

HABILIDADES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

SOCIAL SKILLS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS OF TWO PUBLIC SCHOOLS: AN EXPLORATORY STUDY

RACHEL SHIMBA CARNEIRO¹, MARIA ANGÉLICA OLIVEIRA GABRIEL²,
MONIQUE RIBEIRO DE ASSIS³, ANGELA DA SILVA GOMES⁴,
JAQUELINE SAMPAIO PEREIRA⁵, JÉSSICA VIVEIROS⁶, JORGE MENDES⁷,
TATIANE PARRINE DOS REIS⁸ E VERA LÚCIA NASCIMENTO⁹

Recebido em: 06/08/2014

Aprovado em: 19/12/2015

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar as habilidades sociais de professores do Ensino Fundamental atuantes em duas escolas públicas do Rio de Janeiro. As habilidades sociais foram avaliadas por meio do Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Dos 65 professores avaliados, 34 foram identificados com repertório bastante elaborado de habilidades sociais, nove apresentaram bom repertório, três demonstraram repertório médio, seis manifestaram repertório abaixo da média e 13 foram indicados para treinamento em habilidades sociais. A partir deste estudo, pode-se pensar em formas de aumentar o repertório de habilidades sociais do professor para melhorar a qualidade das interações entre professor e aluno.

Palavras-chave: Habilidades sociais; Professor; Ensino fundamental.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the social skills of elementary school teachers active in two public schools in Rio de Janeiro. Social skills were assessed using the Social Skills Inventory. Of the 65 teachers evaluated: 34 were identified with rather elaborate social skills; 9 with good repertoire; 3 with average repertoire; 6 with below average repertoire and 13 indicated for social skills training. From this study, we can think of ways to increase social skills teacher for quality interactions between teacher and student.

Keywords: Social skills; Teacher; Elementary education.

¹ Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora e docente no Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). E-mail: rachelshimba@unisuamdoc.com.br.

² Mestre em Psicologia Social pela Universidade Gama Filho (UGF), Brasil. Coordenadora do Curso de Psicologia do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM) e docente do Instituto de Direito Público (IDP). E-mail: psicologia@unisuam.edu.br.

³ Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF), Brasil. Professora do Curso de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Gama Filho. E-mail: monique_assis@uol.com.br.

⁴ Estudante de Graduação do curso de Psicologia do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). E-mail: asgomes4@ig.com.br.

⁵ Estudante de Graduação do curso de Psicologia do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). E-mail: jack.sampaio@hotmail.com.

⁶ Estudante de Graduação do curso de Psicologia do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). E-mail: jessicoviveiros@gmail.com.

⁷ Estudante de Graduação do curso de Psicologia do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). E-mail: jmmnds@gmail.com.

⁸ Estudante de Graduação do curso de Psicologia do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). E-mail: tatianeparrine@gmail.com.

⁹ Estudante de Graduação do curso de Psicologia do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). E-mail: vera.nascimento40@gmail.com.

1 Introdução

Atualmente, observa-se um grande interesse, no âmbito da educação (do ensino infantil ao superior) pelos temas relacionados às inteligências emocionais, sociais e múltiplas e pelas questões sobre interações sociais em geral (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001a). De acordo com Del Prette e Del Prette (2007), a inclusão das habilidades interpessoais como componente necessário para o exercício da cidadania e a preparação dos jovens para os desafios deste início de milênio é uma questão que, apenas recentemente, começou a ser objeto de preocupação na educação brasileira. Conforme propõem Furtado, Falcone e Clark (2003), as rápidas transformações pelas quais tem passado a sociedade, principalmente a partir do século XX, demandam das pessoas não só o domínio de habilidades técnicas, mas também um desempenho socialmente competente para o estabelecimento de relações profissionais e sociais mais satisfatórias, duradouras e gratificantes.

Nesse contexto, a tarefa de lecionar deve formar os alunos para além da apreensão de conteúdos técnicos. Isso significa que, embora o conhecimento e o domínio do docente acerca dos conteúdos ministrados sejam importantes para um aproveitamento real dos alunos, há a necessidade de uma terceira força integrante para que haja a promoção efetiva desse aprendizado, que são as habilidades sociais (SOARES; NAIFF; FONSECA; CARDOZO; BALDEZ; 2009). Nessa perspectiva, o docente que consegue identificar a importância dessa capacidade percebe que seu trabalho não se resume a expor uma gama de conhecimentos e a aplicação destes.

Se o professor for preparado para práticas que visem desenvolver habilidades relacionais, pode estar prevenindo vários problemas dos alunos (MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009). Além disso, de acordo com Soares, Gomes e Prata (2011), é exigido dos professores um bom

repertório de habilidades sociais que permitam a mobilização de conhecimentos contextualizados. O papel do professor de fazer com que seus alunos aprendam a aprender exige dele cada vez mais habilidades – não só cognitivas, mas também sociais – que devem ser postas em prática no cotidiano escolar (SOARES; GOMES; PRATA, 2011). Diante de tais considerações, pode-se refletir acerca da impossibilidade de separar as habilidades sociais da aprendizagem.

Embora as origens do campo das habilidades sociais, bem como seu desenvolvimento, estejam associadas à Psicologia Clínica e à Psicologia do Trabalho, podem-se verificar, na literatura atual, interseções produtivas com outras áreas e, principalmente, com a Educação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997). Conforme propõem Maia, Soares e Victoria (2009), a demanda social requer cada vez mais das pessoas habilidades sociais elaboradas. Por isso, a atuação do professor em sala de aula tem sido alvo de investigação permanente por parte dos pesquisadores da área psicológica e educacional no sentido de questionar as habilidades necessárias para suas funções (MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009). Tais argumentos se assemelham as ideias de Del Prette e Del Prette (1997). Para Del Prette e Del Prette (1997), o reconhecimento da natureza social da construção de conhecimento confere uma justificativa adicional para repensar as relações sociais na escola e, em consequência, a competência interpessoal do professor.

As competências sociais são um conjunto de respostas e estratégias de resposta que levam o indivíduo ao sucesso nas relações interpessoais, de forma adequada e sem prejuízo para os outros (Spence, 1982 apud Matos, branco, carvalhosa, silva e carvalhosa, 2005). Como sugere Caballo (1982; 1987), a noção de competência social diz respeito ao conjunto de comportamentos demonstrados pelo indivíduo, em um contexto interpessoal, em que

expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e direitos, de forma coerente com a situação, respeitando os comportamentos dos outros e, de forma geral, solucionando os problemas imediatos, o que reduz, assim, a possibilidade de conflitos no futuro.

Vila (2005) acrescenta que, como a variedade de contextos sociais requer a emissão de desempenhos sociais bastante diferenciados, é de extrema importância, para que esses desempenhos sejam considerados competentes, realizar uma leitura das “dicas sociais” implícitas nos diferentes contextos. Tal colocação pressupõe que o indivíduo socialmente competente deve ter um conhecimento não somente da resposta adequada, mas também de quando e como essa conduta pode ser emitida (Carmona e Melo, 2000). Para ilustrar a questão, Carmona e Melo (2000) afirmam que:

El hombre siempre envía mensajes aunque no tenga conciencia de ello, o aunque voluntariamente no quiera comunicarse. Por ejemplo, cuando están dos personas en su casa, y uno está leyendo atentamente el diario, este último está diciendo “ahora no quiero hablar, prefiero leer el periódico.” La actividad, inactividad, palabras, silencios, tienen siempre valor de mensajes (p. 93).

Diante disso, pode-se afirmar que o comportamento socialmente competente não compreende apenas desempenho aberto (verbais e não verbais), mas também componentes cognitivos de atenção, percepção e processamento de informação. Isso indica que a competência social possibilita ao indivíduo discriminar como deve se comportar nas diferentes situações sociais (VILA, 2005). Segundo Del Prette e Del Prette (1997), a competência interpessoal vem se situando como um importante requisito da formação profissional em diferentes áreas de atuação, em particular naquelas intencionalmente orientadas para atuar como docente. Vale ressaltar que as habi-

lidades sociais são um instrumento para a promoção dessa competência.

A expressão habilidades sociais refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001b). De acordo com Del Prette e Del Prette (2001b), as principais classes das habilidades sociais são: habilidades sociais de comunicação; habilidades sociais de civildade; habilidades sociais assertivas, de direito e cidadania; habilidades sociais empáticas; habilidades sociais de trabalho; e habilidades sociais de expressão de sentimento positivo. Segundo Soares et al. (2009), na relação com o aluno, o professor deve usar de forma competente o seu repertório de habilidades sociais, visando a um bom desempenho interpessoal na sala de aula

Falcone (2001) destaca a importância das habilidades empáticas e de sua vinculação às assertivas para que as interações sociais sejam bem-sucedidas. A empatia é entendida como a capacidade de compreender e de expressar compreensão acurada sobre a perspectiva e os sentimentos de outra pessoa, além de experimentar compaixão e interesse pelo bem-estar desta (BARRETT; LENNARD, 1993). Após uma revisão de estudos, Burlinson (1985) percebeu que as pessoas empáticas despertam afeto e simpatia, são mais populares e ajudam a desenvolver habilidades de enfrentamento, bem como reduzem problemas emocionais e psicossomáticos nos amigos e familiares. Tais declarações sugerem que os indivíduos empáticos tornam as relações mais agradáveis, reduzindo o conflito e o rompimento (FALCONE, 1999). Por outro lado, indivíduos não empáticos parecem carecer de inteligência social e podem ser prejudicados no trabalho, na escola, na vida conjugal, nas amizades e nas relações familiares, além de correrem o risco de viver à margem da sociedade (GOLEMAN, 1995).

Já a assertividade é definida como a “capacidade de defender os próprios direitos e de expressar pensamentos, sentimentos e crenças de forma honesta, direta e apropriada, sem violar os direitos da outra pessoa” (LANGE; JAKUBOWSKI, 1976, p. 7), possibilitando bem-estar emocional e aumentando a probabilidade da manutenção de relacionamentos interpessoais saudáveis e duradouros (VILA; GONGORA; SILVEIRA, 2003). Em uma revisão de Falcone (1998), foi verificado que as pesquisas sobre os efeitos do treinamento assertivo têm apontado a ocorrência do aumento da autoconfiança e da realização pessoal, bem como a redução da depressão e da ansiedade social.

Falcone (1999) declara, ainda, que se expressar de maneira empática antes de usar a assertividade direta pode minimizar qualquer avaliação negativa potencial da assertividade. Com base nessa proposição, a autora afirma que, em determinados contextos sociais, especialmente quando há conflito, torna-se necessário controlar as próprias emoções e fazer um esforço para compreender e validar os sentimentos e a perspectiva da outra pessoa, antes de manifestar os próprios sentimentos e perspectivas. Em suma, para Falcone (1999), o sucesso nas relações interpessoais depende da integração de duas habilidades sociais: a empática e a assertiva. Em uma revisão sobre a atuação do professor em sala de aula, Meireles (2009) também verificou o quanto a assertividade e a empatia do professor têm relação direta com o desempenho dos alunos.

A partir de uma revisão feita por Del Prette, Paiva e Del Prette (2005), foi encontrado que a análise das habilidades sociais e da competência social nos desempenhos interpessoais deve, necessariamente, levar em consideração três importantes dimensões: a pessoal, a situacional e a cultural. A dimensão pessoal refere-se aos componentes comportamentais (fazer/responder perguntas, pedir/dar *feedback*, fazer pedidos,

elogiar, recusar etc.), cognitivo-afetivos (conhecimentos prévios, autoconceito, objetivos e valores pessoais, empatia, resolução de problemas, autoinstrução, auto-observação etc.) e fisiológicos (taxa cardíaca, respiração etc.) do desempenho social. As características dos interlocutores e das demandas do contexto onde ocorre o desempenho interpessoal (com o reconhecimento de que diferentes situações criam demandas sociais diferenciadas) compõem a dimensão situacional das habilidades sociais. Já a dimensão cultural destaca o papel fundamental que as normas, os valores e as regras das diferentes culturas exercem sobre o desempenho social.

Com relação às variáveis que determinam a ocorrência de um desempenho inadequado socialmente, Vila (2005) afirma que podem ser levantadas várias hipóteses. Uma delas considera que as pessoas apresentam déficits em habilidades sociais porque os contextos familiares e sociais não propiciaram condições para a aprendizagem e o aprimoramento de tais comportamentos. Os estudos atuais mostram que os desempenhos socialmente inadequados, como os antissociais e agressivos, são aprendidos, em maior ou menor grau, ao longo do desenvolvimento, nas interações com familiares, amigos, colegas e professores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007). Tais considerações sugerem a importância de investigações permanentes por parte dos pesquisadores da área educacional em relação à atuação dos professores em sala de aula (DEL PRETTE; DEL PRETTE; GARCIA; SILVA; PUNTEL, 1998).

Diante da discussão até o momento apresentada, pode-se verificar que, na relação com o aluno, o professor deve usar de forma competente o seu repertório de habilidades sociais, visando a um bom desempenho interpessoal na sala de aula (SOARES et al., 2009). Soares et al. (2009) citam estudos que mostram a necessidade de identificar as habilidades sociais dos professores para que eles

possam interagir melhor com seus alunos, criando condições para um desenvolvimento acadêmico e social positivo.

Considerando que o repertório interpessoal dos professores, embora geralmente não deficitário, tem sido pouco explorado no estabelecimento de condições interativas de ensino-aprendizagem (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997), o presente estudo teve como objetivo identificar o repertório de habilidades sociais de 65 docentes do ensino fundamental de duas escolas da rede pública. De acordo com Del Prette e Del Prette (2001b), a importância de avaliar as habilidades sociais justifica-se amplamente dada sua relação com a saúde, a satisfação pessoal, a realização profissional e a qualidade de vida dos indivíduos. Além disso, Del Prette e Del Prette (2001b) citam estudos que indicam que os déficits e comprometimentos de habilidades sociais estão geralmente associados a dificuldades e conflitos nas relações interpessoais, a uma pior qualidade de vida e a diversos tipos de transtornos psicológicos.

2 Método

2.1 Participantes

Os responsáveis por esta pesquisa realizaram uma palestra com o objetivo de convidar professores do ensino fundamental a participarem do estudo. Após o evento, foram recrutados 65 professores (25 do sexo masculino e 40 do sexo feminino) de duas escolas públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

2.2 Material

Para a realização deste estudo, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a fim de fornecer esclarecimentos sobre a pesquisa, sobre o sigilo em relação aos participantes do estudo e sobre o processo de avaliação. O termo finaliza com uma declaração do professor indicando que

este aceitou participar da pesquisa.

Em relação ao material para avaliar o repertório social dos participantes, foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001b). Esse inventário foi elaborado com base no interesse crescente pelo desempenho social na educação, no trabalho e na clínica após a constatação da inexistência de instrumentos dessa natureza no Brasil.

O IHS é composto de um Caderno de Aplicação e de uma Folha de Resposta. O Caderno de Aplicação tem uma folha de rosto com as instruções e, em sua parte interna, 38 itens, cada um deles descrevendo uma situação de interação social e uma possível reação a ela. Nas instruções, solicita-se que o respondente faça uma estimativa da frequência com que reage da forma descrita em cada item, considerando o total de vezes em que se encontrou naquela situação. Segue-se uma escala (do tipo *Likert*) com 5 pontos, que variam da seguinte forma: 0 (Nunca ou raramente), 1 (com pouca frequência), 2 (com regular frequência), 3 (muito frequentemente) e 4 (sempre ou quase sempre). a folha de resposta contém um quadro para a anotação das respostas.

Usualmente, o IHS é auto-aplicado, ou seja, o próprio respondente anota a avaliação na Folha de Respostas. Essa aplicação pode ser realizada, também, pelo avaliador, caso em que o respondente apresenta oralmente sua avaliação a cada item. Os estudos com o IHS indicaram uma estrutura composta de cinco fatores: (1) enfrentamento e autoafirmação; (2) autoafirmação na expressão de sentimentos positivos; (3) conversação e desenvolvimento social; (4) autoexposição a desconhecidos e situações novas; e (5) autocontrole da agressividade. Parte dos itens do IHS é redigida de modo que uma frequência mais elevada indica déficit na habilidade requerida naquela situação (nesses itens, a pontuação é invertida para a obtenção do escore). O escore total permite uma primeira avaliação dos recursos e déficits

das habilidades sociais do respondente, ao passo que os escores fatoriais apresentam as áreas específicas, nas quais essas habilidades ou esses déficits se apresentam. Conforme consta no Manual de aplicação, apuração e interpretação do IHS, propriedades psicométricas do IHS apresentam índices de validade, fidedignidade e consistência interna satisfatórios.

Por fim, foi utilizado um formulário de inscrição para a obtenção dos seguintes dados pessoais referentes à amostra estudada: idade, sexo, estado civil, escolaridade e residência.

2.3 Procedimento

Após a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM) em setembro de 2012, foram recrutados 65 professores de duas escolas públicas para participarem do estudo. Após a aceitação e a assinatura do TCLE, os professores respondiam individualmente o IHS. Em cada aplicação, os participantes foram informados sobre os objetivos do levantamento de dados, sobre o sigilo das suas respostas e sobre o caráter voluntário da participação.

2.4 Análise dos dados

Em relação à análise de dados, foi criado um banco de dados no programa SPSS, com as informações obtidas no formulário de inscrição (idade, sexo, estado

civil, escolaridade e residência) e no IHS. Com base no Manual de aplicação, apuração e interpretação do IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001b), foi calculado o escore total e o escore de cada um dos cinco fatores (enfrentamento e autoafirmação; autoafirmação na expressão de sentimentos positivos; conversação e desenvolvimento social; autoexposição a desconhecidos e situações novas; e autocontrole da agressividade) do IHS em relação aos 65 professores que participaram da pesquisa.

3 Resultados e Discussões

Considerando que a atuação do professor em sala de aula tem sido amplamente reconhecida como um dos principais fatores que influem sobre a qualidade das relações professor-aluno e da aprendizagem dos alunos na escola, foram investigadas as habilidades sociais dos 65 professores que participaram deste estudo. A partir dos dados obtidos, pode-se verificar que, dos 65 professores avaliados: 34 (52%) foram identificados com repertório bastante elaborado de habilidades sociais; nove (14%) apresentaram bom repertório de habilidades sociais; três (5%) demonstraram repertório médio de habilidades sociais; seis (9%) manifestaram repertório abaixo da média de habilidades sociais; e 13 (20%) foram indicados para treinamento em habilidades sociais. Para ilustrar os dados obtidos, elaborou-se a Figura 1, exposta a seguir.

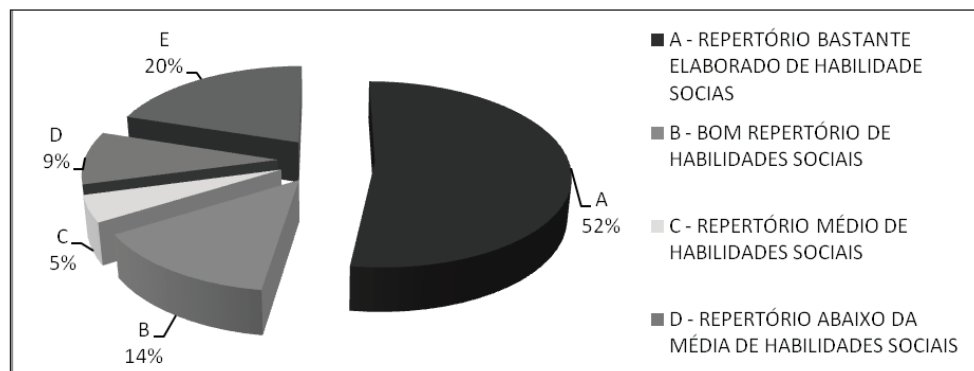


Figura 1: Avaliação do repertório de habilidades sociais dos professores
Fonte: dados da pesquisa

De forma geral, esse resultado está em consonância com os discutidos pela literatura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997), os quais indicam uma não deficiência no repertório interpessoal dos professores. É importante chamar atenção para o fato de que o escore total identificado neste estudo permite uma primeira avaliação da existência de recursos e déficits em habilidades sociais no repertório dos respondentes. Porém, considerando o caráter situacional das habilidades sociais, é necessário verificar o quanto os déficits são generalizados ou em quais áreas de habilidades específicas eles estão localizados. A análise dos valores obtidos pelos respondentes nos diferentes fatores do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) permite a identificação da necessidade de atendimentos em grupos terapêuticos, o que é fundamental para o planejamento de programas de Desenvolvimento de Habilidades Sociais em grupo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001b). A partir de tais considerações, apresenta-se, a seguir, o repertório de habilidades sociais dos professores em cada um dos fatores do IHS.

No fator relacionado ao enfrentamento e à autoafirmação, 66% dos 65 professores apresentaram repertório bastante elaborado ou bom repertório de habilidades sociais para lidar com situações interpessoais que demandam afirmação e defesa de direitos e de autoestima, com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição). Isso indica que a maioria dos professores tem a habilidade assertiva para lidar com as seguintes situações: apresentar-se a uma pessoa desconhecida, discordar de autoridade, discordar de colegas em grupo, cobrar dívida de amigo, declarar sentimento amoroso a parceiro(a), abordar parceiro(a) para relacionamento sexual, lidar com críticas injustas, falar para público conhecido, devolver à loja uma mercadoria defeituosa, manter conversa com desconhecido e fazer pergunta a conhecido. Nessas situações, apenas 32% dos professores apresentaram repertório de habilidades sociais abaixo da média ou indicação para treinamento em habilidades sociais. Para ilustrar os dados obtidos referentes a esse fator, foi elaborada a Figura 2.

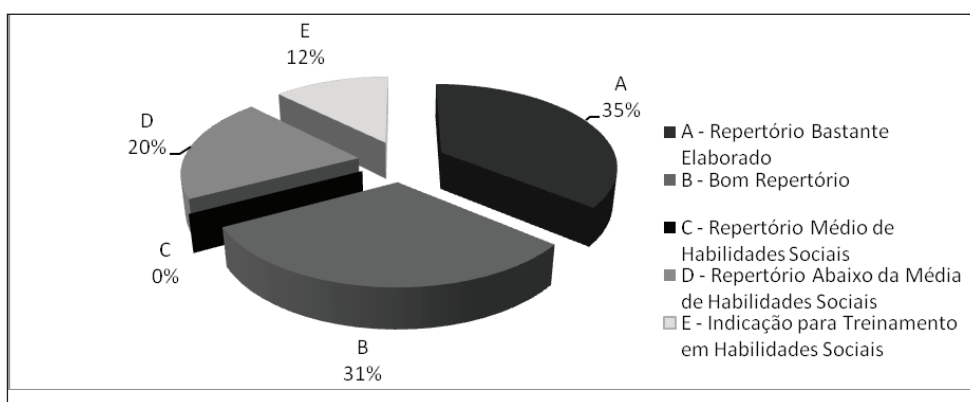


Figura 2: Repertório de habilidades sociais dos professores em situações de enfrentamento e autoafirmação.

Fonte: dados da pesquisa

Já o fator 2 identifica o repertório do respondente em habilidades de autoafirmação na expressão de afeto positivo, ou seja, suas habilidades para lidar com demandas de expressão de afeto positivo e de afirmação da autoestima, que não envolvem risco interpessoal ou envolvem apenas um risco mínimo de reação indesejável. Nesse fator, 69% dos participantes apresentaram bom repertório ou repertório bastante elaborado de habilidades de: elogiar familiares e outras pessoas, expressar sentimento positivo, agradecer elogios, defender em grupo uma pessoa e participar de

conversa trivial. Somente 26% dos professores apresentaram repertório de habilidades sociais abaixo da média ou indicação para treinamento em habilidades sociais. A seguir, a Figura 3 mostra a porcentagem de professores com: repertório bastante elaborado de habilidades sociais; bom repertório de habilidades sociais; repertório médio de habilidades sociais; repertório abaixo da média de habilidades sociais; e indicação para treinamento em habilidades sociais nas situações que demandam a autoafirmação na expressão de sentimentos positivos.

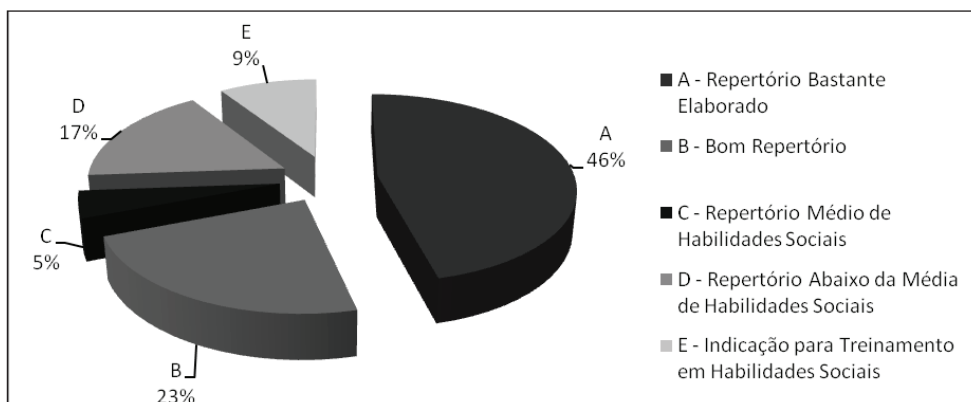


Figura 3: Repertório de habilidades sociais dos professores em situações de autoafirmação na expressão de sentimentos positivos.
Fonte: dados da pesquisa

De fato, a escola pode e deve ser um lugar de conciliação entre conhecimento e afeto. Em uma pesquisa realizada por Albuine, Gonçalves e Abranches (2006), entre professores e alunos do ensino fundamental da rede particular de escolas do município de Mirai (Minas Gerais), foi constatado que fatores como relações afetivas, sociais, familiares e culturais influenciam sobremaneira na motivação para a aquisição do conteúdo pedagógico. Conforme propõem Brust (2009) e Soares e Mello (2009), o professor é fundamental para a aprendizagem dos alunos, sendo a afetividade um dos elementos que influenciam esse processo.

Dos 65 professores, 70% reuniram habilidades de conversação e desenvoltura social, retratando a capa-

cidade de lidar com situações sociais neutras de aproximação (em termos de afeto positivo ou negativo), com risco mínimo de reação indesejável, demandando principalmente “traquejo social” na conversação. Um alto escore nesse fator supõe bom conhecimento das normas de relacionamento cotidiano para o desempenho de habilidades, tais como: manter e encerrar conversação em contato face a face, encerrar conversa ao telefone, abordar pessoas que ocupam posição de autoridade, reagir a elogios, pedir favor a colegas e recusar pedidos abusivos. Somente 28% dos professores apresentaram repertório de habilidades sociais abaixo da média ou indicação para treinamento em habilidades sociais nesse fator. Para ilustrar os dados obti-

dos, elaborou-se a Figura 4 que mostra a porcentagem de professores com: (A) repertório bastante elaborado de habilidades sociais; (B) bom repertório de habilidades sociais; (C) repertório mé-

dio; (D) repertório abaixo da média de habilidades sociais; e (E) indicação para treinamento em habilidades sociais nas situações relacionadas à conversação e desenvoltura social.

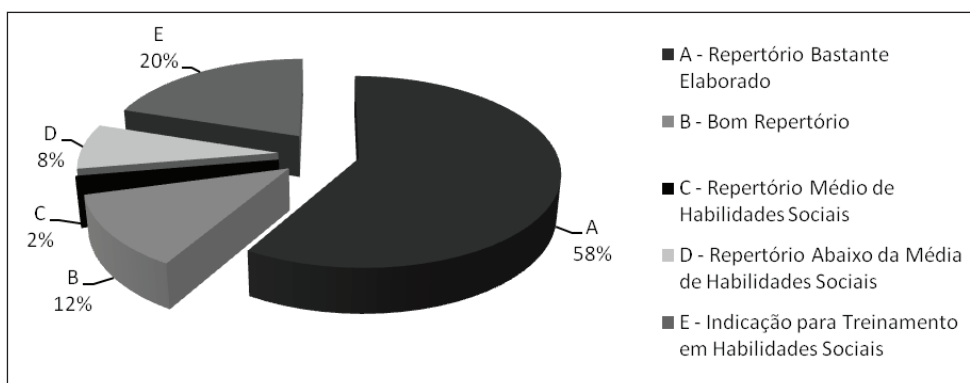


Figura 4: Repertório de habilidades sociais dos professores em situações de conversação e desenvoltura social

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com Del Prette e Del Prette (2001b), a presença das habilidades sociais de conversação no repertório comportamental é importante, pois possibilita o “traquejo social” durante as conversações, bem como denota conhecimento sobre as normas implícitas em diferentes interações sociais. Do ponto de vista de Bolsoni-Silva e Marturano (2002), essa classe de habilidades auxilia no desenvolvimento e na manutenção de conversas amistosas e triviais.

No fator 4, 41% dos professores

apresentaram bom repertório ou repertório bastante elaborado de habilidades sociais, 9% apresentaram repertório médio de habilidades sociais e 50% apresentaram baixo repertório de habilidades sociais ou indicação para treinamento em habilidades sociais nas situações que envolvem autoexposição a desconhecidos. Esse fator inclui fazer apresentações ou palestras a um público desconhecido e pedir favores ou fazer perguntas a pessoas desconhecidas. Para ilustrar os dados obtidos, foi elaborada a Figura 5.

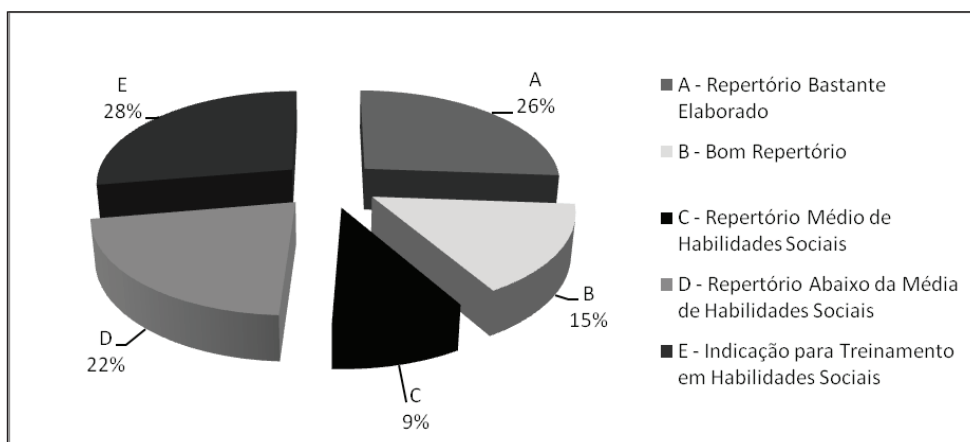


Figura 5: Repertório de habilidades sociais dos professores em situações novas e de autoexposição a desconhecidos.

Fonte: dados da pesquisa

Por fim, no fator 5, foi verificado que 44% dos professores apresentaram repertório bastante elaborado de habilidades sociais ou bom repertório de habilidades sociais e 43% apresentaram baixo repertório de habilidades sociais ou indicação para treinamento em habilidades sociais nas situações que envolvem o autocontrole da agressividade. Diante de tais dados, pode-se

pontuar que quase metade dos professores apresenta deficiência em reagir a estimulações aversivas do interlocutor, com razoável controle da raiva e da agressividade. Os professores que participaram desta pesquisa expressam seu desagrado ou sua raiva de forma socialmente inadequada. Para ilustrar os dados obtidos, elaborou-se a Figura 6, exposta a seguir.

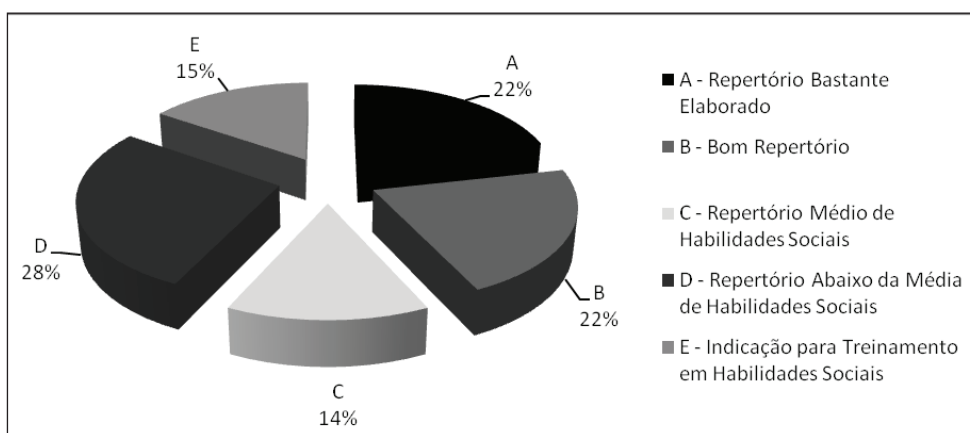


Figura 6: Repertório de habilidades sociais dos professores em situações de autocontrole da agressividade.

Fonte: dados da pesquisa

O autocontrole da agressividade em situações aversivas (como lidar com críticas ou com chacotas) envolve a capacidade de reagir a estimulações impróprias do interlocutor, como agressão e descontrole, com um razoável controle da raiva e da própria agressividade.

É importante ressaltar que, em uma revisão feita por Soares et al. (2009), foi encontrada uma pesquisa envolvendo as habilidades sociais de professores em sala de aula. Nesse estudo, os docentes da rede pública de ensino valorizaram as habilidades pró-sociais em níveis significativamente superiores à valorização que se atribui às habilidades como liderar, convencer, discordar, pedir mudanças de comportamento, lidar com críticas, questionar, negociar decisões e resolver problemas, que também poderiam ser promovidas pela escola. Tais constatações se assemelham aos achados do presente estudo. A identificação das habilidades sociais dos professores tor-

na-se necessária para que estes possam interagir melhor com os seus alunos, criando condições para um desempenho acadêmico e social adequado e positivo, tendo em vista que as atuais concepções acerca do significado da ação de ensinar vêm superando a noção de transmissão de conhecimentos, a qual supunha um aluno passivo, redefinindo-se como uma tarefa complexa que envolve orientar, promover e mediar o desenvolvimento de novas capacidades intelectuais e sócio-emocionais, necessárias à aprendizagem dos diferentes conteúdos curriculares e ao desenvolvimento mais geral desse aluno (DEL PRETTE; PAIVA; DEL PRETTE, 2005).

Não se tem a pretensão de que os dados e as discussões provenientes deste estudo esgotem plenamente as lacunas e os questionamentos levantados. Busca-se, por meio desta proposta, oferecer algumas contribuições importantes à reflexão sobre o repertório de habi-

lidades sociais de professores do ensino fundamental. Além disso, duas sugestões para estudos posteriores seriam: o aumento do número de participantes da amostra e o uso de medidas tanto quantitativas como qualitativas.

4 Considerações finais

Os conhecimentos gerados a partir deste estudo podem fornecer subsídios para a implantação de programas de desenvolvimento de habilidades sociais para professores nas escolas a fim de prevenir e diminuir a violência, bem como aumentar a qualidade das interações entre professor e aluno e melhor, as habilidades técnicas e o desempenho socialmente competente dos professores para que estes tenham relações profissionais mais satisfatórias e gratificantes com os seus alunos. Se o professor for preparado para práticas que visem desenvolver habilidades relacionais, pode estar prevenindo vários problemas dos alunos (MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009).

Do professor, como condutor e mediador no processo de ensino e aprendizagem, é exigida não só a reciclagem constante de suas habilidades didático-pedagógicas e de seu referencial teórico, mas também o desenvolvimento e o aprimoramento de competências interpessoais que contribuam para o exercício de sua prática, facilitando o desenvolvimento e o crescimento pedagógico e interpessoal do aluno. Conforme propõe Perrenoud (2000 apud MAIA; SOARES; VICTORIA, 2009, p. 465):

[...] a escola não deve ser pensada somente como uma formação de competências cognitivas, mas como uma preparação para a vida. Vida esta que requer o emprego de competências tanto cognitivas quanto sociais, já que o mundo do trabalho e a sociedade de uma forma geral exigem cada vez mais habilidades de interação.

Referências

1. ALBUINE, W. M.; GONÇALVES, R. V.; ABRANCHES, M. A. Relação professor-aluno do ensino fundamental (5ª a 8ª série) da rede particular do Município de Mirai. **Revista Científica da Faminas**, Muriaé, 3, 1, p. 551-563, 2006.
2. BARRETT-LENNARD, G.T. The phases and focus of empathy. **The British Psychological Society**, p. 3-13, 1993
3. Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, vol. 7, p. 227-235, 2002.
4. BRUST, J. R. **A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
5. BURLESON, B. R. The production of comforting messages: social cognitive foundations. **Journal of Language and Social Psychology**, vol. 4, p. 253-273, 1985.
6. Caballo, V. E. Los componentes conductuales de la conducta asertiva. **Revista de Psicología Geral y Aplicada**, vol. 37, n. 3, p.473-486, 1982.
7. Caballo, V. E. **Teoria, evaluation y entrenamiento de las habilidades sociales**. Valencia: Promolibro, 1987.
8. CARMONA, C. G. H. & MELO, N. A. **Comunicacion interpersonal: Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2000.
9. DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor. CD-Rom “Melhores Trabalhos”. **Associa-**

ção Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), 1997.

10. DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; GARCIA, F. A.; SILVA, A. T. B.; PUNTEL, L. P. Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 1, n. 3, 1998.

11. DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar educacional. Em: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.), **Psicologia escolar, saúde e qualidade de vida**. (pp. 113-141). Campinas: Alínea, 2001a

12. _____. **Inventário de Habilidades Sociais: manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2001b.

13. _____. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações**, vol. 10, n. 20, p. 57-72, 2005.

14. _____. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

15. FALCONE, E. M. O. **A avaliação de um programa de treinamento da empatia**, Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

16. _____. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, vol. 1, p. 23-32, 1999.

17. _____. O. Uma proposta de um sistema de classificação das habilidades sociais. Em: H. J. Guilhardi; M. B. B. P. Madi; P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), **Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade** (pp.195-209). Santo André: SET Editora, 2001.

18. FURTADO, E. S.; FALCONE, E. & CLARK, C. Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. **Interação em Psicologia**, vol. 7, n. 2, 43-51, 2003.

19. GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. (Trad. M. Santarrita). Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. LANGE, A. & JAKUBOWSKI, P. **Responsible assertive behavior**. Illionis: Ed. Research Press, 1976.

20. MAIA, R. C. C.; SOARES, A. B. & VICTORIA, M. S. Um estudo com professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre suas habilidades sociais e inteligência geral. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 9, n. 2, 464-479, 2009.

21. MATOS, M. G. de; BRANCO, J. D.; CARVALHOSA, S. F.; SILVA, M. N. & CARVALHOSA, J. Promoção de competências pessoais e sociais nos idosos: programa de intervenção na comunidade. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, vol. 1, n. 2, 95-102, 2005.

22. MEIRELES, R. M. As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental II e seu desempenho social em sala de aula. **Revista Visões**, 6 (1), 2009. 23. SOARES, A. B.; GOMES, G.; PRATA, M. A. R. Habilidades sociais de professores e não professores: Comparando áreas de atuação. **Revista Colombiana de Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 233-248, 2011.

24. SOARES, A. B.; NAIFF, L. A. M.; FONSECA, L. B.; CARDOZO, A. & BALDEZ, M. O. Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. **Psicologia: Teoria e Prática**, 11 (1), 35-49, 2009.

25. SOARES, A. B. & MELLO, T. V. S. Habilidades sociais entre professores e não professores. **Revista Brasileira de**

Terapias Cognitivas, v. 5, n. 2, p. 15-27, nov. 2009.

26. VILA, E. M. **Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção.** Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

27. VILA, E. M.; GONGORA, M. A. N. & SILVEIRA, J. M. Ensinando repertório alternativo para clientes que apresentam padrões comportamentais passivo e hostil. Em: C. G. de Almeida (Org.), **Intervenções em grupos: Estratégias psicológicas para a melhoria da qualidade de vida** (pp. 59-81). Campinas: Papyrus, p. 59-81, 2003.