



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

**ATIVIDADE CURRICULAR EM HABILIDADES SOCIAIS PARA PROFESSORES DE
ALUNOS DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tatiane Cristina Rodrigues Lessa

São Carlos, 2017

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

**ATIVIDADE CURRICULAR EM HABILIDADES SOCIAIS PARA PROFESSORES DE
ALUNOS DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tatiane Cristina Rodrigues Lessa¹

Pesquisa a ser apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial, sob a orientação da prof^a Dra. Carolina Severino Lopes da Costa.

São Carlos, 2017

¹Bolsista CAPES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Tatiane Cristina Rodrigues Lessa, realizada em 16/02/2017:

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa
UFSCar

Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette
UFSCar

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
UNESP

*“Conheça todas as teorias e domine todas as técnicas mas, ao cruzar uma alma humana seja,
apenas, outra alma humana” - Carl Gustav Jung*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus e aos meus guias espirituais que sempre estiveram ao meu lado me dando força e energia para continuar mesmo quando tudo pareceria não haver sentido algum.

Em segundo lugar, e não menos importante, aos meus pais. Vocês que sempre dedicaram todo tempo de suas vidas nos meus estudos, na formação de quem eu sou hoje e na certeza de que sempre tenho com quem contar, meu mais sincero: obrigada! Amo vocês para sempre! Também agradeço meu irmão que sempre foi meu exemplo de determinação e de que os estudos podem nos abrir portas incríveis! Você, com certeza sempre foi e será um exemplo para mim! Dil, te amo! Agradeço, ainda, ao meu companheiro Rafael que sempre me serviu de exemplo por sua responsabilidade, seriedade e dedicação no seu trabalho. Você é, sem dúvida, uma das pessoas mais corretas e dedicadas que eu já conheci! Obrigada por estar ao meu lado, me apoiar nas minhas decisões e me ajudar em todas as vezes que precisei de você aqui comigo! Te amo!

À minha orientadora: Carol, sem você isso não seria possível! Obrigada por confiar no meu trabalho e por ser muito mais que uma orientadora. Pela dedicação, por tudo que me ensinou, por todas as horas investidas e por me confortar quando eu mais tinha dúvidas! Você me ensinou a ir além e a não desistir dos meus sonhos. Que Deus ilumine muito você em toda sua vida!

Agradeço aos amigos do mestrado e da psicologia que sempre tiveram uma palavra amiga e risadas para compartilhar nesse tempo além, claro, dos meus amigos de Campinas que me incentivam a largar o certo pelo incerto, mas que, acredito, viram a felicidade que o horizonte estava mostrando. Amo vocês!

Aos meus professores do mestrado que sempre estiveram dispostos a me ajudar em tudo que precisei. Um agradecimento especial aos professores Armando Machado, Maria Amélia Almeida e Elizabeth Barham. Vocês são exemplos de professores e educadores nos quais eu sempre vou me espelhar. Também, um agradecimento aos meus professores da psicologia pois proporcionaram a base da minha formação enquanto psicóloga e pesquisadora. Tenho muito orgulho de ter sido “lapidada” por vocês! Um carinho especial aos professores do Instituto de Psicologia Analítica de Campinas que auxiliaram na minha formação enquanto psicóloga e me fizeram uma pessoa muito mais humana.

Agradeço também à Dani Lopes pelo auxílio na construção do projeto, à Ana Carolina, Ana Casalli e Aline pela ajuda com os diários de campo e às professoras Maria Júlia e Zilda pelas

contribuições na banca de qualificação. Vocês foram parte fundamental para o desenvolvimento desse trabalho, muito obrigada!

Finalmente agradeço à Associação de Equoterapia de Campinas, ao CAPE e a todos os profissionais da Educação Especial que cruzaram meu caminho até aqui pois esses sempre me mostraram como a área da Educação Especial merece cuidado e carinho por todos aqueles que passam por ela. E a todos os professores que participaram dessa pesquisa pois sem vocês esse estudo não seria possível! Vocês foram peças fundamentais para que essa pequena semente pudesse germinar... desejo que o futuro de vocês seja brilhante!!

Agradeço ainda à CAPES pela bolsa que me proporcionou ao longo desses dois anos, sem a qual, eu não conseguiria ter chegado até aqui!

RESUMO

Com o aumento da inclusão de alunos do público alvo da Educação Especial ocorreu um aumento dos estudos relacionados ao tema. Um desses temas refere-se à necessidade de focar na formação inicial e continuada do professor, que além de precisar dominar os conhecimentos curriculares, necessita aprimorar suas habilidades de relacionamento interpessoal para que sua ação educativa seja mais eficaz. Desse modo, este trabalho teve como objetivos avaliar uma atividade curricular com vivências em habilidades sociais para alunos dos cursos de licenciatura e professores de alunos do Público Alvo da Educação Especial sobre seu repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas e correlacionar as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes. Participaram da pesquisa 19 professores e a coleta de dados ocorreu em uma atividade denominada ACIEPE (Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) durante 12 encontros, sendo o primeiro e último encontro destinados a aplicação dos instrumentos de medida para a avaliação pré e pós-teste. Como instrumentos utilizou-se o Questionário Critério Brasil, Inventário de Habilidades Sociais (*IHS-Del Prette*), Inventário de Habilidades Sociais Educativas para Professores (IHSE – Prof), Escala de importância das Habilidades Sociais, Questionário de Avaliação para Validação Social do Programa e Diário de Campo. Para a análise dos dados foi realizado o Teste T para a comparação entre dados de pré e pós-teste e, ainda, análise de conteúdo para sistematização dos dados provenientes dos questionários. Os dados apontaram que não houve diferenças no repertório de habilidades sociais na comparação entre pré e pós-teste, mas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para dois fatores relacionados às habilidades sociais educativas e, ainda, com relação à maior atribuição de importância dos participantes para as classes de habilidades sociais comunicativas e assertivas, de defesa de direitos e cidadania. Também, encontrou-se correlação entre alguns itens específicos relacionados às habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes. Na avaliação quanto às características do curso, os dados apontaram para a satisfação dos participantes com relação à participação e formato das atividades.

Palavras-Chave: Educação Especial. Atividade Curricular. Habilidades Sociais. Formação de Professores. Habilidades Sociais Educativas.

ABSTRACT

With the increasing number of inclusion of students from the target audience of Special Education, there has been an increase in studies related to the topic as well. One of these topics refers to the need to focus on initial and continuing teacher training, which in addition to mastering curriculum knowledge needs to improve their interpersonal skills so that their educational action is more effective. Thus, this study aims to evaluate a curricular activity with experiences in social skills for undergraduate students and Special Education target audience students on their repertoire of social skills and educational social skills and to correlate social skills and abilities of the participants. A total of 19 teachers participated in this study, and the data collection took place in an activity called ACIEPE (Curricular Activities of Teaching, Research and Extension Integration) during 12 meetings, being the first and last meeting destined to apply the measurement instruments for pre and post evaluation – T-Test. As instruments, the Brazilian Criteria Questionnaire, the Social Skills Inventory (IHS-Del Prette), the Inventory of Educational Social Skills for Teachers (IHSE - Prof), the Social Skills Importance Scale, the Evaluation Questionnaire for Social Validation of the Program and Field journal. To the data analysis, the T-Test was performed for the comparison between pre and post-test data, as well as content analysis for the systematization of data from the questionnaires. The data showed that there were no differences in the social skills repertoire in the comparison between pre and post-test, but statistically significant differences were found to two factors related to social educational skills, and regarding to the greater importance attribution of the participants to the Classes of communicative and assertive social skills, advocacy and citizenship. In addition, we found a correlation between some specific items related to the social skills and educational social skills of the participants. In the evaluation of the characteristics of the course, the data pointed to the satisfaction of the participants regarding to the participation and format of the activities.

Key-words: Special Education. Curricular Activity. Social Skills. Teacher Education. Social and Educational Skills.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos alunos e professores participantes da pesquisa.....	36
Tabela 2. Valores de mediana e classificação das habilidades sociais dos participantes, no pré e pós-teste.....	52
Tabela 3. Valores de mediana das habilidades sociais educativas dos participantes, no pré e no pós-teste, na visão dos mesmos.	54
Tabela 4. Valores de mediana na importância das habilidades sociais atribuídas pelos participantes, no pré e pós-teste.	56
Tabela 5. Correlação entre habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes por item no pré-teste.....	58
Tabela 6. Correlação entre habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes por item no pós-teste.	59
Tabela 7. Correlação entre habilidades sociais e habilidades sociais educativas do item “Retribuição de atenção e afeto pelos alunos” no pós-teste.....	61
Tabela 8. Valores das notas atribuídas pelos participantes para itens referentes aos recursos e conteúdos da atividade.	63
Tabela 9. Aspectos positivos do curso, na visão dos participantes.....	65
Tabela 10. Aspectos negativos do curso, na visão dos participantes.	70
Tabela 11. Aspectos relativos às expectativas dos participantes em relação ao curso, na visão dos mesmos.....	72
Tabela 12. Aspectos da autoavaliação e participação dos participantes na atividade, na visão dos mesmos.....	73
Tabela 13. Aspectos de sugestões de aperfeiçoamento do curso em futuras atividades, apontadas pelos participantes.....	75
Tabela 14. Correlação por fatores do Inventário de Habilidades Sociais e Inventário de Habilidades Sociais Educativas no pré-teste.	111
Tabela 15. Correlação por fatores do Inventário de Habilidades Sociais e Inventário de Habilidades Sociais Educativas no pós-teste.	112
Tabela 16. Correlação por item do Inventário de Habilidades Sociais e Inventário de Habilidades Sociais Educativas no pré-teste.	113
Tabela 17. Correlação por item do Inventário de Habilidades Sociais e Inventário de Habilidades Sociais Educativas no pré-teste (continuação).	114
Tabela 18. Correlação por item do Inventário de Habilidades Sociais e Inventário de Habilidades Sociais Educativas no pós-teste.....	115
Tabela 19. Correlação por item do Inventário de Habilidades Sociais e Inventário de Habilidades Sociais Educativas (continuação)	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sugestão de divisão para classes molares e moleculares em Habilidades Sociais conforme Del Prette e Del Prette (2013a, p.60).	24
Quadro 2. Síntese das vivências realizadas, classes e subclasses de habilidades sociais e aspectos teóricos trabalhados por encontro.	44

SUMÁRIO

Justificativa pessoal para o trabalho	9
1 Breve panorama sobre a Educação Especial e a formação de professores no campo das habilidades sociais	11
1.1 Definições em Habilidades Sociais	19
1.2 Intervenções em Habilidades Sociais para Professores de alunos do PAEE	26
2 MÉTODO	35
2.1 Considerações Éticas	35
2.2 Participantes	35
2.3 Local	38
2.4 Materiais e equipamentos	38
2.5 Instrumentos para a coleta de dados	38
2.5.1 <i>Questionário Critério Brasil</i>	39
2.5.2 <i>Inventário de Habilidades Sociais –IHS-Del Prette</i>	39
2.5.3 <i>Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores</i> -	39
2.5.4 <i>Escala de Avaliação de Importância das Habilidades Sociais</i>	40
2.5.5 <i>Questionário de Avaliação para Validação Social do Programa – APÊNDICE 3</i>	41
2.5.6 <i>Diário de Campo</i>	41
2.6 Delineamento	41
2.7 Procedimento de Coleta de Dados	42
2.8 Procedimento de Análise de Dados	50
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
<i>Comparação do repertório de Habilidades Sociais dos participantes no pré e pós-teste</i>	52
<i>Comparação dos repertórios de Habilidades Sociais Educativas dos participantes no pré e pós-teste</i>	54
<i>Comparação da importância atribuída pelos participantes às habilidades sociais no pré e no pós-teste</i>	56
<i>Correlação entre Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas dos Participantes</i>	57
<i>Avaliação dos participantes quanto às características e à participação dos mesmos na atividade (validação social)</i>	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
6 REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE 1	88
<i>Situação Estruturada</i>	88
APÊNDICE 2	91
<i>Autoavaliação sobre a Importância das Habilidades Sociais</i>	91

APÊNDICE 3	93
<i>Questionário de Validação Social do Curso em Habilidades Sociais</i>	93
APÊNDICE 4	94
<i>Folder Teórico e Sugestão de Tarefa de Casa</i>	94
2º ENCONTRO	94
3º ENCONTRO	95
4º ENCONTRO	96
5º ENCONTRO	97
6º ENCONTRO	99
7º ENCONTRO	100
8º ENCONTRO	102
9º ENCONTRO	103
10º ENCONTRO	105
11º ENCONTRO	106
APÊNDICE 5	109
<i>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</i>	109
APÊNDICE 6	111
APÊNDICE 7	112
APÊNDICE 8	113
APÊNDICE 9	115

Justificativa pessoal para o trabalho

Me formei em psicologia no ano de 2011 e, em seguida, atuei como psicóloga clínica durante o primeiro ano de formada. Após esse tempo, um amigo me convidou para trabalhar com equoterapia cujo foco do trabalho seria o atendimento de crianças, adolescentes e adultos com deficiência, em equipe multidisciplinar, durante a sessão de equoterapia. Um pouco resistente, devido à falta de conhecimento na área, resolvi aceitar o desafio e me apaixonei pelas possibilidades que eu via com todos aqueles que participavam da equoterapia.

Esse trabalho durou apenas três meses pois, em seguida, fui contratada pela Fundação Faculdade de Medicina para trabalhar no projeto CAPE – Centro de Atendimento Pedagógico Especializado. Esse trabalho também era composto por uma equipe multidisciplinar e nosso principal foco era auxiliar 11 Diretorias de Ensino de Campinas e região no processo de inclusão dos alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Realizávamos, entre muitas funções, avaliações para verificar as possibilidades dos alunos com deficiências, encaminhamentos para a rede de serviço de saúde e da assistência social local, anamnese e orientação familiar, orientação e capacitação de professores. Foi nesse último tópico que meu interesse pela área começou a crescer pois, de um lado, eu podia verificar na rede muitos professores com boa vontade, mas, sem a menor ideia do que poderiam fazer para contribuir com o ensino desses alunos, de outro, professores que não queriam aqueles alunos ali (e isso me deixava muito triste).

Frente a esse cenário, comecei a me interessar em como eu poderia auxiliar esses professores para que a inclusão fosse algo diferente, algo que eles realmente desejassem e sentissem que tinham muito para contribuir. Dessa forma, após dois anos nesse emprego e com a motivação de tentar fazer algo que fosse realmente válido a esses professores que eu havia encontrado em meu caminho, optei por retornar ao mestrado.

Nesse retorno me deparei com o campo das habilidades sociais e, devido à minha experiência prática, acreditei que eu poderia realizar muitas trocas importantes com professores que encontrasse e, unir a psicologia educacional e as habilidades sociais foi o que me fez investir de forma pessoal e profissional nesse projeto. Assim, estudando mais sobre o tema e unindo os desafios que eu havia encontrado em minha atuação, surgiu a ideia de uma atividade que pudesse relacionar as habilidades sociais e uma outra forma de compreender a formação de professores. Por isso, a atividade do mestrado se deu de forma prática e vivencial unindo as habilidades sociais e a formação de professores da Educação Especial.

1 Breve panorama sobre a Educação Especial e a formação de professores no campo das habilidades sociais

Na escola é possível vivenciar uma multiplicidade de situações em que as realidades socioculturais dos alunos apresentam influência direta sobre seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, pensar em formação inicial e continuada de professores apresenta-se como um desafio tanto para os que fomentam como essas políticas irão se constituir e se solidificar, como para aqueles que pesquisam e a vivenciam em sua prática diária.

Dentre tantos desafios tem-se, de um lado, a questão da formação inicial que deve ser sólida no que diz respeito aos conteúdos disciplinares e, de outro, a formação continuada que enfrenta problemas com o fortalecimento de saberes didáticos e disciplinares de professores já em atividade e que, muitas vezes, advém de uma lacuna em sua formação inicial (MOREN; SANTOS, 2011).

Há também que considerar as questões inerentes a melhoria da atuação do professor que, além de tratar de questões educacionais – como equidade, inclusão social, preparação para o trabalho, inclusão social e tecnológica – deve garantir que esta formação se reflita em uma melhoria nas práticas de sala de aula, buscando efeitos não apenas imediatos, mas também duradouros, pois os alunos necessitam de ações urgentes que promovam a melhoria de sua educação (MOREN; SANTOS, 2011, p. 2).

Na direção da mesma ideia, Vitaliano (2010) salienta que a contraposição da formação e atuação técnica do professor motivou o surgimento de novos paradigmas visando a superação de lacunas que esse processo pode deixar e, nesse sentido, ganha destaque a necessidade de formar o professor para uma atuação como práticos-reflexivos. Essa expressão, ainda segundo a autora, diz respeito a uma proposta de formação de professores que ultrapasse a visão dicotômica entre a teoria e a prática estabelecendo e aprimorando a relação entre esses aspectos e, além disso, que contextualize as condições que envolvem o professor e o aluno (VITALIANO, 2010).

Também, a sugestão de que o professor deve envolver-se e ter um compromisso crítico no debate com a sociedade sobre os papéis da escola e as finalidades da mesma e, assim, este deve “aprender a lidar com os aspectos sociais de sua profissão, aprender a trabalhar cooperativamente na comunidade escolar, a dialogar com as famílias, com a comunidade e a fortalecer sua profissão” (VITALIANO, 2010, p.36).

Ascendendo a tal ideia, Perrenoud (2002, p.13) aponta que todos os profissionais refletem sobre sua ação e na ação, mas, que essa reflexão não os torna necessariamente profissionais reflexivos. Para ele “uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas

consequências da reflexão do exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso”. Assim, esse autor destaca que

A formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação (apud Lafortune; Mongeau; Pallascio, 1998). Nada disso pode ser adquirido por um toque de mágica, só pelo fato do professor ter passado por êxitos e fracassos. Todos nós refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagens de forma automática. Repetimos os mesmos erros, evidenciamos a mesma cegueira, porque nos falta lucidez, coragem e método. Alguns têm uma capacidade infinita de rejeitar a responsabilidade por aquilo que não dá certo, culpando ou os acontecimentos ou a falta de “sorte”; outros, ao contrário disso, acusam-se de todas as incompetências e batem incessantemente no peito reconhecendo sua culpa. Nenhuma dessas atitudes contribui para uma prática reflexiva, já que nenhuma delas provoca um verdadeiro trabalho de análise, um trabalho sem complacência, sem resultar na autostificação e no autodesprezo (PERRENOUD, 2002, p.17).

Dessa forma, o trabalho reflexivo do professor exige, então, preparação do futuro profissional por meio de sua formação inicial, mas, também, de tempo e contato com a prática cotidiana de sua profissão. A formação continuada pode, portanto, ser um espaço privilegiado de formação para esse professor que teve oportunidade de se deparar com as realidades práticas do fazer cotidiano de sua profissão e sente a necessidade de refletir aprofundar seus conhecimentos teóricos e sua prática

Além disso, Perrenoud (2002) traz que o desafio do professor advém do ensinar além dos conteúdos curriculares e isso implica no ensino também de atitudes, hábitos, métodos e posturas reflexivas. Ainda, que é importante a criação de ambientes nos quais possam haver trocas compartilhadas de experiências desde as formas de pensar, decidir, comunicar e reagir do professor em sala de aula.

Essas condições favorecem a tomada de consciência e debate, pois nada ocorre de forma automática. Enquanto os profissionais experientes não consideram ou não percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competências duramente adquiridas (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Essa criação deveria, ainda segundo o referido autor, se estender a um ambiente no qual o profissional pudesse trabalhar seus medos e emoções auxiliando, dessa forma, o desenvolvimento não só do profissional, mas da pessoa e de sua identidade.

Assim, a formação de professores, como apontado por Pletsh (2009) visa a produção de conhecimento para novas atitudes que permitam compreender as situações complexas de ensino a fim de que o professor possa desempenhar seu papel de ensinar de maneira responsável e satisfatória. Considera-se imperativo, portanto, a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais que se voltem para esse público e se adequem à formação de novas exigências educacionais visualizando um perfil profissional voltado para o professor como figura principal de valorização da diversidade em todo processo de ensino e aprendizagem (PLETSH, 2009).

Dessa forma, tal proposta não se configura como uma tarefa simples e, se torna ainda mais complexa, para o contexto da formação do professor na perspectiva da educação inclusiva. Posto isso, Pletsh (2009) alerta que o ensino à professores e agentes educacionais vem sendo realizado de maneira tradicional e “inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva” (PLETSH, 2009, p.8). Ressalta também que entre os cursos de pedagogia ou de pedagogia com habilitação em Educação Especial (já extinto) poucas são as disciplinas ou conteúdos que abarquem os alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)² apesar de todas as questões legais envolvendo esse público.

E, ainda, particular ao contexto da educação inclusiva, além dessas questões, sabe-se que a formação universitária do professor deixa, muitas vezes, lacunas importantes apesar das várias iniciativas existentes dentro da Secretaria de Educação Especial, conforme apontou Mendes (2009). Infelizmente, conforme aponta a autora supracitada, estar amparado legalmente não implica, necessariamente, em uma formação ou atuação de qualidade e, frente a esse aspecto, vale destacar uma breve explanação sobre o movimento da educação inclusiva no país e a formação do professor dessa categoria.

A partir da década de 1990, a questão da inclusão trouxe uma indicação de mudança sobre a forma como a sociedade deveria lidar com as deficiências de modo geral. A realização da conferência internacional realizada em Jomtien, na Tailândia, culminou na elaboração do documento Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), o qual propôs a constituição de um sistema educacional inclusivo. Este movimento internacional e outros como a Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, somado à instituição de políticas públicas brasileiras como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96 – BRASIL, 1996), a Lei 10172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2/2001 – BRASIL, 2001) foram de extrema importância para fomentar uma modificação sobre o modo de conceber e lidar com as deficiências no contexto escolar. Tais documentos concebem a Educação Especial como modalidade de oferta de serviços educacionais e reafirmam o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que se refere ao direito à educação de todas as pessoas com deficiência e o direito de receber atendimento educacional, preferencialmente na rede regular de ensino.

Tanto os movimentos internacionais quanto as políticas públicas criadas a partir dos mesmos trouxeram importantes contribuições para os alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

²Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>)

Uma dessas foi a compreensão de que não é o aluno com deficiência que deve se adaptar para fazer parte do sistema educacional, mas a escola é que deve se transformar, buscando as adequações necessárias para atender a todos os alunos (MEC, 2003).

Frente a tais direitos, Mendes (2002) aponta que a proposta inclusiva deve ser a) racional, aproveitando as possibilidades existentes, b) responsável, ao ser planejada e avaliada continuamente e c) responsiva, ao ser flexível e ajustável dependendo dos resultados das avaliações encontradas. E, dentro dessas necessidades, Aranha (2000) salienta que para uma escola ser considerada inclusiva faz-se necessário alguns suportes como, por exemplo, a existência de suporte físico, pessoal, material, técnico e social e que, porém, esses são necessários, mas não suficientes para garantir a equiparação de oportunidades e uma educação efetivamente inclusiva (ARANHA, 2000).

Sabe-se, ainda, que tais suportes são amparados legalmente como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96) que apresenta no artigo 96 que os sistemas de ensino devem assegurar, aos alunos do PAEE: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades. E que, apesar da legislação informar a necessidade de assegurar tais direitos, a realidade da educação de tais crianças e jovens ainda está dividida em três vertentes:

Por um lado, temos forte subsistema, com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, que é caracterizado pelo assistencialismo filantrópico. Do outro temos um sistema educacional geral fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar dessa parcela da população. Ao lado dessas duas vertentes educacionais, há que se considerar ainda que uma proporção considerável dessa população permanece à margem de qualquer tipo de escola (MENDES, 2009, p.3).

A saber, tal dificuldade pode, entre tantos motivos não expostos aqui, estar relacionada ao processo de formação de professores e, especialmente, os da Educação Especial uma vez que há defasagem de oferta de formação inicial, especialmente após a extinção das habilitações nos cursos de pedagogia. Com relação a essa questão, a seguir será feita uma breve descrição acerca dos cursos de formação de professores para a Educação Especial de nosso país.

Almeida (2004) aponta que o primeiro curso regular de formação de professores para a Educação Especial no Estado de São Paulo ocorreu em 1955. Segundo a autora, a maioria dos cursos voltados à Educação Especial dava-se por meio do ensino médio antes da década de 1960 e, após o final dessa, elevou-se a nível de graduação e, a partir de 1972

a formação de professores da Educação Especial que atuavam na rede regular de ensino passa a ser obrigatória em nível universitário, ou seja, pedagogia com habilitação em Educação Especial, que poderia ser numa área específica (Deficiência Auditiva, Deficiência Mental, Deficiência Visual ou Deficiência Física) ou geral (ALMEIDA, 2004, p.1).

Apesar do surgimento dessa formação, segundo Almeida (2004) muitos estados ainda contavam com a formação de professores da Educação Especial ocorrendo por meio de “estudos adicionais” ou especialização “lato sensu”. Levando-se em conta os aspectos legislativos em meados da década de 1990, vale o destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que sinalizou como professores aptos a trabalhar com os alunos PAEE aqueles com especialização adequada em nível médio ou superior e aqueles capacitados para viabilizar a integração/inclusão desses educandos em classe comum. Entretanto, como salientou Almeida (2004), essa lei não deixou claro o tipo de conteúdo a ser transmitido nessas especializações ou se esses deveriam ser mais gerais ou específicos para determinadas deficiências.

Dessa forma, a mesma autora destaca que a formação de professores nessa modalidade, em 2001, dava-se da seguinte forma: 1. Por meio da formação inicial em nível médio, ou seja, por professores normalistas capacitados com “estudos adicionais” ou especialização oferecidas pelas secretarias de Educação; 2. Por formação inicial em nível superior, ou seja, professores habilitados nas diferentes áreas das deficiências com a formação na pedagogia, por professores licenciados somente em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria ou, ainda, por professores especializados em cursos de pós-graduação “lato sensu”, mestrado e doutorado; 3. Por meio da formação continuada, ou seja, professores licenciados com cursos de especialização em Educação Especial nas Secretarias de Educação, professores com magistérios capacitados por curso de atualização promovidos por instituições de ensino superior ou Secretarias de Educação, ou, ainda, professores atuando com alunos da Educação Especial sem qualquer curso específico na área (ALMEIDA, 2004).

No que se refere à formação inicial em nível superior, merece destaque, por conseguinte, a já existência, desde o início da década de 1960, a criação do curso em nível de graduação em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria e, somente no ano de 2008, na Universidade Federal de São Carlos sendo que nessa última, já havia a formação em nível de pós-graduação strictu sensu (mestrado-1978 e doutorado-1997). Na Universidade de Santa Maria a formação ocorre desde o ano de 1962 começando pelos cursos de extensão, habilitação, licenciatura e, sendo estes reestruturados até dar origem ao Curso de Educação Especial, hoje em vigência que é constituído de 3690 horas/aula ao longo de oito semestres³.

A formação de professores para a Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos iniciou-se em 1977 com o primeiro curso de extensão para professores e, em 1978 foi fundado o

³Disponível em: <http://w3.ufsm.br/edespecial/?page_id=107>

primeiro programa de pós-graduação em Educação Especial, sendo este, reformulado três vezes até hoje⁴. Observa-se que, enquanto a Universidade Federal de Santa Maria deu ênfase à criação de um curso de graduação, a UFSCar focou na criação de uma pós-graduação. Dessa forma, o curso de graduação em Educação Especial dessa última, foi deliberado em agosto de 2008, conforme a Resolução ConsUni/UFSCar nº 588, e reconhecido pelo Ministério da Educação em março de 2013, funcionando, desde então, em período integral no campus de São Carlos, com carga horária total de 3.315 horas (4 anos de curso)⁵.

Essa nova característica (a opção de formação inicial em termos de graduação para professores da Educação Especial) é apontada por Bueno (1999) como a possibilidade de transformação do perfil do profissional na qual o professor migra de professor de Educação Especial “especialista” em uma área da deficiência para um professor de Educação Especial “generalista”. Entretanto, Garcia (2011) sinaliza a possibilidade dessa nova perspectiva poder gerar um conflito na especificidade profissional do professor sendo este dado em maior ou menor grau de especialidade.

Para Garcia (2011) essa redefinição da formação do professor de Educação Especial representou a ideia de que o professor “generalista” surgia como uma possibilidade de transformar o profissional em mais professor e menos especialista em seu sentido de formação e atuação clínica e, ainda, como aplicador de recursos e instrumentos especiais. Essa autora aponta que o professor “generalista” estaria mais inclinado ao debate pedagógico e mais próximo, desta forma, da escola regular, das dinâmicas curriculares, dos processos educativos comuns e, com isso, possibilitando a articulação de uma tarefa mais pedagógica e menos clínica.

Concomitante a esse processo, vale a ressalva de que o tema da formação de professores para a Educação Especial também esteve presente em inúmeras proposições políticas para diversas modalidades da Educação nacional nas últimas décadas como parte da reforma educacional que teve início na década de 1990 sendo aperfeiçoada nos anos 2000. Especialmente nesse último, a adoção de uma perspectiva inclusiva tem demandado inúmeras reflexões acerca da formação dos professores de Educação Especial que devem atuar no âmbito da educação básica (GARCIA, 2011).

Nas publicações mais recentes sobre o Atendimento Educacional Especializado ofertado por professores especialistas ou graduados em Educação Especial (BRASIL, 2009- Decreto 6571/08), que prevê que esses serviços sejam ofertados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), parece haver um direcionamento das políticas acerca do desejo de se ter um profissional generalista, "capaz" de lidar com as diversas necessidades do PAEE. Não se pretende tecer considerações favoráveis ou

⁴ Disponível em: <<http://www.cech.ufscar.br/eesp/projeto-politico-pedagogico>>

⁵ Disponível em: <<http://www.cech.ufscar.br/eesp/>>

contrárias a tal posicionamento, porém é inquestionável o fato de que a formação de professores de Educação Especial é um tema complexo que, além de envolver as questões próprias e curriculares do Ensino Superior também possui relações com as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica (GARCIA, 2011), somadas às demandas de uma educação inclusiva.

Frente a esse breve panorama sobre a formação de professores para a Educação Especial, fica evidente a necessidade ainda maior de investimentos na formação inicial e continuada do professor e esses, como apontam Rosin-Pinola e Del Prette (2014), exigem conhecimentos curriculares e habilidades de reflexão sobre sua prática e outras tantas habilidades na condução de sua ação educativa. Um exemplo dessas habilidades pode ser apontado pelo estudo de Marquesine, Leonessa e Busto (2013) que buscou verificar as principais dificuldades do início da prática profissional do professor de Educação Especial e, algumas das principais características mencionadas foram aquelas relacionadas direta ou indiretamente a conteúdos de habilidades sociais como, por exemplo, lidar com comportamentos inadequados, comunicação na interação com o aluno, comportamento profissional inadequado dos colegas da instituição, preconceito e relacionamento com a família.

No caso de professores da Educação Especial vale, ainda, o destaque de que suas funções e atribuições são diferentes das dos professores de classe comum, pois eles têm, muitas vezes, que considerar como parte de seu trabalho, além do ensino de conteúdos curriculares específicos, a função de ensinar comportamentos adaptativos a seus alunos, habilidades de vida autônoma, habilidades sociais, a interlocução com a família e com os colegas de trabalho, dentre outros que exigem dele conhecimentos e habilidades de relacionamento interpessoal.

Além disso, assume-se para este trabalho a mesma perspectiva direcionada por Del Prette e Del Prette (1997) de que as atividades educacionais em sala de aula são, particularmente, pautadas em relações entre pessoas e, mais especificamente, entre o professor e o aluno e, por isso, acredita-se que “a intervenção educativa eficaz é aquela contingente à diversidade auto estruturante do aluno (interação construtivista entre o aluno e o objeto de conhecimento), que se traduz em diferentes níveis de ajuda e diretividade conforme cada caso” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997a, p.235).

E, a partir dessa proposta, ainda segundo os autores supracitados, pensar a importância das interações professor-aluno-objeto do conhecimento enquanto condição de ensino e de aprendizagem parece crucial para praticamente todas as perspectivas educacionais e, especialmente, as que envolvem a análise de processos cognitivos decorrentes nas e das interações sociais possibilitando, desta forma, uma revisão das práticas educativas tradicionais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997b). E, conforme apontado por Del Prette e Del Prette (1997b), embora as relações sociais espontâneas incluam interações educativas, as interações sociais que promovem o desenvolvimento e a

aprendizagem podem ser entendidas como educativas e construtivas quando remetem a condições específicas que deveriam ser estabelecidas pelo professor e, desta forma, facilitando a aprendizagem do aluno (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997b).

Além disso, conforme apontam Del Prette e Del Prette (1997a) deve-se pensar que a competência social do professor envolverá toda a construção do seu conhecimento em ambiente escolar e, assim, ele deve se situar como um dos polos de interação educativa com o aluno, mediando e conduzindo todas as interações com e entre os alunos. Para esses mesmos autores, essa competência implica em um repertório bastante amplo e diferenciado de habilidades sociais por parte do professor, o que inclui a sensibilidade de percepção em contexto da sala de aula, dos relacionamentos entre e com os alunos, da flexibilidade de mudança caso seu objetivo não esteja sendo atingido, na apresentação de desafios e na reação produtiva para a solução de problemas. Assim, os autores propõem que essa competência envolve a ampla capacidade de observação, análise e discriminação dos progressos dos alunos em termos de capacidades reais e potenciais, empatia e criatividade para resolução de problemas que estão na base da promoção de interações sociais educativas em qualquer sala de aula (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997a, p.242).

Desta forma, Del Prette e Del Prette (1997b) defendem que o papel do professor é central, pois as possibilidades de mudanças nas estruturas de participações em seus ambientes de trabalhos dependem, em grande parte, do investimento nos mesmos de forma que esses possam re-significar seus papéis sociais mesmo que sejam, apenas, no sentido de habilitá-los para novas configurações interativas dentro de cada sala de aula.

Portanto, pensando que para essa competência deve-se levar em conta o repertório de habilidades sociais do professor e que esse “refere-se, mais precisamente, à forma como o professor planeja e orienta as interações que estabelece com o aluno, com a classe e entre os alunos, enquanto condições de ensino e aprendizagem” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997a, p.242). E, ainda, que

[...] considerando-se o caráter intencional da ação educativa, o exercício desse papel mediador do professor reflete tanto o seu repertório de habilidades interpessoais para promover interações educativas com e entre os alunos em sala de aula, como o seu compromisso com um certo ideário educacional e com as abordagens pedagógicas que orientam a sua prática (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997a, p.242), [...]

faz-se necessário compreender e identificar como estão configuradas as habilidades sociais dos professores que atuam com alunos do PAEE. Além disso, como o campo teórico e prático das Habilidades Sociais poderia se caracterizar como uma possibilidade alternativa importante para o

melhor desenvolvimento das habilidades interpessoais dos professores da Educação Especial e, em particular, na contribuição de um professor capaz de orientar, planejar e facilitar de maneira mais eficaz as interações com seus alunos no processo de ensino e aprendizagem e, ainda, contribuir para a formação de professores práticos-reflexivos.

Destaca-se que as interações sociais podem ser mais ou menos satisfatórias e produtivas dependendo das características do nosso desenvolvimento social, que é uma área importante do desenvolvimento humano. A escola, enquanto contexto, pode ser considerada um ambiente rico no que diz respeito às possibilidades de promoção das habilidades sociais e o professor terá papel fundamental no ensino dessas habilidades aos seus alunos. Além disso, “a importância das relações sociais satisfatórias é reconhecida por profissionais das ciências humanas, de diferentes campos de atuação e de diferentes orientações teóricas, como um fator de desenvolvimento infantil, da saúde mental, da satisfação no trabalho, do exercício de cidadania” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996, p.234), entre outros.

Assim, refletir sobre como se configuram as habilidades de professores de alunos do PAEE passa a ser importante e acredita-se que compreender essa questão poderia auxiliar na melhora da interação social dos professores com esse público, com colegas de trabalho e, também, para que esses se tornem modelos adequados a seus alunos uma vez que são importantes agentes de ensino. Desta maneira, uma condição considerada importante seria que os professores apresentassem um bom repertório de habilidades sociais e que soubessem como transmitir tais conhecimentos e habilidades aos seus alunos agindo, assim, como agentes multiplicadores.

Considerando a importância das habilidades sociais do professor na condução de sua prática educativa, serão apresentados, a seguir, alguns conceitos importantes sobre o campo teórico e prático das habilidades sociais (1.1) e um breve panorama de pesquisas nacionais e internacionais que envolvem a formação de professores e as habilidades sociais, sempre que possível, focando em formação de professores da área da Educação Especial (1.2).

1.1 Definições em Habilidades Sociais

O termo habilidades sociais é definido por Caballo (1993) como um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um determinado contexto interpessoal que pode expressar sentimentos, atitudes e opiniões sendo, todas, adequadas no que diz respeito a considerar a

opinião das demais pessoas. Já o termo competência social diz respeito à “capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para sua relação com as demais pessoas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.33).

Del Prette e Del Prette (2013c, p.19) acrescentam que "as habilidades sociais constituem uma classe específica de comportamentos que um indivíduo emite para completar com sucesso uma tarefa social" em um determinado contexto e cultura, sendo que as tarefas sociais podem ser exemplificadas como fazer e recusar pedidos, solicitar mudança de comportamento, iniciar e manter conversação, dentre outras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013c, p.19). E, ainda, que “as habilidades sociais são classes de comportamentos sociais que somente podem ser classificadas como tais na medida em que contribuem para a competência social” e que a competência social “é um atributo avaliativo de um comportamento ou episódio de comportamentos bem-sucedidos no ambiente social” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013c, p.20).

Como critérios de funcionalidade da competência social, Del Prette e Del Prette (2011a) apresentam quatro subitens, sendo eles:

consecução do objetivo, em termos de consequências específicas obtidas na interação social; manutenção ou melhora da autoestima dos envolvidos; manutenção ou melhora da qualidade da relação; maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os participantes da interação; respeito e ampliação dos direitos humanos básicos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011a, p.20)

Já no que diz respeito à avaliação da competência social, Gresham (1986) apud Del Prette e Del Prette (2013c) sugere que esta deve ser baseada em três critérios: 1) julgamentos relevantes sobre o comportamento social de um indivíduo (por colegas, professores ou pais); 2) avaliações de comportamento social relacionados a padrões ou critérios explícitos e preestabelecidos (número de passos desempenhados com sucesso em uma tarefa) e 3) desempenhos comportamentais compatíveis com padrões normativos (por exemplo, escores em escalas de avaliação de habilidades sociais. E, frente a esses componentes um comportamento social, em si mesmo, não deve ser considerado como “socialmente habilidoso” se não levar em conta o “impacto sobre o julgamento dos agentes sociais em um determinado ambiente social” (GRESHAM, 1986 apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013c, p.20).

Del Prette e Del Prette (2011a) destacam que, ainda que todos os critérios das classes de habilidades sociais não sejam atendidos em uma mesma interação social, pode-se afirmar que quanto mais dessas classes forem atendidas, maior competência social poderá ser atribuída ao indivíduo em uma tarefa social. E, conforme autores supracitados, os critérios de competência social estão ligados

em duas dimensões de funcionalidade que se relacionam com as consequências imediatas e com as de longo prazo do episódio em que houve a interação e, também, com as consequências para o indivíduo e para seu interlocutor ou grupo social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011a). Essas dimensões caracterizam-se da seguinte forma:

1) A dimensão social refere-se aos critérios que acometem a consequências imediatas e individuais, com correlatos emocionais positivos (por exemplo, satisfação com os resultados obtidos e autovalorização) que também contribuem para a aquisição e manutenção das habilidades sociais; 2) A dimensão ético-moral refere-se às consequências positivas de médio e longo prazo e que contemplam também o outro ou o grupo (não apenas o indivíduo), tais como a manutenção ou melhora da qualidade da relação, a reciprocidade positiva, caracterizando relações do tipo “ganha-ganha” em geral, pautadas pelo respeito aos direitos humanos interpessoais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011a, p.21)

Além dos conceitos de habilidades sociais e competência social, quando se pensa nesses aplicados à função social do professor, considera-se relevante conceituar os termos habilidades sociais profissionais e habilidades sociais educativas. As habilidades sociais profissionais “são aquelas que atendem às diferentes demandas interpessoais do ambiente de trabalho objetivando o cumprimento de metas, a preservação do bem-estar da equipe e o respeito aos direitos de cada um” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.89). De acordo com os autores supracitados, essas habilidades devem contribuir para despertar a motivação, manter a disciplina e transmitir informações e conhecimento. Já as habilidades sociais educativas “são aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em ambiente formal ou informal” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.95). Essa classe, segundo Del Prette e Del Prette (2013a) é muito importante para educadores preocupados na mediação eficaz do processo de aprendizagem e para a condução de um processo de ensino e aprendizagem planejado pela interação entre educador, educando e objeto de conhecimento.

A apresentação desses conceitos é relevante para a compreensão de que as interações sociais têm sempre como pano de fundo um determinado contexto permeado de aspectos culturais específicos e fazem parte e de distintos momentos históricos.

O estudo das habilidades sociais no contexto escolar é de grande valia uma vez que a escola é um importante meio social de que o ser humano participa e, no qual, tem a chance de se desenvolver. Destaca-se, além disso, que o professor terá papel fundamental nesse processo uma vez poderá desempenhar papel fundamental no ensino dessas habilidades ao seu aluno tenha ele, ou não, algum tipo de deficiência. Deve-se levar em conta que a aprendizagem das habilidades sociais ocorre em toda a vida, o que permite que possíveis dificuldades e déficits sejam superados ao longo do desenvolvimento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013b, p.50) mas que, entretanto, a infância

representa uma fase importante de aprendizagem de comportamentos sociais e normas de convivência e que “essa aprendizagem depende das condições que a criança encontra nesses ambientes, o que influi sobre a qualidade de suas relações interpessoais subsequentes” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013b, p. 51).

Por esta razão o professor é uma figura-chave de intervenções educativas que visem demonstrar a sua importância para a clareza sobre seu papel de promover o desenvolvimento, tanto de habilidades acadêmicas como de habilidades sociais em seus alunos, uma vez que ele entra em contato muito cedo com esse público e permanece um tempo significativo com os mesmos em sala de aula.

Algumas classes de habilidades sociais específicas são consideradas indispensáveis dentro do contexto escolar como apontam Del Prette Del Prette (2013a) e, dentre elas, “liderar, convencer, discordar, pedir mudança de comportamento, expressar sentimentos negativos, lidar com críticas, questionar, negociar decisões, resolver problemas”, etc. (p.55). Para a promoção dessas classes específicas faz-se necessária a reflexão sobre o desenvolvimento interpessoal e, esse desenvolvimento, segundo Del Prette e Del Prette (1998), deve ser entendido como a capacidade para estabelecer e manter interações sociais simultaneamente produtivas e satisfatórias diante de diferentes interlocutores, situações e demandas. Essa capacidade pode ser adquirida e/ou ampliada por uma forma de intervenção denominada Treinamento de Habilidades Sociais (THS).

O Programa de Treinamento de Habilidades Sociais, segundo Del Prette e Del Prette (2011a) é um conjunto de atividades planejadas que estruturam processos de aprendizagem, mediados e conduzidos por um terapeuta ou coordenador, visando ampliar a frequência e/ou melhorar a proficiência de habilidades sociais já aprendidas, mas deficitárias, ensinar novas habilidades sociais significativas e diminuir ou extinguir comportamentos concorrentes com tais habilidades.

Esse programa, conforme apontado por Del Prette e Del Prette (2013a) prevê um planejamento que deve contemplar os objetivos aos quais esse treinamento almeja, além da sequência e duração de cada sessão, os procedimentos de avaliação e os procedimentos de intervenção.

Os programas em grupo se caracterizam também por um ambiente de apoio mútuo, baseado nos crescentes recursos interpessoais dos participantes ao longo do processo. É nesse contexto de grupo que se colocam a importância e a pertinência do uso de vivências como parte da metodologia de intervenção (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.104).

Vale ressaltar que, como é exposto por Del Prette e Del Prette (2013a), em um contexto de prática clínica, o Treinamento de Habilidades Sociais consiste no método principal ou complementar de intervenção e, quando aplicado à população não-clínica, como nesse estudo, caracteriza-se como

exclusivamente educativo ou preventivo. E, ainda que, conforme apontam os autores supracitados, quando esse tipo de treinamento é aplicado em uma população não-clínica, existe uma dificuldade maior para a avaliação do repertório de habilidades sociais prévio pois, em geral, os participantes não apresentam grandes dificuldades de funcionamento nos contatos sociais e nos relacionamentos tendendo a se avaliarem bastante positivamente nos instrumentos de auto-relato (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a).

Em nossa experiência, temos observado que essas pessoas superestimam seus desempenhos em vários itens de habilidades sociais tais como coordenar grupos, dar *feedback*, aceitar críticas e elogios. Durante o programa, ao se requerer dos participantes desempenhos específicos nas vivências, torna-se possível identificar com maior clareza suas dificuldades bem como redefinir objetivos gerais para a maioria ou para alguns deles (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.105)

Uma das maneiras de se realizar esses treinamentos pode ser por meio de estratégias vivenciais, ou seja, em “uma atividade, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes, que mobiliza sentimentos, pensamentos e ações, com o objetivo de suprir déficits e maximizar habilidade sociais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.106).

Nesse sentido, destaca-se o artigo de construção histórico-conceitual para o método vivencial no campo das habilidades sociais de Dias, Oliveira e Freitas (2011) que apontou que o método vivencial está em construção desde as primeiras publicações de Del Prette e Del Prette (1978; 1985; 1999; 2001; 2005). A proposta do trabalho dos primeiros autores supracitados foi a de apresentar o processo de construção do método vivencial em termos teóricos e práticos, assim como em sua concepção e utilização na atualidade. Esse artigo aponta que a criação do método vivencial para habilidades sociais se deu por Del Prette e Del Prette e que este se aprimorou ao longo dos anos e que, durante esse percurso histórico foi observado uma sistematização, consolidação e aprimoramento desse método decorrente de observações detalhadas e análises críticas de diferentes programas de Treinamentos em Habilidades Sociais. Também foi observado que os estudos que se utilizaram dessa técnica, apesar de estarem restritos a uma pequena parcela de pesquisadores, são feitos de maneira única ou combinada com outros recursos e que vêm demonstrando efetividade desse na promoção de habilidades sociais.

A ressalva desse artigo, segundo apontam os autores, advém da contribuição de que as vivências não se limitam como recursos para suprir déficits, mas que, também oportunizam o aprimoramento e fortalecimento das habilidades sociais. Além disso, os estudos que utilizaram o método vivencial, segundo Dias, Oliveira e Freitas (2011), combinados ou isolados de outros

recursos, no geral, demonstraram efetividade no método para a promoção de habilidades sociais e atenuação de déficits durante o Treinamento de Habilidades Sociais.

Assim, Del Prette e Del Prette (2013a) salientam que o Treinamento de Habilidades Sociais por meio de vivências é organizado de forma a propiciar desempenhos e experiências interpessoais significativas que articulam de maneira direta ou indireta demandas cognitivas, emocionais e comportamentais possibilitando ao terapeuta ou facilitador e, aos demais participantes, realizarem procedimentos de observação, descrição e *feedback*. Os autores supracitados sugerem que as demandas de desempenhos sociais específicos são diferentes de acordo com o contexto ao qual está se tratando e que, desta forma, torna-se impossível afirmar que uma determinada classe ou subclasse de habilidade social seja exclusiva de um ou de outro contexto.

Dessa forma, Del Prette e Del Prette (2013a) sugerem diferentes graus de complexidade as classes de habilidades sociais sendo que "as classes mais complexas são compostas por diversas habilidades e, estas, por sua vez, podem ser subdivididas em novas subclasses variando, portanto, das mais complexas ou molares às mais específicas ou moleculares" (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.58). A clareza dessa questão torna-se muito importante nos programas de promoção de habilidades sociais, uma vez que algumas pessoas podem apresentar déficits em algumas subclasses e não em outras.

Sendo assim, Del Prette e Del Prette (2013a) sugerem uma análise de classes molares e moleculares, a qual será adotada no presente trabalho, conforme o quadro que se segue:

Quadro 1. Sugestão de divisão para classes molares e moleculares em Habilidades Sociais conforme Del Prette e Del Prette (2013a, p.60).

Classes Molares	Classes Moleculares
Habilidades Sociais de Comunicação*	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer e responder perguntas ✓ Dar e Pedir <i>feedback</i> ✓ Gratificar/elogiar ✓ Iniciar, manter e encerrar conversação
Habilidades Sociais de Cividade*	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dizer por favor ✓ Agradecer ✓ Apresentar-se ✓ Cumprimentar ✓ Despedir-se
Habilidades Sociais Assertivas, Direito e Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manifestar, concordar e discordar de opinião ✓ Fazer, aceitar e recusar pedidos ✓ Desculpar-se, admitir falhas ✓ Interagir com autoridade ✓ Estabelecer relacionamento afetivo e/ou sexual ✓ Encerrar relacionamento ✓ Expressar raiva/desagrado e pedir mudança de comportamento

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interagir com autoridades ✓ Lidar com críticas
Habilidades Sociais Empáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Parafrasear ✓ Refletir sentimentos ✓ Expressar apoio
Habilidades Sociais de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordenar grupo ✓ Falar em público ✓ Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos ✓ Habilidades Sociais Educativas
Habilidades Sociais de Expressão de Sentimento Positivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer amizade ✓ Expressar a solidariedade ✓ Cultivar o amor

*Habilidades Sociais de Autonitoria

O Treinamento em Habilidades Sociais pode ser pensado, conforme apontam Del Prette e Del Prette (2013a), de modo que façam parte de sua composição as classes e subclasses de habilidades descritas anteriormente e, prevejam um planejamento que contemple os objetivos a serem alcançados, a sequência e duração das sessões, os procedimentos de avaliação e os de intervenção. Além disso, segundo esses autores supracitados, a proposta do método vivencial nesse tipo de treinamento deve levar em conta a escolha das vivências de acordo com as dificuldades dos participantes e os objetivos a serem alcançados devem adequar o nível de complexidade das vivências de forma a contemplar todos os participantes, garantir o envolvimento mútuo de todos nas tarefas realizadas e incentivar a cooperação intragrupo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.108). No caso de intervenção com professores Del Prette e Del Prette (1998) apontam que é interessante dar ênfase nas habilidades sociais de comunicação e de relacionamento.

Entretanto, Barbosa e Del Prette (2008) apontam que há também intervenções em habilidades sociais que nem sempre se caracterizam por um THS, por exemplo, no caso em que não se avaliam previamente os déficits dos participantes e a intervenção não é planejada de acordo com tais déficits e isso, porém, não significa que tal intervenção não traga resultados positivos aos seus participantes. Para esses mesmos autores citados, o importante é não perder de vista a necessidade de maiores investimentos na preparação do professor em habilidades sociais para “o exercício do seu papel de estabelecer e utilizar as condições educativas no sentido de promover, de forma articulada, o repertório acadêmico e social dos alunos” (BARBOSA; DEL PRETTE, 2002).

Adicionalmente cabe destacar que o aperfeiçoamento das habilidades sociais, segundo Del Prette e Del Prette (2008) por parte dos professores pode requerer assessoria e colaboração dos profissionais especialistas na área e que essa assessoria pode ter um impacto direto sobre o repertório dos professores e de outros agentes educativos e, indiretamente, impactar os alunos quanto às aquisições acadêmicas e sociais, uma vez que são alvos indiretos nas relações com seus professores.

Dessa forma, visando identificar características de intervenções em habilidades sociais para professores (sempre que possível, de alunos do PAEE), como participantes, metodologia, os resultados e lacunas de tais programas, no próximo subitem serão apresentados dados de algumas pesquisas nacionais e internacionais que abarcam essa temática.

1.2 Intervenções em Habilidades Sociais para Professores de alunos do PAEE⁶

Levando-se em conta a ideia de Del Prette e Del Prette (2013b) de que as habilidades sociais podem ser aprendidas ao longo de toda a vida e que existe a possibilidade de superação das dificuldades ocasionais e déficits em relação a essas habilidades, a figura do professor torna-se de extrema importância uma vez que toda criança passará grande parte de sua infância em ambientes escolares. Assim, “o investimento da escola na promoção de habilidades sociais pode ser defendido com base em, pelo menos, três argumentos: (a) a função social da escola; (b) as evidências de relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico; (c) as políticas de inclusão” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013b, p.63).

Vale ressaltar que conforme salientam Del Prette e Del Prette (2013b) essa aprendizagem advém de uma condição em que, mesmo que não ocorra nenhum tipo de transtorno específico associado às falhas de relacionamento, poderão ocorrer déficits nos repertórios sociais uma vez que nem sempre as habilidades sociais são desempenhadas com êxito em todas as situações. Assim,

a análise das dificuldades interpessoais, com base na frequência, proficiência e importância das habilidades sociais, permite inferir três tipos de déficits que sugerem fatores relacionados e apontam para procedimentos específicos de intervenção. Esses tipos de déficits podem ser definidos como: *Déficit de Aquisição*: é uma desvantagem inferida com base em indicadores de não ocorrência da habilidade diante das demandas do ambiente. *Déficit de Desempenho*: é uma desvantagem inferida com base em indicadores de ocorrência da habilidade com frequência inferior à esperada diante das demandas do ambiente. *Déficit de Fluência*: é uma desvantagem inferida com base em indicadores de ocorrência da habilidade com proficiência inferior à esperada diante das demandas do ambiente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013b, p.53).

Dessa forma, levando-se em conta esses tipos de déficits e que, além dos outros ambientes aos quais as crianças estão expostas diariamente, a escola pode assumir um papel ativo na aprendizagem das habilidades sociais, conforme indicam Del Prette e Del Prette (2013b), pensar em intervenções em habilidades sociais voltadas para professores torna-se crucial, uma vez que os mesmos estariam

⁶ Vale destacar que os estudos descritos nesse item nem sempre focaram apenas em professores de alunos do PAEE, mas acabou exibindo dados de estudos mais gerais. Entretanto optou-se em deixar o título dessa forma, pois se deixasse apenas o termo "professores" ficaria muito amplo e fugiria do foco do presente estudo.

cientes de como o desenvolvimento de habilidades sociais pode afetar seu desempenho enquanto docente e seus relacionamentos interpessoais além de, também, exercer impactos sobre o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais das crianças.

Como dito anteriormente, quando se pensa em intervenções em habilidades sociais para professores de alunos do PAEE estamos focando em uma formação que o ajudará diretamente no exercício de sua profissão pois, além de também serem modelos de ensino direto dessas habilidades uma das fontes para conclusão de diagnósticos em deficiência intelectual, segundo a Associação Americana de Retardo Mental conforme apontado por Luckasson et al. (2003) diz respeito à investigação de um diagnóstico funcional para níveis diagnósticos compreendendo, concomitantemente, as limitações em duas ou mais de um total de dez áreas das chamadas “habilidades adaptativas” e, entre elas, estão as habilidades sociais.

Para Del Prette e Del Prette (1998) a promoção de habilidades sociais dos alunos pode diminuir os conflitos entre os alunos, amenizar as dificuldades de aprendizagem e, ainda, preparar a criança para vida em sociedade, dentro e fora do contexto escolar. Pensando nisso, propor formações para professores nessa temática é, também, investir na criação de um ambiente mais positivo de interação em sala de aula, pois uma função do professor, dentre tantas possíveis seria a de mediar relações, como por exemplo, focar na diminuição da frequência de críticas e aumentar os elogios contingentes aos comportamentos adequados de seus alunos.

Os professores costumam criticar e elogiar seus alunos, mas, na maioria das vezes, as críticas e os elogios apresentam características muito negativas. Grande parte das críticas e elogios é do tipo generalizante, ou seja, em vez de identificar o (s) comportamento (s) que pretende destacar, o professor faz referência excessivamente abrangente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013b, p.65)

Embora estudos tenham demonstrado que os professores veem as habilidades sociais como um componente importante no sucesso escolar, um número limitado de pesquisas tem se preocupado em demonstrar o tipo de instrução ou apoio que tem sido prestado aos professores nessa área conforme apontou Dobbins et al. (2010). E que, além disso, estudos já demonstram, conforme apontaram Jennings e Diprete (2010), que os efeitos sobre o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais do professor são importantes, uma vez que influenciam positivamente o desenvolvimento dessas habilidades em seus alunos, especialmente aqueles que estão na Educação Infantil e Ensino Fundamental e, ainda, que os professores bons em realizá-las fornecem um impulso indireto adicional nas habilidades acadêmicas de seus alunos. Nesse sentido, pensar em propostas que

envolvam as habilidades sociais de trabalho, mais especificamente, as habilidades sociais educativas, pode ser bastante importante nos programas voltados a professores.

A preocupação referente às habilidades sociais educativas dependerá do contexto sobre o qual se pretende tratar uma vez que se trata de uma dimensão situacional e, conforme apontam Del Prette e Del Prette (2012, p.48) é “importante destacar o caráter relativista da competência social, uma vez que o julgamento de proficiência será sempre determinado por um conjunto de normas ou expectativas ligadas às características pessoais dos interlocutores e às características da situação e da cultura onde a interação ocorre”. Na escola, por exemplo, essa preocupação será de interesse central pois estamos em um meio no qual educar é a principal função. Já no ambiente familiar, a educação poderá ser apenas uma das características que envolverá essa classe de habilidades sociais, o que não a torna menos importante, conforme apontado por Del Prette e Del Prette (2013a). Também vale ressaltar que o contexto educativo é “extremamente dinâmico e muitas vezes imprevisível” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.95) exigindo, assim, uma mediação importante nas interações entre os alunos e com eles e, em muitos casos, havendo a necessidade de “um repertório elaborado de alternativas de desempenho para conduzir o processo de ensino-aprendizagem” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.95).

Assim, frente à importância do professor dispor de uma série de habilidades sociais e de executá-las de forma competente, alguns estudos brasileiros como o de Del Prette e Del Prette (1997b) propõem a discussão do conceito de habilidades sociais e a construção deste conhecimento no ambiente escolar. Entre outros temas, discute-se no trabalho dos autores supracitados a importância da competência do professor em se situar na interação educativa com o aluno e em mediar e conduzir as interações com e entre eles. Para os autores, a competência social implica em um repertório altamente diferenciado de habilidades sociais como a sensibilidade de perceber demandas imediatas no contexto de sala de aula, a flexibilidade para mudanças de sua própria ação caso haja a necessidade, a habilidade de apresentar desafios e de reagir de forma produtiva frente as demandas dos alunos, elevado potencial de observação, análise e discriminação dos progressos reais dos alunos, empatia, criatividade para implementar condições de ensino, entre outros.

O repertório de habilidades sociais do professor (...) refere-se, mais precisamente, à forma como o professor planeja e orienta as interações que estabelece com o aluno, com a classe e entre os alunos, enquanto situações de ensino e aprendizagem. Considerando-se o caráter intencional da ação educativa, o exercício desse papel mediador do professor reflete tanto o seu repertório de habilidades interpessoais para promover interações educativas, com e entre os alunos em sala de aula, como seu compromisso com um certo ideário educacional e com abordagens pedagógicas que norteiem sua prática (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997a, p.242).

Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (1997b) propuseram um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP) para 22 professores de escolas públicas ao longo de 10 sessões de quatro horas cada, sendo essas, duas vezes por semana. As sessões seguiam praticamente o mesmo padrão, sendo esse um exercício inicial para “aquecimento” e a solicitação do relato dos participantes sobre possíveis generalizações das aquisições de sala de aula e/ou dúvidas remanescentes. Em seguida, realizava-se a exposição de conteúdos teóricos, treino comportamental e descrição das situações vivenciadas e *role-playing* estruturado para a aquisição das habilidades. Esses treinos eram mesclados de discussões sobre a teoria e o desempenho e descrição das situações vivenciadas no programa, apresentação teórica e discussão com o grupo sobre as técnicas e procedimentos realizados e, ao final de cada sessão, era solicitado aos participantes a avaliação da sessão proposta.

Os dados desse estudo salientam modificações significativas no desempenho dos participantes antes e após a intervenção em muitas habilidades sociais molares e moleculares como a de corrigir o desempenho do aluno de maneira agressiva, realizar *feedback* positivo, entre outros. Também se destacaram modificações em componentes não verbais e paralinguísticos e relatos dos professores indicativos de avaliação positiva do programa no que diz respeito à importância dos objetivos atingidos pelo programa tanto na vida pessoal como profissional, possibilidade de troca de experiências e aprendizagem com os colegas, ênfase na parte prática e sugestão de ampliação do programa para outros contextos como outros professores e escolas da rede.

Ainda com esse foco, o estudo de Del Prette et al (1998) teve como proposta caracterizar as classes e subclasses de ações molares envolvidas na estruturação da participação (em termos de ações organizativas e de configurações interativas) e na estruturação dos conteúdos (classes e subclasses de ações envolvidas na elaboração de conteúdos por parte do professor e dos alunos) de uma professora, escolhida ao acaso, dentre 21 professores que participaram de um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP). Segundo os autores, esse programa teve como desafio articular o conteúdo e a participação, sendo, em parte, encaminhado por meio da promoção de ações organizativas do professor. Realizou-se a filmagem de uma aula dessa professora em momento anterior e posterior à intervenção realizada e, a partir dessa, a transcrição da filmagem, a identificação e a denominação das classes molares de habilidades sociais dos comportamentos emitidos pela mesma.

Os resultados evidenciaram aumento em algumas classes de habilidades sociais educativas e diminuição em outras. Apontou-se, ainda, que o procedimento de análise dos dados permitiu identificar diferentes classes e subclasses de ações e configurações interativas presentes no ambiente

da sala de aula do professor e o indicativo de mudanças ocorridas no sentido de atingir os objetivos do programa, apesar da análise das classes terem ocorrido apenas quanto as classes molares sugerindo, dessa forma, posteriores análises também em classes moleculares. Os autores concluíram que o foco nas habilidades interpessoais do professor requer uma delimitação bastante precisa das classes de ações identificáveis de seu repertório, mas que não se torna dispensável a necessidade de contextualizar essas ações.

Nessa mesma vertente, apesar de não ter sido foco específico a população de professores, nem tampouco professores do PAEE, mas, considerando o objetivo de descrever a aplicabilidade do THS em intervenções psicológicas, Murta (2005) realizou uma revisão da literatura utilizando a base de dados *PsycINFO* e encontrou 342 trabalhos com as palavras-chave “habilidades sociais e intervenção” em fontes de língua inglesa e espanhola, entre os anos de 1967 e 2003. Já, no Brasil, a autora realizou a busca com as mesmas palavras-chave, utilizando as bases LILACS, periódicos brasileiros indexados, anais de encontros da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental e livros nacionais produzidos por grupos de pesquisa na área concluindo, assim, que a produção brasileira teve início em meados de 1990. A autora destacou que, apesar da produção nacional estar crescendo, seu levantamento encontrou apenas 17 programas de intervenção que foram aplicados em grupo tanto no contexto clínico como no escolar. Esses programas foram divididos em três categorias mais amplas nomeadas de prevenção primária, secundária e terciária. Como prevenção primária a autora nomeou as intervenções dirigidas a grupos ou pessoas expostas a fatores de risco, mas que ainda não haviam sido acometidas por problemas interpessoais. Para essa classificação foram encontrados seis artigos. Como prevenção secundária foi nomeado o grupo de pessoas que já estavam sob efeito de fatores de risco para problemas interpessoais e foram encontrados também seis artigos. Já como terciária a autora nomeou os estudos que almejavam minimizar consequências de déficits acentuados de habilidades sociais e foram encontrados cinco estudos. Desses, nenhum trabalho focalizou professores mas relacionaram-se à temática da Educação Especial sendo um trabalho com pais de crianças com deficiência intelectual leve e/ou autismo, um com crianças com deficiência intelectual leve e um com Síndrome de Asperger.

Nota-se, portanto, que a revisão realizada até o ano de 2005 por Murta para programas de THS em nosso país, não sinalizou a presença de programas dessa natureza realizados com professores. Entretanto, não se pode afirmar, nos dias atuais, que não haja estudos dessa natureza mas percebe-se que as pesquisas nessa área ainda são escassas no contexto brasileiro quando comparadas aos contextos internacionais e, ainda menos produtivas ao levar em conta a população de professores de alunos do PAEE.

Posterior à essa data, encontrou-se o estudo caracterizado como uma pesquisa intervenção de Rosin-Pinola (2009) que teve como foco aprimorar o repertório de habilidades sociais educativas dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais e promover, por meio da atuação dos professores, habilidades sociais dos alunos com necessidades educacionais especiais. Na pesquisa realizou-se a intervenção em momentos grupais, em que eram tratados temas e assuntos comuns e, individuais, cujo objetivo era promover habilidades sociais educativas específicas no repertório de cada professor. Participaram do estudo duas professoras do ensino regular, três alunos com necessidades educacionais especiais, a coordenadora, a diretora da escola e os pais ou responsáveis pelos respectivos alunos.

A coleta de dados foi realizada ao longo de 20 encontros semanais totalizando uma hora e meia cada um. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se um inventário de medida de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças (SSRS-BR), protocolo de registro de habilidades sociais educativas, diário de campo, filmagem, questionário informativo do professor e de validação social e protocolo de avaliação sociométrica. Os resultados evidenciaram os efeitos positivos e funcionais no repertório de habilidades sociais educativas das professoras após a intervenção, bem como mudanças positivas no repertório geral dos alunos.

Tucci (2011) propôs como objetivo principal de seu trabalho avaliar quais as classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas que professores de alunos com e sem necessidades educacionais especiais consideravam mais importantes. Participaram desse estudo 60 professores de escolas particulares e, como instrumentos de coleta de dados utilizou-se um protocolo de caracterização do professor e um questionário sobre as habilidades sociais educativas construído pelo pesquisador. Os resultados indicaram a classe de monitorar positivamente como a mais importante pelo total de professores e, para os professores de alunos do PAEE, a classe de estabelecer limites e disciplina. Além dessas, as subclasses descrever/justificar comportamentos indesejáveis, pedir mudança de comportamento, estabelecer limites, entre outras, foram destacadas com alta importância atribuída pelos professores participantes para seu próprio desempenho profissional em situações do cotidiano escolar.

O estudo de Fornazari, Kiene, Vila, Nantes e Proença (2014) objetivaram a capacitação em habilidades sociais para professores de alunos do Público Alvo da Educação Especial por meio da utilização de um *software*. Participaram do estudo quatro professoras sendo que duas atuavam em sala regular e duas em salas de Educação Especial, todas de escolas municipais. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) e o *software* “ENSINO” sendo esse dividido em três etapas: a primeira com conceitos básicos de princípios de aprendizagem, a segunda para capacitação de análise funcional e a terceira para o ensino de habilidades sociais. Vale

destacar que, além do ensino dos conceitos o *software* disponibilizava simulações de situação reais nas quais o participante poderia inferir o tipo de comportamento aprendido a partir do que era ensinado e, após, era realizado um *feedback* sobre a situação experienciada.

Os resultados da pesquisa mostraram aumento no Fator 3 (conversação e desenvoltura social) do *IHS-Del Prette* e oscilação dos demais fatores entre os participantes ora apontando aumento entre pré e pós-teste, ora apontando diminuição. Os autores indicam a piora dos escores como indicativo de aprimoramento do próprio desempenho do repertório de habilidades sociais e de auto-observação por parte dos participantes e que este pode demonstrar maior rigor dos mesmos na descrição das variáveis que controlam seus próprios comportamentos em diferentes contextos sociais (itens avaliados no *IHS-Del Prette*). Assim, a pesquisa sugere que o ensino de conceitos e categorias específicas das habilidades sociais aos professores podem contribuir para um comportamento social mais habilidoso mas que, entretanto, deve-se considerar a diversidade de variáveis presentes no contexto escolar que podem influenciar o controle comportamental do professor em sala o que, por sua vez, pode influenciar na probabilidade de generalização dos comportamentos aprendidos.

Já na literatura internacional, o estudo de Han, Catron, Weiss e Marciel (2004) no qual participaram 146 crianças em idades pré-escolares (4-5 anos) de um programa em que era oferecida consultoria para os professores participantes no sentido de auxiliá-los na introdução do que estava previsto no programa quanto as parcerias colaborativas de pais e professores. Vale a ressalva de que a programação pedagógica da escola foi modificada visando a introdução de conceitos chave presentes no programa sendo, dentre eles, o ensino de modelos pró-sociais às crianças e a importância do reforçar positivamente condutas adequadas, por exemplo. Além disso, os pais das crianças presentes no estudo recebiam orientações semanais visando a padronização e continuação das habilidades ensinadas na escola. Os resultados não se mostraram significativos para os pais, mas se mostraram significativos para os professores indicando o sucesso desse tipo de parceria entre uma consultoria e o auxílio na formação de professores.

O estudo de Han et al (2005) avaliou os efeitos de um programa de intervenção em sala de aula para crianças de idade pré-escolar. Nesse programa, os professores receberam suporte e treinamento baseado em técnicas cognitivos-comportamentais na própria sala de aula cujo objetivo era aumentar as habilidades sociais das crianças e reduzir os seus problemas comportamentais de internalização e externalização. A pesquisa contou com a participação de 149 crianças e foi utilizado um grupo controle para a comparação com o grupo experimental. Como resultados não foram encontradas evidências significativas do programa no repertório comportamental das crianças apesar dos autores apontarem aspectos positivos do programa relatados pelos professores participantes como

nas habilidades de cooperação, afirmação e reatividade emocional quando comparadas às de autocontrole, ansiedade e estresse.

Como conclusão, o estudo aponta sobre a necessidade de programas de intervenções com professores, uma vez que estes são agentes centrais de mudanças em sala de aula e que podem proporcionar o desenvolvimento e generalização das habilidades positivas das crianças, especialmente as pré-escolares. Além disso, segundo esses autores, os programas podem proporcionar a ampliação de frequência de oportunidades para a prática de novas habilidades e ter um impacto de prevenção e redução significativa em problemas de ordem psíquica. Destacam ainda que os professores normalmente passam a reproduzir o que aprenderam, mas, ao se depararem com situações complexas, tendem a reproduzir os modelos já conhecidos por eles não mantendo, assim, o que foi aprendido nesses cursos. Aponta-se, ainda, que

embora os professores representem uma importante via para a implementação do programa, treinar professores a implementar esses programas não é uma tarefa simples. A literatura sobre o treinamento de professores indica claramente que workshops de curta duração e breves treinamentos em serviço tem se mostrado insuficientes para a introdução e manutenção de intervenções complexas (HAN et al, 2005, p. 682).

Dobbins et al. (2010) em sua pesquisa realizaram um levantamento dos tipos de habilidades sociais que são ensinadas para professores de classes comuns e da educação especial nos programas de formação inicial e de formação continuada de professores. Participaram em sua pesquisa 237 professores e como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário *on-line* adaptado para identificar o nível e o tipo da formação em habilidades sociais dos participantes. Os resultados foram tabulados e, após análise estatística apontaram que 42% dos professores gerais e 28% dos professores de Educação Especial não tiveram nenhuma instrução em sua formação sobre o tema das habilidades sociais. Apenas 8% do total dos professores generalistas e 18% dos educadores especiais relataram que as habilidades sociais e estratégias específicas relacionadas a essas foram mencionadas em algum momento do curso de graduação, porém, sem o devido aprofundamento. Dos professores que apontaram um pequeno conhecimento dessa temática, apenas 8% dos educadores gerais e 10% dos educadores especiais apontaram receber na sua formação inicial ou continuada, o conteúdo de habilidades específicas e ensino por meio de instruções diretas. Apesar das falhas do estudo apontadas pelos autores, tais dados mostraram que o tema das habilidades sociais é pouquíssimo trabalhado tanto nos cursos de formação inicial como nos cursos de formação continuada para professores gerais e da Educação Especial.

O estudo de Pinar e Sucuoglu (2013) contou com a participação de 29 professores sendo subdivididos em 17 no grupo controle e 12 no grupo experimental e teve como objetivo analisar a eficácia de um programa de habilidades sociais de curta duração (6 horas, divididas em quatro sessões de uma hora e meia cada), para professores de alunos com e sem deficiência focado em técnicas de ensino, exercícios interativos e vídeos explicativos. Foram utilizados como instrumentos o Social Skills Rating System-Social Skills Scale (SSS), Social Skills Teaching Knowledge Test (SSTKT) e Teacher Behavior Observation Form (TBOF). A primeira etapa do estudo contou com a observação dos professores em sala de aula e verificou-se que os mesmos não utilizavam técnicas específicas de ensino como modelagem, premiação de comportamentos adequados, incentivo e não ensinavam habilidades sociais a seus alunos. Em seguida, foram estruturadas as sessões do programa que incluíam vídeos gravados em sala de aula com situações reais tanto das dificuldades dos professores como dos comportamentos inadequados de seus alunos. Após a exibição dos vídeos eram discutidas questões que haviam sido observadas e, também, as consequências da falta de habilidades sociais dos alunos, de quem era a responsabilidade de ensino dessas, as influências que poderiam ocasionar um comportamento habilidoso e não habilidoso dos professores e dos alunos, para alunos da Educação Especial e, ainda, ensinava-se técnicas de ensino específicas de habilidades sociais.

Os resultados do estudo apontaram o aumento dos escores do grupo experimental comparado ao controle em 14 classes de habilidades sociais em que os participantes passaram a julgar mais importantes após a intervenção como: controlar o temperamento em situação de conflito, responder adequadamente à pressão dos pares, usar o tempo, devidamente, enquanto espera por ajuda, dar elogios aos pares, seguir instruções, responder adequadamente quando outra criança o ofende, entre outras. Além disso, ocorreu o aumento no uso de técnicas de ensino específicas em sala de aula como, por exemplo, a modelagem no grupo experimental comparada ao grupo controle.

Nota-se que nem sempre os resultados de pesquisas para o ensino de habilidades sociais a professores relatam a ocorrência de mudanças significativas no repertório comportamental dos mesmos e de seus alunos, mas que algumas iniciativas e combinações de procedimentos parecem mostrarem-se mais promissoras do que outras. Considerando que, em nosso país, as intervenções em habilidades sociais são relativamente recentes e que as que englobam professores e, mais especificamente professores que atuam com alunos do PAEE são poucas, vê-se a necessidade de realização de pesquisas que busquem alternativas de intervenção em habilidades sociais e que, por sua vez, tragam resultados positivos para o repertório de habilidades sociais e de habilidades sociais educativas de professores e, ainda, que se configure tanto como parte de sua formação inicial ou

continuada, uma vez que reiteradas vezes a literatura menciona a importância dos professores como agentes de desenvolvimento social e acadêmico de seus alunos.

Adicionalmente, levando-se em conta conforme apontam Del Prette e Del Prette (2011) que as habilidades sociais e a competência social são situacionais, ou seja, que uma pessoa pode ser altamente competente em uma situação, porém não em outra e, que as habilidades sociais são aprendidas de forma não sistemática e assistemática e, ainda, que as habilidades sociais têm forte influência nas práticas pedagógicas e relacionamentos dos professores com seus alunos e demais membros da equipe, alguns questionamentos nortearam o presente estudo: a elaboração e aplicação de uma atividade curricular com vivências em habilidades sociais, sem o conhecimento prévio do repertório de habilidades sociais dos participantes, poderia gerar diferenças no repertório de habilidades sociais e de habilidades sociais educativas de alunos do curso de licenciatura e de professores de alunos do PAEE? Como a atividade curricular com vivências em habilidades sociais seria avaliada na óptica de seus participantes? Haveria correlação entre as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes antes e após a realização da intervenção?

Assim, norteado por tais perguntas, este trabalho teve como objetivos 1) avaliar uma atividade curricular com vivências em habilidades sociais para alunos dos cursos de licenciatura e professores de alunos do Público Alvo da Educação Especial sobre seu repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas; 2) correlacionar habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes.

2 MÉTODO

2.1 Considerações Éticas

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos tendo aprovação favorável de acordo com parecer número CAEE: 44436915.1.0000.5504.

2.2 Participantes

A pesquisa ocorreu em uma atividade curricular de integração ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE⁷) ministrada em parceria com o Núcleo de Formação de Professores da Universidade Federal de São Carlos intitulada: Curso de Formação Inicial ou Continuada em Habilidades Sociais para Professores de Alunos Público Alvo da Educação Especial. O critério para inclusão dos participantes na pesquisa era ser aluno de graduação, preferencialmente com experiência em estágios com alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), ou ser professor de classe comum e ter lecionado, ou estar lecionando, para alunos PAEE. Vale ressaltar que o número máximo de vagas abertas para a pesquisa foi de 15 professores e/ou alunos por período ofertado.

A pesquisa totalizou 23 participantes inscritos, sendo apenas um do sexo masculino (4,34%). Desse total, 19 completaram as atividades. Os participantes foram subdivididos em dois grupos (G1 e G2), de acordo com o momento de realização do programa, que ocorreu no segundo semestre de 2015 (G1) e primeiro semestre de 2016 (G2). Ressalta-se ainda que os participantes desistentes não foram considerados para os dados que seguirão esse trabalho e que a amostra do estudo foi uma amostra por conveniência.

A caracterização dos participantes de acordo com as divisões nos dois grupos encontra-se distribuído na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1. Caracterização dos alunos e professores participantes da pesquisa.

Grupo	Códigos	Sexo	Idade	Escolaridade	QCB*
G1	P1	Feminino	31	Superior Completo	B2
	P2	Feminino	34	Superior Incompleto	B1
	P3	Feminino	44	Superior Completo	B2
	P4	Feminino	41	Superior Completo	B2
	P5	Feminino	22	Superior Completo	C1
	P6	Feminino	22	Superior Incompleto	C1
	P7	Feminino	24	Superior Incompleto	C1
	P8	Feminino	34	Superior Completo	B2
	P9	Feminino	37	Superior Completo	B2
	P10	Feminino	39	Superior Completo	A2
G2	P11	Masculino	21	Superior Incompleto	C1
	P12	Feminino	23	Superior Incompleto	C1
	P13	Feminino	53	Superior Incompleto	B1
	P14	Feminino	22	Superior Incompleto	A2
	P15	Feminino	32	Superior Completo	B2

⁷As Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) são uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e envolvendo professores, técnicos e alunos da UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade. (Fonte: <HTTP://www.proex.ufscar.br/site/menu-1/aciepes> - Acesso em 13 abr. 2015.

P16	Feminino	38	Superior Completo	B2
P17	Feminino	43	Superior Completo	B2
P18	Feminino	36	Superior Completo	C1
P19	Feminino	39	Superior Completo	A2
		M=33,4		
		(DP22,6)		

*QCB: Questionário Critério Brasil

O grupo G1 contou com 10 participantes, desses, sete professores (P1, P3, P5, P8, P9, P10) e três alunos de cursos de graduação (P2, P6, P7). Todos os professores desse grupo tinham a formação em pedagogia, atuavam no Ensino Fundamental em escolas públicas e tinham experiência com alunos do PAEE. Apenas um professor tinha curso de pós-graduação (P1). Dos alunos que cursavam a graduação, dois participantes eram do curso de Licenciatura em física (P6, P7) e um da Licenciatura em Educação Especial (P2) e nenhum deles possuía experiência com alunos do PAEE.

No grupo G2 a relação era de nove participantes, sendo cinco professores e quatro alunos de graduação. Dos professores, três possuíam o curso de pedagogia (P15, 17, 19), um o magistério (P18), um o curso de psicologia e ciências sociais (P16). Desses, dois apresentavam pós-graduação (P15, P18) e todos atuavam na Educação Infantil e tinham experiência com alunos do PAEE. Já dos alunos de graduação, três cursavam pedagogia (P12, 13, 14) e um engenharia física (P11). Desses, apenas um participante não tinha experiência com alunos PAEE (P14) sendo que, os outros três (P11, P12, P13), atuavam diretamente com esse público.

A média de idades dos grupos foi, para G1 32,8 anos (D.P. = 7,92) e G2 34,11 anos (D.P. = 10,75). Os participantes possuíam diferentes níveis socioeconômicos sendo três participantes avaliados com índice A2, dois com índice B1, oito com índice B2 e seis com índice C1, conforme perfil indicado pelo Questionário Critério Brasil (ABEP, 2008).

Vale destacar que, inicialmente pretendia-se realizar análises separadas para os dois grupos, por isso toda essa descrição e separação em G1 e G2, pois em um deles (G2) acrescentou-se um procedimento diferente de intervenção (tarefa de casa) e havia uma hipótese inicial de que essa modificação apresentaria diferenças estatisticamente significativas em relação ao G1. Como não houve nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos, optou-se por uní-los para a realização das análises. Entretanto, para que fique claro que ocorreram duas ofertas de atividade, em vários momentos será feita a menção de G1 e G2 para sinalizar e diferenciar a primeira oferta da segunda.

2.3 Local

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Formação de Professores da Universidade Federal de São Carlos em uma sala ampla de aproximadamente oito metros quadrados. Os recursos disponíveis para a utilização na sala eram projetos de slides, caixas de som e quadro branco. A sala contava com aproximadamente 40 cadeiras e mesas sendo que essas eram dispostas ao fundo da sala durante os encontros e formava-se, apenas com as cadeiras, um semicírculo com os participantes e, em frente a eles, a pesquisadora. No canto da sala ficava disposta uma mesa e uma cadeira para uma das pessoas responsáveis pelo preenchimento do diário de campo.

2.4 Materiais e equipamentos

Para a coleta de dados foram utilizados materiais diversos para a elaboração das vivências da intervenção como crachá, lápis, caneta hidrocor, papel sulfite, etiquetas, barbante e quadro branco, cadernos para os diários de campo, além da máquina de filmagem da marca Fujifilm modelo FinePix JX580 e notebook da marca Dell, ambos da própria pesquisadora.

2.5 Instrumentos para a coleta de dados

Para elaboração da pesquisa, foram utilizados o Questionário Critério Brasil para caracterização dos participantes, Inventário de Habilidades Sociais (*IHS-Del Prette*), Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Versão Professores (IHSE – Prof), Questionário de Avaliação de Importância das Habilidades Sociais, Questionário de Avaliação para Validação Social do Programa, Roteiro para a Situação Estruturada (RSE) e Diário de Campo. Ressalta-se que o objetivo do RSE era, a partir dos comportamentos dos participantes, inferir classes de habilidades sociais presentes no repertório dos mesmos e avaliar se houve modificações entre o pré e pós-teste, pela filmagem realizada de episódios de interação dos mesmos por cerca de meia hora após a leitura de uma notícia de jornal (APÊNDICE 1). Esse procedimento foi realizado no primeiro (pré-teste) e último (pós-teste) encontros. Todavia, na filmagem do último encontro, a iluminação do local da pesquisa foi interrompida devido a uma forte chuva e, por isso, não foi possível a realização da filmagem do pós-teste para o grupo 1. Dessa forma, optou-se por descartar a análise dessa filmagem, pois não seria possível a comparação dos comportamentos emitidos para todos os participantes.

2.5.1 *Questionário Critério Brasil* (ABEP, 2008)

O questionário avalia a posse de bens de consumo duráveis e o grau de instrução do chefe de família. A partir dessa pontuação, os dados fornecem a classificação do poder aquisitivo, que são divididos em cinco classes econômicas (A, B, C, D e E), sendo que as classes A e B são subdivididas em A1, A2, B1 e B2.

2.5.2. *Inventário de Habilidades Sociais –IHS-Del Prette* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011b)

Esse instrumento foi elaborado por Del Prette e Del Prette (2001b) e a versão utilizada na presente pesquisa é da quarta edição, publicada em 2009 e reimpressa em 2011. Trata-se de um instrumento de autorrelato para avaliação de habilidades sociais em adultos sendo composto por 38 itens sendo cada um descritivo de uma situação de relação interpessoal e uma demanda de habilidade para reagir àquela situação. Sua escala é do tipo *Likert* com cinco pontos variando de zero (nunca ou raramente) a 4 (sempre ou quase sempre). O respondente deve estimar a frequência com que reage a forma sugerida em cada item e, assim, o aplicador contabiliza, de acordo com o crivo de correção do instrumento, um escore geral e escores fatoriais divididos em cinco subescalas: (F1) Enfrentamento e Autoafirmação com Risco; (F2) Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo; (F3) Conservação e Desenvoltura Social; (F4) Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas; (F5) Autocontrole e Agressividade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011b).

Ao final do questionário, o respondente pode ter ciência quanto às próprias noções de habilidades sociais sendo estas definidas pelo instrumento em cinco categorias: a) repertório bastante elaborado em habilidades sociais; b) bom repertório em habilidades sociais; c) repertório médio em habilidades sociais; d) repertório deficitário em habilidades sociais e; e) repertório bastante deficitário em habilidades sociais.

Ressalta-se que os coeficientes alfa, que correspondem à consistência interna de cada fator do *IHS-Del Prette*, variaram de 0,96 para o primeiro fator a 0,74 para o quinto fator, o que indicou alto grau de validade ao instrumento segundo Del Prette e Del Prette (2011b).

2.5.3 *Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores - IHSE-Prof* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013d)

Esse instrumento foi criado por Del Prette e Del Prette (2013d) e seus estudos preliminares apontaram propriedades psicométricas promissoras (PINOLA; DEL PRETTE, 2014). O instrumento

é constituído por duas escalas do tipo *Likert* variando em cinco pontos sendo eles: nunca, raramente, muitas vezes, quase sempre e sempre. O respondente deve estimar a frequência a qual age da forma apresentada no instrumento em sua sala de aula. A primeira escala visa organizar a atividade interativa e conta com 14 itens contemplando três subescalas que se enquadram em: 1) Dar instruções sobre a atividade ($\alpha=0,81$); 2) Selecionar e disponibilizar materiais e conteúdos ($\alpha=0,83$); e 3) Organizar o ambiente físico ($\alpha=0,71$), e a segunda a conduzir atividade interativa. A segunda conta com 50 itens formados em quatro subescalas, a saber: 1) Cultivar afetividade, apoio e bom humor ($\alpha=0,87$); 2) Expor, explicar e avaliar de forma interativa ($\alpha=0,91$); 3) Aprovar e valorizar comportamentos ($\alpha=0,78$); e 4) Reprovar, restringir e corrigir comportamentos ($\alpha=0,82$). Destaca-se que os valores de alfa de Cronbach referidos são os pertencentes da amostra desse estudo e que, para o escore geral foi encontrado valor de $\alpha=0,95$. Salienta-se, ainda, altos índices de confiabilidade apresentados nesse instrumento para a amostra desse estudo.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2013d) as propriedades psicométricas preliminares desse instrumento aferiram-se em uma amostra de 513 professores sendo que na Escala 1, denominada Organizar Atividade Interativa, foi obtido valor de $\alpha=0,957$ para escore total, $\alpha=0,758$ para o Fator 1, $\alpha=0,800$ para o Fator 2 e $\alpha=0,730$ para o Fator 3. Para a Escala 2, Conduzir atividade interativa, encontrou-se para escore total $\alpha=0,948$, Fator 1 $\alpha=0,895$, Fator 2 $\alpha=0,891$, Fator 3 $\alpha=0,847$ e Fator 4 $\alpha=0,857$.

2.5.4 Escala de Avaliação de Importância das Habilidades Sociais

Para a presente pesquisa, foi construído uma escala (APÊNDICE 2) com objetivo de levantar a importância atribuída aos professores para cada classe de habilidades sociais. A escala foi baseada nos correspondentes do IHS-Del Prette (2011b) e é dividida em 38 itens ($\alpha=0,78$) contemplando as principais classes e subclasses de habilidades sociais com escala tipo *Likert* de quatro pontos variando de (0) a (3) sendo (0) nenhuma importância, (1) pouca importância, (2) importante e (3) muito importante. Os itens correspondentes dividem-se em seis subescalas que foram definidas de acordo com as classes molares das habilidades sociais. Essas são definidas como: 1. Cinco itens correspondentes às habilidades sociais de comunicação ($\alpha=0,68$); 2. Cinco itens correspondentes às habilidades sociais de civildade ($\alpha=0,72$); 3. Treze itens que correspondem às habilidades sociais assertivas, direito e cidadania ($\alpha=0,42$); 4. Três itens que correspondem às habilidades sociais empáticas ($\alpha=0,19$); 5. Nove itens que correspondem às habilidades sociais de trabalho ($\alpha=0,74$) e; 6. Três itens que correspondem às habilidades sociais de expressão de sentimento positivo ($\alpha=0,18$).

Dessa forma, pode-se verificar que a escala construída para a presente pesquisa apresentou índices confiáveis apenas no escore geral e nas habilidades sociais de civilidade e de trabalho. Nas demais não foram encontradas evidências confiáveis de confiabilidade do instrumento para essa amostra.

2.5.5 Questionário de Avaliação para Validação Social do Programa – APÊNDICE 3

Foi construído um questionário pela pesquisadora com perguntas abertas e fechadas. O instrumento compreende cinco questões abertas cujo objetivo era o de apontar os aspectos positivos e negativos do programa, as expectativas, a auto avaliação sobre a participação no curso e sugestões para próximas ofertas. Já, as questões fechadas foram divididas em 13 perguntas nas quais o participante deveria atribuir notas entre 0 e 10 para os itens questionados, considerando que quanto mais próximo de 0 representaria a insatisfação do participante no curso e quanto mais próximo de 10 sua satisfação com relação a sua participação. Esses compreendiam temas como estrutura física, materiais utilizados, temas abordados, domínio de conteúdo por parte do pesquisador, entre outros que podem ser consultados no APÊNDICE 3.

2.5.6 Diário de Campo

O diário de campo foi utilizado nas duas ofertas do curso. Nele foram registradas uma descrição sucinta das atividades de cada encontro, algumas falas dos participantes consideradas interessantes pelo pesquisador ou colaborador responsável por fazer as anotações, informações sobre o desempenho dos participantes para o pesquisador responsável, dentre outras. As anotações eram feitas sempre durante o encontro e, na primeira oferta, foram feitas por um bolsista (aluno da graduação em Educação Especial que já trabalhava com a temática de habilidades sociais em sua iniciação científica) e por uma doutoranda em Educação Especial (psicóloga com experiência em habilidades sociais); já na segunda oferta foram realizadas por uma mestranda em Educação Especial que se interessou pela temática do curso e quis colaborar voluntariamente.

2.6 Delineamento

A presente pesquisa caracteriza-se como experimental de pré e pós-teste de acordo com Cozby (2003). As variáveis dependentes são os repertórios de habilidades sociais, habilidades sociais

educativas e importância atribuída às habilidades sociais pelos participantes e as variáveis independentes a intervenção realizada por meio de vivências em habilidades sociais.

2.7 Procedimento de Coleta de Dados

Após a autorização do Comitê de Ética, foi feita uma proposta de ACIEPE que seguiu os trâmites formais estabelecidos pela universidade. A coleta de dados contou com dois momentos, sendo que o primeiro ocorreu no segundo semestre de 2015 (G1) e o segundo no primeiro semestre de 2016 (G2). Os participantes de ambos os grupos puderam se inscrever na ACIEPE, a qual foi divulgada por e-mail às escolas das redes municipais e estaduais de ensino do município e da região e dentro da própria universidade. Vale destacar que os participantes da ACIEPE tiveram liberdade de adesão à pesquisa, podendo participar normalmente do programa, sem se vincular a pesquisa em questão, caso não fosse de interesse dos mesmos, porém, todos os participantes que realizaram a inscrição optaram pela participação na pesquisa. Dessa forma, a amostra do presente estudo dá-se por caráter de conveniência, ou seja, os participantes da pesquisa foram selecionados à partir do interesse em participar da pesquisa.

As atividades do curso foram realizadas uma vez por semana totalizando 60 horas, conforme regulamentação da universidade para procedimentos de ACIEPE sendo, estas, distribuídas entre atividades presenciais e créditos de leitura e atividades. Cada encontro presencial variou quanto à duração entre duas horas e meia e três horas e meia. A estrutura dos encontros foi a mesma para os grupos G1 e G2, todos baseados em vivências descritas por Del Prette e Del Prette (2013a) e, as que foram utilizadas nessa pesquisa, serão descritas detalhadamente, posteriormente.

Vale a ressalva de que, para esse trabalho, por se tratar de uma sugestão de vivências pré-determinadas a um grupo específico (professores) sem, entretanto, ter conhecimentos dos déficits específicos do grupo, optou-se pela seleção das mesmas seguindo o caráter de dificuldade do menor para o maior grau de complexidade quanto às classes molares de habilidades sociais e, ainda, das vivências cuja facilitadora se sentia mais à vontade para aplicar de acordo com sua experiência prévia.

Na primeira oferta (G1) a facilitadora realizou algumas sugestões de Tarefas de Casa (TC) de acordo com a necessidade e/ou dificuldades encontradas pelos participantes ao longo dos encontros, mas a oferta não foi para todos os participantes e, nem mesmo, de forma estruturada. Frente a essa demanda, na segunda oferta (G2), a facilitadora elaborou um Folder Explicativo (FE) para cada sessão com sugestões de Tarefas de Casa (TC) (TC e FE – vide Apêndice 4). O FE continha uma síntese de conteúdos de Habilidades Sociais principais de cada encontro e as TC que foram propostas com base nas classes molares e moleculares de habilidades sociais trabalhadas na vivência de cada encontro.

Vale a ressalva que as TC não eram obrigatórias, porém, eram retomadas no início do encontro seguinte em que eram destinados cerca de 40 minutos para retomada dessa atividade. Esse tempo visava o compartilhamento de facilidades e dificuldades dos participantes com os colegas do grupo, bem como a possibilidade de intervenção da facilitadora para o aprimoramento na conduta dos participantes quanto às habilidades expressas na situação de tarefa de casa. Também, era destinado ao início dos encontros um tempo para os professores falarem de seu cotidiano escolar. Esse tempo não era fixo e variava de acordo com as demandas trazidas pelos professores em cada encontro.

Ressalta-se, ainda, que os participantes do grupo 2 poderiam, caso fosse de interesse dos mesmos, enviar as TC redigidas por e-mail para a pesquisadora e, quando o envio ocorresse, a mesma responsabilizava-se a enviar um *feedback* sobre a atividade realizada antes do próximo encontro. Havia, ainda, a opção do participante entregar por escrito da TC à pesquisadora e, também nesse caso, o mesmo recebia um *feedback* por escrito. Tais detalhes foram combinados previamente com o G2 a fim de proporcionar maior comodidade aos participantes da pesquisa.

A seguir, será apresentado um quadro síntese das atividades de intervenção contendo o encontro, a (s) vivência (s) realizada (s), principais classes e subclasses de habilidades sociais trabalhadas e aspectos teóricos abordados em cada encontro. Em seguida, a descrição da estrutura e funcionamento de cada encontro, os nomes das vivências utilizadas de acordo com Del Prette e Del Prette (2013a) e as adaptações realizadas nas mesmas, caso fossem necessárias, de acordo com a visão da pesquisadora. Vale lembrar que todas as vivências utilizadas foram retiradas de Del Prette e Del Prette (2013a).

O Quadro 2 mostra a descrição simplificada das sessões realizadas nos encontros da ACIEPE, bem como o nome das vivências realizadas, as principais classes e subclasses trabalhadas nessas e os aspectos teóricos abordados após as atividades. Vale lembrar que o primeiro e o último encontro foram separados para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados do pré e do pós-teste, além da realização da atividade denominada situação estruturada.

Quadro 2. Síntese das vivências realizadas, classes e subclasses de habilidades sociais e aspectos teóricos trabalhados por encontro.

ENCONTROS	VIVÊNCIAS REALIZADAS	PRINCIPAIS CLASSES DE HS	PRINCIPAIS SUBCLASSES DE HS	ASPECTOS TEÓRICOS ABORDADOS
2	<p>Vivência 1: “Meu nome é...”</p> <p>Vivência 2: “O nosso e o do outro”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Civilidade - Empatia - Assertividade - Fazer amizade 	<ul style="list-style-type: none"> - Aguardar a vez para falar; fazer e responder perguntas; chamar o outro pelo nome. - Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro. - Expressar sentimentos negativos, falar sobre suas próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar com opiniões. - Cumprimentar, apresentar-se, iniciar e manter conversação. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que são as vivências
3	<p>Vivência 1: “Caminhar alternando ritmo e movimento”</p> <p>Vivência 2: “Conduzindo o outro”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autocontrole e expressividade emocional - Habilidades Sociais de Civilidade - Empatia 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e nomear expressões próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, expressar emoções positivas e negativas. - Aguardar a vez para falar, seguir regras ou instruções. - Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, expressar compreensão pelo sentimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de habilidade social e competência social - Conceito de automonitoria
4	<p>Vivência 1: “Mundo imaginário”</p> <p>Vivência 2: “Números Poéticos”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autocontrole e expressividade emocional - Comunicação 	<p>Reconhecer e nomear expressões próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, expressar emoções positivas e negativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gratificar, elogiar, dar <i>feedback</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de componentes não-verbais e paralinguísticos

5	<p>Vivência 1: “Caminhos Atravessados”</p> <p>Vivência 2: “<i>Feedback</i>: como e quando”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autocontrole e expressividade emocional - Civilidade - Comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e nomear expressões próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, expressar emoções positivas e negativas - Seguir regras ou instruções - Dar <i>feedback</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de habilidade social de comunicação - Conceito de <i>feedback</i>
6	<p>Vivência 1: “Direitos Humanos e Interpessoais”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação - Assertivas de Enfrentamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer e responder perguntas, pedir e dar <i>feedback</i> nas relações interpessoais - Manifestar opinião, concordar e discordar, expressar raiva e pedir mudança de comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento - Conceito de Assertividade
7	<p>Vivência 1: “Relâmpagos”</p> <p>Vivência 2 “Perguntas sem respostas”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação - Assertivas de Enfrentamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer e responder perguntas - Manifestar opinião, concordar, discordar 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de manifestar opinião, concordar e discordar – Conceito de fazer e responder perguntas.
8	<p>Vivência 1: “Nem passivo, nem agressivo: assertivo!”</p> <p>Vivência 2 “ História Coletiva Oral”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação - Assertivas de Enfrentamento - - Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Gratificar, elogiar, dar e receber <i>feedback</i> - Manifestar opinião, concordar e discordar - Falar em público 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada do conceito de assertividade.
9	<p>Vivência 1: “Inocente ou Culpado”</p> <p>Vivência 2 “Peça o que quiser”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assertivas de Enfrentamento - Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com autoridades, fazer, aceitar e recusar pedidos - Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de interagir com autoridades - Conceito de resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos

				- Conceito de fazer, aceitar e recusar pedidos
10	Vivência 1: “Trabalhando em Grupo” Vivência 2 “Misto-Quente”	- Assertivas de Enfrentamento - Trabalho	- Lidar com críticas - Coordenar grupo	- Conceito de coordenar grupos - Conceito de fazer e receber críticas
11	Vivência 1: “A fumaça e a justiça” Vivência 2 “Entrada no céu”	- Expressão de Sentimento Positivo - Trabalho	- Expressar solidariedade - Falar em público	- Conceito de expressar solidariedade - Retomada do conceito de falar em público

Fonte: Adaptado de Del Prette e Del Prette (2013a)

Descrição de cada encontro da ACIEPE

No primeiro encontro, foi esclarecido aos participantes a vinculação da atividade ao respectivo projeto de pesquisa e, tendo aceitado as condições de participação e esclarecidas as dúvidas, estes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa (vide APÊNDICE 1). Após solicitou-se aos mesmos uma breve apresentação com nome e local de trabalho. Então, foi explicado aos participantes que fariam o preenchimento de alguns instrumentos e foram dadas as devidas instruções de preenchimento. Os participantes preencheram o Questionário Critério Brasil, o Inventário de Habilidades Sociais (*IHS-Del Prette*), o Inventário de Habilidades Sociais Educativas para Professores (IHSE – Prof) e o Questionário de Avaliação de Importância das Habilidades Sociais.

Concluído o preenchimento dos instrumentos, a pesquisadora apresentou duas notícias de jornal explicando que os participantes deveriam discutir livremente sobre os conteúdos apresentados de acordo com suas concepções acerca da temática apresentada; foi dito ainda que não havia modo certo ou errado de executar tal atividade. Em seguida, a facilitadora entregou uma cópia das notícias a cada participante e as leu em voz alta para que os mesmos pudessem acompanhar a leitura. Após, realizou o comando para a discussão sobre as notícias apresentadas solicitando que pudessem expor seus pontos de vista ou outros aspectos que julgassem relevantes. O tempo destinado à essa atividade foi de, aproximadamente, uma hora.

Do 2º ao 11º encontro foram realizados com base em vivências estruturadas para trabalhos em grupo originalmente desenvolvidas por Del Prette e Del Prette (2013a, p.116-195). Foram feitas pequenas adaptações de acordo com a necessidade inferida pela pesquisadora e essas serão explicitadas conforme a descrição que se seguem.

No segundo encontro foram aplicadas duas vivências: “Meu nome é” e “O nosso e o do outro”. Os participantes foram reunidos em círculo e a pesquisadora chamou dois deles por nomes quaisquer propositalmente. Esclareceu, em seguida, que a troca foi intencional e, após, discorreu sobre a importância dos nomes para a identidade pessoal, social, auto estima e relações interpessoais. Então, solicitou que os participantes se apresentassem compartilhando com o grupo seu nome, escola em que trabalhava e a quanto tempo. Em seguida, sugeriu que a atividade fosse repetida, porém, que cada participante fizesse a apresentação de um dos colegas ao lado. Essa atividade foi adaptada da versão original uma vez que essa solicitava que os participantes dessem um passo à frente e dissessem em voz firme seu nome e, aqui, não foi solicitada essa forma de procedimento e os participantes permaneceram sentados.

Para a segunda vivência, os participantes foram divididos em quatro grupos, selecionados aleatoriamente e, posicionados em um conjunto de cadeiras previamente organizadas em cantos opostos da sala. Após, a facilitadora realizou as solicitações descritas na vivência original (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2013, p. 117). Nesse dia, ainda foi realizada uma breve explanação do conceito de Treinamento de Habilidades Sociais e os objetivos das vivências no trabalho prático das habilidades sociais. Essas foram realizadas oralmente com o grupo 1 e com a leitura do FE para o grupo 2. Nesse último, também foi apresentada uma sugestão de TC.

No início do terceiro encontro, a pesquisadora retomou a sugestão de tarefa de casa para o grupo 2, solicitando àqueles que a haviam realizado a compartilhar suas experiências e dificuldades com o grupo caso se sentissem à vontade. Após, a facilitadora realizou os *feedbacks* em relação à tarefa e, em seguida, as vivências trabalhadas foram “Caminhar alternando ritmo e movimento” e “Conduzindo o outro” sendo realizadas integralmente como sugerem Del Prette e Del Prette (2013a, p.119-120; 125-127). Ao final, a facilitadora explicou o conceito de desempenho social e automonitoria. Como no encontro anterior, essa explanação deu-se de forma oral ao G1 e via leitura de FE ao G2 e, nesse último, a sugestão da TC.

No quarto encontro, o início das atividades ocorreu com a retomada e *feedback* das TC (apenas no G2) e, em seguida, as vivências trabalhadas foram “Mundo imaginário” e “Números Poéticos” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.127-132). Como nos outros encontros, o G1 recebeu a explicação dos conteúdos oralmente e o G2 via leitura de FE e, esse último, recebeu a sugestão da TC.

Na quinta sessão, a pesquisadora iniciou com a retomada da sugestão de TC (apenas no G2) e prosseguiu com as vivências sendo essas “Caminhos Atravessados” e “*Feedback*: como e quando” conforme Del Prette e Del Prette (2013a, p. 120-122; p.134-136). Nessa atividade, foi sugerido aos participantes de ambos os grupos que buscassem realizar *feedbacks* em situações de seu cotidiano, especialmente, no trabalho. Essa atividade foi sugerida por escrito apenas para G2. Ao final, foi explorado os conceitos de forma oral ao G1 e por leitura do folder em G2 e, a esse último, sugerido a TC.

No sexto encontro, a pesquisadora iniciou com a retomada da tarefa sugerida no encontro anterior e realizando o *feedback* da TC sugerida aos participantes. Essa atividade teve maior duração devido à necessidade e dificuldades surgidas com o conceito e com a descrição do comportamento dos participantes. Em seguida, foi realizada a vivência intitulada “Direitos Humanos e Interpessoais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p. 141-145) e posterior explicação dos conceitos pertinentes às vivências, oralmente a G1 e por leitura do folder ao G2. Ao final, foi sugerida a TC ao G2.

No sétimo encontro foi retomada a TC com o grupo 2 e, após foram realizadas as vivências “Perguntas sem respostas” e “Relâmpagos” conforme indicação de Del Prette e Del Prette (2013a, p.149-153). Em seguida, foi feita a explicação dos conceitos oralmente ao G1 e por leitura a G2 e, ao último grupo sugerida a TC. Vale lembrar que além da leitura do folder, a pesquisadora sempre complementava com exemplos e explicações, especialmente no caso do surgimento de dúvidas dos participantes.

No oitavo encontro foi retomado com o grupo 2 a TC e as vivências realizadas foram: “Nem passivo, nem agressivo: assertivo!” e “História Coletiva Oral” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.156-162). Na primeira vivência notou-se a dificuldade dos participantes com os conceitos e, sendo assim, grande parte do tempo dessa sessão foi destinada à explicação e treino dessa atividade com situações que pudessem exemplificar os conceitos expostos. Assim, a segunda vivência foi realizada apenas com a formação de uma história breve e sem o grupo de observação e de vivência como sugerem Del Prette e Del Prette (2013a, p.161). Após, foi sugerido aos dois grupos que observassem situações do seu dia-a-dia e percebessem se se comportavam de forma mais agressiva, passiva ou assertiva. Além dessa, foi sugerida a TC relativa ao FE para o G2.

No nono encontro, as tarefas sugeridas foram discutidas e, em seguida, as vivências realizadas foram “Inocente ou culpado?” e “Peça o que quiser” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.171-176). Essas vivências não sofreram nenhuma adaptação e após a discussão dos conteúdos conforme os encontros anteriores, sugeriu-se a TC ao G2.

No décimo encontro, as vivências trabalhadas foram “Trabalhando em Grupo” e “Misto-Quente” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p. 184 e p. 189-191) e, o grupo 2 iniciou com a retomada das TC e, posteriormente, seguiu a realização das vivências. Para o G2 a segunda vivência foi adaptada uma vez que os participantes demonstraram extremo incômodo quando solicitados à realizar a crítica sanduíche aos colegas. Assim, foi sugerido que os participantes o fizessem, de forma hipotética/imaginativa, a pessoas de seu cotidiano e, após, as mesmas foram discutidas com o grupo abordando, inclusive, a necessidade de adaptação da vivência original. A esse grupo foi realizada a leitura e explicação dos conceitos chave das vivências e sugerida a TC. Ao grupo 1 apenas a realização da explicação dos conceitos chave das vivências.

No décimo primeiro encontro foi retomado com o G2 as TC sugeridas na atividade anterior e as vivências realizadas foram “A fumaça e a justiça” e “Entrada no céu” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p.191-195). Nesse dia de encontro, após a execução das vivências, foram resgatados com ambos os grupos os principais conceitos trabalhados ao longo de todos os encontros, bem como

a sinalização da pesquisadora de comportamentos que a mesma julgava terem sido modificados, de forma positiva, ao longo da intervenção por todos os participantes e, também, foi solicitado que cada participante pudesse relatar um pouco de sua experiência nos encontros e os comportamentos que os mesmos acreditavam ter sido modificados. Nesse encontro não foi sugerida nenhuma TC e o FE foi entregue apenas ao G2.

No último dia de encontro, foi realizado o pós-teste com os participantes, no qual foram preenchidos os Inventário de Habilidades Sociais (*IHS-Del Prette*), o Inventário de Habilidades Sociais Educativas para Professores (IHSE – Prof), a Escala de Avaliação de Importância das Habilidades Sociais e a Escala de Validação Social do Programa. Concluídos os preenchimentos dos instrumentos, a pesquisadora propôs novamente a atividade de discussão das notícias de jornal exploradas no primeiro dia. Em seguida, os participantes puderam discorrer sobre as notícias durante, aproximadamente, uma hora.

2.8 Procedimento de Análise de Dados

Os dados foram mensurados de acordo com os manuais, no caso do *IHS-Del Prette* e do Questionário Critério Brasil e, no caso do IHSE-Prof, de acordo com os dados fatoriais fornecidos pelos autores do instrumento. Para a Escala de Avaliação de Importância das Habilidades Sociais somaram-se os dados totais e os relativos à cada classe molar de habilidades sociais.

Finalizado esse procedimento realizou-se a análise estatística dos instrumentos utilizados com base nos dados obtidos no pré e pós-testes levando-se em consideração os escores totais e dos fatoriais. Optou-se, para a análise estatística, na junção dos grupos 1 e 2 uma vez que os dois grupos receberam a mesma proposta de intervenção, tendo como único diferencial as tarefas de casa e folder explicativo elaborados para o grupo 2.

Então, as amostras foram tratadas com o teste de Shapiro-Wilk para verificar a normalidade dos dados e, preenchidos os pré-requisitos, o Teste T foi aplicado. Também, optou-se pela apresentação da estatística designada pelo valor *d* de Cohen cuja proposta é mostrar o tamanho do efeito (TDE). Esse se refere à estimativa da magnitude da relação entre variáveis, do efeito de uma variável sobre outras ou da diferença de duas amostras (ROSENTHAL, 1994 apud ESPIRITO-SANTO; DANIEL, 2015; DANCEY; REIDY, 2013). “A utilização de medidas de efeito é recomendada pela American Psychological Association (APA), que considera as descrições de medidas de magnitude de efeito como fundamental na maioria dos estudos sobre psicologia”

(CARDOSO; MELO; FREITAS, 2013, p.124), ao invés de utilizar apenas o nível de significância (valor de $p < 0,05$).

Ressalta-se ainda que Espírito-Santo e Daniel (2015) apud Rosenthal (1983) apontam que “se um investigador usar somente o nível de significância, o valor da magnitude da diferença pode perder-se, sendo uma perda especialmente grave se a investigação disser respeito à avaliação da eficácia de um programa de intervenção” (p.6). Assim, como o presente estudo trata-se de uma intervenção, calculou-se o valor de d por $d = t/\sqrt{n}$, sendo d o valor d de Cohen, t o valor estatístico t e n o número de sujeitos da amostra. Assim, a interpretação do valor d mostrará o TDE sendo este mensurado como 0,20 - pequeno, 0,50 - médio e 0,80 - grande (DANCEY; REIDY, 2013, p.254).

Além desses testes, foi realizada a análise de correlação de Pearson para os dados dos Inventários de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas e, ainda, a análise de conteúdo para os dados qualitativos provenientes do questionário de avaliação (validação social) da atividade de intervenção, sendo complementados pelos diários de campo. Para a última, criou-se a categorização e a análise quantitativa de frequência de ocorrência das categorias criadas. Essa categorização configura-se como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008. p.59).

Para a análise dos diários de campo foi realizada a leitura prévia dos três diários. A partir dessa, foram selecionadas as informações e falas julgadas relevantes para acréscimo de informações às categorias criadas na análise de validação social da pesquisa e, ainda, para ilustrar e discutir os dados da análise estatística de comparação entre pré e pós-teste.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os resultados das análises comparativas dos Inventários de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas respondidos pelos participantes, comparação da importância atribuída pelos participantes às classes de habilidades sociais propostas pelo questionário criado para esse estudo e, ainda, se existiram correlações significativas entre as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes. E, por fim, são apresentados dados da avaliação dos participantes quanto às características do formato e à participação dos mesmos na atividade.

Comparação do repertório de Habilidades Sociais dos participantes no pré e pós-teste

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos no IHS-Del Prette quanto as medianas no pré e pós-teste tanto no escore geral como nos fatoriais.

Tabela 2. Valores de mediana e classificação das habilidades sociais dos participantes, no pré e pós-teste.

Variável	Pré-Teste		Pós-Teste	
	Mediana (n=19)	Classificação	Mediana (n=19)	Classificação
Escore Geral	100	Bom Repertório de HS (acima da mediana)	104	Repertório bastante elaborado de HS
Fator 1 – Enfrentamento e Auto-afirmação com risco	10,23	Bom Repertório de HS (acima da mediana)	10,94	Repertório bastante elaborado de HS
Fator 2 – Auto- afirmação na expressão de sentimento positivo	10,03	Bom Repertório de HS (acima da mediana)	9,43	Bom Repertório de HS (abaixo da mediana)
Fator 3 – Conversação e Desenvoltura Social	7,83	Bom Repertório de HS (acima da mediana)	7,52	Bom Repertório de HS (acima da mediana)
Fator 4 – Auto- exposição a desconhecidos e situações novas	4,19	Bom Repertório de HS (acima da mediana)	4,01	Bom Repertório de HS (acima da mediana)
Fator 5 – Autocontrole de agressividade	1,53	Bom Repertório de HS (acima da mediana)	1,15	Bom Repertório de HS (acima da mediana)

LEGENDA: **Repertório Bastante Elaborado de HS – Escore Geral:** 103<n<137; **F1:** 10,81<n<18,22; **F2:** 10,52<n<11,70; **F3:** 7,51<n<9,62; **F4:** 4,37<n<5,82; **F5:** 1,50<n<2,53; **Bom repertório de HS (acima da mediana) - Escore Geral:** 92<n<103; **F1:** 8,40<n<10,81; **F2:** 9,62<n<10,52; **F3:** 6,59<n<7,51; **F4:** 3,32<n<4,37; **F5:** 0,89<n<1,50; **Bom repertório de HS (abaixo da mediana) - Escore Geral:** 81,75<n<92; **F1:** 6,15<n<8,40; **F2:** 8,19<n<9,62; **F3:** 5,81<n<6,59; **F4:** 2,33<n<3,32; **F5:** 0,25<n<0,89 (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011a)

Pela Tabela 2 percebe-se que os participantes, desde o pré-teste, se auto avaliaram com valores bastante altos com relação ao seu repertório de habilidades sociais sendo classificados como apresentando um bom repertório das mesmas, o que sugere um possível efeito teto, ou seja, como apontado por Del Prette e Del Prette (2013a), no caso de intervenções educativas os participantes podem não apresentar grandes dificuldades de funcionamento nos contatos sociais se autoavaliando de maneira bastante positiva. Apesar disso, destaca-se a alteração de classificação dos repertórios

medidos pelo instrumento no escore geral e no Fator 1 passando de bom repertório de HS para repertório bastante elaborado de HS após a realização da atividade. Entretanto, no Fator 2 (Autoafirmação na expressão de sentimento positivo) houve uma alteração de classificação passando de bom repertório de HS acima da mediana para abaixo da mediana. Os demais fatores permaneceram inalterados quanto à classificação.

Os dados encontrados corroboram a ressalva apontada no estudo de Dias, Oliveira e Freitas (2011) sobre o fato das contribuições das vivências em programas de Treinamentos de Habilidades Sociais não se limitarem como recursos para suprir déficits, mas que podem oportunizar o aprimoramento e fortalecimento das habilidades sociais dos participantes demonstrando, dessa forma, a efetividade desse tipo de método para a promoção de habilidades sociais. No caso do fator 2, em que houve uma diminuição dos escores dos participantes no pós-teste a ponto de alterar a classificação é preciso salientar, conforme Fornazari et al (2014) que, em alguns casos, em que os participantes de uma intervenção em habilidades sociais ao final da intervenção se autoavaliam de forma mais negativa que no início, muitas vezes ocorre que os mesmos aprimoraram o próprio desempenho de auto-observação e acabam auto avaliando de forma mais rigorosa.

Já na análise estatística comparativa não houve diferenças estatisticamente significativas comparando pré e pós-teste em nenhum dos escores fatoriais e geral e, ainda, os valores do tamanho do efeito (d de Cohen) da intervenção não foram considerados relevantes. Para a presente amostra os valores encontrados foram para o escore geral ($t=0,23$; $p=0,82$; $d=0,05$) e para os fatoriais 1 ($t=1,09$; $p=0,29$; $d=0,25$), 2 ($t=1,24$; $p=0,23$; $d=0,28$), 3 ($t=0,10$; $p=0,91$; $d=0,02$), 4 ($t=0,60$; $p=0,55$; $d=0,13$) e 5 ($t=0,09$; $p=0,92$; $d=0,02$).

Dessa forma, tais resultados indicaram que os efeitos de uma atividade curricular focada no ensino de habilidades sociais para professores de alunos do PAEE não alteraram os escores dessas habilidades medidas pelo *IHS-Del Prette* de forma significativa mantendo-as, portanto, com o mesmo nível antes e após as atividades. Tal dado sugere que essas atividades, propostas sob a forma de vivências, mantiveram os repertórios dos participantes constante na avaliação dos próprios participantes e, por isso, remete à direção oposta do estudo de Fornazari et al (2014) que, apesar de se tratar de um tipo de estrutura de ensino diferente do presente estudo, indicou a queda em alguns fatores do *IHS-Del Prette*. Assim, pode-se supor que, apesar da necessidade de mais estudos com esse tipo de estrutura de ensino, o ensino focado em vivências parece ser uma alternativa útil para o ensino e aprimoramento de habilidades sociais para professores de alunos PAEE desde que seja complementado com outras formas de avaliação e, entre essas, as que destaquem em quais classes

moleculares específicas encontram-se os déficits dos participantes para, então, serem melhor planejadas e aprimoradas.

Também, salienta-se aqui a necessidade de que mais trabalhos que envolvam atividades em habilidades sociais destacando o uso de análise da estatística nomeada de tamanho do efeito para que, assim, ocorram sugestões de intervenções eficazes que auxiliem em programas de formação inicial e continuada de professores pois, como aponta Pletsh (2009) os cursos de formação têm se mostrado inadequados para muitas questões que permeiam a educação inclusiva. Nesse sentido, acredita-se aqui, que a formação inicial e continuada de professores, sendo eles da Educação Especial ou não, deve envolver conteúdos teóricos e práticos sobre habilidades sociais, uma vez que instrumentaliza professores para a prática diária que permeia todo o cotidiano escolar.

Comparação dos repertórios de Habilidades Sociais Educativas dos participantes no pré e pós-teste

A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos no IHSE - Professores dos participantes quanto às medianas no pré e pós-teste tanto no escore geral como nos fatoriais.

Tabela 3. Valores de mediana das habilidades sociais educativas dos participantes, no pré e no pós-teste, na visão dos mesmos.

Variável/n=19	Variação do Escore	Pré-Teste	Pós-Teste
		Mediana	Mediana
Escore Geral	0 – 256	204	226
Escala 1 – Organizar Atividade Interativa	Fator 1 - Dar instruções sobre a atividade	0 – 28	26
	Fator 2 - Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	0 – 16	10
	Fator 3 - Organizar o ambiente físico	0 – 16	12
Escala 2 – Conduzir Atividade Interativa	Fator 1 - Cultivar afetividade, apoio, bom humor	0 – 56	49
	Fator 2 - Expor, explicar e avaliar de forma interativa	0 – 56	41
	Fator 3 - Aprovar, valorizar comportamentos	0 – 36	33

Fator 4 - Reprovar, restringir, corrigir comportamentos	0 – 52	42	45
--	--------	----	----

Pela Tabela 3 pode-se perceber que os resultados mostraram uma pequena alteração de valor em quase todos os escores de mediana no pós-teste, mas não é possível tecer nenhuma afirmação acerca de mudança positiva, nem alteração de classificação, uma vez que o instrumento não aponta classificação do repertório de habilidades sociais educativas dos professores, pois o instrumento ainda encontra-se em processo de validação. O que pode ser visto, assim como nos resultados da avaliação do repertório de habilidades sociais dos participantes, foi que os mesmos autoavaliaram-se, desde o início, de forma muito positiva (se considerarmos os valores de variação dos escores) o que, provavelmente, corrobora ao apontado por Del Prette e Del Prette (2013a) sobre os participantes não apresentarem grandes dificuldades de funcionamento nos contatos sociais e se avaliarem bastante positivamente nos instrumentos de auto-relato, apesar dessa consideração ter sido tecida referindo-se às habilidades sociais de uma maneira geral.

Considerando que o estudo de Rosin-Pinola (2009) encontrou resultados positivos de uma intervenção sobre o repertório de habilidades sociais educativas dos professores participantes, vale destacar que a pesquisa da autora contou com métodos de intervenção e de avaliação diferentes das do presente estudo e que a utilização de apenas um informante na avaliação (o próprio participante) e o modo de avaliar (instrumento de autorrelato) deva ser revisto, para futuras intervenções em habilidades sociais no contexto de atividades curriculares de formação de professores.

A análise estatística mostrou que ocorreram diferenças estatisticamente significativas comparando-se o pré e o pós-teste no que se refere a autoavaliação dos participantes com relação ao seu repertório de habilidades sociais educativas no fator 2 (Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos) da escala 1 - Organizar e conduzir atividade interativa ($t = -2,27$; $p = 0,03$; $d = -0,53$) e no fator 2 (Explicar, explicar e avaliar de forma interativa) da escala 2 - Conduzir atividade interativa ($t = -3,00$; $p = 0,008$; $d = -0,68$). Além disso, a avaliação do tamanho do efeito para esses dois fatores foi considerada média com valores d de Cohen iguais a $-0,53$ e $-0,68$, respectivamente. Dessa forma, infere-se que tais diferenças podem ter sido modificadas favoravelmente quanto ao efeito da intervenção no pós-teste, uma vez que os participantes da pesquisa estavam sujeitos a uma condição de ensino específica em que a facilitadora disponibilizava materiais e conteúdos diversos ao longo dos encontros, bem como facilitava a exposição e explicação de forma interativa utilizando-se das situações planejadas nas vivências. Esse dado foi, inclusive, ressaltado por uma das participantes (P14

– dados do diário de campo) que salientou que essa atividade denominada ACIEPE era muito diferente de todas as outras as quais ela já havia realizado dentro da universidade, devido ao caráter vivencial e não somente instrucional como ocorria na maioria das atividades dessa natureza.

Outra questão a ser destacada é o fato de uma intervenção planejada para o aprimoramento de habilidades sociais incidir positivamente sobre o repertório de habilidades sociais educativas dos participantes, sem o ensino explícito de tais habilidades, o que nos faz supor que atividades de formação dessa natureza poderiam gerar contribuições positivas sobre o repertório de habilidades sociais educativas dos participantes e benefícios em sua atuação profissional.

Comparação da importância atribuída pelos participantes às habilidades sociais no pré e no pós-teste

A Tabela 4 apresenta os valores da mediana no pré e pós-teste para o Questionário de auto-avaliação de importância das habilidades sociais criados para a pesquisa.

Tabela 4. Valores de mediana na importância das habilidades sociais atribuídas pelos participantes, no pré e pós-teste.

	Variação do Escore	Pré-Teste	Pós-Teste
		(n=19)	(n=19)
		Mediana	Mediana
Escore Geral	0 - 114	98	98
HS de Comunicação	0 - 15	14	14
HS de Civilidade	0 - 15	15	15
HS Assertivas, de direito e cidadania	0 - 36	29	31
HS Empáticas	0 - 9	8	8
HS de Trabalho	0 - 27	24	24
HS de Expressão de Sentimento Positivo	0 - 9	9	9

Percebe-se pela Tabela 4 que o grau de importância das habilidades sociais atribuído pelos participantes da pesquisa era elevado antes da intervenção o que corrobora ao encontrado no estudo de Tucci (2011) em que diversas categorias de habilidades sociais foram indicadas como importantes pelos professores no contexto escolar e, ainda mais, as habilidades sociais educativas o que, por sua

vez salienta a necessidade de disciplinas que abordem esse tipo de conteúdo dentro das formações iniciais e continuadas de professores.

Na análise estatística dos dados encontrados pode-se verificar que a importância que os participantes atribuíram às habilidades sociais de comunicação e assertivas de direito e cidadania sofreram aumento estatisticamente significativo no pós-teste comparado ao pré-teste com valores de $t=-2,77$; $p=0,01$; $d=-0,63$ para a primeira classe citada e $t=-2,76$; $p=0,01$; $d=-0,63$ para a segunda classe. Tal fato pode dever-se a essas duas habilidades terem sido mais solicitadas durante as vivências, uma vez que após a realização das mesmas eram discutidos os pontos principais da vivência o que, por sua vez, dependeria das habilidades sociais comunicativas para expressão do que foi vivenciado e, ainda, a retomada dessas discussões frente às necessidades dos alunos do PAEE o que, conseqüentemente, esbarraria nas questões dos direitos relacionados a esse público específico.

Ressalta-se, ainda, que os valores d de Cohen encontrados nessa comparação variaram de médio a alto com destaque para as habilidades sociais de comunicação e de expressão de sentimento positivo. Tal dado pode dever-se à necessidade de empatia criada pelas situações de vivência quando se considerava, nas discussões, as dificuldades que poderiam ser encontradas pelos alunos do PAEE em seu processo de escolarização e o quanto os professores deveriam responsabilizar-se por adaptar conteúdos e atividades de forma a beneficiar esse processo não só nos aspectos acadêmicos mas, também, nos aspectos sociais e de interação. O fato dos participantes atribuírem maior importância a essas classes de habilidades sociais pode, ainda, tê-los despertado sobre o quanto tais habilidades são relevantes para seus alunos do PAEE e quem sabe os leve a atuar profissionalmente de forma mais positiva com relação a esses aspectos.

Correlação entre Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas dos Participantes

Na análise estatística da presente amostra não foram encontradas correlações significativas entre o repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes, considerando as escalas de ambos instrumentos. A análise evidenciou correlações dos fatores dos instrumentos com ele mesmo e os valores de p e r no pré e pós-teste podem ser consultados nos APÊNDICES 6 e 7, respectivamente. Todavia vale mencionar que não surpreende a existência de correlação entre fatores de um mesmo instrumento, uma vez que de certa forma o mesmo foi construído para avaliar determinada variável (ex. habilidades sociais no *IHS-Del Prette*) e os fatores podem apresentar características semelhantes ou que se complementam.

Considerando que não foram encontradas correlações entre as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes para os fatores dos instrumentos, foi feita a análise de correlação entre essas duas variáveis, considerando os itens dos dois instrumentos para os dados encontrados no pré e pós-teste. A análise resultou em várias ocorrências isoladas de correlações entre os itens tanto no pré como no pós-teste (vide tabelas originais nos APÊNDICES 8 e 9).

Optou-se por apresentar a análise individual de alguns dos itens que se correlacionaram, devido à alta taxa de ocorrência quando comparada aos demais. Para o pré-teste destaca-se que: 1) dois itens do *IHS-Del Prette* correspondentes aos fatores 3 e 4, conversação e desenvoltura social e autoexposição a desconhecidos e situações novas, correlacionaram-se positivamente com alguns itens do *IHSE-Prof e*; 2) um item do *IHS-Del Prette* do fator 1, enfrentamento e auto-affirmação com risco, correlacionou-se negativamente com alguns itens do *IHSE-Prof*. Já no pós-teste destaca-se que: 1) dois itens do *IHS-Del Prette* referentes ao Fator 1 – Enfrentamento e Autoafirmação com risco se correlacionaram positivamente com itens do *IHSE-Prof e* com o escore geral; 2) dois itens do *IHS-Del Prette* referentes ao Fator 3 – Conversação e Desenvoltura Social e Fator 5 – Autocontrole da agressividade se correlacionaram negativamente com o *IHSE-Prof e*; 3) um item do *IHSE-Prof e* se correlacionou positivamente com 9 itens do *IHS-Del Prette*. Os valores das correlações encontradas serão descritos nas tabelas que se seguem.

A tabela a seguir apresenta as principais correlações encontradas por itens para as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes antes da intervenção.

Tabela 5. Correlação entre habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes por item no pré-teste.

Questão IHSE-Professores	Abordar Autoridade	Falar a público desconhecido
Modificar disposição da sala para facilitar contato entre alunos	0,467*	0,604**
Imitação dos alunos dos comportamentos adequados do professor		0,485*
Utilização de músicas, filmes ou literatura para ensinar comportamentos interpessoais aos alunos	0,601**	
Descrever comportamentos interpessoais desejáveis aos alunos	0,528*	0,512*
Conduzir atividades orais intensas com a sala	0,537*	

Solicitar opinião dos alunos sobre determinados temas	0,466*	0,500*
Criar condições de entrosamento entre alunos	0,537*	0,546*
Expor comportamentos desejáveis e indesejáveis em sala de aula	0,530*	
Realizar perguntas de sondagem sobre as dificuldades interpessoais dos alunos	0,643**	
Aproveitar oportunidades para explicar que comportamentos afetam positiva ou negativamente as outras pessoas		0,561*
Escore Geral	0,470*	0,480*

LEGENDA: *p<0,05; ** p<0,01

Pela Tabela 5 pode-se perceber um número bastante elevado de correlações positivas para a subclasse de abordar autoridade e falar a público conhecido com algumas habilidades sociais educativas como, por exemplo, a modificação de ambiente físico para facilitar contato entre alunos, a criação de condições de entrosamento entre eles, a solicitação de opiniões para determinados assuntos, entre outros. Tal dado demonstra que quanto maior as habilidades sociais dos participantes nessas subclasses específicas de conversação e desenvoltura social e auto exposição a desconhecidos e situações novas, maior as habilidades sociais educativas nas subclasses descritas anteriormente.

Na análise das correlações dos itens dos inventários de habilidades sociais e habilidades sociais educativas no pós-teste destaca-se os itens mensurados nas Tabelas 6 e 7 a seguir:

Tabela 6. Correlação entre habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos participantes por item no pós-teste.

Questão IHSE-Prof	Discordar de autoridade	Devolver mercadoria defeituosa	Encerrar conversa ao telefone
Expressar aprovação de comportamentos desejáveis dos alunos		0,553*	
Fazer referência positiva a comportamentos desejáveis		0,492*	
Pedir comportamento desejável		0,642**	
Demonstrar comportamentos não verbais quando concordo com o aluno			-0,593**

Incentivar alunos à realização de tarefas difíceis			-0,538*
Conduzir atividades orais intensas com a sala	0,470*	0,616**	-0,489*
Dialogar com os alunos sobre o planejamento e realização de atividades			-0,583**
Realização de tarefas em pequenos grupos para favorecer interação		0,506*	-0,584**
Aproveitar acontecimentos externos para discutir sobre convivência			-0,535*
Descrição de comportamentos escolares antes das atividades			-0,474*
Criar condições de entrosamento entre alunos			-0,483*
Expor comportamentos desejáveis e indesejáveis em sala de aula		0,566*	
Dialogar ao perceber ideias erradas		0,480*	
Apresentar dicas ou pistas no desempenho de uma atividade			-0,511*
Interromper conflitos afastando os alunos		0,525*	-0,480*
Utilização de lúdico e humor para melhorar o clima da classe		0,511*	
Participar de jogos e brincadeiras com os alunos	0,480*		
Conversar sobre atividades que fizeram ou comportamentos que apresentaram fora da sala de aula.		0,488*	-0,577**
Dar atenção aos alunos que estão focados na atividade	0,628**		
Ouvir e perguntar no auxílio de problemas pessoais	0,456*	0,473*	

Atribuição de atenção e afeto pelos alunos	0,518*	
Descrever comportamentos desejáveis a partir de indesejáveis	0,476*	-0,462*
Discussão de convivência a partir de relatos cotidianos	0,664**	-0,549*
Escore Geral	0,493*	-0,566*

LEGENDA: *p<0,05; ** p<0,01

Pela Tabela 6 pode-se perceber que ocorreram correlações positivas em diversas habilidades sociais educativas com as habilidades específicas de discordar de autoridade e devolver mercadoria defeituosa que englobam a classe de enfrentamento e auto-afirmação com risco. Tal dado aponta que, após a intervenção, os participantes que apresentaram bom repertório da habilidade social em situações de enfrentamento com risco também apresentaram as habilidades educativas de conduzir atividades orais com a sala, ouvir e perguntar no auxílio de problemas pessoais, entre outras.

Também, que as pessoas que apresentaram um bom repertório nas subclasses encerrar conversa ao telefone e cumprimentar desconhecidos possuíam um repertório deficitário em algumas habilidades sociais educativas como, por exemplo, expressar discordância a comportamentos que contrariam a boa convivência e interromper conflitos afastando os alunos.

A tabela a seguir apresenta as correlações específicas da subclasse de habilidades sociais educativas “meus alunos me retribuem atenção e afeto” com algumas subclasses de habilidades sociais.

Tabela 7. Correlação entre habilidades sociais e habilidades sociais educativas do item “Retribuição de atenção e afeto pelos alunos” no pós-teste.

Questões do IHS-Del Prette	Meus alunos me retribuem atenção e afeto – IHSE -Professores
Escore Geral	0,612**
Fazer perguntas a conhecidos	0,770**
Defender outrem em grupo	0,680**
Discordar do grupo	0,584**
Declarar sentimento amoroso	0,524*
Devolver mercadoria defeituosa	0,518*
Elogiar familiares	0,493*

Elogiar outrem	0,459*
Abordar para relação sexual	0,456*

LEGENDA: *p<0,05; ** p<0,01

Pela Tabela 7 nota-se que as correlações foram positivas em oito itens do IHS-Del Prette significando que quanto mais o professor tem alunos lhe retribuem atenção e afeto maior o repertório de habilidades sociais nos sete itens acima descritos, como fazer perguntas em situações que necessito de maior esclarecimento, reagir em defesa de outrem, elogiar quando alguém faz algo que se considera bom, expressar os sentimentos, entre outros. Essas habilidades dizem respeito às classes amplas de habilidades sociais de enfrentamento e auto-afirmação com risco, mais especificamente, fazer perguntas a desconhecidos, declarar sentimento amoroso e abordar relação sexual e, ainda, nas habilidades de auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, mais especificamente, nas habilidades de elogiar familiares, defender e elogiar outra pessoa em grupo.

Considerando que a amostra do presente estudo é pequena, pode ser que um estudo que tenha uma amostra maior de participantes possa trazer dados mais robustos com relação à existência e tipos de correlações entre habilidades sociais e habilidades sociais educativas de professores, considerando esses dois instrumentos. Os dados da avaliação pré e pós-teste sugeriram que houve mudanças estatisticamente significativas em dois fatores do repertório de habilidades sociais educativas dos participantes após a participação em uma atividade de intervenção que visava ensinar determinadas classes de habilidades sociais. Os dados, apontando diferentes correlações entre itens que avaliam habilidades sociais e habilidades sociais educativas, nos leva a hipotetizar que haja correlação entre essas duas variáveis, mas que essas precisariam de outros estudos que considerassem um maior espaço amostral uma vez que, conforme apontam Dancey e Reidy (2013), uma amostra pequena pode não refletir acuradamente o padrão de uma população, enquanto uma maior, possivelmente, o faria.

Um dado que corrobora tal hipótese advém do estudo de Brasil e Cia (2013) que teve como objetivo correlacionar o repertório de Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P) e as Habilidades sociais dos filhos segundo avaliação de pais e professores e, participaram da pesquisa 35 mães e cinco pais com média de idade de 29,30 anos. Apesar do estudo relacionar habilidades sociais educativas parentais com as habilidades sociais dos filhos, diferentemente do proposto por este estudo que correlacionou as habilidades sociais dos professores com suas habilidades sociais educativas, os resultados demonstraram correlação significativa positiva nas habilidades sociais educativas dos pais em, pelo menos, três dos cinco fatores de habilidades sociais das crianças e do total de suas habilidades sociais quando essas foram avaliadas pelos pais. Na avaliação dos professores, este

repertório apresentou correlações significativas e positivas com, pelo menos, dois dos quatro fatores de habilidades sociais das crianças e habilidades sociais totais. O destaque para as maiores correlações foi nos comportamentos dos pais de conversar/dialogar e induzir disciplina com o repertório de habilidades sociais infantis avaliado tanto por pais quanto por professores. Já na avaliação dos pais o estudo não encontrou correlações significativas para o Fator 6 (Autocontrole passivo) enquanto que, na perspectiva dos professores, não foram obtidas correlações para nenhum dos fatores de Cooperação com pares e Autocontrole passivo. Dessa forma, acredita-se haver fortes indicativos de que um repertório elaborado de habilidades sociais educativas dos pais corrobora para um repertório também elaborado de habilidades sociais das crianças.

E, além disso, a necessidade de outros estudos nessa perspectiva advém da sugestão de que estudos que visassem verificar correlação entre habilidades sociais e habilidades sociais educativas poderiam, em sua avaliação, contemplar outros informantes e formas de coletar os dados referentes às variáveis (HS e HSE), pois, conforme apontado na literatura por Del Prette e Del Prette (2013c), uma avaliação em habilidades sociais deve unir componentes multimodais cuja contemplação ocorra em conjunto à vários informantes e contemplando contextos diversos de interação social.

Em seguida serão apresentados os dados referente à avaliação dos participantes quanto às características e à participação dos mesmos na atividade

Avaliação dos participantes quanto às características e à participação dos mesmos na atividade (validação social)

Vale lembrar que, para essa análise realizou-se, primeiramente, a tabulação das médias e desvio padrão das notas apresentadas pelos participantes em relação aos recursos e conteúdos analisados na primeira parte do questionário de validação social (parte quantitativa). Na segunda parte, de cunho qualitativo, foi realizada a análise de conteúdo por tema que será descrita a seguir.

Na tabela 8 encontram-se as notas atribuídas pelos participantes para itens referentes aos recursos e aos conteúdos da atividade.

Tabela 8. Valores das notas atribuídas pelos participantes para itens referentes aos recursos e conteúdos da atividade.

Recursos e Conteúdos	Médias das notas atribuídas	DP
Domínio teórico e prático do aplicador das vivências	9,89	0,32

Aquisição de informações úteis	9,84	0,37
Aquisição de informações novas	9,84	0,50
Esclarecimento de dúvidas	9,84	0,50
Tempo/duração de cada encontro	9,84	0,37
Aproveitamento do conteúdo do curso em sua vida pessoal	9,79	0,54
Dia da semana em que o curso foi ofertado	9,79	0,54
Materiais utilizados no curso	9,74	0,45
Temas abordados	9,74	0,45
Aproveitamento do conteúdo do curso em sua Prática Profissional	9,74	0,56
Duração total do curso (no semestre)	9,74	0,65
Satisfação de expectativas	9,68	0,67
Dinâmicas/vivências utilizadas nos encontros	9,63	0,68
Espaço Físico utilizado para o curso	9,63	0,68
Aprendizado pessoal prático das classes de habilidades sociais	9,42	0,84
Horário de realização do curso	9,37	1,07
Aprendizado pessoal teórico das classes de habilidades sociais	9,16	0,96

LEGENDA: os valores variavam de 0 a 10.

Pela Tabela 8 percebe-se que os itens melhores avaliados dizem respeito ao domínio teórico e prático do aplicador das vivências, aquisição informações úteis e novas, esclarecimento de dúvidas e tempo de duração de cada encontro. Já os três aspectos avaliados com menores notas referem-se ao aspecto de aprendizado pessoal prático e teórico das classes de habilidades sociais e do horário de realização da atividade.

No que se refere aos itens que receberam maior nota, ressalta-se o fato dos participantes terem dado destaque à quantidade de informações novas e úteis recebidas e, portanto, pode-se inferir que os aspectos relativos às habilidades sociais configuraram-se como aspecto novo, tanto na formação inicial como continuada, para essa amostra.

Considerando os itens que receberam notas mais baixas, uma sugestão de oferta para próximas atividades deveria levar em consideração a questão do horário a ser realizada tal atividade uma vez que, possivelmente ao acúmulo de carga horária que normalmente ocorre com a classe de professores, atividades em horários complementares podem ser alternativas inviáveis, a depender do horário de realização. Outro destaque refere-se ao aprendizado pessoal teórico em habilidades sociais apontados

pelos professores e, ressalta-se que esse aspecto pode ter sido avaliado com notas inferiores aos demais, pois os participantes podem ter tido dificuldade em assimilar e/ou memorizar os conceitos apresentados, especialmente os participantes da primeira oferta que não receberam o folder com a síntese dos principais conceitos abordados em cada encontro.

As tabelas que se seguem analisarão, como já explicitado anteriormente, os conteúdos apresentados nas respostas abertas dos participantes. Esses serão destacados em temas mais amplos dividindo-se em categorias e subcategorias e, complementados com os registros dos diários de campo. Como os participantes abordaram temas distintos em uma mesma questão, optou-se por quantificar o número de vezes que os temas apareceram nas diferentes questões para que os conteúdos de uma mesma categoria, e/ou subcategoria, fossem agrupados de acordo com sua temática. A saber, as classes amplas dos temas foram divididas em: aspectos positivos do curso, aspectos negativos do curso, expectativas dos participantes, autoavaliação sobre o rendimento pessoal e participação na atividade (curso) e sugestões de melhora para próximas ofertas de curso.

A Tabela 9 refere-se ao tema mais amplo denominado "aspectos positivos do curso". As respostas dos participantes foram divididas em três categorias sendo essas: 1) Aprendizado na vida pessoal e profissional, dividida em três subcategorias; 2) Aspectos da organização do curso, com quatro subcategorias e, 3) Aspectos relativos à facilitadora, com duas subcategorias. A tabela ainda apresenta a frequência de ocorrência de cada subcategoria e uma fala ilustrativa de um dos participantes que a mencionou.

Tabela 9. Aspectos positivos do curso, na visão dos participantes.

	Subcategorias	Frequência	Fala ilustrativa
Aprendizado na vida pessoal e profissional	Aprendizado sobre as HS na prática pessoal e profissional	13	“Aprendi como devemos usar as habilidades sociais tanto profissionalmente, quanto para minha vida pessoal” – P5
	Reflexões sobre ações e atitudes no dia-a-dia	7	“Possibilitou a reflexão sobre minhas próprias atitudes” – P13
	Maior envolvimento com o grupo	3	“O curso facilitou muito meu convívio com o grupo” – P18
Aspectos da organização do curso	Oportunidade de serem ouvidos e expor opiniões	2	“Tivemos a oportunidade de nos expressar, ou seja, sermos ouvidos; compartilhar experiências de vida de cada participante”- P9

Aspectos relativos à facilitadora	Temas das aulas envolveram temas do cotidiano	1	“Gostei das atividades desenvolvidas, pois envolveram questões presentes em nosso cotidiano” – P2
	Atividades para casa facilitaram a compreensão do conteúdo	1	“As tarefas de casa serviram muito para a absorção dos meus conhecimentos” – P14
	Relevância do tema e adequação das dinâmicas aplicadas	1	“A relevância do conteúdo trabalhado e das dinâmicas trabalhadas” – P16
	Incentivo da facilitadora para a participação e acolhimento de todos	3	“A facilitadora incentivou que todos participassem das atividades” – P2
	Importância dos <i>feedbacks</i> ministrados pela facilitadora	1	“As vivências foram fundamentais para o exercício da teoria das classes de habilidades sociais, bem como o <i>feedback</i> de cada aula, dado pela professora sobre cada classe de habilidade social” - P19

Fonte de dados: questionário de validação social do curso

De acordo com a tabela, observa-se que no tema "Aspectos Positivos do curso", a categoria "Aprendizado na vida pessoal e profissional" apresentou maior número de falas dos participantes e, foi subdividido em três subcategorias: "Aprendizado sobre as habilidades sociais na vida pessoal e profissional" (frequência=13), "Reflexões sobre ações e atitudes no dia-a-dia" (frequência=7) e “Maior envolvimento com o grupo” (frequência=3).

A subclasse “Aprendizado sobre as HS na prática pessoal e profissional” foi a mais mencionada pelos participantes, valendo a pena a colocação de mais algumas ilustrações de suas falas. O participante P3 apresentou que estava “gostando de poder aprender novos comportamentos que estão acrescentando à sua profissão e atuação enquanto professor” e foi complementado pelo participante P10 que relatou a ajuda do curso em sua prática de sala de aula. P5 disse que aprenderam a “usar essas habilidades sociais tanto profissionalmente como na vida pessoal”. P11 relatou que “lembrando das vivências que trabalhamos em sala de aula, eu tentei replicá-las com meus alunos e os resultados obtidos foram super legais. Tive mais dificuldade com meus alunos autistas, mas também tive o *insight* das aulas e modifiquei meu tom de voz e eles modificaram o comportamento”. Ainda em relação a essa subclasse, o participante P13 relatou que já vem se monitorando desde o início do curso e percebeu que “preciso alterar meu tom de voz quando vou enfrentar alguém porque as pessoas ficam espantadas e eu sinto que estou sendo arrogante”.

Além dos dados descritos na tabela sobre o questionário de validação social respondido a tinta pelos participantes, nos diários de campo da pesquisadora havia registros de cada encontro, feitos por um auxiliar do curso (bolsista ou colega pesquisador). Nesses dados, notou-se que as falas dos participantes registradas encaixavam-se, em grande parte, às mesmas subcategorias descritas anteriormente. Nesse caso, destacam-se as falas de dois participantes em um dos encontros, que se referiram aos conteúdos relativos às habilidades sociais sendo empregadas em atividades do cotidiano (ganhos para a vida pessoal) como exemplificado na fala: “A técnica do *feedback* foi bastante proveitosa para nós, pois vivemos em uma república e precisávamos discutir, há algum tempo, algumas situações que estavam gerando conflitos. O *feedback*, mesmo precisando ser o negativo, gerou a mudança de comportamento que esperávamos nas moradoras da república de modo imediato, e para melhor e isso foi ótimo” (P6 e P7).

A partir desses dados, pode-se supor que o presente curso tenha contribuído para o aprimoramento do repertório de habilidades sociais dos participantes, uma vez que mencionaram de distintas formas os aspectos positivos do mesmo com relação ao aprendizado das habilidades sociais em sua prática profissional e vida pessoal. Esse dado vai ao encontro aos resultados apontados no estudo de Del Prette e Del Prette (1997b) em que os participantes também relataram como aspectos positivos a ênfase na parte prática do programa, a sugestão de ampliação do PRODIP a outros contextos como outras escolas e/ou professores além da ênfase no aprendizado de aspectos que dizem respeito à vida pessoal e profissional.

Na subcategoria “Reflexões sobre ações e atitudes no dia-a-dia”, os participantes também colocaram que aprenderam “a refletir mais nas ações e a como enfrentar certos problemas de uma outra forma” (P3). Em relação a essa subcategoria, há um dado na direção da fala aqui colocada, porém esse foi coletado pelo diário de campo. O participante P2 apontou que estava gostando do curso, pois percebeu que não possuía muitas das habilidades sociais mencionadas. Vale destacar que essa menção do participante sobre ter percebido que havia déficits em seu repertório de habilidades sociais (reflexão sobre suas próprias ações) pode colaborar para a compreensão de alguns dados de comparação (HS e HSE), que resultaram em valores mais baixos no pós-teste que no pré-teste ocorreram, pois o participante, ao longo do curso, pode ter aprimorado seu repertório de auto-observação de desempenho, conforme nos aponta Fornazari et al (2014), superestimando seu desempenho na avaliação inicial.

Já na subcategoria “Maior envolvimento com grupo” destacou-se a atividade como um ambiente de apoio mútuo entre os integrantes do grupo e, com as vivências assumindo um papel

importante como parte de uma metodologia de intervenção conforme apontado por Del Prette Del Prette (2013a) e exemplificado na fala de P8 que destacou a oportunidade de “interação entre os participantes do curso e a possibilidade de compartilhar experiências com cada participante”.

Já na subclasse “Oportunidade de serem ouvidos e expor opiniões”, o participante P5 apresentou que o curso estava sendo muito bom, pois era “uma possibilidade de compartilharem o que pensavam e esse era um espaço que eles quase não tinham em seu dia-a-dia”.

Na categoria “Aspectos da organização do curso” foram encontradas quatro subclasses sendo elas: “oportunidades de serem ouvidos e expor opiniões”, “temas das aulas envolveram o cotidiano”, “atividades para casa facilitaram a compreensão” e “relevância do tema e adequação das dinâmicas aplicadas”. Englobando todos esses aspectos destaca-se aqui a importância de estudos voltados à formação de professores que levem em consideração, também, aspectos subjetivos de sua profissão como, por exemplo, o que foi apontado pela participante P3 “com o curso aprendemos, muitas vezes, a refletir mais nas nossas ações e a como enfrentar problemas de outras formas”.

Finalmente, quanto aos “Aspectos relativos à facilitadora do curso”, foram apontadas as subclasses de “incentivo da facilitadora para a participação e acolhimento de todos” e “importância de *feedback* fornecido pela facilitadora do curso”. Esses dados também foram apontados no diário de campo no qual destaca-se a fala de um dos participantes apontando a forma como a facilitadora conduzia as atividades: “durante a fala da participante foi possível notar que a professora se mostrou bastante empática, pois buscou se colocar no lugar dela, frente à situação problema, e falou pacientemente com ela”. Acredita-se aqui, que esse aspecto é fundamental no que diz respeito às intervenções, capacitações, programas, vivências ou quaisquer atividades que englobem a formação de professores. A empatia é definida por Del Prette e Del Prette (2013a) como a “capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva” (p.86) e, há a necessidade por parte de qualquer pessoa que conduza tal tipo de processo educativo de levar em conta aspectos da formação pessoal, profissional e tudo que envolve o cotidiano escolar dos professores uma vez que tal conduta pode auxiliar a aproximação com esses profissionais e, promover uma participação e aproveitamento de maior qualidade e mais produtiva para os mesmos.

Frente ao exposto, destaca-se apenas uma fala presente no questionário de validação social que envolveu duas grandes classes sem englobar, todavia, as subclasses anteriormente apresentadas. Essa, foi a do participante P1 que apresentou a seguinte fala “estou gostando bastante da estrutura da ACIEPE e da maneira como a facilitadora conduz todos os momentos e discussões”. Apesar de não se encaixar exatamente em uma das categorias destacadas, acredita-se que essa pode ser classificada

nas grandes classes “Aspectos da organização do curso” e “Aspectos relativos à facilitadora do curso”.

Além dos aspectos positivos anteriormente elencados pelos dados do questionário de validação social, apenas nos diários de campo continham “falas” que compreendiam diretamente a execução das atividades pelos participantes durante o curso. Essas foram caracterizadas aqui, também, como aspectos positivos e podem ser exemplificadas pelos trechos que se seguem: “estou gostando muito das vivências pois elas têm me ajudado a me expressar mais. Essa sempre foi uma dificuldade minha, desde quando eu era graduanda” (P8); “gostei muito da necessidade de me colocar em alguns momentos, pois essa sempre foi uma dificuldade que eu tive e acho que isso me ajudou a adquirir mais confiança” (P6).

Também, foram relatados pelos participantes nos dados do diário de campo alterações no que diz respeito às habilidades de observação dos comportamentos dos outros colegas (comportamentos não verbais e paralinguísticos durante as vivências ao serem divididos entre grupo de observação e grupo de vivência): “eu percebi que a expressão facial deles ia mudando enquanto realizavam a dinâmica” (P4) e P3 complementou “acho que não só a facial, mas a corporal também”.

Em alguns dados do diário de campo, havia anotações do pesquisador que eram fruto de suas observações de cada encontro. Em tais observações pode-se notar aspectos considerados positivos do curso como por exemplo na classe de habilidade social de elogiar de P1: “P1 pareceu compreender de forma bastante eficiente o conceito de dar elogios, pois hoje o utilizou constantemente com as colegas do grupo quando as mesmas relatavam suas práticas” e; alteração dos componentes não verbais e paralinguísticos em P2 e P7: “P2 e P7 até o momento se mostraram bastante participativas, mesmo quando não falavam, pois demonstravam atenção constante quando os colegas falavam olhando nos olhos, movendo a cabeça afirmativamente e sorrindo”. Outro trecho relevante retirado dos diários foi “os participantes relataram que o repertório de habilidades sociais deles foi ampliado e que agora têm maior conhecimento da área para atuar com seus alunos”.

Frente aos aspectos positivos expostos, pode-se inferir que a atividade apresentou contribuições positivas (no que se refere à satisfação) para os participantes, apesar de não apresentarem diferenças estatisticamente significativas e robustas em vários itens dos instrumentos utilizados para a avaliação de pré e pós-teste. Esse dado corrobora com o encontrado na pesquisa de Han et al (2005) na qual os pesquisadores apontam que programas que abordam essa temática poderiam proporcionar a ampliação de frequência de oportunidades para a prática de novas habilidades e ter um impacto de prevenção e redução significativa em problemas de ordem psíquica.

Nesse sentido, cabe destacar iniciativas que envolvessem a promoção de habilidades sociais e saúde mental nesse público uma vez que, como aponta Fernández (2014), os problemas relacionados a saúde mental de professores ocupam o primeiro lugar nas morbidades relacionadas à saúde dessa população sendo, as mais comuns, os transtornos relacionados ao estresse, depressão, ansiedade e fobia.

A Tabela 10 apresenta dados referentes aos aspectos negativos do curso, na visão dos participantes.

Tabela 10. Aspectos negativos do curso, na visão dos participantes.

Categorias	Subcategorias	Frequência	Fala ilustrativa
Nenhum		9	
Em branco		2	
	Tempo de duração do curso	6	“Poderia durar mais que um semestre” – P12
	Aspectos interpessoais	2	“Em alguns momentos poderia ter havido menos conflitos se as pessoas respeitassem mais as opiniões alheias” – P7
	Duração dos encontros	1	“As sessões poderiam se estender um pouco mais” - P18
Aspectos gerais	Nome do curso não corresponde ao conteúdo	1	“Como o nome da disciplina indica a apreensão de conteúdos específicos à Educação Especial, senti que talvez ou o nome devesse ser mudado e, em alguma aula específica fosse abordado o tema, ou ter mais objetividade em relação ao tema. Sei que as habilidades adquiridas servirão para melhorar minha relação com futuros alunos da Educação Especial, no entanto, este não pareceu ser o principal tema” – P14
	Falta de conteúdos da Educação Especial	1	“Poderia ter focado mais na Educação Especial” – P8
Necessidade de maior aprofundamento teórico dos temas	Falta de vídeos ilustrativos	1	“Faltaram vídeos ilustrativos” – P15
	Poucas indicações de filmes relativos à temática	1	“Poucas indicações de filmes relacionados aos conteúdos” – P15

	Necessidade de mais conteúdos teóricos e vivenciais	1	“Poderia ter maior duração para passar mais conteúdo e vivências” – P11
	Aspectos teóricos trabalhados rapidamente	1	“As questões teóricas foram trabalhadas de maneira rápida. Por outro lado, acredito que para que elas fossem mais contempladas, seria necessária uma carga horária superior àquela que foi efetivada” - P16
Preenchimento de Instrumentos	Repetição da atividade	1	“Não gostei muito da parte do preenchimento dos questionários. Achei muito repetitivo, apenas isso” – P2

Fonte de dados: questionário de validação social do curso

No que se refere ao tema “Aspectos Negativos do curso”, as respostas dos participantes foram divididas em cinco categorias sendo: 1) Nenhum; 2) Em branco; 3) Aspectos Gerais, subdividido em cinco subcategorias; 2) Necessidade de maior aprofundamento teórico dos temas, subdividido em quatro categorias; e 3) Preenchimento de Instrumentos, com apenas uma subcategoria.

Nota-se que nove participantes apontaram não haver nenhum aspecto negativo e dois não preencheram a questão, deixando-a em branco. No que se refere à categoria “aspectos gerais”, pode-se observar que sete participantes mencionaram sobre o tempo de duração do curso e dos encontros, sendo que seis apontaram que a atividade deveria ser ofertada em um maior espaço de tempo do que o de um semestre letivo e um que os encontros poderiam se estender um pouco mais. Os dados dos diários de campo corroboraram com os do questionário de validação social indicando, também, a sugestão de que os encontros prosseguissem no semestre seguinte ou que eles fossem realizados anualmente. Tal dado pode ser exemplificado pela fala de P13 “nada de negativo em minha opinião ou apenas um comentário: o tempo de duração do curso é muito pouco e poderia ser um ano inteiro”.

Ainda condizente aos aspectos gerais mas, em relação aos subitens relativos aos conteúdos, destacou-se a sugestão de uso de uma nomenclatura do curso diferente da utilizada nessa atividade afirmando que o tema não abrangeu, especificamente, conteúdos acerca da Educação Especial e, ainda a necessidade de mais conteúdos relativos à essa temática. Nesse sentido destaca-se que, apesar dos conteúdos específicos de Educação Especial não estarem presentes nesse trabalho (exposições teóricas de temas), a facilitadora buscou diversas relações entre a temática das habilidades sociais e Educação Especial durante as vivências, uma vez que se acredita que a falha decorrente da formação do professor advém de diversos aspectos que não são, necessariamente, os relativos à essa temática.

Conforme apontado por Marquesine, Leonessa e Busto (2013), que verificou como principais dificuldades do início da prática profissional do professor de Educação Especial as relacionadas direta ou indiretamente a conteúdos de habilidades sociais como, por exemplo, lidar com comportamentos inadequados, comunicação na interação com o aluno, comportamento profissional inadequado dos colegas da instituição, entre outros.

Quanto à categoria denominadas como “Necessidade de maior aprofundamento teórico dos temas” acredita-se que os aspectos destacados deveriam ser repensados em outras propostas de atividade desse tipo, como por exemplo “falta de vídeos ilustrativos. Nesse sentido, acredita-se que a sugestão fornecida pelos próprios participantes de indicações e trabalhos com base em filmes poderia ser de grande valia ao aprendizado e generalização dos conteúdos.

A tabela 11 apresenta dados sobre as expectativas dos participantes relativas ao curso.

Tabela 11. Aspectos relativos às expectativas dos participantes em relação ao curso, na visão dos mesmos.

Categoria	Subcategorias	Frequência	Fala ilustrativa
Superou as Expectativas	Autoconhecimento	4	“Foi muito além das minhas expectativas, uma agradável surpresa. Foi como olhar meu avesso e pude perceber minhas falhas que, tantas vezes, aponto nos outros” – P13
	Conteúdo apresentado de maneira prática	1	“Mais do que eu esperava. Pois podemos utilizar essas práticas aprendidas em nosso dia-a-dia” – P4
	Respostas Objetivas	3	“Sim, aprendi muito” – P9
Atendeu às expectativas	Autoconhecimento	4	“Sim, pois pude observar as vivências e aprendi a olhar para mim mesma e a como lidar com algumas situações no dia-a-dia” – P8
	Possibilidade de reconhecimento do próprio repertório de HS	3	“Imaginava que se tratava de um curso bastante vivencial, o qual possibilitou que eu identificasse quais comportamentos eu possuía em meu repertório e quais os déficits que eu apresentava” - P16
	Conteúdo apresentado de maneira prática	2	“Sim, porque eu imaginei que seria mais teórico” – P18
	Auxílio na Prática Profissional	1	“Sim, pois pretendia aprender sobre a prática profissional” – P6
	Caráter didático das Atividades	1	“Sim, pois todas as dúvidas foram tiradas pela professora que explicou passo a passo o que era necessário” – P5

Fonte de dados: questionário de validação social do curso.

No tema relativo às “expectativas dos participantes quanto ao curso”, cinco participantes relataram que as atividades superaram suas expectativas e 14 indicaram que as atividades atenderam às suas expectativas. Nenhum participante relatou não ter suas expectativas atendidas. Assim, pode-se dividir o conteúdo relativo à categoria “Superou às expectativas” em duas subcategorias: 1) Autoconhecimento e 2) Conteúdo apresentado de maneira prática. Já, na categoria “Atendeu as expectativas” foram elencadas as seguintes subcategorias: 1) Respostas Objetivas; 2) Autoconhecimento; 3) Possibilidade de reconhecimento do próprio repertório de HS; 4) Conteúdo apresentado de maneira prática; 5) Auxílio na Prática Profissional; 6) Caráter didático das atividades.

Nessa questão relacionada ao atendimento das expectativas, muitos participantes justificaram o alcance ou superação de expectativas como aspectos positivos relativos à intervenção. Como esses aspectos já foram adicionados no quadro referente aos aspectos positivos optou-se por omiti-los aqui. Dessa forma, foram consideradas, no presente tópico, apenas as justificativas diferentes das anteriormente mencionadas.

Os aspectos apontados pelos participantes nesse tema direcionam possíveis reflexões quanto à possibilidade desse tipo de atividade na contribuição proposta do professor prático-reflexivo conforme destacou Perrenoud (2002). Segundo o autor, um dos desafios do professor é o ensino de atitudes, hábitos e posturas reflexivas, além dos conteúdos tradicionais e, frente à primeira demanda, a atividade aqui proposta parece ter cumprido esse papel ou, pelo menos, instigado os participantes na reflexão de como deve dar-se essa postura reflexiva do professor. Nesse sentido, a atividade proporcionou um ambiente de troca importante no qual os participantes puderam compartilhar experiências, formas de pensar, decidir, comunicar e reagir do professor em sala de aula. Frente a esse aspecto ressalta-se novamente a importância de se promover

a tomada de consciência e debate, pois nada ocorre de forma automática. Enquanto os profissionais experientes não consideram ou não percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competências duramente adquiridas (Perrenoud, 2002, p. 19).

A tabela 12 apresenta os dados referentes à autoavaliação e participação do próprio rendimento” dos participantes.

Tabela 12. Aspectos da autoavaliação e participação dos participantes na atividade, na visão dos mesmos.

Categorias	Subcategorias	Frequência	Fala ilustrativa
Ótima	Entrosamento do grupo	1	“Ótimo, pois me senti bem à vontade para com o grupo” – P18

	Crescimento pessoal	1	“Ótimo. Durante as aulas eu participei e obtive importante crescimento pessoal” – P5
	Superação de Obstáculos	7	“Venci obstáculos criados por mim mesma e pude interagir de forma mais positiva em diversas situações aqui propostas” – P8
	Respostas Objetivas	3	“Fui bem em minha participação nas aulas” – P3
	Realização das tarefas de casa	2	“Participei da melhor maneira possível, fazendo as tarefas de casa” – P15
Boa	Generalização de conteúdos	1	“Tentei aplicar no dia a dia o que era aprendido” – P11
	Necessidade de maior investimento pessoal	1	“Penso que minha participação e rendimento foram positivos, mas eu poderia ter me colocado mais” – P16
	Reconhecimento de que ainda tem muito a aprender	1	“Me empenhei para participar e estudar o que aprendíamos, contudo, considero que ainda tenho muito a melhorar” – P19
	Assiduidade	1	“Procurei não faltar às aulas” – P2
Regular	Necessidade de Melhora	1	“Regular. Acredito que meu desempenho poderia ter sido melhor” – P13

Fonte de dados: questionário de validação social do curso

Com relação a essa temática, apenas um participante se avaliou como tendo uma participação a qual ele denominou como regular e os outros 18 apresentaram avaliações positivas, que foram subdivididas em duas categorias mais amplas: 1) Ótima, subdividida em duas categorias; 2) Boa, subdividida em sete subcategorias e; 3) Regular, com apenas uma subcategoria.

Pode-se notar que a maioria dos participantes que se mostrou satisfeito, exemplificando essa satisfação com aspectos que englobaram conteúdos pessoais como entrosamento entre o grupo, o crescimento pessoal, superação de obstáculos, generalização de conhecimentos, assiduidade, entre outros fatores descritos na tabela acima.

Nesse tema, os dados dos diários de campo apresentaram consonância e contribuem, aqui, para a apresentação que foi escrita pelos participantes. P9 e P10, por exemplo, relataram que as sessões foram muito boas para que pudessem melhorar a sua insegurança, especialmente quanto ao

falar em público e P3 acrescentou que o que mais o deixava feliz era “a ponte que eu consigo fazer do curso para o meu trabalho”. Ainda, nesse sentido, P5 também relatou que o que mais gostou foi a parte em que precisou se expor às situações novas oferecidas pelas atividades com mais segurança.

Também, foi constante o aparecimento de falas de participantes ao longo dos encontros que sugeriam a tentativa dos mesmos em aplicar o conteúdo das vivências em seu dia-a-dia como descrito por P10 “as vivências têm me ajudado muito em sala de aula porque me fazem refletir sobre cada aluno de forma particular, pois eles gritam por ajuda o tempo todo e cabe a mim fazer a diferença no modo de ensiná-los” e P3 “pensei na hora como eu colocaria em prática isso que aprendi hoje na minha sala de aula porque eu preciso passar esses conceitos de valores e respeito para os meus alunos pois sou formadora deles também”.

Esse dado sugere a inferência da necessidade de ampliação desse tipo de atividade dentro do contexto escolar e acadêmico no que diz respeito às características de prevenção primária, secundária e terciária (no caso, de professores que tenham alunos do PAEE, por exemplo). Como esse tipo de intervenção pode ser dirigida a grupos ou pessoas expostas a fatores de risco, mas que ainda não tenham sido acometidas por problemas interpessoais (MURTA, 2005), no caso dos participantes da presente pesquisa (professores que se autoavaliaram positivamente com relação aos próprios repertórios de habilidades sociais e habilidades sociais educativas), essa proposta pode ser considerada uma possibilidade promissora dentro do campo da pesquisa e prática em habilidades sociais e formação de professores.

Finalmente, a tabela 13 apresenta as sugestões dos participantes de aperfeiçoamento do curso para futuras ofertas.

Tabela 13. Aspectos de sugestões de aperfeiçoamento do curso em futuras atividades, apontadas pelos participantes.

Categorias	Subcategorias	Frequência	Fala ilustrativa
Sem sugestões		2	-
Em branco		3	-
Aspectos gerais do curso	Maior duração	6	“Acredito que poderia ter uma carga horária maior” – P19
	Oferecimento anual	1	“Todos os anos deveria ter” – P9
Temática Específica da Educação Especial	Mais conteúdo envolvendo a Educação Especial	2	“Gostaria de ter aprendido um pouco mais acerca da prática de ensino voltada à Educação Especial” – P7
Aspectos organizacionais	Aumento na quantidade de vivências	2	“Mais dinâmicas que ajudam a aprimorar nosso conhecimento” – P5

	Maior tempo	2	“O curso deveria ser ofertado por um período mais prologado para que as temáticas pudessem ser desenvolvidas de modo mais detalhado” – P15
	Cada encontro focado em uma subclasse de HS	1	“Em cada encontro trabalhar com uma habilidade social” – P2
Disponibilização do curso em outros contextos	Oferecimento em escolas	1	“Penso que poderia ser ministrado nas escolas em horário de HTPC” – P17
	Maior divulgação	1	“Que seja mais divulgado, para que outras pessoas também possam ter acesso” – P8
	Curso obrigatório para os alunos de pedagogia	1	“Esse curso deve acontecer para todos que fazem graduação em pedagogia” – P6

Fonte de dados: questionário de validação social do curso.

Os dados da tabela permitem vislumbrar que essa temática foi dividida em seis categorias mais amplas sendo 1) Sem sugestões; 2) Em branco; 3) Aspectos gerais do curso, contendo duas subcategorias; 4) Temática específica da Educação Especial, com apenas uma categoria; 5) Aspectos Organizacionais, dividida em três subcategorias; e 6) Disponibilização do curso em outros contextos, também contendo três subcategorias.

O item com maior destaque nessa questão foi o da categoria de aspectos gerais do curso, subcategoria “maior duração”, com frequência igual a seis menções. As falas dos participantes enfatizavam que ou o curso deveria se estender em mais do que um semestre ou que os encontros diários poderiam ter maior duração. Os demais itens compreenderam frequências similares, oscilando entre uma, duas ou três ocorrências.

Nos diários de campo observou-se o acordo aos dados escritos pelos participantes destacando-se a fala de P9: “eu acho que esse curso deveria ser dado para os diretores e coordenadores das escolas”, em consonância com a categoria “Disponibilização do curso em outros contextos”, mas no caso direcionado a outros profissionais da escola. Vale destacar que a na subcategoria “curso obrigatório para alunos da pedagogia”, a valorização pelo participante e a identificação da necessidade de aprender os conteúdos relacionados às habilidades sociais desde a formação inicial, uma vez que são habilidades extremamente importantes para a atuação profissional. Esses dados apontam, ainda, para a necessidade de um novo olhar para as relações interpessoais no ambiente de trabalho. Obviamente essa fala não foi colocada aleatoriamente pelo participante e mostra sua real necessidade frente às demandas emergentes em seu ambiente de trabalho. Tal fato corrobora ao

apontado por Del Prette e Del Prette (2013a) que apresentam que até há pouco tempo atrás o ambiente de trabalho era valorizado pelas competências técnicas em detrimento das pessoais e hoje, “com o advento de novos paradigmas organizacionais, as habilidades sociais são cada vez mais requisitadas” (p.89).

Destaca-se, ainda, apesar de dois participantes elencarem a necessidade de maior discussão envolvendo os alunos do PAEE ressalta-se, novamente, que o presente estudo buscou em sua dinâmica contextualizar as habilidades sociais com as demandas encontradas dentro do contexto escolar, especialmente relacionando-as aos alunos do PAEE. Acredita-se que esse procedimento foi de extrema importância, uma vez que tentou auxiliar os professores na união do que era aprendido e vivenciado nas atividades e, também, o que seria possível e relevante em suas práticas diárias com seus alunos. Mas é claro que novas ofertas podem ser planejadas de modo a por exemplo, disponibilizar material de apoio (literatura) para o aprofundamento de questões ligadas à Educação Especial.

Tal organização teve como referência a preocupação apontada por Rosin-Pinolla (2009) que destacou a necessidade de os estudos atuais considerarem, ao falar sobre a formação de professores, a união das temáticas que envolvem os conteúdos curriculares e as estratégias de ensino e, entende-se aqui, que as habilidades sociais se configuram como importantes e fundamentais estratégias de ensino a todos os professores tanto os que estão em formação inicial como os que estão em formação continuada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síntese dos resultados nos permite concluir que a realização de uma intervenção em habilidades sociais por meio de vivências em uma atividade curricular de ensino e extensão trouxe resultados positivos para o repertório de habilidades sociais e de habilidades sociais educativas dos participantes. Pode-se afirmar, também, que o estudo mostrou a existência de correlações entre itens específicos de habilidades sociais e habilidades sociais educativas, o que nos leva a supor que o foco no planejamento de intervenções para aprimorar o repertório de habilidades sociais de professores em formação, ou já atuantes, pode ser uma iniciativa promissora para incidir positivamente sobre os repertórios de habilidades sociais dos mesmos.

Apesar da identificação de resultados positivos, considera-se necessário apontar alguns limites do presente estudo. Um desses diz respeito ao número de participantes considerado pequeno para a realização das avaliações pré e pós-teste e, especialmente, para a avaliação de correlação entre as variáveis estudadas. Adicionalmente, o fato da intervenção ter ocorrido em dois semestres consecutivos e dentro de um curso de mestrado com duração de apenas dois anos, em que se esbarra em questões de ordem prática, muitas vezes impeditivas ao bom andamento do trabalho como, por exemplo, o pouco tempo para todas as fases do trabalho: realização de disciplinas, envio ao comitê de ética, planejamento das atividades, divulgação da intervenção, intervenção, análise de dados, escrita do trabalho, entre outros.

Também, vale destacar que o estudo não contou com dados de avaliação de observação direta dos participantes exceto pela ressalva dos diários de campo. Entretanto, apesar de esses serem preenchidos por alunas de graduação e pós-graduação com alguma familiaridade no tema, as mesmas não puderam ser treinadas de forma adequada para avaliar mais precisamente os dados relativos às classes de habilidades sociais e, por isso, os diários contaram, em sua maioria, com dados observacionais de comportamentos gerais sem a especificação das classes relevantes de habilidades sociais. Obviamente, esse dado teria fornecido à pesquisa aspectos importantes para o melhor andamento das atividades uma vez que auxiliaria a pesquisadora no conhecimento prévio das habilidades sociais dos participantes e, além disso, forneceria dados adicionais aos instrumentos preenchidos pelos mesmos. Ressalta-se, aqui, o pesar pelo não aproveitamento dessas filmagens das situações estruturadas, devido à perda de dados, pois acredita-se que esse poderia ser relevante para um planejamento mais contingente às necessidades dos participantes e para a sugestão de futuras propostas focadas nos déficits mensurados.

Vale lembrar que, uma vez que os instrumentos eram respondidos somente pelos próprios participantes, sugere-se que novos estudos utilizem práticas multimodais (diferentes instrumentos e formas de coletar os dados) e distintos informantes para a avaliação das habilidades sociais e habilidades sociais educativas para a possibilidade de dados mais diversificados e fidedignos.

Apesar dos limites, destaca-se que o presente estudo teve como proposta a avaliação de uma atividade curricular em habilidades sociais que pudesse unir alunos de licenciatura e professores em serviço, ou seja, unir a formação inicial e continuada de professores de alunos do PAEE e, nesse sentido, acredita-se que a proposta trouxe pontos significativos a serem destacados, enquanto implicações práticas. O primeiro pode-se dizer da iniciativa de uma atividade cuja proposta poderia ser utilizada em cursos de formação inicial de quaisquer universidades, uma vez que une o baixo

custo, a possibilidade de conhecimentos em uma área de extrema importância, mas que, infelizmente, ainda está longe de muitas universidades ou cursos de formação inicial.

O fato dessa proposta ter ocorrido em uma ACIEPE abre possibilidades de que a mesma seja realizada em outros ambientes como, por exemplo, em horários de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), pois esse configura-se como um tempo reservado, também, ao aprimoramento da formação continuada dos professores em serviço. Obviamente as características de formato poderiam ser readequadas de acordo com as necessidades dos locais e do público e, ainda, levando-se em conta o aprimoramento das falhas que puderam ser pensadas por esse estudo. Além desse aspecto, destaca-se a possibilidade de uma atividade prática frente à formação inicial e continuada de professores e que tal atividade foi propulsora de palestras sobre o tema, cuja demanda surgiu das professoras participantes devido à visualização da necessidade do aprendizado dessa temática em suas práticas.

Ressalta-se, também, que a junção da formação inicial e continuada pode ser um caminho interessante a se pensar pelos estudiosos dessas duas vertentes uma vez que se verifica, na atualidade, um movimento grande em prol da formação continuada e que os cursos de formação inicial podem encontrar dificuldades de abordar determinadas temáticas em sua grade curricular. Há de se destacar, ainda, que a formação do professor vai muito além de uma tarefa que se conclua após os estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão conforme descrito por Oliveira (2016). O processo de formação, segundo a mesma autora, deve ocorrer por meio de situações práticas que articulem as situações problemáticas vividas no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2016). Nesse sentido, destaca-se a fala de Guarnieri (2005) apontando que o estabelecimento das relações entre o trabalho docente

exige do professor o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, que lhe possibilite estabelecer mediações para a compreensão de sua própria situação enquanto profissional do ensino. Essa capacidade de reflexão crítica requer o envolvimento não só do professor isoladamente, mas de grupos de professores que, conjuntamente, possam dar conta de buscar saídas para os problemas, conflitos, dificuldades postos pela prática (GUARNIERI, 2005, p.10).

Como disse a autora, a capacidade de reflexão crítica requer o envolvimento não apenas de um professor solitário, mas que esses se juntem para o enriquecimento desse processo. O presente estudo poderia ter causado certo estranhamento aos participantes uma vez que uniu professores em formação e professores formados e, além disso, professores da educação infantil ao ensino médio. Contudo, acredita-se que pensar na possibilidade de união desses grupos pode ser produtivo pois leva em conta a motivação da classe inicial com a experiência da classe já em serviço abarcando diferentes contextos e, nesse sentido, os ganhos tendem a ser consideráveis como, muitas vezes, foram identificadas nas discussões dos grupos desse estudo em que os alunos em formação sugeriam

alternativas novas para o grupo já atuante e, dessa forma, foi possível verificar uma troca bastante rica de experiências, oportunidades e, até mesmo, apoio mútuo entre as duas classes.

Destaca-se a necessidade de futuras pesquisas que visem replicar o presente estudo para verificar a ocorrência de tais resultados. Entretanto, como foram identificados certos limites nessa, sugere-se que novas pesquisas possam contemplar as sugestões dos próprios participantes e verificar as possibilidades de mudanças na sequência ou até mesmo nos tipos de vivências escolhidas, tanto pelo pesquisador como se levasse em conta as características comportamentais dos participantes (com base em suas necessidades), e, além disso, que pudessem verificar a possibilidade de oferta dessa atividade com maior tempo de duração e, para os encontros, acrescentar conteúdos específicos da educação especial. Também realizar a atividade em outros contextos como a escola, por exemplo.

Além disso, seria interessante a realização de pesquisas que também avaliassem os impactos de uma intervenção dessa natureza sobre o repertório de habilidades sociais educativas dos participantes com aferimento de seus desempenhos em sala de aula, e sobre o desempenho social e acadêmico de seus alunos. Poderiam ainda ser realizados estudos longitudinais com alunos de graduação que participaram de intervenções em habilidades sociais em sua formação inicial e comparar as habilidades sociais educativas dos mesmos em sala de aula, comparando-os com professores que não participaram de uma formação específica dessa natureza.

Dessa forma, acredita-se que o presente estudo pôde contribuir para a reflexão sobre futuras ofertas dentro do contexto educacional e, ainda, proporcionar importantes reflexões sobre as demandas existentes na formação de professores da Educação Especial, principalmente, nas questões que envolvem a formação inicial e continuada desses professores. Também, na necessidade de atenção aos aspectos que envolvem as formas de prevenção dentro do contexto escolar, sejam elas preventivas quanto ao manejo comportamental dos alunos ou condizentes à saúde mental dos professores.

6 REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Questionário Critério Brasil (2008)**. Disponível em: <<http://www.abep.org/criterio-brasil>>. Acesso em: abr. 2015.

ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 24, p. 1-7. 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/r2.htm>>. Acesso em: jun. 2016.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. **Educação Especial: temas atuais**. Marília: UNESP, 2000. p. 1-9.

BARBOSA, M. V. L.; DEL PRETTE, Z. A. Habilidades Sociais em alunos com retardo mental: análise de necessidades e condições. **Cadernos em Educação Especial**, Santa Maria, n. 20. 2002. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/a2.htm>>. Acesso em: ago. 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T.; BORELLI, L. M. Treinamento em habilidades sociais educativas parentais: comparação de procedimentos a partir do tempo de intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 36-58, jan/abr. 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8303/6079>>. Acesso em: out. 2015.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: mai.2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília, 2001. 196 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf>. Acesso em: janeiro.2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2003. 60 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosurdos.pdf>>. Acesso em: março.2016.

_____. **Artigo 208 da Constituição Federal de 1988**. Seção que pactua a educação como um direito de todos. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf>. Acesso em: julho.2015.

_____. **Decreto n. 6561**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>>. Acesso em: fevereiro.2016.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: maio.2015.

BRASIL, S. E. R.; CIA, F. Pais e filhos: habilidades sociais educativas parentais e habilidades sociais infantis. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 05 a 07 novembro de 2013, Londrina. **Anais**. Londrina, 2013.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialista? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 5, p. 7-25. 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. 1.ed. São Paulo: Santos, 2014. 408 p.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003. 455p.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Penso, 2013. 608p.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades Sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, D. R. **Sobre comportamento e cognição: A aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos geral**. Santo André: ARBytes. 1997 (a). v. 3, cap. 30, p. 234-250.

_____. A importância das tarefas de casa como procedimento para a generalização e validação do treinamento de habilidades sociais. In: GUILHARDI, H. J. et al. **Primeiros passos em análise do comportamento e cognição**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2005. p. 67-74.

_____. **Intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011 (a). 287p.

_____. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2013 (a). 231p.

_____. **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2013 (c). 231p.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor. **CD-Rom “melhores trabalhos”.** Associação Nacional de Pesquisas em Educação – ANPED. 1997 (b). Disponível em: <<http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/Um-programa-de-desenvolvimento-de-habilidades-sociais-na-forma%C3%A7%C3%A3o-continuada-de-professores.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

_____. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.9, n.2, p.233-255. 1996. Disponível em: <<http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/Habilidades-sociais-Uma-%C3%A1rea-em-desenvolvimento.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.

_____. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: O enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 3, p. 205-215. 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X1998000300005>. Acesso em: set. 2015.

_____. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000300008>. Acesso em: fev. 2016.

_____. **Inventário de habilidades sociais.** 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011 (b). 53p.

_____. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 207p.

_____. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2013 (b). 275p.

_____. **Inventário de Habilidades Sociais Educativas** – versão professor (IHSE-Prof): dados psicométricos preliminares. Relatório não publicado disponível com os autores. 2013 (d).

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; GARCIA, F. A.; BOLSONI-SILVA, A. T.; PUNTEL, L. P. Habilidades Sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 3. 1998 (a). Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000300016>. Acesso em: jun. 2015.

DIAS, T. P.; OLIVEIRA, P. A.; FREITAS, M. L. P. F. O método vivencial no campo das habilidades sociais: construção histórico-conceitual e sua aplicação. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 472-487. 2011. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v11n2/artigos/pdf/v11n2a07.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

DOBBINS, N.; HIGGINS, K.; PIERCE, T.; TANDY, R. D.; TINCANI, M. Analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. **Remedial and Special Education**, v. 31, n. 5, p. 358-367, sep/oct. 2010. Disponível em: <<http://rse.sagepub.com/content/31/5/358.abstract>>. Acesso em: mai. 2016.

FÉRNANDEZ, F. A. Uma panorâmica de la salud mental de los profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 66, p. 19-30, set/dez. 2014. Disponível em: <<http://rieoei.org/index.php>>. Acesso em: jul. 2016.

FORNAZARI, S. A.; KIENEN, N.; VILA, E. M.; NATES, F. O.; PROENÇA, M. R. Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. **Psicologia da Educação**, n. 38, p. 17-34. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100003>. Acesso em: dez. 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2.ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2005. 79p.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Comparando autoavaliação e avaliação de professores sobre as habilidades sociais de crianças com deficiência mental. **Interpersona**, v. 4, n. 2, p. 183-193. 2010. Disponível em: <<http://interpersona.psychopen.eu/article/view/48>>. Acesso em: mar. 2016.

GARCIA, R. M. C. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M., JESUS, D. M., BAPTISTA, C. R. **Professores e educação especial formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 65-78.

GILLIES, R. M.; BOYLE, M. Teachers' reflections on cooperative learning: issue so implementation. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, p. 933-940, may. 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002327>>. Acesso em: abr. 2016.

GUARNIERI, Maria Regina. O Início da Carreira Docente: Pistas para o Estudo do Trabalho do Professor. _____. In: **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005. P.05-24.

HAN, S. S.; CATRON, T.; WEISS, B.; MARCIEL, K. K. M. A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: treatment model and short-term outcome effects. **Journal of abnormal child psychology**, v. 33, n. 6, p. 681-693, dec. 2005. Disponível em: <http://effectivechildtherapy.org/sites/default/files/files/pro_Han.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

JENNINGS, J. L.; DIPRETE, T. A. Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. **Sociology of Education**, v. 83, n. 2, pp. 135-149. 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038040710368011>>. Acesso em nov. 2016.

LUCKASSON, R. BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTINX, W. H. H., COULTER, D. L. CRAIG, E. M., REEVE, A.; SNELL, M. E. Mental Retardation: Definition, classification and systems of support. **The psychological record**, v. 53, p. 327-329. 2003. Disponível em: <<http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1485&context=tp>>. Acesso em: abr. 2016.

MARQUEZINI, M. C.; LEONESSA, V. T.; BUSTO, R. M. Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, p. 699-712, set/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: set. 2016.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. & MARINS, S. (orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

_____. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, V, 2009, São Paulo. **Anais**. São Paulo, SP, 2009. CD-ROM, p. 1-18.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p. 283-291. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27480.pdf>>. Acesso em: set. 2015.

MOREN, E. B. S.; SANTOS, A. R. Uma reflexão sobre ações de formações de professores no Brasil. **Revista Ibero Americana de Educação**, v. 1, n. 55, p. 1-13. 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7613643-Uma-reflexao-sobre-acoes-de-formacao-de-profesores-no-brasil.html>>. Acesso em: ago. 2016.

MOROZ, M.; LUNA, S. V. Professor - o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. *Psicologia Educacional*, n. 36, jun, p. 115-121. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100011>. Acesso em: nov. 2016.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, mai/ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343>>. Acesso em: out. 2016.

OLIVEIRA, A. G. B. **Inclusão escolar e formação inicial de professores:** a metodologia da problematização como possibilidade para a construção de saberes inclusivos. 2016. 145f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232p.

PINAR, E. S.; SUCUOGLU, B. The Outcomes of a Social Skills Teaching Program for Inclusive Classroom Teachers. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 13, n. 4, p. 2247-2261. 2013. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1027720.pdf>>. Acesso em set. 2016.

PLETSH, M. D. A formação de professores para a educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010>. Acesso em: abr. 2016.

ROSIN-PINOLA, A. R. **Programa de Habilidades Sociais Educativas:** Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais. 2009. 216f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ROSIN-PINOLLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão Escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.3, p. 341-356, jul/set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300003. Acesso em: maio.2015.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUCCI, C. H. C. **Importância das habilidades sociais educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com necessidades educacionais especiais**. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado) -

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: março.2015.

VITALIANO, C. R. **Formação de Professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

APÊNDICE 1

Situação Estruturada

Notícia 1

Notícia retirada do jornal Folha de São Paulo – online no dia 27 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/03/1602980-apos-14-naos-mae-matricula-filha-com-deficiencia-na-rede-publica.shtml>>

“Após 14 não, mãe matricula filha com deficiência em rede pública”

Famílias de crianças com deficiência passam por provações na busca por uma escola para os seus filhos. A professora Rosana Bignami, por exemplo, peregrinou durante seis semanas por 15 escolas da capital paulista para matricular Giovanna, 9, que tem síndrome de Down. Acabou colocando-a em uma escola pública, o que não era sua ideia inicial.

A Folha presenciou um colégio voltar atrás na oferta de vaga depois de saber que a menina tinha Down. A profissional do colégio Stella Rodrigues, na zona norte, afirmou que, antes do lançamento de um projeto para crianças com deficiência, não seria possível aceita-la. "Sempre falam coisas desse tipo. São só desculpas", desabafou Rosana, na saída. À Folha o colégio disse enquadrar-se na lei ao incluir crianças com deficiências, "desde que apresentem o mínimo de autonomia". Por email, colocou uma vaga à disposição desde que a família providenciasse um tutor. "Outra opção é um colégio que podemos indicar na região", finalizou a escola.

Por uma situação parecida passou a corretora de seguros Ana Lúcia dos Santos. Ela reclamou para a Secretaria Estadual da Educação de uma escola privada na zona sul. Segundo ela, o Portinari negou vaga para 2016 ao seu filho, que tem Down. "Saí de lá destruída. Colocaram como se meu filho fosse totalmente incapaz", disse a corretora de seguros. Duas semanas depois, agora na presença de um representante da secretaria, a escola pediu desculpas e questionou se a mãe pagaria um tutor, relatou Ana Lúcia. A escola nega. Segundo a diretora, Ana Paula de Oliveira, a escola é "idônea, atende alunos portadores de necessidades especiais há anos e sabe de sua obrigação".

Notícia 2

Notícia retirada do jornal Folha de São Paulo – online no dia 19 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/03/1602926-matricula-de-crianca-com-down-divide-colegios-particulares-de-sp.shtml>>

“Matrícula de Criança com Down divide colégios particulares de São Paulo”

"Mãe, seu filho precisa de mais." "A escola está de portas abertas. Mas, mãe, escute um conselho. Procure uma escola onde ele vá crescer." "Não vou tapar o sol com a peneira. O colégio é muito puxado." "Vou ser muito sincera. Em geral, os pais escolhem escolas menores." Com respostas como essas, alguns colégios privados da capital paulista negam ou desencorajam a matrícula de crianças com deficiência. Outras escolas, entretanto, incentivam os pais e apresentam equipes bem preparadas e com boa estrutura para receber esses estudantes.

Ao longo das últimas três semanas, a reportagem procurou 18 escolas, às quais se apresentou como se fosse mãe de um menino de seis anos com síndrome de Down. Foram escolhidas, de uma maneira aleatória, instituições com perfis distintos: localizadas em bairros de classes baixa, média e alta de diferentes bairros da cidade e com mensalidades que variam de R\$ 300 a R\$ 2.200. O resultado é quase de empate: entre as escolas que aceitam a matrícula e aquelas que recusam diretamente ou desencorajam os pais.

A Constituição Federal estabelece a educação como um direito de todos, e leis específicas consideram crime passível de multa e reclusão recusar, cancelar ou postergar o ingresso de um estudante em decorrência de sua deficiência, tanto em instituição pública quanto em privada. O Ministério da Educação veda a criação de "cotas" para alunos com deficiência na educação básica, como alguns dos colégios disseram fazer, bem como a imposição da contratação de um acompanhante pela família. Em 11 escolas, por exemplo, a matrícula possivelmente não teria sido feita, após variadas justificativas apresentadas antes de a repórter se apresentar como jornalista.

Quatro delas desencorajaram a matrícula sob o argumento de que estavam despreparadas e/ou que não tinham instalações adaptadas para receber a criança. Uma exigiu que a família contratasse um profissional para acompanhar a criança na escola. Duas afirmaram que as vagas para alunos com deficiência já estavam esgotadas. Outras duas não deixaram claro se haveria a vaga, e mais duas não responderam ao pedido de informações. Em parte dessas visitas às escolas, a Folha constatou mudança de tratamento assim que informava se tratar de uma criança com síndrome de Down.

Palavras compadecidas, sorrisos constrangidos, tapinha nas costas, rostos inclinados e frases como: "Não desanima, mãe". O Ministério da Educação orienta as famílias que não receberem tratamento

adequado a abrirem um "canal de comunicação" na própria instituição. Se não funcionar, deverão envolver a secretaria de Educação da cidade ou do Estado. Se o problema persistir, a família deverá procurar o Ministério Público ou o conselho de educação. O médico ZanMustacchi, especialista em síndrome de Down, diz que pacientes demoram mais para aprender, mas são capazes de conquistar autonomia intelectual e física. "A diferença é que a gente vai até as oportunidades, e quem tem o comprometimento precisa que as oportunidades sejam levadas até ele", sustenta.

Segundo o médico e a Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de São Paulo, uma criança com síndrome de Down deve frequentar o ensino regular e ter acesso a conteúdos simplificados. No contraturno escolar, é recomendável que frequente instituições especializadas, onde receberá suporte ao aprendizado e ampliará a vida social.

APÊNDICE 2

Autoavaliação sobre a Importância das Habilidades Sociais

Nome: _____

A seguir foi relacionado uma listagem com algumas classes de habilidades sociais que podemos utilizar em nossos relacionamentos interpessoais tanto em casa como no trabalho ou, ainda, em qualquer ambiente onde nos relacionamos com outras pessoas. Você deverá atribuir um grau de importância para cada uma delas pensando no quanto é importante para você essa habilidade social. Assinale com um x o grau de importância que você considera sendo (0) nenhuma importância, (1) pouca importância, (2) importante e (3) muito importante.

1. Fazer e responder perguntas			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
2. Pedir Feedback			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
3. Gratificar/Elogiar			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
4. Dar feedback			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
5. Iniciar, manter e encerrar conversa			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
6. Dizer por favor			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
7. Agradecer			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
8. Apresentar-se			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
9. Cumprimentar			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
10. Despedir-se			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
11. Manifestar opinião			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
12. Concordar			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
13. Discordar			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
14. Fazer, aceitar e recusar pedidos			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
15. Desculpar-se			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
16. Admitir falhas			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
17. Interagir com Autoridade			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
18. Estabelecer relacionamento afetivo e/ou sexual			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
19. Encerrar relacionamento			

(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
20. Expressar raiva/desagrado			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
21. Pedir mudança de comportamento			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
22. Interagir com autoridades			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
23. Lidar com críticas			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
24. Parafrasear			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
25. Refletir sentimentos			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
26. Expressar apoio			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
27. Coordenar grupo			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
28. Falar em público			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
29. Resolver problemas			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
30. Tomar decisões			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
31. Mediar conflitos			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
32. Apresentar atividades de forma clara no ambiente de trabalho			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
33. Transmitir conteúdos de forma clara no ambiente de trabalho			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
34. Interagir de forma educativa no ambiente de trabalho			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
35. Solicitar avaliação de atividades realizadas no ambiente de trabalho			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
36. Fazer amizade			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
37. Expressar a solidariedade			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante
38. Cultivar o amor			
(0)Nenhuma importância	(1) Pouco importante	(2) importante	(3) muito importante

APÊNDICE 3

Questionário de Validação Social do Curso em Habilidades Sociais

Dê uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) para cada item relacionado ao curso que você participou, considerando que, quanto mais próximo de dez significa uma avaliação muito positiva com relação ao item e quanto mais próximo de zero, uma avaliação muito negativa em relação ao item.

RECURSOS E CONTEÚDOS	Nota atribuída (0-10)
1. Espaço Físico utilizado para o curso	
2. Materiais utilizados no curso	
3. Temas abordados	
4. Dinâmicas/vivências utilizadas nas sessões	
4. Tempo/duração de cada sessão	
5. Duração total do curso (no semestre)	
6. Horário de realização do curso	
7. Dia da semana em que o curso foi ofertado	
8. Domínio teórico e prático do aplicador das vivências	
7. Esclarecimento de dúvidas	
7. Satisfação de expectativas	
8. Informações novas	
9. Informações úteis	
10. Aproveitamento do conteúdo do curso em sua Prática Profissional.	
11. Aproveitamento do conteúdo do curso em sua vida pessoal	
12. Aprendizado pessoal teórico das classes de habilidades sociais	
13. Aprendizado pessoal prático das classes de habilidades sociais	

Aponte aspectos positivos do curso.

Aponte aspectos negativos do curso.

O curso atendeu as suas expectativas? Justifique.

Como você avalia a sua participação e o seu rendimento no curso?

Aponte sugestões de melhora para novas ofertas do curso

APÊNDICE 4

Folder Teórico e Sugestão de Tarefa de Casa

2º ENCONTRO

Vivências Realizadas em Sala

- Vivência 1: “Meu nome é...” e Vivência 2: “O nosso e o do outro”

Um pouco de aspectos teóricos importantes...

O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) pode constituir o principal método de intervenção ou um método complementar a depender de seu objetivo. “Quando aplicado à população não clínica, caracteriza-se como exclusivamente educativo ou preventivo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 104).

“A vivência pode ser entendida como uma atividade estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes, que mobiliza sentimentos, pensamentos e ações com objetivo de suprir déficits e maximizar habilidades sociais em programas de THS em grupo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.106).

“Os objetivos de cada vivência representam metas de intervenção e são caracterizados em específicos e complementares. (...). A definição de objetivos é importante para a escolha e para a organização das vivências em uma sequência de crescente complexidade conforme as necessidades dos participantes em cada etapa do programa” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.109)

Principais classes de habilidades sociais envolvidas nessas vivências:

1. Habilidades Sociais de Civilidade (aguardar a vez para falar, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome)
2. Empatia (observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro)
3. Assertividade (expressar sentimentos negativos, falar sobre suas próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar com opiniões)
4. Fazer amizades (cumprimentar, apresentar-se, iniciar e manter conversação)

Referências:

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo.** 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Tarefa de Casa Sugeridas

1. Exercitar o treino visual e verbal com algum conhecido por quanto tempo você se sentir confortável para realiza-lo – nessa atividade a sugestão é que você encontre alguma pessoa conhecida e exercite a conversa com ela. Na interação de vocês perceba os seguintes pontos:
 - a. O quanto você e ela falam – essa dinâmica é equilibrada?
 - b. O quanto você e ela olham nos olhos um do outro para falar
 - c. O quanto você e ela demonstram interesse pela conversa (de que forma você acredita que esse aspecto isso é demonstrado?)
2. Exercitar chamar as pessoas pelo nome enquanto conversa com elas em qualquer situação do dia-a-dia. Por exemplo: “Bom dia Márcia!” ou “Bruna você percebeu como o supermercado

estava cheio?”. Essa atividade pode ser realizada uma ou mais vezes de acordo com a sua disponibilidade.

Protocolo para a tarefa de casa

1. Qual foi a tarefa realizada?
2. Qual grau de dificuldade você sentiu nessa tarefa?
3. Você acredita ter atingido seus objetivos? Porquê?
4. Conte brevemente como foi a realização da tarefa.

OBS: você pode trazer a tarefa por escrito nessa folha ou me enviar por e-mail até a próxima aula ☺
- e-mail: taticrisrl@hotmail.com

3º ENCONTRO

Vivências Realizadas em Sala

- Vivência 1: “Caminhar alternando ritmo e movimento” e Vivência 2: “Conduzindo o outro”

Um pouco dos aspectos teóricos importantes...

Hoje apresentaremos um pouco sobre os conceitos de habilidades sociais, competência social e automonitoria. “O termo habilidades sociais, geralmente utilizado no plural, aplica-se a diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.30).

Já o termo competência social refere-se “a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.31). A competência social é analisada com base em dois critérios: 1) instrumental que se refere basicamente à consecução dos objetivos da interação em curto prazo; 2) ético-moral, no qual deve se analisar ganhos a médio e longo prazo e respeito aos direitos humanos.

A automonitoria, por sua vez, uma das classes de habilidades sociais estaria na base para falarmos de habilidades sociais pois “considerando as interações com o ambiente social, podemos conceber o automonitoramento como uma habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 62)

Principais classes de habilidades sociais envolvidas nessas vivências

- Autocontrole e expressividade emocional (reconhecer e nomear expressões próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, expressar emoções positivas e negativas)
- Habilidades Sociais de Civilidade (aguardar a vez para falar, seguir regras ou instruções)
- Empatia (observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro)

Referências

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Tarefas de Casa Sugeridas

Tarefas de Casa (TAC): Nessa semana há indicação de duas possibilidades de tarefas. Você pode fazer apenas uma ou as duas opções!

3. Vamos exercitar a automonitoria!! Essa tarefa envolve a sua percepção em relação ao seu corpo em situações diferentes. Ao longo da semana, tente perceber como seu corpo reage (você fica tensa? Como está a sua expressão facial? Como estão as suas mãos e seus pés? Seus batimentos cardíacos? E sua cabeça? Você sente ela pesada?).
4. Se tiver oportunidade, procure ajudar alguém ou deixar-se ajudar por outrem! Como você identificou que a pessoa precisava de ajuda? Como fez para auxiliá-la (pode ser simplesmente um diálogo, ouvir alguém)?

Protocolo para a tarefa de casa

1. Qual foi a tarefa realizada?
2. Qual grau de dificuldade você sentiu nessa tarefa?
3. Você acredita ter atingido seus objetivos? Porquê?
4. Conte brevemente como foi a realização da tarefa.

4º ENCONTRO

Vivências Realizadas em Sala

- Vivência 1: “Mundo imaginário” e Vivência 2: “Números Poéticos”

Um pouco dos aspectos teóricos importantes...

Hoje continuaremos a falar um pouco sobre a automonitoria e introduziremos um novo conceito sobre o que chamamos de componentes não verbais e paralinguísticos (CNVP) que está intimamente relacionado com o conceito de competência social apontado na atividade 3.

Quando pensamos sobre o desempenho da habilidade de automonitoramento devemos pensar em quatro requisitos: “controle da impulsividade, observação do outro, introspecção e reflexão. Aquelas pessoas que aprendem a monitorar a si próprias são geralmente conscientes de suas emoções, pensamentos e comportamentos, conhecem suas potencialidades e pontos vulneráveis, planejam metas pertinentes aos seus recursos e alteram seu desempenho quando isso se faz necessário. Portanto, essa habilidade possibilita: melhora no reconhecimento das emoções próprias e do outro, experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento, maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas, análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos,

melhora na autoestima e na autoconfiança, ajuda a outras pessoas na solução de problemas interpessoais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.62 e63).

Além do automonitoramento, temos os CNVP dentro de cada comportamento emitido por nós. A avaliação de competência social (conceito que foi esclarecido na atividade 3), “é fundamental identificar os componentes NV&P (análise topográfica) e também o impacto (funcionalidade) de pequenas alterações de topografia sobre a interação social. A topografia pode alterar a classe ou subclasse da habilidade social em que o desempenho se enquadra (por exemplo, a diferença entre pedir e ordenar), bem como a efetividade dessa classe ou subclasse (por exemplo, há formas mais efetivas de se fazer um pedido ou de dar uma ordem). Reconhecer e regular os NV&P associados a determinadas classes de habilidades sociais pode ampliar a competência social do indivíduo para lidar com as demandas de uma dada situação” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 173)

Principais classes de habilidades sociais envolvidas nessas vivências:

- Autocontrole e expressividade emocional (reconhecer e nomear expressões próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, expressar emoções positivas e negativas)
- Habilidades Sociais de Comunicação (gratificar, elogiar, dar *feedback*)

Referências:

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo.** 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Tarefas de Casa Sugeridas

Nessa semana a sugestão de tarefa é que você altere de forma proposital um componente não verbal e paralinguístico e perceba a reação da pessoa com a qual você realizará a tarefa. Por exemplo, experimente olhar para o chão enquanto fala com seu interlocutor, ou altere o tom de voz que costuma usar falando muito alto ou muito baixo.

Protocolo para a tarefa de casa

1. Qual foi a tarefa realizada?
2. Qual grau de dificuldade você sentiu nessa tarefa?
3. Você acredita ter atingido seus objetivos? Porquê?
4. Conte brevemente como foi a realização da tarefa.

5º ENCONTRO

Vivências Realizadas em Sala

- Vivência 1: “Caminhos Atravessados” e Vivência 2: “*Feedback*: como e quando”

Um pouco dos aspectos teóricos importantes...

A vivência 1 trouxe novamente as classes de automonitoria bem como a descrição e observação do comportamento dos colegas como forma de treinar ainda mais esse conceito. Perceba que realizamos muitas vivências e tarefas de casa com o objetivo de treinar a automonitoria e tal fato deve-se a importância dessa classe de habilidade social para a melhor compreensão e execução das próximas que trabalharemos a seguir.

A vivência 2 trouxe uma subclasse da habilidade social de comunicação que denomina-se *feedback*. Esse conceito pode ser entendido como “um mecanismo de regulação de desempenhos que geram determinados resultados e que é acionado em caso de desequilíbrio entre o processo (conjunto de desempenhos) e o produto (resultados). O *feedback* pode, nesse caso, permitir a correção, manutenção e melhoria dessa relação processo-produto” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 68).

“O *feedback* pode ser entendido como a descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa. Em programas de Treinamento de Habilidades Sociais o *feedback* é considerado habilidade alvo a ser aprendida pelos participantes e como procedimento de treinamento, a ser utilizado tanto pelo facilitador como pelos membros do grupo em si. Enquanto procedimento de ensino-aprendizagem, o *feedback* permite que a pessoa sob treinamento perceba como se comporta e como esse comportamento afeta seu interlocutor. Nesses casos é importante considerar o impacto do *feedback* positivo na manutenção e aperfeiçoamento dos aspectos desejáveis do desempenho (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.69)

Principais classes de habilidades sociais envolvidas nessas vivências:

- Autocontrole e expressividade emocional (reconhecer e nomear expressões próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, expressar emoções positivas e negativas)
- Habilidades Sociais de Civilidade (seguir regras ou instruções)
- Habilidades Sociais de Comunicação (dar *feedback*)

Referências:

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo.** 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Tarefas de Casa Sugeridas

Nessa semana a sugestão de tarefa é que você realize um *feedback* a algum aluno ou pessoa conhecida. Observe o que o *feedback* causou na pessoa que o recebeu (em termos de comportamentos – ela sorriu? Falou alguma coisa? Gesticulou de alguma forma?) e perceba como você o realizou.

Protocolo para a tarefa de casa

1. Qual foi a tarefa realizada?

2. Qual grau de dificuldade você sentiu nessa tarefa?
3. Você acredita ter atingido seus objetivos? Porquê?
4. Conte brevemente como foi a realização da tarefa.

6º ENCONTRO

Vivências Realizadas em Sala

- Vivência 1: “Direitos Humanos e Interpessoais”

Um pouco de aspectos teóricos importantes...

Na aula de hoje retomamos detalhadamente as tarefas de casa com intuito de aprimorar ainda mais o conceito de *feedback*. Foi apresentado um trecho de um programa de reality show e pudemos treinar um *feedback* mais adequado caso a situação exposta no vídeo estivesse acontecendo em nosso dia-a-dia.

Outro aspecto conceitual importante trabalhado foi o que é chamado de habilidades sociais assertivas de enfrentamento: direitos e cidadania. Os direitos humanos foram adotados pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948 e o Brasil é um dos signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). “No cotidiano, muitas das pequenas violações aos direitos das pessoas não recebem acolhida nas instâncias de justiça e precisam, portanto, ser resolvidas no âmbito das relações, o que requer um desempenho socialmente competente. O exercício desses direitos supõe: a) o reconhecimento de sua existência, enquanto norma estabelecida; b) a discriminação das situações em que houve violação; c) a mobilização de sentimentos de justiça; d) e o desenvolvimento de padrões de desempenho que garantam a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas e grupos. Esse desempenho pode incluir habilidades específicas de expressar opinião ou desagrado, fazer pedidos, protestar, solicitar mudança de comportamento do outro, especificar consequências para a situação atual e para o equilíbrio pretendido na relação” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.74 e 75).

Dentro desses aspectos temos o conceito de assertividade que “tem sido definida na literatura clássica como a afirmação dos próprios direitos e expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, honesta e apropriada que não viole o direito das outras pessoas. Usualmente aplicada às situações que envolvem algum risco de consequências negativas, caracteriza um tipo de enfrentamento que requer autocontrole de sentimentos negativos despertados pela ação do outro ou a expressão apropriada desses sentimentos” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 75).

Principais classes de habilidades sociais envolvidas nessas vivências:

- Habilidades Sociais de Comunicação (fazer e responder perguntas, pedir e dar *feedback* nas relações interpessoais)
- Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento (manifestar opinião, concordar e discordar, expressar raiva e pedir mudança de comportamento)

Referências

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo.** 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Tarefa de Casa Sugerida

Levando-se em conta o quão importante é que tenhamos nosso direito e o dos outros preservado, tente se lembrar de uma situação em que você acredita que teve esse direito violado. Pensando no que vimos até esse encontro, tente imaginar como você se posicionaria se esse fato ocorresse hoje. Como você sairia dessa situação pensando em manter os seus direitos, ou o do outro, preservados? Descreva toda a sequência que envolveu o que você pensou, a forma como agiria hoje e qual desdobramento esse comportamento poderia ter gerado.

Protocolo para a tarefa de casa

1. Qual foi a tarefa realizada?
2. Qual grau de dificuldade você sentiu nessa tarefa?
3. Você acredita ter atingido seus objetivos? Porquê?
4. Conte brevemente como foi a realização da tarefa.

7º ENCONTRO

Vivências Realizadas em Sala

- Vivência 1: “Relâmpagos” e vivência 2 “ Perguntas sem respostas”

Um pouco de aspectos teóricos importantes...

No encontro de hoje exercitamos um pouco a autoexposição (nossa interpretação sobre determinadas mensagens), refletimos sobre como damos significados às mensagens de acordo com nossas vivências particulares, sobre a importância do controle da impulsividade para responder imediatamente, dentre outros. As atividades realizadas no encontro permitiram a aprendizagem ou aperfeiçoamento, especialmente, de algumas subclasses de habilidades sociais como as de *manifestar opinião, concordar e discordar e fazer e responder perguntas*.

Essa subclasse de habilidades sociais é “importante para a construção de relações de confiança, honestas e saudáveis. Ela envolve concordar, mas igualmente discordar das ideias expressas por outras pessoas. Algumas situações são mais desafiadoras para o exercício dessa habilidade, como os contextos de grupo e de relação com pessoas de autoridade. Devido a isso, em alguns casos mesmo quando a pessoa não tem dificuldade em discordar por decidir não expressar sua opinião. (...)Prestar atenção ao conteúdo da fala do interlocutor, identificando os pontos e a profundidade da divergência, bem como as convergências, parece ser uma condição necessária para expressar discordância do outro a nossas opiniões. As divergências devem ser enfrentadas dentro dos princípios do direito à liberdade de expressão e do respeito às diferenças e opiniões. Não se trata, nesse caso, de convencer o outro ou desqualificá-lo, mas de apresentar ideias sustentando-as, sempre que possível, com fatos, acontecimentos e referências, dando a ele a oportunidade de fazer o mesmo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 76-77).

Outras subclasses de habilidades sociais trabalhada na vivência de hoje foi a de fazer e responder perguntas, que se insere na classe mais ampla denominada de habilidades sociais de comunicação. “A habilidade social de fazer perguntas é importante na maioria das situações e pode ser considerada essencial em algumas atividades, por exemplo, em entrevistas. Embora aparentemente simples, essa habilidade envolve discriminação e flexibilidade para utilizar as perguntas com diferentes formas e funções. Com relação à forma, aspectos não verbais e paralinguísticos como entonação, volume de voz, expressão facial e gesticulação podem dar diferentes funções a uma pergunta, tais como pedido, sugestão, ordem e intimidação” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.65). “Já a habilidade de responder perguntas depende da decodificação de sua forma, conteúdo e função. Adicionalmente, o receptor precisa identificar, em seu repertório, a disponibilidade da resposta e decidir se: a) responde ao que foi explicitamente perguntado; b) responde ao que foi implicitamente perguntado; c) ignora uma pergunta, como um todo ou uma parte em função das avaliações anteriores; d) expressa a própria dificuldade em responder. Ao lado da resposta direta e aberta, muitas outras possibilidades se abrem, tais como: o silêncio, a recusa em responder, a resposta não pertinente, o humor como forma de fugir à pergunta, a devolução, a evasiva, o desvio do assunto, entre outras. A alternativa considerada mais competente dependerá dos objetivos, da leitura do contexto e das demandas presentes”. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 66)

Principais classes de habilidades sociais envolvidas nessas vivências:

- Habilidades Sociais de Comunicação (fazer e responder perguntas)
- Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento (manifestar opinião, concordar, discordar)

Referências:

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. 10^a ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Tarefa de Casa Sugerida

Levando-se em conta o quão importante são as subclasses de habilidades sociais trabalhadas hoje temos duas sugestões de tarefa:

1. A primeira seria referente à possibilidade de manifestar opinião e concordar e discordar das opiniões dos demais. Verifique ao longo de sua semana alguma situação em que você precisou manifestar sua opinião sobre qualquer assunto, seja ele relacionado à sua família ou ambiente de trabalho. Nessa situação você precisou concordar ou discordar da opinião de seu interlocutor? Como foi a situação? Como você se sentiu? Você acredita que conseguiu atingir seu objetivo?
2. A segunda tarefa seria referente à subclasse fazer e responder perguntas. Verifique ao longo de sua semana se ocorreram situações onde você precisou fazer ou responder perguntas. Como foi realizada essa tarefa? Você conseguiu identificar os componentes não verbais e paralinguísticos que envolveram essa tarefa? Conseguiria relatar quais foram eles?

Protocolo para a tarefa de casa

1. Qual foi a tarefa realizada?
2. Qual grau de dificuldade você sentiu nessa tarefa?
3. Você acredita ter atingido seus objetivos? Porquê?

4. Conte brevemente como foi a realização da tarefa.

8º ENCONTRO

Vivências Realizadas em Sala

- Vivência 1: “Nem passivo, nem agressivo: assertivo!” e vivência 2 “ História Coletiva Oral”

Um pouco de aspectos teóricos importantes...

Na aula de hoje refletimos um pouco sobre a diferença entre comportamentos agressivos, passivos e assertivos e pudemos exercitar um pouco mais sobre como emitir *feedback*.

“A assertividade é uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor, com controle da ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões. Ela implica tanto na superação da passividade quanto no autocontrole da agressividade e de outras reações não habilidosas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013b, p. 174). De acordo com esses mesmos autores, na infância, algumas habilidades assertivas são citadas como habilidades a serem desenvolvidas: expressar sentimentos negativos (raiva, desagrado), falar sobre as próprias qualidades e defeitos, concordar ou discordar de opiniões, lidar com críticas e gozações, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão dos colegas, pedir mudança de comportamento.

Vale ressaltar que o desempenho socialmente competente de cada uma das habilidades citadas anteriormente “envolve componentes verbais, não verbais e paralingüísticos. Seus resultados positivos, em muitas situações, dependem menos do que se diz e mais do como se diz e em que ocasião e contexto. Além disso, a competência social pode ser ampliada quando a assertividade é articulada à empatia” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2013b, p. 177)

Principais classes de habilidades sociais envolvidas nessas vivências:

- Habilidades Sociais de Comunicação (gratificar, elogiar, dar e receber *feedback*)
- Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento (manifestar opinião, concordar e discordar)
- Habilidades Sociais de Trabalho (falar em público)

Referências:

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (a).

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática**. 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (b).

Tarefa de Casa Sugerida

Pensando no conceito de agressividade, assertividade e passividade, a tarefa da semana envolverá pensar nos três conceitos. Durante a próxima semana você deverá observar sua forma de se comportar tentando identificar se você reage de forma mais agressiva, mais passiva ou mais assertiva. Escolha situações que envolvam o relacionamento com seus alunos, se você é professor, ou que envolvam

seus colegas de classe, se você é aluno. Por exemplo, se algum aluno desrespeitou outro colega ou te desrespeitou, como você abordou a situação? Ou se seu colega de classe que faz parte do seu grupo de seminário e não realizou a parte que lhe cabia. Como você reagiu? A partir dessas situações ou de situações semelhantes, responda:

1. Se você acredita que seus comportamentos foram mais assertivos:
 - Por que você acredita que foi assertivo nessa situação?
 - Quais os sentimentos que envolveram essa tarefa?
 - Descreva os comportamentos com maior quantidade de detalhes possível que envolveram o seu agir assertivo.
2. Se você acredita que seus comportamentos foram mais agressivos:
 - Por que você acredita que esse comportamento foi agressivo?
 - Que elementos do seu comportamento poderiam ser modificados para torná-los assertivo?
3. Se você acredita que seus comportamentos foram mais passivos:
 - Por que você acredita que seu comportamento foi passivo?
 - Que características envolveram esse comportamento?
 - Que elementos do seu comportamento poderiam ser modificados para torná-los assertivo?
 -

Protocolo para a tarefa de casa

1. Qual foi a tarefa realizada?
2. Qual grau de dificuldade você sentiu nessa tarefa?
3. Você acredita ter atingido seus objetivos? Porquê?
4. Conte brevemente como foi a realização da tarefa.

9º ENCONTRO

Vivências Realizadas em Sala

- Vivência 1: “Inocente ou Culpado” e vivência 2 “Peça o que quiser”

Um pouco de aspectos teóricos importantes...

Na aula de hoje refletimos um pouco sobre os conceitos relacionados às habilidades de interagir com autoridades, resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos relativos às classes de habilidades sociais assertivas de enfrentamento e de trabalho. Também, vimos a importância da subclasse fazer, aceitar e recusar pedidos que diz respeito à classe mais ampla das habilidades sociais assertivas de enfrentamento.

A subclasse interagir com autoridades pode ser uma considerada uma variação da habilidade de iniciar conversa, mas, com algumas características que a tornam mais complexa. “Em nossa cultura, há uma tendência a atribuir a pessoas com prestígio em algum campo (político, intelectual, administrativo, religioso, financeiro) um conhecimento generalizado para quase tudo, criando uma noção de inacessibilidade que dificulta a interação. A ideia de aproximar-se para iniciar conversa com autoridades é bastante ansiógena para pessoas que assimilam essa noção e temem o insucesso e

prováveis riscos. Esses riscos podem ser reais em algumas dessas situações (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.83).

Já subclasse de resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos envolve muitos dos conceitos vistos até o momento como análise da situação dada (do contexto, de avaliar prós e contras, etc), por exemplo. Além disso, quando falamos das variáveis pessoais, “os estudos da área tem proposto um esquema geral de solução dos problemas que organiza as etapas comportamentais e metacognitivas desse processo: a) denominação e definição do problema; b) levantamento de alternativas; c) avaliação de cada alternativa; d) escolha de uma alternativa para a tomada de decisão; e) sua implementação e posterior reavaliação” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 94).

Quando pensamos na subclasse de fazer, aceitar e recusar pedidos devemos entender que estamos frente à essas situações em diversos momentos de nosso dia a dia. “A aceitação ou recusa dos pedidos não depende apenas das nossas possibilidades em atendê-los, mas também de nossa avaliação sobre a necessidade do outro e da ocasião ou forma que é apresentado. Atender pedidos razoáveis e extremos expressão compreensão. No entanto, atender pedidos abusivos revela dificuldade em outra habilidade importante nas relações interpessoais: a da recusa (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 77).

Principais classes de habilidades sociais envolvidas nessas vivências:

- Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento (interagir com autoridades, fazer, aceitar e recusar pedidos)
- Habilidades Sociais de Trabalho (resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos)

Referências:

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo.** 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Tarefa de Casa Sugerida

Pensando nas classes e subclasses de habilidades sociais trabalhadas nesse encontro e que, apesar de termos ciência do quanto as habilidades de resolver problemas, tomar decisões, mediar conflitos e, ainda, de fazer, aceitar e recusar pedidos podem representar uma tarefa difícil para muitos de nós, sugerimos para essa semana as seguintes opções:

1. Uma primeira opção de tarefa se refere a subclasse de resolução de problemas/conflitos. Durante a semana, caso haja uma oportunidade de exercitar essa habilidade no trabalho com seus alunos ou em seu dia a dia (vida pessoal), recorra ao que você aprendeu em nosso encontro dessa semana e às informações do folder e procure implementar esse modo de agir nessa situação específica. Como você se comportou? Quais foram os resultados imediatos? Como você se sentiu?
2. A outra situação envolve a subclasse de recusar pedidos abusivos. Caso alguém lhe faça um pedido que considere abusivo, tente recorrer ao aprendizado dessa semana e as informações presentes nesse folder, para recusar tal pedido. Como você se comportou? Como seu interlocutor reagiu? Como você se sentiu? PS: Você pode optar em fazer uma ou as duas sugestões, caso se sinta confortável ou tenha oportunidade.

Protocolo para a tarefa de casa

1. Qual foi a tarefa realizada?
2. Qual grau de dificuldade você sentiu nessa tarefa?
3. Você acredita ter atingido seus objetivos? Porquê?
4. Conte brevemente como foi a realização da tarefa.

10º ENCONTRO

Vivências Realizadas em Sala

- Vivência 1: “Trabalhando em Grupo” e vivência 2 “Misto-Quente”

Um pouco de aspectos teóricos importantes...

Na aula de hoje refletimos um pouco sobre os conceitos relacionados às habilidades sociais de trabalho e, em particular, a subclasse de coordenar grupos. Embora a vivência realizada envolvesse comportamentos relativos ao trabalhar em grupo, foi dada uma ênfase particular à subclasse de coordenar grupos. “Pode-se conceituar a coordenação de grupo como a capacidade de promover e articular os desempenhos dos participantes em direção à consecução dos objetivos propostos ou previamente definidos. Essa habilidade é geralmente associada ao conceito de liderança. Uma das habilidades de promover o envolvimento e a participação de todos, o que implica em habilidades como as de fazer perguntas pertinentes e instigadoras, resumir, valorizar as contribuições dos participantes (*feedback* positivo), estabelecer com eles as normas de funcionamento grupal, supervisionar o seguimento dessas normas, expressar disposição e bom-humor, controlar os ânimos em momentos críticos, mediar conflitos de opiniões, relembrar objetivos, incentivar e mostrar avanços do grupo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.90).

Outro tópico trabalhado por nós foi a habilidade de fazer e receber críticas. “Essa é uma habilidade bastante difícil de ser exercitada e não se confunde com retaliação, desabafo, ofensa e acusação. A resposta a uma crítica pode ocorrer no sentido de aceita-la, recusá-la ou, simplesmente, ignorá-la. A habilidade de lidar com críticas (fazer e receber) depende de uma avaliação que se fundamenta nos seguintes critérios: a) veracidade (*trata-se de um fato ou de uma percepção sobre um fato?*), b) forma (*a crítica foi feita de maneira apropriada?*), c) ocasião (*o momento foi o melhor?*), d) objetivo (*trata-se de um desabafo ou de uma tentativa de produzir uma mudança?*)”(DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.84-85). Ainda é importante ressaltar a importância de fazer críticas de uma forma socialmente competente e construtiva. Para realizá-las devemos tomar alguns cuidados como: “a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas não diretamente envolvidas com a situação; b) orientar-se ao comportamento e não à pessoa em si (*o que você fez – assim, assim – é reprovável...*, ao invés de *Você é uma pessoa reprovável e má!*); c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo; d) adequar-se à situação e às condições do receptor (ser feita em particular e com cuidado de não provocar excessivo desconforto)” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013 p. 84-85). Lembre-se da técnica sanduíche que treinamos em aula! Resumidamente ela consiste em “iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento do outro para, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 85).

Principais classes de habilidades sociais envolvidas nessas vivências:

- Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento (lidar com críticas)
- Habilidades Sociais de Trabalho (coordenar grupo)

Referências

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Tarefa de Casa Sugerida

Antes de realizar a tarefa, é importante que você leia com muita atenção os conceitos apresentados anteriormente e reflita sobre a aprendizagem que tivemos dessas classes de habilidades sociais em nosso encontro presencial. Pensando nas classes e subclasses de habilidades sociais trabalhadas nesse encontro e que, apesar de termos ciência do quanto as classes de habilidades sociais de coordenar grupo, receber e realizar críticas podem representar uma tarefa difícil para muitos de nós, sugerimos para essa semana as seguintes opções:

5. Para vocês que são ou serão professores, a subclasse de coordenar grupos é de extrema importância e vocês já devem realizá-la de algum modo com seus alunos. Nessa semana, uma das tarefas é exercitar essa habilidade no trabalho com seus alunos ou em grupos de trabalho na universidade. Tente identificar e descrever se você conseguiu promover o envolvimento e a participação de todos na tarefa. Quais subclasses dessa habilidade você utilizou de modo mais frequente? (fazer perguntas pertinentes e instigadoras, resumir, valorizar as contribuições dos participantes (*feedback* positivo)).
6. A outra situação envolve as subclasses de fazer e receber críticas. Caso alguém lhe faça uma crítica, tente recorrer ao que aprendemos em aula e às orientações desse folder para aceitar ou recusar a crítica realizada. Atente-se aos seguintes critérios para tomar sua decisão (a) veracidade; b) forma; c) ocasião; d) objetivos). Uma outra variação dessa tarefa pode ser a necessidade de realizar uma crítica a algum(s) comportamento de alguém. Utilize os seguintes critérios para fazer a crítica: a) dirigir-se diretamente à pessoa; b) orientar-se ao **comportamento** (grifo nosso) da pessoa; c) controlar a emoção excessiva; d) adequar-se à situação e às condições do receptor. E não se esqueça da técnica do sanduíche.

Protocolo para a tarefa de casa

1. Qual foi a tarefa realizada?
2. Qual grau de dificuldade você sentiu nessa tarefa?
3. Você acredita ter atingido seus objetivos? Porquê?
4. Conte brevemente como foi a realização da tarefa.

11º ENCONTRO

Vivências Realizadas em Sala

- Vivência 1: “A fumaça e a justiça” e vivência 2 “Entrada no céu”

Um pouco de aspectos teóricos importantes...

Nas vivências de hoje trabalhamos um pouco mais a classe de habilidades sociais de falar em público e uma nova classe que foi a de expressão de sentimento positivo em sua subclasse expressar solidariedade. Essa subclasse advém da colocação de que “o exercício humano da solidariedade desdobra-se em um conjunto de habilidades que se funda na identificação com o outro, enquanto integrante de uma vida interdependente, na compreensão das contingências a que cada um está sujeito e na disposição para oferecer ajuda. A identificação das necessidades do interlocutor (leitura dos sinais por ele emitidos), a expressão do sentimento de compaixão pelo seu sofrimento, as ações humanitárias e as campanhas ecológicas são exemplos de habilidades componentes dessa classe que podem ser promovidas desde as fases iniciais do desenvolvimento infantil” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 100).

Na segunda vivência, trabalhamos com conceitos já explorados aqui em outros momentos como interagir com figuras de autoridade, aceitar críticas, exercitar a criatividade e o falar em público. Esse último é classificado como uma habilidade social de trabalho. O “falar em público é, provavelmente, um dos desempenhos sociais que mais requerem competência, pois embora *o que* se tenha a dizer possa ser extremamente relevante e valioso, essa atribuição depende muito da qualidade de apresentação. Inversamente, é comum encontrar pessoas com alta competência nessa habilidade a ponto de mobilizarem e convencer o seu público para ideias e propostas que este não valorizaria se o acesso a tal discurso ocorresse de outra forma (por exemplo, por meio da leitura) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p.92)

Principais classes de habilidades sociais envolvidas nessas vivências:

- Habilidades Sociais de Expressão de Sentimento Positivo (expressar solidariedade)
- Habilidades Sociais de Trabalho (falar em público)

Referências

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo.** 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Sugestão de Tarefa de Casa

Pensando nas classes e subclasses de habilidades sociais trabalhadas nesse encontro, as tarefas de casa poderão envolver tanto as habilidades de expressar solidariedade, como a habilidade de falar em público.

1. Para a primeira tarefa, identifique alguma situação da sua semana em que você precisou expressar a solidariedade a alguém. Lembrando que os principais componentes dessa subclasse de habilidades sociais são a identificação das necessidades do interlocutor, a expressão do sentimento de compaixão pelo seu sofrimento e ações concretas em direção à minimização do sofrimento do outro (ex: um abraço, doação de agasalhos para uma campanha, etc.), descreva como foi essa experiência.
2. Para a segunda tarefa vamos pensar na subclasse da habilidade social de falar em público. Descreva uma situação em que você precisou desempenhar esse papel. Você acredita tê-lo

realizado de uma forma adequada levando-se em conta o que aprendemos sobre habilidades sociais até então? Quais habilidades você acredita que foram utilizadas para essa tarefa?

Protocolo para a tarefa de casa

5. Qual foi a tarefa realizada?
6. Qual grau de dificuldade você sentiu nessa tarefa?
7. Você acredita ter atingido seus objetivos? Porquê?
8. Conte brevemente como foi a realização da tarefa.

Sugiro que essas tarefas sejam enviadas por e-mail (taticrisrl@hotmail.com) para que eu possa realizar o *feedback* uma vez que esse será nosso último encontro ☺

APÊNDICE 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado da aluna Tatiane Cristina Rodrigues Lessa, matriculada regularmente no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, intitulada: **FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM HABILIDADES SOCIAIS PARA PROFESSORES DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, sob a orientação da prof (a) Dra. Carolina Severino Lopes da Costa.
2. Nessa pesquisa serão aplicados quatro instrumentos: dois que medem as habilidades sociais dos participantes da pesquisa, um que mede o poder sócio-econômico, e um que mede a validade social do programa de intervenção. Além disso, serão realizadas atividades semanais presenciais, direcionadas e supervisionadas pela pesquisadora, com o intuito de auxiliá-lo na promoção de seu repertório de habilidades sociais.
3. Você foi selecionado por ser um professor especializado em educação especial, formado ou estar em formação ou, ainda, por ser professor de classe comum e ter tido ou ter matriculado em sua classe um aluno público-alvo da educação especial. Outro critério para sua inclusão na pesquisa foi ter efetuado a matrícula na atividade de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de São Carlos. Sua participação não é obrigatória.
4. O objetivo da pesquisa é auxiliar os professores no conhecimento e apropriação de repertório de habilidades sociais adequadas para a utilização própria, para a transmissão dos mesmos aos seus alunos, público-alvo da educação especial e, também, para oferecer a autonomia de agir como membro multiplicador das habilidades adquiridas ou aprimoradas dentro do próprio contexto escolar.
5. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder três instrumentos ao início da pesquisa e três ao término da mesma e, também, participar dos encontros semanais e das vivências propostas nesses encontros. As vivências constituem uma parte do curso na qual as habilidades ensinadas serão desenvolvidas com todos os participantes de forma prática, ou seja, vocês deverão apresentar as habilidades aprendidas em grupo.
6. Os riscos relacionados a essa pesquisa são mínimos e podem envolver possível desconforto emocional ao tratar de determinados itens presentes no preenchimento dos instrumentos e desconforto relacionado a dificuldades de aprender e executar determinadas classes de habilidades sociais. Caso isso ocorra, você pode interromper a participação temporariamente ou definitivamente na vivência de determinado dia ou de todos eles. Também, poderá sentir constrangimento de se expor publicamente nos momentos das vivências, entretanto, você poderá escolher se deseja ou não realizar alguma vivência.
7. A pesquisadora responsabiliza-se a dar um suporte emocional ou interromper a pesquisa caso seja necessário, e de respeitar o desejo do participante que queira desistir da participação na pesquisa.
8. Os possíveis benefícios relacionados a sua participação na pesquisa incluem a oportunidade de refletir sobre os aspectos positivos e negativos referentes ao próprio repertório de habilidades sociais e fazer uma análise sobre como esse repertório tem influenciado as relações interpessoais (vida pessoal e profissional). O programa oferecerá oportunidades para a aquisição de novas classes de habilidades sociais e aprimoramento das habilidades sociais existentes e, também, ofertará um certificado de 60 horas de curso.

9. Tal pesquisa faz parte do projeto para defesa de dissertação de mestrado da pesquisadora Tatiane Cristina Rodrigues Lessa no programa de pós-graduação em educação especial da Universidade Federal de São Carlos. A pesquisadora é formada no curso de psicologia da mesma universidade.

10. Será assegurado qualquer esclarecimento ao longo da pesquisa, para responder qualquer dúvida sobre o projeto.

11. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde está sendo realizada a pesquisa. Também, mesmo que você desista da participação na pesquisa ou da participação das vivências oferecidas, poderá continuar o curso com a parte teórica normalmente.

12. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação sendo utilizados e identificados por meio de um código, de forma a assegurar sua privacidade.

13. Não haverá gastos de sua parte para a participação na pesquisa e você não receberá nenhum tipo de remuneração pela sua participação.

14. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Tatiane Cristina Rodrigues Lessa

Tel: (11) 98274-5368 ou (19) 99814-3288

Eu, _____, portador do RG _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar autorizando a publicação dos dados coletados desde que os mesmos sejam sigilosos e obedeçam a todos os critérios éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos e, também, autorizo a filmagem das vivências em que participar durante a pesquisa não podendo estas serem publicadas sob hipótese alguma sendo, portanto, utilizadas apenas para fins de compilação de dados relevantes à pesquisa.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de 201_

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE 6

Tabela 14. Correlação por fatores do Inventário de Habilidades Sociais e Inventário de Habilidades Sociais Educativas no pré-teste.

		IHS	F1_IHS	F2_IHS	F3_IHS	F4_IHS	F5_IHS	IHSE	F1_IHSE_1	F2_IHSE_1	F3_IHSE_1	F1_IHSE_2	F2_IHSE_2	F3_IHSE_2	F4_IHSE_2
IHS	r	1	,793**	,788**	.281	,583**	.037	.115	.160	-.067	.059	.250	.146	-.048	.016
	p		.000	.000	.245	.009	.882	.638	.512	.787	.810	.303	.552	.844	.949
F1_IHS	r	,793**	1	,678**	-.082	.346	-.249	.088	.190	-.026	-.019	.156	.088	-.033	.062
	p	.000		.001	.739	.147	.304	.721	.436	.917	.939	.523	.721	.894	.802
F2_IHS	r	,788**	,678**	1	-.188	.436	.086	-.068	.023	-.331	-.041	.179	-.068	-.105	-.081
	p	.000	.001		.441	.062	.728	.781	.927	.166	.867	.464	.784	.668	.741
F3_IHS	r	.281	-.082	-.188	1	.131	-.051	.312	.140	.367	.254	.216	.298	.263	.145
	p	.245	.739	.441		.593	.835	.193	.569	.123	.294	.375	.216	.277	.554
F4_IHS	r	,583**	.346	.436	.131	1	-.090	.300	.327	-.138	.401	.439	.311	.019	.158
	p	.009	.147	.062	.593		.715	.213	.172	.573	.089	.060	.196	.938	.519
F5_IHS	r	.037	-.249	.086	-.051	-.090	1	-.424	-.306	-.447	-.415	-.338	-.431	-.011	-.260
	p	.882	.304	.728	.835	.715		.070	.203	.055	.077	.158	.065	.963	.282
IHSE	r	.115	.088	-.068	.312	.300	-.424	1	,892**	,627**	,747**	,821**	,965**	.365	,760**
	p	.638	.721	.781	.193	.213	.070		.000	.004	.000	.000	.000	.124	.000
F1_IHSE_1	r	.160	.190	.023	.140	.327	-.306	,892**	1	.395	,538*	,585**	,878**	.365	,827**
	p	.512	.436	.927	.569	.172	.203	.000		.095	.018	.008	.000	.125	.000
F2_IHSE_1	r	-.067	-.026	-.331	.367	-.138	-.447	,627**	.395	1	,621**	.384	,697**	.051	.172
	p	.787	.917	.166	.123	.573	.055	.004	.095		.005	.105	.001	.837	.480
F3_IHSE_1	r	.059	-.019	-.041	.254	.401	-.415	,747**	,538*	,621**	1	,726**	,748**	-.067	.374
	p	.810	.939	.867	.294	.089	.077	.000	.018	.005		.000	.000	.786	.115
F1_IHSE_2	r	.250	.156	.179	.216	.439	-.338	,821**	,585**	.384	,726**	1	,735**	.234	,554*
	p	.303	.523	.464	.375	.060	.158	.000	.008	.105	.000		.000	.335	.014
F2_IHSE_2	r	.146	.088	-.068	.298	.311	-.431	,965**	,878**	,697**	,748**	,735**	1	.234	,658**
	p	.552	.721	.784	.216	.196	.065	.000	.000	.001	.000	.000		.335	.002
F3_IHSE_2	r	-.048	-.033	-.105	.263	.019	-.011	.365	.365	.051	-.067	.234	.234	1	.264
	p	.844	.894	.668	.277	.938	.963	.124	.125	.837	.786	.335	.335		.274
F4_IHSE_2	r	.016	.062	-.081	.145	.158	-.260	,760**	,827**	.172	.374	,554*	,658**	.264	1
	p	.949	.802	.741	.554	.519	.282	.000	.000	.480	.115	.014	.002	.274	

LEGENDA: *p≤0,05; **p≤0,01; r=correlação; p: valor p; **Fn_IHS:** Fator n_Inventário de Habilidades Sociais; **Fn_IHSE_n:** Fator n_Inventário de Habilidades Sociais Educativas_n

APÊNDICE 7

Tabela 15. Correlação por fatores do Inventário de Habilidades Sociais e Inventário de Habilidades Sociais Educativas no pós-teste.

		IHS	F1_IHS	F2_IHS	F3_IHS	F4_IHS	F5_IHS	IHSE	F1_IHSE_1	F2_IHSE_1	F3_IHSE_1	F1_IHSE_2	F2_IHSE_2	F3_IHSE_2	F4_IHSE_2
IHS	r	1	,882**	,851**	.337	.446	-.427	-.009	-.082	-.112	-.157	.181	-.017	-.060	.035
	p		.000	.000	.158	.056	.069	.972	.737	.647	.521	.458	.946	.807	.888
F1_IHS	r	,882**	1	,726**	.054	.256	-.578**	.163	.105	.017	-.041	.276	.155	.005	.211
	p	.000		.000	.827	.291	.010	.504	.669	.946	.867	.253	.528	.984	.385
F2_IHS	r	,851**	,726**	1	-.005	.177	-.156	-.128	-.189	-.205	-.203	.053	-.149	-.114	-.043
	p	.000	.000		.982	.469	.523	.600	.439	.399	.405	.829	.544	.643	.861
F3_IHS	r	.19	.19	.19	.19	.19	.19	.19	.19	.19	.19	.19	.19	.19	.19
	p	.337	.054	-.005	1	,511 [†]	-.209	-.214	-.179	-.190	-.203	-.109	-.222	-.096	-.221
F4_IHS	r	.158	.827	.982		.026	.391	.379	.463	.436	.405	.657	.361	.697	.363
	p	.446	.256	.177	,511 [†]	1	-.294	-.164	-.374	-.205	-.089	.098	-.064	-.052	-.296
F5_IHS	r	.056	.291	.469	.026		.221	.502	.115	.401	.716	.689	.795	.833	.218
	p	-.427	-.578**	-.156	-.209	-.294	1	-.311	-.337	-.101	-.145	-.442	-.144	-.331	-.350
IHSE	r	.069	.010	.523	.391	.221		.196	.159	.680	.552	.058	.556	.166	.141
	p	-.009	.163	-.128	-.214	-.164	-.311	1	,911**	,704**	,619**	,872**	,907**	,804**	,951**
F1_IHSE_1	r	.972	.504	.600	.379	.502	.196		.000	.001	.005	.000	.000	.000	.000
	p	-.082	.105	-.189	-.179	-.374	-.337	,911**	1	,623**	,544 [†]	,727**	,724**	,757**	,951**
F2_IHSE_1	r	.737	.669	.439	.463	.115	.159	.000		.004	.016	.000	.000	.000	.000
	p	-.112	.017	-.205	-.190	-.205	-.101	,704**	,623**	1	,658**	.433	,651**	.308	,598**
F3_IHSE_1	r	.647	.946	.399	.436	.401	.680	.001	.004		.002	.064	.003	.200	.007
	p	-.157	-.041	-.203	-.203	-.089	-.145	,619**	,544 [†]	,658**	1	.445	,479 [†]	,505 [†]	,502 [†]
F1_IHSE_2	r	.521	.867	.405	.405	.716	.552	.005	.016	.002		.056	.038	.027	.029
	p	.181	.276	.053	-.109	.098	-.442	,872**	,727**	.433	.445	1	,740**	,811**	,842**
F2_IHSE_2	r	.458	.253	.829	.657	.689	.058	.000	.000	.064	.056		.000	.000	.000
	p	-.017	.155	-.149	-.222	-.064	-.144	,907**	,724**	,651**	,479 [†]	,740**	1	,617**	,779**
F3_IHSE_2	r	.946	.528	.544	.361	.795	.556	.000	.000	.003	.038	.000		.005	.000
	p	-.060	.005	-.114	-.096	-.052	-.331	,804**	,757**	.308	,505 [†]	,811**	,617**	1	,808**
F4_IHSE_2	r	.807	.984	.643	.697	.833	.166	.000	.000	.200	.027	.000	.005		.000
	p	.035	.211	-.043	-.221	-.296	-.350	,951**	,951**	,598**	,502 [†]	,842**	,779**	,808**	1

LEGENDA: *p≤0,05; **p≤0,01; r=correlação; p: valor p; **Fn_IHS:** Fator n_Inventário de Habilidades Sociais; **Fn_IHSE_n:** Fator n_Inventário de Habilidades Sociais Educativas_n

APÊNDICE 8

Tabela 16. Correlação por item do Inventário de Habilidades Sociais e Inventário de Habilidades Sociais Educativas no pré-teste.

	IHS_GERAL	IHS_21	IHS_15	IHS_29	IHS_14	IHS_05	IHS_07	IHS_08	IHS_35	IHS_17	IHS_37	IHS_36	IHS_22	IHS_19
IHSE_1							-0,555*	0,470*						
IHSE_2												0,532*		
IHSE_5			-0,467*											0,467*
IHSE_6					0,491*									
IHSE_7														0,601**
IHSE_8						-0,505*				0,489*				
IHSE_9							0,511*							
IHSE_12				0,650**										
IHSE_14				0,479*							0,507*			
IHSE_15						-0,555*				0,462*	0,549*			
IHSE_17				0,602**										0,528*
IHSE_18														0,537*
IHSE_19														0,466*
IHSE_21						-0,479*								
IHSE_22										0,500*			-0,485*	
IHSE_26						-0,477*								
IHSE_27														0,537*
IHSE_28									0,506*					
IHSE_30		0,561*												0,530*
IHSE_31		0,593**												
IHSE_33	0,528*			0,576**			0,506*							0,643**
IHSE_64						-0,567*								
IHSE_GERAL														0,470*

LEGENDA: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; **IHS_n**: Inventário de Habilidades Sociais_ questão n; **IHSE_n** – Inventário de Habilidades Sociais Educativas_ questão n; OBS: Foram desconsiderados os itens que não apresentaram correlações.

Tabela 17. Correlação por item do Inventário de Habilidades Sociais e Inventário de Habilidades Sociais Educativas no pré-teste (continuação).

	IHS_23	IHS_09	IHS_14.2	IHS_38	IHS_31
IHSE_2				-0,577**	
IHSE_5		0,604**		-0,507*	
IHSE_6		0,485*	0,502*		
IHSE_9					-0,510*
IHSE_17	0,596**	0,512*			-0,467*
IHSE_19		0,500*			
IHSE_22				-0,456*	
IHSE_26					-0,555*
IHSE_27		0,546*			
IHSE_30					-0,495*
IHSE_33	0,592**				-0,566*
IHSE_64		0,561*			
IHSE_GERAL		0,480*			

LEGENDA: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; **IHS_n**: Inventário de Habilidades Sociais_ questão n; **IHSE_n** – Inventário de Habilidades Sociais Educativas_ questão n; OBS: Foram desconsiderados os itens que não apresentaram correlações.

APÊNDICE 9

Tabela 18. Correlação por item do Inventário de Habilidades Sociais e Inventário de Habilidades Sociais Educativas no pós-teste

	IHS_GERAL	IHS_21	IHS_16	IHS_15	IHS_29	IHS_20	IHS_11	IHS_14	IHS_05	IHS_12	IHS_28	IHS_08
IHSE_6								0,582**				
IHSE_8		0,553*										
IHSE_9		0,492*										
IHSE_11		0,642**										
IHSE_12												0,470*
IHSE_14								-0,559*				
IHSE_18		0,616**					0,470*					
IHSE_22		0,506*										
IHSE_31		0,566*										
IHSE_36		0,480*										
IHSE_38		0,525*										
IHSE_39		0,511*										
IHSE_42							0,480*		-0,488*			
IHSE_44										0,567*		
IHSE_45				-0,513*								
IHSE_47		0,488*										
IHSE_51							0,628**					
IHSE_52		0,473*					0,456*					
IHSE_53	0,612**	0,518*	0,584**		0,770**	0,524*				0,456*	0,493*	
IHSE_54								-0,535*		0,457*		
IHSE_60		0,476*										
IHSE_62		0,664**										
IHSE_GERAL		0,493*										

LEGENDA: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; **IHS_n**: Inventário de Habilidades Sociais_questão n; **IHSE_n** – Inventário de Habilidades Sociais Educativas_questão n; OBS: Foram desconsiderados os itens que não apresentaram correlações.

Tabela 19. Correlação por item do Inventário de Habilidades Sociais e Inventário de Habilidades Sociais Educativas (continuação)

	IHS_30	IHS_06	IHS_10	IHS_17	IHS_37	IHS_13	IHS_22	IHS_24	IHS_09	IHS_14.2	IHS_18	IHS_31
IHSE_2											0,674**	
IHSE_5											-0,487*	
IHSE_6										0,582**		
IHSE_11												-0,505*
IHSE_12				0,603**	0,598**							
IHSE_14										-0,557*	0,498*	
IHSE_15								-0,593**				
IHSE_16								-0,538*				
IHSE_18								-0,489*				-0,472*
IHSE_20						-0,480*						
IHSE_21								-0,583**				
IHSE_22								-0,584**				
IHSE_24								-0,535*				
IHSE_25								-0,474*				
IHSE_27								-0,483*				
IHSE_28									-0,507*			
IHSE_36												-0,471*
IHSE_37								-0,511*				
IHSE_38								-0,480*				
IHSE_45			-0,475*									
IHSE_46					0,480*							
IHSE_47								-0,577**				
IHSE_51												-0,556*
IHSE_53	0,680**	0,459*										-0,642**
IHSE_54										-0,533*		
IHSE_55									-0,479*			
IHSE_56							-0,540*					
IHSE_57												-0,539*

IHSE_60		-0,462*
IHSE_62	-0,478*	-0,549*
IHSE_GERAL		-0,566*

LEGENDA: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; **IHS_n**: Inventário de Habilidades Sociais_questão n; **IHSE_n** – Inventário de Habilidades Sociais Educativas_questão n; OBS: Foram desconsiderados os itens que não apresentaram correlações.