



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE CIÊNCIAS NATURAIS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

GLEDSON DE LUCAS SILVA DE JESUS

**MONOGRAFIA DE BASE: HABILIDADES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

SANTARÉM, PA

2022

GLEDSON DE LUCAS SILVA DE JESUS

**MONOGRAFIA DE BASE: HABILIDADES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito parcial para a aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientador: Dr. Glauco Cohen Pantoja

**SANTARÉM – PA
2022**

GLEDSON DE LUCAS SILVA DE JESUS

MONOGRAFIA DE BASE: HABILIDADES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Trabalho de conclusão de Curso, apresentado ao Programa de Ciências Naturais para obtenção de grau de Licenciado em Ciências Biológicas; Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

Conceito: 9.75


Data de Aprovação: 18/01/2023



Dr. Glauco Cohen Pantoja
Universidade Federal do Oeste do Pará



Dra. Irani Lauer Lellis
Universidade Federal do Oeste do Pará

Documento assinado digitalmente
 **DERCIO PENA DUARTE**
Data: 07/02/2023 08:19:22-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Dr. Dercio Pena Duarte
Universidade Federal do Oeste do Pará

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- J58m Jesus, Gledson de Lucas Silva de
 Monografia de base: habilidades sociais na formação de professores./ Gledson de Lucas Silva de Jesus. – Santarém, 2023.
 50 p. : il.
 Inclui bibliografias.
- Orientador: Glauco Cohen Pantoja.
 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Ciências Naturais, Licenciatura em Ciências Biológicas.
1. Monografia de base. 2. Formação de professores. 3. Habilidades sociais. I. Pantoja, Glauco Cohen, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71

A Maria Lúcia, minha mãe, meu grande exemplo de coragem e minha inspiração. E também a minha mãe vó, Cícera Dias, eu lhe amo muito, por tão cedo ter me ensinado sobre o amor e o cuidado pela vida. Obrigado, eu amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar comigo em todos os momentos, mesmo sem o merecer.

À minha querida mãe, Maria Lúcia, que em todos esses anos foi a pessoa que mais me motivou a ter uma graduação e me torno o seu primeiro filho a ter um nível superior e isso é bastante significativo para mim, diante de todos os desafios enfrentados durante todos esses anos, sou grato por realizar o sonho que não era somente meu, é também sonho da minha mãe, grato por todo o apoio e também a memória do meu pai, Vanilson Gledson, obrigado pai.

Agradeço também, a minha querida irmã Geyla Eduarda Silva de Jesus, por ter me mostrado como ter responsabilidade me abençoando com o amor mais puro do mundo, te amarei para todo sempre, obrigado por ter ficado sempre comigo nas dificuldades, até quando foi necessário você me acompanhar nas aulas da universidade e do meu trabalho, amo você, minha pequena Duda, por ter me ensinado sobre força, quando perdemos nosso pai.

E a minha irmã mais velha, dedico toda a minha gratidão, Gabriela de Cassia Silva Pires, a quem dividi a infância, você não imagina o quanto foi importante no meu período de graduação, seu cuidado e conversas longas me fortaleceram, você se tornou minha inspiração e exemplo, juntamente com seu esposo o Davi Pinto Pires, me deram oportunidades que eu lembrarei para sempre em minha vida, eterna gratidão.

Agradeço ao meu orientador, a quem carinhosamente chamo de pai na ciência, o Prof. Dr. Glauco Pantoja, a quem devo honra e respeito, por todo apoio necessário, paciência, dedicação e humanismo durante tantos momentos difíceis e complicados.

Sem sombra de dúvidas, grandes etapas, momentos tristes e felizes eu pude contar com amigos fiéis a quem eu dedico gratidão por suas vidas, sendo a Joyce, Amanda, Clara, Horácio, Willer, Lizandra, Iasmin, Fabiana, Vitória, Keven, Dominique, Raí, Carol e Newton que por longas datas estão em minha vida me fortalecendo, me fazendo rir, me dando forças, eu amo vocês e também ao Erick que me ensinou e esteve comigo nos piores e melhores dias, me deu oportunidade de vivenciar experiências incríveis, amo você.

Em especial, a Francisca Cinara Martins Bacelar, uma querida amiga, uma irmã, que me ensinou a perseverar e é uma das pessoas que mais acreditou que eu poderia alcançar lugares que sonhei, foi a pessoa que me ensinou a não desistir da vida, amo você Chica.

Por fim, menciono, a fim de externar minha gratidão, admiração e amor a Profa. Dra. Nilzilene Gomes, Prof. Dr. Dércio Pena Duarte, Prof. Dra. Cláudia Castro, Prof. Dr. Danilo Kato e a Profa. Dra. Alice Pagan, obrigado por abrirem as portas para mim, por serem inspiração.

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 1987)

RESUMO

Este estudo buscou apresentar a origem, caracterização e conceito das habilidades sociais e das habilidades sociais educativas no intuito de promover possíveis relações e influências com o campo de formação de professores. É necessário que as práticas educacionais no percurso formativo de estudantes atendam as demandas psicossociais de modo que os profissionais de educação estejam preparados para lidar com a diversidade de conflitos originados devido a diversidade que a sala de aula apresenta. As habilidades sociais atreladas a habilidades específicas profissionais de cunho educativo são imprescindíveis ainda na formação docente, para que assim ocorram resultados satisfatórios desde ao desenvolvimento cognitivo a também ao desenvolvimento social dos estudantes. Foi utilizado o estudo do tipo indicado que organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto preparando para futuros estudos mais amplos e aprofundados, sendo a monografia de base. Foi identificado as principais vertentes teóricas que deram origem ao campo teórico das habilidades sociais a até o desenvolvimento mais amplificado e específico da temática, chegando nas habilidades sociais educativas em que se destacam os autores Del Prette e Del Prette e Bolsoni-Silva. Além disso, o trabalho defende que as habilidades sociais possuem relevância para a formação de professores, podendo contribuir com a resoluções de conflitos sociais na sala de aula, aumento da qualidade das relações e interações sociais, atuando como campo facilitador da aprendizagem no exercício prático e promovendo uma educação humanizada.

Palavras-Chave: Monografia de Base, Formação de Professores, Habilidades Sociais, Habilidades Sociais Educativas.

ABSTRACT

This study has sought to present the origin, characterization and concept of social skills and educational social skills in order to promote possible relationships and influences with the field of teacher training. It is necessary that the educational practices in the students formative path meet the psychosocial demands so that education professionals are prepared to deal with the diversity of conflicts arising due to the diversity presented in the classroom. Social skills linked to specific professional skills of an educational nature are still essential in teacher training, so that satisfactory results occur from cognitive development to the social development of students. It was used the type of study indicated, which organizes the available information on a given subject, preparing for future broader and more in-depth studies, being the base monograph. The main theoretical aspects which originated the theoretical field of social skills were identified, as well as the broader and more specific development of the theme, reaching the educational social skills in which authors such as Del Prette and Del Prette and Bolsoni-Silva stand out. Furthermore, the work argues that social skills are relevant for teacher training, and can contribute to the resolution of social conflicts in the classroom, increase the quality of relationships and social interactions, acting as a field that facilitates learning in practical exercise and promoting a humanized education.

Keywords: Base Monograph, Teacher Training, Social Skills, Educational Social Skills.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Habilidades Sociais: Conceitos.....	21
Quadro 2 - Classes e Subclasses das Habilidades Sociais.....	23
Quadro 3 - Critérios para avaliar a Competência Social.....	27
Quadro 4 - Etapas do desenvolvimento da Monografia de Base.....	29

LISTA DE SIGLAS

CAPES Coordenação De Aperfeiçoamento De Nível Superior

CS Competência Social

DOAJ Directory of Open Access Journals

ERIC Educational Resources Information Center

HS Habilidades Sociais

HSE Habilidades Sociais Educativas

MB Monografia de Base

SCIELO Scientific Electronic Library Online

THS Treinamento de Habilidades Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 Origem das Habilidades Sociais.....	13
2.2 Caracterização das Habilidades Sociais.....	18
2.3 Competência Social.....	25
3.PERCURSO METODOLÓGICO.....	28
4. RESULTADOS.....	31
4.1 A Formação de Professores.....	31
4.2 A Formação de Professores e as Habilidades Sociais.....	34
4.3 Habilidades Sociais Educativas e a Formação Docente.....	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
6. REFERÊNCIAS.....	49

1. INTRODUÇÃO

A constituição de relações e interações sociais é um fato importante para a vida de qualquer sujeito. Saber iniciar, manter e finalizar uma conversa, por exemplo, requer um repertório de estratégias comportamentais que propiciem o êxito dessas ações. Nesse sentido, as Habilidades Sociais (HS) são o motor propulsor do comportamento social de seres humanos. Elas precisam ser refletidas, aprendidas e exercitadas para que haja resultados satisfatórios e a diminuição de problemas de relacionamentos futuros.

Isso não é diferente no campo educacional, mais especificamente nas relações na escola. Estudos relacionam um repertório mais rico de HS com o rendimento acadêmico e o diminuto repertório de HS como indicativo também para um baixo aproveitamento nesse campo (Del Prette & Del Prette, 2003; Del Prette et al., 2005). Nesse caso, pode-se notar ser crucial que as HS sejam promovidas nos ambientes educacionais.

A escola apresenta diferentes contextos e conseqüentemente uma pluralidade de comportamentos que devem ser observados, respeitados e, quando necessário, tomados como objeto de intervenção visando correção. Dessa forma, pode-se propiciar melhorias no ambiente educacional, de modo a contribuir com o processo educativo. Torna-se indispensável que os professores estejam preparados diante de possíveis realidades em sala de aula. As demandas do mundo atual em relação à formação e atuação do professor exigem conhecimentos curriculares, mas, também habilidades de reflexão sobre a prática docente e outras tantas habilidades na condução de sua ação educativa (ROSIN-PINOLA e DEL PRETTE, 2014).

As preocupações em relação à presença de habilidades sociais na educação foram relatadas, ainda, por Del Prette (1997). Essa autora menciona o interesse bem como motivação para formação de novas pesquisas referentes à importância de algumas habilidades para o professor desenvolver e assim contribuir com a formação e aprendizagem dos alunos. Existe a compreensão de que o ambiente educacional constitui espaço para o aprendizado e aperfeiçoamento não somente de conteúdos acadêmicos, mas também na formação social. Desse modo, compreender relações e interações sociais é algo crucial para a pesquisa e isso é reforçado por Chaves (2017) ao afirmar que a escola é um espaço que existe também para ter como perspectiva uma ação direcionada à formação geral do indivíduo.

As relações interpessoais têm o potencial de promover sentido aos saberes e de causar mudanças individuais e coletivas que podem influenciar os processos envolvidos no ensino e na aprendizagem de ciências, fortalecendo as produções científicas que são

construídas em conjunto. Porém, apresentar formas pró-sociais de comportamento, tais como as habilidades sociais, é fundamental para isto. (JESUS e PANTOJA, 2021, p.5).

Segundo Oliveira (2020), um repertório baixo em habilidades sociais configura uma educação com relação social e interação social em desarmonia. Tal arranjo pode ser desvelado e sinalizar que se há dificuldades de comunicação, por exemplo, há interferência no pensamento crítico e, conseqüentemente, em feedback. Esse problema de interação pode estar condicionado às características de um ensino que prejudica a produção de conhecimento.

Dessa forma, a relevância da presente monografia de base encontra-se em pontuar e apresentar estudos na literatura científica que abordem a temática de habilidades sociais desde sua origem na psicologia até a sua aplicação no campo educacional. Daí, visa-se estabelecer uma relação com a formação de professores de modo a destacar a importância do construto teórico de habilidades sociais no currículo. Conseqüentemente, objetiva-se contribuir com as instituições de ensino por meio da formação psicossocial e dos processos de ensino-aprendizagem.

O estudo está organizado em dois capítulos, que compreende o capítulo 1: origem das HS; caracterização das HS e Competência Social. O capítulo 2, engloba: a Formação de Professores, a Formação de Professores e as Habilidades Sociais; Habilidades Sociais Educativas. Na conclusão são apresentadas as considerações do estudo, pontos cruciais no que diz a respeito às potencialidades e limitações.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. ORIGEM DAS HABILIDADES SOCIAIS

As HS segundo Del Prette (1996) formam um construto ainda em desenvolvimento que requer uma teoria geral ou uma integração dos modelos conceituais de origem. É por esse motivo que ainda não existe um consenso sobre a definição das HS, porém, há certo acordo em tomá-las como um conjunto de comportamentos considerados adequados diante de uma demanda social (Caballo, 1995; Del Prette & Del Prette, 1999). Isso envolve não somente habilidades verbais, mas também não-verbais de ação.

A falta de consenso sobre o conceito de habilidades sociais está vinculada à complexidade do comportamento humano, suas diferenciações e expressões. Um comportamento desempenhado adequadamente por um indivíduo não descaracteriza outros comportamentos de seu repertório que podem ser igualmente compreendidos também como adequados. (CHAVES, 2017, p.6)

As origens do campo teórico das HS remetem a Salter, um dos primeiros pesquisadores a observar a importância das demandas sociais nos processos de desenvolvimento, ainda na década de 30. O autor escreveu o livro *Conditioned Reflex Therapy*, que teve por objetivo promover técnicas para aumentar a expressividade verbal e facial (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette, 1996, Caballo, 1991). Salter é também considerado um dos pais da terapia comportamental, uma vez que em seu livro escreveu sobre seis técnicas para aumentar a expressividade do indivíduo, sendo estas: a expressão verbal e facial das emoções; uso deliberado da primeira pessoa ao falar, concordando quando se recebe elogios, expressando desconforto, improvisação e atuação espontâneas (Caballo, 1991).

Para Del Prette (1996), existem três fontes de estudos que remetem à origem das HS, sendo uma delas a de Salter dos Estados Unidos, supracitada, que foi continuada por Wolpe a partir de 1958. O último foi o primeiro a utilizar o termo “comportamento assertivo” (Bolsoni-Silva, 2002), que indicava principalmente a defesa dos próprios direitos e a expressão sem culpa de sentimentos negativos. Além de Wolpe, Lazarus também contribuiu para que a temática da assertividade pudesse ser popularizada na década de 70 (Del Prette, 1996), pois o volume de publicações e estudos relativos a esse conceito ganharam destaque e impulso.

A segunda remete às investigações desenvolvidas nos anos de 1960 e 1961 pelos pesquisadores também norte-americanos Zigler e Philips, com trabalhos direcionados ao campo clínico, com aplicações em hospitais psiquiátricos. A terceira é direcionada para o pesquisador Argyle da Inglaterra que, no ano de 1967, foi um dos primeiros a utilizar a terminologia atualmente aceita pela comunidade de investigadores na área. No entanto, ele estudava de forma mais acentuada as habilidades cognitivas relacionadas à ergonomia e sistemas homem máquina.

Os autores mencionados se basearam em modelos conceituais diferentes, pois como dito, o construto de HS ainda está em desenvolvimento. Considerando os estudos que objetivavam compreender as questões comportamentais, bem como a promoção de melhorias de comportamento, cada autor/ pesquisador lançava mão de um modelo conceitual que foi crucial para o campo teórico da HS. Por meio desses modelos, definiam uma terminologia para aferir suas argumentações respectivas à temática. Segundo Del Prette (1996), Salter utilizava no ano de 1949 o termo “personalidade excitatória”, que veio a ser alterada por Wolpe e

Lazarus, os pesquisadores que deram continuidade ao seu trabalho nos Estados Unidos, nos anos de 1976 e 1977, por “comportamento assertivo” e “liberdade emocional” respectivamente. Além dessas terminologias, houve outras anteriores que não foram tão popularizadas, tais como “autoafirmação”, utilizada por Fernstenheim em 1972, e a “efetividade interpessoal”, usada por autores como Liberman, King, Mccan em 1975.

Na Inglaterra, Argyle utilizava o termo “Habilidades Sociais” desde a década de 60. Essa foi a denominação mais aceita depois da expressão proposta por Wolpe, cujo nome era “comportamento assertivo”. Caballo (1983) registrou esse momento quando afirmou que “finalmente, acrescenta que parece ser um abandono da palavra ‘assertividade’ pela expressão ‘habilidades sociais’, embora o conceito seja o mesmo o significado”. Del Prette e Del Prette (1996) sugerem, ainda, que as designações apresentam substanciais sobreposições, mas nenhuma delas reflete adequadamente a abrangência da área, nem tem alcançado uma aceitação unânime.

Os modelos conceituais que serviram de base para esses autores que buscavam entender e tornar mais ajustado o comportamento foram o: modelo cognitivo, o da teoria dos papéis, da assertividade, o da aprendizagem social e o da percepção social (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette, 1996).

No Modelo cognitivo, para Ladd e Mize (1983), usa-se como unidade de análise a organização de cognições e comportamentos em um curso de ação integrado culturalmente aceitável diante da demanda social ou interpessoal. Além disso, a propensão se destaca por avaliar e modificar continuamente o comportamento direcionado a um objetivo, de modo a maximizar a probabilidade de atingir uma meta social, ou seja, essas cognições causam comportamentos em busca de determinado objetivo que visam alcançar (Bolsoni-Silva, 2002). Nesse modelo ocorre a mediação por habilidades sociocognitivas da interação da criança com o meio social, e o indivíduo deve ser capaz de selecioná-las, organizá-las utilizando-se do conhecimento sobre as normas e valores culturais associados a essas demandas (Del Prette, 1996).

O modelo da teoria dos papéis é derivado da psicologia social e está interessado no desenvolvimento da compreensão dos papéis sociais do indivíduo e das outras pessoas, bem como dos elementos simbólicos, verbais ou não, a eles associados (Bolsoni-Silva, 2002). Além disso, o modelo analisa os diferentes papéis no que diz a respeito à flexibilização que um mesmo indivíduo possui em cumprir mais de um papel social. Além disso, esse modelo permite examinar relação das HS com a psicologia social, em particular com a teoria do comportamento intergrupar (Del Prette, 1996).

O modelo da assertividade foi usado em contexto clínico, apresentando-se em duas vertentes que buscam explicar os déficits e o desempenho social considerado empobrecido (Del Prette, 1996). A primeira delas foi elaborada por Wolpe e Lazarus, os autores que popularizaram a assertividade na década de 70, e é referente ao paradigma do condicionamento respondente, no qual a dificuldade no desempenho social dos indivíduos é vista como resultante da ansiedade interpessoal e sua superação é buscada através de técnicas de descondicionamento (Bolsoni-silva, 2002). A segunda delas considera a inabilidade social como consequência da deficiência de controle de estímulos no encadeamento de respostas sociais e vem também enfatizando o papel do reforço na aquisição, manutenção e fortalecimento dessas respostas (Del Prette, 1996).

O modelo da aprendizagem social afirma que as habilidades sociais são aprendidas através de experiências interpessoais vicariantes. A observação do desempenho do outro (modelo) é vista como básica no surgimento do repertório social (Bolsoni-silva, 2002). O reforço é considerado mais como fator de desempenho de comportamentos já aprendidos do que de aprendizagem. A função do reforço é entendida mais como fator de desempenho (de comportamentos já aprendidos) do que de aprendizagem (Del Prette, 1996).

A observação do modelo permitiria a aprendizagem de padrões de topografia e de funcionalidade para o desempenho social, criando expectativas de consequências prováveis em situações interpessoais futuras (...) a principal contribuição desse modelo relaciona-se ao uso das técnicas de modelação real ou simbólica, amplamente utilizadas nos procedimentos de promoção das HS. (Del Prette, 1996, p. 239).

O modelo da percepção social, foi uma das influências de Argyle na década de 60, o mesmo que popularizou na Inglaterra a terminologia “Habilidades Sociais”. Esse modelo consiste na capacidade de compreender o ambiente em todos os seus aspectos e trata-se de uma “leitura” das relações e/ou interação social (Del Prette, 1996).

O modelo da percepção social focaliza a habilidade de leitura (perceber e decodificar) do ambiente social, a qual é um dos aspectos do processamento cognitivo, permitindo ao indivíduo discriminar formas adequadas de se comportar frente aos diferentes padrões sociais. (Bolsoni-silva, 2002, p.6).

Essa capacidade de discriminar consiste no reconhecimento e decodificação que vai além das mensagens verbais (contempla também as não verbais) diante das demandas sociais.

É, por exemplo, reconhecer o momento correto de executar um pedido ou um agradecimento. Envolve, portanto, a adequação na emissão de comportamentos adequados e ajustados a determinados contextos sociais e culturais. A “inabilidade social” é explicada nesse modelo pela falha “na leitura” do ambiente social.

Percepções equivocadas podem levar o indivíduo a responder de forma inadequada, ou, mesmo, deixar de emitir uma resposta quando o componente da situação (incluindo-se aí o comportamento do interlocutor) indicam que deveriam fazê-lo. (Del Prette, 1996, p. 237).

Como já mencionado, o construto das HS ainda necessita de maior integração. Com a ausência desse fator integrador, podemos entender as HS ainda como um campo teórico em desenvolvimento, e os modelos supracitados que auxiliaram diversos autores na compreensão bem como na promoção de técnicas comportamentalistas não são excludentes na explicação das HS segundo Del Prette (1996).

Quando se considera a ênfase com que relacionam o desempenho social a variáveis do indivíduo (cognitivas, afetivas e comportamentais) e do ambiente (a situação, os interlocutores e o contexto cultural), é possível verificar a predominância das tendências behaviorista e sociocognitivista. Consequentemente, os ensinamentos de cada um dos modelos são incorporados nos Treinamentos de Habilidade Sociais (THS) (Bolsoni-silva, 2002).

As conclusões de Del Prette (1996) são corroboradas por Bolsoni-Silva (2002) na expressão da ideia de que os modelos conceituais não são excludentes na compreensão das HS e apresenta algumas relações:

- a) é possível ler o modelo cognitivo e o de percepção social enquanto teorias que chamam a atenção para a importância de eventos privados, que na linguagem da análise do comportamento, seriam considerados enquanto estímulos discriminativos e/ou consequentes de dada contingência; b) a teoria dos papéis, ao apontar para flexibilidade em assumir diferentes papéis sociais, aponta para variabilidade do repertório social adquirida no decorrer de contingências de reforçamento (história ontogenética); c) os modelos da assertividade, tanto respondente como operante, também podem ser vistos enquanto recortes funcionais, pois respondentes incondicionados surgem diante de certos estímulos selecionados pela história da espécie e os respondentes condicionados são pareados diante da história ontogenética (operante). (Bolsoni-Silva, 2002, p.6).

Além disso, alguns autores entendem as HS como conceito que não se relaciona de forma direta com o modelo da assertividade, contudo é visto de outras maneiras por outros autores. A mérito de exemplo citamos Caballo que, no ano de 1987, não diferenciava a assertividade do conjunto das HS e, no ano de 1991, Hidalgo e Abarca já classificam a assertividade como uma subárea das HS (Del Prette, 1996).

2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS

Diversos autores no decorrer dos anos buscaram definir as HS, e em suas definições houve semelhanças, mas também diferenças. Em 1988, MacKay apresenta uma crítica na definição apresentada em 1970 por Alberti e Emmons a qual enfocaria mais o comportamento da pessoa do que o sucesso da interação. O modelo de MacKay propõe que a pessoa assertiva é aquela que age em seu interesse, é responsável por si mesma sem sentir ansiedade inadequada e sem negar os direitos dos outros (Bolsoni-silva, 2002). Ainda na década de 70, Alberti e Emmons revisaram sua definição atribuindo maior importância às consequências que viriam por meio das respostas, podendo ser caracterizadas em respostas assertivas, não-assertivas e agressivas.

Assertividade seria o processo pelo qual o indivíduo (emissor) expressa sentimentos, pensamentos ao receptor de forma adequada, ou seja, utiliza entonação, latência e fluência de fala apropriadas, ouve o receptor para então responder, de forma a atingir seus objetivos sem prejudicar as relações futuras com o mesmo. (Bolsoni-Silva, 2002 p. 2)

Ser assertivo, nesse caso, envolve defender os próprios direitos, respeitando seus sentimentos e emoções como também os do outrem. Quando há ausência da defesa de seus próprios direitos de maneira a causar sentimentos como a mágoa ou qualquer outra sensação desconfortável em meio a uma interação ou relação social, trata-se de um posicionamento não assertivo que impede o sujeito de alcançar seus objetivos. No caso do agente agressivo, é possível até alcançar seus objetivos, mas, no processo causa mágoa aos demais, fazendo escolhas por eles, além de desvalorizá-los como pessoas, possibilitando represálias futuras (Bolsoni-silva, 2002).

Alberti e Emmons definem, em 1978, os comportamentos não assertivos e agressivos como situacionais ou gerais. A não-assertividade situacional ocorre quando as pessoas se comportam de forma não-assertiva apenas em algumas situações que produzem ansiedade. Ao

contrário da não assertividade geral, característica de pessoas que não possuem comportamentos assertivos, no que diz respeito principalmente à defesa dos seus próprios direitos (por isso classificada como geral) e assim tendem a desenvolver baixa autoestima e produzir maiores taxas de ansiedade (Bolsoni-Silva, 2002).

Do mesmo modo, reflete-se sobre o comportamento agressivo, aquele que pode ter até mesmo o alcance de seu objetivo em meio de uma demanda social, contudo, provoca problemáticas e pode produzir rejeição e ansiedade nas situações sociais. A agressividade pode ser situacional, ou seja, apenas em algum contexto, ou geral, quando o sujeito apresenta comportamento agressivo na maior parte de suas relações e interações, sendo extremamente sensível a crítica.

Um indivíduo de comportamento situacionalmente agressivo pode perceber de forma autônoma seu comportamento, buscar formas de corrigi-lo e até mesmo aceitar sugestões. Já a pessoa não-assertiva (passiva ou agressiva) de modo geral necessita de um tratamento terapêutico especializado para conseguir desenvolver a assertividade necessária. (Bolsoni-Silva, 2002).

Ainda sobre a definição das HS, Caballo (1991) as entende como algo que depende principalmente de alguns fatores para serem promovidas e então compreendidas. Caballo discute as HS de uma forma mais ampla do que Alberti e Emmons (Bolsoni-Silva, 2002). A HS deve ser considerada dentro de uma determinada estrutura cultural e os padrões de comunicação variam amplamente entre as culturas dentro de um mesmo contexto, dependendo de fatores como idade, sexo, classe social e educação (Caballo, 1991).

Um comportamento pode ser considerado habilidoso em determinado local ou situação, mas é possível que também seja reconhecido como socialmente disfuncional e essas duas possibilidades ocorrem devido às peculiaridades do contexto cultural. Um exemplo disso é como um bovino (vaca) é tratado no Brasil em comparação ao tratamento que recebe na Índia: as pessoas na Índia o consideram um animal sagrado e por esse motivo tem uma conduta de reverência ao animal, o que é oposto ao que ocorre no Brasil. Portanto, é um comportamento habilidoso na Índia reverenciar esse tipo de animal, o que não seria visto como comportamento plausível no Brasil.

Segundo Caballo (1991), não existe uma maneira universal para se comportar de forma habilidosa, portanto, ele apresentou uma lista com 13 dimensões flexíveis consideradas cruciais para um comportamento hábil sendo: iniciar e manter uma conversa; falar em público, expressar amor, agrado e afeto; defender os próprios direitos; pedir favores; realizar pedidos; fazer

elogios; aceitar elogios; expressar opinião; expressar aborrecimento; pedir desculpas; pedir mudanças no comportamento do outro e lidar com críticas.

Diante disso, as HS são um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos daquele indivíduo, de forma adequada à situação (Caballo, 1991). No entanto, o autor deixa de enfatizar habilidades não-verbais, tais como entonação, latência e fluência de fala apropriadas (Bolsoni-Silva, 2002).

Para Del Prette (1996), pode-se considerar pertinente a categoria HS todo e qualquer desempenho emitido em interações sociais. As HS são caracterizadas, então, em termos descritivos a partir das dimensões comportamental, pessoal e situacional. Explicamos na sequência essas três dimensões separadamente, embora elas estejam interligadas.

Na dimensão comportamental há um destaque para dois conjuntos de comportamentos, quais sejam, as classes molares de ação e reações e as classes moleculares (Del Prette, 1996). As classes molares se caracterizam quando há ocorrência de comportamentos geralmente com a utilização verbal, de modo que podem ser facilmente descritos e que se distinguem entre si em termos de seu efeito provável ou provavelmente pretendidos no comportamento do outro, o que desencadeia uma reação e essa reação pode ser positiva ou negativa (Del Prette, 1985; Del Prette, 1996; Bolsoni-Silva, 2002).

A classes moleculares, estão referidas como unidades menores, resultados da análise da topografia do comportamento interpessoal, ou seja, uma análise que observa e interpreta o modo de entonação de determinados comportamentos, sendo destacado os componentes não verbais, verbais, paralinguísticos, autonômicos e até mesmo fisiológicos (Del Prette, 1996). As classes de comportamentos podem ser organizadas a partir da origem e a natureza do efeito provável ou pretendido por um dos polos da interação, sendo o ator e o interlocutor.

No primeiro grupo (de emissão) incluem-se aquelas classes de ações cujo efeito provável ou pretendido tem origem no próprio ator, na medida em que são por ele iniciadas, por exemplo, fazer pedidos (...) no segundo grupo de reação são incluídas aquelas classes que sugerem uma demanda imediata provocada pelo interlocutor, ou seja, em que o ator responde a um comportamento prévio do interlocutor. (DEL PRETTE, 1996, p.242).

E pode haver dois grupos para as reações, sendo uma reação negativa ou uma reação positiva, considerando a vertente de classes molares. As classes comportamentais das HS servem de base para avaliação de necessidades e definição de objetivos mais específicos.

Em relação à dimensão pessoal (cognitivo-afetiva), com base principalmente nos modelos cognitivos e de percepção social, a ênfase recai sobre o estilo de problemas interpessoais. A dimensão situacional diz a respeito às características da situação em que ocorrem as interações sociais. Além disso, vale ressaltar que as três dimensões não podem ser vistas de forma independentes (Del prete, 1996).

Ainda na década de 90, Del Prette e Del Prette esclarecem que as HS incluem a assertividade e habilidades de comunicação, de resolução de problemas interpessoais, de cooperação, de desempenhos interpessoais nas atividades profissionais de expressão de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos (Bolsoni-Silva, 2002). Os autores especificam que existem habilidades direcionadas para o tipo de contexto social inserido.

Bolsoni-Silva (2002) percebe a literatura de Del Prette e Del Prette (1996; 2001) como uma espécie de taxonomia que abrange as HS de forma bastante específica e muito mais completa quando comparada com a abordagem de Caballo (1991). Nessa classificação, as HS podem ser gerais ou específicos (quadro 1) sendo: HS de comunicação; HS de civilidade; HS de enfrentamento (direitos e cidadania); HS empáticas; HS de trabalho; HS educativas e HS de expressão de sentimento positivo (Del Prette e Del Prette, 2001).

Quadro 1 – Habilidades Sociais: Conceitos

Habilidades Sociais	Definições
Habilidades Sociais de comunicação	As HS de comunicação podem ser classificadas como verbais e não verbais, sendo uma classificação arbitrária, uma vez que ambas estão sempre presentes nos contatos face a face.
Habilidades Sociais de Civilidade	Refere-se a desempenhos razoavelmente padronizados próprios dos encontros sociais breves e ocasionais, em que as transações entre as pessoas ocorrem com pouca ou quase nenhuma mobilização de emoções, especialmente no contexto de cotidianidade e de cerimoniais.
Habilidades de enfrentamento: direitos e cidadania	É um conjunto de habilidades bastante elaboradas, cujos componentes usualmente precisam ser inicialmente garantidos em suas unidades mais moleculares e, posteriormente, integrados em desempenhos mais completos e complexos.

Habilidades Sociais empáticas	São exercidas como reação a demandas que se caracterizam por uma necessidade afetiva do outro.
Habilidades Sociais de Trabalho	São aquelas que atendem as diferentes demandas interpessoais do ambiente do trabalho, objetivando o cumprimento de metas, a preservação do bem-estar da equipe e o respeito aos direitos de cada um.
Habilidades Sociais Educativas	São aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal.
Habilidades Sociais de expressão de sentimentos positivos	Estão relacionadas com valores e atitudes das pessoas e são as que mais requerem coerência entre sentimento, pensamento e ação.

Fonte: Del Prette e Del Prette, 2001

Para Del Prette (2017), as HS referem-se a um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura, pois comportamentos considerados funcionais e satisfatórios variam de acordo com as diversidades culturais. Além disso, as HS apresentam alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, grupo ou comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente.

Segundo Del Prette e Del Prette (2018) os comportamentos caracterizados como HS aparecem na literatura da área agrupados em conjuntos denominados de classes (Quadro 2) e subclasses. No caso de comportamentos sociais, pode-se classificá-los tanto pela topografia, como pela função efetiva em dada situação, considerando a tríplice relação de contingências (antecedente – comportamento – consequência). A topografia, são os aspectos formais do comportamento, como os gestos, tom de voz, expressão facial e corporal e a funcionalidade corresponde a efetiva em dada situação.

Para Todorov (1985) a tríplice relação de contingências corresponde primeiramente na compreensão do conceito de contingência, que se trata de um instrumento utilizado na análise de interações envolvendo o organismo e o ambiente.

Uma contingência tríplice específica (1) uma situação presente ou antecedente que pode ser descrita em termos de estímulos chamados discriminativos pela função controladora que exercem sobre o comportamento; (2) algum comportamento do indivíduo, que se emitido na presença de tais estímulos discriminativos tem como consequência (3) alguma alteração no ambiente, que não ocorreria (a) se tal

comportamento fosse emitido na ausência dos referidos estímulos discriminativos ou (b) se o comportamento não ocorresse. (TODOROV, 1985, p.75).

Nesse caso, Del Prette e Del Prette (2018) utilizam para caracterizar os comportamentos sociais o fator antecedente, o comportamento e a consequência. O antecedente pode ser uma situação de interação social que excita um comportamento e a partir desse comportamento, se obtém consequências.

Quadro 2 – Classes e Subclasses das Habilidades Sociais

CLASSES	SUBCLASSES
Comunicação	Iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar feedback, elogiar e agradecer elogio, a verbal está sempre associada à não verbal, que pode complementar, ilustrar, substituir e as vezes contrariar a verbal.
Civilidade	Cumprimentar e/ou responder a cumprimentos (ao entrar e ao sair de um ambiente), pedir “por favor”, agradecer (“dizer obrigado/a”), desculpar-se, e outras formas de polidez normativas na cultura, em sua diversidade e suas nuances.
Fazer e Manter amizade	Iniciar conversação, apresentar informações livres, ouvir/fazer confidências, demonstrar gentileza, manter contato sem ser evasivo, expressar sentimentos, elogiar, dar feedback, responder a contato, enviar mensagem (e-mail, bilhete), convidar/aceitar convite para passeio, fazer contato em datas festivas (aniversário/natal), manifestar solidariedade diante dos problemas.
Empatia	Manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar (evitando interromper), tomar perspectiva (colocar-se no lugar do outro), expressar compreensão, incentivar a confiança (quando for o caso), demonstrar disposição para ajudar (se for o caso), compartilhar alegria e realização do outro (nascimento do filho, aprovação no vestibular, obtenção de emprego, entre outros)
Assertivas	Defender direitos próprios e direitos de outrem, questionar, opinar, solicitar explicações sobre o porquê de certos comportamentos, manifestar opinião, concordar, discordar, fazer e recusar pedidos, expressar raiva, desagrado, desculpar-se e admitir falha, manejar

	críticas: (a) aceitar críticas (ouvir o interlocutor até encerrar fala, fazer perguntas, pedir esclarecimento, olhar para o interlocutor encerrar a fala, fazer perguntas, pedir esclarecimento, olhar para o interlocutor, falar com a pessoa que exerce papel de autoridade, cumprimentar, apresentar-se, expor motivo da abordagem, dentre outros).
Expressar solidariedade	Identificar necessidades do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, engajar-se em atividades sociais construtivas, compartilhar alimentos e/ou objetos com pessoas deles necessitadas, cooperar, expressar compaixão, participar de reuniões e campanhas de solidariedade, fazer visitas a pessoas com necessidades, consolar, motivar colegas a fazer doação.
Manejar Conflitos e resolver problemas interpessoais	Acalmar-se exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema, reconhecer, nomear e definir o problema, identificar comportamentos de si e de outros associados a manutenção ou solução do problema (como avaliam, o que fazem, qual a motivação para a mudança), elaborar alternativas de comportamentos, propor alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar cada alternativa ou combinar alternativas quando for o caso.
Expressar namoro e intimidade (namoro, sexo)	Aproximar-se e demonstrar afetividade ao outro por meio de contato visual, sorriso, toque, fazer e responder perguntas pessoais, dar informações livres, compartilhar acontecimentos de interesse do outro, cultivar o bom humor, fazer brincadeiras, manifestar gentileza, fazer convites, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, lidar com relações íntimas e sexuais, estabelecer limites quando necessário.
Coordenar grupo	Organizar atividade, distribuir tarefas, incentivar participação de todos, controlar o tempo e o foco na tarefa, dar feedback a todos, fazer perguntas, mediar interações, expor metas, elogiar, parafrasear, resumir, distribuir tarefas, cobrar desempenhos e tarefas, explicar e pedir explicações, verificar compreensão sobre problemas.

Falar em público	Cumprimentar, distribuir o olhar pela plateia, usar tom de voz audível, modulando conforme o assunto, fazer/responder perguntas, apontar conteúdo de materiais audiovisuais (ler apenas o mínimo necessário), usar humor (se for o caso), relatar experiências pessoais, (se for o caso), relatar acontecimentos (incluir subclasses do item anterior) agradecer a atenção ao finalizar
-------------------------	---

Fonte: Del Prette e Del Prette, 2018.

Essas classes gerais e respectivas subclasses de habilidades sociais são reconhecidas como relevantes ao longo do ciclo vital (Del Prette e Del Prette, 2018). Vale ressaltar que é preciso ter bastante cautela, pois entende-se em sua maioria as HS no sentido verbal, o que pode levar a resultados divergentes do esperado devido à forma como se verbaliza, ou seja, não basta apenas falar, é preciso cuidado em como falar.

Quando se trata de Habilidades Sociais, topografia e função estão bastante relacionadas. Muitas vezes, pequenas alterações na forma do desempenho (expressão facial, postura, gestos, tom de voz e etc.) podem facilitar ou comprometer sua funcionalidade, ou seja, seus resultados em tarefas interpessoais (Del Prette e Del Prette, p. 31-32, 2018).

As HS referem-se a uma taxonomia de comportamentos verbais e não verbais dependentes de relações e interações sociais e que sejam conforme a cultura determinada. São caracterizadas por promoverem resultados satisfatórios, prevenção e solução de conflitos interpessoais.

2.3 COMPETÊNCIA SOCIAL

Um comportamento social somente é classificado como HS quando contribui para a Competência Social (Del Prette e Del Prette, 2010). Diante disso, é necessário compreender o conceito e o histórico dessa abordagem, que pode auxiliar na compreensão das habilidades sociais.

Isso significa que a disponibilidade de um repertório de habilidades sociais é condição necessária, mas não suficiente, para a competência social, que os dois termos não podem ser entendidos como sinônimos e que a definição de cada um deles remete necessariamente à definição do outro. (Del Prette e Del Prette, 2010, p.106).

A Competência Social (CS) é relacionada na literatura como um aspecto de cunho avaliativo das relações interpessoais, isto é, ela cria um conceito que pontua a eficácia daqueles

comportamentos quando direcionados para o alcance de determinado objetivo. Por exemplo, um indivíduo apesar de apresentar comportamentos aceitáveis durante uma conversação, ele não consegue manter a conversa pelo seu tom de voz e/ou sua forma de olhar e mesmo tendo palavras adequadas e uma conversa de interesse de todos, esse indivíduo não consegue ser competente a ponto de gerar mais interação, é diante disso que se carece da competência social (CS) diante das HS, ser competente social é ter resultados satisfatórios.

Anteriormente, os conceitos de CS e HS eram entendidos como sinônimos, contudo outros autores também dissertam sobre a diferença entre os dois conceitos. Nesse sentido, pode-se identificar geralmente uma tendência de utilizar as HS para designar as classes de comportamentos abertos e encobertos requeridos nas interações sociais, enquanto o termo CS é usado em um sentido estritamente avaliativo para qualificar o nível de proficiência com que tais classes são utilizadas para um desempenho bem-sucedido (Del Prette, 1996).

O termo CS também foi avaliado por diversos pesquisadores que buscavam uma definição exata para esse conceito, sendo um deles Linehan, em 1984, que pontuava a CS como dependente de três critérios para se ter resultados. Os critérios de CS seriam: a consecução dos objetivos imediatos; a manutenção ou melhoria da relação com o outro e a manutenção ou melhoria da autoestima (Del Prette, 1996). A análise completa da CS deveria considerar também o momento, a situação e os atores envolvidos, o que poderia implicar em pesos relativos diferentes e variados dependendo de cada caso.

Outra definição, devida a MacFall ainda em 1972, considera a CS como uma espécie de emissão de comportamentos que tem por meta preencher necessidades de diferentes situações na vida.

O autor coloca que o componente mais importante do termo CS é o conceito de tarefa, visto como um programa comportamental. Programa comportamental implica uma seqüência identificável de padrão de comportamentos provável de ocorrer. Isto significa que para compreender e predizer o comportamento de uma pessoa é necessário conhecer qual a tarefa está sendo realizada, bem como as regras sociais que a governam (Bolsoni-Silva, 2002)

Zigler, também em 1972, tentou definir a CS como a capacidade de determinado indivíduo em lidar diariamente com o seu meio social. Keating, em 1978, já apresenta a CS como sinônimo de inteligência emocional. Trower, em 1982, define como a capacidade de promover comportáveis hábeis (Ribeiro, 1988). Marlowe, em 1986, também apresenta uma definição com um caráter mais ampliado do conceito de CS destacando cinco abordagens cruciais em sua análise, sejam elas:

A definição motivacional que vê competência como a capacidade dos organismos para desenvolver fins e gerar atividades dirigidas para esses fins. Outra definição de competência aproxima-se da de autoeficácia e refere-se à expectativa que o indivíduo possui sobre o sucesso e mestria pessoal. Outra definição é a de competência como habilidade para realizar as ações que proporcionem reforço positivo ou retirem o reforço negativo; por outras palavras[...]. Uma quarta maneira de definir competência social é focar a realização. Nesta perspectiva a pessoa competente e eficiente na realização de comportamentos socialmente úteis. Finalmente, a competência social é definida como um traço de personalidade que se evidencia em padrões afetivos ou cognitivos de comportamento. (Ribeiro, 1988, p.23).

Del Prette, em 1992, apresenta uma definição que parece ter um olhar mais sensível às questões psicossociais para conceituar a CS e defende que essas trazem um efeito que permite o equilíbrio de reforçadores e segurança na aplicação de direitos humanos básicos. Del Prette e Castelo Branco, ainda em 1992, indicam que a CS agrega direitos humanos nas interações sociais e que tal fator deve ser levado em consideração ao definir-se aquele conceito (Del Prette, 1996).

Indivíduos socialmente competentes são, em geral, aqueles com tendência a apresentar seus sentimentos utilizando melhor a expressão corporal, com variação na postura e gestos e maior frequência de perguntas (Bolsoni-Silva, 2002). Dessa maneira, a CS pode ser entendida como construto avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal (Del Prette e Del Prette, 2018). Os autores afirmam, ainda, que para ser competente social é preciso atender aos objetivos do indivíduo, às demandas da situação e da cultura, produzindo resultados positivos. Tudo isso conforme a critérios instrumentais e éticos (quadro3), considerado por eles pertinentes ao processo de avaliação

Quadro 3 – Critérios para avaliar a Competência Social

Critérios	Caracterização
Consecução do objetivo	Refere-se às consequências específicas e imediatas da tarefa interpessoal para o(s) indivíduo(s) que está(ão) sendo avaliado(s) e podem ser acessadas em resposta à pergunta: Conseguiu(ram) alcançar o(s) objetivo(s) da tarefa interpessoal?
Manutenção/melhora da autoestima	Refere-se a consequências imediatas em termos de indicadores emocionais de satisfação pessoal com os resultados obtidos,

	associados à aprovação do desempenho pela comunidade verbal, ambos contribuindo para o fortalecimento e manutenção dos desempenhos e para a autoeficácia do participante da tarefa interpessoal. Essas consequências podem ser aferidas em resposta a questões como: a interação afetou de maneira neutra, negativa ou positiva a autoestima e a satisfação dos que dela tomaram parte?
Manutenção / melhora da qualidade da relação	Refere-se a consequências menos imediatas, em médio ou longo prazo, sobre os interlocutores e a probabilidade de manterem ou melhorarem um relacionamento positivo - perguntas reflexivas auxiliam na avaliação, como, por exemplo: Ambos os participantes da interação buscariam novas oportunidades de contato social? Um dos participantes da interação evitaria contatos futuros?
Equilíbrio de poder	Reciprocidade positiva de trocas, seja de comportamentos, seja de produtos concretos ou simbólicos: o desempenho dos participantes da interação contribuiu para o equilíbrio de trocas? Ou aumentou o desequilíbrio, beneficiando mais a um do que a outro ou em detrimento do outro?
Respeito/ampliação dos direitos humanos interpessoais	Refere-se à consequência do desempenho em termos de direitos: o desempenho dos participantes contribuiu para manter ou ampliar direitos socialmente estabelecidos, como, por exemplo, direito de ser ouvido e levado a sério, de expressar opinião, de discordar, de ser respeitado em sua dignidade e integridade física ou moral?

Fonte: Del Prette e Del Prette, 2018.

Mediante a diferentes propostas que visam definir a CS ao longo dos anos na literatura, a CS é em síntese, é o resultado de comportamentos emitidos em uma interação/relação social se ocorre na finalização a concretização e alcance de objetivos de forma benéfica e assim ocorre a competência social.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho, foi baseado na proposta metodológica de Saviani (1991) da Monografia de Base (MB). O autor afirma que a monografia de base é um estudo do tipo indicado que organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados.

Outrossim, a MB visa realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitiria o acesso ágil ao assunto tratado (SAVIANI, 2000).

As existências dessas monografias de base possibilitariam ao estudante de doutorado ou a um pesquisador mais experiente realizar, a partir das informações primárias já devidamente organizadas, sínteses de amplo alcance que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo sem esse trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base. (SAVIANI, 2000, p. 16).

Diante disso, é importante o desenvolvimento de trabalhos que incorporem a metodologia de MB, visto que, trata-se de um meio facilitador de acesso a diferentes temáticas em um único texto de pesquisa. Para isso, o presente trabalho foi organizado em etapas (quadro 4) que buscaram atender os objetivos da monografia de base, sendo elas: i) busca nas plataformas; ii) organização do texto em pastas virtuais; iii) seleção do *corpus*; iv) análise do *corpus*; v) síntese interpretativa.

A princípio, a escolha das bases de dados do presente estudo buscou atender como critério a acurácia de plataformas de trabalhos científicos direcionados para a temática de HS em psicologia/educação e em plataformas que disponibilizassem textos científicos com o viés científico direcionado para temáticas educacionais. Para isso, buscou-se plataformas de textos amplos para que os textos que trabalhassem as HS e a educação pudessem ser encontrados em bases específicas da psicologia e da educação. Mesmo procedendo dessa maneira, considera-se o número de pesquisas encontradas diminutas.

Além disso, buscou-se bases de dados que fornecessem estudos de origens de outros pesquisadores de diferentes Estados, visto que se trata de uma abordagem que só chegou ao Brasil na década de 90. Baseado nessa informação, para melhor compreender sua origem, era necessário verificar os demais olhares e pesquisas.

Os textos aqui utilizados foram desde pesquisas mais objetivas a estudos mais profundos e específicos. Dentre eles, os artigos de revistas, em sua maioria, e dissertações que estiveram analisando as HS com os fatores educacionais, sobretudo na formação de professores.

Quadro 4 – Etapas do desenvolvimento da Monografia de Base

ETAPAS	DEFINIÇÃO
Buscas nas plataformas (1)	Nessa primeira etapa, foram realizadas buscas nas plataformas Educational Resources Information Center (ERIC), Directory of

	<p>Open Access Journals (DOAJ), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES. Utilizando os seguintes termos “Origem das Habilidades Sociais”; “Habilidades sociais e a educação”; “Habilidades Sociais Educativas”; “Habilidades sociais na escola”; “Habilidades Sociais e a formação de professores”; “Habilidades Sociais na prática docente”</p>
<p>Organização dos textos em pastas virtuais (2)</p>	<p>Após a busca de textos nas plataformas digitais, todos os textos encontrados foram organizados em pastas virtuais sendo classificadas em ordem de ano de publicação, sendo encontrados 116 trabalhos.</p>
<p>Seleção do corpus (3)</p>	<p>Após a etapa 2, foram realizadas leituras mais criteriosas dos resumos e, diante disso, foi feito descarte de textos que não tinham:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação com o propósito do trabalho (destacavam definições e abordagens anteriores às HS). • Abordagem sobre a formação de professores e HS • Definições, origem e caracterização de HS e HSE. <p>Além disso, trabalhos específicos da área de psicologia clínica, também foram descartados, pois presente estudo tem propósito formativo educacional.</p> <p>Foram reunidos 116 trabalhos com base na procura com as palavras chaves nas plataformas, sendo utilizado na presente pesquisa apenas 38 trabalhos, sendo algumas das referências de origem científica estrangeira, ou seja, texto não em português.</p>
<p>Análise do corpus (4)</p>	<p>Por seguinte, foi realizada a leitura de todos os textos e anotações e planejamento para a escrita do trabalho, de acordo com as leituras já era possível iniciar a escrita abordando a temática definida. O planejamento da escrita, bem como os desenvolvimentos dos critérios se deu a partir da necessidade de apresentar, em forma cronológica, o constructo teórico de HS e assim foi possível compor as categorias, sendo: Origem das HS, caracterização e definição das HS, Competência Social e Formação de Professores. Foi considerado crucial apresentar os processos que deram origem à</p>

	temática, sua caracterização, bem como apresentar pontos relevantes e esclarecer o assunto tratado no trabalho, apresentar uma discussão sobre a formação de professores de modo a iniciar o assunto e, por fim, apresentar o que de encontrado na literatura em direção a relações com as HS.
Síntese interpretativa (5)	A escrita, respeitou uma ordem cronológica da temática, desde a origem a até evolução dos conceitos aplicados em diferentes trabalhos na literatura científica. Além disso, buscou-se na redação, destacar as relações de HS com a formação de professores.

Fonte: O autor

Por meio dessas etapas, foi possível apresentar os principais conceitos e trabalhos sobre o campo das HS e das HSE, considerando a formação de professores.

4. RESULTADOS

4.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Todo o cenário escolar esteve dominado pelo modelo tradicionalista, o qual preocupava-se apenas com a transmissão do conhecimento produzido pela Ciência ao longo da história (BAPTISTA, 2003). Diante disso, pouco se discutia sobre demais temáticas, hoje pontuadas como cruciais para a formação inicial e continuada de professores, pois, no período hodierno a formação de professores é um objeto de estudo relevante, mas, para isso o currículo de formação passou por diversos momentos históricos marcantes.

Com as transformações, surgem os cursos de formação de professores que ainda se baseavam em uma visão tecnicista, conteudista que descartava outras possibilidades no que diz a respeito ao cuidado, atenção e preocupação com aspectos que contemplem a realidade geral da diversidade apresentada na escola.

Nos cursos de formação de professores de ciências, a tendência tecnicista predominante de meados dos anos 1960 até o início dos anos 1980 reforçou problemas já existentes como o tratamento neutro, universal e estritamente científico dos componentes curriculares; a dicotomia teoria/prática; a fragmentação das disciplinas de formação geral e o distanciamento entre as realidades escolar e social. (NASCIMENTO et al.,2010, p.234)

Isso gerou consequências que refletiram e refletem na persistência desse cenário na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, pois uma formação incipiente em psicologia, por exemplo, impede a construção da compreensão e importância dos aspectos sociais. É importante compreender que a formação de professores visa não somente o profissional, mas o público com que esse profissional em exercício irá lidar. É necessário que o professor, em sua prática, exerça seu papel em garantir a participação de todos os estudantes e assim contribuir também com uma formação sensível e humanizada, capaz de desenvolver habilidades sociais e cognitivas, mas, para isso o professor também deve ser formado com esse viés.

Uma educação que é caracterizada não somente por expor, mas também por ouvir, pode se definir como uma educação libertadora afetuosa, visto que dá voz aos agentes que constituem uma sala de aula. Isso é, permitir que participem da construção de seus próprios saberes colaborando assim para a formação, até mesmo de outros profissionais da educação no lidar com conflitos. (JESUS e PAGAN, 2022, p.129).

Somente na década de 1980 que a formação de professores tivera em suas discussões as questões relacionadas à função da escola como canal que executa transformações na realidade social dos estudantes e nas articulações da prática educativa com a prática social mais ampla (NASCIMENTO et al., 2010). Apesar de ter sido tardio o investimento da pesquisa na noção social que a formação de professores obtém, tornou-se um importante momento, mas, que também pontuou diversos desafios.

Dessa forma, é importante conhecer os desafios superados e os problemas atuais de modo a pensar em possíveis propostas de intervenção no que diz a respeito à formação de professores. Os entraves observados ainda no currículo de formação de professores tiveram suas transformações também ligadas a teorias que chegaram no Brasil na década de 60. Por exemplo, com a chegada das teorias cognitivistas, principalmente do construtivismo interacionista de Piaget, a imagem do professor como um transmissor de informações foi substituída pela imagem do orientador de experiências educativas (NASCIMENTO et al., 2010).

Ainda segundo Nascimento et al. (2010), com o passar dos anos a formação de professores foi observada com mais complexidade. Na década de 1990, por exemplo, foram realizadas significativas investigações sobre os processos de formação prática do professor que ocorriam no exercício da docência.

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (NÉVOA, 1992, p.2)

A partir disso, esperava-se a superação da mera transmissão de fatos e conceitos científicos, ademais, visava-se o oferecimento de técnicas didáticas e o provimento de condições para compreensão crítica de aspectos que orientavam as práticas educativas desses docentes, bem como das ideologias que regiam a sociedade e a educação. Contudo, isso não se tornou uma realidade (NASCIMENTO et al., 2010).

Posterior a esses fatos, a educação brasileira passou a sofrer influências do neoliberalismo no que diz a respeito à formação docente. Segundo Gentili e Silva (1999), os professores deveriam ser formados a ponto de desenvolver técnicas que aprimoravam e promoviam a visão neoliberal.

A influência neoliberal levou algumas instituições formadoras a direcionarem a formação continuada de docentes para o atendimento às demandas de determinados setores da indústria e do comércio, como, por exemplo, os setores editorial e de informática educacional, tendo em vista tornar os profissionais da educação e os estudantes, clientes das escolas, em vorazes consumidores de subsídios didáticos. Segundo esta visão, a orientação da formação não recaía sobre as necessidades de docentes e estudantes, mas sobre os interesses desses setores (NASCIMENTO et al., 2010, p.238).

Isso remete à questão de que a formação de professores passou por muitos momentos que remetia a interesses e preocupações que ainda não focavam nas principais agentes construtores do conhecimento, que eram os professores e os estudantes. Somente ao longo dos anos 90 que essa realidade foi contornada, pois houve a necessidade de o professor vir a ter compromisso com a educação e com a sociedade, pois, sendo capaz de refletir e posicionar-se a respeito de problemas concretos, este profissional poderia vir a se tornar um agente de mudanças em seu contexto de atuação (NASCIMENTO, et al., 2010).

Apesar de grandes transformações, ainda é desafiador para o currículo dos professores pontuar de forma eficaz formações mais sensíveis e humanizadas. Nesse contexto, persiste a visão tecnicista que entende o papel do professor como o único detentor do conhecimento, o que leva aos estudantes se tornarem repetidores de ideias e sujeitos não autônomos na produção

do saber. Além disso, a formação social é silenciada, mesmo que também seja importante. Desse modo, entendemos ser preciso haver a compreensão e a inclusão no currículo formativo de professores de habilidades sociais e socioemocionais.

4.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS HABILIDADES SOCIAIS

A docência é uma das profissões que depende em grau elevado das interações e relações sociais para promover resultados significativos de aprendizagem. Desse modo, alguns dos principais objetivos do professor seriam ensinar, produzir conhecimento e desenvolver habilidades sociais e cognitivas em relação aos estudantes. Torna-se, diante disso, imprescindível a existência de HS para que o percurso educacional seja proveitoso para todos na sala de aula.

Del Prette, no seu primeiro texto sobre as HS publicado no Brasil, promoveu uma preocupação e instiga uma investigação em buscas de respostas sobre as influências da HS no processo educativo. O repertório de HS também representa uma possível condição a ser considerada na aprendizagem acadêmica e na superação das dificuldades de aprendizagem (Del Prette, 1996).

O professor tem, nesse caso, um papel crucial no seu exercício prático, que é levar as HS para os estudantes, pois, existem hoje diversos estudos que mostram a constatação de que o baixo repertório de HS interferem no rendimento acadêmico. Conforme já citado, baixo rendimento acadêmico está correlacionado a um baixo repertório de HS, enquanto alto rendimento acadêmico está associado a graus mais profundos de desenvolvimento das HS (Del Prette e Del Prette, 1998; Lopes et al., 2013; Reis et al., 2013; Molina e Del Prette, 2006; Bartholomeu et al., 2016; Gonçalves e Murta, 2008; Mariano e Bolsoni-Silva, 2016). Portanto, as relações e interações sociais saudáveis são imprescindíveis no papel educativo.

As relações interpessoais no contexto escolar envolvem inúmeras variáveis, que propiciam ao aluno um bom processo de aprendizagem, ou seja, inúmeras situações que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem envolvem o aluno em sala de aula, principalmente nas relações interpessoais entre os professores e alunos, em que são construídos vínculos com a aprendizagem. (Reis et al., 2013, p.356)

Considerando que as HS estão correlacionadas à aprendizagem, a formação dos professores deve, nesse caso, condicionar esse conceito em componentes curriculares, práticas de extensão, de ensino e propiciar maiores discussões sobre essa temática. Formar profissionais

da educação também deve consistir na valorização de aspectos que vão além das abordagens cognitivas e conteudistas (sem esquecê-los, é lógico) – significa também incluir processos psicossociais.

No caso específico da formação docente em áreas do específicas do currículo e que atuarão nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, um novo desafio está posto a formação, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais e competências gerais da educação básica, prevê o trabalho pedagógico com competências socioemocionais (SE) para além das competências gerais das áreas do conhecimento. (Chaves e Gontijo, 2020, p.3).

Para Chaves e Gontijo (2020), os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, deveriam prever o fomento a essas habilidades e possibilidades de trabalho com esses futuros docentes e, com base nisso, alcançar objetivos que visem promover, desenvolver e estimular as HS e, por fim, contribuir para as dinâmicas de aprendizagem.

As HS na formação dos professores podem contribuir na solução de conflitos escolares, ser utilizadas como aspectos preventivos de combate ao preconceito, homofobia e entre outras práticas que ferem e machucam a estima do outro. Nesse sentido, elas apontam para o objetivo de que os discentes devem se sentir bem ao estarem em um ambiente socialmente harmônico, o que promove condições de estímulo para o processo educativo.

A educação social contribui para a aproximação dos sujeitos aos propósitos de uma educação para a convivência que engloba a formação moral, social e a participação na comunidade. Está relacionada com a compreensão da singularidade dos sujeitos, de suas vivências e de sua contribuição como membro da sociedade. (Chaves e Gontijo et al.,2017, p.103).

Ainda segundo Chaves e Gontijo et al. (2017), o sistema educativo dispõe, nesse sentido, da funcionalidade de formar pessoas e profissionais capazes de adaptarem-se às transformações sociais e relacionais mediante o desenvolvimento de competências, capacidades, concepções. Mas, para que isso ocorra, é necessário o alcance nos projetos pedagógicos de formação de professores, pois os docentes só poderão contribuir com o desenvolvimento de HS se as tiverem em seus próprios repertórios.

Para Del Prette (1997), os professores devem ter um repertório de HS como forma de terem como resultado competência em atividades que propiciam mudanças favoráveis no processo de aprendizagem.

A preocupação deste trabalho com as habilidades sociais e, mais especificamente, com a competência do professor em conceber, conduzir, participar [de] e mediar interações educativas em sala de aula está associada a dois conjuntos de questões. O primeiro refere-se à identificação das habilidades interpessoais do professor (gerais e específicas à sua atuação profissional) e de concepções e atitudes sobre interações sociais educativas em sala de aula, implicando em desenvolvimento de instrumentos, procedimentos e critérios de avaliação. O segundo refere-se ao desenvolvimento de procedimentos e programas para promover essa competência interpessoal, implicando na avaliação da efetividade e da replicabilidade destes. (Del Prette, 1997, p. 7).

Os professores precisam ter HS que os auxiliem nas diferentes situações que podem ocorrer em sala de aula, que os permitam ter comportamentos e medidas suficientes de combate e prevenção de problemas futuros na sala de aula. Mas, para que isso ocorra, essa aprendizagem primeiramente deve estar centrada e prevista na formação de professores, para que esses profissionais, quando estiverem em exercício, se sintem preparados para lidar com diferentes narrativas de vidas e demandas sociais diversas.

Essas condições implicam em competência do professor para situar-se como um dos polos da interação educativa com o aluno, bem como para mediar e conduzir as interações entre eles, o que inclui um repertório altamente elaborado de alternativas de desempenho às demandas imediatas do contexto de sala de aula, flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função do desempenho do aluno, habilidade em apresentar desafios e reagir produtivamente às tentativas de solução de problemas por parte do aluno, além da acuracidade de observação, análise e discriminação dos progressos do aluno em termos de capacidades reais e potenciais, e da criatividade para conceber condições de ensino em sala de aula que envolvam interações educativas. (Del Prette, 1997, p. 5).

Como já citado, as HS na formação de professores compõem um aspecto a ser levado em consideração, podendo contribuir com a consecução da função social da escola (Del Prette e Del Prette, 2008). É necessário, também, destacar que existem habilidades específicas para o meio educacional que estão ligadas ao fazer docente e aos alunos. Trata-se das Habilidades Sociais Educativas (HSE).

4.3. HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Argyle, em 1980, foi um dos pioneiros pesquisadores a ter um olhar crítico sobre o viés das relações professor-aluno, colocando em destaque a importância de relações saudáveis como questões somáticas para os objetivos que a prática docente tem nas escolas (Del Prette e Del Prette, 2008). Hoje, essa preocupação já se dirige a uma necessidade na formação de professores, a de ensinar e aprender as diferentes competências conceituais, procedimentais e atitudinais de forma funcional, levando o sujeito da aprendizagem à resolução de situações reais do cotidiano escolar (Rosalin-Pinola et al., 2017).

Considerando as tarefas interativas do professor em sala de aula em termos de habilidades sociais, Argyle destacou três classes que seriam específicas à atividade de ensinar: suscitar a motivação; manter a disciplina e transmitir informações; conhecimentos ou habilidades (Del Prette e Del Prette, 2008). Tendo como base esses pontos, Del Prette e Del Prette (2008) propuseram as HSE. Elas são habilidades mais específicas que focam na realização de objetivos acadêmicos considerando não somente o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também de HS.

[...] as habilidades sociais são chamadas de educativas em função dos efeitos que produzem ou da probabilidade de gerarem mudanças no repertório comportamental dos educandos, caracterizando um processo que deve ser realimentado por esses efeitos. Portanto, é importante ressaltar que não basta a atribuição social do papel de educador e a emissão de determinados comportamentos, ainda que alguns possam ter maior probabilidade de serem efetivos: a ação educativa implica em avaliação e monitoramento dos efeitos desses comportamentos sobre o educando. Por exemplo, para caracterizar uma ação, uma instrução como educativa, é necessário verificar se o educando aprendeu. (Del Prette e Del Prette, 2008, p. 520)

A elaboração das características de HSE elaboradas por Del Prette e Del Prette (2001) pontua os seguintes elementos: (a) a análise da produção científica da área nessa temática; (b) a seleção de uma proposta – a de Argyle (1994), que pareceu mais representativa e pertinente; (c) a elaboração da definição de HSE e de quatro classes de HSE.

Em suas primeiras definições, os autores entendem as HSE como aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro em situação formal ou informal (Del Prette e Del Prette, 2001). É com base nisso que as HSE

devem estar presentes na formação de professores, uma vez que estão voltadas a propiciar um ambiente adequado sobretudo para questões de melhorias no aprendizado.

O contexto educativo é dinâmico e muitas vezes imprevisível, exigindo mediação competente na condução de interações com e entre alunos e um repertório elaborado de alternativas de desempenho para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Entre as habilidades sociais educativas pode-se destacar: a criatividade para conceber condições variadas de interações educativas, a flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função do desempenho do educando, a observação, a análise e discriminação dos progressos obtidos, o encorajamento das tentativas de solução de problemas e a apresentação de novos desafios. Não podem ser ignoradas aquelas relacionadas a explicação dos conteúdos (clareza, fluência, expressividade, verificação de compreensão e uso apropriado da linguagem, da ênfase, dos exemplos e das pausas). (Del Prette e Del Prette, 2001, p.95).

Ensinar, exige aspectos que ultrapassam os objetivos cognitivos, exige o desenvolvimento de classes de HSE, para que ocorra a eficácia da aprendizagem e desenvolva aspectos de formação social e atreladas a formação e desenvolvimento cognitiva dos estudantes. As classes de HSE foram apresentadas e organizadas por Del Prette e Del Del Prette (2001) considerando habilidades essenciais a serem desenvolvidas, praticadas e exercidas pelos docentes, como a primeira classe sendo:

- **A apresentação de uma atividade**

É definida como a capacidade de: explicitar o objetivo ou produto esperado da atividade e os comportamentos intermediários requeridos, destacando aqueles que contribuem para o bom andamento da atividade, também enfatizar a sua importância e objetivos; estabelecer e liberar consequências para os desempenhos e a consecução satisfatória da atividade; estabelecer possibilidades que permitam que os alunos participem de atividades, seja por meio de estratégias, jogos ou brincadeiras, mas que tenham como objetivo levar o despertar da curiosidade, motivação e conseqüentemente a produção do conhecimento (Del Prette e Del Prette, 2001).

Outro ponto a considerar, sendo destacado como classe para os autores

- **Transmitir conteúdos**

O docente com o desenvolvimento dessa habilidade tem a preocupação em verificar se os alunos estão tendo compreensão, e se esforçam no que diz a respeito ao preparatório de aulas, utilizam estratégias de aproveitamento de saberes apresentados pelos alunos (considerando etapas de correção) sem infringir ou afetar moralmente os alunos, tem o cuidado de modo a

respeitá-los, auxiliam quando necessário em forma de complemento de respostas, por exemplo, uma pergunta é realizada por um docente em sala de aula para a turma sobre o processo de fotossíntese e uma aluna se põe à disposição para responder e fala que o sol é importante para a fotossíntese, mesmo dando uma resposta incompleta sobre o funcionamento da produção de compostos essenciais para a célula vegetal, o professor ou professora complementa e aproveita aquela informação, elogia aquela aluna de forma a motivar mais a participação dos estudantes e apresenta uma definição mais completa a partir da resposta da aluna. Essa classe, também corresponde em prover o feedback, correção e solicitação de comportamento e no esclarecimento de dúvidas (Del Prette e Del Prette, 2008).

- **Avaliação de uma atividade**

Um dos desafios na docência é avaliar de modo que seja possível abordar critérios e condições justas e essenciais em relação ao desenvolvimento dos alunos. Del Prette e Del Prette (2001) apresentam essa classe, como a habilidade em promover e desenvolver possibilidades, até mesmo de autoavaliação dos alunos, para que estes também avaliem a atividade proposta pela docente ou pelo docente, de modo também a avaliar o próprio desempenho e o dos demais.

- **Mediação de Interações educativas entre os alunos**

Estabelecer relações agradáveis entre os alunos é uma tarefa desafiadora, e requer habilidades para que ocorra de forma satisfatória. Del Prette e Del Prette (2001) definem essa classe como a habilidade de: chamar a atenção de um aluno para desempenho de outro; direcionar a pergunta de um aluno para o colega; solicitar e valorizar a cooperação, incentivar feedback e elogio entre os alunos como forma de estabelecer uma subcultura do grupo nessa direção.

Considerando, as classes supracitadas, que veio a ser resultante do processo de sucessivas reformulações associadas a estudos empírico, houve uma ampliação dos conceitos orientados para a descrição, caracterização das HSE de uma forma mais ampliada, os autores apresentam não somente as classes, mas também as subclasses das HSE. Segundo Del Prette e Del Prette (2008), as classes e subclasses de HSE podem ser expressas por:

- **Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos:** arranjar ambiente físico; organizar materiais; alterar distância/ proximidade; mediar relações;
- **Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais:** Fazer perguntas de sondagem e desafio; parafrasear; apresentar objetivos; estabelecer relação entre comportamento, antecedente e consequência; apresentar informação; apresentar modelo; resumir comportamentos emitidos; explorar recurso lúdico educativo;

apresentar instruções; apresentar dicas; utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema;

- **Estabelecer limites e disciplina:** Descrever/analisar comportamento desejáveis; descrever/analisar comportamentos indesejáveis; negociar Regras; chamar a atenção para normas pré-estabelecidas; pedir mudança de comportamento; interromper comportamento;
- **Monitorar positivamente:** Manifestar atenção a relato; solicitar informações; expressar concordância; apresentar feedback positivo; elogiar; incentivar; demonstrar empatia; remover evento aversivo; estabelecer sequência de atividade (Premack); expressar discordância/reprovação; promover autoavaliação.

Como observado anteriormente, as classes continuam sendo organizadas em quatro grandes grupos maiores nessa reformulação. Trinta e duas subclasses estão relacionadas às formas de se educar por meio das HSE. Além disso, os autores apresentam a definição de cada subclasse (Del Prette e Del Prette, 2008), conforme descrito abaixo.

Arranjar ambiente físico inclui o educador alterar a disposição espacial das carteiras/cadeiras ou levar os educandos para outro ambiente (Del Prette e Del Prette, 2008). O professor pode, por exemplo afirmar que colocou as duas cadeiras próximas para que os alunos se conheçam melhor conhecerem mais ou pode indicar que a turma irá mudar-se de sala. Tudo isso está vinculado a comportamentos motores de rearranjo ambiental;

Organizar materiais supõe que o educador “introduza, na interação com os educandos, materiais diversos tais como música, textos, audiovisuais, jogos, material pedagógico, dentre outros” (Del Prette e Del Prette, 2008). O professor pode levar, por exemplo, uma lista de provérbios, propor uma solução para uma história na qual uma criança acha que ninguém gosta dela, pode distribuir cartões para os alunos encontrarem um cartão complementar.

Alterar distância/proximidade é uma subclasse de HS que considera que o educador “altere a distância/proximidade entre os educandos ou entre o educador e o educando para desempenho específico” (Del Prette e Del Prette, 2008). Podemos citar como exemplo a distribuição dos educandos em grupos (duplas, trios, ou outra configuração) para a condução de uma atividade interativa, a organização dos estudantes em fila dupla (estendendo o braço indicando a posição dos alunos), a indicação do docente para que os alunos procurem os cartões complementares (da brincadeira supracitada), o apontamento do professor para que um aluno se sente junto ao colega para a realização da atividade.

Mediar interações “supõe comportamento verbal ou não-verbal do educador, que estabelece antecedentes para interação verbal ou não-verbal do educando com pares ou outros significativos do ambiente” (Del Prette e Del Prette, 2008). Uma das possibilidades é chamar atenção para o comportamento do colega enquanto antecedente de reação desejável como, por exemplo, quando se pergunta a um estudante “você gostou do que se colega fez? ” Ou “então, o que você diria para ele? ”. Outra forma possível é a indicação do comportamento a ser emitido em relação ao colega como, por exemplo, elogiar, expressar concordância/discordância, perguntar, dar informação, expressar carinho. Mais concretamente, trazemos como casos as seguintes frases: “diga ao seu colega o que está sentindo”; “fale para Maria sobre sua pesquisa na internet”; “olhe lá seu amigo, vá cumprimentá-lo (no que aponta ao colega e gesticula) ”

Fazer perguntas de sondagem ou desafio “implica em verbalização do educador que explica parte ou todo o conteúdo da verbalização do educando” (Del Prette e Del Prette, 2008). Por exemplo, quando você pergunta a um aluno se ele concluiu que as pessoas devem ser chamadas pelo nome, não pelo apelido, quando se questiona alguém se ela compreende que pais devem compreender os filhos, quando se questiona se uma pessoa fica chateada quando se a chama pelo apelido, quando um professor questiona ao aluno o que ele valorizou na maneira de agir de um colega em particular.

Apresentar objetivos “indica a verbalização do educador que anuncia o objetivo da atividade em termos do desempenho social esperado do educando” (Del Prette e Del Prette, 2008). Por exemplo, o professor pode proferir frases como: “hoje vamos fazer essa atividade todos juntos, cada um ajudando o outro”; “esse jogo é muito importante para melhorar o nosso vocabulário”.

Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência se trata de “verbalização do educador que explicita relações ocorridas ou prováveis de ocorrer entre comportamentos específicos (usando termos que representam ações), seus antecedentes e consequentes” (Del Prette e Del Prette, 2008). Por exemplo, mencionamos as seguintes afirmativas: “se você brigar com seu amigo, ele vai ficar triste e depois não vai querer brincar novamente”; “na discussão com colegas, cada qual precisa ao menos ouvir e ponderar a opinião do outro”; “a gente só é ouvida se souber ouvir...”.

Apresentar informação supõe “verbalização ou disponibilização de material audiovisual pelo qual o educador expõe conteúdo sobre comportamentos sociais e/ou soluciona dúvidas apresentadas pelo educando” (Del Prette e Del Prette, 2008). Como exemplo, mencionamos as seguintes assertivas: “voltando ao que conversamos ontem, hoje no jornal tem

uma reportagem que esclarece esse assunto”; “ao entrar em um ambiente, é importante cumprimentar quem está lá”; “entregar folhetos para os alunos lerem”.

Apresentar modelo aponta “comportamentos verbais ou não-verbais do educador que ilustram ou chamam a atenção do educando para comportamentos sociais desejáveis, emitidos por outro colega ou pelo próprio educador” (Del Prette e Del Prette, 2008). Por exemplo, as afirmativas: “as crianças que fizeram a atividade cooperando na gincana ganharam o prêmio”; “veja como a Marta fez, ela olhou para o Paulo”; “olhe bem como eu vou fazer, depois você faz igual (aproxima-se de um aluno, aponta a borracha e a solicita emprestado) ”

Resumir comportamentos emitidos supõe “verbalização do educador que organiza (resume, relaciona, ordena, hierarquiza) comportamentos (verbais ou não-verbais) previamente emitidos pelo educando ou pelo educador na ou em situações precedentes” (Del Prette e Del Prette, 2008). Como exemplo, trazemos as seguintes assertivas: “você falou sobre fazer gestos, conversar com os assuntos do interesse do outro, olhar para a pessoa”; “em resumo, eu quis dizer que é importante falar olhando para as pessoas”.

Explorar recurso lúdico-educativo indica “verbalizações do educador ao utilizar o conteúdo de histórias, romances, poesias, filmes em atividades educativas ou indicar o uso desses recursos em outros contextos” (Del Prette e Del Prette, 2008). O professor pode ler um trecho do livro Menina Bonita do Laço de Fita ou pode usar assertivas do tipo: “agora vamos assistir crianças invisíveis e vamos discutir depois”; “ao lerem essa história, prestem atenção no jeito da amiguinha do Harry Potter”.

Apresentar instruções são comportamentos verbais ou não-verbais do educador que “indica/descreve o comportamento a ser emitido ou apresenta os passos a serem seguidos na emissão do comportamento” (Del Prette e Del Prette, 2008). Por exemplo, as seguintes assertivas: “quando for agradecer alguém, primeiro se aproxima, chame pelo nome e diga obrigada pelo... (menciona o objeto) ”; “algumas coisas têm que ser vistas com a diretora”; “quando alguém fizer uma crítica, você deve ouvir, refletir e depois resolver se vai aceitar ou rejeitar (indica com as mãos que a criança deve elevar o tom da voz) ”; “chame as pessoas pelo nome, elas gostam, se sentem respeitadas”.

Apresentar dicas envolve “comportamento verbal ou não-verbal do educador que dá pistas sobre a solução de uma questão do educando e/ou uma alternativa de comportamento mais adequado” (Del Prette e Del Prette, 2008). Como exemplo, podemos mencionar as afirmativas: “você precisa melhorar só um pouco... bem no jeito de falar...”; “prestem atenção, é uma coisa que ele disse logo no começo (aponta para uma figura no quadro) ”

Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema aponta “comportamentos verbais e não-verbais do educador propondo discussões e reflexões sobre um tema: (a) interrompendo a ocorrência de uma atividade; (b) após a ocorrência de um evento, envolvendo ou não os educandos” (Del Prette e Del Prette, 2008). Como exemplo, as seguintes afirmativas: “você viram o que a televisão apresentou? ”; “vamos pensar um pouco...”; “você estão seguindo as regras, vamos pensar um pouco sobre isso (aponta para o quadro, onde as regras estão registradas) ”; “o que está acontecendo nesse jogo? ”. Deve-se notar que se excetuam os conteúdos referentes à categoria.

Descrever/justificar comportamentos desejáveis são verbalizações do educador que “descrevem os comportamentos esperados do educando” (Del Prette e Del Prette, 2008). A mérito de exemplo, podem ser mencionadas as seguintes assertivas: “quem quiser falar, levante a mão e todos terão oportunidade de dar opinião”; “nessa tarefa você devem construir a resposta juntos, aproveitando as ideias dos dois”; “quando alguém estiver falando, os demais devem esperar a vez”; “quando o colega estiver com dificuldades, vamos ajudá-lo”; “se o desenho não for feito pelos dois, não será considerado”.

Descrever/justificar comportamentos indesejáveis envolve a “verbalização do educador que descreve os comportamentos reprováveis do educando” (Del Prette e Del Prette, 2008). Como exemplo, trazemos as afirmativas: “se você falarem ao mesmo tempo, não atenderei a ninguém”; “se todos falarem ao mesmo tempo, ninguém vai ouvir ninguém”; “não é para empurrar o colega, a regra é somente tocar o outro”.

Negociar regras supõe a “verbalização do educador que estabelece ocasião para uma discussão sobre regras para as interações (necessidade, concordância/discordância, mudança, dentre outras) ” (Del Prette e Del Prette, 2008). Por exemplo, as afirmativas são mencionadas: “em dupla, você vão dizer qual a regra que deve ser alterada”; “essa mudança que você propõe precisa da concordância de todos”; “se alguma coisa da regra não está sendo boa para todos, é possível alterá-la”; “como é que nós vamos funcionar aqui para evitar problemas? ”; “você acham que podemos combinar assim? ”; “eu acho que essa regra deveria ser mantida”.

Chamar atenção para normas pré-estabelecidas inclui “comportamentos verbais e/ou não-verbais do educador que indicam as ações do educando que não estão sob controle de regras previamente estabelecidas” (Del Prette e Del Prette, 2008). Tomamos como exemplo as assertivas: “responda-me se isso está dentro do que foi combinado (aponta o cartaz na parede com um desenho solicitando silêncio) ”; “para assistir ao filme, como combinamos de agir? ”.

Pedir mudança de comportamento envolve “verbalização do educador que descreve o comportamento que o educando deve modificar e especifica um ou mais comportamentos que

devem ser emitidos” (Del Prette e Del Prette, 2008). Usamos como exemplo as seguintes afirmativas: “fale baixo e diga exatamente você quer que ele faça”; “sua mãe está zangada, peça-lhe desculpas e faça o que ela pediu”.

Interromper comportamento supõe “comportamentos verbais ou não-verbais do educador que interrompem o comportamento em curso do educando” (Del Prette e Del Prette, 2008). Tomamos como exemplo as seguintes assertivas: “chega, não diga mais nada”; “espera, vamos interromper (Faz um sinal de pare com as mãos para o educando) ”.

Manifestar atenção a relato indica “comportamento verbal e/ou não-verbal do educador que demonstra ao educando interesse por seu relato” (Del Prette e Del Prette, 2008). Por exemplo, as afirmativas: “que mais aconteceu? ”; “ah! Sei! ‘Tá!’ (Sorri, balança a cabeça em sinal afirmativo) ”; “vocês pegaram a bola e... (Aponta o que deve ser feito) ”.

Obter informações supõe “verbalização do educador que solicita ao educando informações sobre atividades e comportamentos sociais passados ou previstos” (Del Prette e Del Prette, 2008). Como exemplo, usamos as seguintes assertivas: “com quem você vai? ”; “aonde vocês vão? ”; “quem vai buscá-los? ”; “e quando ele te agrediu, o que você fez? ”.

Expressar concordância envolve “comportamento verbal ou não-verbal do educador que expressa concordância com o conteúdo relatado pelo educando” (Del Prette e Del Prette, 2008). Usamos como exemplo as assertivas: “você tem razão sobre os comportamentos do Danilo”; “concordo com sua sugestão (balança a cabeça em sinal afirmativo) ”.

Apresentar feedback positivo inclui “comportamento verbal do educador que descreve sucintamente os comportamentos sociais observáveis emitidos pelo educando” (Del Prette e Del Prette, 2008). Por exemplo, usamos as seguintes afirmativas: “você disse bom dia e fez perguntas”; “você falou olhando para ela e usou as mãos para ilustrar o que você queria dizer”.

Elogiar/aprovar envolve “comportamento verbal ou não verbal do educador que expressa aprovação do comportamento” (Del Prette e Del Prette, 2008). Como exemplo, apresentamos estas assertivas: “hum, hum! (Sorri, movimenta a cabeça) ”, “Muito bem! ”, “Gostei! ”, “Ótimo! ”; “que bom que você me ajudou a descobrir o enigma! ”; “legal isso que você fez! ”.

Incentivar supõe “comportamento verbal do educador que chama atenção para desempenho (total ou parcial) do educando como evidência de seus recursos e possibilidades futuras” (Del Prette e Del Prette, 2008). Por exemplo, temos as seguintes afirmativas: “viu como você conseguiu pedir um favor? Agora vai ser mais fácil! ”; “vamos lá, tenho certeza de que vai conseguir! ”.

Demonstrar empatia envolve “comportamento verbal ou não-verbal do educador que demonstra compreensão/aceitação da situação e das condições emocionais do educando” (Del Prette e Del Prette, 2008). Como exemplo, trazemos as seguintes assertivas: “eu também ficaria chateada se algum amigo não me convidasse”; “imagino como você está se sentindo”; “imagino como você está feliz com o comentário feito pela sua mãe (aproxima-se da criança e toca-lhe o ombro)! ”.

Remover evento aversivo assume “comportamento verbal ou não-verbal do educador que anuncia a retirada de evento aversivo contingente a desempenho desejável” (Del Prette e Del Prette, 2008). Por exemplo, consideramos as seguintes assertivas: “gostei muito da forma como você ajudou o seu colega”; “como você ajudou o colega, agora pode ir ao cinema (faz um gesto liberando a criança para ir brincar)”.

Estabelecer sequência de atividade (Premack) supõe “comportamento verbal do educador que indica a ordem de atividades, colocando as de maior atratividade ou menor custo na sequência das de menor atratividade ou maior custo” (Del Prette e Del Prette, 2008). Como exemplo, trazemos as seguintes afirmativas: “primeiro você faz os exercícios de matemática, depois vamos desenhar”; “vocês vão lavar a louça e depois vocês vão comprar sorvetes para nós todos”.

Expressar discordância/reprovação se trata de “comportamento verbal ou não-verbal do educador que expressa discordância do conteúdo relatado pelo educando ou de comportamento por ele emitido”. Podemos usar como exemplo as seguintes assertivas: “eu penso de uma outra maneira sobre esse assunto de namoro”; “você achou legal, mas (eu discordo) veja que ele também acabou explorando o outro (balança a cabeça em sinal negativo sobre o relato feito pela criança) ”; “você falou gritando, não vou atender seu pedido”.

Promover a autoavaliação supõe “comportamento verbal do educador que solicita a avaliação do educando sobre seus próprios desempenhos anteriores” (Del Prette e Del Prette, 2008). Usamos como exemplo as afirmativas: “como você avalia essa sua resposta? ”; “o que você achou de ter agido assim? ”; “como acha que o coleguinha viu essa sua reação”?

Tradicionalmente, as interações bem orientadas entre os alunos e as trocas entre professor e alunos podem colaborar com o rendimento escolar e com a aprendizagem de habilidades sociais (RODRIGUES et al., 2022). Vê-se importante, na formação de professores, incluir nos currículos pedagógicos, as classes e suas subclasses de HSE, bem como treinamentos que os levem a desenvolver, aplicar e promover esses conceitos e comportamentos em sala de aula quando estiverem em exercício ativos nas instituições de ensino.

A atual versão do HSE resultou de um processo combinado de análise da literatura, elaborações conceituais e testes empíricos de definições, exemplos e arranjos de classes e subclasses de comportamentos que agentes educativos apresentam ou deveriam apresentar em contextos de interação com educando. O sistema mostrou-se viável e confiável para o registro de HSE em situação natural e estruturada, em estudos empíricos de pesquisa-intervenção focalizando relações mães-filhos e professor-aluno. (Del Prette e Del Prette, 2008, p.527).

A ausência desse repertório socioeducativo ou um repertório empobrecido pode levar os professores a agirem utilizando estilos agressivos ou passivos (Rodrigues et al., 2022). Os professores são vistos em sala de aula como referências pelos estudantes. Diante disso, é necessário pontuar que seus comportamentos também tendem a ser reproduzidos e afetam o processo de aprendizagem. Segundo Rodrigues et al. (2022), existe a constatação de três tipos de professores em sala de aula, que é o agressivo, o assertivo e o passivo.

O estilo agressivo consiste na conduta que afirma os próprios direitos, mas negligencia os direitos alheios. Por exemplo, quando o professor corrige ofensivamente o aluno em uma situação de indisciplina, ele está estabelecendo limites em sala, que é um direito e um dever seu para organização do ambiente, mas ao mesmo tempo, desrespeita o aluno com uma atitude pública e diretiva de humilhação. O estilo passivo ou não assertivo consiste na conduta que se submete a comportamentos de outra pessoa, mesmo que violem os próprios direitos. Por exemplo, quando o professor não expressa as regras para a conduta escolar, submetendo-se indiscriminadamente à indisciplina dos alunos, deixa de cumprir com o dever de manter o ambiente organizado para o ensino. Já o estilo assertivo consiste na conduta que, por princípio, afirma os próprios direitos, como também os alheios. Por exemplo, quando o professor expressa desagrado por uma indisciplina do aluno e, ao mesmo tempo, considera as necessidades do estudante, sugerindo alternativas habilidosas para atendê-las, buscando equidade na convivência de sala de aula. (Rodrigues et al., 2022, p.228-229).

Diante disso, percebe-se que um comportamento docente mais habilidoso condiciona fatores que influenciam diretamente na qualidade do ambiente em sala de aula, a ponto de produzir resultados benéficos no que diz respeito aos aspectos psicossociais e aprendizagem. Nesse sentido, diversos estudos já apresentaram resultados que comprovam as relações entre as HSE e o processo educacional e, como consequência, melhorias no comportamento dos estudantes no que diz respeito ao comportamento acadêmico (Rosin-Pinola et al., 2017).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional necessita de abordagens que incluam as vertentes psicossociais de forma a também desenvolver os aspectos sociais na escola, em geral, e na sala de aula, em particular, de forma a também contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra de forma satisfatória, é necessário transformar o cenário ainda na formação de professores, desde que aprendam a importância, exercitem e promovam as HS e HSE no ambiente profissional educacional.

Sob esta ótica de potencializar os saberes em relação ao campo teórico das HS, o estudo aqui presente buscou abordar textos que apresentassem o contexto histórico desde sua origem a até aplicação das HS como habilidades específicas profissionais como, por exemplo, as HSE sendo direcionadas para os aspectos educacionais. Nessa perspectiva, buscou-se relacionar as HSE com a formação de professores, pois se considera importante que os professores em formação estejam preparados para lidar com a sala de aula, um ambiente de constante diversidade de relações, interações, crenças, e demais aspectos socioculturais. Dessa maneira, torna-se potencialmente importante um ambiente social saudável que possibilite tanto o processo de aprendizagem como os de desenvolvimento cognitivo e social.

Este trabalho procurou apresentar textos da literatura científica que descrevem a origem do conceito de HS, o definem em suas caracterizações e caracterizam os resultados de suas aplicações, de forma a demonstrar a importância desse campo teórico no processo educativo e de formação de professores. Objetivou, portanto, demonstrar de forma cronológica o desenvolvimento das HS e a relação com a formação de professores por meio da metodologia de monografia de base, que visa disponibilizar um estudo profundo para uma ideia de produção contínua a ser utilizada para estudos posteriores.

No estudo, foram analisados 116 trabalhos, sendo utilizados apenas 38 trabalhos sendo encontrados nas bases de dados das Educational Resources Information Center (ERIC), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES. Baseado no conceito de monografia de base, como já supracitado, tem por objetivo organizar informações, e disponibilizá-las, preparando os estudos mais amplos e aprofundados. O trabalho tem como recorte temporal de trabalhos encontrados para o desenvolvimento do estudo, trabalhos de 1983 a 2021.

Os textos elucidaram o percurso cronológico das HS e apresentaram as caracterizações, bem como a definição das HS como habilidades que são desenvolvidas nas interações e relações sociais. Frisou-se que a aquisição e evolução delas estão correlacionadas a resultados benéficos e contribuem também como prevenção de problemáticas, além de solucionar. Ademais, os

estudos apontam que as HSE promovem mudanças de aspectos que transformam a sala de aula. Embora inicialmente tivesse orientação prioritariamente cognitiva e comportamental, a inclusão das HSE na discussão insere o desenvolvimento social e emocional, além de mostrar sua relevância como condicionante para o processo de aprendizagem. Nos trabalhos direcionados para a educação, a transformação no comportamento e no rendimento acadêmico, aparecem como correlacionadas à evolução positiva de um maior repertório de HS.

Os estudos destacaram, de certa forma, a importância das HS, contudo trabalhos específicos que analisem o currículo formativo de professores ainda é bastante rasteiro. Além disso, desde a motivação do primeiro estudo de HS publicado no Brasil, que motivou pesquisas de HS com viés educativo, ainda são poucos os estudos encontrados e isso necessita de mudança. Entendemos que é necessária maior produção de trabalhos voltados a esses objetivos, em especial para a formação de professores e estudos de currículo, uma vez que os poucos trabalhos encontrados se concentram diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Com o presente estudo, espera-se que pesquisas futuras possam ser auxiliadas de modo a encontrarem em um único trabalho, respostas relativas à origem do campo teórico das HS e assim, se possa construir um aspecto facilitador para a compreensão, dando seguimento para estudos mais profundos sobretudo no que diz respeito à formação de professores.

Por fim, vale ressaltar que, o professor precisa ser socialmente habilidoso e competente, Soares e Melo (2009), de modo que consiga entender essa relação, ver em seu trabalho não só a tarefa de expor conteúdos, mas sim promover aos seus alunos condições de desenvolvimento tanto cognitivo como psicossocial. A escola é marcada na história por produzir métodos de caráter direcionado à produção, e essa herança ainda é presente, contudo, campos como o das HS atuam como agentes transformadores do contexto em que a formação de professores foi inserida. Com a inclusão desses debates, a escola pode desencadear saúde social para inúmeros estudantes que muitas vezes não possuem oportunidades como essas fora do ambiente educacional.

6. REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Geisa Costa Santos. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em ciências biológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 5, p. 85-93, 2003.

BARTHOLOMEU, Daniel; MONTIEL, José Maria; NEIA, Soraia; SILVA, Marjorie C. Rocha Silva. Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do ensino fundamental. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 4, p. 1343-1358, 2016.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, 2002.

CABALLO, V. E. **El entrenamiento en habilidades sociales Terapia y modificación de conducta**. Madri: Siglo Veintiuno, 1991.

CABALLO, V. E. Una aportación española a los aspectos moleculares, a la evaluación y al entrenamiento de las habilidades sociales. **Revista Mexicana de Psicología**, v. 12, n. 2, p. 121-131, 1995.

CABALLO, Vicente E. Asertividad: definiciones y dimensiones. **Estudios de psicología**, v. 4, n. 13, p. 51-62, 1983.

CHAVES, Nádía Mangabeira. **Formação docente e habilidades sociais: um estudo sobre o curso de Licenciatura em Letras/Espanhol do IFB**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Educação Social e Intervenção Comunitária, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal, 2017.

CHAVES, Nádía Mangabeira; GALINHA, Sónia Maria Gomes Alexandre; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Formação docente e habilidades sociais: contribuições para a formação integral de estudantes universitários. **Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém**, p. 99-114, 2017.

CHAVES, Nádía Mangabeira; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Formação docente e habilidades sociais: contribuições da licenciatura sob a perspectiva discente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e7687-e7687, 2020.

DEL PRETTE, Almir. Treinamento comportamental: Uma alternativa de atendimento à população não clínica. **Revista de Psicologia**, v.3, n.1, p. 67-81, 1985.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das relações interpessoais. Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção**, p. 167-206, 2003.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Editora Vozes Limitada, 2018.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Primeiro artigo conceitual sobre Psicologia das habilidades sociais, produzido no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 2, p. 233_255, 1996

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas psicol**, p. 217-229, 1998.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, p. 517-530, 2008.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. **Sobre Comportamento e Cognição**, v.3, p.234-250,1997.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; DEL PRETTE, Almir. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações**, v. 10, n. 20, p. 57-72, 2005.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Competência social e habilidades sociais; manual teórico-prático**. Petrópolis:Editora Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas em análise do comportamento**, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GONÇALVES, Elaine Sabino; MURTA, Sheila Giardini. Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, p. 430-436, 2008.

JESUS, Gledson de Lucas Silva; PANTOJA, Glauco. **Habilidades sociais e processos de ensino-aprendizagem: aspectos teóricos**. XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC, 2021.

LADD, Gary W.; MIZE, Jacquelyn. A cognitive–social learning model of social-skill training. **Psychological review**, v. 90, n. 2, p. 127, 1983.

LOPES, Daniele Carolina; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del; PRETTE, Almir Del. Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, p. 451-458, 2013.

MARIANO, Marília; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 1, p. 140-160, 2016.

McFall, R. M. **A review and reformulation of the concept of social skills**. Behavioral Assesment, 1982.

- MOLINA, Renata Cristina Moreno; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 11, p. 53-63, 2006.
- NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. 1992.
- REIS, Valéria Teixeira da Cunha.; PRATA, Mary Anne Rodrigues; SOARES, Adriana Benevides. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia argumento**, v. 30, n. 69, 2012.
- RIBEIRO, José Luís Pais. **Características dos professores e percepção da sua competência social pelos alunos**. 1988.
- RODRIGUES, Pedro Vítor Souza; SOARES, Adriana Benevides; DE ALMEIDA SANTOS, Zeimara. Efeitos de um Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para Professores: Effects educational social skills training. **Contextos Clínicos**, v. 15, n. 1, 2022.
- ROSIN-PINOLA, Andréa Regina et al. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 737-750, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-95, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base. **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, v. 13, n. 27, p. 159-168, 1991.
- SOARES, A. B., & MELLO, T. V. D. S. Habilidades sociais entre professores e não professores. **Revista brasileira de terapias cognitivas**, Niterói, v.5, n.2, p.15-27, 2009.
- OLIVEIRA, Adriane Lima da Silva. **Cognições e Repertório de Habilidades Sociais dos professores: caracterização e relações**, 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.
- JESUS, G. L. S; PAGAN, A. A. Encontrei a Mim Mesmo em Uma Formação Humanizada: autobiografia de um licenciando. In: PAGAN, A. A.; WARTHA, E. J. (orgs.). **Encontros, influências e inspirações na formação de professores-pesquisadores de Ciências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022, p.127-142.