participantes, visando promover maior proficiência em algumas habilidades, denominadas de genéricas, ou podem ser personalizadas, sendo atribuída de forma específica a determinado participante de acordo com suas necessidades. Ainda, de acordo com os autores, a tarefa de casa é essencial ao THS, visto que possibilita, principalmente, a promoção e avaliação da generalização das aquisições em treinamento para outros ambientes e integrantes da interação social.

É importante considerar a existência de uma diversidade de programas de treinamento de habilidades sociais, conforme destacado por Del Prette e Del Prette (2017a), variando em unidades maiores ou menores de habilidades sociais, assim como, variando o caráter do programa, podendo ser desde um programa meramente instrucional até exclusivamente vivencial e prático. É pertinente destacar que a intervenção associada ao presente trabalho não contemplou os procedimentos usuais de um THS com uso do método vivencial. O PHS apresentou uma atribuição maior de procedimentos instrucionais, porém foi ricamente ilustrado com tarefas de casa e algumas atividades práticas em sala de aula.

Habilidades Sociais no Contexto Educacional

No contexto educacional, as intervenções visando o desenvolvimento de habilidades sociais mostram-se essenciais, tanto as direcionadas para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, como as voltadas aos profissionais atuantes na promoção de aprendizagem e

desenvolvimento do outro, no caso o professor. Essa segunda ênfase tem relação com uma concepção de ensino e aprendizagem embasada na interação social entre aquele que ensina e aquele que aprende, bem como em interações sociais entre os aprendizes, mediadas por quem ensina (Del Prette & Del Prette 1997; Del Prette & Del Prette, 1998; Del Prette, Paiva & Del Prette, 2005).

A importância da dimensão interativa em sala de aula mostra-se presente em diversas vertentes educacionais, incluindo a sociointeracionista. Davis, Silva e Espósito (1989) defendem e compreendem a aprendizagem como construção social do conhecimento, cabendo ao professor o papel de mediador neste processo garantindo simetria nas relações estabelecidas entre os alunos, ao proporcionar participação ativa e colaborativa. Além disso, as autoras destacam como primordial à função do professor, o estabelecimento de interações sociais educativas, ao planejar e organizar atividades de modo a promover interações com os alunos e entre os alunos, ajudando-os a superar as dificuldades encontradas ao longo do processo.

Seguindo essa perceptiva, Del Prette, Paiva e Del Prette (2005) abordam a concepção do ato de ensinar como sendo “uma tarefa complexa que envolve orientar, promover e mediar o desenvolvimento de novas capacidades intelectuais e socioemocionais, necessárias à aprendizagem dos diferentes conteúdos curriculares e ao desenvolvimento mais geral desse aluno” (p.62). Portanto, os autores destacam, como fundamental, que o professor apresente um amplo repertório de habilidades sociais de modo a garantir sua competência profissional.

Esse repertório deve incluir, além das habilidades sociais gerais, habilidades sociais profissionais próprias da tarefa educativa, denominada por Del Prette e Del Prette (1997; 2001a) como habilidades sociais educativas (HSE). Essa classe de habilidades sociais é definida pelos autores como classes de comportamentos destinadas à promoção do desenvolvimento do outro e de sua aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2001a). O aperfeiçoamento das HSE no repertório comportamental do professor é entendido pelos autores

como uma condição importante no arranjo de estratégias pedagógicas que envolvam interações sociais educativas com os alunos e entre os alunos, mediadas pelo professor.

Além das habilidades sociais educativas, Del Prette e Del Prette (1997) destacam a importância da competência analítica para condução da tarefa educativa. Segundo os autores essa competência está relacionada com a capacidade de observação, análise e discriminação do desempenho e progresso dos alunos; compreensão do significado deste progresso no contexto educacional e sociopolítico; e outras habilidades relacionadas à ação reflexiva do professor sobre suas práticas pedagógicas.

Portanto, é reconhecida a necessidade e importância em preparar os professores para lidarem com os desafios que interferem no processo de ensino e aprendizagem e com as demandas interpessoais cotidianas. Apesar dessa importância, o Instituto Ayrton Sena e *The Boston Consulting Group* (2014) em pesquisa realizada com cerca de 700 professores, indicam que a formação inicial raramente inclui esses aspectos e atualmente os próprios professores estão apontando essa necessidade, demandando a oferta de conteúdos sobre competências não acadêmicas dos alunos e uso de metodologias didáticas e pedagógicas. Isso indica, portanto, a utilidade em implementar programas de formação continuada para suprir essa lacuna. A Fundação Carlos Chagas (2011) apresentou relatório com as principais demandas de conteúdos para formação continuada de professores identificadas por eles e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A Região Sudeste destacou o interesse por assuntos referentes a como lidar com conflitos interpessoais, como combater a violência e como conduzir as relações étnico-raciais, destacando novamente a necessidade de abordar esses conteúdos.

Murta (2005) realizou uma revisão da literatura da área das habilidades sociais com o objetivo de identificar os programas de treinamento de habilidade sociais realizados no Brasil no período de 1967 a 2003. Utilizando as palavras-chave “habilidades sociais e intervenção”, a autora encontrou 17 programas de intervenção, em quatro fontes de buscas. A revisão apontou

uma diversidade de programas e intervenções realizadas no contexto escolar, focando em sua maioria no desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos e pais. Somente duas intervenções foram realizadas neste período com professores de educação básica: o estudo de Del Prette, Del Prette, Torres e Pontes (1998) e a replicação desse programa por Del Prette e Del Prette (2003). Esse dado evidencia o pouco investimento, nesse período, em programas de formação de professores em habilidades sociais.

Na literatura estrangeira, pode-se citar o estudo de Dobbins, Higging, Tandy e Tincani (2010), com 237 professores, visando identificar o ensino recebido sobre habilidades sociais para professores, de classe comum e da educação especial, em programas realizados durante a graduação, ou após a graduação, porém antes de iniciar a atuação profissional, e em programas de formação continuada de professores. Os autores buscaram compreender, por meio de uma versão adaptada do questionário online *Teacher/Staff Skillstreaming Checklists*, o nível e o tipo de ensinamento sobre habilidades sociais oferecido nesses programas, assim como, quais classes de habilidades sociais foram ensinadas. Os resultados obtidos com base em análise estatística indicam que 42% dos professores de classe comum e 38% dos educadores especiais relataram não terem recebido nenhuma instrução ou informação sobre o campo teórico-prático das habilidades sociais nos programas de formação já citados. Apenas 8% dos professores generalistas e 18% dos educadores especiais relataram que, no programa de formação durante a graduação ou realizado logo após, foram mencionados assuntos sobre as habilidades sociais e estratégias específicas relacionada ao tema, por meio de instrução direta. Os mesmos relatos foram feitos por 8% dos professores generalistas e 10% dos educadores especiais, nos programas de formação em serviço. Ademais, os autores constataram que o nível de ensino recebido foi bastante limitado, concluindo que o treinamento de habilidades sociais não é uma prioridade nos programas de formação dos Estados Unidos. Apesar das limitações do estudo,

os autores concluem que os professores não estão adequadamente preparados e capacitados para lidarem com as demandas de sala de aula ou promover as habilidades sociais dos alunos.

Os estudos citados evidenciam o pouco investimento na formação dos professores (inicial ou em serviço) para o desenvolvimento de suas habilidades sociais gerais e educativa, ou para a promoção de habilidades sociais dos alunos. Conforme pontuado nos relatórios brasileiros citados, os próprios professores estão sinalizando a necessidade e importância de desenvolverem repertório de habilidades sociais para serem capazes de lidarem com as demandas interpessoais de sala de aula, como também serem capazes de promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos.

Acrescenta-se a importância de desenvolver e melhorar o repertório de habilidades sociais do professor para que este seja capaz de lidar também com as demandas para além da sala de aula, seja com amigos, familiares, colegas de trabalho, entre outros. Estudos indicam uma relação positiva entre habilidades sociais e qualidade de vida de diferentes segmentos populacionais (Carneiro, 2006; Sardinha, Falcone & Ferreira, 2009; Braz, Cabral, Coimbra, Fontaine & Del Prette, 2013). Essa mesma evidência foi encontrada por Esteves (2018) ao analisar o repertório de habilidades sociais e o índice de qualidade de vida de 85 professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública. A avaliação foi realizada por meio do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) e do Questionário sobre Qualidade de Vida (WHOQOL abreviado). Os resultados indicaram correlações positivas entre habilidades sociais e qualidade de vida, principalmente ao considerar o escore total do IHS-Del-Prette, habilidades de conversação e desenvoltura social (F1) e de expressão de sentimento positivo (F2) com o escore total de qualidade de vida e dois domínios: psicológico e de relações sociais. Os resultados também indicaram que as variáveis sociodemográficas (idade, formação, experiência como docente e classe econômica) se apresentaram como moderadoras da relação entre habilidades sociais e qualidade de vida.

Essa evidência corrobora a importância de investir no professor como pessoa, desenvolvendo o seu repertório de habilidades sociais gerais e, assim, proporcionando qualidade nas relações interpessoais estabelecidas no dia a dia, qualidade de vida e bem-estar. Em tese, esse repertório pode também ser útil para o professor se relacionar com seus alunos de modo satisfatório, podendo contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Em programas já existentes de formação continuada de professores que visam o desenvolvimento de habilidades sociais gerais e habilidades requeridas na prática educativa, estudos têm demonstrado evidências de eficácia e efetividade dos programas realizados com os professores da educação básica (Del Prette & Del Prette, 1997; Del Prette, Del Prette, Torres, et al., 1998; Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel, 1998; Vila, 2005; Molina, 2007; Lopes, 2013; Pinar e Sucuoglu, 2013; Bolsoni-Silva, Verdu, et al., 2013; Lessa, 2017).

Nesta direção, um dos primeiros estudos foi o de Del Prette e Del Prette (1997), caracterizado como pesquisa/intervenção de delineamento de avaliação pré-pós intervenção, com o objetivo de realizar e avaliar um programa de desenvolvimento interpessoal profissional realizado com 22 professores da rede pública. O programa contou com 10 sessões visando desenvolver habilidades básicas de interação social e habilidades sociais educativas em sala de aula. Como medida de avaliação dos resultados, foram realizadas, antes e após a intervenção, filmagens da atuação do professor em sala de aula, aplicação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) e aplicação do Formulário de Avaliação de Estratégias Interativas. Além disso, foram realizadas filmagens das sessões de intervenções e entrevista final com os participantes. Os autores obtiveram resultados positivos, revelando valorização pelos professores do uso de estratégias interativas em sala de aula e melhoria em seu repertório de habilidades sociais, demonstrando contribuições do campo teórico-prático das Habilidades Sociais na formação continuada de professores.

No início do século, Vila (2005) conduziu um estudo de pesquisa/intervenção, com uso de um delineamento de avaliação pré-pós intervenção, a fim de avaliar um programa de treinamento de habilidade sociais destinado a 10 professores da rede pública. O programa contou com 15 sessões visando o desenvolvimento de habilidades sociais dos professores de crianças com dificuldade de aprendizagem. Foram realizadas, antes e após a intervenção, aplicações do Questionário de Relações Interpessoais (QRI), Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) e filmagem de cada professor e seus alunos. Os resultados mostraram melhoria nos escores dos professores em todas as classes de habilidades sociais e, de forma individual, os professores apresentaram melhorias em algumas classes de habilidades sociais. A autora evidenciou generalização das habilidades adquiridas e apoiou a capacitação de habilidades sociais aos professores como forma de desenvolver o repertório acadêmico e interpessoal do aluno.

Seguindo esta direção, Molina (2007) realizou, por meio de um delineamento quase experimental (um grupo experimental e dois grupos controles) um programa de treinamento de habilidades sociais para uma professora de sala de aceleração (AS) da rede pública, com 33 sessões (49,5 horas), visando a promoção do desenvolvimento interpessoal em seus alunos com dificuldade de aprendizagem. Os resultados mostraram que a professora continuou com dificuldade em conduzir estratégias e reduzir comportamentos inadequados em sala. Diante disso, a autora elaborou uma segunda etapa, mantendo o objetivo da anterior, porém, adotando um procedimento diferenciado. Realizou um programa de treinamento de habilidades sociais em grupo, para oito professores de sala de aceleração, em 15 sessões (60 horas) com a utilização de vivências. Como medida de avaliação dos resultados, foram aplicados antes e após a intervenção, o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC – Del Prette) e o Questionário de Relações Interpessoais 2 (QRI-2). Além disso, as sessões foram filmadas e analisadas. A autora obteve resultado positivo, constatando melhoria no repertório

de habilidades sociais dos professores tanto nas filmagens quanto no QRI-2. Já os alunos avaliados, foram referidos por suas professoras de sala como mais habilidosos.

Lopes (2013) realizou e avaliou um programa universal de promoção de habilidades sociais conduzido pelo professor com uso de recursos audiovisuais do RMHSC-Del-Prette, utilizando em sua pesquisa o delineamento de Linha de Base Múltipla Não Concorrente. Anteriormente à condução desse programa, as duas professoras participantes da pesquisa foram capacitadas pela autora, em três encontros (4,5 horas) de modo a introduzir os conceitos básicos da análise do comportamento e introdução ao campo teórico prático das habilidades sociais. O programa universal foi realizado em 11 sessões (11 horas), tendo como participantes as duas professoras de uma escola particular e três turmas de alunos: na turma 1 foram avaliados os alunos com baixo desempenho escolar e nas turmas 2 e 3 os alunos foram avaliados em seu conjunto. Como medida de avaliação, foi aplicado nos alunos, antes e após a intervenção, o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) e os professores e pais avaliaram as habilidades sociais dos alunos por meio de um protocolo. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos melhorou a qualidade das habilidades sociais, apresentando melhorias nos comportamentos cooperativos, rendimento acadêmico e nos problemas de comportamentos.

Com o objetivo de alcançar os professores ainda em formação, Lessa (2017) realizou um estudo, de pesquisa-intervenção, visando avaliar uma atividade curricular com uso exclusivo do método vivencial para promoção de habilidades sociais gerais e educativas de 19 alunos de licenciatura e professores de alunos do Público Alvo da Educação Especial. A intervenção contou com 12 encontros e foi avaliada por meio do Inventário de Habilidades Sociais Educativas para Professores (IHSE-P), Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), aplicados antes e após a intervenção, e outros questionários elaborados pela autora. Os resultados indicaram diferença estatisticamente significativa em dois fatores do IHSE-P: o F2 da Escala 1 (selecionar e disponibilizar materiais e conteúdo) e o F2 da Escala 2 (expor,

explicar e avaliar de forma interativa). A autora também encontrou correlações significativas entre o repertório de habilidades sociais e o repertório de habilidades sociais educativas, concluindo que a intervenção obteve resultados positivos para o desenvolvimento do repertório de habilidades sociais gerais e educativas dos participantes.

Na literatura estrangeira, Pinar e Sucuoglu (2013) realizaram um estudo visando avaliar a eficácia de um programa de habilidades sociais, de curta duração, para professores de classes inclusivas. O programa foi avaliado com relação à expectativa dos professores sobre as habilidades sociais de seus alunos com necessidades especiais, o nível de conhecimento deles para promover habilidades sociais e o uso das habilidades sociais durante a atuação em sala de aula. O programa contou com a participação de 29 professores, sendo 12 do grupo experimental e 17 do grupo controle, e foi realizado em quatro sessões, em um total de seis horas, com uso de metodologia didática e instrucional, atividades interativas e vídeos com exemplos reais. Para desenvolver o programa, os autores realizaram revisão da literatura visando identificar as habilidades sociais necessárias para a atuação do professor. Além disso, foram realizadas observações em sala de aula e entrevista semiestruturada, as quais indicaram que os professores não ensinavam habilidades sociais ou procedimentos, de uso de recompensa para os comportamentos adequados, solicitar comportamentos e modelação. Para avaliar o programa, Pinar e Sucuoglu (2013) utilizaram o *Social Skills Rating System-Social Skill Scale (SSS)*, *Social Skills Teaching Knowledge Test (SSTKT)* e o *Teacher Behavior Observation Form (TBOF)*. Os resultados obtidos indicam que o grupo experimental, em comparação ao controle, apresentou um aumento no número de habilidades sociais avaliadas como essenciais aos alunos, sendo 14 habilidades avaliadas como muito importantes (sete habilidades da classe de assertividade, quatro de autocontrole e três de cooperação). Além disso, o programa foi efetivo para melhorar o conhecimento a respeito do ensino de habilidades sociais e, também,

apresentou um aumento do uso, pelo professor, de habilidades específicas ensinadas, como exemplo a modelação.

O ponto que une esses estudos, além da ocorrência de mudança significativa no repertório de habilidades sociais do professor ou em indicadores de conhecimento, é a modalidade de intervenção, em todos eles conduzida de forma presencial por meio de interações face a face, em sessões de ensino e prática. Não foram encontrados, na literatura de habilidades sociais, programas destinados a professores na modalidade semipresencial, ou na modalidade de ensino a distância. Tendo em vista que essa modalidade pode apresentar peculiaridades no processo de ensino-aprendizagem, é possível propor algumas perguntas ainda não exploradas no modelo semipresencial, tais como: O programa de formação continuada em habilidades sociais para professores seria eficaz e efetivo também neste modelo? Qual seria o engajamento dos cursistas? Quais as características dos participantes desse programa? Como se daria esse processo?

Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias

A qualidade da Educação vem sendo alvo de preocupação e discussões nas últimas décadas, apresentando como pauta o baixo desempenho acadêmico dos alunos, o qual tem sido atribuído, de forma ampla, às ações educativas oferecidas pelo professor. Segundo o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2011), a partir de 1980 proposições acerca da formação inicial e continuada de professores começaram a ganhar repercussão internacional, influenciando as políticas de formação em diversos países. O estudo aponta que as condições de formação de professores no Brasil ainda não são satisfatórias, apresentando lacunas na formação inicial com relação a conhecimentos teóricos e a estratégias pedagógicas, e dessa forma, levando a formação continuada a assumir um caráter compensatório, a fim de suprir essas carências da formação inicial.

A formação continuada proporciona a atualização de conhecimentos com relação às novas tendências educacionais, às metodologias de ensino e às práticas pedagógicas que se esperam mais eficientes no sentido de levar o professor a repensar sua atuação profissional (Rodrigues & Capellini, 2012). Nóvoa (1997) defende um tipo de formação do professor que seja construída por meio da reflexão crítica sobre as práticas vigentes e sobre a identidade pessoal profissional, desconstruindo-se a ideia de que a formação seja apenas um processo de ampliação de conhecimentos.

Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), as pesquisas têm mostrado a potencialidade de programas de formação continuada na modalidade de Educação a Distância (EaD). Essas tecnologias têm proporcionado recursos capazes de intensificar as interações entre professor e aluno por intermédio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Segundo Almeida (2003), os AVAs são sistemas computacionais disponíveis na internet, permitindo a integração de recursos de videoconferência, correio eletrônico, fórum de discussão e sala de bate-papo, de modo que exista interação entre pessoas e objeto de conhecimento.

Almeida (2010) destaca que o uso das TICs contribui para o processo de ensino-aprendizagem devido às características multimídia de interação e possibilidade de acompanhamento do processo por meio dos registros contínuos das produções, recuperação desses registros, entre outras vantagens. Em virtude desses benefícios, instituições estão adotando, cada vez mais, a modalidade de ensino semipresencial ou *blended*, que combina o ensino tradicional (face a face) com os recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (Almeida 2003; Graham, Woodfield & Harrison 2012).

No Brasil, a modalidade de ensino semipresencial está sendo incluída em disciplinas e cursos de graduação por diversas instituições de ensino superior (Bertagnolli, Silveira, Moreira & Sanches, 2007; De Marchi, Araújo & Istreit, 2008; Oliveira, Elisiário & Santos, 2010;

Corbellini & Luciane, 2013). A incorporação desta modalidade está fundamentada pela Portaria nº4.059 do Ministério da Educação assinada em 2004, possibilitando a oferta de disciplinas semipresenciais em cursos de graduação reconhecidos, por meio da regulamentação no projeto pedagógico adotando os recursos da tecnologia de informação e comunicação em até 20% da carga horária total do curso.

A metanálise realizada por Means, Toyama, Murphy, Bakia e Jones (2009) sobre estudos de educação online, conduzidos de 1996 a 2008, com uso de delineamentos experimentais e quase-experimentais, constatou que a modalidade semipresencial apresenta resultados significativamente melhores do que a modalidade presencial para ensino instrucional em diversas áreas de conhecimento. Ho, Nakamori, Ho e Lim (2016) apresentaram resultados semelhantes para um programa de formação continuada, destinado a professores do ensino médio, sobre o ensino de aprendizagem ativo. Os autores constataram que os participantes na modalidade semipresencial apresentaram um nível maior de conhecimentos adquiridos sobre o ensino de aprendizagem ativo, em nível instrucional e de habilidade prática, em comparação com o grupo de formação na modalidade presencial. Este resultado sugere como potencialmente efetivo o uso das TICs articuladas a encontros presenciais para programas de formação continuada de professores.

Esse formato de ensino, misto ou a distância, vem sendo utilizado também no Brasil em programas de formação continuada de professores, com diferentes objetivos. Rodrigues e Capellini (2012), realizaram uma pesquisa descritiva com o objetivo de analisar a contribuição da modalidade de educação a distância para a formação de educadores referente ao processo de inclusão da pessoa com deficiência, por meio de um questionário elaborado pelas autoras. Participaram desse estudo 182 alunos do curso “Práticas de Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Mental (intelectual)” inserido no ambiente *TelEduc*. Desse total, 87% dos cursistas eram professores, com idade média variando de 31 a 50 anos. As autoras concluíram

que o ensino a distância atende a necessidade de formar professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência, dado obtido com 96% dos alunos. Todavia, questionam a qualidade dos cursos ofertados nessa modalidade, em termos de metodologia e a condução do aluno à aprendizagem, e sugerem importantes constatações sobre a formação de professores na modalidade EaD.

Uma dessas constatações, refere-se à alta evasão dos cursistas devido aos seguintes motivos: (a) receio e medo de utilizar o computador; (b) falta de organização de tempo; (c) não ter acesso a computador com internet; (d) pensamento equivocado de que o curso nessa modalidade é mais fácil; (e) dificuldade para cumprir atividades práticas; (f) baixa frequência de acesso no ambiente do curso (Rodrigues & Capellini, 2012). O dado indica a complexidade da exploração do ambiente virtual de aprendizagem e da necessidade de habilidades importantes do cursista, de responsabilidade, autonomia, organização e interesse. Rodrigues e Capellini (2012) indicam também a necessidade dos formadores e tutores estarem presentes no ambiente virtual, motivando, oferecendo *feedback* e participando ativamente do processo, para evitar a sensação de abandono e proporcionar interações que sustentam o aprendizado e envolvimento com o curso.

Ainda referente a programas de formação continuada de professores nas modalidades EaD, Maia, Rodrigues, Melchiori e Capellini (2014) descrevem uma atividade de ensino interativa (jogo), visando capacitar professores para lidar com a sexualidade de alunos com deficiência, inserida no curso de especialização “Redefor Educação Especial e Inclusiva: Curso de Formação de Professores em Educação Especial”. O curso contou com ambiente virtual de aprendizagem e encontros presenciais. As autoras, por meio de relatos dos participantes, concluem que o jogo ilustrou situações reais do contexto escolar, sendo capaz de proporcionar aprendizagem. Com isso, sugerem que esse instrumento pedagógico possa ser utilizado em programas de formação continuada de professores.

Os estudos citados ilustram a possibilidade de oferecimento de programas de formação continuada de professores nas modalidades que fazem uso das tecnologias da informação, sinalizando a necessidade de pesquisas que avaliem esses programas. Em vista disso, amplie-se a importância de explorar alternativas para programas de formação continuada de professores, buscando-se investigar suas evidências de eficácia e efetividade. Essa preocupação com a eficácia e efetividade é bastante atual em várias áreas da Psicologia e remete ao conceito de práticas baseadas em evidência, comuns na literatura médica e na psicologia clínica, porém ainda pouco explorada na educação, especialmente em termos de práticas de formação continuada dos professores.

Prática Baseada em Evidência na Educação

O conceito de prática baseada em evidência (PBE) surgiu na medicina por meio do movimento conhecido como “*evidence-based medicine*” (medicina baseada em evidência) que pretendia responder a perguntas do tipo “este procedimento médico é comprovado para promover a saúde?”, “É fato que este é o tratamento mais eficaz e eficiente para este paciente?” (Moran & Mallot, 2004). Diante dessas perguntas, esse movimento, segundo Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes e Richardson (1996), apresentou o preceito de uso consciente pelo profissional, da melhor evidência científica disponível para a tomada de decisões clínicas. Nas últimas décadas este conceito foi expandido e incorporado por diversas áreas de atuação profissional, intensificando os movimentos direcionados à investigação e sustentação científica de tratamentos e intervenções que demonstrassem eficazes e efetivos (Thomas & Spring, 2007).

Importante destacar que o conceito de prática eficaz é distinto de prática efetiva. De acordo com Del Prete e Del Prete (2011), a eficácia de uma intervenção está vinculada à sua validade interna, ou seja, se os resultados obtidos por meio de estudos controlados podem ser atribuídos à intervenção em si, às técnicas e aos procedimentos utilizados, e não às variáveis

aleatórias a estas. Já o conceito de efetividade, vincula-se ao de utilidade clínica (ou prática), que engloba a validade externa, ao promover a generalização e manutenção dos resultados obtidos no ambiente controlado para o ambiente natural do sujeito. Refere-se, também, à viabilidade para implementar determinada intervenção e à relação do custo e benefício no processo de disseminação.

Portanto, o conceito de prática baseada em evidência apresenta, em geral, uma definição mais ampla de busca por evidências empiricamente sustentadas para tratamentos e intervenções, variando de acordo com as especificidades de cada área de atuação, conforme sinalizado por Spencer, Detrich e Slocum (2012). Como exemplo, além da definição usada pela medicina, a Associação Americana de Psicologia (APA, 2006) define: “Prática Psicológica Baseada em Evidência (PPBE) como “a integração da melhor pesquisa disponível com a perícia clínica no contexto das características do paciente, cultura e preferências” (p.273). Dessa forma, a busca por evidências de qualidade é o primeiro passo, mostrando-se primordial, para que a tomada de decisão profissional seja efetiva.

Importante enfatizar que entre o primeiro passo e a decisão profissional, é preciso que essas práticas (eficazes e efetivas) sejam disseminadas à comunidade. Segundo Murta (2011), a disseminação consiste em um processo de transferência e expansão de conhecimentos e de práticas produzidas pela pesquisa, na esfera acadêmica, para serem inseridos em serviços e políticas públicas. Para que a difusão ocorra e a sociedade possa usufruir das práticas que se mostram eficazes e efetivas, a autora destaca a necessidade de um esforço integrado e colaborativo entre cientistas (produtores de programas com evidências de efetividade e eficácia), gestores (administradores dos serviços privados ou públicos de longo alcance) e profissionais (prestadores dos serviços).

No contexto educacional, a PBE é definida por Spencer, et al. (2012) como processo de tomada de decisão que ocorre pela integração entre as melhores evidências disponíveis, o

juízo profissional e os valores do cliente e contexto. Esse conceito ganhou forte repercussão no exterior, principalmente nos Estados Unidos, em 2001/2002, com o ato de lei federal denominado “*No Child Left Behind*” (NCLB – “Nenhuma criança deixada para trás”), colocando ênfase na identificação de práticas pedagógicas com evidência de efetividade por meio de rigorosas pesquisas científicas (Slavin, 2002; Moran & Mallot, 2004). Além disso, nessa mesma época, emergiram algumas instituições nos Estados Unidos e no Reino Unido com o objetivo de preparar e disseminar avaliações sistemáticas de intervenções empiricamente sustentadas no campo da educação, tais como *Campbell Collaboration*, *What Works Clearinghouse* e *EPPI-Centre* (Thomas & Pring, 2007).

No Brasil, a busca por caracterizar as práticas baseadas em evidência na educação ainda se mostra recente. Essa discussão começou a ganhar espaço por iniciativa de algumas instituições e grupos de pesquisas. O Instituto Alfa e Beto, desde 2006, busca fomentar o debate da PBE na educação, trazendo evidências, análises e soluções sobre o que funciona no contexto educacional. Ademais, Del Prette et al. (2012) discorrem sobre a temática e sustentam a importância de investimentos em pesquisas controladas, para que procedimentos e estratégias educacionais sejam adotadas com base em sua eficácia e efetividade. Todavia, apesar do conceito de PBE estar presente no cenário brasileiro, ainda são poucos os estudos realizados com o objetivo de disseminar essas práticas, e, conforme destacado pelo Instituto Alfa e Beto (2015), ainda existem barreiras para que as práticas baseadas em evidências cheguem em sala de aula, visto que não estão presentes nas políticas públicas e nos discursos oficiais.

Em contrapartida a essa realidade, podemos citar o movimento nacional recente de adaptação curricular, direcionado ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola. Com a Resolução SE 6, de 19 de janeiro de 2016, divulgada no Diário Oficial de São Paulo, a Secretaria Adjunta informa que a partir de 2016 as matrizes curriculares do ensino fundamental de escolas estaduais, participantes do Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), contemplarão

obrigatoriamente componentes da base nacional comum e da parte diversificada, abrangendo as disciplinas de Educação Socioemocional. Segundo o documento, esta ampliação curricular tem como objetivo o “desenvolvimento das habilidades e competências que fundamentam o processo de aprendizagem dos alunos” (Artigo 2º, § 2º). Esse movimento vem estimulando a implantação de programas produzidos nacionalmente e até em outros países, porém, ainda carentes de avaliação sobre sua aplicabilidade e efetividade em nosso meio e de avaliação de processo sobre as condições em que estão sendo aqui implantados.

Conforme já citado, Murta (2005) constatou, em revisão da literatura da área das habilidades sociais, uma diversidade de programas e intervenções realizadas no contexto escolar, focando o desenvolvimento das habilidades sociais tanto dos alunos, quanto dos pais e professores. As intervenções em seu conjunto apresentam evidência de efetividade, todavia, de acordo com a revisão de Bolsoni-Silva et al. (2006), no Brasil ainda são poucos os estudos realizados para avaliar a eficácia dos programas com base em delineamentos experimentais ou quase experimentais. Estudos mais recentes indicam um movimento de reação a essa situação, em direção a investimentos em controles rigorosos de validade interna, para constatar eficácia nos programas de Treinamento de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2011).

Com o objetivo de ter acesso a produções científicas a respeito de intervenções com professores com evidências de efetividade, principalmente em habilidades sociais, foi realizada para o presente trabalho uma busca de publicações nas bases de dados Sielo, Capes, *Sage Journal*, *ERIC- Education Resources Information Center* e no jornal *Teaching and Teacher Education*, em outubro de 2017. O levantamento considerou publicações de 2010 a 2017 para os períodos brasileiros e nos últimos 5 anos para os demais, com uso das palavras chaves “professor/teacher”, pareada com “habilidades sociais/social skill” e “intervenção/training” ou “programa/program” ou “formação continuada/in service”, em português e em inglês. No total, foram analisados 197 resumos. Dentre eles, 17 artigos, retirando os duplicados, eram de

intervenções com professores de variados anos escolares e temas abordados (ensino de escrita e leitura para alunos com deficiência intelectual ou autismo, ensino do uso da voz, formação para educadores físico, ensino de comunicação para crianças pré-escolares com autismo, ensino de autoeficácia para professores do primário, ensino de aprendizagem colaborativa, entre outros). Somente um artigo (Rocha & Carrara, 2011) foi destinado ao desenvolvimento de algumas classes de habilidades sociais para professores, encontrado na base de dados do Scielo e Capes.

O levantamento realizado sugere uma escassez na literatura de programas de formação de professores caracterizados como práticas baseadas em evidência. Tendo em vista o crescente investimento na formação continuada desse público, principalmente com o uso das tecnologias da informação e comunicação, é fundamental analisar se esses programas se mostram eficazes e efetivos, com base em análise de processo e resultado, e para quais características dos professores-cursistas esses programas apresentam essa evidência.

PBE e análise de processo na formação continuada de professores.

Um aspecto envolvido na PBE e necessário para a disseminação, refere-se à realização de avaliações das práticas e programas. A literatura sobre avaliações de programas aponta inúmeros métodos para investigar a eficácia e a efetividade. De acordo com Rossi, Lipsey e Freeman (2004), a avaliação de um programa envolve considerar um ou mais dos cinco seguintes aspectos: (a) necessidade; (b) estrutura; (c) processo, implementação e entrega; (d) os impactos e resultados; (e) a eficiência (custo do programa). Murta e Tróccoli (2004) destacam três dos aspectos citados para avaliar um programa: as avaliações de necessidades, processo e de resultado.

De acordo com os autores citados e outros encontrados na literatura de avaliação de programas, um ponto importante a ser destacado em relação às PBE é avaliar tanto os resultados obtidos quanto o processo que gerou esses resultados. Ao avaliar as condições do processo, a

interpretação dos resultados é facilitada, possibilitando compreender as dimensões a serem aperfeiçoadas em futuras intervenções (Berkel, Mauricio, Schoenfelder & Sandler, 2011). Nesse sentido, Murta (2007) destaca que quando as características de processo não são consideradas, corre-se o risco de o profissional cometer algum equívoco ao relacionar os resultados a variáveis diversas. A autora enfatiza a importância de considerar as características de processo, visto que, “avaliações de processo podem evitar que se atribuam resultados a programas do tipo “caixa preta”, cuja implementação é desconhecida” (p.301).

A avaliação de processo é feita durante a implementação do programa e envolve avaliar um conjunto de aspectos da intervenção. Não há consenso na literatura da área sobre os indicadores de processo a ser considerados. Como exemplo, Linnan e Steckler (2002) propõe a avaliação dos seguintes indicadores: (a) contexto (aspectos do ambiente que podem influenciar na intervenção); (b) alcance (proporção de indivíduos que participaram da intervenção e exposição do programa em termos de frequência e taxa de retenção); (c) dose fornecida (número adequado de sessões); (d) dose recebida (engajamento dos participantes na intervenção e o uso dos conteúdos recebidos); (e) fidelidade ou integridade (aplicação do programa de acordo com o planejamento); (f) recrutamento (fontes utilizadas para atrair os participantes em potencial).

A avaliação desses elementos de processo também é sugerida por Saunders, Evan e Joshi, (2005). Os autores destacam a importância de compreender a relevância desses elementos ao planejar a avaliação de processo do programa. Para isso, é fundamental que o avaliador tenha conhecimento sobre o programa aplicado e como ele deve funcionar, que compreenda o motivo e objetivos de realizar uma avaliação de processo e que considere em sua avaliação as características da pessoa que oferece a intervenção e do programa (público alvo, quantidade de participantes, complexidade) e o contexto (eventos históricos concorrentes, política externa), e como isso pode influenciar na implementação do programa.

Tendo em vista a relevância de avaliar o processo de tratamentos clínicos e intervenções aplicadas em diversos contextos, alguns estudos apresentaram esse objetivo (Melo-Silva, 2000; Bouffard, Taxman & Silverman, 2003; Murta, 2007; Murta, Borges, Ribeiro, Menezes & Prado, 2009; Pereira, 2010; Barbosa, 2013; Cascardi & Avery-Leaf, 2014; Luz, 2015; Santos, 2016), principalmente na área clínica, conforme pontuado por Yoshida (1998).

Considerando um estudo mais recente, Santos (2016), em seu trabalho de pesquisa-intervenção, avaliou dois programas de prevenção à violência no namoro, realizados como estudo piloto para 25 alunos do ensino médio. Além de avaliar a eficácia da intervenção, a autora analisou os seis indicadores de processo, propostos por Linnan e Steckler (2002), a fim de realizar uma avaliação exploratória detalhada da viabilidade da intervenção. Para a análise desses elementos de processo, Santos (2016) utilizou diário de campo (para analisar a “dose fornecida”, alcance e contexto) e dois instrumentos visando analisar a “dose recebida”: Registro da Dose Recebida (Murta, 2009) e Registro de Satisfação com a Sessão (Murta et al., 2015). Com base nessa avaliação, a autora recomenda para futuros programas utilizar método para retenção de participantes, tornar a intervenção mais breve focando em componentes críticos da temática principal, manter o conteúdo e técnicas utilizadas e enfatizar funções de apoio social e emocional dos pares.

Como exemplo direcionado ao campo teórico e prático das Habilidades Sociais, tem-se a pesquisa realizada por Pereira (2010). A autora, com base em três indicadores de avaliação de programa propostos por Rossi, Lipsey e Freeman (2004), avaliou a necessidade, processo e resultados de um programa de habilidades sociais destinado a pessoas com deficiência física e desempregadas. Para a avaliação de processo considerou as seguintes variáveis: assiduidade dos participantes, comportamentos apresentados durante as sessões (elogiar o colega, oferecer apoio, relatar problema), engajamento ao cumprir a tarefa de casa, envolvimento nas atividades, relato de progressos e relato de generalização.

Um aspecto importante destacado nas pesquisas de Pereira (2010) e Luz (2015), para as avaliações de processo em intervenções é o engajamento do cliente. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) definem engajamento como sendo um constructo multidimensional que engloba três componentes: comportamental, emocional e cognitivo. O primeiro componente refere-se à participação do sujeito na intervenção. O segundo está relacionado as reações positivas e negativas do sujeito referentes ao contexto, ao profissional e aos recursos da intervenção. Por fim, o engajamento cognitivo relaciona-se ao investimento do sujeito em se esforçar para compreender ideias, conteúdos e habilidades.

O engajamento do cliente também é analisado conforme a proposta de Linnan e Steckler (2002) e Saunders, et al. (2005), ao avaliar os indicadores referentes à dose recebida (envolvimento dos participantes com a intervenção e o uso dos conteúdos recebidos) e ao alcance (proporção de indivíduos que participaram da intervenção e exposição ao programa). Em se tratando de envolvimento com um programa de treinamento, pode-se também aventar a possibilidade de considerar, como indicadores de processo, a frequência ou assiduidade às condições de treinamento (sessões ou aulas), o desempenho ou aprendizagem ao longo das tarefas de treinamento e atividades previstas e, ainda, a própria avaliação do participante sobre o que está sendo ofertado como condição de aprendizagem (por exemplo, competência do facilitador, ambiente de aprendizagem, o próprio desempenho, entre outros).

Considerando que a dose recebida depende também, de algum modo, das condições do aprendiz, pode-se defender que para avaliar a eficácia e a efetividade de uma intervenção é relevante incluir a identificação de características específicas dos sujeitos e do contexto da intervenção. Esses aspectos, previstos na análise das práticas psicológicas baseadas em evidência, estão presentes na análise de Del Prette e Del Prette (2011) que destacam a importância de detalhar de forma mais ampla as seguintes características dos clientes: (a)

recursos e déficits; (b) condições sociodemográficas; (c) contexto sociocultural e familiar; d) preferências e valores relacionados ao tratamento/ intervenção.

Segundo Del Prette e Del Prette (2011), esse detalhamento permite identificar para qual cliente ou quais características do cliente, determinada intervenção apresenta evidências de eficácia e efetividade. Trata-se de uma questão pertinente também a programas de formação continuada de professores, especialmente no contexto do uso das novas tecnologias: para que tipo de docente esses programas podem ser mais efetivos? Além disso, os autores acrescentam que a investigação dessas características possibilita a realização de adaptações de determinadas intervenções a clientes específicos.

PBE e características do cliente (professores-cursistas).

Considerando-se que a análise de processo inclui a identificação da clientela que melhor responde a determinadas práticas, entende-se que esse aspecto também se aplica à formação continuada de professores. Todavia, no levantamento bibliográfico já mencionado, e outras publicações localizadas, foram encontrados poucos estudos (Rocha & Carrara, 2011; Kretlow, Cooke & Wood, 2012) sobre programa de formação continuada de professores com as mesmas características do presente estudo: primeiro segmento do ensino fundamental de classes regulares. Adicionalmente, os estudos citados não apresentam um detalhamento suficiente das características dos professores participantes da intervenção, apenas as mencionam brevemente. No estudo de Rocha e Carrara (2011) os dois professores participantes lecionavam para alunos do primeiro ano do ensino fundamental, enquanto o estudo de Kretlow, et al. (2012) foi realizado com três professores do mesmo ano escolar, com ensino superior em educação básica e experiência profissional variando de dois a nove anos.

A identificação das características do profissional que está sendo alvo de uma formação continuada pode incluir muitas variáveis que possivelmente impactam tanto na sua motivação para realizar determinado curso de formação, quanto no seu engajamento e aproveitamento do

curso. Além dos aspectos salientados por Pereira (2010), pode-se supor que características sociodemográficas (idade, gênero, formação profissional) e concepções prévias (com relação a si mesmo, ao modo como maneja a sala de aula e ao desenvolvimento socioemocional dos alunos) estejam entre as variáveis a serem também consideradas.

Explorando o primeiro conjunto, Del Prette (1990) e Martini (2003) mencionam que a formação acadêmica e a experiência profissional do professor influenciam na qualidade da interação professor-aluno, podendo, por essa via, favorecer ou dificultar o desempenho acadêmico do aluno. Nesse sentido, pode-se propor hipóteses sobre o possível impacto também na motivação, engajamento e aproveitamento desse professor em cursos de formação continuada. Além disso, a idade do professor e a distância temporal de sua formação anterior (graduação ou pós-graduação) podem associar-se a um ideário político da época de formação e produzir algum impacto no processo, possivelmente positivo se o processo de formação não conflita com suas concepções mais consolidadas, e negativo em caso contrário. Porém esse impacto não poderia deixar de levar em conta aspectos pessoais como interesse por novidade ou peso do curso na ascensão profissional, que poderiam neutralizar a hipótese anterior. Além disso, tendo em vista a partir da constatação de Rodrigues e Capellini (2014) de que um baixo domínio na tecnologia pode proporcionar desistências dos participantes no curso EaD, acredita-se que o domínio da tecnologia seja uma característica importante a ser considerada quando se trata de explorar essas tecnologias em programas de formação continuada.

Essas considerações estão de acordo com Martini (2003), quando destaca que as características dos professores e a compreensão que têm sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem, estão entre os principais fatores de influência sobre a qualidade da interação professor-aluno, aprendizagem e qualidade da relação pedagógica. A autora sustenta a ideia de que as crenças, planos, metas, valores pessoais, conhecimentos prévios sobre a escola, aluno e educação, constituem variáveis pessoais que influenciam e são influenciadas pelas interações

estabelecidas entre o professor e seus alunos. Portanto, tais variáveis podem impactar, também, no envolvimento e aproveitamento de programas destinados ao desenvolvimento de habilidades de interação.

Em suma, a avaliação das características do cliente, participante de intervenções, ainda é pouco explorada nas pesquisas de avaliação de programas. Todavia, é de extrema importância sob a perspectiva das práticas baseadas em evidência, visto que, conforme Del Prette e Del Prette (2008; 2011), o detalhamento das características dos clientes permitirá o uso de procedimentos e estratégias mais adequadas a essa clientela, assim como os impactos que apresentam no envolvimento e aproveitamento em programas de formação continuada.

Justificativa

Dadas as considerações anteriores, o presente estudo justifica-se em termos dos pontos arrolados a seguir:

1. A necessidade de investigar a eficácia e efetividade de estratégias de formação continuada do professor como base para sua disseminação;
2. A constatação de que programas de HS com professores foram efetivos e deveriam ser disseminados em articulação com pesquisas associadas à investigação do processo e dos resultados;
3. A crescente utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) para a formação continuada de professores (e de outros profissionais), ainda não explorada em programas de THS com essa clientela;
4. A constatação de que programas de THS para professores, efetivos na modalidade de ensino presencial, ainda carecem de evidências de efetividade nas modalidades semipresencial e a distância.

5. A importância da análise de processo e de características da clientela potencialmente relacionadas a resultados, visando à seleção de práticas baseadas em evidência.

Objetivo

Objetivo Geral

Considerando tais aspectos, esse estudo tem como objetivo analisar um programa de formação continuada em Habilidades Sociais – PHS - realizado na modalidade semipresencial quanto à relação entre três conjuntos de variáveis: as características dos professores (cursistas) associadas a indicadores de processo de intervenção (engajamento no programa) e a indicadores de resultado (aquisição de conhecimento e habilidades).

Objetivo Específico

- 1) Caracterizar variáveis dos professores cursistas, do processo e dos resultados no programa;
- 2) Correlacionar, a partir dos dados do grupo, as características dos professores com indicadores de processo e resultado e, também, correlacionar os indicadores de processo com os indicadores de resultado.

Conjunto de Variáveis

Característica dos Professores Tomadas como Variáveis Independentes

- (a) *Dados Sociodemográficos*: idade, condição socioeconômica, quantidade de filhos e idade dos mesmos, formação acadêmica (títulos profissionais), tempo de formação e tempo de atuação como professor.

- (b) *Atuação Profissional*: ano escolar que o professor-cursista leciona, quantidade de alunos na sala de aula, número de escolas em que atua, carga horária semanal de trabalho e se apresenta outra função profissional.
- (c) *Domínio de tecnologia digital*: conhecimento e frequência de utilização das ferramentas digitais, participação previa em cursos de EaD e frequência de acesso à internet.
- (d) *Autoavaliação profissional*: motivação em ser professor, desempenho profissional e capacidade de reconhecer emoções, lidar com sentimentos negativos, acalmar-se e manejar conflitos interpessoais.
- (e) *Manejo em sala de aula*: ocorrências de conflitos e indisciplinas, estratégias adotadas e grau de importância das estratégias.
- (f) *Concepções sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos*: importância e viabilidade de promover o desenvolvimento socioemocional na escola, como e por quem deve ser promovido e quais as vantagens e dificuldades em promovê-lo.

Variáveis de Processo

- (a) *Assiduidade*: frequência nos encontros presenciais e cumprimento de prazos nas atividades de cada unidade.
- (b) *Qualidade do engajamento*: cumprimento e qualidade dos dois tipos de tarefa de casa: acadêmica (TAC) e interpessoal (TIC); score atribuído à melhoria no desempenho dessas tarefas; participação (frequência e conteúdo) nos fóruns de discussão das unidades e no fórum avançado; acompanhamento e registro das solicitações de recuperação nas tarefas e suas realizações. Essas tarefas eram solicitadas àqueles cursistas que obtiveram nota inferior a sete, recebendo a oportunidade de realizar novamente com base no *feedback* recebido do tutor para aprimorar o seu desempenho e melhorar a nota na tarefa.

(c) *Avaliação do cursista sobre o curso*: Avaliação dos participantes em cada unidade sobre o desempenho do facilitador na aula, materiais e atividades, atuação do tutor, relação com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e autoavaliação de desempenho.

Variáveis de Resultado

(a) *Repertório de habilidades sociais*: escore atribuído à aplicabilidade prática das habilidades sociais, pré e pós-intervenção, por meio do IHS-Del-Prette.

(b) *Aquisição de conhecimento em habilidades sociais*: escore atribuído ao conhecimento prévio e após o curso, de conceitos e informações sobre habilidades sociais, medidos por meio de questões abertas e fechadas do Questionário de conhecimento sobre Habilidades Sociais.

Método

Aspectos Éticos

O presente trabalho está vinculado a um projeto maior de pesquisa e intervenção, intitulado “Educação a Distância: Articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola”, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética/CONEP (CAAE: 50409115.4.0000.5504) e no Edital CAPES no 44/2014. Para este estudo, os dados considerados para análise foram apenas dos participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Participantes

Participaram desse estudo 11 professores que realizaram integralmente o primeiro módulo (PHS) do programa de formação continuada “Habilidades sociais na escola mediadas pelo professor”, na modalidade semipresencial. Os participantes lecionam para alunos do 1º ao

5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. A Tabela 1 descreve as características da amostra.

Tabela 1
Caracterização da amostra

Variáveis	N	%
Sexo		
Feminino	10	90,9
Masculino	1	9,1
Cidade		
São Carlos	11	100
Idade		
25 a 35 anos	2	18,2
36 a 45 anos	4	36,4
46 a 58 anos	5	45,4
Média (<i>dp</i>)	45,2 (8,9)	
Escolaridade		
Ensino Superior completo	11	100
Pós-Graduação completa	6	54,5
Classe Econômica		
A	1	9,1
B1	5	45,4
B2	3	27,3
C1	1	9,1
C2	1	9,1
D-E	0	0

Nota. *dp* = Desvio Padrão

A amostra foi composta por participantes da cidade de São Carlos-SP, sendo a maioria do sexo feminino e todos com ensino superior completo em áreas pedagógicas. Ademais, seis participantes possuem Pós-Graduação completa, sendo um com o título de Mestre e seis apresentam título de Especialista. Desses seis, dois realizaram duas especializações. A idade média desses participantes é 45 anos ($dp=8,9$), variando entre 27 e 58 anos e a maioria enquadra-se na classe econômica B1- segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil. Além disso, seis participantes (54,5%) apresentaram, no letramento digital, dificuldade com a informática e com o manuseio no ambiente virtual de aprendizagem.

Local

O módulo (PHS) do programa de formação continuada de professores, conduzido na modalidade semipresencial, foi realizado nas dependências da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em uma sala disposta para web conferência. A coleta de dados aconteceu em

São Carlos por meio do sistema de tecnologia em EaD oferecido pela SEAD – Secretaria Estadual de Educação a Distância da UFSCar.

Sobre o Curso

Convite aos participantes.

A divulgação inicial do curso foi realizada pela Diretoria de Ensino que informou algumas escolas e convidou alguns participantes específicos. O curso iniciou com 21 participantes que frequentaram na modalidade semipresencial. Deste total, 14 (67%) completaram o curso, apresentando, então, sete desistentes, sendo que dois cursistas deixaram de frequentar após o letramento digital e cinco desistiram ao longo do curso, sinalizando dificuldade com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e falta de tempo.

Para compor a amostra final deste estudo foram excluídos mais três participantes: um não estava atuando como professor no momento (Coordenador Pedagógico), outro não realizou as tarefas das unidades finais e o terceiro apresentou um padrão de resposta extremamente atípico em uma das medidas de avaliação do repertório de habilidades sociais.

Profissionais envolvidos.

O curso “Habilidades sociais na escola mediadas pelo professor”, assim como o módulo PHS (Programa de Habilidades Sociais), foi coordenado pela Prof. Zilda A. P. Del Prette (UFSCar) e envolveu o trabalho conjunto de vários profissionais especialistas no campo das Habilidades Sociais. Dentre eles, duas coordenadoras de polo, oito docentes (ministrando as aulas em duplas) e 17 tutores virtuais e presenciais. Além disso, contou com o trabalho dos profissionais da SEAD/UFSCar na estruturação e na manutenção do ambiente virtual no *Moodle*, e videoaulas. A pesquisadora além de realizar a coleta e análise dos dados, atuou como tutora.

Estrutura do PHS.

O PHS apresentou um total de 40 horas, no período de dois meses, e foi composto por seis unidades de conteúdo, sendo que quatro unidades foram semanais e duas quinzenais, e duas unidades contendo os instrumentos e questionários para avaliação (Unidade Pré-Curso e Unidade Pós-Módulo). Os cursistas realizaram sete encontros presenciais (letramento digital e aulas) na Sede/UFSCar.

O módulo foi organizado em uma sala do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) disposta no *Moodle*, a qual compunha videoaulas, questionários e instrumentos, textos, tarefas, fóruns de discussão para os cursistas (da unidade e avançado), fórum de discussão para os tutores (troca de informações sobre o andamento do programa), *chat* (para interação com o tutor), e-mail (para receber informativos do curso e tirar dúvidas com o tutor), diário do tutor (com acesso restrito somente aos tutores) e orientações para os cursistas sobre o programa e como interagir com seus tutores.

Para cada unidade do curso, descrita a seguir, os participantes tiveram acesso às aulas (presencial ou vídeo) e a textos, os quais foram organizados e publicados em formato livro após o curso (Del Prette & Del Prette, 2017b). Além disso, realizaram dois tipos de tarefas: tarefas interpessoais de casa (TIC) e tarefas acadêmicas de casa (TAC). Nas TICs, os cursistas foram solicitados para realizar um desempenho interpessoal em seu ambiente natural. Já as TACs eram compostas por tarefas conceituais e reflexivas sobre os conteúdos.

Ao longo do curso os participantes receberam assessorias de um tutor específico. Cada tutor era responsável por oferecer nota e *feedback* nas tarefas de casa de seus tutorados, seguindo critérios estabelecidos previamente, solicitar recuperação para as tarefas com nota inferior a sete, assim como incentivar a participação nos fóruns de discussão, motivar quanto ao curso, oferecer apoio e marcar horários de atendimentos virtuais via *chat* ou de modo presencial. Além disso, os tutores registraram em diário de campo, de acesso registro a eles,

informações sobre o cursista com relação ao envolvimento no curso e desempenho nas tarefas. Nesses registros, foram identificados relatos de dificuldade dos cursistas com relação ao manuseio do AVA e à escrita (texto confuso, sem pontuação) nas tarefas de casa.

A participação nos dois fóruns disponíveis, por unidade, no ambiente virtual (seis fóruns de discussão e seis fóruns avançados) foi opcional pelo cursista, porém, incentivada pelos tutores para promover interação entre eles.

Programação do PHS.

O primeiro encontro, realizado de modo presencial com todos os participantes, teve três horas de duração, com objetivo de realizar o letramento digital, em que os cursistas aprenderam a utilizar o AVA, manuseando todas as ferramentas já citadas. Além disso, foram apresentados os profissionais atuantes no curso (tutores e professores), os objetivos do curso, programação e orientações sobre as tarefas e questionários a serem respondidos (importância, objetivos e como acessá-los).

O letramento digital contou com a participação da coordenadora do programa, um docente e seis tutores, os quais se dividiram para auxiliar os 18 participantes presentes. Os profissionais relataram dificuldade nessa etapa, visto que mais da metade dos participantes não tinham prática em manusear o computador (acessar a barra de navegação, fazer *login*, anexar arquivo, digitalizar, entre outros), dificultando a aprendizagem das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Os participantes faltantes, e outros que solicitaram auxílio, se reuniram presencialmente com tutores para aprender a manusear o AVA.

Os seis encontros seguintes foram referentes às aulas de cada unidade, conforme descritos na Tabela 2, a qual também apresenta a quantidade de tarefas de casa por unidade, totalizando 13 tarefas acadêmicas de casa e sete tarefas interpessoais de casa. Para cada unidade do curso era estimada duração de 2 horas de aula e 3 horas para a realização das atividades no

ambiente virtual, totalizando 30 horas de atividades presenciais e virtuais sobre habilidades sociais.

Tabela 2

Descrição das unidades do curso: temas, conteúdos e quantidade de tarefas

Temas	Conteúdos	TAC	TIC
Unidade 1 - O campo das Habilidades Sociais	Campo teórico-prático das HS; Valores de convivência; Definição dos conceitos: comportamento, interação social, desempenho social, habilidades sociais e competência social.	2	1
Unidade 2 - Classes de habilidades sociais, aprendizagem e ensino	Classes e subclasses das habilidades sociais; Automonitoria; Déficits e recursos em habilidades sociais; Comportamentos sociais indesejáveis; Processos de aprendizagem e ensino de HS.	2	1
Unidade 3 - Componentes não verbais e paralinguísticos (CNVP)	Conceituação e função dos CNVPs, Emoções básicas; CNVP na era digital.	1	2
Unidade 4 - Empatia e <i>Feedback</i>	Conceito de empatia; Componentes da comunicação empática; CNVP da empatia; Efeitos do comportamento empático e pró-empático; Habilidade social de comunicação; Conceito de elogio e <i>feedback</i> ; Características do bom <i>feedback</i> ; Superando a dificuldade de dar <i>feedback</i> .	3	2
Unidade 5 - Assertividade	O conceito de assertividade; O pensar assertivo; Direitos interpessoais; Padrão assertivo, não assertivo e agressivo; Subclasses das habilidades assertivas; Assertividade e empatia; Cultura assertiva.	3	1
Unidade 6 - Habilidade de solução de problemas interpessoais	Conceito e componentes das HSPI; Etapas de resolução de problemas.	2	0

Nota. TAC = Tarefa acadêmica de casa; TIC = Tarefa interpessoal de casa.

Ademais, foram destinados 7 horas do curso para a realização, presencial ou em casa, da Unidade Pré-Curso, Unidade Pós-Módulo, e realização de tarefas de recuperação, caso necessário. Cabe mencionar que nas Unidades Pré-Curso e Pós-Módulo, destinadas à aplicação de instrumentos, os cursistas responderam a outros questionários que não foram objeto de estudo do presente trabalho.

Instrumentos

Inventário de Habilidades Sociais - IHS-Del-Prette. Instrumento de autorrelato, que avalia as principais demandas de desempenho interpessoal, considerando diversos interlocutores e contextos. Foi utilizada uma estrutura prévia do IHS-Del-Prette, para amostra ampliada de 18 a 60 anos (Braz, Fontaine, Del Prette & Del Prette, 2016), obtida por análise

fatorial clássica, que reteve 25 itens, mantendo cinco fatores razoavelmente equivalentes da atual estrutura (Del Prette & Del Prette, no prelo), embora em ordenação diferente conforme se observa na Tabela 3.

Tabela 3
Equivalência dos fatores nas estruturas 2016 e 2018

Fatores 2016		Fatores 2018
F1 – Conversação e desenvoltura social	→	F1 – Conversação assertiva
F2 – Expressão de sentimentos positivos	↗	F2 – Abordagem afetivo-sexual
F3 – Assertividade de autodefesa	↘	F3 – Expressão de sentimento positivo
F4 – Assertividade de autoexposição social	↘	F4 – Autocontrole/Enfrentamento
F5 – Assertividade afetivo-sexual	↗	F5 – Desenvoltura social

O respondente deve indicar a frequência com que age ou sente, seguindo uma escala tipo Likert, com cinco pontos variando de 0-2 (nunca ou raramente) a 9-10 (sempre ou quase sempre). Os itens produzem um escore total ($\alpha=0,838$), e cinco escores fatoriais: Fator 1 – Conversação e desenvoltura social ($\alpha=0,825$); Fator 2 - Expressão de sentimentos positivos ($\alpha=0,741$); Fator 3 – Assertividade de autodefesa ($\alpha=0,663$); Fator 4 – Assertividade de autoexposição social ($\alpha=0,664$); Fator 5 – Assertividade afetivo-sexual ($\alpha=0,654$). Esta estrutura fatorial foi confirmada pela AFC (análise fatorial confirmatória), apresentando bons índices de qualidade de ajustamento global e local. Em relação à estrutura original (Del Prette & Del Prette, 2001b), foi mantida a mesma quantidade de fatores que são também bastante similares.

Questionário de conhecimento sobre Habilidades Sociais (QCHS). Questionário elaborado para o projeto mais amplo, compondo questões fechadas (verdadeiro e falso) e abertas (discursivas) para identificar o conhecimento dos participantes com relação aos conceitos de habilidades sociais e competência social e algumas classes específicas de habilidades sociais (assertividade, *feedback*, resolução de problemas interpessoais).

Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2016). Instrumento disponível ao público, com o objetivo de medir o poder aquisitivo

do consumidor, classificando a população brasileira em seis classes socioeconômicas: A (2,9% - R\$ 9.255,00 à R\$ 20.888,00); B1 (5% - R\$ 4.853,00 à R\$ 9.254,00); B2 (17,3% - R\$ 2.706,00 à R\$ 4.852,00); C1 (22,2% - R\$ 1.626 à R\$ 2.705,00); C2 (25,6% - R\$ 769,00 à R\$ 1.625,00); D-E (27% - até R\$ 768,00).

Questionário “Conhecendo um pouco mais sobre você”. Conjunto de questões fechadas, elaborado para o projeto, com o objetivo de coletar dados dos participantes sobre: (a) informações sociodemográficas (idade, gênero, quantidade de filhos, idade dos filhos, tempo de formação e tempo de atuação); (b) formação acadêmica (títulos acadêmicos); (c) atuação profissional (ano escolar que leciona, quantidade de alunos na sala de aula, quantidade de escolas que atua, carga horária de trabalho e outras atuações profissionais); (d) domínio de tecnologia digital (conhecimento, utilização, participação prévia em cursos de EaD, frequência de acesso).

Questionário “Conhecendo o que você pensa” (Adaptado do QRI, Del Prette & Del Prette, 2014, 2ª edição). Conjunto de questões, elaborado para essa pesquisa, com o objetivo de identificar as principais concepções dos participantes sobre: (a) papel do professor em sala de aula (motivação com a atuação profissional e avaliação do próprio desempenho); (b) manejo em sala de aula (ocorrência de conflitos, estratégias adotadas e a efetividade atribuída às estratégias); (c) desenvolvimento socioemocional (DSE) dos alunos (importância de promovê-lo, como e por quem deve ser promovido e as vantagens/dificuldades em realizar o DSE); (d) autoavaliação (capacidade de reconhecer emoções, lidar com sentimentos negativos, acalmar-se e manejar conflitos interpessoais).

Questionário de avaliação da Unidade. Conjunto de questões específicas sobre cada unidade do curso, abordando os seguintes aspectos: (a) desempenho do professor que ministrou as aulas (domínio do conteúdo, uso de recursos motivacionais e qualidade da interação com os cursistas); (b) materiais e atividades disponíveis nas unidades (atratividade e clareza dos textos,

aplicabilidade das tarefas e utilidade do conhecimento veiculado); (c) atuação do tutor (frequência de contato, orientação e relação com aluno); (d) relação do cursista com o ambiente virtual (domínio do ambiente e efetividade do ambiente para a aprendizagem); (e) autoavaliação do próprio desempenho (investimento de estudo, aprendizagem dos conteúdos e aplicação do que foi aprendido).

Avaliação do tutor sobre cada cursista. Questionário elaborado para o presente estudo, compondo um conjunto de questões respondidos pelos tutores avaliando seus cursistas com relação a: (a) presença e participação nas atividades presenciais; (b) melhoria nas tarefas interpessoais de casa (atendimento ao solicitado, qualidade da descrição comportamental e desempenho de habilidades sociais) e nas tarefas conceituais/acadêmicas de casa (atendimento ao solicitado, utilização e articulação de conceitos apreendidos); (d) participação nos fóruns de discussão (contribuições novas, aplicabilidade de conceitos, comentários positivos do curso); (e) assiduidade nas tarefas de cada unidade.

Procedimento de Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados no presente estudo foram disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do programa, para que os cursistas respondessem individualmente, em um local de escolha com acesso à internet, de acordo com o cronograma estabelecido para a Unidade Pré-Curso e para a Unidade Pós-Módulo. Como exceção, a aplicação pós intervenção do Questionário de conhecimento sobre habilidades sociais foi realizada presencialmente a todos os participantes de modo a garantir respostas elaboradas pelos próprios cursistas, sem consulta à internet ou a outro tipo de material/pessoa. Os participantes realizaram essa avaliação imediatamente após a aula da Unidade 6. Importante retomar que as orientações para preenchimento dos instrumentos foram oferecidas durante o letramento digital.

Os dados foram coletados antes (Unidade Pré-Curso), ao longo e após (Unidade Pós-Módulo) a oferta do programa propriamente dito, conforme a Tabela 4.

Tabela 4
Aplicações dos instrumentos ao longo do PHS

Instrumentos	Aplicações		
	Antes	Durante	Depois
Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)	X		X
Questionário de conhecimento sobre habilidades sociais	X		X
Critério de Classificação Econômica Brasil	X		
Conhecendo um pouco mais sobre você	X		
Conhecendo o que você pensa	X		
Avaliação da Unidade		X	
Avaliação do tutor sobre cada cursista			X

Além disso, ao longo do PHS, foi registrada em planilha a frequência de participação dos cursistas nos encontros presenciais. As notas de tarefas de casa, atribuída pelos tutores, foram registradas em planilha compartilhada, incluindo as ocorrências de recuperação. A pesquisadora monitorou a planilha, conferiu e completou dados ausentes ao longo do processo. As demais variáveis de processo (assiduidade nas tarefas, participação no fórum e melhoria nas atividades) foram coletadas após a realização do módulo PHS por meio do questionário de avaliação do tutor sobre cada cursista.

Tratamento de Dados

As informações coletadas foram computadas e organizadas em planilhas do programa estatístico SPSS *for Windows (Statistical Package for Social Sciences 21,0)*. Os dados obtidos por meio do IHS-Del-Prette foram convertidos em escores, conforme orientações do manual, e os dados obtidos pelos demais questionários, não ordinais, foram convertidos em escores conforme a Tabela 5.

Tabela 5
Conversão dos dados em escores

Variáveis	Conversão em escore
Características dos professores	
Condição socioeconômica	Pontuação oferecida para cada classe socioeconômica: A = 6; B1 = 5; B2 = 4; C1 = 3; C2 = 2; D-E = 1
Formação acadêmica	Somatório dos escores: Doutorado (1,5); Mestrado (1,3); Especialização (0,5 – até 2 títulos); Ensino superior (0,4 – até 2 títulos); Curso de extensão (0,1- máximo de 3 cursos). Escore máximo de 5
Conhecimento e frequência de utilização das ferramentas digitais	Escala de zero a quatro, soma dos itens em um escore total (escore máximo de 48)
Frequência de acesso à internet	Escala de zero a três
Participação prévia em cursos EaD	Escala de zero a três de acordo com o tempo de exposição à ferramenta do curso realizado
Autoavaliação profissional	Escala de zero a dez para todas as sete variáveis
Ocorrências de conflitos	Escala de zero a cinco, soma dos itens em um escore total (escore máximo de 55)
Estratégias utilizadas em sala de aula	Separação em estratégias positivas ^a e negativas ^b em escala de zero a cinco. Inversão dos itens para estratégias negativas. Soma dos itens em um escore total por tipo de estratégia (escore de 0 a 25 para positivas e de 0 a 20 para negativas)
Efetividade das estratégias utilizadas	Separação em estratégias positivas ^a e negativas ^b em escala de zero a três. Inversão dos itens para estratégias negativas. Soma dos itens em um escore total e por tipo de estratégia (escore de 0 a 15 para positivas e de 0 a 12 para negativas)
Concepções sobre o DSE dos alunos	Escala de zero a quatro para as duas variáveis desse indicador
Variáveis de processo	
Assiduidade	Escala de zero a seis, referente ao número de unidades do curso
Escore total TAC e TIC	Soma das notas, atribuídas pelos tutores, para cada tarefa em escala de zero a dez. O escore das TACs pode variar de 0 a 130 (Total de 13 TACs) e o escore das TICs de 0 a 70 (Total de 7 TICs)
Nota de melhoria na TAC e TIC	Nota de zero a dez, atribuídas pelos tutores, em três fatores sobre a TAC (atendimento ao solicitado, utilização dos conceitos de HS e articulação com os conceitos aprendidos) e TIC (atendimento ao solicitado, qualidade da descrição comportamental e desempenho das HS. Escore total de 0 a 30.
Nota no fórum de discussão	Nota atribuída pelos tutores ^c em escala de zero a dez
Avaliação do cursista sobre o curso	Todos os itens em escala de zero a cinco. Para correlações: soma dos itens para escore total das variáveis desempenho do facilitador (0 a 120), materiais e atividades (0 a 120), atuação do tutor (0 a 120), relação com o AVA (0 a 60), autoavaliação de desempenho (0 a 90)
Variáveis de resultado	
Aquisição ^d de conhecimento em habilidades sociais	Escore de zero a dez para questões abertas, escore de zero a dez para as questões fechadas e a soma desses itens para cálculo de um escore total (0 a 20)

Nota. TAC = Tarefa acadêmica de casa; TIC = Tarefa interpessoal de casa; AVA = ambiente virtual de aprendizagem. ^a Foram consideradas como estratégias positivas aquelas que apresentam respaldo da psicologia como efetivas e denotam autonomia do professor no manejo de disciplina e envolvimento dos alunos. ^b Foram consideradas como estratégias negativas aquelas que fazem uso de contingências aversivas, não encontram respaldo da psicologia e denotam que o professor recorre a outros agentes (pais e diretores) no manejo de disciplina e envolvimento dos alunos. ^c Tutores avaliaram frequência de participação e o conteúdo (contribuições novas, aplicabilidade de conceitos e *feedback* sobre o curso) nos fóruns de discussão. ^d Diferença entre escores pós e pré-PHS.

Os dados foram submetidos a análises descritivas e inferenciais para as comparações pertinentes aos objetivos do presente estudo. Por se tratar de uma amostra relativamente pequena ($n = 11$), foi verificada a normalidade de cada escore por meio de três medidas: assimetria, curtose e teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov. Foram considerados dados com distribuição normal aqueles que apresentaram assimetria variando entre -1 e 1, curtose entre -3 e 3 e $p > 0,05$ no teste de normalidade já citado (Dancey & Reidy, 2013).

Com base nesta análise, conforme apresentado na Tabela 6, foi identificado o teste estatístico a ser utilizado para a comparação dos escores obtidos no IHS-Del-Prette e no Questionário de Conhecimento sobre Habilidades Sociais (QCHS), aplicados em dois momentos distintos, e realizadas as análises comparativas para amostras emparelhadas. Para as variáveis que apresentaram distribuição normal (escore total e fatores 1, 3, 4 e 5 do IHS-Del-Prette e Questões fechadas do QCHS) foi utilizado o teste paramétrico *t de Student para amostras relacionadas* e, para as variáveis com distribuição não paramétrica (Fator 2 do IHS-Del-Prette, questões abertas e escore total do QCHS), o teste de *Wilcoxon*. Foi adotado em todas as análises o nível significância p menor ou igual a 0,05.

Tabela 6

Análise da normalidade para os escores do IHS-Del-Prette e do Questionário de conhecimento sobre HS, nas aplicações pré e pós-teste

Indicadores	Pré-PHS			Pós-PHS		
	Assimetria	Curtose	Kolmogorov-Smirnov	Assimetria	Curtose	Kolmogorov-Smirnov
IHS-Del-Prette						
Escore Total	-0,392	-0,678	0,200	-0,234	-0,635	0,200
F1	-0,511	0,240	0,175	-0,087	-0,829	0,200
F2	-0,861	0,928	0,200	-1,327	2,380	0,200
F3	-0,517	-0,889	0,200	-0,601	-1,038	0,200
F4	-0,351	-1,344	0,200	-0,499	-1,294	0,058
F5	0,660	0,654	0,200	0,503	0,032	0,200
Questionário de conhecimento sobre Habilidades sociais						
Questões fechadas	-0,091	2,2909	0,200	-0,311	-0,319	0,200
Questões abertas	1,309	9,450	0,016	0,951	-0,285	0,098
Escore Total	1,231	0,760	0,047	0,725	-0,834	0,885

Além de analisar o nível de significância, foi analisada a magnitude do efeito observado. Para as variáveis paramétricas, o tamanho do efeito foi calculado a partir da família d , e, visto

que a amostra deste estudo é relativamente pequena (menor de 20 sujeitos), calculou-se a partir do “g de hedges” (Espírito-Santo & Daniel, 2015), que foi interpretado com base na classificação de Cohen (citado por Espírito-Santo & Daniel, 2015): insignificante (menor que 0,19), pequeno (entre 0,2 e 0,49), médio (entre 0,5 e 0,79), grande (entre 0,8 e 1,29) e muito grande (acima de 1,30). Para as variáveis não paramétricas, o tamanho do efeito foi calculado a partir do r (Rosnow & Rosenthal, 2003; Field, 2009), atribuindo a qualificação proposta por Cohen (citado por Field, 2009) de tamanho pequeno (valores entre 0,10 e 0,29), médio (valores entre 0,30 e 0,49) e grande (valores iguais ou acima de 0,50), para sinais positivos e negativos.

Para verificar a relação entre o conjunto de dados sobre características do professor-cursista com os indicadores de processo e de resultado, assim como, a relação dos indicadores de processo com os de resultado, foi utilizado o procedimento de correlação bivariada de *Spearman*, para todos os escores, adotando-se o nível significância p menor ou igual a 0,05. Para realizar as correlações foi conferido se mais de 80% dos professores responderam a algum item de forma idêntica (Clark & Watson, 1995), selecionando somente os itens que apresentaram maior variabilidade entre os participantes. Isso ocorreu para os itens frequência nas aulas, frequência de acesso à internet e motivação com a profissão que não foram incluídos na análise.

Alguns itens e questões do questionário “Conhecendo o que você pensa” não foram consideradas para análise do presente estudo, visto que a escrita não estava suficientemente compreensível ou não foi considerada relevante para os objetivos da pesquisa. Assim foram desconsideradas as respostas aos itens 1, 3, 6 e 7 das questões 4 e 5 e as questões 13 e 14. O mesmo procedimento foi adotado para algumas questões do questionário “Conhecendo um pouco mais sobre você”, desconsiderando as respostas das questões 12, 13, 15, 16 e 17.

A Tabela 7 apresenta todas as variáveis que compõem as características dos professores, que foram utilizadas para as correlações estabelecidas nesse trabalho.

Tabela 7

Variáveis de características dos professores, consideradas para as correlações

Nome do conjunto	Variáveis de características dos professores
Dados Sociodemográficos	1. Idade 2. Condição socioeconômica 3. Quantidade de filhos e idade 4. Formação acadêmica 5. Tempo de formação (anos do último título) 6. Tempo de atuação
Atuação Profissional	7. Quantidade de alunos na sala 8. Carga horária de trabalho
Domínio da Tecnologia	9. Conhecimento sobre as ferramentas digitais 10. Frequência de utilização das ferramentas digitais 11. Participação previa em cursos EaD
Autoavaliação Profissional	12. Desempenho profissional em sala de aula 13. Capacidade de reconhecer emoções dos alunos 14. Capacidade de lidar com sentimentos negativos dos alunos 15. Capacidade de acalmar-se diante de conflitos interpessoais 14. Capacidade de manejar conflitos
Manejo em sala de aula	16. Ocorrências de conflitos em sala de aula 17. Utilização de estratégias positivas em sala de aula 18. Utilização de estratégias negativas em sala de aula 19. Efetividade das estratégias positivas 20. Efetividade das estratégias negativas
Concepção sobre o DSE	21. Importância em promover o DSE 22. Viabilidade em promover o DSE

Nota. DSE = Desenvolvimento socioemocional

A Tabela 8 apresenta todas as variáveis de processo, utilizadas para as correlações estabelecidas nesse trabalho.

Tabela 8

Variáveis de processo, consideradas para as correlações

Nome do conjunto	Variáveis de processo
Assiduidade	1. Cumprimentos de prazos nas atividades de cada unidade
Qualidade do Engajamento	2. Notas das TACs (score total) 3. Notas nas TICs (score total) 4. Nota de melhoria na TAC 5. Nota de melhoria na TIC 6. Nota de participação nos fóruns de discussão 7. Número de solicitações para recuperação das tarefas (nota inferior a sete)
Avaliação do Cursista Sobre o PHS (soma dos escores das unidades)	8. Desempenho do facilitador (correlacionada somente com as variáveis de resultado) 9. Materiais e atividades (correlacionada somente com as variáveis de resultado) 10. Atuação do tutor (correlacionada somente com as variáveis de resultado) 11. Manuseio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) 12. Autoavaliação do próprio desempenho no programa

Nota. TAC = Tarefa acadêmica de casa; TIC = Tarefa interpessoal de casa;

A Tabela 9 apresenta todas as variáveis de resultado utilizadas para realizar as correlações. Importante destacar que o escore adotado para as correlações das variáveis de resultado correspondem à diferença entre o escore nas avaliações pós e pré-intervenção.

Tabela 9

Variáveis de resultado, consideradas para as correlações

Nome do conjunto	Variáveis de resultado
Repertório de Habilidades Sociais	1. Diferença pós e pré-aplicação no escore total do IHS-Del-Prette 2. Diferença pós e pré-aplicação no F1 do IHS-Del-Prette 3. Diferença pós e pré-aplicação no F2 do IHS-Del-Prette 4. Diferença pós e pré-aplicação no F3 do IHS-Del-Prette 5. Diferença pós e pré-aplicação no F4 do IHS-Del-Prette 6. Diferença pós e pré-aplicação no F5 do IHS-Del-Prette
Aquisição de conhecimento em HS	7. Diferença pós e pré-aplicação nas questões fechadas do QCHS 8. Diferença pós e pré-aplicação nas questões abertas do QCHS 9. Diferença pós e pré-aplicação no escore total do QCHS

Nota. QSHS = Questionário de conhecimento sobre habilidades sociais.

Resultados

Considerando os objetivos do estudo (analisar indicadores de processo e resultado associados às características dos professores e entre si) os dados, do conjunto de participantes, serão inicialmente apresentados descritivamente de acordo com os três conjuntos: (a) variáveis do professor-cursista; (b) variáveis de processo; (c) variáveis de resultado. Na sequência serão apresentados os dados inferenciais de correlação.

Dados Descritivos do Grupo de Participantes (n=11)

Variáveis do professor-cursista.

Os dados que compõem as características dos professores serão apresentados pelos indicadores já citados anteriormente na página 33, os quais foram coletados por meio dos instrumentos: Conhecendo um pouco mais sobre você e Conhecendo o que você pensa.

Caracterização sociodemográficas.

A amostra do presente estudo é composta por participantes com idade de, em média, 45 anos ($dp=8,9$), sendo a idade mínima de 27 e máxima de 58 anos. 45,4% pertence à classe

econômica B1, 27,3% à classe econômica B2 e 9,1% às classes A, C1 e C2. A maioria (92%) dos participantes possuem filho, sendo que 73% têm filhos com idade inferior a 18 anos. Com relação ao tempo da última formação, 36% realizaram há 2 anos, 28% entre três e dez anos e 36% com mais de dez anos do último título. Com relação ao tempo de atuação como professor, 82% dos participantes atuam há mais de 11 anos, indicando valor mínimo de 5 anos e máximo de 29 anos. Todos apresentam ensino superior completo em áreas pedagógicas, 73% dos professores realizaram cursos de extensão e seis (54,5%) possuem Pós-Graduação completa, sendo um com o título de Mestre e os demais com o título de Especialista.

Atuação profissional.

Os participantes lecionam para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com média de 29 alunos por turma, com predominância (n=7) para os anos finais (4º e 5º ano). A carga horária de trabalho semanal dos participantes é de 36h ($dp = 11,8$) e a maioria (n = 7) atua em apenas uma escola. Os outros quatro participantes (P1, P2, P5 e P8) atuam de duas a quatro escolas, elevando a carga horária de trabalho, com valor máximo de 64 horas semanais (P2) e valor mínimo do grupo de 25 horas (P7).

Domínio de tecnologia digital.

Os dados indicam que 82% dos participantes acessam diariamente a internet. Os demais aspectos avaliados estão apresentados na Figura 1.

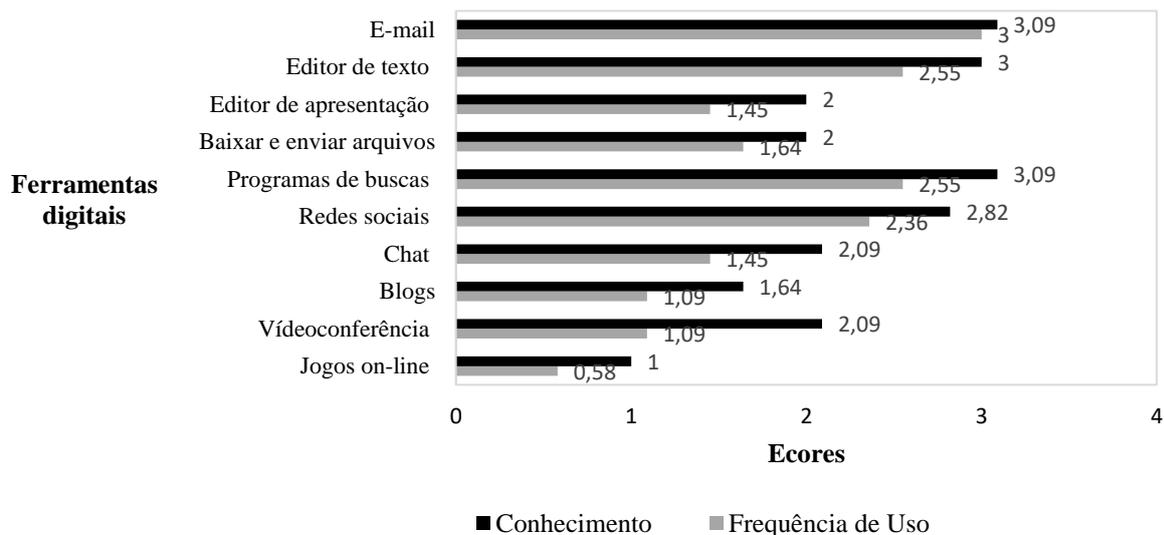


Figura 1. Conhecimento e uso das tecnologias digitais.

Os dados dessa figura, com base na autoavaliação dos participantes, sugerem que o grupo apresenta conhecimento maior, assim como o uso, nas ferramentas de redes sociais (*facebook* e *whatsapp*), busca na internet (*Google*) e correio eletrônico.

Outro dado coletado para indicar domínio e familiaridade dos participantes com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), refere-se à realização de cursos na modalidade semipresencial ou EaD. Os dados demonstram que a maioria dos participantes (73%), realizaram, anteriormente, algum tipo de curso com a utilização das ferramentas digitais disponíveis no AVA, seja na modalidade semipresencial ou totalmente a distância.

Autoavaliação profissional.

Os participantes avaliaram, em uma escala de zero a dez, muito positivamente sua motivação como professor (Mediana=10; $dp=0,9$) e o próprio desempenho profissional (Mediana=8; $dp=1,0$). Os dados de autoavaliação socioemocional estão apresentados na Figura 2.

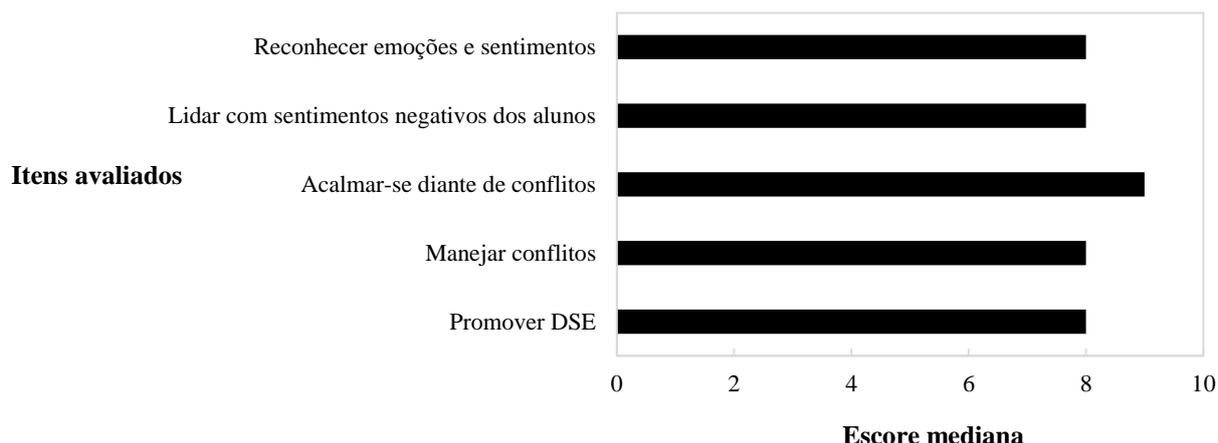


Figura 2. Avaliação do professor quanto ao próprio desempenho em aspectos socioemocionais

De modo geral, é possível destacar que os professores se avaliam com escores elevados em todas as habilidades destacadas.

Manejo em sala de aula.

Os participantes avaliaram, em uma escala de zero a cinco, a frequência de ocorrência de conflitos interpessoais em uma semana típica de sala de aula, conforme Tabela 10.

Tabela 10

Ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula

Conflitos interpessoais	Σ	\bar{X}	DP
1. Aluno recusa-se a devolver material emprestado que outro lhe pede	7	0,6	0,7
2. Aluno grita e xinga o colega	18	1,6	1,1
3. Aluno ameaça agredir fisicamente o outro	15	1,4	1,0
4. Aluno agride fisicamente (empurra, dá socos etc.) o colega	8	0,7	0,6
5. Alguém atira objetos (papel, borracha) em outro que revida	11	1,0	0,6
6. Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula	15	1,4	1,4
7. Aluno recusa-se a seguir instrução do professor	12	1,1	0,8
8. Aluno reclama providências do professor, contra colega que o agrediu	10	0,9	1,4
9. Aluno grita com o professor	5	0,5	0,5
10. Aluno ironiza (“tira o sarro”) o professor	8	0,7	0,5
11. Mais de dois alunos brigam na sala de aula	6	0,5	0,7

Nota. Σ = Soma de ocorrências; \bar{X} = Média; DP = Desvio padrão.

De acordo com a Tabela 10, observa-se que os conflitos mais frequentes foram “Aluno grita e xinga o colega” (média = 1,6; dp = 1,1), “Alguns alunos entram em bate boca perturbando o andamento da aula” (média= 1,4; dp = 1,4), e “Aluno ameaça agredir fisicamente

o outro” (média = 1,4; $dp = 1,0$). Esses conflitos possuem também maior variabilidade (dp), assim como o conflito “Aluno reclama providências do professor contra colega que o agrediu” (média = 0,9; $dp = 1,4$). Os conflitos menos frequentes estão relacionados com a atuação do professor “Aluno grita com o professor” (média = 0,4; $dp = 0,5$) e também na relação entre alunos “Mais de dois alunos brigam na sala de aula” (média = 0,5; $dp = 0,7$).

Além disso, os cursistas avaliaram, em uma escala de zero a cinco, as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os conflitos/indisciplinas dos alunos e melhorar as relações interpessoais em sala de aula, e avaliaram a efetividade dessas estratégias, em uma escala de zero a três, conforme apresentado na Tabela 11.

Tabela 11
Estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula e grau de eficácia das estratégias

Estratégias	Utilizadas		Eficácia	
	\bar{X}	dp	\bar{X}	Dp
Estratégias positivas				
Faz estudos de grupo para melhorar a relação entre os alunos	1,7	1,5	2,4	1,1
Usa atividades que eles gostam de fazer	2,5	1,7	2,3	1,1
Dá atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente	3,0	1,3	2,1	0,9
Incentiva a colaboração entre os alunos	3,8	1,3	2,8	0,4
Ignora os alunos que estão se comportando mal	0,5	0,9	0,6	1,1
Escore médio	2,3	1,2	2,0	0,8
Estratégias Negativas				
Envia os alunos para a diretoria em caso de conflitos	4,5	0,5	2,3	0,5
Encaminha bilhetes aos pais falando dos comportamentos de seus filhos	3,8	0,9	1,8	0,4
Avisa que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal	4,0	1,6	2,2	0,9
Conversa seriamente com os que estão criando problemas	2,5	1,7	0,5	0,9
Escore médio	3,7	0,9	1,7	0,8

Nota. \bar{X} = Média; dp = Desvio padrão.

Os dados gerais chamam a atenção ao indicar que os professores utilizam com maior frequência as estratégias consideradas negativas (média = 3,7; $dp = 0,9$), aquelas que fazem uso de contingências aversivas, que as estratégias consideradas positivas (média = 2,3; $dp = 1,2$). Todavia, os professores avaliaram com maior grau de efetividade as estratégias positivas (média = 2,0; $dp = 0,8$), que as negativas (média = 1,7; $dp = 0,8$).

A estratégia positiva mais utilizada pelos professores e considerada mais efetiva foi “Incentiva a colaboração entre os alunos”. Já a estratégia positiva utilizada com menor

frequência pelos professores e considerada como menos efetiva foi “Ignora os alunos que estão se comportando mal”. Importante mencionar que essa estratégia foi considerada como nada efetiva (score zero) para oito participantes.

As estratégias negativas mais utilizadas e as consideradas mais eficazes foram “Envia o aluno para a diretoria em caso de conflito” e “Avisa que irá retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal”. Enquanto, a menos utilizada, e considerada a menos eficaz foi “Conversa seriamente com os que estão criando problemas”.

Concepções sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Em uma escala de zero a quatro, os professores atribuíram alto grau de importância (média = 3,5; $dp = 0,5$) e viabilidade (média = 3,2; $dp = 0,6$) à promoção do desenvolvimento socioemocional (DSE) no contexto escolar.

A maioria dos participantes (64%) avalia que o desenvolvimento socioemocional deve ser promovido nas atividades acadêmicas e em atividades separadas, pelos professores e demais profissionais da escola; 27%, consideram que a promoção deve ocorrer nas atividades acadêmicas pelo professor e outros profissionais e 9% acredita que deve ser promovido em ambas as atividades somente pelos professores.

Sobre as vantagens e as dificuldades dos professores em promover o desenvolvimento socioemocional em sala de aula, os dados estão reunidos na Tabela 12.

Tabela 12
Vantagens e dificuldades em promover o desenvolvimento socioemocional em sala de aula, pelo professor

Variáveis	N	%
Vantagens em promover o DSE		
Melhorar a qualidade da interação professor/aluno e a atuação do professor	6	54,5
Melhorar desempenho acadêmico	4	36,4
Melhorar habilidades específicas dos alunos	3	27,3
Reduzir problemas de comportamentos dos alunos	4	36,4
Dificuldades em promover o DSE		
Formação do professor	5	45,5
Fatores do aluno	3	27,3
Fatores estruturais	5	45,5
Não atendeu o solicitado na pergunta	2	18,2

Nota. DSE = Desenvolvimento socioemocional.

Os dados apresentados revelam que a vantagem em promover o desenvolvimento socioemocional para a maioria dos participantes (54,5%) está relacionado com a melhoria na qualidade da interação professor e aluno e na melhoria da atuação do professor. Enquanto que a dificuldade estaria relacionada a fatores estruturais (quantidade de alunos por turma, necessidade de cumprir currículo escolar, falta de estrutura da escola, ausência de projetos pedagógicos e conhecimento sobre o tema pela gestão da escola) e à formação insuficiente do professor para isso.

Os professores, em uma escala de zero a quatro, atribuíram escore alto de concordância à afirmação “A qualidade das relações interpessoais de uma criança com as outras pessoas afeta o rendimento escolar dessa criança” (média = 3,3; $dp = 0,9$).

Variáveis de processo.

Os dados que compõe as variáveis de processo serão apresentados pelos indicadores já citados anteriormente na página 34, os quais foram coletados por meio de registros ao longo do curso e por meio dos instrumentos: Avaliação do tutor sobre o cursista e Avaliação da Unidade.

Assiduidade.

A participação presencial nas aulas, pelos cursistas, foi de 100%, exceto P1 que faltou em três aulas, justificadas por motivos de saúde, apresentando 50% de frequência nas aulas, e a P6 que faltou em duas aulas (67% de frequência nas aulas) justificadas por imprevistos pessoais. As duas participantes assistiram a essas aulas via Web como forma de abonar a falta que impediria a conclusão do curso.

Quanto ao cumprimento de prazos para a realização das tarefas de cada unidade, os dados são apresentados na Figura 3.

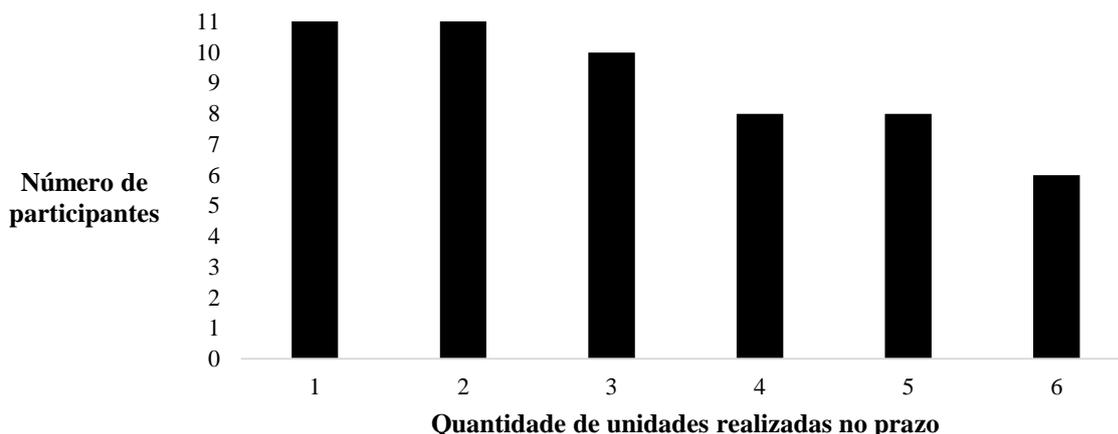


Figura 3. Conjunto de tarefas por unidade realizadas dentro do prazo.

De modo geral, apenas seis participantes (54,5%) atenderam o prazo para todas as unidades do curso. O escore mínimo de assiduidade, do grupo, foi de duas unidades realizadas no prazo.

Qualidade do engajamento.

Nesta seção, serão apresentadas as notas referentes ao desempenho dos participantes ao longo do processo, de acordo com os indicadores já citados anteriormente. Importante retomar que as notas de cada atividade do curso foram atribuídas pelo tutor responsável, seguindo os critérios estabelecidos previamente.

Atividades acadêmicas/conceituais de casa (TAC).

A Figura 4 apresenta a média, do grupo, referente às notas obtidas nas TACs, em cada unidade do curso e, também, a média geral de todas as unidades.

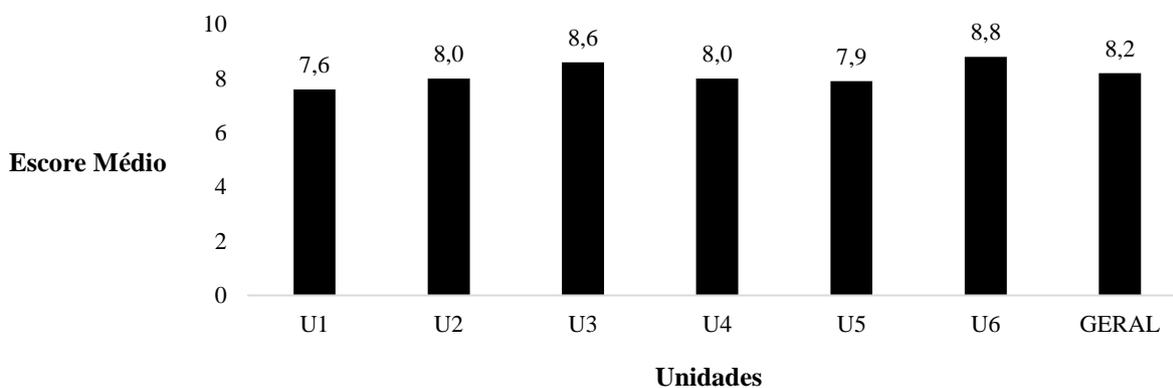


Figura 4. Média do grupo nas notas recebidas nas TACs de cada unidade do curso.

O grupo de participantes obteve médias altas nas TACs, variando de 7,6 a 8,8 com maior média 8,8 ($dp = 0,9$) nas TACs da Unidade 6 (Habilidades de solução de problemas interpessoais) e menor média 7,6 ($dp = 2,4$) nas TACs da Unidade 1 (O campo das habilidades sociais).

Atividades interpessoais de casa (TIC).

A Figura 5 apresenta a média do grupo referente às notas obtidas nas TICs, em cada unidade do curso e, também, a média geral de todas as unidades.

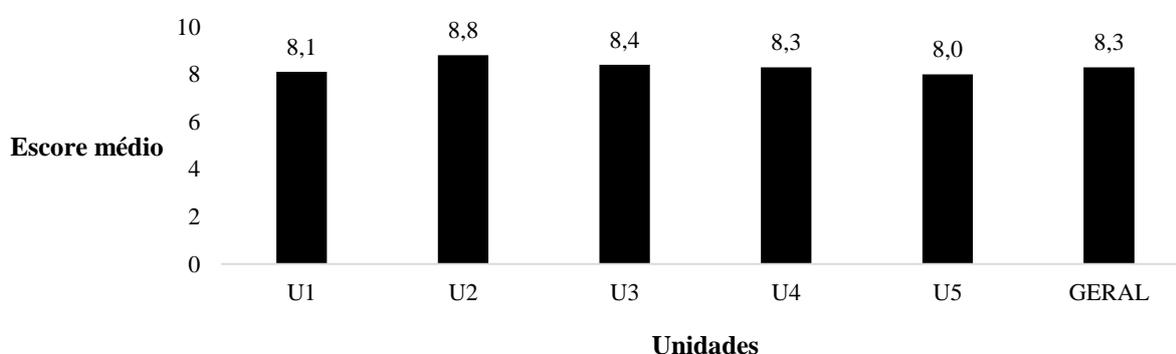


Figura 5. Média do grupo nas notas recebidas nas TICs em cada unidade do curso.

De modo geral, os participantes também obtiveram médias altas nas TICs, com maior média 8,8 ($dp = 1,5$) na Unidade 2 (Classes de Habilidades Sociais, aprendizagem e ensino) e média inferior 8,0 ($dp = 1,3$) na Unidade 5 (Assertividade).

Participação nos fóruns.

Os cursistas, da modalidade semipresencial, tiveram pouca adesão nos fóruns de discussão, sendo atribuído à quatro participantes (36,4%) nota zero, sinalizando a não participação, e a dois participantes (18,2%) nota de um a dois, sinalizando participação eventual. De modo geral, em uma escala de zero a dez, o grupo obteve valor médio de 3,6 ($dp = 4,0$) para a participação nos fóruns.

Melhoria do desempenho nas tarefas.

Os participantes foram avaliados pelos tutores, em uma escala de zero a dez, quanto a melhoria do desempenho nas tarefas interpessoais de casa (TIC) e nas tarefas conceituais/acadêmicas de casa (TAC), conforme apresentado na Tabela 13.

Tabela 13
Notas gerais de melhoria no desempenho das tarefas (TAC e TIC)

Variáveis	\bar{X}	<i>dp</i>
Melhora nas TACs		
Atendimento ao solicitado	8,8	1,4
Utilização dos conceitos de HS	8,2	1,7
Articulação com os conceitos aprendidos	8,0	1,9
Total	8,3	0,4
Melhora nas TICs		
Atendimento ao solicitado	8,5	1,3
Qualidade da descrição comportamental	8,2	2,0
Desempenho das HS	8,5	1,9
Total	8,4	0,2

Nota. \bar{X} = Média; *dp* = Desvio padrão.

Conforme os resultados demonstrados, os participantes apresentaram boa evolução tanto nas tarefas acadêmicas de casa, quanto nas tarefas interpessoais de casa.

Solicitações de recuperações nas tarefas.

Do conjunto de professores, somente dois (18%) não receberam solicitações para recuperação, visto que tiveram nota superior a sete em todas as atividades. Os demais (82%) foram solicitados a refazer determinadas tarefas, e somente cinco (45% da amostra) realizaram todas as solicitações. Portanto, quatro participantes deixaram de refazer tarefas solicitadas (P4 realizou nove de 11 solicitações; P6 realizou uma de 12 solicitações, P7 não realizou suas duas solicitações e P9 realizou uma de duas solicitações).

Avaliações do cursista sobre o curso.

Os cursistas avaliaram alguns aspectos do curso, já descritos anteriormente, em uma escala de zero a cinco, conforme ilustrado na Tabela 14.

Tabela 14
Avaliação dos cursistas referente a aspectos do PHS

Variável	U1		U2		U3		U4		U5		U6		Total	
	\bar{X}	<i>dp</i>												
Desempenho do facilitador	4,2	0,2	3,5	1,4	4,3	0,1	4,2	0,1	4,2	0,1	3,6	0,1	4,0	0,4
Materiais e atividades	4,0	0,1	4,1	0,1	4,0	0,2	4,5	0,1	4,2	0,1	3,8	0,2	4,1	0,2
Atuação dos tutores	4,2	0,2	4,0	0,1	3,8	0,1	4,3	0,1	4,3	0,1	3,9	0,1	4,1	0,2
Manuseio do AVA	2,5	2,5	3,6	0	3,5	0,3	4,0	0	3,9	0,1	3,8	0,1	3,6	0,5
Desempenho pessoal	3,7	0,1	3,7	0,1	3,4	0,2	3,8	0,3	3,8	0,4	3,8	0,4	3,7	0,2
Avaliação total	3,7	0,7	3,8	0,3	3,8	0,4	4,2	0,3	4,1	0,2	3,8	0,1	3,9	0,2

Nota. \bar{X} = Média; *dp* = Desvio padrão; U1 = Unidade 1; U2 = Unidade 2; U3 = Unidade 3; U4 = Unidade 4; U5 = Unidade 5; U6 = Unidade 6; AVA = Ambiente virtual de aprendizagem.

Para avaliar o desempenho do facilitador foi considerado o domínio do conteúdo, qualidade da apresentação, recursos utilizados e qualidade da relação com os alunos. A unidade melhor avaliada foi a Unidade 3 (Componentes não verbais e paralinguísticos), com menor média na Unidade 2 (Classes de habilidades sociais, aprendizagem e ensino). Os aspectos considerados na avaliação sobre os materiais e atividades foram sobre a atratividade e clareza do texto, aplicabilidade das tarefas e utilidade dos conhecimentos adquiridos. Nesse quesito, a Unidade 4 (Empatia e *Feedback*) apresentou melhor média, enquanto a Unidade 6 (Habilidade de solução de problemas interpessoais) apresentou menor média.

A atuação do tutor foi avaliada com base na frequência de contato, efetividade da orientação, qualidade da relação tutor/cursista e encorajamento oferecido. As Unidades 4 e 5 (Assertividade) apresentaram maiores médias, enquanto a Unidade 3 apresentou menor média.

Na avaliação sobre o manuseio do AVA, foram considerados a qualidade do domínio do AVA e a aprendizagem em tarefas digitais. Nesse aspecto, foi possível identificar um aumento nas médias no decorrer do programa, com menor média na Unidade 1 (O campo das habilidades sociais) e maior média na Unidade 4. Os cursistas avaliaram, também, o seu próprio desempenho referente ao investimento de tempo e estudo, à aprendizagem dos conteúdos e à aplicação do que foi aprendido, no ambiente natural. A Unidade 4, 5 e 6 apresentaram maior média, enquanto a Unidade 3 apresentou menor média.

Variáveis de Resultado.

Compõem o indicador de resultado os achados obtidos com as aplicações pré e pós-PHS do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) e do Questionário de conhecimento sobre Habilidades Sociais.

Repertório de habilidades sociais.

Os resultados obtidos por meio da aplicação do IHS-Del-Prette possibilitam avaliar o repertório de habilidades sociais inicial dos cursistas e as aquisições de habilidades sociais após o PHS. A Tabela 15 apresenta a média do grupo obtida no escore total e nos cinco escores fatoriais, nas avaliações pré e pós-teste, assim como os dados e a análise estatística realizada por meio do teste paramétrico *t de Student para amostra relacionada* (Escore Total, F1, F3, F4 e F5) e pelo teste não paramétrico de *Wilcoxon* (F2).

Tabela 15
Dados descritivos e inferenciais dos resultados obtidos na aplicação pré e pós-intervenção do IHS-Del-Prette

Indicadores IHS-Del-Prette	Pré-PHS		Pós-PHS		t ou Z	p	g ou r
	\bar{X}	dp	\bar{X}	dp			
<i>Teste t de Student</i>							
Escore Total	61,7	11,3	64,5	10,4	2,43	0,035	0,24
F1 (Conversa�o e desenvoltura social)	21,2	4,3	19,2	3,6	-1,36	0,204	-0,49
F3 (Assertividade de autodefesa)	11,5	4,5	12,2	4,5	0,66	0,525	-0,13
F4 (Assertividade de autoexposi�o social)	7,3	2,2	9,0	2,5	2,46	0,034	0,71
F5 (Assertividade afetivo-sexual)	6,5	3,0	7,9	3,1	2,25	0,049	0,42
<i>Teste Z de Wilcoxon</i>							
F2 (Express�o de sentimentos positivos)	15,2	3,3	16,2	2,6	-1,58	0,146	-0,34

Nota. \bar{X} = Média; dp = Desvio padrão; t = valor de t de Student; Z = valor de Z de Wilcoxon p = valor de significância; g ou r = tamanho do efeito.

Observa-se na Tabela 15 que o grupo obteve médias aproximadamente iguais nas aplica es pr  e pós-teste, com oscila o positiva na aplica o pós-teste no escore total e em quatro escores fatoriais (F2, F3, F4 e F5). Os resultados indicam diferença significativa ($p < 0,05$), com melhoria para o pós-teste, no escore total e nos fatores 4 (Assertividade de autoexposi o social) e 5 (Assertividade afetivo-sexual), com tamanho de efeito variando entre pequeno e médio..

Ademais, a Tabela 16 apresenta os dados individuais dos participantes, com relação à classificação percentil no escore total e nos escores fatoriais, sendo possível classificar o repertório de habilidades sociais em deficitário (0 a 25), bom abaixo da mediana (26 a 45), mediano (46 a 50), bom acima da mediana (51 a 75) e elaborado (76 a 100).

Tabela 16

Percentil dos participantes nas aplicações pré e pós-intervenção do IHS-Del-Prette

Indicadores IHS-Del-Prette	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Escore Total											
Pré-teste	25	45	25	75	50	25	75	100	25	75	75
Pós-teste	50	25	25	75	50	45	100	100	25	100	75
F1 – Conversação e desenvoltura social											
Pré-teste	45	25	45	45	75	45	45	75	45	75	100
Pós-teste	25	25	45	45	45	75	45	75	45	45	45
F2 – Expressão de sentimentos positivos											
Pré-teste	25	75	5	75	25	25	45	25	45	50	25
Pós-teste	45	45	5	50	25	45	75	45	45	75	75
F3 – Assertividade de autodefesa											
Pré-teste	75	100	5	45	45	25	100	100	5	75	45
Pós-teste	100	25	25	75	45	5	100	75	5	100	100
F4 – Assertividade de autoexposição social											
Pré-teste	25	25	25	75	75	50	45	75	25	75	50
Pós-teste	100	25	25	75	75	25	100	100	45	100	100
F5 – Assertividade afetivo-sexual											
Pré-teste	50	45	25	75	75	25	75	100	45	50	25
Pós-teste	100	45	25	45	75	50	100	100	25	100	50

Ao observar os dados do escore total, percebe-se que quatro participantes apresentaram melhoria em sua classificação percentil após o programa (um participante passou de repertório deficitário para mediano e dois participantes de bom acima da mediana para elaborado), seis participantes permaneceram com o mesmo escore (um com repertório elaborado, dois com repertório bom acima da mediana, um com repertório bom abaixo da mediana e somente um com repertório deficitário) e um participante apresentou piora na classificação (repertório mediano para deficitário).

Aquisição de conhecimento em habilidades sociais.

Os resultados obtidos por meio do Questionário de conhecimento sobre Habilidades Sociais permitiram avaliar o rendimento dos cursistas na comparação pós e pré-PHS por meio

de questões abertas e fechadas, as quais foram computadas em escores. A Figura 6 mostra as médias dos grupos na condição pré e pós-teste.

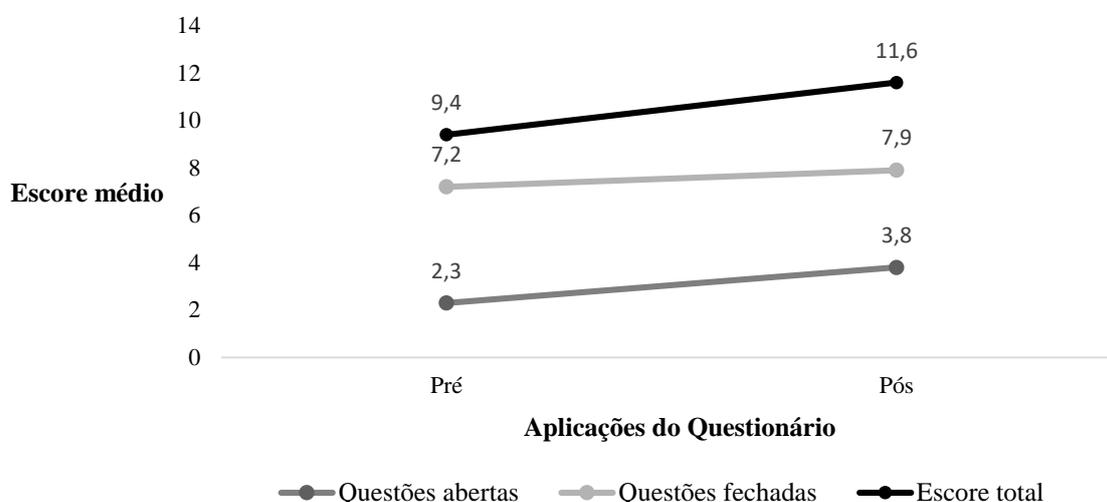


Figura 6. Escores médios nas aplicações pré e pós-teste do questionário de conhecimento em habilidades sociais.

Observa-se que houve aumento significativo no valor do escore obtido pelos cursistas, da aplicação pré para o pós-teste do questionário de conhecimento, nos três indicadores listados em todos os itens avaliados: questões abertas, questões fechadas e escore total, conforme indica os dados inferenciais apresentados na Tabela 17.

Tabela 17

Dados descritivos e inferenciais dos resultados obtidos na aplicação pré e pós-intervenção do Questionário de conhecimento sobre habilidades sociais

Indicadores Questionário de conhecimento sobre HS	Pré-PHS		Pós-PHS		t ou Z	p	g ou r
	\bar{X}	dp	\bar{X}	dp			
<i>Test t de Student</i>							
Questões fechadas	7,16	0,89	7,86	0,86	3,022	0,013	0,80
<i>Teste Z de Wilcoxon</i>							
Questões abertas	2,29	1,87	3,71	2,07	-2,762	0,003	-0,59
Escore Total	9,45	2,51	11,57	2,63	-2,934	0,001	-0,63

Nota. \bar{X} = Média; dp = Desvio padrão; t = valor de t de Student; Z = valor de Z de Wilcoxon p = valor de significância; g ou r = tamanho do efeito.

De acordo com a Tabela 17, é possível observar que além de significativos, todos os itens avaliados apresentaram tamanho de efeito grande.

Dados de Correlação (n=11)

Serão apresentados os resultados referentes às seguintes correlações realizadas conforme os objetivos deste estudo (contendo nas tabelas somente as variáveis que apresentarem correlação significativa): (a) Relação entre característica dos professores-cursistas e variáveis de processo; (a) Relação entre características dos professores-cursistas e variáveis de resultado; (c) Relação entre variáveis de processo e resultado.

Relações entre as características dos professores e variáveis de processo.

Os resultados referentes às relações entre os dados de características dos professores e as variáveis de processo serão apresentados na Tabela 18, incluindo o coeficiente de correlação ρ de *Spearman* e a significância estatística.

Tabela 18

Variáveis que apresentaram correlações significativas entre o conjunto de características dos professores e características de processo. (n=11)

Características dos professores	Característica de Processo						Autoavaliação de desempenho no PHS
	Prazos nas tarefas	Escore TACs	Nota de melhoria na TAC	Nota de melhoria na TIC	Solicitação de REC	Relação com AVA	
Idade	-0,59	-0,47	-0,70*	-0,62*	0,37	-0,26	-0,30
Tempo de formação	0,07	-0,15	-0,009	-0,13	0,07	-0,63*	-0,67*
Tempo de atuação	-0,33	-0,4	-0,11	-0,12	-0,11	-0,64*	-0,48
Capaz de manejar conflito	-0,75**	-0,51	-0,60	-0,54	0,65*	0,08	0,35
Capaz de lidar com sentimentos negativos	-0,25	-0,42	-0,63*	-0,53	0,51	-0,21	-0,05
Frequência de conflitos	0,25	0,66*	0,17	0,36	-0,61*	-0,04	0,10
Efetividade das estratégias negativas em sala de aula	0,27	0,12	0,10	0,17	-0,34	-0,58	-0,74*

Nota. TAC = Tarefa acadêmica de casa; TIC = Tarefa interpessoal de casa; AVA = Ambiente virtual de aprendizagem
* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$

Nota-se na Tabela 18 que as correlações significativas, variaram de moderada (0,4 a 0,69) a forte (0,7 a 1,0) e que, das 11 correlações significativas, somente duas foram positivas: o escore referente ao número de solicitações de recuperações se correlacionou com a autoavaliação sobre a capacidade de manejar conflitos e o escore total nas tarefas acadêmicas de casa se correlacionou com o relato da frequência de conflitos em sala de aula. As demais correlações foram negativas, principalmente ao considerar as variáveis que compõem os dados

sociodemográficos (idade, tempo de formação e tempo de atuação), que apresentaram correlações negativas com as variáveis de processo, referentes às notas de melhoria nas tarefas de casa e a dois aspectos avaliados pelo cursista ao decorrer das unidades: A relação com o ambiente virtual de aprendizagem e a autoavaliação do próprio desempenho no PHS.

Relações entre as características dos professores e variáveis de resultado.

Os resultados referentes às relações entre os dados de características dos professores e as variáveis de resultado são apresentados na Tabela 19, incluindo o coeficiente de correlação ρ de *Spearman* e a significância estatística.

Tabela 19

Variáveis que apresentaram correlações significativas entre o conjunto de características dos professores e características de resultado: ganhos em habilidades sociais e em conhecimento sobre a área. (n=11)

Características dos professores	Variáveis de Resultado						
	ET IHS	F3 IHS	F4 IHS	F5 IHS	QA-QCHS	QF-QCHS	ET-QCHS
Formação acadêmica	-0,33	-0,62*	-0,70*	-0,15	-0,05	0,77**	0,44
Tempo de formação	-0,10	0,20	0,06	-0,81**	-0,89***	0,01	-0,74*
Realização de cursos EaD	-0,01	0,25	-0,40	0,62*	0,33	0,37	0,60*
Desempenho em sala de aula	0,56	0,29	0,72*	0,14	0,34	-0,29	-0,09
Capaz de reconhecer emoções	0,27	0,23	0,72*	0,38	0,47	-0,57	0,06
Capaz de lidar com sentimentos negativos	0,57	0,43	0,77**	0,12	-0,33	-0,48	-0,25
Capaz de acalmar-se diante de conflito	0,69*	0,13	0,68*	0,37	0,32	-0,69*	-0,17
Capaz de manejar conflito	0,32	-0,03	0,31	0,04	0,30	-0,71*	-0,30
Capaz de promover o DSE	0,52	0,36	0,64*	0,1	0,26	-0,51	-0,12
Uso de estratégias positivas em sala de aula	-0,05	0,05	0,72*	0,18	0,41	-0,57	-0,03
Uso de estratégias negativas em sala de aula	-0,40	-0,46	-0,85**	-0,09	-0,07	0,27	0,04
Viabilidade em promover o DSE	-0,06	-0,15	-0,15	-0,61*	-0,38	-0,40	-0,72**

Nota. ET = Escora Total IHS-Del-Prete; F3 = Fator 3 IHS-Del-Prete (assertividade de autodefesa); F4 = Fator 4 IHS-Del-Prete (assertividade de autoexposição social); F5 = Fator 5 IHS-Del-Prete (Assertividade afetivo-sexual); QA-QCHS = Questões abertas do Questionário de conhecimento sobre habilidades sociais; QF-QCHS = Questões fechadas do Questionário de conhecimento sobre habilidades sociais; ET-QCHS = Escore total do Questionário de conhecimento sobre habilidades sociais; DSE = Desenvolvimento socioemocional

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Conforme os dados da Tabela 19, nota-se 20 correlações significativas, dentre elas sete moderadas (0,4 a 0,69) e treze fortes (0,7 a 1,0). Os dados chamam a atenção para as seguintes observações:

1. Cinco das seis variáveis referentes à autoavaliação profissional se correlacionaram positivamente com o Fator 4 (Assertividade de autoexposição social) do IHS-Del-Prette e uma com o escore total. Contudo, duas variáveis de autoavaliação profissional se correlacionaram negativamente com as questões fechadas do questionário de conhecimento sobre habilidades sociais.
2. Os escores referente aos dados sociodemográficos (tempo de formação e atuação) apresentaram correlação negativa com fatores do IHS-Del-Prette (F3, F4 e F5) e com fatores do questionário de conhecimento sobre habilidades sociais (escore total e questões abertas). Obteve-se somente uma correlação positiva entre a formação acadêmica e as questões fechadas do questionário.
3. O escore referente à realização de cursos em EaD se correlacionou positivamente com o F5 do IHS-Del-Prette (assertividade afetivo-sexual) e com o escore total no questionário de conhecimento sobre habilidades sociais. Enquanto que o escore referente à viabilidade em promover o desenvolvimento socioemocional em sala de aula se correlacionou negativamente com essas duas variáveis.
4. O uso de estratégias positivas, pelo professor, em sala de aula se correlacionou positivamente com o Fator 4 do IHS-Del-Prette (habilidade de autoexposição social). Enquanto que o uso de estratégias negativas em sala de aula se correlacionou negativamente com o mesmo fator (F4) do IHS-Del-Prette.

Relações entre as variáveis de processo e as de resultado.

Os resultados das correlações entre variáveis de processo e as de resultado são apresentados na Tabela 20, incluindo o coeficiente de correlação ρ de *Spearman* e a significância estatística.

Tabela 20

Variáveis que apresentaram correlações significativas entre o conjunto de variáveis de processo e de resultado. (n=11)

Variáveis de Processo	Variáveis de Resultado			
	ET IHS	F2 IHS	F5 IHS	QA-QCHS
Escore TACs	-0,77*	-0,49	0,18	0,29
Escore TICs	-0,71*	-0,44	-0,002	0,03
Autoavaliação do desempenho	0,30	0,72*	0,66*	0,64*
Relação com o AVA	-0,01	-0,23	0,77**	0,61*

Nota. ET = Escora Total IHS-Del-Prette; F2 = Fator 2 IHS-Del-Prette (Expressão de sentimentos positivos); F5 = Fator 5 IHS-Del-Prette (Assertividade afetivo-sexual); QA-QCHS = Questões abertas do Questionário de conhecimento sobre habilidades sociais.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

De acordo com os resultados da Tabela 20, observa-se que as correlações significativas variaram de moderada (0,4 a 0,69) a forte (0,7 a 1,0). As correlações negativas ocorreram quando se considerou o escore total do IHS-Del-Prette com as notas nas tarefas, acadêmicas e interpessoais, de casa. Enquanto o escore referente à autoavaliação do desempenho no programa e da relação com o ambiente virtual de aprendizagem se correlacionou de forma positiva com fatores do IHS-Del-Prette (F2 e F5) e com as questões abertas do questionário de conhecimento sobre habilidades sociais.

Discussão

Primeiramente serão discutidos os dados descritivos das características dos professores, variáveis de processo e resultados obtidos com o PHS ao comparar as avaliações pós e pré-intervenção. Posteriormente serão discutidos os resultados obtidos por meio das correlações estabelecidas, conforme objetivos do presente estudo.

Análise das Características dos Professores-Cursistas

Os professores participantes do presente estudo são quase todos (uma exceção) do sexo feminino e estão em faixa etária mais elevada, no período do desenvolvimento humano denominado de vida adulta intermediária (40 a 65 anos), ou meia idade, de acordo com Papalia e Feldman (2013). Para os autores, esse período é marcado por grandes diferenças individuais,

ou seja, alguns são capazes de serem atletas, outros não apresentam fôlego, uns possuem memória aguçada, outros já sentem prejuízos. Por outro lado, Papalia e Feldman (2013) delimitam que essa fase demanda grandes responsabilidades e diversos papéis sociais exigentes. Tendo em vista que esse grupo é composto por 92% de mulheres, é possível mencionar algumas responsabilidades, dessa etapa, citadas pelos autores, tais como: governar a casa, educar os filhos ou talvez cuidar de netos, cuidar de pais idosos e gerenciar o trabalho.

Os resultados obtidos confirmam algumas responsabilidades, indicando que quase todos os participantes possuem filhos, sendo a maioria com idade de até 18 anos, demandando um papel diferenciado na educação dos mesmos. Outro dado, refere-se à considerável carga horária de trabalho e alguns participantes relataram atuar em mais de uma escola, elevando a carga horária, e reforçando as responsabilidades e exigências desse contexto. Além disso, os participantes pertencem em sua maioria à classe socioeconômica B1 (R\$ 4.853,00 à R\$ 9.254,00) sugerindo boa condição financeira. Em termos de formação, todos os participantes realizaram ensino superior e metade concluiu a pós-graduação. Ademais, a maioria dos participantes realizou o último nível de formação nos últimos 10 anos, revelando um investimento na aquisição e atualização de conhecimento.

Tendo em vista que a intervenção avaliada nesse trabalho contemplou atividades no ambiente virtual de aprendizagem, os participantes se autoavaliaram com relação ao conhecimento e frequência do uso das ferramentas digitais, assim como indicaram participação prévia em cursos EaD. No geral, os participantes inseridos nesse estudo se autoavaliaram positivamente nesses aspectos, em termos de uso e conhecimento de ferramentas relacionadas a redes sociais, correio eletrônico e busca na internet. No entanto, todas essas ferramentas podem ser acessadas por meio de smartphones, sugerindo que não necessariamente a avaliação positiva nesses aspectos está relacionada à habilidade de manusear o computador e o domínio da informática. Além disso, os relatos dos tutores, com base em observações diretas durante o

letramento digital, e os relatos de dificuldades dos próprios participantes ao longo do programa, indicam que a maioria teve dificuldade em usar o computador, e em particular, o ambiente virtual de aprendizagem.

Os professores-cursistas também avaliariam positivamente, com escores elevados, suas habilidades em reconhecer emoções e sentimentos dos alunos, lidar com sentimentos negativos dos alunos, acalmar-se diante de conflitos, manejar conflitos, promover o desenvolvimento socioemocional e o seu desempenho profissional de modo geral. O dado sugere que os professores podem de fato apresentar bom repertório nas habilidades destacadas, ou uma supervalorização dessas habilidades, devido a um baixo autoconhecimento ou auto-observação. Alguns estudos também sinalizaram um possível efeito teto em avaliações realizadas por professores por meio de autorrelato, antes de iniciar a participação em intervenções (Corrêa, 2008; Lessa, 2017; Soares, Naif, Fonseca, Cardozo & Baldez, 2009; Soares, Gomes & Prata 2010).

Contraditoriamente a esses resultados, outros indicam a existência de conflitos e indisciplina em sala de aula, com maior frequência na interação interpessoal entre os alunos (dificuldade de controle de disciplina por parte do professor) e menor frequência para os conflitos na relação professor-aluno. Ademais, os professores utilizam com mais frequência estratégias negativas (uso de contingências aversivas, gritar, punir) em sala de aula, em comparação com as estratégias positivas, não obstante, consideram (em termos de discurso) as estratégias positivas mais efetivas. Esses resultados evidenciam a necessidade de assessoria aos professores nessa área, no sentido de capacitá-los para lidarem de forma adequada com as demandas interpessoais em sala de aula, especialmente as relacionadas a disciplina e ao uso construtivo das interações entre alunos.

O uso mais frequente das estratégias negativas, associadas ao elevado número de conflitos e indisciplina em sala de aula é coerente com a literatura, que evidencia maior

frequência de práticas negativas com as crianças escolares que apresentam problemas de comportamento (Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro & Bonaccorsi, 2013; Bolsoni-Silva & Mariano, 2014; Mariano & Bolsoni-Silva, 2016). Portanto, é possível que ao invés do uso de estratégias preventivas, os professores fazem uso de estratégias de contenção, como forma de estabelecer limites, piorando ainda mais a indisciplina e os comportamentos problemas (Bolsoni-Silva, Mariano, et al., 2013). Essa prática pode estar relacionada ao pouco conhecimento e ao repertório limitado de habilidades sociais do professor nessa área e à necessidade de orientações e treinamentos nessa temática.

Um resultado encorajador obtido neste estudo foi a avaliação positiva dos professores sobre a importância e a viabilidade de promover o desenvolvimento socioemocional (DSE) dos alunos em sala de aula, assim como a alta concordância com a afirmação de que “a qualidade das relações interpessoais de uma criança com as outras pessoas afeta o rendimento escolar dessa criança”, sugerindo uma preocupação com o desempenho interpessoal dos alunos, pelo menos em sala de aula. Todavia, apesar desse resultado e do apresentado antes, é importante retomar um dado aparentemente contraditório, referente à autoavaliação positiva (score elevado) do professor sobre seu preparo para manejar conflitos interpessoais em sala de aula e para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Esse mesmo dado foi obtido por Del Prette e Del Prette (2003) que sugerem que os professores consideram relativamente fácil essa tarefa social, ou pode ser que tenham entendido apenas dentro do que acreditavam já estar realizando. Além disso, segundo os autores, os professores aparentemente isentam a sua prática, com relação a estratégias de desenvolvimento interpessoal, da alta incidência de problemas e conflitos interpessoais. Portanto, isso evidencia, novamente, a necessidade de treinamento específico aos professores.

Mesmo considerando viável a promoção do DSE e apresentando uma boa compreensão sobre as vantagens de se promover o DSE, os professores relacionam maior dificuldade nessa

área à formação insuficiente, assim como à fatores estruturais (quantidade de alunos por turma, necessidade de cumprir currículo escolar, falta de estrutura da escola, ausência de projetos pedagógicos e conhecimento sobre o tema pela gestão da escola), corroborando as hipóteses apresentadas acima, principalmente com relação à necessidade de treinamento de habilidades sociais para os professores.

Análise das Variáveis de Processo

Todos os participantes do presente trabalho, concluintes do programa de habilidades sociais, apresentaram assiduidade excelente às aulas, sendo que a maioria participou de forma presencial e os poucos faltantes (n=2) assistiram à gravação, de algumas unidades, disponível no ambiente virtual de aprendizagem, sugerindo investimento com o programa. Além disso, os resultados indicam que 55% realizaram as atividades de todas as unidades conforme o cronograma estipulado. Não foram mensuradas a quais unidades do programa os participantes realizaram as tarefas dentro do prazo, porém, conforme o relato de alguns participantes a seus tutores em sala de aula, a dificuldade com o prazo ocorreu devido ao número elevado de solicitações de recuperação que o cursista recebeu para fazer e devido ao período de provas nas escolas em que trabalhavam, juntamente com o final do semestre. Além do relatado, esse dado pode sugerir alguma dificuldade dos cursistas com relação à organização e administração do tempo, também ressaltadas por Rodrigues e Capellini (2014) o que constitui um problema para o bom aproveitamento em cursos EaD, visto que para cada unidade do programa, além de assistir as aulas os professores devem realizar a leitura do texto didático, fazer as tarefas de casa e interagir nos fóruns de discussão (participação não obrigatória).

A maioria dos cursistas recebeu de seus tutores solicitação de recuperação como uma oportunidade opcional para refazer tarefas em que obtiveram nota inferior a sete. Do conjunto de professores que recebeu solicitações, somente metade conseguiu realizar as que recebeu, indicando envolvimento mediano dos participantes com relação às atividades do curso. É

possível que as solicitações não atendidas tenham relação com a má organização de tempo para estudo ou ao pouco tempo livre do professor para realizar as atividades do curso, devido suas responsabilidades pessoais e de trabalho, já citadas anteriormente com base nas constatações de Papalia e Feldman (2013).

Com relação às tarefas de casa, os dados do grupo dos participantes revelam notas altas e bem próximas, tanto nas tarefas acadêmicas (TAC) quanto nas interpessoais (TIC). Esse escore elevado pode estar relacionado à possibilidade de refazer a tarefa até atender aos critérios de avaliação pré-estabelecidos, demonstrando bons desempenhos. Tendo em vista a possibilidade de refazer a tarefa, os tutores ofereceram uma nota referente à melhoria do desempenho nas tarefas de casa e, de modo geral, o grupo obteve escores altos de melhoria nas tarefas de casa, sugerindo envolvimento e empenho com as atividades do curso.

Todavia, os professores-cursistas tiveram escores baixos quanto à participação nos fóruns de discussão (por unidade e avançado) tanto em termos de frequência como de conteúdo (contribuições novas, aplicabilidade de conceitos e feedback sobre o curso), indicando pouca interação entre os participantes no ambiente virtual de aprendizagem. Contudo, é importante destacar que os professores frequentaram semanalmente aulas presenciais, que proporcionavam interações entre eles, o que pode justificar a baixa adesão aos fóruns, mesmo sendo incentivados pelos tutores.

Análise da Aquisição de Conhecimento e de Repertório de Habilidades Sociais

Os dados obtidos por meio do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) demonstram que o programa foi efetivo para melhorar o desempenho de habilidades sociais, medidos por esse instrumento de autorrelato, no escore total e nos escores fatoriais F4 (Assertividade de autoexposição social) e F5 (Assertividade afetivo-sexual). Esse resultado segue a mesma direção dos estudos de Del Prette e Del Prette (1997) e Vila (2005), os quais evidenciaram ganhos de desempenho de habilidades sociais dos professores participantes em

alguns fatores do IHS-Del-Prette. Vila (2005) encontrou diferença estatisticamente significativa com o programa, no escore total e no F2 (que na versão por ela aplicada correspondia a habilidades sociais de autoafirmação na expressão de afeto positivo).

As mudanças obtidas no relato de desempenho de habilidades sociais com o PHS merecem algumas considerações. O escore total evidencia melhoria no desempenho de habilidades sociais de uma forma geral, envolvendo as diversas classes avaliadas. A mudança nas habilidades do F4 contempla desempenhos essenciais na atuação profissional dos professores, seja na relação com os alunos em sala de aula ou com colegas e superiores. Como exemplos, o fator contempla desempenhos relacionados a expor ponto de vista diante de uma afirmação incorreta do interlocutor, fazer perguntas necessárias visando esclarecimento de algo e reagir em defesa de pessoa injustiçada.

Mesmo não sendo objeto de intervenção de modo muito direto, para os itens que envolviam habilidades com parceiros amorosos, o programa promoveu mudanças na habilidade de assertividade afetivo-sexual (F5 do IHS-Del-Prette). Conforme já sinalizado por Del Prette e Del Prette (2013a), o treino de algumas habilidades específicas pode ter promovido generalização para o aprendizado e desenvolvimento de outras habilidades sociais. Uma hipótese sugerida é que a Unidade 5, destinada à promoção e desenvolvimento da habilidade social de assertividade, pode ter favorecido a melhoria de desempenho no F5, assim como as tarefas interpessoais que envolviam diálogo com desconhecido, já que os desempenhos sociais contemplados nesse fator estão relacionados à conversar naturalmente em um grupo de pessoas desconhecidas, se apresentar para pessoas desconhecidas as quais deseja conhecer, iniciar conversação com uma pessoa de interesse para relacionamento sexual e expressar sentimentos a alguém que esteja gostando e saindo.

Por outro lado, a análise estatística não evidenciou mudança nas habilidades de conversação e desenvoltura social (F1), expressão de sentimentos positivos (F2) e assertividade

de autodefesa (F3), medidas pelo IHS-Del-Prette, assim como alguns escores individuais em termos de classificação percentil foram menores ou permaneceram inalterados na aplicação após o programa. Corrêa (2008) e Lessa (2017) encontraram resultados similares em estudo de pesquisa-intervenção, ao analisar efeitos de programas de habilidades sociais realizados com professores. Contudo, as autoras não obtiveram evidências estatisticamente significativas de melhoria no desempenho de habilidades sociais, em nenhum item medido pelo IHS-Del-Prette. Ambas as autoras sugerem que os participantes aprimoraram a capacidade de auto-observação e autoconhecimento, avaliando-se de forma mais rigorosa na aplicação pós-teste, como também sugerem um possível efeito teto, já que nas avaliações prévias a intervenção indicou bons repertórios de habilidades sociais.

No presente estudo, 42% dos participantes apresentaram na avaliação pré-intervenção, do IHS-Del-Prette, repertório de habilidades sociais acima da mediana normativa, sugerindo também, um possível efeito teto. Outros estudos realizados visando avaliar o repertório de habilidades sociais de professores, sem o objetivo de intervenção, por meio do IHS-Del-Prette, indicam que no geral os professores apresentaram bom repertório de Habilidades Sociais (Soares et al., 2009; Soares, Gomes & Prata 2010). No estudo de Soares et al. (2009), conduzido com 264 professores, 78,8% dos participantes apresentaram repertório acima da mediana normativa, sendo 52,6% dos professores com repertório bastante elaborado de Habilidades Sociais. Esses dados podem estar relacionados a uma autoavaliação, via relato, bastante positiva dos professores com relação ao próprio desempenho de habilidades sociais, o que pode ou não corresponder ao desempenho efetivo.

Ademais, o programa de habilidades sociais, conduzido na modalidade semipresencial, foi efetivo na melhoria do conhecimento sobre habilidades sociais, apresentando evidência estatisticamente significativa em todos os itens avaliados pelo Questionário de conhecimento sobre habilidades sociais. Tendo em vista essa melhoria expressiva em conhecimento sobre

habilidades sociais, em conjunto com uma avaliação do desempenho prático de habilidades sociais realizada por meio de autorrelato e que o programa não contemplou os procedimentos usuais de um THS, é plausível sugerir que o mesmo foi realizado de modo mais informativo que prático. Entende-se que, se o programa realizado nesse formato produziu resultados significativos, provavelmente se incluísse mais atividades práticas por meio de vivências, poderia ser ainda mais efetivo na melhoria de desempenho de habilidades sociais. Ou possivelmente, se incluir mais exercícios de aplicação em tarefas interpessoais de casa e maior interação no ambiente virtual, o que implicaria também participantes com melhor repertório de uso de recursos de informática.

É importante mencionar que, coerente aos achados de Corrêa (2008) e Lessa (2017), é possível supor que o impacto de um curso instrucional sobre um curso prático é que quanto mais um indivíduo aprende sobre os conceitos, mais acurada é a sua avaliação e observação do próprio desempenho, podendo realizar tal avaliação de uma forma mais crítica. Isso evidencia a importância em realizar avaliações multimodais, e não apenas de autorrelato, para se avaliar o desempenho de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2013a). Tendo em vista que o presente estudo apresenta caráter exploratório, estudos com amostras maiores e com avaliações realizadas com outros informantes, poderão confirmar ou refutar os dados encontrados.

Relações entre Características dos Professores-cursistas e Variáveis de Processo

Dados sociodemográficos e variáveis de processo.

Na análise das correlações entre os dados sociodemográficos e as variáveis de processo do programa, foram encontradas correlações negativas entre a idade e os escores de melhoria ao longo do curso nas tarefas de casa (acadêmicas e interpessoais), ou seja, quanto maior a idade dos participantes menor é a evolução nessas tarefas e vice-versa (quanto menor a idade, maior a evolução nas tarefas). Nesse caso, é importante considerar que outros fatores também variam com a idade. Conforme sinaliza Papalia e Feldman (2013), indivíduos na fase adulta

intermediária (com idade entre 40 e 65 anos) assumem grandes responsabilidades e diversos papéis sociais exigentes, tais como governar a casa, responsabilidades administrativas maiores no trabalho, educar filhos e talvez cuidar de pais idosos. Portanto, uma hipótese sugerida para essa correlação é que professores com mais idade podem ter responsabilidades que demandam mais tempo, em comparação com professores mais novos, tanto na atuação profissional quanto em sua vida pessoal, possuindo menos tempo livre para se dedicar ao programa.

Um outro fator que pode estar associado a variável idade, impactando negativamente no envolvimento com as atividades do curso é a familiaridade com a tecnologia, visto que todas as tarefas de casa estavam inseridas no ambiente virtual de aprendizagem. Lara (2012) discorre em seu estudo que a idade exerce forte influência sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), sendo possível observar dificuldade com as TICs em indivíduos idosos e também adultos de meia-idade (40 a 60 anos). Além disso, menciona o estudo de Hellman (citado em Lara, 2012), o qual encontrou relação negativa entre idade e a habilidade de interação com recursos tecnológicos. Mesmo que os participantes do presente trabalho tenham se autoavaliado com bons escores quanto ao conhecimento e uso da tecnologia relacionadas às redes sociais, correio eletrônico e fazer busca no Google, no próprio letramento digital (descrito na página 39), os participantes demonstraram dificuldade com o manuseio de funções básicas do computador (acessar barra de navegação, fazer *login*, anexar arquivo, digitalizar, entre outros). Além disso, é reconhecida a complexidade do manuseio no ambiente virtual de aprendizagem, o que pode ter dificultado a realização e envolvimento com as atividades do curso. Importante retomar que sete desistentes do curso sinalizaram a dificuldade com o manuseio do ambiente virtual de aprendizagem e a falta de tempo para realização das atividades, corroborando com as hipóteses sugeridas acima.

Adicionalmente, o escore total da autoavaliação sobre o manuseio no ambiente virtual de aprendizagem se correlacionou negativamente com o tempo (anos) da última formação e

anos de experiência como professor, sugerindo a mesma hipótese apresentada acima. É provável que quanto maior o tempo de formação e de atuação como professor, maior a idade dos sujeitos, e menor a familiaridade com as TICS, e mais especificamente com o ambiente virtual de aprendizagem, e vice-versa.

O tempo da última formação também se correlacionou negativamente com o escore total da avaliação que os cursistas fizeram sobre o próprio desempenho no programa (investimento de tempo para as atividades e estudo, aprendizagem dos conteúdos e aplicação dessa aprendizagem no ambiente natural), sugerindo que quanto maior o tempo da última formação menor a disponibilidade e desempenho com o curso e vice-versa. Nesse caso, também é possível sugerir que os anos da última formação (fator que varia com o tempo) está associado com outros fatores já mencionados, tais como maiores responsabilidades no trabalho e em situações pessoais, proporcionando menos tempo livre para se dedicar ao curso, e talvez menos contato e domínio com a tecnologia.

Autoavaliação profissional e variáveis de processo.

Com relação à análise dos dados de autoavaliação profissional e às variáveis de processo do programa, os dados sugerem que a autoavaliação negativa do professor-cursista sobre a capacidade de lidar com sentimentos negativos dos alunos está associada a um maior escore de melhoria das tarefas acadêmicas de casa, assim como a autoavaliação negativa sobre a capacidade de manejar conflitos se associa a um maior investimento no cumprimento dos prazos com as tarefas de casa, e a um menor número de solicitações de recuperações. Portanto, os dados sugerem que os professores com maior dificuldade, nos aspectos citados, investiram mais nas atividades do programa, ou seja, que o programa foi importante no sentido de atender uma necessidade desses professores.

A correlação indica também que a autoavaliação positiva do professor-cursista em lidar com sentimentos negativos dos alunos e manejar conflitos está associada a um menor

investimento nas tarefas acadêmicas de casa e no cumprimento dos prazos com as tarefas, e, por outro lado, a um maior número de solicitações de recuperações por ter tirado nota inferior a sete nas tarefas. Uma hipótese sugerida neste caso, refere-se a um possível efeito de alta autoestima, em que o professor ao realizar uma boa avaliação de seu próprio comportamento pode julgar não necessária a aquisição de novos conteúdos e habilidades. Dessa forma, investe pouco nos estudos e realização das tarefas, obtendo notas baixas e solicitações para recuperá-las e, após refazê-las, melhora o desempenho final e mantém essa autoimagem.

Manejo em sala de aula e variáveis de processo.

A mesma hipótese apresentada acima pode ser sugerida para os resultados obtidos ao correlacionar variáveis de manejo em sala de aula e variáveis de processo. O dado indica que, quanto menor foi a quantidade de conflitos e indisciplina em sala de aula, maior foi o número de solicitação de recuperação das tarefas e vice-versa. É possível que o professor que tem poucos problemas de conflitos acredite já apresentar conhecimento e habilidades suficientes na interação social em sala de aula. Ou então, que de fato possui repertório de habilidades sociais adequado para lidar com essas demandas e, dessa forma, encontre-se menos motivado para as atividades do curso, obtendo notas inferiores a sete e recebendo maior número de solicitações de recuperação dessas tarefas, em outras palavras, sugerindo o possível efeito de alta autoestima já mencionado. Por outro lado, é possível que o professor com maior número de conflitos e indisciplina em sala de aula tenha investido mais nas atividades do curso e na aquisição de conhecimento e habilidades, obtendo melhores notas e, portanto, menos pedidos de recuperação.

Outra correlação obtida, extremamente relevante, indica que quanto menos os professores consideraram efetivo utilizar estratégias negativas em sala de aula, maior foi o escore da autoavaliação de desempenho no programa. Portanto, os professores que reconhecem a ineficiência de estratégias negativas e valoriza o uso de estratégias positivas, se envolveram

mais com o programa em termos de disponibilidade e investimento nas atividades e aprendizagem e aplicação de conteúdo. Considerando esse dado, é possível que a valorização de determinado conteúdo favoreça o empenho e dedicação em atividades vinculadas ao tema valorizado. E que, por outro lado, a desvalorização de estratégias e habilidades importantes em sala de aula possam impactar em um menor investimento e envolvimento no programa.

Relação entre Características dos Professores-cursistas e Variáveis de Resultado

Dados sociodemográficos e variáveis de resultado.

Os resultados das correlações entre os dados sociodemográficos dos professores-cursistas e as variáveis de resultado, indicaram que quanto maior a formação acadêmica dos professores-cursistas menor a melhoria em assertividade de autodefesa (F3 do IHS-Del-Prette) e em assertividade de autoexposição social (F4 do IHS-Del-Prette), e maior a melhoria em conhecimento sobre habilidades sociais (questões fechadas do questionário) e vice-versa. Uma hipótese explicativa para este resultado refere-se à possibilidade de a formação acadêmica abarcar mais conteúdos teóricos que práticos, conforme sinalizado pelo Instituto Ayrton Sena e *The Boston Consulting Group* (2014), o que implica uma possível dificuldade em desenvolver repertório comportamental prático ou converter esses conteúdos em ações de sala de aula, o que pode vir se configurando como um padrão habitual mesmo quando as condições de ensino são mais favoráveis para isso.

Os dados revelam também que quanto maior o tempo da última formação menor a melhoria de conhecimento em habilidades sociais (score de questões discursivas e score total do questionário que avalia o conhecimento sobre habilidades sociais) e da habilidade de assertividade afetivo-sexual (F5 do IHS-Del-Prette) e vice-versa. Isso, sugere a hipótese de que o tempo de formação pode implicar consolidação de algumas ideias e pressupostos mais difíceis de serem alterados, podendo dificultar a aquisição de novos conhecimentos. Dessa

forma, o tempo de formação não pressupõe melhor qualidade da formação e conhecimentos adquiridos.

Além disso, é importante retomar que diversos fatores também variam com o tempo, portanto, pode ser que juntamente com o tempo da última formação outras variáveis apresentem impactos negativos nos escores de melhoria com o programa. É possível que quando maior o tempo da última formação acadêmica, maior o número de responsabilidades no trabalho e na vida pessoal e assim pouca disponibilidade para se dedicar ao curso. A velocidade de aprendizagem, o processamento mais profundo de informação, e um maior repertório de informações para articular são outros fatores que podem impactar na relação citada.

Domínio tecnológico e variáveis de resultado.

Ao analisar a relação entre o domínio tecnológico e as variáveis de resultado, os dados indicaram que um maior número de cursos realizados na modalidade EaD está associado a uma maior aquisição de conhecimento em habilidades sociais, medidas pelo questionário, e maior melhoria na habilidade de assertividade afetivo-sexual (F5 do IHS-Del-Prette). Tendo em vista que a realização prévia de cursos nas modalidades a distância implica um primeiro contato com o ambiente virtual de aprendizagem, e o manuseio com a tecnologia da informação e comunicação, o dado sugere que participantes que já utilizaram o ambiente virtual de aprendizagem, anteriormente, apresentam maior aproveitamento em termos de conhecimento e de desempenho das habilidades de assertividade afetivo-sexual.

Coerente com o posicionamento de Almeida (2003) de que é fundamental a fluência tecnológica para que o indivíduo possa participar de atividades inseridas no ambiente virtual de aprendizagem, esse resultado justifica o encaminhamento deste tipo de curso a pessoas com conhecimento e domínio da tecnologia para o bom aproveitamento do mesmo. Dessa maneira, o domínio da tecnologia pode ser considerado um pré-requisito para a participação de cursos

na modalidade semipresencial, assim como, cursos preparatórios podem ser oferecidos, previamente ao programa, visando o nivelamento de conhecimento e aquisição de habilidades necessárias para o manuseio no ambiente virtual de aprendizagem.

Autoavaliação profissional e variáveis de resultado.

Os resultados obtidos referentes às correlações realizadas ao considerar a autoavaliação profissional e as características de resultado, chamam atenção para o número expressivo de correlações positivas com a habilidade de assertividade de autoexposição social e correlações negativas com a melhoria de conhecimento em habilidades sociais. Os dados demonstram que quanto maior a autoavaliação profissional (desempenho em sala de aula, ser capaz de reconhecer emoções dos alunos, de lidar com sentimentos negativos dos alunos, acalmar-se diante de conflitos, manejar conflitos em sala de aula e promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos), maior a melhoria de habilidades medidas pelo IHS-Del-Prette (cinco correlações com o F4 - Assertividade de autoexposição social, e uma correlação com o escore total) e vice-versa. Por outro lado, quanto maior o escore nesses aspectos de autoavaliação profissional, menor a melhoria de conhecimento em habilidades sociais (questões fechadas do questionário de conhecimento sobre habilidades sociais) e vice-versa.

Logo, esses resultados podem sugerir que uma avaliação positiva do desempenho profissional se relaciona a um maior investimento no curso e melhoria do desempenho de habilidades. E que um baixo investimento em aquisição de conhecimento pode estar relacionado ao possível efeito de autoestima já mencionado. É possível sugerir, também, que a assertividade de autoexposição social (discordar do interlocutor, fazer perguntas e defender outrem em grupo), é uma classe de habilidade central para os professores serem capazes de lidar de modo adequado com as demandas interpessoais e emocionais em sala de aula. Por outro lado, importante citar a coerência no relato da avaliação, já que tanto a avaliação profissional quanto a de desempenho de habilidades sociais foram realizadas por meio de

autorrelato. Sendo assim, destaca-se a importância de realizar avaliações envolvendo outros informantes.

Manejo em sala de aula e variáveis de resultado.

Com relação à associação entre o manejo em sala de aula e às variáveis de resultado do programa, os resultados mostraram que um uso maior pelo professor de estratégias positivas em sala de aula está associado a um maior escore na melhoria da habilidade de assertividade de autoexposição social (F4 do IHS-Del-Prette), assim como um maior uso de estratégias negativas em sala de aula, relaciona-se a um menor escore na melhoria da habilidade de exposição social, e vice-versa. Os dados sugerem que um bom repertório, principalmente na habilidade de autoexposição social (discordar do interlocutor, fazer perguntas e defender outrem em grupo), está associado a uma boa prática educativa em sala de aula. Assim, embora não se considere que as habilidades sociais gerais se revertam automaticamente em habilidades sociais educativas (Del Prette & Del Prette, 2001a), elas podem ser requisitos importantes para isso, sendo relevante o desenvolvimento de um conjunto de habilidades sociais e educativas para a prática do professor, conforme sinalizam alguns estudos (Del Prette & Del Prette, 1997; Del Prette & Del Prette, 1998; Vila, 2005; Lopes, 2013; Lessa, 2017).

Outro dado significativo revela que uma avaliação negativa da viabilidade de incluir o desenvolvimento socioemocional (DSE) em sala de aula associa-se a um maior ganho de conhecimento de habilidades sociais, medido por meio do questionário, e a um maior ganho na habilidade de assertividade afetivo-sexual (apresentar-se, manter conversa com desconhecido, abordar para relação sexual e declarar sentimento amoroso). Ao contrário, quanto mais os professores consideram ser viável promover o DSE, menos ganhos em conhecimento sobre HS e na habilidade de assertividade afetivo-sexual (F5 do IHS-Del-Prette).

Em pergunta aberta do questionário “Conhecendo o que você pensa”, os professores relatam que a dificuldade em promover o DSE em sala de aula relaciona-se, principalmente, à

formação insuficiente do professor para isso e a fatores estruturais (quantidade de alunos por turma, necessidade de cumprir currículo escolar, falta de estrutura da escola, ausência de projetos pedagógicos e conhecimento sobre o tema pela gestão da escola). Esse dado corrobora o resultado da correlação no sentido de que a avaliação negativa do professor em incluir o DSE pode estar atrelada a pouco conhecimento sobre a temática, associada com a motivação de investir nessa área. Portanto, ao contrário, é possível que o professor que considera viável possua o conhecimento em habilidades sociais que ele considera necessário para a promoção do DSE e, dessa forma, tenha investido menos no curso, ou já apresente um repertório inicial alto dificultando a obtenção de maiores ganhos.

Relações entre Variáveis de Processo e de Resultado

As correlações significativas referentes à análise em questão sugeriram que quanto maior a diferença obtida na avaliação pós e pré-intervenção no escore total do IHS-Del-Prette, menor o escore nas tarefas de casa, acadêmicas e interpessoais. Uma vez que o instrumento é de autorrelato, e o escore nas tarefas foi oferecido pelos tutores, uma hipótese proposta foi com relação ao possível efeito de alta autoestima já mencionado anteriormente. Portanto, a avaliação positiva do professor com relação ao ganho de repertório de habilidades sociais pode estar associada a pouco investimento com o estudo e desempenho nas tarefas de casa.

Além disso, outros fatores já citados anteriormente podem impactar nos escores obtidos nas tarefas realizadas ao longo do curso. Um fator possível é o pouco tempo livre disponível para atender todas as atividades do curso, que pode ocorrer devido a maiores responsabilidades no trabalho, altas demandas de trabalho em semanas de prova e final de semestre, carga horária de trabalho elevada e responsabilidades pessoais. Outro fator, já citado, é a possível dificuldade com a tecnologia e o manuseio no ambiente virtual de aprendizagem. Esses fatores, podem ter dificultado o envolvimento e desempenho nas tarefas interpessoais de casa e, por outro lado,

apresentado pouco impacto no relato de desempenho de habilidades sociais (escore total do IHS-Del-Prette).

Tendo em vista que as tarefas de casa foram realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, o que exige do cursista a habilidade de redação de texto, outra hipótese sugerida refere-se à possibilidade de o cursista que apresentou um bom repertório de habilidades sociais, medido pelo IHS-Del-Prette, ter apresentado dificuldade em expressar por meio da escrita os conceitos e relatos práticos de seu desempenho de habilidades sociais. Essa hipótese tem respaldo do diário de campo de alguns tutores, conforme referido na página 38. Embora não tenha sido objeto de estudo, observações assistemáticas desse diário incluem relato de dificuldade de alguns cursistas com relação à coerência do texto redigido e à pontuação, tornando o relato confuso. Aliás, a dificuldade com a pontuação e coerência do texto podem ter relação com pouca habilidade de digitação e uso do computador.

Outra hipótese sugerida é que ter uma boa habilidade de escrita não necessariamente faz com que o professor se autoavaleie bem com relação ao seu desempenho comportamental, e vice-versa. Ademais, ao realizar a avaliação do próprio comportamento, é exigida do avaliador uma série de habilidades, tais como o autoconhecimento, auto-observação e automonitoria (Del Prette e Del Prette, 2017a). Dessa forma, déficits em algumas dessas habilidades podem impactar na autoavaliação realizada sobre o desempenho das habilidades sociais.

Além disso, os resultados indicam correlações positivas e relevantes, sugerindo que quanto maior a autoavaliação de desempenho do cursista com o programa (investimento de tempo para as atividades e estudo, aprendizagem dos conteúdos e aplicação no ambiente natural), maior a melhoria com relação às habilidades de expressão de sentimento positivo (F2- IHS-Del-Prette), assertividade afetivo-sexual (F5- IHS-Del-Prette) e conhecimento (questões abertas do QCHS). Assim como, quanto maior a habilidade de manuseio do ambiente virtual de aprendizagem, maior a melhoria no relato de desempenho da habilidade de assertividade

afetivo-sexual (F5) e conhecimento (questões abertas do QCHS). Portanto, o dado demonstra que boa habilidade em manusear o ambiente virtual de aprendizagem, familiaridade com a tecnologia, e a disponibilidade e empenho com o programa são aspectos fundamentais para a melhoria de alguns desempenhos de habilidades sociais, principalmente os citados acima. Nesse sentido, Rodrigues e Capellini (2012) também mencionam que algumas habilidades dos alunos são essenciais para favorecer o sucesso na realização das atividades do curso e assim, contribuir para aquisição de novos conhecimentos. Dentre elas, citam a administração do tempo, planejamento, estabelecimento de prioridade e autonomia em suas ações e recursos adequados para a realização das atividades.

Considerações Finais

O presente trabalho buscou avaliar relações entre características do processo, dos resultados e dos participantes de um programa de habilidades sociais (PHS) realizado, como estudo piloto, na modalidade de ensino semipresencial, em formato mais instrucional que prático, para professores do Ensino Fundamental. O PHS foi o primeiro módulo de um conjunto que estruturava um curso de aperfeiçoamento para professores, objetivando ampliar o conhecimento e o repertório de habilidades sociais gerais dos professores, antes de promover as habilidades sociais educativas (Módulo 2).

Esse programa demonstrou evidências de efetividade tanto em termos de conhecimentos adquiridos quanto de desempenho relatado de habilidades sociais de forma geral e nas habilidades de assertividade de autoexposição social e afetivo-sexual. Além disso, os resultados obtidos mediante a análise central desse estudo, referente à relação entre as características dos professores-cursistas e indicadores de processo e de resultado com o programa, e entre si, apresentaram algumas indicações para o aperfeiçoamento do programa semipresencial em ofertas futuras.

Dentre as indicações, o estudo evidenciou a importância de alguns requisitos para seleção de participantes, tais como: (a) o conhecimento e domínio das tecnologias de informação e comunicação para o bom aproveitamento com o programa, realizado nessa modalidade que combina aula presencial com atividades inseridas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA); (b) a importância de os cursistas apresentarem boas habilidades de escrita e redação de texto para o bom desempenho nas tarefas de casa realizadas no AVA; (c) as concepções prévias do participantes sobre a temática do curso, já que os resultados indicaram que a valorização de determinados conteúdos favoreceu o envolvimento e investimento em atividades associadas ao tema valorizado, assim como a desvalorização de habilidades importantes em sala de aula, também podem impactar de forma negativa no envolvimento com o programa; (d) a importância da organização, disponibilidade e envolvimento com as atividades do curso, pelos participantes, visto que tais variáveis impactam positivamente na aquisição de conhecimento e habilidades. Essas habilidades, podem ser atribuídas como critérios para a seleção de participantes, ou mesmo desenvolvidas em cursos preparatórios realizados antes de iniciar o programa.

Outro aspecto a ser considerado em programas futuros refere-se ao planejamento do conteúdo e estratégias de ensino. Primeiramente, os resultados reforçam a importância da racional do programa que estabelece as habilidades sociais gerais como requisitos importantes para a prática educativa do professor, justificando a realização de um módulo com o objetivo de ampliar o repertório do professor antes de desenvolver habilidades educativas. Mais especificamente, os dados destacaram as habilidades de autoexposição social, como sendo uma classe central para os professores serem capazes de lidar de modo adequado com as demandas interpessoais e emocionais dos alunos em sala de aula, sugerindo um investimento maior no desenvolvimento dessas habilidades. Além disso, os encontros presenciais podem ser aperfeiçoados visando promover o desenvolvimento de habilidades práticas em sala de aula,

com uso maior de métodos vivenciais, e dessa forma, oferecendo o conteúdo expositivo em videoaulas dispostas no ambiente virtual de aprendizagem.

O presente trabalho também proporciona contribuições relevantes, ao analisar aspectos de programas de formação continuada de professores que são poucos explorados na literatura, como o detalhamento das características do cliente-participante e as variáveis de processo, principalmente, referente à dose recebida. Essas análises são importantes sob a perspectiva das práticas baseadas em evidência para identificar os procedimentos e estratégias que produziram resultados, assim como para qual clientela tais procedimentos se mostram efetivos. Importante mencionar que esse trabalho exploratório traz elementos para se rever e refinar as análises relacionados às variáveis sociodemográficas, que poderiam ser melhor justificadas com um levantamento bibliográfico mais apurado para se verificar o que já foi produzido sobre a temática.

Algumas limitações do presente trabalho têm relação com o seu caráter de estudo piloto e, portanto, de contribuição para estudos futuros. Dentre essas limitações, pode-se mencionar a quantidade pequena da amostra, a ausência de um grupo controle para a comparação dos resultados adquiridos com o programa, em termos de conhecimento e desempenho de habilidades sociais, e o possível efeito teto obtido no IHS-Del-Prette, que podem ter impactado nos resultados obtidos com o PHS. Portanto, destaca-se novamente a relevância em adotar outra medida para avaliação de habilidades práticas, além do autorrelato, assim como realizar avaliações de *follow up*. Os resultados encontrados sinalizam também a relevância em oferecer o PHS virtual, porém ampliando-se as condições de ensino direcionadas para o desenvolvimento de habilidades práticas.

Outra limitação refere-se à aplicação dos questionários e do IHS-Del-Prette de modo online, disponível no ambiente virtual de aprendizagem, sem controle de que o cursista foi de fato o respondente da pesquisa, ou que as respostas foram realizadas sem consulta a internet ou

a outra pessoa. Além disso, seria possível ter uma medida após o PHS relacionado a mudança de concepções dos professores, caso o questionário “conhecendo o que você pensa” fosse aplicado no pós-teste.

Mesmo que muitos aspectos do curso ofertado possam ser ainda aprimorados, entende-se que os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para esse aprimoramento. Com base nas indicações obtidas, pode-se repensar o planejamento e elaboração de programas de formação de professores na modalidade semipresencial, ou mesmo EaD, visando um melhor desenvolvimento de habilidades sociais e especificamente, da prática dessas habilidades.

Referências

- Almeida, M. E. B. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, 29(2), 327-340. doi: 10.1590/S1517-97022003000200010.
- Almeida, M. E. B. (2010). Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. In: Mil, D. & Pimentel, N. (Orgs), *Educação a Distância: desafios contemporâneos* (pp. 89-04). São Carlos: EdUFSCar.
- American Psychological Association (2006). Evidence-based practice in psychology: APA presidential task force on evidence-based practice. *American Psychologist*, 61(4), 271-258.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2016). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. São Paulo: Autor. Recuperado de <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Barbosa, L. M. (2013). *Terapia de aceitação e compromisso e validação do Acceptance and Action Questionnaire II: Contribuições para avaliação de processo em psicoterapia* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil). Recuperado de <http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/15425>

- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: an integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12, 23-33. doi: 10.1007/s11121-010-0186-1
- Bertagnolli, S. C., Silveira, S. R., Moreira, E. N., Sanches, L. A. B. (2007). O uso de atividades semipresenciais em cursos presenciais como forma de qualificação da educação superior: o caso do UniRitter. *Novas Tecnologias na Educação*, 5(1), 1-9. doi: 10.22456/1679-1916.14309
- Bolsoni-Silva, A. T.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, G.; Montagner, A. R. P.; Bandeira, A. & Del Prette, A. (2006). 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. (Orgs), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 1-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Mariano, M. L. (2014). Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 814-833. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/13912/10606>
- Bolsoni- Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269. doi: 10.1590/S1413-85572013000200008
- Bolsoni-Silva, A.T., Verdu, A. C. M. A, Carrara, K., Melchiori, L. E., Leite, L. P., Calais, S. L. (2013). Ampliando comportamentos pró-éticos dos alunos: Relato de pesquisa e intervenção com educadores do Ensino Fundamental. *Temas em Psicologia*, 21(2), 347-359. doi: 10.9788/TP2013.2-04

- Bouffard, J. A., Taxman, F. S., & Silverman, R. (2003). Improving process evaluations of correctional programs by using a comprehensive evaluation methodology. *Evaluation and Program Planning*, 26(2), 149-161. doi: 10.1016/S0149-7189(03)00010-7
- Braz, A. C., Cabral, M. L., Coimbra, S. M. G., Fontaine, A. M. G. V., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Ageing in Lusophone countries: The impact of age-specific legislation on the recognition of rights. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 7 (7), 6-15. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10216/70445>
- Braz, A. C., Fontaine, A. M. V. G., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. IHS-Del-Prette: Análise fatorial exploratória e confirmatória para 18 a 60 anos. Manuscrito não publicado. Disponível com os autores.
- Caballo, V. E. (2003) *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. 1.ed. São Paulo: Santos.
- Carneiro, R. S. (2006). A relação entre habilidades sociais e qualidade de vida na terceira idade. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(1), 45-54. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872006000100005
- Cascardi, M. & Avery-Leaf, S. (2014). Case study of a school-based universal dating violence prevention program. *Sage Open*, 1-9. doi: 10.1177/2158244014551716
- Clark, L. A. & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. Recuperado de [http://www3.nd.edu/~ghaeffel/Clark&Watson\(1995\).pdf](http://www3.nd.edu/~ghaeffel/Clark&Watson(1995).pdf)
- Corbellini, S. & Real, L. M. C. (2013). Fórum: um espaço para a construção da autonomia na Educação a Distância. *Novas Tecnologias na Educação*, 11(1), 1-10. doi: 10.22456/1679-1916.41704
- Correa, C. I. M. (2008). *Habilidades sociais e educação: Programa de intervenção para professores de uma escola pública* (Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista

- Júlio de Mesquita Filho, Marília, Brasil). Recuperado de <https://alsafi.ead.unesp.br/handle/11449/102264>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). *Estatística sem Matemática para psicologia*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Davis, C., Silva, M. A. & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 49-54. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1168/1173>
- De Marchi, A. C. B., Araújo, D. D. D. & Istreit, I. R. (2008). Modalidade semipresencial de ensino: alguns resultados da implantação em disciplinas de graduação da UPF. *Novas Tecnologias na Educação*, 6(2). doi: 10.22456/1679-1916.14477
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001a). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência. In Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (Org.). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 77 – 119). Campinas: Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2017a). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres, A. C. & Pontes, A. C. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 11-22. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000100002
- Del Prette, Z. A. P. (1990). *Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo) Recuperado de

completas/uma-analise-da-acao-educativa-do-professor-a-partir-do-seu-relato-verbal-e-observacao-em-sala-de-aula

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1997). *Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores*. Em Associação Nacional de Pesquisa Em Educação (Org.), *CD-Rom dos trabalhos selecionados para apresentação*. (29 p.) 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Recuperado de <http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/armazenagem/pdf/artigos/artigo-anped-2007>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: Enfoque das habilidades sociais. *Temas de Psicologia*, 6(3), 205-215. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000300005
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001b). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas – SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2008). Significância clínica e mudança confiável na avaliação de intervenções psicológicas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 497-505. doi: 10.1590/S0102-37722008000400013
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas em análise do comportamento*, 1(2), 104-115. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pac/v1n2/v1n2a04.pdf>

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2011). Práticas baseadas em evidência e treinamento de habilidades sociais. In Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (Org.). *Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 57 – 82). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2012). *Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho* (9ª edição). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2013a). Avaliações de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais* (pp.189-231). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2013b). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática* (6ª edição). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2014). *Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais*. Encaminhado e aprovado no Edital CAPES nº 44/2014 e disponível com os autores.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2017b). *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor*. São Carlos: EdUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (no prelo). Inventário De Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação para 18 a 59 anos. São Paulo: Pearson.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Bolsoni-Silva, A. T. & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. *Psicología Reflexão e Crítica*, 11(3), 0-14. doi: 10.1590/S0102-79721998000300016
- Del Prette, Z. A. P., Domeniconi, C.; Amaro L.; Benitez, P.; Laurenti, A. & Del Prette, A. (2012). Tolerância e respeito às diferenças: Efeitos de uma atividade educativa na escola. *Psicologia: Teoria e Prática*. 14(1), 168-182. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v14n1/v14n1a13.pdf>

- Del Prette, Z. A. P., Paiva, M. L. M. F. & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações – Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(20), 57-72. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a05.pdf>
- Dobbins, N.; Higgins, K.; Pierce, T.; Tandy, R. D.; Tincani, M. (2010). Analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education*, 31(5), 358-367. doi: 10.1177/0741932509338363
- Espírito-Santo, H. & Daniel, F. (2015). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (1): As limitações do $p < 0,05$ na análise de diferenças de médias de dois grupos. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 1(1), 3-16. doi: 10.7342/ismt.rpics.2005.1.1.14
- Esteves, M. M. (2018). *Habilidades sociais e qualidade de vida de professores do ensino fundamental* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos –SP, Brasil.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS* (2ª edição). Porto Alegre: Artmed
- Fundação Carlos Chagas (2011). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Recuperado de <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Education Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Graham, C. R.; Woodfield, W. & Harrison, J. B. (2012). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18, 4-14. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.09.003

- Grasham, F. M. (2013). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Org). *Psicologia das habilidades sociais*. Petrópolis: Vozes (3ª edição).
- Ho, V. T.; Nakamori, Y.; Ho, T. B. & Lim, C. P. (2016). Blended learning model on hands-on approach for in-service secondary school teachers: Combination of E-learning and face-to-face discussion. *Education and Information Technologies*, 21, 185-208. doi: 10.1007/s10639-014-9315-y
- Instituto Alfa e Beto (2015). Educação baseada em evidência: Como saber o que funciona em Educação. Recuperado de http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Instituto-Alfa-e-Beto_EBE_2015.pdf
- Instituto Ayrton Senna; The Boston Consulting Group. (2014). Formação continuada de professores no Brasil. Recuperado de http://stat.correioweb.com.br/euestudante/Formacao_continuada_de_professores_no_Brasil.pdf.
- Lara, S. M. A. (2012). *Mecanismos de apoio para usabilidade e acessibilidade na interação de adultos mais velhos na Web*. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Carlos, Brasil). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/55/55134/tde-14022013-163940/pt-br.php>
- Linnan, L. & Steckler, A. (2002). Process evaluation for public health interventions and research: An overview. Em Steckler, A. & Linnan, L. (Orgs.), *Process evaluation for public health interventions and research* (pp.1-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lessa, T. C. R. (2017). *Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos público do alvo da educação especial* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil) Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9014>

- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: Impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5981>
- Luz, J. M. O. (2015). *Avaliação de resultado e processo de uma intervenção para prevenção do vazio existencial entre adolescentes* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18805>
- Maia, A. C. B., Rodrigues, O. M. P. R., Melchiori, L. E. & Capellini, V. L. M. F. (2014). Educação para a sexualidade na formação de professores na modalidade de Ensino a Distância: a utilização de um objeto educacional. *Exedra*, 147-158. Recuperado de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-147-158.pdf>
- Mariano, M. & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Comparação entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(1), 140-160. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v16n1/v16n1a09.pdf>
- Martini, M. L. (2003) *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: Investigando possíveis relações*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto-SP, Brasil.
- McFall, R.M. A. (1982). Review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assesment*, 4, 1-33. doi: 10.1007/BF01321377
- Means, B.; Toyama, Y.; Murphy, R.; Bakia, M. & Jones, L. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development.

- Melo-Silva, L. L. (2000). *Intervenção em orientação vocacional / profissional: avaliando resultados e processos* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil). Recuperado de <http://portal.ffclrp.usp.br/sites/lucileal/downloads>
- Molina, R. C. M. (2007). *Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldade de aprendizagem* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2839?show=full>
- Moran, D. J. & Mallot, R. W. (2004). *Evidence-based educational methods*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 18(2), 283-291. doi: 10.1590/S0102-79722005000200017
- Murta, S. G. (2007). Avaliação de processo de um programa de manejo de estresse ocupacional. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 20(2), 296-302. doi: 10.1590/S0102-79722007000200016
- Murta, S. G. (2011). Aproximando ciência e comunidade: Difusão de programas de habilidades sociais baseados em evidência. In Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (Org.). *Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 83 – 111). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Murta, S. G. & Tróccoli, B. (2004). Avaliação de intervenção em estresse ocupacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 39-47 doi: 10.1590/S0102-37722004000100006
- Murta, S. G., Borges, F. A., Ribeiro, D. A., Rocha, E. P., Menezes, J. C. L. & Prado, M. M. (2009). Prevenção primária em saúde na adolescência: avaliação de um programa de habilidades de vida. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 181-189. doi: 10.1590/S1413-294X2009000300001
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Oliveira, C. F. M., Elisiário, L. S., Santos, W. L. S. (2010). Um estudo na modalidade semipresencial na Universidade da Amazônia em Belém-PA: a experiência das disciplinas online de dependência. *Novas Tecnologias na Educação*, 8(3). doi: 10.22456/1679-1916.18099
- Papalia, D.E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª edição). São Paulo: AMGH Editora Ltda.
- Pereira, C. S. (2010). *Programa de habilidades sociais profissionais para pessoas com deficiência física desempregadas: necessidades, processo e efeitos* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2861>
- Pinar, E. S. & Sucuoglu, B. (2013). The Outcomes of a Social Skills Teaching Program for Inclusive Classroom Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2247-2261. doi: 10.12738/estp.2013.4.1736
- Rodrigues, L. M. B. C & Capellini, V. L. M. F. (2012). Educação a Distância e formação continuada do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 675-28. doi: 10.1590/S1413-65382012000400006
- Rosnow, R. L. & Rosenthal, R. (2003). Effect sizes for experimenting psychologists. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 57,(3), 221-237. Doi: 10.1037/h0087427
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (20014). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sackett, D. L.; Rosenberg, W. C.; Gray, J. A. M.; Haynes, R. B. & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312(7023), 71-72.
- Santos, K. B. D. (2016). Mobilizando comportamentos de ajuda na rede de amigos: uma estratégia de prevenção à violência no namoro baseada nos pares e na abordagem do

- espectador (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21269>
- Saunders, R. P., Evans, M. H., & Joshi, P. (2005). Developing a Process-Evaluation Plan for Assessing Health Promotion Program Implementation: A how-to guide. *Health Promotion Practice*, 6(2), 134-147. doi: 10.1177/1524839904273387
- SÃO PAULO (ESTADO). Resolução SE 6, de 19 de Janeiro de 2016, pp 29-30. Recuperado de https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/08/resolucao_se_6_2016_organizacao_curricular_ef_eti.pdf
- Sardinha, A., Falcone, E. M. D. O., & Ferreira, M. C. (2009). As relações entre a satisfação conjugal e as habilidades sociais percebidas no cônjuge. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 395-402. doi: 10.1590/S0102-37722009000300013
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21. doi: 10.3102/0013189X031007015
- Spencer, T. D.; Detrich, R. & Slocum, T. A. (2012). Evidence-based practice: A framework for making effective decisions. *Education and Treatment of Children*, 35(2), 127-151. doi: 10.1353/etc.2012.0013
- Soares, A. B., Gomes, G. & Prata, M. A. R. (2010). Habilidades sociais de professores e não professores: Comparando áreas de atuação. *Revista Colombiana de Psicologia*, 20(2), 233-248. doi: 10.5935/1808-5687.20090012
- Soares, A. B., Naif, L. A. M., Fonseca, L. B., Cardozo, A. & Baldez, M. O. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(1), 35-49. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v11n1/v11n1a04.pdf>

- Thomas, G. & Pring, R. (2007). *Educação baseada em evidências: A utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Tradução Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3146/DissEMV.pdf?sequence=1>
- Yoshida, E. M. P. (1998). Avaliação de mudança em processos terapêuticos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 115-127. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v2n2/v2n2a06.pdf>

Anexo

Anexo 1 – Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação à Distância: Articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola.

Pesquisador: ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50409115.4.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.379.202

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa sobre o desenvolvimento de habilidades sociais educativas em professores a ser desenvolvido no escopo de edital específico da CAPES para projetos desta natureza.

Objetivo da Pesquisa:

Do protocolo:

*Objetivo Primario:

Planejar, aplicar e avaliar processo e resultados de um Curso EAD com objetivo de promover habilidades sociais educativas dos professores e o desenvolvimento socioemocional dos alunos, bem como gerar produtos permanentes que facilitem a replicação e ajustes posteriores do curso, bem como sua expansão.

Objetivo Secundario:

Objetivos específicos:(1) Promover a formação de professores em habilidades sociais educativas e outras condições de sala de aula para a promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos; (2) Avaliar o impacto do curso EAD sobre indicadores adaptativos (habilidades sociais e rendimento acadêmico) e não adaptativos (p.e., problemas de comportamento) do desenvolvimento dos alunos no contexto escolar; (3) Elaborar produtos (manuais, artigos,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

Município: SAO CARLOS

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.379.202

capítulos de livros e projeto político-pedagógico) relevantes para a implantação do desenvolvimento socioemocional na prática escolar e para o aperfeiçoamento da proposta; (4) Avaliar aspectos de processo do curso EAD (aceitabilidade, viabilidade etc.) junto aos professores, alunos e escola; (5) Formar recursos humanos para a pesquisa e a prática de promoção do desenvolvimento socioemocional na escola."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto prevê risco de incômodo com o tempo e prevê atenuantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante em seu contexto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios estão presentes mas espera-se que os responsáveis possam contactar as escolas nas quais os professores envolvidos atuam para obter autorização.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_593001.pdf	21/09/2015 15:12:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	21/09/2015 15:12:03	ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	21/09/2015 15:11:02	ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE	Aceito
Outros	Projeto_formulario_CAPES.pdf	18/09/2015 10:31:07	ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_detalhado.pdf	18/09/2015	ZILDA APARECIDA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.379.202

/ Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	10:30:22	PEREIRA DEL PRETTE	Aceito
Outros	Result_Edital_44_2014_CAPES.pdf	18/09/2015 10:19:58	ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE	Aceito
Outros	Of_07_2015_aprov_CAPES.pdf	18/09/2015 10:15:42	ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/09/2015 10:00:03	ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 22 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Ricardo Cameiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Apêndice

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Professor(a)

1. Você está sendo convidado para participar do projeto intitulado "Educação à Distância: Articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola".
2. Trata-se de um projeto de pesquisa e prestação de serviços educacionais que tem, como base, três pilares: (a) a reconhecida importância de promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola, juntamente com a aprendizagem acadêmica; (b) a necessidade de assessoria ao professor para conduzir esse processo; (c) as possibilidades de implementar esses objetivos explorando estratégias de Educação à Distância (EAD).
3. O projeto visa a planejar, aplicar e avaliar o processo e os resultados de um Curso de Aperfeiçoamento para Professores da Educação Básica, ministrado em grande parte via Educação à Distância e de gerar produtos permanentes que facilitem sua replicação futura, ajustes posteriores e expansão para diferentes regiões do país e para outros níveis do Ensino Fundamental.
4. O programa tem como objetivos promover as habilidades sociais e habilidades sociais educativas do professor e assessorá-lo na condução de atividades de promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos. Está organizado em quatro módulos: os módulos 1, 2 e 3 são teórico-práticos, cada um deles certificado como curso de extensão. O Módulo 4 é prático, com assessoria presencial e virtual ao professor na implementação de atividades de desenvolvimento socioemocional em sala de aula. As atividades do programa deverão se estender ao longo de um ano letivo, totalizando 220 horas. Os módulos também podem ser cursados isoladamente com certificado de extensão conforme a quantidade de horas e módulos cursados.
5. Sua participação neste projeto consistirá em matricular-se no programa, cursar os módulos e completar as atividades que incluirão: assistir às aulas (presencialmente ou via web-conferência), realizar as leituras e tarefas de cada unidade, efetuar observações e avaliações sobre o seu comportamento e sobre o comportamento dos alunos em sala de aula. No Módulo 4, você será assessorado(a), presencialmente e online, para conduzir e avaliar atividades em sala de aula, visando à promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos.
6. Você não terá qualquer custo financeiro para participar deste projeto. Todo o material será disponibilizado pelos coordenadores do curso. Não está prevista qualquer forma de ressarcimento financeiro por sua participação ou por custos de tempo de sua parte.
7. É possível que, em algumas atividades, você sinta algum desconforto por reconhecer, em sua prática, padrões de atuação pouco efetivos e também por ter que investir tempo e esforço atento em mudanças pessoais profissionais. Porém, sentirá também o prazer de melhorar suas relações interpessoais e a qualidade e efetividade de suas interações com os alunos na sua prática docente.

8. Esclarecemos que você tem liberdade para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em relação à participação na pesquisa, em qualquer fase do projeto, sem qualquer penalização ou prejuízo. Sua recusa não lhe trará, portanto, nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a escola.

9. Os resultados desta pesquisa são confidenciais e serão organizados em conjunto, sem risco de identificação individual dos participantes, protegendo, portanto, a privacidade e o anonimato de todos os envolvidos.

10. Suas autoavaliações e avaliações que fizer sobre seus alunos serão armazenadas em banco de dados coletivo, que será analisado visando à produção de novos conhecimentos. Você terá acesso aos resultados pertinentes à sua sala de aula (devolutivas) e ao conjunto final de dados (relatórios). Os resultados serão divulgados em eventos e artigos científicos, independentemente de confirmarem ou não os objetivos do projeto.

11. Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você está autorizando o uso desses dados para estudos e pesquisas. Em algumas etapas serão realizadas filmagens, porém somente com os participantes que permitirem a cessão de suas imagens, assinando um documento especialmente sobre isso.

12. O projeto está sediado na UFSCar, com a participação de polos de São Paulo (USP-Ribeirão Preto, UNISEB, USP-Bauru, FII-Jahú), Brasília (UnB), Rio Grande do Norte (UFRN), Minas Gerais (UFVJM). A coordenação do projeto é da Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette (UFSCar), com duas coordenadoras de polos: Profa. Dra. Edna Maria Marturano (USP-Ribeirão Preto) e Profa. Dra. Sheila Giardini Murta (UnB-Brasília).

13. Você pode salvar e imprimir uma cópia impressa deste Termo, onde constam o telefone e o endereço da Coordenadora do projeto, podendo tirar suas dúvidas agora ou a qualquer momento. Poderá também contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (telefone abaixo) para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa.

14. Desde já agradecemos sua participação.

Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette (UFSCar)
Telefone 16-33518447

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 Caixa Postal 676 - CEP 13.565905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone 551633518028, Fax: +551633518025. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

Li e concordo em participar da pesquisa

Li e não concordo em participar da pesquisa

Apêndice 2 – Questionário de Conhecimento Sobre Habilidades Sociais

CURSO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E HABILIDADES SOCIAIS PARA UMA VIDA MELHOR

1. O que você já leu sobre Habilidades Sociais, Competência Social, Assertividade e Empatia?
(Se não souber o nome de textos ou livros, apenas cite quanto e em que contexto teve acesso)
2. Dê exemplos de três Habilidades Sociais.
3. Idade, gênero, condições socioeconômicas e outros fatores podem influenciar o desenvolvimento das Habilidades Sociais. Explique como ocorre a influência do gênero.
4. Para qualificar um desempenho interpessoal como socialmente competente são usados critérios de avaliação. Quando você diz que uma pessoa foi socialmente competente em uma interação, o que você considera para fazer essa avaliação?
5. O desempenho socialmente competente depende de alguns requisitos. Anote na lista abaixo quais seriam os requisitos indispensáveis para isso.
 - () Inteligência média ou acima da média
 - () Habilidades sociais diversificadas
 - () Valores de convivência social
 - () Boa aparência física
 - () Bom autoconhecimento
 - () Conhecimento sobre as normas de convivência social
6. Assinale VERDADEIRO (V) ou FALSO (F):
 - () Competência Social é a capacidade de competir por resultados satisfatórios nas relações interpessoais.
 - () Seguir regras de etiqueta e boas maneiras garante competência social nas relações com as demais pessoas.
 - () A competência social contribui para melhorar a qualidade da relação entre as pessoas.
 - () Para avaliar um desempenho como socialmente competente, deve-se considerar resultados positivos imediatos, mas também de médio e longo prazo.
 - () Habilidades sociais são comportamento avaliados como adequados pela cultura.
 - () Competência social é um conjunto de habilidades sociais.
 - () Podemos aprender as habilidades sociais, mas não a competência social.

- O termo Habilidades Sociais denomina um campo de conhecimento e também um conjunto de comportamentos interpessoais.
 - Os comportamentos não habilidosos incluem tanto aqueles característicos da agressividade como os da timidez e passividade.
 - Um desempenho socialmente competente deve produzir resultados desejáveis para o indivíduo e para seu grupo.
7. Como se pode relacionar assertividade, direitos e cidadania? Dê um exemplo
8. Sobre a assertividade se pode dizer que (assinale V ou F):
- Caracteriza comportamentos e não pessoas
 - Os resultados são sempre positivos
 - É um traço importante de personalidade
 - Há situações em que o desempenho assertivo não é o mais indicado.
9. Sobre a expressão de empatia, pode-se dizer que (assinale V ou F)
- É fortemente influenciada por fatores genéticos.
 - É apropriada quando o outro está triste e não quando está alegre.
 - Envolve colocar-se no lugar do outro e validar seus sentimentos
 - Nessa habilidade, o não verbal pode ser mais importante que o verbal.
 - A verdadeira empatia é mais rara do que a pró-empatia.
10. O *feedback* efetivo nas relações interpessoais possui algumas características marcantes. Quais acha que seriam essas características? Cite pelo menos três.
11. Sobre o *feedback* efetivo, assinale V ou F
- Deve ser dado em grupo, sem referência à pessoa para não intimidá-la.
 - Deve ser elogioso, com adjetivos que animem o outro
 - Deve ser emocionalizado, para conferir autenticidade
 - Deve contemplar uma avaliação ampla do desempenho outro
 - O *feedback* positivo e o negativo são efetivos nas relações interpessoais
12. Sobre as habilidades de solução de problemas interpessoais (HSPI), pode-se afirmar que (assinale V ou F)
- É uma habilidade complexa que se caracteriza por um processo com etapas identificáveis
 - As HSPI têm como requisito a flexibilidade comportamental
 - A solução efetiva de problemas interpessoais envolve um conjunto habilidades sociocognitivas
 - É independente de outras habilidades sociais (empatia, assertividade, civilidade etc.)

- HSPI não podem ser ensinadas.
13. O que você entende por *brainstorming*? (assinale V ou F)
- É um exercício de livre criação do maior número possível de soluções para o problema.
- É útil para maximizar a probabilidade de encontrar a melhor solução possível para o problema.
- É uma técnica para encontrar soluções fáceis.
- “*Brainstorming*” é mais efetivo quando a pessoa exercita sozinha.
- Seu objetivo é identificar, descobrir ou criar tantas alternativas de solução quantas sejam possíveis
14. Os déficits em HS podem ser de três tipos: _____,
_____ e _____. Escolha um tipo de déficit e dê exemplo de pelo menos duas condições que levam à sua ocorrência.
15. As HS, como qualquer outro comportamento social, desenvolvem-se ao longo da vida do indivíduo, por meio de três diferentes processos de aprendizagem, que são
_____; _____ e
_____.

Apêndice 3 – Questionário Conhecendo Um Pouco Mais Sobre Você

CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE VOCÊ

Prezado(a) Cursista,

Vamos trabalhar de maneira inovadora neste curso semipresencial. É uma forma de colocarmos você em contato com tecnologias diferenciadas que lhe serão muito úteis na vida profissional e pessoal.

Assim, precisamos conhecer um pouco mais sobre você. Suas respostas nos ajudarão a identificar suas necessidades de estudo e condições de acompanhamento. E nos indicarão as melhores formas de ajudar você ao longo do curso.

Agradecemos muito a sua colaboração!

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome _____
2. E-mail _____
3. Idade _____
4. Gênero:
 Feminino
 Masculino
5. Quantos filhos possui? _____
6. Caso tenha filho(s), qual a idade dele(s)? _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

7. Qual a sua formação atual?
 Ensino Médio Comum
 Curso Técnico
 Magistério
 Graduação
 Pós-Graduação
 Outro: _____
8. Sobre sua formação acadêmica, complete os detalhes a seguir:
 - 8.1. Ensino Superior:

() em andamento () concluído – Data de conclusão: _____

Nome do Curso: _____

Nome da Instituição: _____

8.2. Curso de Extensão concluídos (pode colocar até três, dos principais):

Data: _____

Nome do curso: _____

Nome da Instituição: _____

8.3. Especialização:

() em andamento () concluído – Data de conclusão: _____

Nome do Curso: _____

Nome da Instituição: _____

8.4. Mestrado:

() em andamento () concluído – Data de conclusão: _____

Nome do Curso: _____

Nome da Instituição: _____

8.5. Doutorado:

() em andamento () concluído – Data de conclusão: _____

Nome do Curso: _____

Nome da Instituição: _____

9. Há quantos anos você obteve o seu maior nível de escolaridade?

10. Quantos anos você tem de experiência como docente?

11. Sobre sua atuação profissional atual, responda:

11.1. Para qual ano escolar você leciona? _____

11.2. Quantos alunos em média possui cada turma para a qual você leciona?

11.3. Em quantas escolas você trabalha? _____

11.4. Qual sua carga horária semanal de trabalho _____ Quantas instituições? _____

11.5. Além da atividade docente, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal? Se sim, indique qual _____

12. Por que você pretende fazer este curso?

() Obter um certificado da UFSCAR

- Ascensão profissional
- Melhorar meus conhecimentos
- Vivenciar um curso semipresencial

CONDIÇÕES DE ACESSO À INTERNET

13. De qual local você acessa a internet?

- Própria Casa
- Casa de amigos
- Escola
- Lan-house
- Trabalho

14. Com qual frequência você acessa a internet?

- Diariamente
- Semanalmente
- Apenas nos finais de semana
- Eventualmente

15. Você possui:

- Celular 3G
- Celular sem acesso à internet
- Desktop
- Netbook
- Notebook
- Tablet

16. Você possui Internet banda larga?

- Sim Não

17. Qual é a velocidade da banda larga que você utiliza?

- menos de 500kbps
- entre 500kbps e 1Mbps
- entre 1Mbps e 5Mbps
- mais de 5Mbps
- Não possui Internet com banda larga

FLUÊNCIA TECNOLÓGICA

18. Sobre o seu nível de conhecimento tecnológico, classifique:

Tecnologias	Nenhum	Pouco	Razoável	Bom	Muito
E-mail					
Editor de texto (Word, por exemplo)					
Editor de apresentação (PowerPoint, por exemplo)					
Baixar (download) e enviar (upload) para a Internet					
Baixar arquivos em áudio (mp3, mp4, podcast)					
Programas de buscas (Google, Yahoo, Bing)					
Redes sociais (Facebook, twitter)					
Listas de discussão					
Chat (WhatsApp, Messenger, Skype, etc)					
Blogs					
Vídeoconferência (skype)					
Jogos on-line (games)					

19. Sobre sua utilização de tecnologias de comunicação, classifique:

Tecnologias	Nada	Pouco	Eventual-mente	Frequen-temente	Diaria-mente
E-mail					
Editor de texto (Word, por exemplo)					
Editor de apresentação (PowerPoint, por exemplo)					
Baixar (download) e enviar (upload) para a Internet					
Baixar arquivos em áudio (mp3, mp4, podcast)					
Programas de buscas (Google, Yahoo, Bing)					
Redes sociais (Facebook, twitter)					
Listas de discussão					
Chat (WhatsApp, Messenger, Skype, etc)					
Blogs					
Vídeoconferência (skype)					
Jogos on-line (games)					

20. Você já fez algum curso a distância?

Sim Não

21. Se sim, o curso foi de:

Graduação

Pós-graduação

Curta duração

Não fiz curso a distância

Outro: _____

22. Se sim, o curso à distância realizado era:

Semipresencial (com encontros presenciais)

Totalmente a distância

Não fiz curso a distância

Outro: _____

Agradecemos sua colaboração!

Apêndice 4 – Questionário Conhecendo o Que Você Pensa

CONHECENDO O QUE VOCÊ PENSA

(Adaptado do QRI – Del Prette & Del Prette, 2014, 2ª edição)

Instruções

Prezado(a) Professor(a),

Essa atividade tem por objetivo conhecer suas percepções sobre as relações interpessoais na escola, sobre si mesmo e sobre a escola.

Esperamos não tomar muito de seu tempo e agradecemos muito a sua colaboração!

Identificação

Nome _____

E-mail _____

Sobre você como professor(a)

1. Você gosta de ser professor?

Nada |___|_|___|_|___|_|___|_|___|_|___|_|___|_|___| MUITO
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Como você avalia o seu desempenho em sala de aula?

Péssimo |___|_|___|_|___|_|___|_|___|_|___|_|___|_|___| Excelente
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Sobre manejo de classe

3. Indique quantas vezes ocorrem os conflitos interpessoais listados abaixo em uma semana típica na sala de aula que você está avaliando.

CONFLITOS INTERPESSOAIS EM SALA DE AULA	Nunca	1 a 2 vezes	3 a 4 vezes	5 a 6 vezes	7 a 8 vezes	9 a 10 vezes
3.1. Aluno recusa-se a devolver material emprestado que outro lhe pede						
3.2. Aluno grita e xinga o colega						
3.3. Aluno ameaça agredir fisicamente o outro						

3.4. Aluno agride fisicamente (empurra, dá socos etc.) o colega						
3.5. Alguém atira objetos (papel, borracha) em outro que revida						
3.6. Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula						
3.7. Aluno recusa-se a seguir instrução do professor						
3.8. Aluno reclama providências do professor contra colega que o agrediu						
3.9. Aluno grita com o professor						
3.10. Aluno ironiza (“tira o sarro”) o professor						
3.11. Mais de dois alunos brigam na sala de aula						

4. Listamos algumas estratégias usadas por professores para lidar com conflitos e indisciplina dos alunos em sala de aula. Informe quantas vezes você usa cada uma delas em uma semana de aula.

ESTRATÉGIAS	Nunca	1 a 2 vezes	3 a 4 vezes	5 a 6 vezes	7 a 8 vezes	9 a 10 vezes
4.1. Relembro as normas da escola e nossos combinados.						
4.2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos						
4.3. Dou conselhos à classe sobre disciplina						
4.4. Encaminho bilhetes aos pais falando dos comportamentos de seus filhos.						
4.5. Faço estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.						
4.6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.						
4.7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.						
4.8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.						
4.9. Converso seriamente com os que estão criando problemas						
4.10. Uso atividades que eles gostam de fazer						
4.11. Dou atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente						
4.12. Incentivo a colaboração entre os alunos						
4.13. Ignoro os alunos que estão se comportando mal						

5. Em relação às estratégias do item anterior, indique o quanto você considera cada uma efetiva no manejo de conflitos e indisciplina em sala de aula.

ESTRATÉGIAS	Nenhuma	Pouca	Média	Muita
5.1. Relembro as normas da escola e nossos combinados.				
5.2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos				
5.3. Dou conselhos à classe sobre disciplina.				
5.4. Encaminho bilhetes aos pais falando dos comportamentos de seus filhos.				
5.5. Faço estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.				
5.6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.				
5.7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.				
5.8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.				
5.9. Converso seriamente com os que estão criando problemas.				
5.10. Uso atividades que eles gostam de fazer.				
5.11. Dou atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.				
5.12. Incentivo a colaboração entre os alunos.				
5.13. Ignoro os alunos que estão se comportando mal.				

Sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos

6. Assinale o item que melhor represente a sua posição

	Nenhuma	Pouca	Média	Bastante	Total
6.1. Qual a importância que você dá ao desenvolvimento socioemocional na educação infantil.					
6.2. Qual a viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento socioemocional em sua classe.					

7. Como você acha que deve ser promovido o desenvolvimento socioemocional na escola?

- Nas atividades acadêmicas
- Em atividade separadas
- Em ambas

8. Na sua opinião, quem deve se incumbir de promover desenvolvimento socioemocional na escola?

Pelo próprio professor

Por outros profissionais

Pelos dois

9. Quais as vantagens em promover o desenvolvimento socioemocional em sala de aula?

10. Quais as dificuldades em promover o desenvolvimento socioemocional em sala de aula?

11. Anote sua concordância/discordância: A qualidade das relações interpessoais de uma criança com as outras pessoas afeta o rendimento escolar dessa criança.

Discordo totalmente

Discordo

Não concordo nem discordo

Concordo

Concordo totalmente

Autoavaliação como professor(a)

12. Indique abaixo o quanto você acredita ser capaz de:

12.1. Reconhecer as emoções e sentimentos dos alunos.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12.2. Lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo) dos alunos.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12.3. Acalmar-se diante de situações de conflitos em sala de aula.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

12.4. Manejar conflitos interpessoais em sala de aula.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1

12.5. Promover o desenvolvimento socioemocional do aluno

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Sobre sua escola

13. Nas questões a seguir você deverá avaliar a escola atual de trabalho, de acordo a escala abaixo

	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
13.1. Infraestrutura física da escola				
13.2. Materiais oferecidos pela escola				
13.3. Desempenho profissional dos professores				
13.4. Relacionamento com demais professores				
13.5. Interesse dos alunos com as aulas e aprendizagem				
13.6. Projeto Pedagógico da escola				

14. Indique nas questões a seguir o seu grau de concordância e discordância com as afirmativas.

Itens	Concordo	Discordo
14.1. A direção me anima e me motiva para o trabalho		
14.2. O(a) diretor(a) estimula os professores a realizarem atividades criativas		
14.3. O(a) diretor(a) dá feedback aos professores sobre o andamento do trabalho		
14.4. O(a) diretor(a) garante que os professores sejam informados sobre as possibilidades de atualização de seu conhecimento e habilidades		
14.5. Nesta escola o(a) diretor(a), professores e demais membros da equipe procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva		

Agradecemos sua colaboração!

Apêndice 5 – Questionário de Avaliação da Unidade

AVALIAÇÃO DA UNIDADE 1 (ou 2, 3, 4, 5 ou 6)

Prezado(a) Cursista,

Antes de passar para a próxima unidade, pedimos sua avaliação sobre esta que está finalizando.

Identificação

Nome _____

E-mail _____

Itens

Por favor, responda os itens abaixo conforme a escala indicada (Nota: N/A = Não se aplica)

Desempenho do professor (facilitador) na aula

Itens	N/A	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
1. Domínio dos conteúdos						
2. Qualidade da apresentação						
3. Recursos utilizados						
4. Qualidade da interação com os alunos						

Materiais e atividades

Itens	N/A	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
5. Atratividade do texto						
6. Clareza do texto						
7. Aplicabilidade das tarefas						
8. Utilidade dos conhecimentos adquiridos						

Atuação do tutor

Itens	N/A	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
9. Frequência de contato						
10. Efetividade da orientação						
11. Qualidade da relação						
12. Encorajamento recebido						

Relação com o ambiente virtual

Itens	N/A	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
13. Seu domínio do ambiente virtual						
14. Aprendizagem do ambiente virtual						

Autoavaliação do desempenho

Itens	N/A	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
15. Investimento de tempo e estudo						
16. Aprendizagem dos conteúdos						
17. Aplicação do que foi aprendido						

Apêndice 6 – Questionário de Avaliação do Tutor Sobre Cada Cursista

AVALIAÇÃO DO TUTOR SOBRE CADA CURSISTA

Nome da Tutora: _____ Data da avaliação: _____

Nome do cursista: _____

Cara tutora,

Precisamos com urgência finalizar a avaliação dos cursistas e entregar nota e certificado deste primeiro módulo. Uma das avaliações é a da tutora. Para facilitar o processo e padronizar as respostas recebidas, elaboramos as questões abaixo. Por favor, avalie cada cursista nos itens e nos envie um arquivo de resposta para cada cursista.

- (1) Quantos encontros presenciais você marcou com o seu cursista? _____ Deste total, em quantos o cursista compareceu? _____
- (2) Avalie de 0 a 10 a quantidade/qualidade da participação dos cursistas nestes encontros (comentários pertinentes, perguntas, uso dos conceitos, etc.). Caso não tenha sido realizado nenhum encontro, informe aqui, por favor: _____.
- (3) Em relação às **TAREFAS INTERPESSOAIS DE CASA**, avalie a **melhora** do cursista em uma **escala de 0 a 10**.
 - (a) Grau de atendimento ao que foi pedido na tarefa: _____
 - (b) Qualidade da descrição de comportamento ao relatar a tarefa (por exemplo, referência a comportamentos observáveis, contextualização da situação e dos envolvidos) _____
 - (c) Indicadores de que de fato desempenhou as habilidades Sociais solicitadas _____
- (4) Em relação às **TAREFAS CONCEITUAIS / ACADÊMICAS DE CASA**, avalie a **melhora** do cursista em uma **escala de 0 a 10**.
 - (a) Grau de atendimento ao que foi pedido na tarefa: _____
 - (b) Utilização dos conceitos de Habilidades Sociais _____
 - (c) Articulação com os conceitos ensinados nas unidades? _____
- (5) Em relação à participação **FORUM DE DISCUSSÃO** e no **FORUM AVANÇADO**
 - (a) Apresentou contribuições novas e elaboradas? _____
 - (b) Apresentou relato de aplicabilidade dos conceitos, aprendidos no curso, em seu cotidiano? _____
 - (c) Apresentou comentários positivos com relação ao curso? _____

- (6) De acordo com o cronograma final do curso (ver ao lado), indique em **quantas das seis unidades o cursista cumpriu o prazo** de realização das tarefas: _____

CRONOGRAMA
Unidade 1 (12 a 19/05)
Unidade 2 (19 a 02/06)
Unidade 3 (02 a 16/06)
Unidade 4 (16 a 23/06)
Unidade 5 (23 a 30/06)
Unidade 6 (30/06 a 30/07)

- (7) Com relação às **20 tarefas previstas no curso**, em quantas você solicitou recuperação pelo cursista? ____ Em quantas ele de fato fez? _____
- (8) Se tiver mais alguma observação sobre seu tutorado, que não foi contemplada nos itens anteriores, fique a vontade para completar.

Agradecemos sua colaboração!

Apêndice 7 – Exemplo de Tarefas de Casa

Tarefa acadêmica de casa (TAC) da Unidade 1

Tarefa 1.2

Tarefa 1.2. Pense em uma classe de alunos para os quais deu aula recentemente. Agora responda:



- (A) Quantos alunos tinha essa classe? ____
- (B) Quantos alunos apresentavam um padrão: (B1) de habilidades sociais ____; (B2) passivo ____; (B3) agressivo ____
- (C) Dê exemplo de um comportamento observado nos alunos do B1, do B2 e do B3
- Para responder, indique a letra e sua resposta a cada uma delas.

Tarefa interpessoal de casa (TIC) da Unidade 1

Tarefa 1.3

Tarefa 1.3. Chegamos ao final dessa Unidade e para finalizarmos, vamos exercitar uma habilidade social importante nos dias atuais e que será de grande valia também para nossa integração: a habilidade de **iniciar e manter conversações com pessoas inicialmente desconhecidas**. Para alguns de nós, por conta de nossa profissão, pode ser uma tarefa bem simples, mas para outros não. O importante é que você decida fazê-la e que se concentre no aqui-e-agora da interação social, quando estiver realizando-a.

A sua tarefa é: iniciar uma conversa com uma pessoa desconhecida. Fique a vontade para escolher com quem vai conversar por pelo menos 3 minutos e não mais que 10 minutos. O importante, para esse exercício, é você prestar atenção ao que pensa, sente e faz enquanto está com a outra pessoa. Depois descreva, descreva aqui, abaixo, resumidamente:

- (A) Onde ocorreu a tarefa de iniciar conversação;
- (B) O que você pensou ou sentiu antes, durante e depois da tarefa;
- (C) Quanto foi seu desconforto ou incômodo (de 1 a 10) ao fazer essa tarefa;
- (D) Quais comportamentos seus e da outra pessoa você achou que foram positivos.