



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANE LIMA DA SILVA OLIVEIRA**

**COGNIÇÕES E REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS DOS PROFESSORES:  
CARACTERIZAÇÃO E RELAÇÕES**

**Santarém - PA  
2020**

**ADRIANE LIMA DA SILVA OLIVEIRA**

**COGNIÇÕES E REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS DOS PROFESSORES:  
CARACTERIZAÇÃO E RELAÇÕES**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada junto ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Irani Lauer Lellis

Linha de Pesquisa 3: Formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia.

**Santarém - PA  
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da UFOPA Catalogação de  
Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Oliveira, Adriane Lima da Silva.

Cognições e repertório de habilidades sociais dos professores:  
caracterização e relações / Adriane Lima da Silva Oliveira. - Santarém,  
2020.

168f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará,  
Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.  
Orientador: Irani Lauer Lellis.

1. Cognições. 2. Habilidades sociais. 3. Professores. I. Lellis, Irani  
Lauer, orient. II. Título.

Elaborado por Bárbara Costa - CRB-15/806



Universidade Federal do Oeste do Pará  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 44

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 08:00 horas, na Sala 319 da Unidade Amazônia, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Profa. Dra. Irani Lauer Lellis (orientadora e presidente), Profa. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias (membro externo), Prof. Dr. Gilson Cruz Junior (membro interno), e a Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite (membro interno), a fim de arguirm a mestranda Adriane Lima da Silva Oliveira, com a dissertação intitulada "COGNIÇÕES E REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS DOS PROFESSORES: CARACTERIZAÇÃO E RELAÇÕES". Aberta a sessão pela presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

Reprovada

Dra. LUCIANA CARLA DOS SANTOS ELIAS, USP

Examinadora Externa à Instituição

Dra. IANI DIAS LAUER LEITE, UFOPA

Examinadora Interna

Dr. GILSON CRUZ JUNIOR, UFOPA

Examinador Interno

Dra. IRANI LAUER LELLIS, UFOPA

Presidente

ADRIANE LIMA DA SILVA OLIVEIRA

Mestrando



Universidade Federal do Oeste do Pará  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 44

Autor: ADRIANE LIMA DA SILVA OLIVEIRA

Título: COGNIÇÕES E REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS DOS PROFESSORES:  
CARACTERIZAÇÃO E RELAÇÕES

Banca examinadora:

Prof. LUCIANA CARLA DOS SANTOS ELIAS Examinadora Externa à  
Instituição

*Luciana Santos Elias*  
aprovada

Prof. IANI DIAS LAUER LEITE Examinadora Interna

*Iani Dias Lauer Leite*

Prof. GILSON CRUZ JUNIOR Examinador Interno

*Gilson Cruz Junior*

Prof. IRANI LAUER LELLIS Presidente

*Irani Lauer Lellis*

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. [ ] INTRODUÇÃO
2. [ ] REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. [ ] METODOLOGIA
4. [ ] RESULTADOS OBTIDOS
5. [ ] CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

*aprovada*

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

*Irani Lauer Lellis*  
Prof. IRANI LAUER LELLIS

Orientador(a)

Dedico esta pesquisa primeiramente a Deus, a minha família e aos professores que lutam por uma educação de qualidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Minha gratidão a Deus em primeiro lugar, pela oportunidade de realização de mais um sonho e capacitação profissional, na certeza de que em todos os momentos esteve comigo, me deu forças quando precisei e sem Ele não chegaria aqui. “Bendize, ó minha alma, ao SENHOR, e tudo o que há em mim bendiga o Seu Santo Nome. Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e não te esqueças de nenhum de seus benefícios”, (Salmos 103:1, 2).

Ao meu esposo, Gilson Oliveira, que foi meu incentivador nesse processo, compreensivo e companheiro em todos os momentos, sonhou os meus sonhos e não mediu esforços para me ajudar.

A meus pais, Iveth e Ajurimar, não teria palavras para expressar meu amor e gratidão, pois mesmo com dificuldades sempre deram apoio e incentivo, mesmo morando em outra cidade estiveram presentes em todos os momentos. Ao meu irmão Adriano, que também é parceiro, apoiando-me em todos os momentos.

A minha orientadora, professora Dra. Irani Lauer Lellis, palavras aqui não seriam suficientes para expressar minha gratidão a minha mestra, amiga, conselheira, que acreditou e investiu em mim, e foi fundamental para a construção deste trabalho. Um exemplo a ser seguido, sempre inteligente, dedicada, ética, cuidadosa em tudo que faz. Muito obrigada e para sempre minha orientadora.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - PPGE/Ufopa por compartilhar seus conhecimentos aos acadêmicos da Turma de Mestrado de 2018, agregando conhecimento, experiências e capacitação na vida profissional.

A Professora Dra. Luciana Elias – USP, ao professor Dr. Gilson Cruz - UFOPA e a Professora Dra. Iani Dias Lauer Leite- Ufopa, membros da banca desde a qualificação. Registro meus agradecimentos por suas contribuições e por tê-los na banca avaliadora desta dissertação de mestrado.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Habilidades Sociais e Educação (GHASOE) por contribuírem com as discussões e aprofundamento dos estudos sobre habilidades sociais, em especial às amigas Nizianne Andrade Picanço e Ana Hilguen Marinho, por terem contribuído incansavelmente nas análises dos dados. Muito obrigada, à minha amiga Núbia dos Santos Oliveira, irmã de orientadora, por estar presente em todos os momentos, pela

ajuda na construção desta pesquisa e pela companhia e compreensão, muito obrigada! À Ma. Andréa Imbiriba, que sempre esteve disposta a ajudar para o aperfeiçoamento do trabalho, muito obrigada! As minhas amigas, Francilma e Francineth que sempre me ajudam em oração, minhas intercessoras.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santarém por autorizar a realização da pesquisa na escola municipal. À diretora da escola, Maria Estela Silva e a coordenadora pedagógica, Raquel Mara Riker Maduro.

Aos professores participantes do estudo que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa.

## RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Cognições e repertório de habilidades sociais dos professores: caracterização e relações” teve como objetivo geral conhecer as cognições e o repertório de habilidades sociais de professores do Ensino Fundamental I. Para alcançá-lo, constituiu-se os seguintes objetivos específicos: a) levantar o perfil sociodemográfico dos professores; b) Identificar o repertório de habilidades sociais dos professores; c) Verificar as cognições dos professores sobre as habilidades sociais. A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica e de campo, exploratória, descritiva, de abordagem qualitativa. Na coleta dos dados bibliográficos foram utilizadas as bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, Google acadêmico, Capes, Scielo e Lilacs. Posteriormente, foi realizada a pesquisa de campo, que teve como instrumentos técnicos um questionário sociodemográfico, contendo questões referentes aos dados pessoais, profissionais e socioeconômicos; um roteiro de entrevistas semiestruturada, contendo dez questões-situações em que os participantes pudessem expressar livremente a sua cognição sobre a classe de HS requerida da situação proposta, e o Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS-2) contendo 38 questões objetivas. O processo de análise dos dados obtidos no questionário sociodemográfico foi realizado e apresentado através da estatística descritiva. Para os dados alcançados no Inventário de Habilidades Sociais - 2, foram realizados a apuração dos escores total e fatorial de forma online através da plataforma web do instrumento. Para os dados obtidos através do roteiro de entrevista semiestruturada, utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Obteve-se como resultados, quanto ao perfil sociodemográfico dos professores, 7 participantes feminino, 2 masculinos, todos com nível superior, porém com discrepância entre os anos de atuação, sobrepondo-se aos anos de formação; todos concursados, com idade em média 41 a 66 anos, com o nível socioeconômico entre 3 a 5 salários mínimos. Quanto ao repertório de habilidades sociais dos professores, foi verificado que a maioria apresentou um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens. Em contrapartida, 3 dos participantes apresentaram como resultado um repertório inferior de habilidades sociais. Quanto às cognições dos professores sobre as habilidades sociais, os participantes apontaram de forma geral, um conhecimento sobre HS, porém não embasados na teoria, evidenciando a necessidade de expansão do conhecimento teórico das HS.

**Palavras-chave:** Cognições. Habilidades sociais. Professores.

## ABSTRACT

The present research entitled “Cognitions and repertoire of social skills of teachers: characterization and relations” aims to know the cognitions and repertoire of social skills (SS) of teachers of Elementary School. To achieve it, the following specific objectives were constituted: a) to raise the sociodemographic profile of teachers; b) To identify the repertoire of social skills of teachers; c) To check teachers' cognitions about social skills. The research was characterized as bibliographic and field, exploratory, descriptive, with a qualitative approach. In the collection of bibliographic data, the following databases were used: Digital Library of Theses and Dissertations - DLTD, Google academic tools, Capes, Scielo and Lilacs. Subsequently, a field research was carried out, whose technical instruments were a sociodemographic questionnaire, containing questions relating to personal, professional and socioeconomic data; a semi-structured interview script, containing ten questions-situations in which participants could freely express their cognition about the required SS class of the proposed situation, and the Social Skills Inventory II (SSI-2) containing 38 objective questions. The process of analyzing the data obtained in the sociodemographic questionnaire was carried out and presented through descriptive statistics. For the data obtained in the Social Skills Inventory II, the total and factorial scores were calculated online through a web platform instrument. For the data obtained through the semi-structured interview script, the Collective Subject Discourse (CSD) technique was used. As a result, as regards the sociodemographic profile of 09 participant teachers, 07 female 02 male, all with college education, but with a discrepancy between the years of activity, overlapping the years of formation; all tendered with an average age of 41 to 66 years, with a socioeconomic level between 03 and 05 minimum wages. As for the repertoire of SS of teachers, it was found that most had a good repertoire of SS, with results within the average for most items. In contrast, 03 participants presented as a result an inferior repertoire of SS. As for the teachers' cognitions about SS, the participants pointed out, in general, a knowledge about SS, but not based on theory, showing the need to expand the theoretical knowledge of SS.

**Keywords:** Cognitions. Social skills. Teachers.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classes de habilidades sociais	45
Quadro 2 - Classes e subclasses de habilidades relevantes para infância	46
Quadro 3 - Classes de habilidades sociais educativas	55
Quadro 4 - Sistematização dos trabalhos encontrados nas bases de dados	57
Quadro 5 - Descrição dos funcionários da escola	71
Quadro 6 - Descrição das atividades de rotina diária da escola	72
Quadro 7- Figuras metodológicas do Discurso do Sujeito Coletivo	77
Quadro 8 - Caracterização dos Dados pessoais	80
Quadro 9 - Caracterização dos Dados Profissionais	81
Quadro 10 - Caracterização dos Dados Socioeconômicos	84
Quadro 11 - Descrição resumida da interpretação a ser efetuada conforme a posição dos escores (total e subescalas) do respondente no IHS2- Del-Prette	86
Quadro 12 - Descrição dos fatores e suas respectivas classes	87
Quadro 13 - Descrição dos resultados dos participantes a partir da aplicação do IHS-2	88
Quadro 14 - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre a HS de comunicação	98
Quadro 15 - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre a HS de Civildade	100
Quadro 16 - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre a HS de fazer e manter amizade	104
Quadro 17 - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre a HS de Empatia	105
Quadro 18 - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre as HS Assertivas	107
Quadro 19 - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre as HS de expressar solidariedade	109
Quadro 20 - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre as HS de manejar conflito e resolver problemas interpessoais	111
Quadro 21 - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre as HS de expressar afeto e intimidade	113

Quadro 22 - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre as HS de coordenar grupo	114
Quadro 23 - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre as HS de falar em público	115

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa conceitual com os resultados da análise de conceito do termo <i>desenvolvimento infantil</i> , segundo o modelo híbrido .....	23
Figura 2 - Componentes interligados.....	24
Figura 3 - Fluxograma da sistematização de seleção das pesquisas.....	60
Figura 4 - Mapa da cidade de Santarém Pará .....	71
Figura 5 - Imagens da Cidade de Santarém Pará.....	71

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Resultados das bases de dados .....	57
--	----

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

AC – Ancoragem

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CSA – Comportamentos Socialmente Adequados

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

ECH – Expressões-chave

EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil

GASHOE – Grupo de Pesquisa em Habilidades Sociais e Educação

GC – Grupo Controle

HS – Habilidades Sociais

HSE – Habilidades Sociais Educativas

HSE-P – Habilidades Sociais Educativas Parentais

IAD – Instrumento de Análise de Discurso

IC – Ideias Centrais

IHS – Inventário de Habilidades Sociais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LI – Língua Inglesa

LE – Língua Estrangeira

LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Sociais e de Saúde

MBDH – Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

QAC-P – Questionário de Avaliação de Crenças do Professor

QRSH-PR – Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas – versão professores

RE-HSE – Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para Professores

RMHSC – Recursos Multimídia sobre Habilidades Sociais para Crianças

SCIELO – Scientific Electronic Online

TDE – Teste de Desempenho Escolar

THS – Treinamento de Habilidades Sociais

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>2 CONCEPÇÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO COM ÊNFASE NA TEORIA BIOECOLÓGICA DE URIE BRONFENBRENNER</b>	<b>22</b>
<b>3 COGNIÇÕES</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Conceituações</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Cognições Docentes</b>	<b>32</b>
<b>3.3 Estudos sobre as Cognições</b>	<b>37</b>
<b>4 HABILIDADES SOCIAIS</b>	<b>42</b>
<b>4.1 Conceituando as Habilidades Sociais</b>	<b>42</b>
<b>4.2 Habilidades Sociais e sua Influência no Desenvolvimento e Educação na Infância</b>	<b>46</b>
<b>4.3 Habilidades Sociais de Professores</b>	<b>49</b>
<b>5 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS</b>	<b>57</b>
<b>5.1 Resultados das Análises dos Textos</b>	<b>60</b>
5.1.1 Levantamento de dados	61
5.1.2 Estudos antes e após intervenção	62
5.1.3 Estudos teóricos	64
5.1.4 Estudo experimental	66
5.1.5 Estudo correlacional	67
5.1.6 Aproximações e considerações evidentes	67
<b>6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>70</b>
<b>6.1 Natureza da Pesquisa</b>	<b>70</b>
<b>6.2 Local de Realização da Pesquisa</b>	<b>70</b>
6.2.1 Delimitação da cidade e de seu contexto educacional.	70
6.2.2 Caracterização da escola	72
6.2.3 Quadro funcional da escola	73
6.2.4 Divisões da escola	74
6.2.5 Rotina diária da escola	74
<b>6.3 Caracterização dos Participantes</b>	<b>74</b>
<b>6.4 Critérios de Inclusão</b>	<b>75</b>
<b>6.5 Critérios de Exclusão</b>	<b>75</b>
<b>6.6 Aspectos Éticos</b>	<b>75</b>
<b>6.7 Instrumentos para Coleta de Dados</b>	<b>76</b>

6.7.1	Questionário sociodemográfico	76
6.7.2	Roteiro de entrevista semiestruturada	76
6.7.3	Inventário de Habilidades Sociais-2	77
<b>6.8</b>	<b>Procedimentos de Coleta de Dados</b>	<b>78</b>
<b>6.9</b>	<b>Procedimentos de Análise de Dados</b>	<b>79</b>
<b>7</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>82</b>
<b>7.1</b>	<b>Perfil Sociodemográfico dos Participantes</b>	<b>82</b>
7.1.1	Dados Pessoais	82
7.1.2	Dados Profissionais	83
7.1.3	Dados Socioeconômicos	86
<b>7.2</b>	<b>Repertório de Habilidades Sociais dos Professores</b>	<b>88</b>
<b>7.3</b>	<b>Cognições dos Professores sobre as Habilidades Sociais</b>	<b>98</b>
7.3.1	A classe de habilidade social requerida é a de comunicação	99
7.3.2	A classe de habilidade social requerida é a de civilidade	102
7.3.3	A classe de habilidade social requerida é a de fazer e manter amizade	105
7.3.4	A classe de habilidade social requerida é a de empatia	107
7.3.5	A classe de habilidade social requerida são as assertivas	109
7.3.6	A classe de habilidade social requerida é a de expressar solidariedade	111
7.3.7	A classe de habilidade social requerida é a de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais	112
7.3.8	A classe de habilidade social requerida é a de expressar afeto e intimidade (namoro, sexo)	114
7.3.9	A classe de habilidade social requerida é a de coordenar grupo	116
7.3.10	A classe de habilidade social requerida é a de falar em público	117
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>136</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>166</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

O contato inicial com o campo teórico e prático das habilidades sociais deu-se através da realização de um projeto de intervenção em uma casa de acolhimento, que tinha como orientadora a Dra. Irani Lauer Lellis, durante a graduação em Psicologia. Ao conhecer a teoria e poder visualizar as consequências positivas deste conhecimento, despertou-se o interesse em conhecer as possibilidades de atuação nesta perspectiva, bem como vivenciar a alegria de participar do primeiro Grupo de Pesquisa em Habilidades Sociais e Educação (GHASOE) com esta temática no oeste do Pará, contribuindo de forma significativa para a educação.

A partir disso, houve um constante fomento à realização de pesquisas em habilidades sociais em Santarém-Pará, e conseqüentemente o ingresso no mestrado proporcionou a possibilidade de pesquisar a referida temática nas escolas públicas desta região. Neste sentido, contemplar os trabalhos já publicados na literatura de habilidades sociais e a importância da aquisição de tais habilidades para o desenvolvimento cognitivo e social e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem do aluno, bem como as consequências dos déficits em habilidades sociais, que acarretam, inclusive, problemas psicológicos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) suscitou a presente pesquisa.

A partir de discussões realizadas sobre as contribuições de um repertório de habilidades sociais elaborado pelos professores e alunos para o processo de ensino-aprendizagem, o presente estudo firma-se na seguinte problemática: conhecer quais as cognições dos professores, sobre suas ações em habilidades sociais, com intuito de verificar se as cognições mantêm coerência com as práticas em habilidades sociais dentro da perspectiva teórica.

A hipótese levantada foi de que os professores possuem cognições sobre as habilidades sociais que podem afetar de forma positiva ou negativa seu desempenho, repercutindo assim, no processo de ensino aprendizagem.

O objetivo geral foi conhecer as cognições e o repertório de habilidades sociais de professores do ensino fundamental I. Os específicos são: (1) levantar o perfil sociodemográfico; (2) identificar o repertório de habilidades sociais dos professores; e (3) verificar as cognições dos professores sobre as habilidades sociais.

Nesta perspectiva, a fim de melhor compreender os elementos *cognição* e *habilidades sociais* e a correlação entre eles, bem como a relevância desta no ensino

fundamental I, primeiramente precisou-se evidenciar as particularidades destes termos e suas respectivas conceituações. Referindo-se a um marco conceitual, a introdução desta pesquisa elenca que o desenvolvimento humano ocorre com a caracterização de três domínios, sendo o físico, o cognitivo e o social (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Ainda em relação a isso, Del Prette e Del Prette (2014b) elencam que a interação organismo-ambiente, em especial, o ambiente social, proporciona mudanças nas características da pessoa, bem como em suas interações com o ambiente. Bronfenbrenner (2011) corrobora afirmando que o desenvolvimento humano sofre influências do contexto ao qual uma pessoa está inserida.

Neste âmbito, compreende-se que tanto os alunos como os professores estão inseridos dentro de um microssistema, a escola, e que a interação de ambos afeta o desempenho acadêmico, cognitivo e social, sendo estes de forma positiva ou negativa. Logo, a criança que está nesta sala de aula precisa de um espaço propício para um bom desenvolvimento requerido neste lugar. Assim, o professor precisa estar coerente com as expectativas esperadas para a fase de desenvolvimento dos alunos ao qual está ministrando. Desta forma, conhecer o que pensam estes docentes favorece a compreensão de como se configuram as ações destes no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o que os professores pensam está abarcado na compreensão do elemento cognição, sendo estas definidas como um ato de conhecer que envolve elementos como atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento, linguagem (PUTNAM, 1975) e ainda funções executivas que são responsáveis pelo planejamento de tarefas, resolução de problemas e estratégias para enfrentar desafios (STIELER, 2012).

Sob ótica semelhante, Pajares (1992), ao definir as crenças como uma função da cognição, traz outros componentes como ideologias, valores, opiniões, concepções, entre outras. Dessa forma, a cognição do professor configura-se pela sua constituição e aquisição de conhecimentos pessoais, culturais e acadêmicos que, de forma direta ou indireta, moldam práticas em sala de aula. Diante desta premissa, enfatiza-se que o ingresso da criança no ensino fundamental é permeado de inúmeras mudanças que lhe exigem adaptações elaboradas (MARTURANO, 2004).

Consequentemente, esperam-se habilidades do professor que favoreçam a aprendizagem do aluno neste momento de transição que envolve a cognição e as emoções. Nesse sentido, faz-se referência às habilidades sociais que, por sua vez, correlacionam-se com a aprendizagem. Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que a maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem são avaliadas de forma negativa em sua competência social por professores, colegas e pais.

A atuação do professor representa um importante papel na construção de saberes e favorece potencialidades humanas, uma vez que este insere o aluno no cenário intelectual, levando-o ao interesse por novos conhecimentos (DEL PRETTE *et al.*, 1998). Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem perpassa pela interação professor e aluno, que vai além do conteúdo de disciplinas específicas, envolvendo elementos afetivos, cognitivos, comportamentais e sociais.

Neste sentido, ressalta-se que a educação é permeada de demandas emergentes como relações interpessoais, conflitos e o multifacetado processo de aprendizagem de cada indivíduo, e isso exige do professor competências interpessoais concomitantes com aptidões técnicas. Confirmando esta ideia, Perrenoud (2001) aponta que a forma como o professor apresenta o conteúdo, faz as perguntas, responde aos alunos e a organização do trabalho individual em sala de aula proporcionam um maior envolvimento dos alunos.

Para tal envolvimento, é importante a compreensão sobre as habilidades sociais que contribuem no gerenciamento das relações e aquisição de conhecimento específico, emocional ou social. Assim, são necessárias ações que vislumbrem o contexto educacional e, conseqüentemente, as práticas docentes, que emergem de suas cognições. Dessa maneira, salienta-se que a terminologia *cognições* acopla várias funções como as crenças, por exemplo, que “representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, que vão sendo construídas na experiência e interação com os demais integrantes da realidade” (SADALLA, 1998, p. 34).

Essas premissas apontam para a subjetividade ligada às práticas docentes, partindo do pressuposto de que as crenças se formam a partir da influência de elementos inseridos na cultura, na família, nos valores, entre outros. Logo, compreende-se que o professor não se constitui somente pela aquisição de conhecimento acadêmico e pedagógico, mas pelo conjunto destas informações.

É possível também inferir que a escola é de fundamental importância como forma de inserção da criança no universo dos processos e dos produtos da cultura, uma vez que esta possui um espaço considerado privilegiado para o estabelecimento das interações sociais, que são tão importantes para o aprendizado e para o desenvolvimento humano. Assim, aprender está articulado ao desenvolvimento na formação humana, que envolve tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014a), logo, as habilidades sociais são fundamentais neste processo.

Diante disso, a aquisição de habilidades sociais possibilita aos alunos a vivência de situações sociais que serão úteis para o desenvolvimento do seu processo de ensino-

aprendizagem, como a facilidade de participar mais das aulas, fazendo ou respondendo perguntas, por exemplo. Desta forma, as habilidades sociais educativas, ou seja, aquelas realizadas pelos professores com intuito de promover a aprendizagem dos alunos refletem diretamente na promoção do desenvolvimento cognitivo e social, pois o comportamento emitido pelo professor auxilia na forma como o aluno compreende as informações.

Tais premissas elencam a correlação das habilidades sociais e dos aspectos cognitivos no processo de aquisição de conhecimento, ou seja, a relação professor-aluno afeta positivamente ou negativamente o ambiente, assim sendo, as crianças com dificuldades escolares manifestam problemas que afetam seu estado emocional e comportamental (MEDEIROS; LOUREIRO, 2004). Para melhor compreensão de como esta afetividade se configura em sala de aula, enfatiza-se que as emoções são manifestas através de comportamentos e ações em sua maioria visíveis nas expressões do rosto e na modulação da voz (DAMÁSIO, 2004).

Assim sendo, a relevância da pesquisa encontra-se em considerar o fulcral exercício do professor, ou seja, a partir de cognições docentes coerentes com o repertório de habilidades sociais, há maior possibilidade de contribuição de forma significativa para as crianças nesta modalidade de ensino em seu processo de formação não apenas acadêmica, mas para a cidadania. Logo, crianças que estão no Ensino Fundamental I estão vivenciando uma fase propícia à aquisição de habilidades sociais, bem como ao fortalecimento de uma vida escolar satisfatória.

Este estudo está dividido em quatro seções; (1) esta *apresentação*; a introdução incluindo o referencial teórico, a qual engloba: (2) *o desenvolvimento humano com ênfase na teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner*; (3) *Cognições*; (4), *Habilidades sociais*; (5) *Revisão sistemática sobre as habilidades sociais*; (6) *metodologia*; (7) *Resultados e discussões*; e (8) *considerações finais, referências, anexos e apêndices*. Especificando, a seção de *Habilidades sociais e sua influência no desenvolvimento e educação na infância* traz a interação do organismo-meio e suas influências para o desenvolvimento, nos aspectos cognitivos, afetivo e social, embasados em Papalia e Feldman (2013), Bronfenbrenner (1996), Bronfenbrenner (1977), Cecconello e Koller (2003), D'avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005), e Cia, Pamplin e Del Prette (2006).

A seção *Cognições* traz a origem das ciências cognitivas, as conceituações de algumas funções e as cognições docentes, embasadas em autores como Miller, Galanter e Pribram (1960), Maroldi (2006), Rozados (2003), Stieler (2012), Sadalla (1998), Putnam (1975), Weber (1995), Sameroff (2010), Ribas Júnior (2002), Pajares (1992), Nóvoa (1997),

além de estudos delimitando a temática, como Fernandes (2015), Carvalho (2010), Lima (2007), Lyons e Peterson (2011), Paiva e Del Prette (2009), Sarnoski (2014), Silva (2012) Vila (2005), Silva *et al.* (2015) e Rocha e Fernandes (2008).

A seção sobre habilidades sociais tem como subseções: *Conceituando as habilidades sociais*, embasada em Del Prette e Del Prette (2005); *Habilidades de professores*, embasados em Coêlho e Furtado (2016), Del Prette e Del Prette (2014a), Del Prette e Del Prette (2014b), Saviani (1997), Rosin-Pinola e Del Prette (2014), entre outros. A seção *Revisão sistemática sobre as habilidades sociais* teve como objetivo mapear estudos das habilidades sociais e o contexto educacional. Na sequência aborda-se o caminho metodológico.

A seção resultados e discussões foram subdivididos em três tópicos, com intuito de responder aos objetivos propostos para esta pesquisa, sendo estes em: *Perfil sociodemográfico dos participantes*; *Repertório de Habilidades Sociais dos Professores e Cognitiones sobre as Habilidades Sociais*. Nestes, estão os resultados obtidos nesta pesquisa, os quais possibilitou visualizar como estão configuradas as HS na referida escola, a partir das cognitiones e repertório de HS dos participantes.

As considerações finais apresentam as contribuições adquiridas no referido estudo, revelando as potencialidades e as limitações, bem como as sugestões e recomendações. Vale ressaltar a relevância de contribuição para o campo científico na educação, reverberando em forma de apresentar insumos que favoreçam e ampliem ações para uma educação de qualidade.

## 2 CONCEPÇÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO COM ÊNFASE NA TEORIA BIOECOLÓGICA DE URIE BRONFENBRENNER

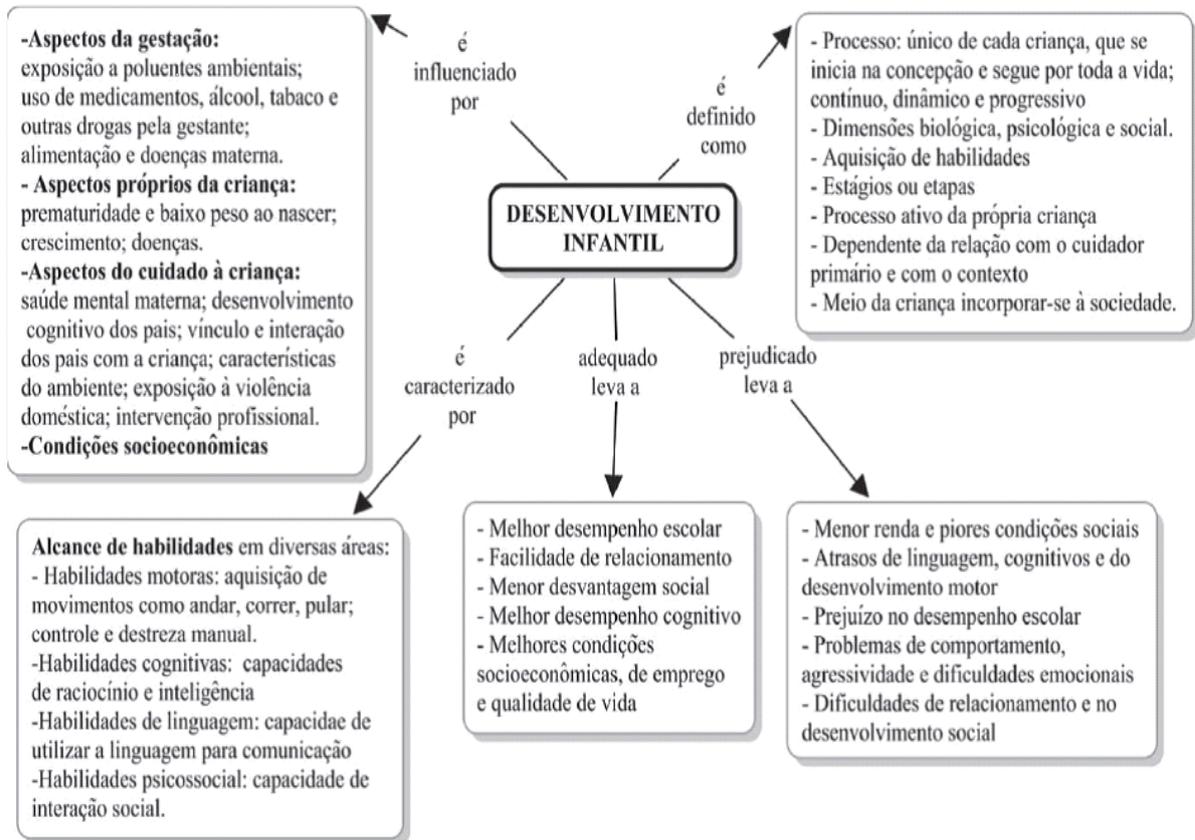
A literatura aponta uma técnica de classificação de habilidades sociais, identificando pelo menos três eixos sob os quais elas podem ser agrupadas: (a) etapas do desenvolvimento, que podem ser infância, adolescência, vida adulta e terceira idade; (b) papéis sociais, que podem ser conjugais, profissionais, educativos, entre outros; e (c) tarefas específicas, como negociação, resolução de problemas, entre outras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008b).

Para melhor compreensão, neste tópico serão abordados o eixos *etapas do desenvolvimento*, especificamente a infância, levando em consideração que a pesquisa envolve o ensino fundamental I; e *papéis sociais*, em que se agrupam as habilidades sociais educativas. O desenvolvimento humano caracteriza-se por três principais domínios, o físico – que se dá por meio do crescimento do corpo e do cérebro, das capacidades sensoriais, habilidades motoras e saúde; o cognitivo – composto por aprendizagem, atenção, memória, pensamento, etc.; e o psicossocial – emoções, personalidade, etc. (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Partindo dessas considerações, percebe-se que o processo de desenvolvimento é multifacetado e composto por aspectos biológicos, sociais afetivos e cognitivos durante todo o ciclo da vida (MOTA, 2005), bem como pela interação de elementos que proporcionam à pessoa a capacidade de interagir, operar e também ser afetado por tais componentes.

Neste sentido, as concepções da contemporaneidade sobre o desenvolvimento humano enfatizam que este ocorre a partir do processo organismo-ambiente, em especial pelo ambiente social, e ainda que tal processo ocasiona mudanças nas características da pessoa e no padrão de suas interações com o ambiente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014b). Assim sendo, a Figura 1 mostra um contexto geral de como o desenvolvimento acontece e quando é prejudicado.

**Figura 1** - Mapa conceitual com os resultados da análise de conceito do termo *desenvolvimento infantil*, segundo o modelo híbrido



Fonte: Souza e Veríssimo (2015).

Por conseguinte, enfatiza-se a perspectiva do modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, que tem como proposta que tal desenvolvimento seja estudado através da interação entre pessoa e contexto. A escolha por esse suporte teórico justifica-se pelo potencial que esta teoria tem para explicar a indissociabilidade entre a pessoa em desenvolvimento e os contextos nos quais está inserida, abrangendo inclusive a escola, que representa um fator de influência no desenvolvimento infantil.

Convém ressaltar que a teoria teve algumas mudanças realizadas por Bronfenbrenner e Morris (1998), tais reformulações dão ênfase na interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, com objetos e símbolos. Outro aspecto proposto no novo modelo é o construto teórico de processos proximais, que são entendidos como formas peculiares de interações entre organismo e ambiente. Estes são constituídos ao longo do tempo, abrangendo os primeiros mecanismos que produzem desenvolvimento humano. Para Krebs (2006, p. 43) os processos proximais “variam em função das características da pessoa, do contexto e do tempo”.

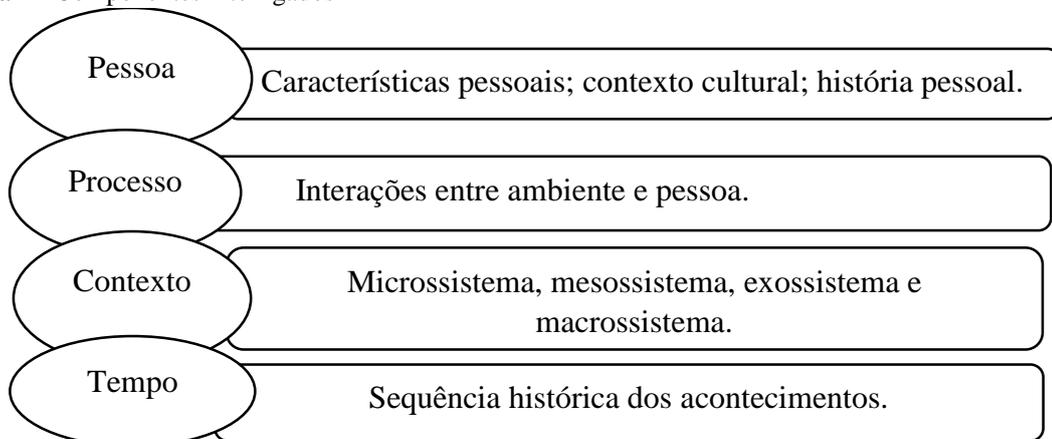
Neste âmbito, infere-se que o desenvolvimento humano sofre influências da inter-relação dos níveis ecológicos, conhecidos como sistemas entrelaçados (BRONFENBRENNER, 2011). Desta maneira, a teoria Bioecológica privilegia a compreensão do desenvolvimento de forma que se abrange o contexto natural no qual a pessoa está inserida.

Tais contextos são denominados pelo mesmo autor como: microssistema – no qual a pessoa está em atividade; mesossistema – conjunto de microssistemas, o que constitui o nicho do desenvolvimento da pessoa, inter-relação de vários ambientes no qual está inserida; exossistema – formado pelos ambientes em que a pessoa não está inserida diretamente, à guisa de exemplificação, local de trabalho dos pais; e macrossistema – engloba todos os outros sistemas da ecologia do desenvolvimento humano, por exemplo, cultura, políticas públicas, entre outros (BRONFENBRENNER, 1977).

A partir do esforço do autor supracitado, que trabalhou também na tentativa de integrar outros níveis do sistema de desenvolvimento humano como a biologia, a psicologia e o comportamento, dentro do modelo que formulou, tal amplitude destes níveis explica a denominação *bioecológico* (BRONFENBRENNER, 2011, p. 24).

Logo, verificou-se, a partir da interação dos níveis, que haviam quatro componentes interligados, que são: o processo – relação entre indivíduo e contexto; a pessoa – com suas características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; o contexto – sistemas entrelaçados; e o tempo – dimensões múltiplas da temporalidade, por exemplo, tempo histórico, tempo familiar, etc. (BRONFENBRENNER, 1977). Para o autor, o desenvolvimento humano acontece através da interação da criança com pessoas, objetos e símbolos (BRONFENBRENNER; CECI, 1994).

**Figura 2** - Componentes interligados



Fonte: Autora (2019), a partir da teoria de Bronfenbrenner (2011)

Diante do exposto, vale ressaltar o terceiro elemento, contexto, que “é analisado através da interação dos quatro níveis ambientais, denominados como microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema” (CECCONELLO; KOLLER, 2003, p. 516). Essa forma de análise envolve fatores preponderantes para a constituição de uma pessoa. Assim sendo, ressalta-se que, neste estudo, a ênfase será no elemento *contexto*, mais especificamente o microsistema, a escola.

Desta maneira, “o microsistema é o ambiente onde a pessoa em desenvolvimento estabelece relações face a face, as quais teriam como características: reciprocidade, equilíbrio de poder, e afetividade [...]” (MENDES, 2008, p. 24). Ainda sobre o microsistema, Bronfenbrenner (1996) aponta um primeiro elemento, que se engloba na discussão com as atividades molares, estas constituem-se em manifestação de comportamento, porém nem todo comportamento influencia no desenvolvimento, os comportamentos pouco influenciadores são denominados moleculares.

Neste contexto, para o autor supracitado, para caracterizar a ação molar é necessário persistência temporal e significado para os indivíduos em desenvolvimento. O segundo elemento são as relações interpessoais como contexto de desenvolvimento. E um terceiro elemento compreende-se como “uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa determinada posição na sociedade e dos outros em relação aquela pessoa” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 85).

Dessa forma, preconiza-se a importância da relação interpessoal na escola como propícia para o desenvolvimento das habilidades sociais e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem. Corroborando esta premissa, Pizato (2010, p. 35) afirma:

O aprendizado escolar se processa predominantemente por meio das interações entre o aprendiz e as pessoas, objetos e símbolos presentes no microsistema escola, sendo influenciado também por suas interações em outros microsistemas, como a família e o grupo de pares, que constituem, com o microsistema escola, um mesossistema de influências recíprocas.

Coadunando com esta afirmativa, Bronfenbrenner (2011) enfatiza que a relação adaptativa entre o indivíduo e o contexto constitui a direção da força do desenvolvimento humano e tais forças funcionam para beneficiar ambos e devem ser o centro do estudo do desenvolvimento humano e do esforço para melhorar o curso da vida humana nos âmbitos individual e social.

Neste sentido, percebe-se que a dinâmica do modelo bioecológico está em maximizar a possibilidade de relações constituídas dentro de uma adaptação que é indissociável

da necessidade de o ser humano adquirir habilidades que atuem de forma conjunta para a promoção de interações sociais harmoniosas. Partindo desta premissa, faz-se referência às habilidades sociais que iniciam na infância e percorrem ao longo da vida da pessoa.

### 3 COGNIÇÕES

Etimologicamente, o termo *cognição* vem do latim *cognitio* ónis significa “ato de conhecer”. Quando se fala de cognição, geralmente, faz-se referência às ações relacionadas ao conhecimento ou à percepção sobre algo. Em outros termos, pode-se dizer que é a acumulação de informações advindas da aprendizagem ou experiência. Assim, nesta seção discorre-se sobre conceituações que permeiam esta temática, bem como delimita-se sua interface relacionada aos professores.

#### 3.1 Conceituações

As ciências cognitivas emergem da discussão dentro do campo da tecnologia, sendo estudadas a priori com foco no processamento de informações feito pelo computador. Em 1960, Miller e seus colaboradores propõem um modelo cognitivo baseado na ideia de que a unidade de comportamento é um plano envolvendo círculos fechados de informação similares aos usados no computador.

Assim sendo, de conformidade com este modelo, o homem torna-se um processador ativo da informação (MILLER; GALANTER; PRIBRAM, 1960). A partir dessa comparação, psicólogos e linguistas voltaram o interesse para estudos integrando os processos cognitivos ao modelo de processamento de um computador.

Entretanto, em relação à aplicação das ciências ao campo humano, exige-se uma maior cautela, uma vez que o ser humano é complexo. Portanto, a ciência cognitiva irá entender tal complexidade dentro de um sistema de informação e computação em que as crenças pessoais, os sentimentos e as lembranças farão parte, sendo guardados similarmente ao computador, em bancos de dados no cérebro, que já possui padrões pré-estabelecidos de armazenamento (MAROLDI, 2006).

Esse armazenamento das informações no cérebro humano permite o estabelecimento de relações com as capacidades cognitivas, tais como linguagem, raciocínio, percepção, entre outras, e, ainda, “qualquer análise sobre o que é informação vai levar a ideia de estruturas cognitivas, atos de conhecer, processos cognitivos, como as pessoas pensam” (ROZADOS, 2003, p. 88). Portanto, entende-se que tal ciência, além de estudar o comportamento humano, estuda a forma como o indivíduo interpreta as situações ao seu redor através de suas funções cognitivas, incluindo a importância da interação com o ambiente.

Na década de 1950, no encontro de Dartmouth<sup>1</sup> surge a declaração oficial do nascimento da Inteligência Artificial (IA), sendo um importante marco no surgimento do objeto *cognição* (ROZADOS, 2003). A psicologia cognitiva e a inteligência artificial<sup>2</sup> se influenciam mutuamente, pois, quando se estudava a inteligência artificial, procurava-se a implementação em máquinas de mecanismos cognitivos humanos, ou seja, a intenção era se ter uma máquina com os mesmos elementos da cognição humana, como exemplo, a memória encontrada em todos os computadores, análoga à mente humana, é que faz o surgimento de um dos aspectos cognitivos do computador.

O comportamento inteligente baseia-se em um modelo computacional, sendo este processamento o tema de estudo da psicologia cognitiva, que abrange memória, funções executivas, linguagem, pensamento, emoções, etc. Nos anos 80, a inteligência artificial perde importância para a neurociência, o que acaba por fortalecer o conhecimento sobre os processos cognitivos, que nasce em um âmbito interdisciplinar envolvendo disciplinas que englobam a Neurociência, a Antropologia, a Inteligência Artificial, a Filosofia, a Psicologia, a Linguística e a Lógica (ROZADOS, 2003).

Dessarte, o termo *cognição* engloba ramificações as quais podem incluir vários construtos, assim sendo, “a cognição é a capacidade de o ser humano adquirir conhecimento, pois se trata da maneira como seu cérebro adquire, processa, interpreta, assimila, memoriza e projeta a informação captada pelos cinco sentidos” (COSTA, 2009, p. 110). Ademais, a cognição está relacionada com a capacidade mental do ser humano, e esta manifesta-se através de seu comportamento, podendo influenciar o ambiente em que vive, e este pode alterar a cognição do indivíduo em uma interação recíproca.

Dentro desta ótica, as ciências cognitivas modelam-se a partir de discussões que têm como objetivo “descobrir mecanismos neurais subjacentes aos fenômenos mentais e expressá-los em linguagem matemática [...] o que significava criar uma ciência exata da mente e modelizar os mecanismos neurais, à semelhança do computador” (BORGES, 2005, p. 75).

Para o autor supracitado, as estruturas mentais do indivíduo podem ser alteradas mediante a forma como este processa uma informação, sendo que “conhecimento significa conduta adequada em um meio relacional, no qual cada comportamento é um ato cognitivo” (BORGES, 2005, p. 78). Para melhor compreensão, a informação existe no mundo real, precisa

---

<sup>1</sup> Dartmouth é uma universidade dos Estados Unidos, onde ocorreu uma conferência de verão dando oficialmente surgimento à expressão *inteligência artificial*, surgindo o objeto *cognição*.

<sup>2</sup> Expressão criada pelo matemático John McCarthy nos anos 50 e que se refere ao ramo da ciência da computação que investiga os mecanismos necessários para que um computador possa pensar, ou ser inteligente, e agir dessa forma.

apenas ser captada pelos órgãos sensoriais e é representada por uma linguagem considerada um sistema de símbolos, podendo alterar o estado de conhecimento de uma pessoa, esse processo se encerra gerando uma ação no mundo.

Assim sendo, compreende-se que a cognição, dependendo da forma como codificou uma mensagem, pode ocasionar comportamentos. Partindo da premissa de que conhecimento é o resultado de todo o procedimento pelo qual perpassa uma informação, faz-se uma analogia com as práticas docentes, uma vez que a forma como um professor afirma ter conhecimento sobre determinada área passou pelo processo de interpretação subjetiva das informações do ambiente.

Em face dessa contingência, pesquisar as cognições dos professores acopla uma compreensão sobre suas percepções acerca das habilidades sociais. Neste sentido, as cognições podem ser “[...]denominadas funções cognitivas, como a percepção, a atenção, a memória, a linguagem e as funções executivas – responsáveis pelo planejamento de tarefas, resolução de problemas, estratégias para enfrentar desafios” (STIELER, 2012, p. 4). Coadunando com este conceito, Putnam (1975) aponta que a cognição é um ato de conhecer que envolve elementos como atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem.

Sob tal complexidade, Reis e Lay (2006) trazem o conceito de percepção, sendo “entendido como a totalidade do processo de interação entre usuário e espaço [...]” (REIS; LAY, 2006, p. 23). A percepção pode ser compreendida de duas maneiras, a primeira é a partir da interação entre o espaço e o usuário através dos sentidos como visão, olfato, audição, tato e paladar (RAPOPORT, 1977), e a segunda é através da interação entre o espaço e o usuário através da memória, personalidade, cultura e tipo de transmissão (GIBSON, 1966).

Na cognição, as sensações adquirem valores, formando o espaço de conhecimento do indivíduo, envolvendo reconhecimento, memória e pensamento, e produzindo expectativas sobre o ambiente que se formam em comportamentos (WEBER, 1995). Ainda percorrendo as cognições, o termo *representação* conceitua-se como “estruturas cognitivas onde a experiência está codificada em níveis abstraídos que fornecem uma estrutura interpretativa para novas experiências, bem como um senso de si mesmo e outro” (SAMEROFF, 2010, p. 12).

Outro importante elemento é a cognição social, esta caracteriza-se como “processo neurobiológico que permite tanto humanos como animais interpretar adequadamente os signos sociais e, conseqüentemente, responder de maneira apropriada” (BUTMAN; ALLEGRI, 2001, p. 275). Frisa-se que este elemento “procura compreender e explicar como é que as pessoas se percebem a si próprias e aos outros, e como é que essas percepções permitem explicar, prever e orientar o comportamento social” (GARRIDO; AZEVEDO; PALMA, 2011, p. 116).

Ainda na perspectiva do conceito pontuado por Ribas Júnior (2002), englobam-se crenças, portanto pode-se inferir que estas, “assim como os saberes, as ideologias, os valores e os preconceitos são uma construção social e individual” (SILVA, 2003, p. 6). Corroborando esta ideia, “as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, que vão sendo construídas na experiência e interação com os demais integrantes da realidade” (SADALLA, 1998, p. 34). Para Pajares (1992), estas caracterizam-se em:

Atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, estratégia social (PAJARES, 1992, p. 309).

Ainda em termos conceituais, García, Azcárate e Moreno (2006, p. 88) caracterizam as concepções em alguns pontos: “Elas são parte do conhecimento; Produto do entendimento; atuam como filtros na tomada de decisões; Influenciam os processos de raciocínio”. No que se refere às crenças, Miller (1988) aponta-as como esquemas, atribuições, ideias, julgamentos, concepções e cognições.

Nesse sentido, os referidos termos apresentam similaridades e pontos diferentes, “as crenças do professor são fundamentadas mais no empírico ou intuitivo, enquanto as concepções são produto do raciocínio e entendimento de um certo conceito. Não obstante, seus limites áreas de fronteira estão em um constante movimento” (GARCÍA; AZCÁRATE; MORENO, 2006, p. 88). Logo, compreende-se que crenças e práticas dos professores estão entrelaçadas e interagem de maneira recíproca.

Em contrapartida, Goodnow (1988) sugere a utilização da terminologia *ideias* no lugar de *crenças*, pois esta última subtende-se como convicção. A autora afirma que o termo *ideias* pode abarcar atitudes, crenças, atribuições ou inferências, incluindo também conhecimentos, opiniões, julgamentos, atribuições de causalidade, valores e metas.

Dessa forma, pode-se observar que há divergências, porém, de maneira explícita, os autores trazem em seus conceitos que as crenças estão de modo geral inseridas no sentido mais amplo de cognição, e ainda que a terminologia *cognição* insere-se nas crenças, que relacionam-se com os valores culturais, bem como com o meio social, inclusive a alienação (SILVA, 2003). Dessa forma, vale considerar práticas docentes e institucionais que são movidas por motivações e pressões externas, incluindo variáveis como, por exemplo, o nível de satisfação com o salário, ambiente de trabalho, etc., no caso de professores. Portanto, a história

da escola e sua dinâmica de executar as tarefas são permeadas pelas relações, o que faz o delineamento e a cultura institucional, segundo Sayão (2005).

Diante disso, Garrido, Azevedo e Palma (2011) ressaltam que a cognição só pode ser compreendida decorrente das interações do indivíduo com os ambientes físico e social, os quais podem prover os meios para a coação ou desenvolvimento dos processos cognitivos. Há, então, que se considerar que uma cognição coagida por indicadores de condições de trabalho, nada estimulantes e satisfatórios, pode consequentemente resultar em comportamentos de professores que exercem a profissão por obrigatoriedade.

Frente ao exposto, considera-se o potencial de estudos realizados em contexto escolar tendo em vista que evidenciam a riqueza de interações e relações sociais estabelecidas, bem como todo o processo que envolve a cognição dos professores e o resultado no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, a “interação social – se refere a cada episódio de trocas comportamentais entre duas ou mais pessoas, tanto presenciais como virtuais e relação social – é resultante de um conjunto de interações que ocorrem ao longo do tempo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b, p. 13). Desta maneira, o processo de interação social ganha significado para as pessoas, através da construção de sentidos individuais e do uso de significados sócio-históricos (VYGOTSKY, 1991). Neste sentido,

Tem-se, então, que os valores sociais enquanto significados sócio-históricos presentes na cognição social atravessam o processo de construção da relação educador e bebê podendo ser negociados ou assumirem outro sentido ao longo desse processo (ALMEIDA, 2006, p. 44).

Moreira e Borges (2006), em um artigo intitulado “Bases para um referencial teórico sobre o fenômeno da cognição”, apresentam uma proposta de investigação da sala de aula a partir das seguintes matrizes teórico-metodológicas: cognição situada, etnometodologia, fundamentos biológicos da cognição, cognição distribuída e fenomenologia. Partindo de uma investigação que comparava as interpretações de alunos em ambientes de aprendizagem diversos, esses autores discutem e propõem diretrizes para compreender a sala de aula a partir da afirmação de cognição como fenômeno. Assim sendo, vale ressaltar que “a cognição, como processo de produção de conhecimento, é materialmente e socialmente distribuída. Portanto, é situada e, como fenômeno, expressa a ação de uma consciência que se projeta para fora do indivíduo, constituindo os objetos do mundo” (MOREIRA; BORGES, 2006, p. 32).

Maturana (2001) destaca que, ao usar a palavra *cognição* na vida cotidiana, seja nas ações ou nas interações com outros indivíduos, seja ao responder perguntas sobre determinado

objeto, em todas essas ações o que se busca é revelar as afirmações cognitivas por meio do *modus operandi* de cada indivíduo. Ele assevera ainda que, na vida cotidiana, se tem a compreensão implícita de que a cognição está relacionada com as ações e relações interpessoais somente à medida que se aceita as ações do outro, ou mesmo as de si próprio, como sendo adequadas ao domínio envolvido nas questões.

Por conseguinte, o autor supracitado postula que os domínios cognitivos existem à mesma medida que há os domínios das ações, ou seja, para cada domínio experiencial do observador há um domínio cognitivo correspondente, dentre os quais ele destaca: “distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões” (MATURANA, 2001, p. 126-127).

Assim, a temática *cognições* é permeada de diversos conceitos que incluem variadas formas de utilização, não obstante, tem sido alvo de pesquisas em educação ao longo dos anos. Porém, para este estudo, optou-se pela utilização do termo *cognições* por sua amplitude, assim, observou-se na literatura que as crenças são um conceito em potencial, partindo da premissa de que estas exercem influência no comportamento do professor. Tal terminologia encontra-se em evidência como um dos elementos indicativos da cognição desses profissionais.

Nesse sentido, as cognições docentes reverberam em crenças (SADALLA, 1998) a forma como os professores pensam (ROZADOS, 2003), logo, para melhor compreensão, enfatiza-se que a leitura de tais terminologias remete às cognições.

### **3.2 Cognições Docentes**

No processo de ensino e aprendizagem, o professor é considerado um dos agentes ativos e importantes no conjunto de ações que promovem a educação. Dessa forma, “as cognições do mesmo têm uma influência direta na sua prática pois moldam, e são moldadas, pela forma como este encara todo o processo bem como pela sua postura perante a sua própria ação e situação profissional” (RIBEIRO; CARRILLO; MONTEIRO, 2012, p. 97).

Consoante a afirmativa acima citada, Silva (2003, p. 8) ressalta que “o professor irá interpretar a atuação de seus alunos tanto para o sucesso como para o insucesso escolar, de acordo com essas construções cognitivas”. É importante destacar que outros fatores podem interferir no processo de ensino-aprendizagem.

As condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis. Outro fator é o de que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes devem ser capaz de sensibilizar

(motivar) e de envolver os alunos ao ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhe cabe (MAZZIONI, 2013, p. 96).

Em conformidade com a autora, observa-se que dentre tais elementos que reverberam como mediação no ensino, o professor configura-se como principal, pois este é responsável por pensar e colocar em prática as estratégias que favoreçam condições de aprendizagem. Ainda para a mesma autora, “o uso de formas e procedimentos de ensino deve considerar que o modo pelo qual o aluno aprende não é um ato isolado [...]” (MAZZIONI, 2013, p. 97). Assim, salienta-se também que a aprendizagem “deve ser compreendida como um processo multidimensional de apropriação cultural, pois se trata de uma experiência que envolve o pensamento, a afetividade e a ação” (BAQUERO, 2002, p. 72).

Também é possível inferir que “a respeito do método de ensinar e fazer aprender (ensinagem) pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 195). Por conseguinte, ao se realizar pelo professor um planejamento que englobe os aspectos que contribuirão na aprendizagem do aluno, torna-se evidente a importância da cognição deste profissional, uma vez que esta se encontra intrinsecamente ligada ao conhecimento, que perpassa pela aquisição de habilidades que este precisa executar, e tal ação também é resultado de suas crenças e concepções.

As crenças são resultantes, em parte, da memória e observação do professor ao longo de sua jornada acadêmica como aluno e posteriormente como profissional (PAJARES, 1992). Partindo desta premissa, à guisa de exemplificação, se um professor acredita que uma criança não é capaz de interagir com seus colegas, aquela acaba ficando em locais mais separados, porém, se o professor se fundamenta na ideia de que estes podem, desde pequenos, interagir, trocar objetos com os companheiros, imitar os gestos e expressões, propõem atividades que explorem a interação entre eles (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

Assim sendo, crenças e práticas dialogam entre si, e tais elementos se manifestam de forma subjetiva no cotidiano de cada professor, bem como em suas relações, desta maneira, “as cognições são, de certo modo, moldadas pelas experiências anteriores dos professores, de forma que suas experiências como aprendizes podem determinar cognições sobre aprender e ensinar que podem acompanhá-los por toda sua carreira” (PERINE, 2012, p. 373). Corroborando esta ideia, Nóvoa (1997) afirma:

O professor forma a si mesmo através das inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática, de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a vida (NÓVOA, 1997, p. 25).

Nesse ensejo, enfatiza-se que o entorno cultural e social tem significativa participação no processo de formação docente, e esta formação continua em constante mudança, “é cada vez mais consensual que os sujeitos ao lidarem com os objetos de conhecimento, os ressignificam, isto é, eles leem os objetos tendo como suporte as suas crenças, e saberes acumulados durante a sua vida, no seu entorno cultural” (MOURA, 2001, p. 150). Nesta ótica, de acordo com Santos (2018, p. 27), “a interação social e a construção do conhecimento social são meios de favorecer a aprendizagem ao envolver interação, atividades e significados culturalmente construídos”.

Sob o mesmo ponto de vista, Soares e Bejarano (2008) apontam que a cristalização das crenças ocorre a partir dos conhecimentos, saberes e valores adquiridos, oferecendo à pessoa segurança a ponto de discordar até mesmo com o avanço das teorias. Esse aspecto foi observado também por Fischer (2008, p. 76), que afirma que “o professor vai desenvolvendo crenças e valores, muitos dos quais são fortalecidos em sua prática docente e reforçados, muitas vezes por colegas, pela escola e pela universidade”.

Dessa maneira, o reforço de um valor que funcionalmente contribui na resolução de problemas, por exemplo, também é uma forma de aprendizagem, o que pode se tornar ou não uma crença ou concepções.

Se um valor orienta, repetidamente e com sucesso, a solução de situações importantes da organização, o grupo passa por um processo de aprendizagem compartilhada que lhe confere convicções a respeito. Ao se tornar crença, o valor passa a ser tomado com segurança e progressivamente assume um grau de inconsciência, tornando-se um hábito ou automatismo. Nem todo valor sofre essa transformação. Somente os valores susceptíveis de validação social ou física, e que continuam funcionando na solução dos problemas do grupo, transformam-se em concepções. (TEIXEIRA, 2002, p. 24).

As crenças carregam consigo também uma verdade, não precisam de comprovações. Segundo Ramos (1997, p. 20), “elas são pressupostos sobre os quais construímos nossas verdades.” Observa-se, então, que o fazer profissional do professor acaba sendo influenciado dentro de um contexto científico, porém também embasado em uma convicção particular, coletiva ou cultural. Diante disso, cabe ressaltar que alunos cada vez mais plurais do ponto de vista cognitivo, social, cultural, étnico, etc., exigem dos professores conhecimento atualizado e metodologias de ensino que facilitem o aprendizado (MIZUKAMI, 1999).

Corroborando com esta premissa, uma pesquisa realizada por Martinelli e Schiavoni (2009) objetivou verificar se a percepção que o aluno revela sobre a expectativa do professor a seu respeito apresenta relações com a aceitação e a rejeição de seus colegas nas situações de estudar e brincar na escola. Os participantes foram 130 alunos entre nove e dez anos de idade, 67 do sexo masculino e 63 do sexo feminino, que frequentavam a terceira série do ensino fundamental, de duas escolas públicas estaduais das cidades de São Carlos e Araras, no estado de São Paulo. Os instrumentos usados foram: medida de avaliação da relação professor-aluno e medida de avaliação sociométrica.

Os resultados desta pesquisa revelaram que, de maneira geral, as crianças manifestaram uma percepção mais positiva de suas relações com o professor do que negativa, mas indicaram também que, para alguns alunos, esta percepção apresentou-se muito negativa, enquanto, para outros, mostrou-se muito favorável. É interessante ressaltar que quanto mais a criança se percebeu rejeitada e pouco valorizada pelo professor maior foi a rejeição de seus colegas nas situações que envolviam a escolha para estudar e brincar. Por outro lado, quanto mais positiva a percepção da criança, mais aceita foi pelos colegas para estudar e brincar. Nesta perspectiva, enfatiza-se que, em conformidade com o estudo, a relação professor e aluno acarretou uma percepção no aluno sobre si e sobre o professor, e esta percepção interferia concomitantemente em suas relações sociais, bem como no processo de ensino-aprendizagem, sendo possível observar, através deste resultado, como a cognição altera o ambiente e produz resultados positivos ou negativos.

Dessa forma, Ramos (2014, p. 64) destaca que as “habilidades cognitivas podem ser entendidas como as capacidades que tornam o sujeito competente e lhe permite interagir simbolicamente com o meio”. Ou seja, a aquisição de tais habilidades promove repertórios comportamentais, como levantar problemas, aplicar regras e soluções de problemas e a estruturação dos processos mentais (GATTI, 1997). Por conseguinte, Santos (2018) afirma que a aprendizagem situada ocorre no desenvolvimento de atividades que exigem as capacidades cognitivas para resolução de problemas, levando em consideração a interação e as diferenças pessoais.

Neste âmbito, a discussão sobre qualidade educacional deve dar ênfase ao aspecto de que o fato educacional é cultural. Portanto, a educação formal não está apenas vinculada às ciências, mas inserida também no modo de existir no social, em ambientes escolares, organizada em torno de um processo de construção e significação que faz a mediação entre o homem e sua cultura. Perpassando este espaço, têm-se as mídias, as crenças e os valores extrínsecos à escola (GATTI, 2016).

Convém ressaltar que outros fatores também correlacionam-se como variáveis que podem interferir nas práticas docentes. As pesquisas realizadas por Gasparini, Barreto e Assunção (2005) elencam que transtornos mentais e, conseqüentemente, afastamento do trabalho são fatores que ocorrem quando as circunstâncias as quais os professores desempenham suas funções, físicas, cognitivas e afetivas, são acumuladas em excessos de trabalho. Outra pesquisa realizada por Scheibe (2010) apontou a pressão na qual vivem os professores para obtenção de resultados, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais, porém, há professores mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade, o que aciona as ações governamentais para a criação de mecanismos que visem ampliar o controle do exercício profissional.

Ainda concernente a este assunto, Gatti e Barretto (2009) afirmam que a ausência de clareza do perfil profissional a ser atingido vinculado ao campo da prática docente são fatores ligados à distância de condições satisfatórias de formação dos professores. Outro detalhe importante que não privilegiava o professor é encontrado no processo histórico, o INEP de 2003 aponta que 34,2% dos professores atuavam na educação básica e não possuíam formação específica de docência (INEP, 2003). Em contrapartida, a valorização destes profissionais da educação escolar tem sua garantia previstas em lei, o artigo 206, inciso V da Constituição Federal, elenca tais direitos em planos de carreira, com ingresso por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas (BRASIL, 1988).

Porém, a realidade mostra que as condições favorecedoras na educação ainda enfrentam muitos desafios. Knüppe (2006) mostrou em sua pesquisa com professores do ensino fundamental variáveis que desmotivam professores, sendo elas: salas de aula muito cheias de alunos, além da crença das participantes do estudo de que a direção não divide as turmas e números de alunos para não terem muitos gastos. Outro fator considerado como desmotivador deu-se ao fato dos alunos encontrarem dificuldades para tirarem dúvidas e acabarem envolvendo-se em conversas paralelas.

Para Santos e Sobrinho (2011) e Carlotto e Palazzo (2006), problemas como excesso de trabalho, alunos indisciplinados, baixa remuneração, falta de reconhecimento profissional, falta de reciprocidade na relação com os alunos, conflito e sobrecarga do papel, relação professor-família, dúvidas quanto à competência profissional, problemas de relacionamento com colegas, preparação insuficiente para a prática do trabalho, maior número de alunos, maior exaustão emocional do professor e, ainda, quanto pior o comportamento dos alunos, maior distanciamento afetivo e sentimento de falta de realização profissional. Associam, assim, a síndrome de Burnout nos professores.

Estudos realizados por autores como Freitas e Facas (2013), Goulart-Junior e Lipp, (2008), Fernandes e Rodriguez (2011), Gomes *et al.*, (2006) assinalaram outros fatores que estão relacionados ao nível de insatisfação docente, que também ocasionam danos ao professor, como exigências emocionais motivadas pelo contexto socioeconômico de seus alunos, sendo estes conduzidos a estados de muita tristeza e até depressão, sintomas de estresse, cansaço excessivo e constante tensão muscular, irritabilidade excessiva e sem causa aparente, angústia, ansiedade e problemas com a memória, a desvalorização do trabalho docente, existência de garantias mínimas para a estabilidade provenientes do desrespeito à legislação nacional. Desta maneira, variáveis que são percebidas como nível de insatisfação pelo professor podem refletir na qualidade das suas práticas pedagógicas.

Corroborando, Rocha e Fernandes (2008) afirmam que a qualidade de vida e necessidade de saúde dos professores muitas vezes é subestimada. No entanto, Silva *et al.* (2015) enfatizam que, ao se pensar em promover melhores condições de trabalho para o professor, menores serão as incidências de adoecimento físico ou emocional e ainda melhor satisfação. Tendo em vista as especificidades apresentadas, cabe ressaltar que a educação precisa estar alinhada com as exigências acadêmicas, sendo importante discutir todos os agentes que compõem o núcleo educacional, em especial, aqui, o professor. Para tanto, é indispensável, um repensar, bem como políticas públicas que promovam melhores qualidades de vida para estes, a partir da observação dos fatores que os atrapalham no bom desempenho. Assim, é essencial acionar pesquisadores, comunidade e, principalmente, os entes governamentais para esta reflexão.

Ademais, compreende-se que o exercício profissional inerente ao docente inclui dimensões cognitivas, habilidades de relações sociais, afetividade e qualidade de vida sem desconsiderar o conteúdo específico e o objetivo em sala de aula. Agora, as cognições docentes também promovem comportamentos que exercem influências na prática pedagógica, promovendo o sucesso ou insucesso escolar.

### **3.3 Estudos sobre as Cognições**

Para melhor compreensão sobre as cognições docentes e como estas desenvolvem-se nas práticas escolares, foram realizadas buscas de estudos que versem sobre esta temática. Entretanto, vale ressaltar que as cognições são objetos de pesquisas nos mais diversos contextos, na educação perpassa estudos em diferentes cursos como línguas, educação física, matemática, entre outros, a relação parental e cuidadores (FERNANDES, 2015; CARVALHO,

2010; LIMA, 2007; LYONS; PETERSON, 2011; PAIVA; DEL PRETTE, 2009; SARNOSKI, 2014; SILVA, 2012).

O estudo realizado por Carvalho (2010) aborda sobre a possibilidade de inserção dos avanços da neurociência como constituinte do saber disciplinar no processo de formação docente. O processo cognitivo tem intrínseca relação com a aprendizagem, partindo do pressuposto de que esta ocorre na interação da percepção, dos sentidos e da memória, e isto perpassa pelo conhecimento cérebro/mente, sendo “imprescindível que o professor se reconheça como responsável pela configuração de um ambiente que propicie a autorreorganização dos indivíduos” (p. 543). Nesta perspectiva, inclui-se a cognição como elemento desta construção, portanto, a autora defende a ideia da criação de uma disciplina que poderia ser chamada “Neurociência e aprendizagem” ou “Biologia da aprendizagem”, justificando que visualizar o funcionamento do substrato físico onde ocorrem os processos mentais pode tornar-se um elemento facilitador para o entendimento do cérebro, assim constituindo uma abordagem ampla das relações entre cognição, emoção e aprendizagem.

A pesquisa realizada por Lyons e Peterson (2011) teve como objetivo mostrar a relação entre crenças e contexto escolar, enfocando as crenças e ações de uma professora de língua inglesa e a maneira como se relacionam às crenças de outros atores da escola (outros professores, alunos e administradores). A metodologia foi realizada por meio de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os resultados apontam que três crenças se destacaram como influentes na sua atuação, bem como impactantes na escola: a Crença 1 – os alunos não têm base – mostra que ainda existe uma concepção negativa sobre o aluno da escola pública atrelada a sua posição socioeconômica; a Crença 2 – tenho que ajudá-los a ser cidadãos e boas pessoas – relativa ao comportamento dos alunos e à construção de um espaço democrático; a Crença 3 – falta suporte, evidencia um dos obstáculos que o professor enfrenta no contexto onde exerce seu trabalho, a falta de apoio dos vários níveis de governo, além da administração escolar e de seus colegas. Dessa forma, os autores enfatizam que a identificação de crenças compartilhadas no contexto escolar auxilia na percepção e no entendimento de tensões, assim sendo, tais descobertas podem contribuir de forma significativa para o enfrentamento dos desafios no contexto escolar.

Outro estudo realizado por Fernandes (2015) teve como objetivo investigar as crenças de eficácia (individual e coletiva) dos professores, bem como sua relação com o contexto de ensino e alguns domínios específicos da ação docente. Este estudo é composto por quatro artigos. As amostras de todos os estudos foram compostas por professores da educação básica, do ensino infantil ao ensino médio, de uma rede privada confessional de ensino. O

primeiro artigo caracteriza-se como revisão sistemática, o segundo e o terceiro artigos são constituídos por estudos empíricos, de natureza quantitativa, com amostra de 495 professores e o quarto estudo é composto por uma pesquisa qualitativa, com amostra de quatro participantes. Um dos resultados apresentados no estudo 1 foi que quanto maiores os índices de despersonalização, exaustão, pressão do tempo, síndrome de Burnout e uso da violência menores são os escores de autoeficácia do professor. O estudo 2 aponta associação entre autoeficácia e eficácia coletiva dos docentes. O estudo 3 aponta os maiores índices de eficácia coletiva no grupo de professores que trabalham apenas numa única escola. No estudo 4, a partir da análise feita na técnica nuvem de palavras, verificou-se que as palavras mais relevantes foram: (a) professor – 64 ocorrências; (b) experiência – 27 vezes; (c) conhecimento – 25 ocorrências; (d) atenção – 17 vezes; (e) dificuldade – 17 ocorrências; (f) problemas – 16 vezes na base de dados. Os resultados indicaram que os fatores contextuais podem influenciar as crenças de eficácia dos professores, com implicações no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa realizada por Lima (2007), intitulada “As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica”, pautou-se no Paradigma do Pensamento do Professor, que, na investigação educativa, busca relacionar as concepções e ideias dos(as) professores(as) com a realidade de sua prática educativa, de modo a possibilitar a conexão entre pensamento e ação, envolvidos no desenvolvimento do ato de ensinar. Para o desenvolvimento da pesquisa, empregou-se uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, segundo o paradigma do pensamento do professor, utilizando o método (auto)biográfico/história de vida em três instituições de ensino médio, duas escolas públicas e uma particular. Os participantes foram 10 professores/as tidos/as como experientes/bem-sucedidos profissionalmente, indicados por seus pares e pela equipe de gestores escolares/supervisores e orientadores educacionais. Os instrumentos foram: memorial de formação e entrevista autobiográfica de formação na modalidade semiestruturada.

Os resultados apontaram, a partir das narrativas analisadas extraídas das histórias de vida, uma visão do processo de formação inicial como uma etapa propícia para a consolidação da base para a construção do conhecimento pedagógico especializado, como oportunidade de socialização de saberes profissionais e de aquisição de princípios e regras peculiares à prática docente, e ainda as diferentes concepções e crenças apreendidas neste conjunto de dados corroboram a ideia de que a formação inicial é a fase de preparação formal, a base para a aquisição de conhecimentos de que o sujeito necessita ao longo da vida profissional.

Ainda sobre as cognições, Silva (2012) realizou um estudo com o objetivo de investigar as cognições, concepções de professores e formadores sobre estudos na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) e a relação destas com a prática docente. Os participantes foram professores de LE (inglês) do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino e professores de uma universidade pública federal. Foi utilizada como abordagem a metodologia Q, que utiliza o programa PQMethod 2.11, por meio do grupo focal e de entrevistas semiestruturadas, usados como instrumentos de coleta secundários, assim foi feito levantamento de uma gama de pontos de vistas dos participantes para a posterior composição de uma amostra Q semiestruturada de assertivas. Os resultados apontaram, de forma geral, a ocorrência de múltiplos fatores subjetivos, de ordem social e cultural, que influenciam a prática, as ações e as tomadas de decisões dos professores e formadores participantes em relação ao processo de ensinar e aprender LE na rede pública de ensino.

A pesquisa realizada por Paiva e Del Prette (2009) teve o objetivo de identificar crenças educacionais de professores do ensino fundamental e examinar seu padrão facilitador ou dificultador da aprendizagem dos alunos. Os participantes foram 33 professoras de terceira série do ensino fundamental de nove escolas da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo com idade média de 35 anos. O instrumento utilizado foi o Questionário de Avaliação de Crenças do Professor (QAC-P). Os resultados indicaram que os professores facilitadores se diferenciaram dos dificultadores basicamente em: maior concordância com a noção de que as relações interpessoais e o desenvolvimento socioemocional e intelectual dos alunos estão associados. Porém, houve diferenças significativas entre esses dois eixos do desenvolvimento infantil, evidenciou-se que, para essas professoras, o desenvolvimento intelectual de uma criança não é tão fortemente influenciado pela qualidade dessas interações e pelo desenvolvimento socioemocional da criança. Outro aspecto identificado nos resultados foi a maior valorização das habilidades sociais como componente do desenvolvimento socioemocional e da aprendizagem acadêmica dos alunos; em relação à qualidade das atribuições de causalidade, os dois grupos de professoras não se diferenciaram, explicaram o sucesso e o fracasso escolar dos alunos sobretudo pelas atribuições de capacidade e esforço. Todavia, as respostas das professoras facilitadoras apresentaram uma quantidade maior de atribuições de causalidade, como explicações do sucesso e fracasso escolar dos alunos, sugerindo maior capacidade de análise e discriminação do processo de ensino-aprendizagem que as professoras dificultadoras.

Nesse sentido, as cognições apresentam relação com a afetividade. Sarnoski (2014) evidencia, a partir de um estudo bibliográfico, que a afetividade tem importante correlação com

a aprendizagem, considerando que a cognição deve ser simultaneamente trabalhada com a afetividade, constituindo assim um processo de construção do conhecimento que promova o desempenho escolar. Para a mesma autora, “é de fundamental importância que o professor esteja consciente de sua responsabilidade, tomando decisões de acordo com os valores morais e as relações sociais de sua prática” (p. 11). Neste ensejo, ressalta-se o papel do professor e o quanto conhecer suas cognições pode proporcionar-lhe a visualização das práticas que contribuam ou não no processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar, verificou-se que as cognições ocupam espaços privilegiados concernentes às pesquisas no contexto educacional, os quais são elementos que cooperam para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para a promoção de estratégias e políticas que visem uma educação que abarque os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Enfatiza-se que conhecer as cognições docentes permite visualizar sob a ótica do professor quais os aspectos emergentes precisam de modificação na educação.

Elencando a centralidade dos resultados das pesquisas realizadas, destacam-se: cognição e aprendizagem; o papel do professor; visão pessimista do professor em relação ao aluno; fatores contextuais interferem na crença de eficácia; professores acomodados; alunos incivilizados; papel da família; leis que privilegiam os alunos; condições da escola; tecnologia; burocracia; fase inicial é propícia à aquisição de conhecimento e crenças; fatores subjetivos, social e cultural influenciam a prática, ação e tomadas de decisão; o professor facilitador discerne melhor o processo de ensino aprendizagem; afeto e cognição.

## 4 HABILIDADES SOCIAIS

O interesse relacionado às habilidades sociais e sua influência nos relacionamentos interpessoais nos mais diversos âmbitos tem fomentado pesquisas em diversos temas e contribuído para a compreensão dos contextos sociais. A busca por compreender como surgiram e pelos resultados de sua eficácia na contemporaneidade desperta o interesse acadêmico em investigar seu contexto histórico, sua importância, seu desenvolvimento e aplicação à educação.

As pesquisas desenvolvidas por autores como Caballo (2003), Wolpe (1958), Del Prette e Del Prette (2014a), entre outros, têm ajudado a explicar as habilidades sociais e como estas têm ganhado espaço dentro dos contextos sociais. Vale ressaltar que as habilidades são aprendidas em conformidade com sua cultura, família e todo ambiente ao qual pertence. Para tanto, existem comportamentos que são considerados aceitáveis a uma determinada situação ou cultura e podem ser considerados inaceitáveis em outras.

Segundo Caballo (2003), as habilidades sociais estão embasadas em uma série de raízes históricas, perpassando o termo *habilidade social* por diversas mudanças até estabelecer-se. A origem de pesquisas sobre as habilidades sociais teve início nos Estados Unidos com Wolpe (1958), por meio de um método interventivo para ansiedade e treinamento assertivo, e na Inglaterra com Argyle (1967), que tratava sobre a interação homem-máquina e a descrição do processo de informações, que suscitou o Treinamento de Habilidades Sociais.

Por conseguinte, as terminologias sofreram várias alterações à medida que novos estudos eram efetuados, dentre elas a de *comportamento assertivo* (WOLPE, 1958), que, a partir dos anos de 1970, na Inglaterra, foi substituída pelo termo *habilidades sociais*.

Mais tarde, o arcabouço teórico sobre as habilidades sociais foi se desenvolvendo no Brasil. Preconiza-se que o artigo denominado “Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento”, de Del Prette e Del Prette (1996), representa o início deste campo de conhecimento no país, sendo que, a partir da década de 90, observou-se a abrangência de estudos na área. Vale ressaltar que encontram-se muitos estudos de autoria dos referidos pesquisadores e seu grupo sobre essa temática.

### 4.1 Conceituando as Habilidades Sociais

O ser humano desde seu nascimento vive em um ambiente de interação e relacionamento interpessoal, possuindo assim a capacidade de relacionar-se de forma saudável

ou prejudicial a si e ao outro, ou seja, expressando respostas que abarquem, como por exemplo, sentimentos, opiniões, defesas de direitos de maneira que não ofenda a si e ao outro (MIGUEL; GARBI, 2003). Portanto, para a efetivação de comportamentos assertivos, é necessário o desenvolvimento das habilidades sociais.

Para melhor compreensão, todo ser humano tem seu repertório comportamental e tais exercem uma função, por exemplo, quando uma criança quer algum objeto emprestado e para isto morde o colega, conseguindo desta forma alcançar seu objetivo, esta tem a probabilidade de repetir tal comportamento sempre que precisar de algo, ou seja, o comportamento de morder é uma forma agressiva e possui a função de conseguir algo emprestado.

Logo, desenvolver habilidades sociais implica desenvolver comportamentos com objetivos, porém com variadas formas de expressar, de maneira que sejam harmoniosos para ambas as pessoas. Dentro do arcabouço conceitual, segundo Del Prette e Del Prette (2005), é importante ressaltar a distinção entre os conceitos-chave: habilidade social, competência social e desempenho social.

Desempenho social é “qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 31).

*Habilidade social* é um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a, p. 24).

*Competência Social* é um construto avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e as demandas da situação e cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2017a, p. 37).

Sabe-se que o ambiente escolar é propício ao desenvolvimento de interação e, conseqüentemente, à expressão de emoções e comportamentos correspondentes a estas. Nessa perspectiva, considera-se que docentes e crianças individualmente trazem consigo sua cultura, incluindo as crenças pessoais e práticas educativas familiares, sendo estas “as principais condições para a aquisição e o desempenho das habilidades sociais e da competência social” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 19).

Sobre as dimensões do ambiente escolar, Souza e Castro (2008) salientam que a escola pode se configurar também, como espaço de confiabilidade para a criança, quando

oferece ambiente estável, com regras claras, constância e segurança, o que muitas vezes não é proporcionado à criança em outros contextos de sua vivência.

A contemporaneidade proporciona situações que exigem aprendizagem de novos conhecimentos para responder a demandas como: gestão de conflitos, expressão de sentimentos de forma assertiva, na composição familiar, escola e outros espaços de interação social, para isto, um repertório de habilidades sociais contribui de forma significativa. Segundo Del Prette e Del Prette (2017a, p. 10), “habilidades de comunicação, expressividade e desenvoltura nas interações sociais podem se reverter em amizade, respeito, status no grupo ou convivência agradável”.

No estudo realizado por Miguel e Bueno (2011) com intuito de investigar as relações entre habilidades sociais e as estratégias de *coping*, obtiveram o achado de que pessoas que tendem a exercer o autocontrole são as mesmas que buscam suporte social, aconselhamentos e conversação com amigos. O *coping*, segundo Folkman e Lazarus (1985), é a forma em que uma pessoa expressa esforços cognitivos e comportamentais, levando-as a lidar com as demandas estressantes que sobrecarregam seus recursos individuais.

Conviver em grupo é uma necessidade básica de uma criança, que gosta de movimento no sentido de brincar, sorrir e correr, o que a instiga a ser aceitável no grupo ao qual quer pertencer, motivando-a a corresponder às expectativas dos colegas, da família, da escola, e nesse empenho desenvolve comportamentos que auxiliam nesse processo de aceitação, sendo estes saudáveis ou não para seu bem-estar emocional.

Portanto, os comportamentos emitidos por uma criança nem sempre estão coerentes com seus desejos e sentimentos, fazendo de seus relacionamentos interpessoais algumas vezes desagradáveis para ambas as partes, além de um baixo repertório em habilidades sociais interferirem de forma direta no processo de ensino aprendizagem. Corroborando esta ideia, Rosin-Pinola, Del Prette e Del Prette (2007, p. 240) consideram “as habilidades sociais como componente crucial para aprendizagem e o sucesso escolar, bem como para o desenvolvimento socioemocional e o ajustamento na escola”.

Levando em consideração que cada comportamento interfere efetivamente no indivíduo, conviver em sociedade com qualidade de vida pode ser um fator resultante da interação dos aspectos comportamentais e cognitivos que, uma vez aprendidos, desenvolvem autonomia, considerando o indivíduo a si mesmo e o outro. Partindo dessa premissa, as habilidades sociais foram subdivididas e estudadas separadamente. Del Prette e Del Prette (2017a) mostram em um portfólio as principais classes de habilidades sociais identificáveis na literatura, que são:

**Quadro 1** - Classes de habilidades sociais

<b>1. Comunicação</b>	Iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar feedback, elogiar e agradecer elogio, dar opinião, comunicação de forma direta (face a face) e indireta (uso de meios eletrônicos).
<b>2. Civilidade</b>	Cumprimentar e responder a cumprimentos, pedir por favor, agradecer, desculpar-se.
<b>3. Fazer e manter amizade</b>	Iniciar conversação, apresentar informações livres, ouvir/fazer confidências, demonstrar, gentileza, manter contato, sem ser invasivo, expressar sentimentos, elogiar, dar feedback, responder a contato, enviar, mensagem, convidar/aceitar convite para passeio, fazer contato em datas festivas, manifestar solidariedade diante dos problemas.
<b>4. Empatia</b>	Manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar, colocar-se no lugar do outro, expressar compreensão, incentivar a confidência, demonstrar disposição para ajudar, compartilhar alegria e realização do outro.
<b>5. Assertivas</b>	Por se tratar de uma classe ampla com muitas subclasses, são destacadas apenas algumas delas: defender direitos próprios e de outrem; questionar, opinar, discordar; fazer e recusar pedidos.
<b>6. Expressar solidariedade</b>	Identificar a necessidade do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, engajar-se em atividades sociais construtivas, compartilhar alimentos ou objetos com pessoas deles necessitados, cooperar, expressar compaixão, participar de campanhas de solidariedade, fazer visitas a pessoas com necessidades, consolar, motivar, fazer doações.
<b>7. Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais</b>	Acalmar-se exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema, reconhecer, nomear, e definir o problema, identificar comportamentos de si e dos outros associados à manutenção ou solução do problema (como avaliam, o que podem fazer, qual a motivação para mudança), elaborar alternativas de comportamentos, propor alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar cada alternativa ou combinar alternativas quando for o caso.
<b>8. Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo)</b>	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, partilhar de brincadeiras, manifestar gentileza, fazer convites, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, lidar com relações íntimas e sexuais, estabelecer limites quando necessário.
<b>9. Coordenar grupo</b>	Organizar a atividade, distribuir tarefas, incentivar a 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.
<b>10. Falar em público</b>	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 acontecimento (incluir subclasses do item anterior), agradecer a atenção ao finalizar.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2017a).

Outra perspectiva na qual estão inseridas as habilidades sociais é a sua contribuição para a educação quanto ao processo de ensino e aprendizagem, pois sabe-se que a escola é um ambiente inteiramente interpessoal, há relacionamentos entre professor e aluno, professor e professor, aluno e aluno, escola e família e assim por diante. Em um modelo multifacetado, tem-se estudado a inteligência dentro do comportamento e das relações interacionais que o indivíduo desenvolve, como sua relação com o professor por exemplo, e de que forma esta afeta sua cognição e aquisição das informações repassadas em sala de aula.

Considerar a relação entre cognições e habilidades sociais implica em contribuição para a educação no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Weiss (1994), o modelo de aprendizagem é o conjunto dinâmico que estrutura elementos como: conhecimento que o sujeito já possui, estilos usados na aprendizagem, expressão de conduta, funcionamento cognitivo, hábitos, motivação, ansiedades, conflitos, vínculos com o conhecimento em geral e objetos de conhecimento escolar, entre outros.

Dessa forma, compreende-se que a múltipla forma de aquisição do saber relaciona-se com o meio no qual a pessoa está inserida, assim sendo, conhecer tais relações e como estas se entrelaçam pode favorecer subsídios para a educação e ainda ampliar sua eficácia, permitindo a expressão das capacidades de pensamento e interações sociais, as quais compõem este cenário.

#### **4.2 Habilidades Sociais e sua Influência no Desenvolvimento e Educação na Infância**

Os anos iniciais da criança configuram-se na fase de desenvolvimento mais propícia à aquisição das habilidades. Del Prette e Del Prette (2005) enfatizam que, mediante as novas demandas, a criança precisa desenvolver um repertório mais elaborado de habilidades sociais e, ainda, que o empobrecimento de tal repertório pode ocasionar correlatos de problemas psicológicos. Corroborando tal afirmativa, “as dificuldades interpessoais ocorrem, de modo geral, por causa de um repertório de habilidades sociais pobre, principalmente em termos de empatia, expressão de sentimentos e resolução de problemas” (CIA; BARHAM, 2009, p. 46).

Dentre as diversas práticas pedagógicas que norteiam a educação, estudos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; ELIAS, 2016; BORGES; MARTURANO, 2010) apontam para as habilidades sociais, que quando presentes neste contexto contribuem para o desempenho acadêmico. Tais pressupostos coadunam com a pesquisa realizada por Marturano e Gardinal (2008), com alunos da 1ª série do ensino fundamental, na qual um dos resultados ressalta que:

As crianças com maior dificuldade relacionada ao desempenho relatam, além das situações específicas do domínio acadêmico, estressores interpessoais como ser agredido, ser provocado, ser excluído das brincadeiras e levar bronca do professor (MARTURANO; GARDINAL, 2008, p. 89).

O resultado acima relacionado evidencia que problemas interpessoais podem refletir no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração serem tão difíceis quanto dominar o conteúdo. Desta maneira, considera-se o repertório de habilidades sociais como elemento importante no que tange ao relacionamento social saudável e propício a um ambiente escolar de sucesso (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

Na escola, a criança constantemente enfrenta processos de mudança e para isto precisa de habilidades na adaptação. Para Cia e Barham (2009), há diferenças no contexto físico e social conhecidos pela criança na pré-escola, expectativas mais exigentes, regras complexas, entre outras. Masten e Coastworth (1998) apontam que este período consiste no desenvolvimento de repertórios que são exigidos da criança pela escola.

Partindo do pressuposto de que as habilidades sociais são comportamentos aprendidos, estas habilitam o ser humano a perpassar pelas situações que demandam assertividade. Portanto, adquirir tais comportamentos aumenta a probabilidade de enfrentamento com potencial para o desenvolvimento saudável, uma vez que “cada período do ciclo da vida traz para o indivíduo novas tarefas a serem cumpridas, cada qual acompanhada tanto de fatores potenciais de risco biopsicossocial como de oportunidades para crescimento” (D’AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005, p. 108).

Em estudos realizados sobre habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico (CIA; PAMPLIN; DEL PRETTE, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), obtiveram-se resultados de que crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento possuem um baixo repertório de habilidades sociais. Logo, tais comportamentos expressam-se de forma passiva ou agressiva.

Concomitantemente, faz-se o diálogo com o resultado da pesquisa realizada por Santos, Ramos e Salomão (2015), sobre o desenvolvimento infantil na concepção das professoras. A pesquisa apontou elementos importantes para que este ocorra, classificando-os como principais recursos favoráveis à promoção do desenvolvimento infantil, que foram:

A importância das interações afetivas, dos recursos pedagógicos diversificados e da participação das famílias [...]. Quanto ao papel do educador, as professoras salientaram a importância de educar as crianças, conhecer sobre o desenvolvimento infantil e estimulá-lo, o que ressalta a noção de que o educador, na condição de mediador, deve ter responsabilidade sobre a qualidade das trocas sociais estabelecidas com as crianças, contribuindo, entre outros aspectos, para a configuração da creche

enquanto um contexto de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento (SANTOS; RAMOS; SALOMÃO, 2015, p. 205).

O resultado da pesquisa corrobora a relevância das habilidades sociais educativas, uma vez que o estudo foi realizado no contexto educacional, sob a percepção dos educadores, e elenca como fatores favoráveis ao desenvolvimento infantil a interação e a responsabilidade do educador no aspecto social. Neste sentido, Del Prette e Del Prette (2005) consideram as respectivas habilidades como fundamentais para o desenvolvimento interpessoal, proporcionando assim ferramentas para o desenvolvimento da criança.

Por conseguinte, compreender a configuração do processo de ensino-aprendizagem na infância permite o delineamento de práticas e habilidades que o docente poderá utilizar nas demandas apresentadas no cotidiano escolar. A esse respeito, salienta-se que “o bom desempenho pode favorecer a superação de dificuldades e o envolvimento com projetos de vida que potencializam a autorrealização” do aluno (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014a, p. 257). O Quadro 2 mostra as classes e subclasses de habilidades relevantes para infância.

**Quadro 2** - Classes e subclasses de habilidades relevantes para infância

<b>CLASSES</b>	<b>SUBCLASSES</b>
<b>Autocontrole e expressividade emocional</b>	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
<b>Civilidade</b>	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe, com licença, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
<b>Empatia</b>	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.
<b>Assertividade</b>	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas.
<b>Fazer amizades</b>	Fazer perguntas pessoais, responder perguntas oferecendo informação livre (autorrevelação), aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividade, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação ("enturmar-se"), identificar e usar jargões apropriados.

(continuação)

CLASSES	SUBCLASSES
<b>Solução de problemas interpessoais</b>	Acalmar-se diante de uma situação-problema, pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar uma alternativa, avaliar o processo de tomada de decisão.
<b>Habilidades sociais acadêmicas</b>	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2005).

Tais classes apresentadas favorecem os aspectos de desenvolvimento no relacionamento interpessoal, como, por exemplo, as habilidades sociais acadêmicas, possibilitando à criança aprender a expressar-se de forma saudável a si e ao outro, aprendendo a trabalhar em grupo e, conseqüentemente, manejando conflitos, ocasionando o desempenho social que “refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 31).

Dessa forma e sob tal complexidade, compreende-se que a prática docente na educação de crianças requer habilidades que favoreçam as relações interpessoais. Partindo do pressuposto de que a linguagem da criança está na afetividade e que ocorre na interação com o ambiente, a educação escolar vem sendo instigada a exercer efetivamente a função de formação para a cidadania, não apenas com o conteúdo acadêmico, mas “incluindo o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades de convivência humana” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014a, p. 79). As habilidades sociais vêm contribuir no processo de formação humana no que tange aos mais diversos campos das relações.

### 4.3 Habilidades Sociais de Professores

O desenvolvimento educacional tem sido amparado por um longo período histórico de estudos, pesquisas e avanços. Contudo, o pensar em práticas que englobem a educação contemporânea implica pensar em ações que não sejam apenas instrumentalização para repassar conhecimento, mas de reflexão no que tange a questões epistemológicas, que norteiam trabalhos produzidos a partir do espaço teórico construído mediante tais discussões (COÊLHO; FURTADO, 2016).

Assim sendo, o processo de educação é multifacetado, que rompe o entendimento de professor-aluno apenas na sala de aula com transmissão de conhecimento de disciplinas específicas. Partindo desta premissa, ressalta-se que o ingresso da criança na escola é permeado por expectativas que envolvem a compreensão social e as relações com os companheiros, em que jogos e brincadeiras são experiências significativas para organização social e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014a).

Neste sentido, a teoria das habilidades sociais vem enfatizando a importância do professor enquanto agente da educação e a inserção das HS como emergentes práticas da contemporaneidade. Desta forma, o professor precisa de competência social, sendo esta fundamental para o processo de ensino aprendizagem. A desenvoltura social está correlacionada com os resultados acadêmicos (SOARES *et al.*, 2009).

Portanto, questionar metodologias no processo de ensino-aprendizagem durante o exercício da docência, tanto na academia como nos programas de aperfeiçoamento e atualização dos profissionais e nos eventos dirigidos à categoria, possibilita mudanças constantes que abarcam a demanda emergente, conforme destacam Stacciarini e Esperidião (1999).

A prática diária sinaliza a ocorrência de um ensino centrado na figura do professor, que detêm a autonomia do conhecimento, gerando estratégias repetitivas, geralmente com aulas expositivas, e conseqüentemente criando um fluxo unilateral de comunicação, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico por parte do aprendiz, que na maioria das vezes assimila o que lhe é imposto, sem muitos questionamentos (STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999, p. 59).

Para os mesmos autores, tais práticas caracterizam “o ensino tradicional, supondo que o indivíduo que aprende é incapaz de ter controle de si mesmo, devendo ser conduzido por pessoas que sabem mais que ele” (STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999, p. 59). Esse modelo de ensino sinaliza para a educação bancária a qual Freire (1997) critica, sendo esta a ideia de que o aluno é depositário e o educador depositante. Logo, a ideia central é de que o professor tem o domínio do conhecimento. Dessa forma, compreende-se que não há produção de conhecimento, e sim alienação do conhecimento já existente.

A fim de compreender como estes elementos estão relacionados com as habilidades sociais, ressalta-se que a interação e a relação social estão mutuamente ligadas em um contexto escolar e ocorrem, por exemplo, por meio de uma pergunta que o aluno faça, ou pela inibição deste para interagir no grupo. Assim sendo, considera-se que as crenças do professor externam-

se por meio de comportamentos que são coerentes com aquilo que acredita, sendo construídas por meio do modelo tradicional de educação, familiar ou cultural.

Em contrapartida, o déficit em habilidades sociais configura uma educação com relação social e interação social em desarmonia, podendo ser desvelado, sinalizando que, se há dificuldades de comunicação, por exemplo, interfere no pensamento crítico e, conseqüentemente, em feedback, “enquanto procedimento de ensino-aprendizagem, o feedback permite que a pessoa sob treinamento perceba como se comporta e como esse comportamento afeta seu interlocutor” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 69). Para Vila (2005), o feedback pode afetar de forma positiva ou negativa o aluno, a partir deste entendimento é considerado um comportamento importante para a relação professor e aluno.

Desta forma, o professor, através de suas ações e por meio de suas crenças, influencia no processo de ensino e aprendizagem, nas práticas pedagógicas e interações com seus alunos, pois a forma como acredita no desempenho deles os leva a terem um filtro que os fazem interpretar, valorizar e reagir de diferentes formas e inclusive pode induzir o comportamento dos alunos em direção às suas expectativas (PAJARES, 1992). Dependendo de quais sejam estas expectativas, podem ou não promover atividades que auxiliem os alunos para uma aprendizagem satisfatória, principalmente aqueles com baixo desempenho acadêmico.

Tal constatação aproxima-se da mesma encontrada por Paiva e Del Prette (2009), em que verificaram que professoras facilitadoras e dificultadoras reconhecem-se como potencialmente promotoras da aprendizagem dos alunos e relacionam o desempenho destes com sua atuação profissional e, em particular, com seu desempenho na interação com o aluno.

Outro detalhe importante relativo à compreensão da importância das habilidades sociais enquanto prática docente é encontrado em Saviani (1997), que trata do saber atitudinal, o qual compreende o domínio dos comportamentos e vivências que engloba atitudes e posturas inerentes ao papel do professor, como disciplina, pontualidade coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção as suas dificuldades, entre outras.

Tal modalidade remete à compreensão de que o professor, além do conhecimento específico, precisa desenvolver habilidades que favoreçam a relação professor-aluno. Estas contribuem no diálogo, na postura, no relacionamento interpessoal, nos questionamentos, ou seja, na forma de expressão do professor promovendo a competência social. Para Castro e Bolsoni-Silva (2008), o professor pode favorecer as relações em sala de aula, proporcionando ou até mesmo desestimulando comportamentos que contribuem para as interações sociais, exercendo influência tanto nos aspectos acadêmicos quanto nos sociais.

Sob a mesma ótica, sabe-se que a atuação e a formação docente exigem conhecimentos curriculares, bem como habilidade de reflexão sobre sua ação educativa, tais comportamentos não estão desvinculados do papel específico do professor, nem suas responsabilidades do conhecimento historicamente produzido, mas é preciso articular aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional dos alunos (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Logo, os professores como agentes desse novo contexto podem auxiliar as crianças a entenderem valores, normas, regras e padrões comportamentais. No entanto, práticas inadequadas podem influenciar no surgimento de possíveis déficits, que, por sua vez, podem levar a criança a ter pouca adaptabilidade social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014). Ainda, para Saviani (1997, p. 139), o professor é um auxiliar no processo de produção e o aluno é o agente, “portanto o professor tem que levar em conta os conhecimentos que o aluno já domina, ainda de forma não elaborada, de forma não sistemática”.

Assim, enfatiza-se a validação do aluno, em que o professor, por meio da aquisição das HS, pode “contribuir para um desempenho social competente, prevenindo conflitos interpessoais, de maneira a otimizar a qualidade de vida das crianças” (DIAS *et al*, 2008, p. 347). As práticas educativas ocorrem nos mais diversos ambientes, classificados em eixos e, em cada um destes, sob a responsabilidade de diferentes pessoas, no caso da escola é atribuído ao professor um papel social, comprometido com o processo de ensino e aprendizagem, conhecido na literatura como agente educativo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2000).

Nesta ótica, entende-se que há a necessidade de compreensão de que o comportamento do professor afeta de forma positiva ou negativa seu aluno. Estudos realizados (COOLAHAN *et al.*, 2000; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002; GOMES, 2003; VILA, 2005; ZANOTTO, 1997) apontam algumas práticas que são consideradas positivas por parte do professor, além da comunicação efetiva (olhar para os alunos, falar, ouvir, iniciar comunicação, buscar aproximação, responder perguntas).

Ainda para os mesmos autores, outros comportamentos são importantes, como: a) elogiar e ser afetivo – elogiar, expressar sentimentos positivos, dar feedback positivo a comportamentos esperados, agradecer a elogios, apoiar o aluno apesar do seu erro, encorajá-lo a novas tentativas, quando o aluno é afetuoso, e promover situações lúdicas; b) fazer e receber críticas – ouvir e expressar opiniões e alterar o próprio comportamento; c) propor situações-problema, estabelecer regras e incentivar seu cumprimento. Corroborando tais estudos, compreende-se que a expressão de sentimentos positivos contribui para a qualidade de vida, equilíbrio emocional e harmonia entre as pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014a).

Essas premissas apontam para comportamentos que, uma vez expressados, favorecem as relações, podendo ser os mesmos desvelados a partir dos autores como Chagas *et al.* (2005), salientando que comportamentos como responder um elogio, por exemplo, aumentam a probabilidade do outro fazer elogios futuros. Sob ótica semelhante, Maldonado e Garner (1992) afirmam que comportamentos que têm como respostas um sorriso, olhar nos olhos e agradecer são suficientes. E ainda, Galassi e Galassi (1977) ressaltam que o comportamento de se fazer um elogio é importante, pelo fato de que as pessoas gostam de ouvir coisas positivas a seu respeito e a forma como nos sentimos em relação a elas.

Desta maneira, um repertório de HS, além de favorecer as interações sociais, traz inclusive realização pessoal, contribuindo para uma qualidade de vida, acarretando em realização pessoal (FORMOZO *et al.* (2012). Essa situação reflete a mesma encontrada por Lucca (2004), que enfatizou que viver com qualidade está relacionado ao desempenho nos diversos papéis sociais, e estes podem ser treinados e executados, ocasionando relações interpessoais harmoniosas consigo e os outros. Outro detalhe importante, relativo à treinamento é bem ressaltado por Vila (2005) em sua dissertação sobre treinamento de habilidades sociais (THS) em grupo de professores de crianças com dificuldades de aprendizagem, frisando que o THS visa melhorar a competência social das pessoas em contextos sociais, sendo o principal objetivo deste a aquisição de comportamentos específicos, que favoreçam as relações interpessoais.

Para Del Prette e Del Prette (2001), o THS, quando aplicado a um público não clínico, pode ser educativo e preventivo. À guisa de exemplificação, uma das formas utilizadas por tais autores dá-se através de vivências que envolvem atividades que abarquem os sentimentos, pensamentos e ações, visando amenizar déficits e ampliar o repertório de habilidades sociais. Ainda, para os autores supracitados, as vivências podem ser desenvolvidas com a utilização dos seguintes procedimentos: *modelação* - em que se apresenta um comportamento como modelo e a aprendizagem ocorre por meio da observação direta; *modelagem* - a partir de aproximações sucessivas de reforçamento, ocorrendo a aprendizagem gradual; *instrução* - esclarecer o objetivo da sessão, favorecendo que os participantes em treinamento compreendam o que é esperado em uma determinada situação; *reforçamento positivo* - sendo a consequência positiva a partir da emissão de um comportamento adequado; *feedback* - informando sobre o desempenho do participante, permitindo que o mesmo identifique as suas dificuldades e habilidades; *ensaio comportamental* - pode ocorrer a partir de uma simulação da vida real em que o participante demonstra sua dificuldade; e *tarefas de casa* - aplicação na vida diária das habilidades aprendidas.

Assim, a escola pode ser percebida como um ambiente favorável para a inserção das HS, bem como treinamentos de novos comportamentos que possam agregar elementos que consolidem o desenvolvimento social, emocional e acadêmico. Para tanto, “o investimento da escola na promoção de habilidades sociais pode ser defendido com base em três argumentos: a função social da escola; as evidências de relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico; as políticas de inclusão” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 63). Diante desta premissa, Del Prette e Del Prette (2001) definem habilidades sociais educativas como: “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 94). O caráter intencional é o que as distingue de outras emitidas pelos agentes educacionais, como pais, professores, entre outros.

Tais habilidades só poderão ser chamadas de educativas em conformidade com o efeito produzido, com relação à probabilidade de mudança no comportamento do educando, desta forma, não basta o professor ter comportamentos, para ser considerado competente, é necessário verificar a função (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a). Elenca-se que, as habilidades sociais educativas quando utilizadas na prática do professor, exercem influência no processo de ensino aprendizagem (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Levando em consideração que as práticas docentes são entendidas como a ação do professor no espaço da sala de aula, Franco (2008).

O desenvolvimento de um repertório de habilidades como liderar, convencer, discordar, pedir mudança de comportamento, etc., sendo estes emitidos de forma competente, pode se constituir como prevenção a comportamentos violentos, especialmente se forem desenvolvidos paralelamente às habilidades de expressar sentimentos positivos, valorizar o outro e elogiar. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014b).

Por conseguinte, a pesquisa realizada por Manolio (2009) objetivou verificar, com base no sistema de habilidades sociais educativas (HSE), as classes e subclasses que os professores apresentam na interação com seus alunos e nas demandas observadas, caracterizar possíveis padrões de comportamento dos professores, verificar a influência de características sociodemográficas na emissão desses padrões e analisar a frequência e a qualidade na interação entre professor e alunos com baixo desempenho e alunos com bom desempenho acadêmico. Participaram 22 professores do ensino fundamental I em interação com seus alunos. Os estudantes foram selecionados a partir do protocolo de avaliação para o professor, e formou-se em cada sala de aula um grupo com quatro alunos com baixo desempenho acadêmico e outro com quatro alunos com bom desempenho acadêmico.

O estudo foi realizado em sala de aula com os instrumentos: protocolo de caracterização dos professores; instrumento de avaliação socioeconômica (Critério Brasil); protocolo de avaliação para o professor; ficha de localização do aluno em sala de aula; e Sistema de Habilidades Sociais Educativas. Para coleta de dados, foram filmados três períodos de 30 minutos cada.

Os resultados indicaram: pouco flexibilidade e variabilidade de comportamentos pelos professores; os comportamentos dos professores não estavam sob controle das características das demandas observadas; a influência de variáveis como idade, curso superior e série na emissão de alguns comportamentos considerados HSE; não foi observada diferença estatística significativa entre os grupos de alunos, mas foi observado que os professores consideram mais positivamente as respostas dos alunos com bom desempenho acadêmico do que as dos alunos com baixo desempenho.

Convém ressaltar que as habilidades sociais educativas estão inseridas nas mais diversas formas de relacionamento, portanto, estas são aprendidas em qualquer ambiente que haja a educação, o ensinamento e as manifestações de comportamentos. O quadro abaixo mostra as classes de tais habilidades.

**Quadro 3** - Classes de habilidades sociais educativas

<b>CLASSES</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
Habilidades de apresentação das atividades	Explicitar o objetivo ou produto esperado da atividade e os comportamentos intermediários requeridos, destacando aqueles que contribuem para o bom andamento da atividade; enfatizar a sua importância e objetivos; estabelecer e liberar consequências para os desempenhos e a consecução satisfatória da atividade; promover a participação do aluno por meio de estratégias de condução, como jogos e brincadeiras, visando despertar curiosidade, motivar, desafiar etc.
Habilidades de transmissão dos conteúdos	Expor oralmente com clareza; verificar compreensão; apresentar modelos; fazer perguntas que exige maior ou menor elaboração; fazer pausa para o aluno elaborar a resposta; parafrasear, repetir, complementar e resumir as respostas dadas; encorajar; apresentar a ajuda mínima necessária; esclarecer dúvidas; questionar e pedir reelaboração da tarefa; observar o desempenho; orientar individualmente; corrigir e solicitar mudança de comportamento; promover feedback, especialmente o positivo.
Habilidades de mediação de interações educativas entre alunos	Chamar a atenção de um aluno para desempenho de outro; diferenciar a pergunta de um aluno para um colega; solicitar e valorizar a cooperação, incentivar feedback e elogio entre alunos como forma de estabelecer uma subcultura do grupo nessa direção.
Habilidades de avaliação da atividade	Explicitar critérios e condições; desenvolver habilidades de autoavaliação dos alunos para que estes também avaliem a atividade, o próprio desempenho e o dos demais.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2014b).

Diante de tais premissas, compreende-se que as habilidades sociais educativas tem como objetivo contribuir para um bom desempenho acadêmico e, conseqüentemente, interferem na afetividade entre professor e aluno, uma vez que o aluno pode se sentir afetado pela validação, ou não, expressada pelo professor, ademais, a “afetividade do professor implica na aprendizagem que provavelmente é um mecanismo que tem influência sobre a motivação e o interesse por parte dos alunos no processo de aprender” (REIS; PRATA; SOARES, 2012, p. 349).

Com base na identificação dessas habilidades sociais educativas, o professor pode perceber e considerar que o desempenho do aluno, tanto no que se refere aos erros quanto aos acertos, é influenciado também pelas mediações e interações educativas que o professor estabelece em sala de aula (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997; VIEIRA, 2003).

Portanto, no contexto educacional, a aquisição de instrumentos que viabilize o desenvolvimento cognitivo e social proporciona ao aluno um melhor aprendizado, partindo do pressuposto de que o ser humano interage entre o orgânico e o social e que sua capacidade cognitiva não é um fator isolado, mas sim desenvolvida a partir de elementos como afetividade, relação com outro, entre outros.

## 5 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS

Para melhor compreensão sobre as habilidades sociais e como estas têm se disseminado através de pesquisas, foram realizadas buscas sistematizadas nas bases de dados como Google Acadêmico; Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde – LILACS; Scientific Electronic Library Online – SCIELO e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Ademais, com intuito de delimitar as habilidades sociais no contexto educacional, utilizaram-se descritores que abarcam os elementos constituintes de tal objetivo, sendo estes: “habilidades sociais”; “habilidades sociais educativas”; “habilidades sociais educativas parentais”; “habilidades sociais e desempenho acadêmico”; “habilidades sociais e modelo bioecológico do desenvolvimento humano”.

A partir das buscas realizadas em cada base de dados, verificavam-se diversos estudos em áreas distantes do objetivo da pesquisa, por exemplo, habilidades sociais na saúde, habilidades sociais para idosos, universitários, entre outros. Dessa forma, as averiguações foram filtradas, para que atendessem ao que se buscava, que eram as “habilidades sociais e correlações no ambiente educacional”. Assim, a tabela a seguir mostra o resultado das buscas.

**Tabela 1** - Resultados das bases de dados

Nº	DESCRITORES	GOOGLE ACADÊMICO	LILACS	SCIELO	CAPES
01	Habilidades Sociais	1.180	24	199	138
02	Habilidades Sociais Educativas	57	132	150	13
03	Habilidades Sociais Educativas Parentais	9	20	20	3
04	Habilidades Sociais e desempenho acadêmico	3	153	24	1
05	Habilidades Sociais e modelo bioecológico do desenvolvimento humano	1	4	1	1
06	TOTAL	1.250	333	394	156

Fonte: autora (2019), dados da pesquisa.

A perquirição iniciou-se na data de 13 de janeiro de 2019 no Google Acadêmico, com os seguintes filtros: frase exata dos respectivos descritores no título do texto e anos de 1990 a 2018. A partir dos resultados, verificou-se trabalhos que se aproximassem da pesquisa, dessa forma, analisou-se as páginas e selecionou-se os textos para leitura dos resumos. Para o

descriptor “habilidades sociais”, foram analisadas 100 páginas de estudos, assim, a busca versava sobre textos que englobassem o sentido mais geral, como percurso das habilidades sociais, entre outros.

Para o descritor “habilidades sociais educativas”, filtrou-se da seguinte forma: frase exata no título do texto e anos de 2008 a 2018. Foram analisadas 06 páginas de estudos, a busca versava sobre textos que englobassem as habilidades sociais educativas no contexto escolar. Para o descritor “habilidades sociais educativas parentais”, foi analisado o resultado selecionando-se os textos que acoplam os pais, porém em ambientes escolares, dos anos 2008 a 2018.

Para o descritor “habilidades sociais e desempenho acadêmico”, foram analisados os resultados selecionando-se os textos que trazem as HS e o desempenho acadêmico, dos anos 2008 a 2018. Para o descritor “habilidades sociais e o modelo bioecológico”, foram filtradas todas as palavras no título do artigo, selecionando-se os textos que trazem as HS e o modelo bioecológico, dos anos 2008 a 2018.

No Lilacs - Coleções (nacional e internacional), anos 2008 a 2018, utilizou-se os seguintes filtros: assunto principal – habilidades sociais; idioma – português; revista – psicologia escolar e educacional; assunto da revista – educação e psicologia; período – últimos dez anos; tipo de documento – artigo. Para o descritor “habilidades sociais educativas parentais”, filtrou-se os anos de 2014 a 2018, e para o descritor “habilidades sociais e o modelo bioecológico”, a filtragem se deu nos anos 2014 a 2018.

No Scielo, utilizou-se os seguintes filtros: idioma – português, anos 2008 a 2018, área temática – ciências humanas e tipo de literatura – artigo. No descritor “habilidades sociais educativas parentais”, foram filtrados os anos 2008 a 2011, 2014, 2016 e 2018. No periódico da Capes, foram filtrados para todos os descritores os últimos dez anos e tipo de publicação – artigos contendo os respectivos descritores especificamente no título do trabalho. Desta pesquisa, foram selecionados trinta e sete trabalhos para leitura dos resumos, dentre os quais se escolheu o total de doze para leitura completa e discussão.

**Quadro 4 - Sistematização dos trabalhos encontrados nas bases de dados**

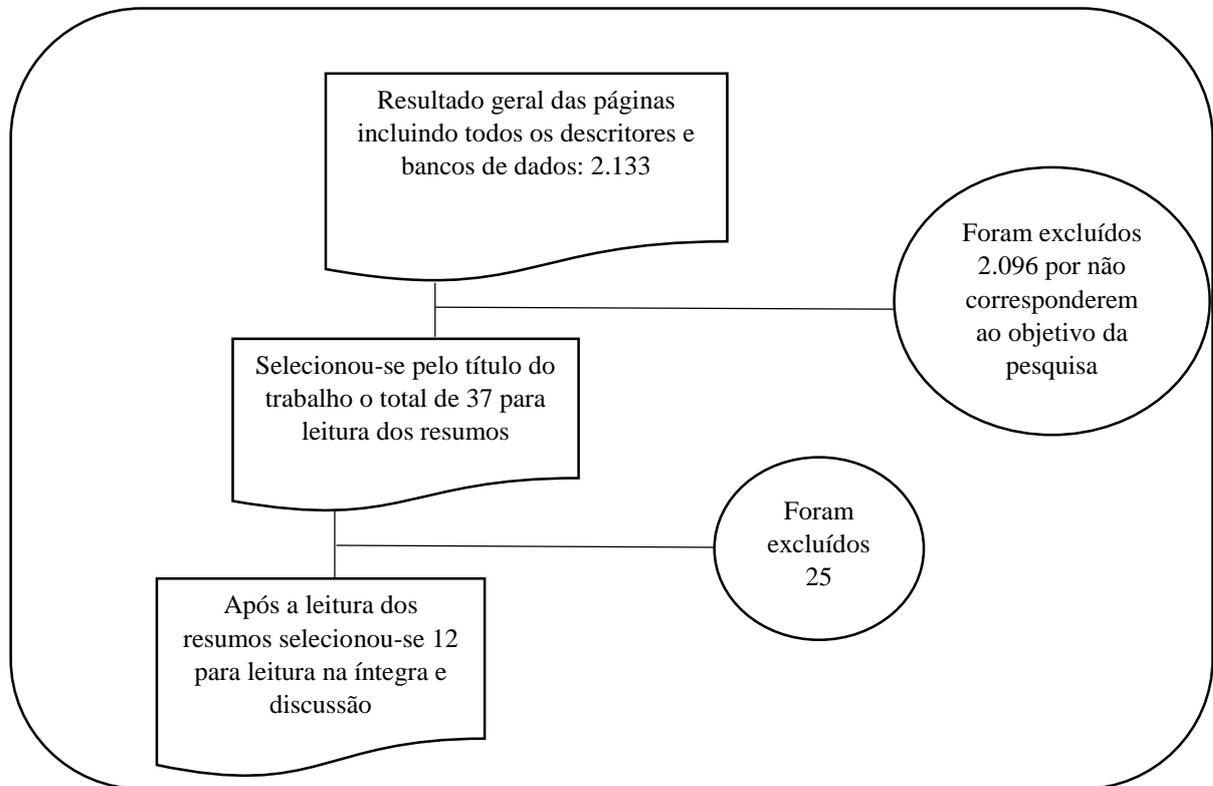
Nº	Base de dados	Título	Autor	Ano
01	Capes	Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis.	BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARIANO, Maria Luiza; LOUREIRO, Sonia Regina; BONACCORSI, Caroline;	2013
02	Capes	Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção	ELIAS, Luciana Carla dos Santos; AMARAL, Márcia Viana.	2016
03	Lilacs	Habilidades Sociais e o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano: Análise e Perspectivas	LEME, Vanessa Barbosa Romera; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; KOLLER, Silvia Helena; DEL PRETTE, Almir.	2016
04	Lilacs	Práticas Pedagógicas e Habilidades Sociais: Possibilidade de Pesquisa de Intervenção com Professores	LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues; FELICIO, Natalia Costa de; ALMEIDA, Maria Amélia.	2017
05	Scielo	Inclusão Escolar, Formação Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas	ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira	2014
06	Scielo	Recursos Multimídia no Ensino de Habilidades Sociais a Crianças de Baixo Rendimento Acadêmico	LOPES, Daniele Carolina; Del Prette, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir	2013
07	Scielo	Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização	CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan	2009
08	Google Acadêmico	Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento	BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; SILVEIRA, Fabiane Ferraz; MARTURANO, Edna Maria	2008
09	Google Acadêmico	A importância das relações interpessoais satisfatórias: uma revisão da literatura sobre habilidades sociais	BELLINI-LEITE, Samuel de Castro; VARGAS, Pedrita Reis; IRENO, Esther de Matos	2012
10	Google Acadêmico	Um estudo sobre as associações entre déficits em habilidades sociais e problemas psicológicos na infância	FONSECA, Bárbara Cristina Rodrigues; RONDINA, Regina de Cássia	2009
11	Google Acadêmico	Habilidades sociais educativas para professores de educação infantil: levantamento de características relevantes para formação continuada	GODOY, Ana Paula Bissi; DIAS, Talita Pereira	2017
12	Google Acadêmico	Habilidades Sociais Educativas Parentais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares	BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria	2008

Fonte: autora (2019), dados da pesquisa.

Os textos selecionados para discussão foram observados a partir dos seguintes critérios: dissertar sobre “habilidades sociais em contextos escolares” e como tais pesquisas mostram a influência das HS para o desempenho acadêmico. Assim, após a busca realizada,

verificou-se quais as áreas abrangentes de atuação, treinamentos e possibilidades de aberturas para a efetivação novos estudos e públicos diferentes das que aqui se encontram.

**Figura 3** - Fluxograma da sistematização de seleção das pesquisas



Fonte: autora (2019), dados da pesquisa.

### 5.1 Resultados das Análises dos Textos

A pesquisa realizada nas bases de dados, incluindo as análises dos resumos e os textos na íntegra, utilizou a seguinte metodologia para proceder a um critério de organização e posteriormente identificar as contribuições para o objetivo da pesquisa: os textos foram classificados em categorias como sendo 08 teóricos, 13 de levantamento de dados, 04 pré e pós-intervenções, 06 correlacionais, 02 de treinamentos de habilidades sociais, 02 experimentais, 01 longitudinal e 01 bibliométrico. Vale ressaltar que, para a análise dos resultados, serão inclusos apenas os textos com leitura completa.

A seguir, os estudos analisados na íntegra são agrupados segundo a categoria a qual pertencem: a) levantamento de dados; b) pré e pós intervenção; c) teóricos; d) experimental; e) correlacional; e f) aproximações e considerações evidentes.

### 5.1.1 Levantamento de dados

Destaca-se o estudo realizado por Bolsoni-Silva *et al.* (2013), com o objetivo de comparar as práticas educativas de professores do ensino regular e do especial com os comportamentos infantis em grupos diferenciados por problemas de comportamento e pelo sexo das crianças. Participaram 15 professoras e 28 alunos de 6 a 9 anos de idade, distribuídos 18 no ensino regular e 10 no especial. A coleta de dados ocorreu em 10 escolas da rede municipal de uma cidade do Centro-Oeste do estado de São Paulo.

A avaliação com as professoras foi realizada com os instrumentos: Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para Professores – RE-HSE, Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas – versão professores (QRSH-PR) e Entrevista Semiestruturada (RE-HSE-Pr).

Assim sendo, levando em consideração os grupos diferenciados por problemas de comportamento e pelo sexo das crianças, os resultados apontam que as crianças do sexo masculino e as crianças que apresentam problemas de comportamento manifestam mais dificuldades, e as professoras utilizam mais práticas negativas de educação com os meninos. Em contrapartida, as meninas sem problemas de comportamento apresentam mais habilidades sociais, desta forma, o estudo aponta a relação entre as práticas educativas e a expressão de problemas de comportamentos nos alunos, assim como a sugestão de mais pesquisas nas escolas com os professores.

Um estudo realizado por Godoy e Dias (2017) teve como objetivo levantar o que seriam os aspectos relevantes como base para o planejamento de uma capacitação potencialmente atrativa, viável e efetiva na perspectiva do professor. Os participantes foram: 41 professores de crianças em idade pré-escolar de escolas de educação infantil, de diferentes cidades da região noroeste do estado de São Paulo e no estado de Minas Gerais, no triângulo mineiro. O instrumento utilizado foi o questionário de identificação de necessidades para programa de capacitação. Os resultados apontaram que os professores realmente valorizam a aplicabilidade do conteúdo das capacitações a sua realidade escolar. As características positivas de uma capacitação citadas pelos professores foram: o tema estar de acordo com a realidade escolar, ser prática e dinâmica e ter conteúdos atualizados e profissionais capacitados. As características negativas foram: assuntos tratados em capacitações anteriores, pouca dinâmica e o tema não condizer com o cotidiano escolar.

Os temas de maior interesse foram: ludicidade, estratégia para educação inclusiva e indisciplina. As principais dificuldades no cotidiano escolar são: indisciplina e agressividade,

falta de interesse e atenção dos alunos e ausência da família na escola. E quanto às expectativas dos profissionais, foram: auxílio no estabelecimento de melhores relacionamentos, melhora no desempenho profissional e trocas de experiência. Tais resultados apontam para a necessidade de programas que promovam as habilidades sociais educativas.

A pesquisa realizada por Bolsoni-Silva e Marturano (2008) teve como objetivo comparar as HSE-P de pais (mãe/pai) de filhos com indicativos escolares de problemas de comportamento com as de pais (mãe/pai) de filhos com indicativos escolares de comportamentos socialmente habilidosos, e ainda comparar as HSE-P de pais e mães dentro de cada grupo.

Participaram 96 pais biológicos de crianças com idade entre cinco e sete anos, matriculadas em 13 escolas municipais de educação infantil (EMEI), distribuídas geograficamente por uma cidade do interior de São Paulo, organizados em dois grupos: (a) 48 pais (24 mães e 24 pais) de crianças com indicação escolar de problemas de comportamento (PC); e (b) 48 pais (24 mães e 24 pais) de crianças com indicação escolar de comportamentos socialmente adequados (CSA).

Os instrumentos utilizados foram: Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas, versão para professores (QRSH-P), Escala Comportamental Infantil para Professores (ECI-B) e Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). Os resultados apontaram que o grupo com filhos socialmente habilidosos (CSA) tem uma tendência a avaliar mais positivamente suas HSE-P: demonstrar carinho, concordar com cônjuge, cumprir promessas. As mães se consideraram mais habilidosas que os pais. As HSE-P que mais diferenciaram os grupos foram aquelas relacionadas à consistência e ao afeto positivo.

### **5.1.2 Estudos antes e após intervenção**

Outro estudo importante relativo às habilidades sociais foi realizado por Elias e Amaral (2016), com o objetivo de avaliar as HS, problemas de comportamento e desempenho acadêmico em crianças do 5º ano do ensino fundamental I, antes e após um programa de intervenção de caráter universal para o desenvolvimento de HS em ambiente escolar. Os participantes foram 54 crianças (27 do grupo de intervenção - GI e 27 do grupo de comparação - GC) do 5º ano do ensino fundamental e duas professoras. O lócus da pesquisa foi uma cidade do interior de São Paulo.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram Teste de Desempenho Escolar (TDE), Social Skills Rating System (SSRS-BR) e o Programa Posso Pensar, que objetiva desenvolver HS. Os resultados apontaram que no escore total bruto, nas comparações entre os grupos GI e GC, na avaliação inicial, embora o GI apresentasse média superior, a diferença não foi significativa; na avaliação pós-intervenção ou espera, o GI apresentou médias novamente superiores e marginalmente significativas. Desta forma, o contexto escolar mostra-se como importante possibilidade para intervenção de habilidades sociais, tendo em vista que o treino de HS potencializa aprendizado escolar mais efetivo (ELIAS; AMARAL, 2016), assim sendo, o texto também sugere o contexto escolar como possibilidade de atuação em grande escala.

Uma pesquisa realizada por Lopes, Del Prette e Del Prette (2013) objetivou avaliar a viabilidade da utilização do RMHSC-Del-Prette e os efeitos de um programa de intervenção sobre o repertório de habilidades sociais e sobre o desempenho acadêmico de crianças com baixo rendimento escolar, conforme avaliação do professor. O estudo foi realizado sob um delineamento experimental de grupo (grupos experimental e controle) com avaliações pré-teste e pós-teste. Participaram 14 crianças com baixo rendimento acadêmico da 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade de aproximadamente 220 mil habitantes, localizada no interior do estado de São Paulo.

Os instrumentos utilizados foram: Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System ou SSRS-BR); Recursos Multimídia sobre Habilidades Sociais para Crianças (RMHSC); Quadro de Sentimento; Ficha de Avaliação da Sessão e Ficha de Reforçadores. Os resultados da pesquisa indicaram a superioridade das mudanças do GE, após a intervenção, conforme a avaliação dos pais e a autoavaliação da criança, tanto sobre o repertório de habilidades sociais, alvo da intervenção, como no julgamento do professor sobre o desempenho acadêmico dos alunos, que constituiu um subproduto bastante desejável da intervenção. Desta forma, a utilização das vinhetas (RMHSC) mostra-se favorável e de grande potencial para o contexto da sala de aula.

Os resultados também mostraram que o Grupo Controle – GC, que não participou do experimento, foi afetado positivamente pelo Grupo Experimental, a hipótese é que as crianças conviviam na mesma sala, o que possibilitou aprendizagem de novos comportamentos emitidos pelas crianças do GE. Concluindo, os autores defendem a necessidade da assessoria técnica a agentes educacionais.

Outra pesquisa realizada foi a de Bolsoni-Silva, Silveira e Marturano (2008), com objetivo de descrever os efeitos de uma intervenção em grupo, a partir de múltiplas avaliações e instrumentos, que pretendeu melhorar a competência social dos pais e prevenir problemas de

comportamento. Participaram 12 mães/pais de crianças e adolescentes e duas mães de filhos adultos. Utilizou-se instrumentos que investigam: as habilidades sociais educativas parentais – RE-HSE-P; a frequência de HSE, bem como variáveis de contexto; habilidades sociais gerais – IHS; problemas de comportamento – CBCL, que classifica em normal e clínico (externalizante, internalizante e total), e Inventário de Assertividade Rathus, que também investiga o repertório em habilidades sociais.

Os dados foram coletados através das avaliações pré-teste, pós-teste e seguimento, conforme a indicação de cada um dos instrumentos. O resultado aponta que a hipótese do trabalho foi em parte confirmada ao se verificar melhoras nas HSE-P, que parecem ter sido generalizadas para as interações com os filhos, refletindo em mudanças para seus repertórios, bem como as habilidades treinadas na interação com os filhos foram generalizadas para diferentes contextos sociais. Porém as autoras ressaltam que parte das aquisições não foi mantida na avaliação de seguimento, sugerindo a importância de rever o procedimento e/ou incluir algumas sessões de manutenção após o término do programa.

### 5.1.3 Estudos teóricos

O estudo realizado por Leme *et al.* (2016) vem contribuir para uma perspectiva de pesquisa acoplada ao modelo bioecológico do desenvolvimento humano (MBDH). Tal estudo tem como objetivo descrever os principais pressupostos teórico-metodológicos do MBDH, segundo a proposta de Urie Bronfenbrenner e os conceitos fundamentais do campo das HS, analisar as possíveis relações identificadas entre eles e apresentar algumas aproximações entre os pressupostos de programas de THS e os pressupostos do MBDH.

A pesquisa ressalta que há aproximações entre o campo teórico das habilidades sociais e o MBDH, como, por exemplo, em ambas há uma preocupação em entender as mudanças e continuidades nas características biopsicológicas da pessoa como algo que reflete as condições sociais, culturais e históricas em que vive.

Porém, não desconsidera as possibilidades de distanciamentos entre tais teorias, já que não foram analisadas todas as abordagens dentro do campo das HS, assim sendo, ainda deixa como sugestão para futuras pesquisas investigar como as diferentes abordagens do campo das HS e da Psicologia do Desenvolvimento Humano articulam-se com o MBDH e com a vertente do campo de HS focalizada no presente estudo, procurando, inclusive, apresentar ou propor estudos empíricos que fortaleçam tal articulação.

Um ensaio realizado por Rosin-Pinola e Del Prette (2014) aponta também para a importância da inserção das habilidades sociais educativas na formação de professores. O estudo teve como objetivo apresentar uma visão geral da história e da legislação sobre inclusão e as inovações que vêm sendo propostas por educadores e agências governamentais e focalizar a necessidade de formação de professores e aquisição de habilidades para melhor interação. Para tanto, o ensaio defende a necessidade de assessoria do especialista junto ao professor para instrumentalizá-lo em HSE e de parceria com outros profissionais voltada para a promoção da inclusão escolar de alunos com as necessidades educacionais especiais.

Para as autoras, considera-se que: a) a inclusão escolar está amplamente associada a dificuldades interpessoais; b) a área de Treinamento de Habilidades Sociais traz fortes evidências de que os programas de formação de professores tanto podem melhorar o repertório social profissional desses professores quanto promover impacto sobre o repertório social e o desempenho acadêmico dos alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais; c) embora as dificuldades em conduzir interações sociais educativas e inclusivas estejam sempre presentes, raramente elas são explicitamente identificadas e assumidas nessas assessorias ou nas propostas de inclusão.

Outro estudo foi o de Fonseca e Rondina (2009), uma revisão de literatura sobre associação entre déficit de habilidades sociais e o aparecimento de transtornos psicológicos na infância. Assim sendo, Fonseca e Rondina (2009) expõem que crianças com repertório de habilidades sociais empobrecidos se predis põem ao aparecimento de problemas psicológicos, que podem ser internalizantes (depressão, isolamento social, ansiedade, entre outros) e externalizantes (agressividade, condutas antissociais, entre outros).

Desta forma, as autoras observam a necessidade de investimento dos órgãos públicos em estratégias educativas e terapêuticas que reduzam os fatores de risco. Porém ressaltam que são necessárias mais pesquisas, de modo a subsidiar a elaboração de programas de cunho interventivo com pais, professores e profissionais de diversas áreas de tratamentos de crianças e adolescentes.

Bellini-Leite, Vargas e Ireno (2012) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo rever os principais aspectos do estudo de habilidades sociais, discutir sobre conceitos, habilidades sociais e desenvolvimento, avaliação de desempenho social e estudos já realizados com enfoque nas habilidades sociais infantis. Inicialmente os autores trazem o conceito de habilidades sociais, desempenho social e competência social, utilizando os conceitos apresentados por Del Prette e Del Prette (1999).

Assim sendo, o texto ainda ressalta que habilidades sociais e comportamentos sociais partem da ideia de que os comportamentos são aprendidos, utilizando conceitos da análise do comportamento e do behaviorismo radical. Ainda apontam que, para avaliação da competência social, pode-se utilizar de alguns métodos, sendo estes: observação ou relato (escalas, entrevistas, inventários, testes).

Por fim, as habilidades sociais são sugeridas como inserção para profissionais de qualquer área e como importante elemento para compreensão do desenvolvimento interpessoal do ser humano.

#### 5.1.4 Estudo experimental

Uma pesquisa realizada por Lessa, Felício e Almeida (2017) teve como objetivo verificar se o ensino específico do feedback (que é uma subclasse de habilidades sociais) pode auxiliar ou modificar a frequência de respostas da referida habilidade e interferir no número de solicitações dos alunos durante o período de aula. A investigação foi desenvolvida em uma escola pública estadual de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, a qual contempla os níveis fundamental I e II. Participou da pesquisa uma professora com 39 anos de idade, que lecionava para o 5º ano do ensino fundamental.

Foram utilizados cadernos, lápis e borracha para preenchimento dos diários de campo e protocolos no momento das aulas, a fim de auxiliar na coleta e sistematização dos dados. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados três protocolos criados pelas pesquisadoras, os quais foram elaborados para as fases de linha de base (A1), intervenção (B) e linha de base (A2). Os resultados apontaram, em primeiro momento, que a quantidade de feedbacks negativos era maior quando comparada aos positivos. Enfatizou-se que as condutas inadequadas estavam sendo, em sua maioria, pontuadas e as adequadas não, então as pesquisadoras sugeriram uma mudança desse padrão, o que a professora considerou, e então houve mudança, emitindo, assim, feedback positivo, diminuindo os negativos.

Portanto, o presente estudo aponta que as habilidades sociais podem contribuir de forma significativa para práticas pedagógicas, assim sendo, o delineamento a partir de pesquisas podem direcionar para intervenções neste contexto, proporcionando mudanças, como uma melhor relação interpessoal, refletindo para uma prática de ensino-aprendizagem satisfatória.

### 5.1.5 Estudo correlacional

O estudo realizado por Cia e Barham (2009) teve por objetivo verificar a relação entre o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento, o autoconceito e o desempenho acadêmico de crianças iniciando as atividades escolares. Participaram 97 pais e mães, 99 crianças (primeira e segunda séries) e 20 professoras. Para tanto, o repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças foram avaliados por ambos os pais, professoras e crianças com o instrumento Social Skills Rating Scale - SSRS; o autoconceito foi obtido por meio do instrumento Self-discription Questionnaire 1 – SDQ 1; o desempenho acadêmico foi avaliado pelas professoras com base na Social Skills Rating Scale e, posteriormente, junto às crianças, usando o Teste de Desempenho Escolar (TDE).

A coleta ocorreu em duas escolas municipais e uma escola estadual localizadas em um município no interior do estado de São Paulo. Os resultados apontaram uma correlação entre as três variáveis, HS, autoconceito e desempenho acadêmico. Em contrapartida, quanto maiores os problemas de comportamento apresentados pelas crianças menor o desempenho acadêmico, o autoconceito e o repertório de habilidades sociais. A única exceção foi a inexistência de correlação significativa entre os problemas de comportamento internalizantes das crianças, segundo as professoras, e o repertório de habilidades sociais das crianças, segundo mães e pais. Por fim, as autoras sugerem estudos longitudinais, para monitorar a influência do desenvolvimento socioemocional e o desempenho acadêmico.

### 5.1.6 Aproximações e considerações evidentes

Após o delineamento dos estudos, pode-se inferir que as habilidades sociais possuem abrangência em suas pesquisas e que tal teoria tem ganhado espaço nos mais diversos contextos. Considerando que as interações sociais abarcam a família, a escola, o trabalho e os demais grupos aos quais a pessoa está inserida, estas podem ser desenvolvidas em qualquer ambiente, promovendo relacionamentos saudáveis e conseqüentemente qualidade de vida no indivíduo.

Partindo deste pressuposto, há que se ressaltar que as pesquisas que envolvem as habilidades sociais, mais especificamente em contextos escolares e parentais, permitem a visibilidade de uma parcela do cenário em que estão sendo desenvolvidas, assim sendo, o primeiro aspecto que se enfatiza é o lócus em que tais pesquisas foram feitas, predominantemente no estado de São Paulo, com ênfase em cidades do interior.

Sublinhe-se ainda que, dentre as buscas realizadas, as pesquisas com professores estão baseadas em sua percepção em relação aos alunos, porém com índice menor de investigações quanto ao que esses profissionais pensam referentes a si mesmos ou a suas práticas. Outro detalhe importante é relativo às correlações e aos programas com pré e pós-intervenção. Observou-se que, no contexto educacional, estudos significativos têm sido realizados com variáveis como desempenho acadêmico e que estas em diversos estudos vêm acompanhadas da variável problemas de comportamento. Logo, compreende-se que há uma abertura para que novas pesquisas sejam realizadas, que abarquem desempenho acadêmico com outras variáveis, para assim percorrer o direcionamento de quais fatores influenciam tal desempenho.

Além disso, ao serem elencadas apurações sobre problemas de comportamento, desempenho acadêmico, HSE e HSE-P, Fonseca e Rondina (2009) apontam para a compreensão de que as habilidades sociais também promovem uma relação e proteção quanto aos aspectos psicológicos. Coadunando com esta premissa, estudos (ELIAS; AMARAL, 2016; BOLSONI-SILVA, SILVEIRA; MARTURANO, 2008) consideram que a efetividade da promoção de habilidades sociais evidencia resultados positivos para os participantes, bem como para os que convivem com estes. Em contrapartida, o baixo conceito de agentes educativos quanto ao repertório social das crianças influencia de forma negativa (CIA; BARHAM, 2009):

Intervenções com os educadores (pais e professores) seriam importantes, considerando que a baixa avaliação de pais e professores do repertório social de uma criança pode acarretar uma menor qualidade de interação com esta, resultando em um autoconceito menos positivo e, como consequência, um desempenho acadêmico rebaixado (CIA; BARHAM, 2009, p. 52).

Outro aspecto observado foi o que se refere aos instrumentos, percebendo-se um padrão de instrumentos utilizados para determinados estudos, à guisa de exemplificação, para pesquisas sobre habilidades sociais educativas parentais, o instrumento mais utilizado é o RE-HSE-P; para pesquisas realizadas com crianças, o instrumento em evidência é multimídia, RMHSC e inventário de habilidades sociais (IHS); para pesquisas de desempenho acadêmico, o TDE e o SSRS-BR para alunos e versão professores. Vale ressaltar que haviam outros inúmeros instrumentos, aqui estão sendo especificados os que mais se destacaram nesta busca.

Frisa-se que, quanto ao público pesquisado, a predominância é do público infantil. Por fim, considerando o extenso número de pesquisas sobre as habilidades sociais, mais especificamente no estado de São Paulo, é possível constatar que são abrangentes as possibilidades de realizar pesquisas e, conseqüentemente, intervenções no contexto escolar,

pois “é necessário o professor ter desenvolvido em si um alto grau de habilidade interpessoal e ser capaz de desencadear motivação, conduzir conhecimentos, preservar a disciplina, saberes e habilidades” (GODOY; DIAS, 2017, p. 153).

## **6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção, serão apresentados, de forma detalhada, os procedimentos utilizados metodologicamente para alcançar os objetivos propostos neste trabalho.

### **6.1 Natureza da Pesquisa**

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo exploratória, descritiva, de abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória, segundo Raupp e Beuren (2006, p. 80) poderá “normalmente ocorrer quando há pouco conhecimento sobre a temática a ser abordada”. Cabe ressaltar que as habilidades sociais têm um vasto campo teórico, no entanto, o conhecimento sobre as HS, na Cidade de Santarém, ainda são incipientes, assim sendo, explorar tal lócus mostra-se com potencialidade, podendo reverberar em insumos que propiciem a inserção e expansão da mesma.

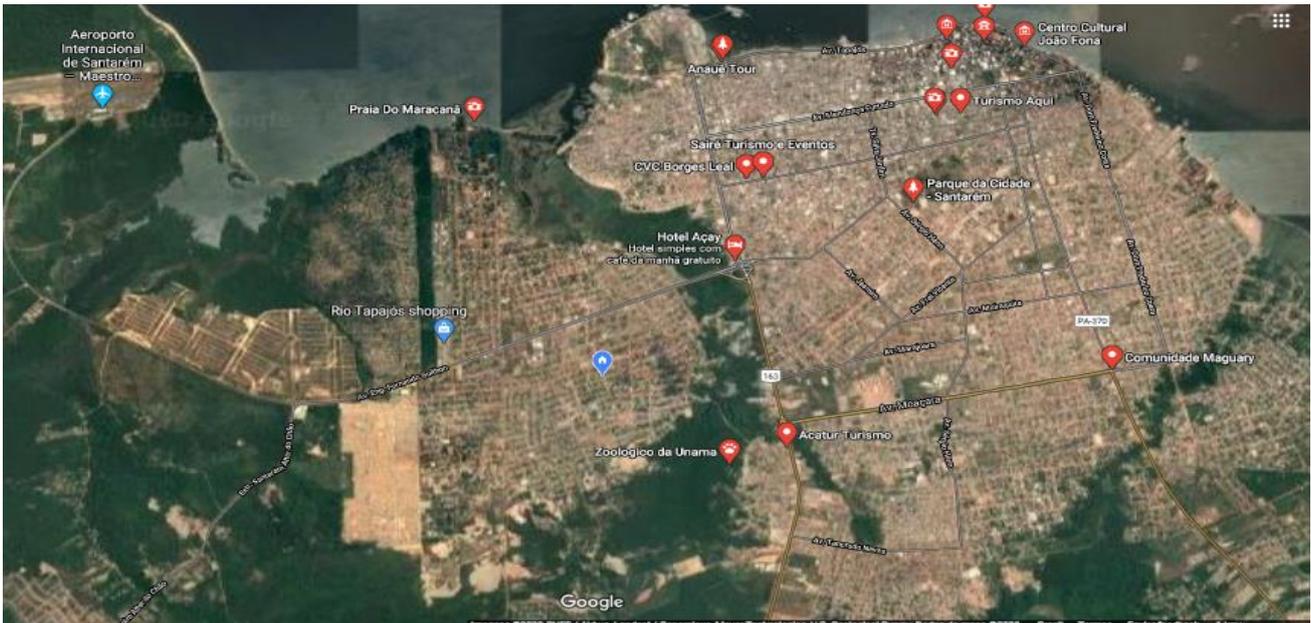
Quando o estudo é de caráter descritivo, “os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos, visando à compreensão ampla do fenômeno estudado” (GODOY, 1995, p. 62). Convém ressaltar que na abordagem qualitativa “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e seu comportamento tem sempre um sentido que não se dar a conhecer de modo imediato, precisa ser desvelado” (ALVES, 1991, p, 54). Sob ótica semelhante, ressalta-se que “a análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial” (FERREIRA, 2015, p. 117).

### **6.2 Local de Realização da Pesquisa**

#### **6.2.1 Delimitação da cidade e de seu contexto educacional.**

A pesquisa foi realizada em Santarém-PA, localizada na mesorregião do Baixo Amazonas, na margem direita do Rio Tapajós. Segundo o IBGE (2018), há uma população estimada para 2019 de 304.589 habitantes. Quanto ao contexto educacional, a estimativa de Pré-escolar é - 11.125; Ensino fundamental - 61.014; Ensino médio -15.905, matriculados.

**Figura 4** - Mapa da cidade de Santarém Pará



Fonte: <https://www.google.com.br/maps>. Acessado em 15 fev 2020.

A cidade possui relevante destaque pela exuberância natural, com grande potencial turístico. Dentre tantos atrativos, enfatiza-se o encontro das águas dos rios Tapajós e Amazonas em frente a cidade, manifestações e patrimônios culturais como o Museu João Fona, a festa do Çairé, Círio de Nossa Senhora da Conceição e a cerâmica tapajônica. A economia da região baseia-se no agronegócio, na pesca, agropecuária, avicultura, no extrativismo, na hotelaria, entre outros.

**Figura 5** - Imagens da Cidade de Santarém Pará



Fonte: <https://www.google.com.br/imagensdacidadesantarem>. Acessado em 15 fev 2020.

### 6.2.2 Caracterização da escola

O estudo teve como lócus a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral Frei Fabiano Merz que foi fundada em 04 de fevereiro de 2011, localizada na Rua Paulo Maranhão, 588, bairro Caranazal, CEP 68. 040-120, Santarém – Pará. O bairro no qual está localizada a escola foi criado oficialmente através do Poder Legislativo Municipal, pela Lei 6639/74, de 21 de janeiro de 1974. Está localizado a leste da área urbana central do município de Santarém, entre os bairros da Liberdade, Esperança e Aparecida, tendo como suas principais ruas a avenida Cuiabá, Avenida Plácido de Castro, Avenida Borges Leal e Avenida Magalhães Barata. Residem no bairro de Caranazal, na grande maioria, descendentes de nordestinos, que apresentam baixo e médio nível socioeconômico, exercendo as mais variadas profissões/ocupações: funcionários públicos, comerciários, trabalhadores da construção civil, trabalhadores informais dentre outros. O bairro apresenta precárias condições de saneamento básico, com esgoto a céu aberto, ruas com deficiência de pavimentação asfáltica, insuficiência de abastecimento de água potável e inadequação de destino de lixo e dejetos, embora a coleta de lixo seja regular.

A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Santarém, através da Secretaria Municipal de Educação e Desporto, após processo de habilitação junto ao Ministério de Educação e Cultura – MEC, será mantida com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, para manutenção, com material de consumo, material de expediente, equipamentos e material permanente, serviços de terceiros e custeio. A escola foi construída para o desenvolvimento de atividades inerentes a escola em tempo integral, funciona no horário de 07h30min às 16h30min, com duração de 9 horas diárias, atendendo inicialmente 330 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, oriundos de diversos bairros como: Caranazal, Residencial Salvação, Maracanã, Santarenzinho, Mapiri, Pajuçara, Jardim-Santarém, Aparecida, Diamantino, Floresta, Nova República e Fátima, em 10 turmas com professores capacitados para o desenvolvimento do projeto. O Projeto Político Pedagógico é desenvolvido em horário integral, estimulando a interação da Escola com a comunidade, sendo aberta para práticas esportivas, culturais, reuniões pedagógicas, celebração de datas comemorativas, dentre outros.

A escolha pela referida escola, deu-se pelo fato de abarcar somente alunos que cursam o ensino fundamental I, ou seja, sua metodologia, dinâmica e projetos são voltados para este público, bem como, ser a única escola na cidade, com tempo integral, proporcionando um tempo mais elevado para as crianças na escola, com o diferencial de ofertar aos seus alunos

atividades como dança, teatro, música, entre outras. Assim, acredita-se que conhecer as cognições sobre as habilidades sociais dos professores favorece a inserção de intervenções neste contexto que possam agregar, às atividades existentes, trabalhos que visem as relações sociais, e o desenvolvimento socioemocional dos professores e consequentemente nos alunos.

**Figura 6:** Escola Frei Fabiano



Fonte: Dados do Google imagens

### 6.2.3 Quadro funcional da escola

Esta seção apresenta no Quadro 5 os funcionários da escola. Enfatiza-se que esta, por ser de tempo integral, além das atividades acadêmicas, possui também dança, teatro, música etc. Para tanto, apresenta-se o quadro funcional:

**Quadro 5 -** Descrição dos funcionários da escola

Quantidade	Profissionais	Quantidade	<sup>3</sup> Monitores
09	Professores concursados	01	Monitor de Música
01	Professora concursada readaptada	03	Monitores de Recreação
08	Monitores temporários	01	Monitor de Teatro
01	Professora bibliotecária	01	Monitor de Dança
02	Vigilantes noturnos	01	Monitor de Inglês
01	Porteiro diurno	01	Monitor de Letramento em língua Portuguesa e matemática
06	Serventes		

<sup>3</sup> Os monitores são professores contratados temporariamente, que ministram as aulas de dança, música, letramento, teatro, inglês e recreação.

(continuação)

Quantidade	Profissionais	Quantidade	Monitores
01	Diretora		
01	Pedagoga		
03	Auxiliares de secretaria		
01	Secretária		

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020).

#### 6.2.4 Divisões da escola

A escola foi construída com dois pavimentos, sendo na área térrea: 5 salas de aula, e no andar superior: 5 salas de aula, 1 sala de secretaria, 1 sala de diretoria, 1 sala dos professores, 1 biblioteca, 1 sala de supervisores, 1 sala de atividades múltiplas, 2 banheiros, um feminino com 4 repartições, e um masculino com 4 repartições e 1 banheiro adaptado para alunos com necessidades especiais, 1 depósito, 1 quadra poliesportiva, 1 cozinha e 1 refeitório, estes respeitando as normas de acessibilidade.

#### 6.2.5 Rotina diária da escola

A rotina diária de atividades na escola ocorre buscando obedecer aos objetivos propostos pela mesma, respeitando as seguintes instruções:

**Quadro 6** - Descrição das atividades de rotina diária da escola

Horário	Atividades
7:30	Entrada dos alunos na escola
9:10 às 9:30	Intervalo
11:30 às 12:30	Almoço na escola
12:30 às 16:30	Atividades de Dança, teatro, Inglês, Recreação, Música e letramento.

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020).

### 6.3 Caracterização dos Participantes

Os participantes da pesquisa foram 9 professores concursados que ministram aula para o ensino fundamental I de 1º ao 5º ano, com idade entre 41 e 66 anos, com média entre 3 a 9 anos de atuação na referida escola, média entre 16 a 33 anos de tempo de atuação na docência

e tempo de formação com nível superior de 4 a 21 anos. Em relação ao nível socioeconômico possuem de 3 a 5 salários mínimos. A escolha por este público de professores se deve ao fato de lecionarem para alunos que estão numa fase de pleno desenvolvimento e adaptação ao contexto escolar. Assim, pensar em professores com um repertório de HS elaborado favorece a interação professor e aluno e o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

#### **6.4 Critérios de Inclusão**

Foram inclusos na pesquisa os professores que fazem parte do quadro de servidores da escola, especificamente os concursados que estão ministrando em sala de aula para o ensino fundamental I do 1º ao 5º ano.

#### **6.5 Critérios de Exclusão**

Foram excluídos da pesquisa os profissionais ou pedagogos que exercem funções administrativas, como coordenadores e diretores, mas que não atuam em sala de aula, além de professores que são reconhecidos como monitores, e não concursados.

#### **6.6 Aspectos Éticos**

Para a realização desta pesquisa, levou-se em consideração as normas estabelecidas de acordo com a Resolução nº 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, com o intuito de assegurar a integridade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos sujeitos pesquisados e a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que incorpora referenciais da bioética, tais como autonomia, não maleficência, beneficência, justiça, equidade, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa.

A autorização da coleta de dados na escola foi emitida pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, após envio de ofício, disponível no Anexo A. Esta pesquisa foi aprovada no comitê de ética, da Universidade Estadual do Pará – UEPA, mediante o Parecer Número: 3.217.944; CAAE: 06203218. 3.0000.5168 (Anexo B).

A participação de todos os professores na pesquisa ocorreu de forma voluntária, sendo esclarecido a cada participante a maneira de realização da pesquisa. Foi utilizado e assinado pelos

mesmos o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Apêndice C), as informações coletadas foram armazenadas garantindo o anonimato dos participantes.

## **6.7 Instrumentos para Coleta de Dados**

Os instrumentos utilizados na coleta de dados nesta pesquisa foram: questionário sociodemográfico, inventário de habilidades sociais-2 e um roteiro de entrevista semiestruturada.

### **6.7.1 Questionário sociodemográfico**

Este instrumento teve como objetivo proporcionar à pesquisadora o delineamento do perfil dos participantes. A partir deste foi possível identificar informações, como, idade, sexo, tempo de trabalho, escolaridade, renda, e assim caracterizar os participantes da pesquisa (Apêndice A). O referido questionário foi desenvolvido pela pesquisadora, a partir da leitura e observação de dissertações construídas com objetivos que abarcassem levantamento sociodemográfico, formulando assim as questões que abarcariam o objetivo deste estudo.

### **6.7.2 Roteiro de entrevista semiestruturada**

O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado pela pesquisadora, voltado para os professores, foi composto por perguntas que incluíam uma situação proposta em que eram esperados comportamentos específicos relacionados às classes e subclasses de HS, com intuito de que os participantes respondessem livremente, objetivando verificar as cognições destes em relação às HS (Apêndice B). Diante disso, enfatiza-se que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

O roteiro foi construído a partir da leitura minuciosa das classes e subclasses de habilidades sociais (DEL PRETTE DEL PRETTE, 2017a), bem como cada HS correspondente aos fatores, F1 - Conversação assertiva, F2 – Abordagem afetivo-sexual, F3 Expressão de sentimento positivo, F4 - Autocontrole /enfrentamento e F5 - Desenvoltura social do inventário de Habilidades Sociais – 2 de Del Prette, Del Prette (2018). Desta maneira, buscou-se formular situações em que os participantes pudessem responder sobre suas possíveis ações na situação

proposta, com a finalidade de verificar se as respostas dos participantes tinha coerência com o campo teórico e prático da HS.

Assim sendo, foram elaboradas dez questões, cada uma correspondendo às dez classes de HS, as quais são: comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia, assertivas, expressão de solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressão de afeto e intimidade, coordenar grupo e falar em público. Para cada situação, havia as perguntas: *O que você faria nesta situação? O que você pensaria nesta situação?*

As perguntas concernentes ao pensar e fazer em cada circunstância tiveram o intuito de viabilizar a oportunidade de que mais informações pudessem ser coletadas, no que tange às cognições, enriquecendo os dados coletados.

### 6.7.3 Inventário de Habilidades Sociais-2

O inventário de habilidades sociais – IHS 2 desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2018) “é um instrumento de autorrelato que permite caracterizar o desempenho social em diferentes situações (trabalho, escola, família, cotidiano) possibilitando diagnóstico para uso na clínica, na educação [...]” (p. 10). Tal instrumento apresenta 38 itens que contemplam diferentes contextos e demandas. Cada um dos itens descreve uma situação de interação e uma possível reação a ela. Para cada questão, há a ênfase de um comportamento. Neste, o participante deve responder com qual frequência expressaria o comportamento proposto na questão.

As respostas correspondem a uma frequência de 0 a 4. A nota 0 corresponde a uma frequência de nunca ou raramente reagiria de conformidade com aquele comportamento naquela situação. A nota 1 corresponde a pouca frequência, a nota 2 com regular frequência, a nota 3 muito frequentemente e a 4 sempre ou quase sempre.

Dentre os itens neste instrumento, 15 foram elaborados com fraseado negativo com intuito de controlar os efeitos de desejabilidade social. A escala usada é do tipo Likert com cinco pontos que variam de nunca ou raramente (0-2) a sempre ou quase sempre (9-10). Tal instrumento também apresenta escores fatoriais como: (F1) conversação assertiva; (F2) abordagem afetivo-sexual; (F3) expressão de sentimento positivo; (F4) autocontrole/enfrentamento; e (F5) desenvoltura social.

Assim é possível identificar as potencialidades e déficits de cada participante, com relação aos escores totais fatoriais e específicos de cada fator.

## 6.8 Procedimentos de Coleta de Dados

Após a apreciação e aprovação pela banca de qualificação, foram iniciados os procedimentos de coletas dos dados, conforme descritos a seguir:

*Primeiro momento:* Foi feito contato com secretaria municipal de educação - SEMED, através de um ofício encaminhado pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, no qual se solicitou autorização para a realização da pesquisa.

*Segundo momento:* Após a autorização da SEMED, a pesquisadora entrou em contato com a diretora da escola, informando sobre a autorização da secretaria, o objetivo da pesquisa, os procedimentos e solicitando a autorização da mesma para a realização da pesquisa com os professores na escola. A diretora prontamente colocou-se à disposição.

*Terceiro momento:* A pesquisadora agendou uma reunião coletiva com todos os professores da escola em um momento de intervalo. Foi feita a exposição dos objetivos da pesquisa, bem como do seu desenvolvimento durante a coleta de dados e perguntou-se quem gostaria de participar, todos se disponibilizaram. Em seguida, foi feito o contato individualmente com cada professor para marcar o dia e horário de conformidade com a disponibilidade destes para a coleta dos dados.

Assim sendo, ficou combinado com os professores que a coleta poderia ser individualmente a cada manhã, antes do início da aula, às 7:00h, caso ultrapasse o horário de início das aulas, a proposta era ter um integrante do grupo de pesquisa GHASOE, que pudesse ficar na sala com os alunos desenvolvendo uma atividade com estes, com a temática “conhecendo minhas emoções”. Tal proposta foi conversada com a diretora, a qual prontamente aceitou e se disponibilizou a ajudar, caso houvesse a necessidade.

A partir do dia 09 de setembro de 2019 começaram as coletas de dados. Foi reunido individualmente com cada professor, em um local reservado na própria escola, onde foram feitos esclarecimentos concernentes à pesquisa, foi reservado um período de tempo para possíveis dúvidas. Após os esclarecimentos iniciais, estes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C). Em seguida, foi realizada a aplicação do questionário sociodemográfico, o roteiro de entrevista semiestruturada, com a gravação em aparelho eletrônico, gravador de voz, a fim de garantir a fidedignidade das informações prestadas, e por último a aplicação do inventário de HS-2.

## 6.9 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados coletados por meio do instrumento questionário sociodemográfico foram transcritos de forma organizada e sistemática, utilizando-se a estatística descritiva, com apresentação em forma de quadros, a fim de expor os dados pessoais, como, sexo, idade, escolaridade, entre outras; os dados profissionais, como tempo de serviço, tempo de formação, outras atividades; e dados socioeconômicos, como níveis de salários, caracterizando o perfil dos participantes.

Para a análise das classes e subclasses de habilidades sociais, coletadas por meio do instrumento Inventário de Habilidades Sociais-2, os dados foram apurados na plataforma web do respectivo instrumento de forma online, em que se preenchem as respostas emitidas de cada participante, informando o sexo e a idade para apuração do resultado correspondente a estas variáveis. Assim, é elaborado o resultado descritivo dos escores totais e fatoriais, e as respostas dos itens específicos respondidos no inventário. Desta forma, optou-se por apresentar estes achados descrevendo as informações e apresentando de forma sistemática em um quadro e, a partir disso, se fazer as inferências e discussões.

Para a análise dos dados coletados por meio do instrumento roteiro de entrevista semiestruturada, utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2003), sendo esta “uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornal, matérias de revistas semanais, cartas, papers, revistas especializadas, etc.” (p. 19).

Para a construção do DSC, uma das regras é a semelhança de sentido nas ideias centrais, independente de ser muito ou pouco compartilhado o discurso (GONDIM; FISCHER, 2009). Assim, no passo a passo para a formação do DSC, é necessário encontrar as figuras metodológicas, que são: expressões-chave (ECH), as ideias centrais (IC), a ancoragem (AC) e os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003). No quadro abaixo, identifica-se cada figura metodológica com seus respectivos conceitos.

**Quadro 7** - Figuras metodológicas do Discurso do Sujeito Coletivo

<b>Figura metodológica</b>	<b>Conceito</b>
<b>Expressões-chave (ECH)</b>	Trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas, iluminadas, coloridas, pelo pesquisador, e que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente do conteúdo discursivo [...]

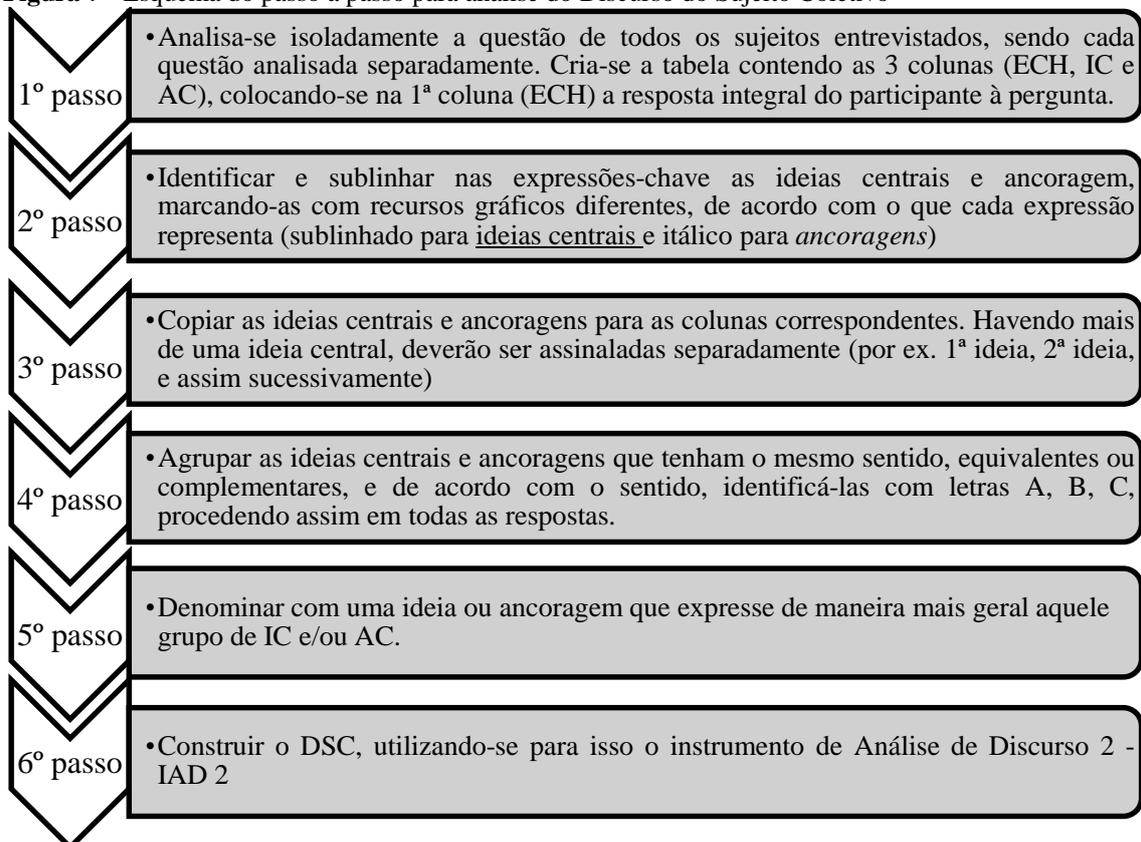
(continuação)

<b>Figura metodológica</b>	<b>Conceito</b>
<b>Ideias Centrais (IC)</b>	Nome ou expressão linguística que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH.
<b>Ancoragem (AC)</b>	É a manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para “enquadrar” uma situação específica.
<b>Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)</b>	É um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma IC ou AC.

Fonte: A autora (2019), a partir de Lefèvre e Lefèvre (2003).

Dessa forma, o DSC consiste na transcrição literal das respostas dos participantes, selecionando trechos do discurso que se mostram significativos para o objetivo da pesquisa, que são as Expressões-Chaves, e a síntese de tais expressões, que são as Ideias Centrais. A Figura 7 mostra o esquema que representa os passos para o procedimento de análise do DSC.

**Figura 7** - Esquema do passo a passo para análise do Discurso do Sujeito Coletivo



Fonte: a autora (2019), a partir do livro de Lefèvre e Lefèvre (2003).

Desta maneira, ao efetuar os respectivos passos acima descritos, faz-se o agrupamento, construindo assim um Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Em seguida, utilizam-se conectivos para a coerência do discurso, porém, sem desconsiderar o discurso literal. Para esta análise, não é permitido o uso de aspas, para que não indique citação, é empregado o *itálico* para indicar o depoimento coletivo, assim finalizando o procedimento (ver detalhadamente no Apêndice D).

Para esta pesquisa, após a transcrição na íntegra dos discursos dos participantes concernentes ao que fariam e pensariam em cada situação proposta, iniciou-se o processo de seleção das expressões chaves. Enfatiza-se que tais expressões foram extraídas tanto do discurso transcrito do que “você pensaria nesta situação”, como do que “você faria nesta situação”, como o intuito de obter o máximo de informações referentes à cognição dos participantes sobre as habilidades sociais. Para tanto, depois de feito o processo das expressões chaves, foi realizado o processo de seleção das ideias centrais e, assim, após a realização de cada passo referente à construção do DSC, chegou-se à conclusão de que, ao investigar a cognição dos professores, a pergunta norteadora de cada situação proposta, seria: o que você pensa que faria nesta situação?

Esta constatação foi elaborada a partir da conclusão da análise destes dados, uma vez que a intenção do instrumento é investigar a cognição do participante, ou seja, intencionalmente extrair deste o discurso que abarcasse de forma abrangente seus pensamentos, crenças, capacidade de resolução, de ação em uma determinada situação. Assim sendo, sugere-se que, para outras pesquisas realizadas com este instrumento, haja uma reformulação nas respectivas perguntas: “o que você faria nesta situação?” e “o que você pensaria nesta situação?”, alterando para: “o que você pensa que faria nesta situação?” Salienta-se que esta reorganização no roteiro de perguntas não altera sua funcionalidade, apenas otimiza o tempo do pesquisador nas análises, conseguindo abarcar o necessário para um bom desenvolvimento do trabalho.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 7.1 Perfil Sociodemográfico dos Participantes

Os dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa foram agrupados e categorizados em quadros, e serão apresentados a seguir.

#### 7.1.1 Dados Pessoais

No Quadro 8, observa-se a predominância do gênero feminino, naturalidade Santarém, porém com diversidade de 3 professores de outras localidades. A variável concernente à diversidade de naturalidade dos participantes pode contribuir como indicador quanto aos aspectos pedagógicos, culturais e metodologias de ensino, levando em consideração no processo de desenvolvimento de uma pessoa não se desconsidera a cultura, as políticas públicas, entre outras, as quais está inserida (BRONFENBRENNER, 1977).

Dessarte, pode-se inferir que o professor está intrinsecamente ligado ao que é proposto pelo sistema e, ainda, traz em seu repertório práticas que evidenciam o lugar de seu desenvolvimento, seja familiar, profissional, sua cidade, ou suas crenças. Referindo-se a um marco conceitual, Bronfenbrenner (1977) aponta que os processos biopsicossociais influenciam no desenvolvimento de uma pessoa.

**Quadro 8** - Caracterização dos dados pessoais

DADOS PESSOAIS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Idade	46 anos	66 anos	66 anos	64 anos	64 anos	43 anos	41 anos	44 anos	46 anos
Sexo	F	F	M	F	F	F	F	F	M
Estado Civil	Solteira	Casada	Viúvo	Casada	Casada	Solteira	Casada	Divorciada	Solteiro
Naturalidade	Santarém	Redenção Leão / Ceará	Óbidos/Pará	Santarém/Pará	Santarém/Pará	Santarém/Pará	Santarém/Pará	Alenquer/Pará	Santarém/Pará
Curso Superior	Letras	História e Geografia	Pedagogia e Letras	Letras com habilitação em português	Pedagogia	Filosofia	Pedagogia	Letras com habilitação em português	Letras com habilitação em português, Inglês, Espanhol e literatura
Outro Curso de formação	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Curso técnico de contabilidade	Formação Normal Superior (Licenciatura)	Não possui	Pedagogia em andamento	Não possui
Pós-Graduação, se sim qual?	Educação Especial Inclusiva	Não possui	Gestão e docência na Educação Superior	Não possui	Estatística	Ética, Educação e Cidadania	Ciências e Matemática anos iniciais	Textos literários	Gênero do discurso/ Educação Especial gestão

(continuação)

<b>DADOS PESSOAIS</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>	<b>P9</b>
Quantas pessoas moram com você	1	1	3	1	1	3	3	2	3
Bairro	Laguinho	Caranazal	Interventoria	Caranazal	Caranazal	Santarenzinho	Maracanã	Caranazal	Caranazal
Município	Santarém	Santarém	Santarém	Santarém	Santarém	Santarém	Santarém	Santarém	Santarém

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020).

Para Sayão (2005), a escola com sua história e dinâmica própria permeada pelas relações entre os professores e professoras, profissionais, famílias, crianças e outros, delineiam a cultura institucional.

Vale ressaltar que a referida escola é composta por alunos dos diversos bairros da cidade, o que inclui uma diversidade cultural e comportamental, contando com a inclusão de 2 alunos de outros países como Estados Unidos e Bolívia, o que poderá exigir do professor habilidades que contemplem as múltiplas formas de conduzir a classe em sala de aula.

### 7.1.2 Dados Profissionais

**Quadro 9** - Caracterização dos dados profissionais

<b>DADOS PROFISSIONAIS</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>	<b>P9</b>
Quanto tempo tem que você se formou para a área docente?	16 anos	4 anos	20 anos	10 anos	10 anos	16 anos	16 anos	21 anos	14 anos
Quanto tempo você tem de atuação na docência?	23 anos	33 anos	16 anos	30 anos	30 anos	21 anos	21 anos	23 anos	21 anos
Forma de vínculo com a escola	Concursada	Concursada	Concursado	Concursada	Concursada	Concursada	Concursada	Concursada	Concursado
Quanto tempo você trabalha na escola?	9 anos	4 anos	3 anos	4 anos	1 ano e 9 meses	8 anos	2 anos	8 anos	3 anos
No momento, você exerce outra atividade profissional? Se sim qual?	Não	Aluguel de casas	Ministério da agricultura	Não	Não	Não	Pedagoga no estado	Não	Não
Número de crianças que você ministra aula diariamente?	28 alunos	70 alunos	35 alunos	52 alunos	30 alunos	48 alunos	28 alunos	51 alunos	27 alunos

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020)

Em relação aos dados profissionais, no Quadro 9, observou-se que os professores tem em média 4 anos o menor tempo de formação e 21 anos o maior tempo de formação. Porém atuam na profissão variando entre 16 e 33 anos, o que demonstra uma discrepância em relação

à atuação como docente sendo maior em relação ao tempo de obtenção de um nível superior para o exercício da função. Uma hipótese para tal pode estar no fato de que, no Brasil, apenas a partir de 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.396/96, que passou a ser exigido o nível superior em cursos de graduação plena, licenciaturas e pedagogia, para o ingresso no sistema educacional da educação básica. O INEP de 2003 aponta que 34,2 % dos professores não possuíam formação específica de docência e atuavam na educação básica (INEP, 2003).

Para Gatti e Barretto (2009), as condições de formação dos professores, de modo geral, encontram-se distantes de serem satisfatórias, pela ausência de clareza do perfil profissional a ser atingido vinculado ao campo da prática docente. É importante salientar que os professores são partes que constituem um conjunto de ações que favorecem a educação básica, no entanto, não cabe aqui colocá-los como entes protagonistas dos desafios enfrentados na educação e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Segundo Scheibe (2010), há uma grande pressão para que os professores apresentem melhores desempenhos, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais, porém, as críticas reverberam em professores mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade, o que faz com que os níveis governamentais criem mecanismos visando ampliar o controle do exercício profissional mediante exames de certificação, de competência, associados à implantação de incentivos financeiros, porém tais medidas precisam ser relativizadas frente aos desafios que abarcam a educação, como salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso imaginário coletivo, desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura.

A partir desta realidade, compreende-se o longo percurso a ser percorrido para uma educação de qualidade para todos, o que mostra a relevância de se conhecer o perfil sociodemográfico deste estudo, podendo vislumbrar que a educação básica em Santarém, está acoplada a um processo de educação que faz parte de uma trajetória envolvendo as ações governamentais, bem como os índices de professores que obtiveram nível superior após alguns anos de sua atuação, o que explica a discrepância entre a atuação sobrepondo-se aos anos de formação.

A pesquisa realizada por Lima (2007), intitulada “As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica” teve como participantes do estudo 10 professores considerados experientes bem sucedidos profissionalmente, indicados por seus pares e pela equipe de gestores escolares, supervisores e

orientadores educacionais de 3 instituições de ensino médio, sendo 2 escolas públicas e 01 uma da rede particular de ensino. Os resultados apontaram que as crenças dos participantes estão associadas a uma visão do processo de formação inicial como uma etapa propícia para a consolidação da base para a construção do conhecimento pedagógico especializado, como oportunidade de socialização de saberes profissionais e de aquisição de princípios e regras peculiares à prática docente. O autor destaca também que as concepções e crenças apreendidas neste conjunto de dados corroboram com a ideia de que a formação inicial é a fase de preparação formal.

Ainda se observou entre os entrevistados que a quantidade de crianças que os professores ministram aula é relativamente alta, partindo da premissa de que as crianças querem, muitas vezes, brincar, correr, entre outros, em sala de aula. Para Gasparini, Barreto e Assunção (2005), as circunstâncias as quais os professores desempenham suas funções, físicas, cognitivas e afetivas, quando não bem administradas ou acumuladas em excessos de trabalhos, podem adquirir até mesmo transtornos mentais, o que ocasiona afastamento de trabalhos.

Uma pesquisa realizada por Knüppe (2006), com 16 professoras, sendo oito de escolas públicas e oito de escolas privadas do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, teve como objetivo investigar como as professoras motivam seus alunos e quais os recursos utilizados. Um dos resultados mostrou que salas de aula muito cheias causam desmotivação nas professoras, que acreditam que a direção não divide as turmas e números de alunos para não terem muitos gastos. Esta variável de muitos alunos em uma sala também foi apontada como fator desmotivante para os alunos, apresentando, assim, mais dificuldades de se relacionar com os professores e colegas, acarretando em dificuldades para que estes alunos possam tirar dúvidas e, ainda, resultando em conversas paralelas que atrapalham o rendimento.

Estudos realizados (CARLOTTO; PALAZZO, 2006; SANTOS; SOBRINHO, 2011) sobre fatores que associam-se a síndrome de burnout em professores, evidenciaram que, entre as causas, estão: a grande quantidade de alunos por sala, o elevado número de horas trabalhadas podem ocasionar maior exaustão emocional do professor, quanto pior o comportamento dos alunos, maior distanciamento afetivo e sentimento de falta de realização profissional o professor experimenta, baixa remuneração, falta de reconhecimento profissional, falta de reciprocidade na relação com os alunos, relação professor-família, dúvidas quanto à competência profissional, problemas de relacionamento com colegas e preparação insuficiente para a prática do trabalho.

Sob ótica semelhante, Freitas e Facas (2013) realizaram uma pesquisa intitulada: “Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores”, com 17 professores,

sendo 16 concursados e 1 contratado temporariamente, em uma escola pública localizada na Região Administrativa do Paranoá no estado do Distrito Federal. Teve como objetivo investigar sobre o contexto de trabalho dos professores nas seguintes dimensões: Organização do Trabalho, Condições de Trabalho e Relações Socioprofissionais. Constataram, a partir dos resultados, que os professores vivenciam prazer e sofrimento no trabalho, sendo o sofrimento mais presente. Outro importante fator está relacionado à danos ao professor, no que diz respeito às exigências emocionais, pois estes são conduzidos à estados de muita tristeza e até depressão, em função do contexto socioeconômico de seus alunos, pois sentem que mesmo se doando muito ao trabalho e à escola nunca é o suficiente, ocasionando problemas de insônia ou excesso de sono, estresse, entre outros.

Corroborando, Goulart-Junior e Lipp (2008) realizaram uma pesquisa intitulada: “Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais”. Participaram do estudo 175 professores e teve como objetivo identificar a presença do estresse, a sintomatologia e as fases apresentadas pelos professores de primeira à quarta série. Os resultados elencaram, em mais da metade dos participantes, sintomas de estresse, como: cansaço excessivo e constante tensão muscular, irritabilidade excessiva e sem causa aparente, angústia, ansiedade e problemas com a memória.

### 7.1.3 Dados Socioeconômicos

Os dados expostos no Quadro 10 mostram que os professores tem renda relativamente diferentes. Elenca-se que os professores que ganham cinco ou mais salários mínimos possuem um perfil profissional não distante dos professores que afirmaram ganhar um valor inferior.

**Quadro 10** - Caracterização dos dados socioeconômicos

<b>DADOS SOCIOECONÔMICOS</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>	<b>P9</b>
Menos de 1 salário mínimo = menos que R\$ 998,00									
1 salário mínimo = igual à R\$ 998,00									
1 a 2 salários mínimos = mais do que R\$ 998,00 até R\$ 1.996,00									
2 a 3 salários mínimos = mais do que R\$ 1.996,00 até R\$ 2.994,00			X						
3 a 4 salários mínimos = mais do que R\$ 2.994,00 até R\$ 3.992,00						X			

(continuação)

<b>DADOS SOCIOECONÔMICOS</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
4 a 5 salários mínimos = mais do que R\$ 3.992,00 até R\$ 4.990,00				X			X	X	
Mais de 5 salários mínimos = mais de R\$ 4.990,00	X	X			X				X

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020).

A respeito deste assunto, o artigo 206, inciso V da Constituição Federal, afirma sobre a valorização dos profissionais da educação escolar garantida, na forma da lei, com planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL, 1988). Concernente ao nível salarial, Fernandes e Rodriguez (2011) elencam que os professores percorrem uma luta dentro de um processo histórico, pela aprovação do piso salarial, com intuito de combater as desigualdades regionais tanto quanto as salariais, buscando o respeito e a dignidade dos trabalhadores e a melhoria da oferta na qualidade de ensino. Para isto, foi aprovada a Lei nº 11.738/2008 que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, o que não significou o fim da luta.

Desta maneira, ressalta-se que aspectos quanto ao nível salarial do professor configura-se também como variável que pode promover mais qualidade de ensino. Para Gomes *et al.*, (2006) variáveis que podem ser fator de insatisfação para os professores podem refletir na qualidade das suas práticas pedagógicas. Para tanto, conhecer os aspectos que podem favorecer a educação de qualidade é importante para um bom desempenho acadêmico da criança que está no ensino fundamental I e, ainda, para seu processo de desenvolvimento, cognitivo, afetivo e social, partindo do pressuposto de que professores capacitados e realizados podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda para Fernandes e Rodriguez (2011), há garantias mínimas para a estabilidade e a valorização do trabalho docente, provenientes do desrespeito à legislação nacional. Os autores supracitados elencam dados para esta perspectiva em que 60% e 65% dos docentes do país recebiam menos que R\$ 950,00 e, ainda, havia o registro de salários em alguns estados, menores que o salário mínimo, como no Ceará, onde um docente com titulação de ensino médio por 20 horas de trabalho teria um salário de R\$ 218,00 e de R\$ 437,88 por 40 horas, e o docente com licenciatura plena recebia R\$ 392,91 por 20 horas e 785,84 por 40 horas; os docentes do estado de Pernambuco com titulação de nível médio recebiam R\$ 435,00

por 30 horas e R\$ 593,76 por 40 horas, e os docentes com licenciatura plena recebiam RS 467,00 por 30 horas e R\$ 635,00 por 40 horas.

Sob tal complexidade, espera-se que os achados na presente pesquisa possam contribuir para alternativas que visem amenizar a problemática salarial, reduzindo desigualdades, favorecendo possibilidades para o exercício da docência, com renda que possibilite até mesmo continuidade de estudos, atualização de conhecimentos, uma vez que muitos enfrentam desafios como localizações distantes, caso este como o da Amazônia, em que o transporte de muitos professores é o fluvial, como balsas, barcos e lanchas.

## 7.2 Repertório de Habilidades Sociais dos Professores

Os dados aqui apresentados são resultados da aplicação do Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS-2) aos participantes, com apuração realizada pela plataforma web de forma online, obtendo os escores totais, fatoriais e os itens específicos. As análises realizadas dos achados propuseram organizá-los em quadro contendo os resultados de cada participante.

Para melhor compreensão dos resultados, optou-se por, primeiramente, apresentar a interpretação do percentil e a definição de cada, de acordo com o Quadro 11. Neste, cada percentil (01-25), (26-35), (36-65), (66-75), (76-100) equivale a uma interpretação referida no mesmo, indicando necessidade ou não de treinamento em Habilidades Sociais (HS). Vale ressaltar que tais percentis são indicativos dos escores totais e fatoriais.

**Quadro 11** - Descrição resumida da interpretação a ser efetuada conforme a posição dos escores (total e subescalas) do respondente no IHS2- Del-Prette

Percentil	Interpretação para frequência
76-100	Repertório altamente elaborado de habilidades sociais com resultados acima da média para praticamente todos os itens e subescalas em que aparecem. Indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórias nesses itens.
66-75	Repertório elaborado de habilidades sociais, com resultados acima da média para a maior parte dos itens e subescalas em que aparecem. Indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórios.
36-65	Bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficit nesses itens e subescalas em que aparecem.
26-35	Repertório médio inferior de habilidades sociais, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens. Indicativo de necessidade de treinamento de habilidades sociais, especialmente naquelas subescalas e itens mais críticos para o ajustamento pessoal e profissional.
01-25	Repertório inferior de habilidades sociais. Indicativo de déficit e necessidade de treinamento de habilidades sociais, especialmente naquelas subescalas e itens mais críticos para o ajustamento pessoal e profissional.

Fonte: Inventário de Habilidades Sociais 2, Del Prette e Del Prette (2018, p. 75).

Em seguida, apresentar-se-á o Quadro 12, referente aos fatores e suas respectivas descrições. Nele constam as HS requeridas em cada fator e a numeração correspondente ao mesmo. Desta maneira, ao explicitar o percentil de um fator, pode-se verificar as HS que correspondem ao mesmo, compreendendo assim o repertório de HS dos participantes nos aspectos fatoriais e específicos. À guisa de exemplificação, se o fator 2 correspondeu ao percentil de 25 parâmetro no Quadro 11, sabe-se que tal fator é considerado repertório inferior de habilidades sociais, e as HS e os números que correspondem a este fator são: 12 abordar para relação sexual, 07 apresentar-se a outra pessoa, 20 declarar sentimento amoroso, de acordo com o Quadro 12.

**Quadro 12** - Descrição dos fatores e suas respectivas classes

<b>Fatores e suas respectivas descrições</b>		
F1- Conversação assertiva	F2 – Abordagem afetivo-sexual	F3 - Expressão de sentimento positivo
08. Participar de conversação 17. Encerrar conversação 18. Lidar com críticas dos pais 13. Reagir a elogio 24. Encerrar conversa ao telefone 33. Negociar uso de preservativo 36. Manter conversação 19. Abordar autoridade 26. Pedir favores a desconhecidos 23. Fazer pergunta a desconhecido 22. Recusar pedidos abusivos 09. Falar a público desconhecido 02. Pedir mudança de conduta	12. Abordar para relação sexual 07. Apresentar-se a outra pessoa 20. Declarar sentimento amoroso	28. Elogiar familiares 10. Expressar carinho 35. Expressar bem-estar 03. Agradecer elogios 06. Elogiar outrem 25. Lidar com críticas justas 31. Cumprimentar desconhecidos 29. Fazer pergunta a conhecidos
F4 - Autocontrole /enfrentamento	F5 – Desenvoltura social	Itens que não entraram em nenhum fator
30. Defender outrem em grupo 15. Lidar com críticas injustas 16. Discordar em grupo de conhecidos 27. Expressar desagrado a amigos 11. Discordar de autoridade	29. Fazer pergunta a conhecidos 31. Cumprimentar desconhecidos 09. Falar a público desconhecido 01. Manter conversa com desconhecidos 11. Discordar de autoridade 19. Abordar autoridade	04. Interromper a fala do outro 05. Cobrar dívida de amigo 14. Falar a público conhecido 21. Devolver mercadoria defeituosa 32. Pedir ajuda a amigos 34. Recusar pedido abusivo 37. Pedir favores a colegas 38. Lidar com chacotas

Fonte: Inventário de Habilidades Sociais 2, Del Prette, Del Prette (2018, p. 75).

Para os resultados a seguir, elegeu-se apresentar o Quadro 13, contendo os achados dos participantes, sendo os respectivos: participantes identificados pela letra P sendo do P1 ao P9; Escore Total – ET (ver detalhadamente a descrição de cada percentil no quadro 11); fatores com maiores desempenhos identificados pela letra (F); fatores (F) com menores desempenhos; itens específicos com maiores desempenhos e itens específicos com menores desempenhos, permitindo assim, visualizar em quais fatores os respondentes destacam-se e quais apresentam déficit.

Enfatiza-se que, para os itens específicos, o parâmetro de comparação dos resultados será de conformidade com as notas respondidas pelos participantes no IHS-2, sendo a nota 4 correspondendo à frequência de sempre ou quase sempre manifestaria aquele comportamento naquela situação; nota 3 muito frequentemente; nota 2 regular frequência; nota 1 correspondendo a pouca frequência; e nota 0 correspondendo a nunca ou raramente teria aquele comportamento naquela situação exposta pela questão do inventário. E, por fim, a discussão e as inferências destes resultados.

**Quadro 13** - Descrição dos resultados dos participantes a partir da aplicação do IHS-2

<b>Participantes</b>	<b>Escore total</b>	<b>Fator com maior desempenho</b>	<b>Fator com menor desempenho</b>	<b>Itens específicos com maior desempenho</b> Nota (4 sempre ou quase sempre)	<b>Itens específicos com menor desempenho</b> Nota (0 Nunca ou raramente)
<b>P1</b>	Percentil 55	F1 Conversação assertiva  F4 Autocontrole /enfrentamento  F5 Desenvoltura social	F2 Abordagem afetivo-sexual  F3 Expressão de sentimento positivo	08. Participar de conversação; 17. Encerrar conversação; 18. Lidar com críticas dos pais; 33. Negociar uso de preservativo; 36. Manter conversação; 19. Abordar autoridade; 26. Pedir favores a desconhecidos; 23. Fazer pergunta a desconhecidos; 09. Falar a público desconhecido; 28. Elogiar familiares; 25. Lidar com críticas justas; 31. Cumprimentar desconhecidos; 29. Fazer pergunta a conhecidos; 16. Discordar em grupo de conhecidos; 27. Expressar desagrado a amigos; 04. Interromper a fala do outro; 14. Falar a público conhecido; 21. Devolver mercadoria defeituosa; 32. Pedir ajuda a amigos.	13. Reagir a elogio; 24. Encerrar conversa ao telefone; 01. Manter conversa com desconhecidos; 05. Cobrar dívida de amigo; 03. Agradecer elogios; 12. Abordar para relação sexual; 07. Apresentar-se a outra pessoa;
<b>P2</b>	Percentil 50	F1 Conversação assertiva  F2 Abordagem afetivo-sexual  F4 Autocontrole /enfrentamento  F5 Desenvoltura social	F3 Expressão de sentimento positivo	08 - Participar de conversação; 33- Negociar uso de preservativo; 36 - Manter conversação; 19- Abordar autoridade; 12 - Abordar para relação sexual; 20 - Declarar sentimento amoroso; 28- Elogiar familiares; 10- Expressar carinho; 35- Expressar bem-estar; 06 - Elogiar outrem; 31- Cumprimentar desconhecidos; 29- Fazer pergunta a conhecidos; 30- Defender outrem em grupo; 15 - Lidar com críticas injustas; 01- Manter conversa com desconhecidos; 05- Cobrar dívida de amigo; 14. Falar a público conhecido; 21- Devolver mercadoria defeituosa; 38- Lidar com chacotas;	13 - Reagir a elogio 09 - Falar a público desconhecido 02 - Pedir mudança de conduta 07- Apresentar-se a outra pessoa 03 - Agradecer elogios 27 - Expressar desagrado a amigos 04. Interromper a fala do outro 32. Pedir ajuda a amigos 34. Recusar pedido abusivo 37. Pedir favores a colegas

(continuação)

<b>Participantes</b>	<b>Escore Total</b>	<b>Fator com maior desempenho</b>	<b>Fator com menor desempenho</b>	<b>Itens específicos com maior desempenho</b> Nota (4 sempre ou quase sempre)	<b>Itens específicos com menor desempenho</b> Nota (0 Nunca ou Raramente)
<b>P3</b>	Percentil 25	F4 Autocontrole /enfrentamento	F1 Conversa�o assertiva F2 Abordagem afetivo-sexual F3 Expressão de sentimento positivo F5 Desenvoltura social	17. Encerrar conversaão 18. Lidar com críticas dos pais 13. Reagir a elogio 24. Encerrar conversa ao telefone 36. Manter conversaão 22. Recusar pedidos abusivos 09. Falar a público desconhecido 28. Elogiar familiares 03. Agradecer elogios 25. Lidar com críticas justas 31. Cumprimentar desconhecidos 29. Fazer pergunta a conhecidos 30. Defender outrem em grupo 27. Expressar desagrado a amigos 31. Cumprimentar desconhecidos 09. Falar a público desconhecido 04. Interromper a fala do outro 14. Falar a público conhecido 34. Recusar pedido abusivo 37. Pedir favores a colegas	33. Negociar uso de preservativo 26. Pedir favores a desconhecidos 23. Fazer pergunta a desconhecido 07. Apresentar-se a outra pessoa 01. Manter conversa com desconhecidos 05. Cobrar dívida de amigo 32. Pedir ajuda a amigos
<b>P4</b>	Percentil 55	F1 Conversa�o assertiva F3 Expressão de sentimento positivo F5 Desenvoltura social	F2 Abordagem afetivo-sexual F4- Autocontrole/enfrentamento	08. Participar de conversaão 17. Encerrar conversaão 13. Reagir a elogio 24. Encerrar conversa ao telefone 33. Negociar uso de preservativo 36. Manter conversaão 19. Abordar autoridade 26. Pedir favores a desconhecidos 28. Elogiar familiares 10. Expressar carinho 35. Expressar bem-estar 03. Agradecer elogios 25. Lidar com críticas justas 31. Cumprimentar desconhecidos 29. Fazer pergunta a conhecidos 16. Discordar em grupo de conhecidos 31. Cumprimentar desconhecidos 14. Falar a público conhecido 32. Pedir ajuda a amigos 37. Pedir favores a colegas 38. Lidar com chacotas	12. Abordar para rela�o sexual 07. Apresentar-se a outra pessoa 30. Defender outrem em grupo 15. Lidar com críticas injustas 11. Discordar de autoridade 01. Manter conversa com desconhecidos 11. Discordar de autoridade 04. Interromper a fala do outro 05. Cobrar dívida de amigo

(continuação)

<b>Participantes</b>	<b>Escore Total</b>	<b>Fator com maior desempenho</b>	<b>Fator com menor desempenho</b>	<b>Itens específicos com maior desempenho</b> Nota (4 sempre ou quase sempre)	<b>Itens específicos com menor desempenho</b> Nota (0 Nunca ou Raramente)
<b>P5</b>	Percentil 2		<p>F1 Conversação assertiva</p> <p>F2 Abordagem afetivo-sexual</p> <p>F3 Expressão de sentimento positivo</p> <p>F4 Autocontrole/ Enfrentamento</p> <p>F5 (Desenvoltura social)</p>	<p>18. Lidar com críticas dos pais</p> <p>03. Agradecer elogios</p> <p>32. Pedir ajuda a amigos</p>	<p>17. Encerrar conversação</p> <p>36. Manter conversação</p> <p>19. Abordar autoridade</p> <p>23. Fazer pergunta a desconhecido</p> <p>22. Recusar pedidos abusivos</p> <p>12. Pedir mudança de conduta</p> <p>12. Abordar para relação sexual</p> <p>07. Apresentar-se a outra pessoa</p> <p>16. Discordar em grupo de conhecidos</p> <p>27. Expressar desagrado a amigos</p> <p>11. Discordar de autoridade</p> <p>01. Manter conversa com desconhecidos</p> <p>11. Discordar de autoridade</p> <p>19. Abordar autoridade</p> <p>04. Interromper a fala do outro</p> <p>05. Cobrar dívida de amigo</p> <p>37. Pedir favores a colegas</p>
<b>P6</b>	Percentil 50	<p>F1 Conversação assertiva</p> <p>F2 Abordagem afetivo-sexual</p> <p>F3 Expressão de sentimento positivo</p> <p>F4 Autocontrole/ Enfrentamento</p> <p>F5 (Desenvoltura social)</p>		<p>08. Participar de conversação</p> <p>18. Lidar com críticas dos pais</p> <p>28. Elogiar familiares</p> <p>03. Agradecer elogios</p> <p>31. Cumprimentar desconhecidos</p> <p>29. Fazer pergunta a conhecidos</p> <p>31. Cumprimentar desconhecidos</p>	<p>26. Pedir favores a desconhecidos</p> <p>12. Abordar para relação sexual</p> <p>05. Cobrar dívida de amigo</p> <p>34. Recusar pedido abusivo</p>

(continuação)

Participantes	Escore Total	Fator com maior desempenho	Fator com menor desempenho	Itens específicos com maior desempenho Nota (4 sempre ou quase sempre)	Itens específicos com menor desempenho Nota (0 Nunca ou Raramente)
<b>P7</b>	Percentil 45	F1 Conversa�o assertiva  F4 Autocontrole/ Enfrentamento  F5 (Desenvoltura social)	F2 Abordagem afetivo-sexual  F3 Expressão de sentimento positivo	18. Lidar com críticas dos pais 22. Recusar pedidos abusivos 28. Elogiar familiares 25. Lidar com críticas justas 31. Cumprimentar desconhecidos	26. Pedir favores a desconhecidos 12. Abordar para rela�o sexual 07. Apresentar-se a outra pessoa
<b>P8</b>	Percentil 45	F3 Expressão de sentimento positivo  F4 Autocontrole/ Enfrentamento	F1 Conversa�o assertiva  F2 Abordagem afetivo-sexual  F5 Desenvoltura social	36. Manter conversaão 28. Elogiar familiares 35. Expressar bem-estar 03. Agradecer elogios 06. Elogiar outrem 31. Cumprimentar desconhecidos 30. Defender outrem em grupo 31. Cumprimentar desconhecidos 04. Interromper a fala do outro 38. Lidar com chacotas	13. Reagir a elogio 23. Fazer pergunta a desconhecido 09. Falar a público desconhecido 12. Abordar para rela�o sexual 07. Apresentar-se a outra pessoa 09. Falar a público desconhecido
<b>P9</b>	Percentil 10		F1 Conversa�o assertiva  F2 Abordagem afetivo-sexual  F3 Expressão de sentimento positivo  F4 Autocontrole/ Enfrentamento  F5 Desenvoltura social	08. Participar de conversaão 17. Encerrar conversaão 18. Lidar com críticas dos pais 24. Encerrar conversa ao telefone 19. Abordar autoridade 23. Fazer pergunta a desconhecido 12. Abordar para rela�o sexual 10. Expressar carinho 03. Agradecer elogios 06. Elogiar outrem 31. Cumprimentar desconhecidos 27. Expressar desagrado a amigos 31. Cumprimentar desconhecidos 19. Abordar autoridade 04. Interromper a fala do outro 14. Falar a público conhecido 21. Devolver mercadoria defeituosa 37. Pedir favores a colegas 38. Lidar com chacotas	13. Reagir a elogio 26. Pedir favores a desconhecidos 09. Falar a público desconhecido 02. Pedir mudança de conduta 07. Apresentar-se a outra pessoa 30. Defender outrem em grupo 11. Discordar de autoridade 09. Falar a público desconhecido 01. Manter conversa com desconhecidos 11. Discordar de autoridade 05. Cobrar dívida de amigo

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020)

Um bom repertório de habilidades sociais é considerado um importante elemento no que tange ao relacionamento social saudável e propício a um ambiente escolar de sucesso (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). Esta proposição vem de encontro com o que aponta Manolio (2009) ao afirmar que as Habilidades Sociais Educativas (HSE) facilitam as interações positivas entre professor e aluno, bem como a aquisição do repertório de HSE é importante para as crianças que apresentam desempenho deficitário, pois interações baseadas nas HSE possibilitam a essas crianças a desenvolverem crenças mais positivas a respeito de si e dos outros e desenvolverem competências comportamentais propícias à aprendizagem.

Os achados do presente estudo, com intuito de identificar o repertório de HS dos participantes, demonstraram que a maioria destes, o total de 6, sendo o P1, P2, P4, P6, P7, P8, apresentaram percentis totais entre (45-55) que, de acordo com o Quadro 11, corresponde a um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficit nos itens e subescalas em que aparecem.

Assim sendo, infere-se que a partir de uma visão geral, os participantes podem promover relações harmoniosas que contribuem para o bom desempenho escolar dos alunos. Para Castro e Bolsoni-Silva (2008), o professor pode mediar relações em sala de aula e ainda manter, fortalecer ou desestimular comportamentos ligados à interação criança-criança e criança-professor, influenciando tanto os aspectos acadêmicos quanto os sociais.

Dentro desta ótica, compreende-se que o professor é responsável também de identificar a importância de comportamentos assertivos para o desenvolvimento da criança, buscando estimulá-los mesmo em situações que envolvam estabelecer limites (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2013). Percebeu-se que a ênfase dada concernente ao papel do professor no desempenho das HS possibilita a formação de um ambiente que promova comportamentos que favorecem as relações interpessoais.

Em contrapartida, 3 dos participantes, sendo o P3, P5, P9, apresentaram como resultado do escore total um percentil entre (2-25), que, em conformidade com o Quadro 11, corresponde a um repertório inferior de habilidades sociais. Sobre esse assunto, Cia e Barham (2009) elencam que dificuldades interpessoais, principalmente em termos de empatia, expressão de sentimentos e resolução de problemas, podem ser provenientes de um repertório de habilidades sociais empobrecido. Vale ressaltar que Rosin-Pinola, Del Prette e Del Prette (2007) consideram as HS essenciais para a aprendizagem, desenvolvimento socioemocional e o ajustamento na escola. Logo, pode-se inferir que o baixo repertório de HS pode acarretar o contrário, ou seja, a expressão de comportamentos não favorecedores à competência social e consequentemente à vivência de conflitos no ambiente de trabalho.

Paralelamente, em uma pesquisa realizada por Marturano e Gardinal (2008), com alunos de 1ª série do ensino fundamental, foi evidenciado um resultado confirmando que o baixo repertório de HS, descritos na referida pesquisa, como, estressores interpessoais, agressões, exclusão de brincadeiras e levar bronca do professor, foram variáveis que se correlacionaram com as crianças que obtinham maiores dificuldades de desempenho.

Outro detalhe importante, que vale ressaltar, diz respeito às atitudes inerentes ao papel do professor encontradas em Saviani (1997), tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito aos educandos, atenção nas suas dificuldades, entre outras. Pode se perceber que o autor, mesmo não utilizando a terminologia ou a teoria das HS, aponta aspectos acadêmicos correlacionados aos aspectos sociais, afetivos, empáticos e comunicação. Desta maneira, as funções docentes acoplam a aquisição de comportamentos que viabilizem as relações interpessoais e, conseqüentemente, contribuindo para o desempenho acadêmico.

Em relação aos escores fatoriais, serão agrupados e elencados para as análises inferenciais os resultados em que mais participantes estiveram inclusos. Os percentis em que houveram indicativos de déficits em HS se deu com maior frequência nos respectivos fatores, sendo: F2 (abordagem afetivo-sexual) com 7 participantes (P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9) e o F3 (expressão de sentimento positivo) com 6 participantes (P1, P2, P3, P5, P7, P9).

Tais dados sugerem que os participantes que apresentaram déficit e necessidade de treinamento em relação ao F2 (abordagem afetivo-sexual) possuem a dificuldade de se expressar no que tange a relacionamentos. Neste sentido, tal fator não se encontra em associação com os aspectos educacionais, e sim pessoais do professor, o que não perde grau de relevância para que este exerça a competência social, sendo esta uma construção avaliativa do desempenho de uma pessoa, estando em coerência seus pensamentos, sentimentos e ações em uma tarefa interpessoal, atendendo aos objetivos do indivíduo e as demandas da situação e cultura, produzindo resultados positivos para o mesmo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

Também é possível inferir que variáveis expressas no perfil sociodemográfico, conforme Quadros 8, como a idade, o estado civil entre casados, divorciados, viúvo e solteiros, podem ter correlações com este resultado apresentado em relação ao F2 (abordagem afetivo-sexual), e ainda, com uma perspectiva voltada prioritariamente ao trabalho, como relatados no DSC. Pode ser também observado no Quadro 13 que os itens específicos com menor desempenho correspondentes aos participantes inclusos neste fator estão também na categoria de expressar-se a outros.

Em relação ao F3 (expressão de sentimento positivo), fator em que mais participantes também apresentaram déficit, enfatiza-se um resultado contrário aos dos achados para este fator na presente pesquisa, ou seja, o F3 quando bem desenvolvido, pode favorecer uma boa relação social, bem como a comunicação em sala de aula, no ambiente de trabalho, familiar entre outros. Esta colocação corrobora com a literatura em que Del Prette e Del Prette (2014a) afirmam que a expressão de sentimentos positivos contribui para a qualidade de vida, equilíbrio emocional e harmonia entre as pessoas.

Nesse sentido, estudos realizados apontam (COOLAHAN *et al.*, 2000; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002; GOMES, 2003; VILA, 2005; ZANOTTO, 1997) que práticas positivas do professor estão relacionadas à comunicação efetiva, sendo estas expressadas por comportamentos como: olhar para os alunos, falar, ouvir, iniciar comunicação, buscar aproximação, responder perguntas. Logo, pode-se considerar que o baixo repertório em expressão de sentimento positivo reverbera em ausência de estímulo verbal para com o outro. Estes estudos ainda apontam outros comportamentos considerados como práticas positivas do professor, como por exemplo, elogiar e ser afetivo, expressar sentimentos positivos, dar feedback positivo a comportamentos esperados, agradecer elogios, apoiar o aluno apesar do seu erro, encorajá-lo a novas tentativas, quando o aluno é afetuoso, promover situações lúdicas, fazer e receber críticas, ouvir e expressar opiniões e alterar o próprio comportamento, propor situações-problema, estabelecer regras e incentivar seu cumprimento.

Os estudos realizados pelos autores supracitados exemplificam alguns comportamentos que se encontram com déficit nos participantes inclusos no F3 (expressão de sentimento positivo), uma vez que este foi um dos fatores com maior índice de participantes com déficit. Esse aspecto também foi encontrado na pesquisa realizada por Lessa, Felício e Almeida (2017) que teve como objetivo verificar se o ensino específico do feedback (que é uma subclasse de habilidades sociais) pode auxiliar ou modificar a frequência de respostas da referida habilidade e interferir no número de solicitações dos alunos durante o período de aula. Os resultados mostraram dificuldades apresentadas por professores em expressar sentimento positivo através de um feedback. Ao longo de toda a pesquisa, a professora participante apresentava um número de feedbacks quase sempre inferior ao número de solicitações dos alunos, apesar da melhora considerável durante a intervenção, foi observado que a maioria dos feedbacks proporcionados eram negativos, ou seja, a professora notava e reforçava muito mais os comportamentos inadequados dos alunos do que os adequados.

Quanto aos fatores em que mais participantes demonstraram um bom repertório na presente pesquisa foram: F1 (Conversação assertiva) com 5 participantes, P1, P2, P4, P6, P7,

com percentil de (40-75); F4 (Autocontrole/enfrentamento) com 6 participantes, P1, P2, P3, P6, P7, P8, com percentil entre (40-75) e o F5 (Desenvoltura Social) com 5 participantes, P1, P2, P4, P6, P7, com percentil entre (45-75). Estes achados demonstram, em primeiro lugar, uma semelhança, podendo ser visualizado, na maioria, os mesmos participantes que fazem parte dos fatores referentes ao bom desempenho.

Fazendo inferência com os itens específicos do Quadro 13, os participantes manifestaram sempre ou quase sempre comportamentos que favorecem as interações sociais, o que os permite até mesmo delinear um perfil profissional com uma atuação satisfatória. Quanto ao F1 (conversação assertiva), fator em que foi demonstrado pelos participantes bom repertório, Miguel e Garbi (2003) corroboram ao contribuírem com o texto intitulado: “Assertividade no trabalho: descrevendo e corrigindo o desempenho dos outros”, nele a assertividade é requerida para situações que expressem respostas verbais sobre sentimentos ou opiniões, defesas de direitos de maneira que não ofenda a si e ao outro.

Esta forma de conversação nem sempre é encontrada nos professores. Uma pesquisa realizada por Bolsoni-Silva *et al.* (2013), com o objetivo de comparar as práticas educativas de professores do ensino regular e do especial com os comportamentos infantis em grupos diferenciados por problemas de comportamento e pelo sexo das crianças, mostrou que, em relação ao grupo com indicador escolar de problemas de comportamento, as professoras relataram utilizar mais práticas negativas de educação, o que traz um impacto para o total negativo, que é a soma conjunta das práticas negativas e dos problemas de comportamento. Por outro lado, em relação ao grupo sem problemas de comportamento, verificou-se a presença de mais habilidades sociais. A partir desta análise, é possível compreender a relação entre as práticas docentes e o impacto na vida dos alunos.

No tocante ao F4 (autocontrole e enfrentamento), Del Prette e Del Prette (2014b) acreditam que um repertório de habilidades como liderar, convencer, discordar, pedir mudança de comportamento, etc., quando são emitidos concomitantemente com a competência, pode ser elemento constituinte de prevenção a comportamentos violentos, especialmente se forem desenvolvidos paralelamente às habilidades de expressar sentimentos positivos, valorizar o outro e elogiar.

Neste âmbito, o resultado de bom repertório para o F4 demonstra-se em potencial para os eventos contemporâneos que se caracterizam em grandes extensões, como formas de agressões dentro das escolas. Os problemas sociais, ocorridos com professores e alunos, explicitam que ações e intervenções que envolvam o autocontrole e o enfrentamento precisam

estar agregadas aos currículos concomitantemente com as estratégias que visem o desempenho acadêmico.

Miguel e Bueno (2011) realizaram uma pesquisa objetivando investigar as relações entre habilidades sociais e as estratégias de *coping*. O resultado mostrou que há uma correlação entre as pessoas que tendem a controlar-se em situações de estresse, com as mesmas pessoas que buscam suporte social, ou seja, aconselhamentos, conversação com amigos. Só para esclarecer, as estratégias de *coping*, segundo Folkman e Lazarus (1985), são conjuntos de esforços cognitivos e comportamentais que levam o indivíduo a lidar com as demandas internas e externas que surgem em situações estressantes, que sobrecarregam os recursos individuais do indivíduo. Assim sendo, a escola permeada de desafios, para além do conhecimento acadêmico do professor, mostra-se como componente favorável para a inserção das habilidades sociais.

Em relação ao F5 (Desenvoltura Social), infere-se que o professor deva estar apto a uma desenvoltura social com as novas e até mesmo desconhecidas demandas que surgem, levando em consideração que a cada ano que se iniciam as aulas a escola, e conseqüentemente os professores, estarão diante de novos alunos, novos pais ou outros responsáveis, assim, novas circunstâncias. Para tanto, o resultado deste estudo, especificamente com utilização do IHS-2, permitiu fornecer o indicativo de que escola possui professores que obtêm a aquisição de um repertório de desenvoltura social e encontra-se correlacionada com o desempenho acadêmico (SOARES *et al.*, 2009). Para tanto, Del Prette e Del Prette, (2005) enfatizam que o investimento da escola na promoção de habilidades sociais é referente à função social da escola, às evidências de relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico e às políticas de inclusão.

Retomando, de forma geral, o conjunto dos dados apresentados neste tópico apresenta-se como elemento indicativo de um bom repertório de HS nos professores. No entanto, não desconsiderando o déficit apresentado nos participantes referentes, há alguns fatores e conseqüentemente classes de HS que sinalizam a necessidade de intervenções que possam ser pontuais nas dificuldades apresentadas de conformidade com este estudo. Em suma, os dados permitiram mapear o caráter situacional de HS dos professores, bem como os recursos e as dificuldades, podendo assim favorecer a implementação de versões de treinamentos de acordo com o objetivo dos participantes.

### **7.3 Cognições dos Professores sobre as Habilidades Sociais**

Para obtenção destes resultados, consideraram-se as respostas verbais dos participantes, em que, após apresentadas às situações descritas no roteiro de entrevista

semiestruturada (apêndice B), teriam que responder o que pensariam e fariam na situação proposta. Os achados desta pesquisa apontaram para as cognições dos professores concernentes às situações em que as habilidades sociais poderiam ser exercidas.

Neste sentido, a apresentação dos resultados será feita de forma estatística por meio de quadros, nos quais estão contidas as perguntas-situações, as ideias centrais (IC) e os discursos do sujeito coletivo (DSC). Optou-se pela discussão realizada em cada quadro tendo como eixo norteador a pergunta: “o que você pensa que faria nesta situação”? Logo, a discussão não será pautada em cada (IC) e sim na cognição emergida a partir de tais discursos e de sua relação com a classe de HS requerida juntamente com as possíveis inferências. Foram considerados, ainda, outros achados que a pesquisa proporcionou, como por exemplo, para a classe de comunicação, na qual foram verificadas cognições não apenas referentes à comunicação, mas também à empatia.

Para a análise do DSC, um dos critérios para a composição do discurso coletivo encontra-se na semelhança de sentido, independentemente de ser muito ou pouco compartilhado o discurso (GONDIM; FISCHER, 2009). Para as mesmas autoras, o fato de haver pouco compartilhamento de uma ideia não descaracterizaria o uso da metodologia do DSC, pelo argumento de que todo discurso individual é socialmente compartilhado, uma vez que, quando uma pessoa emite um discurso, não representa um ponto de vista pessoal, e sim construído a partir de uma subjetividade dentro de um contexto social.

Assim sendo, os discursos são o agrupamento de ideias similares que surgiram da cognição dos participantes, representada através da verbalização destes, partindo da premissa de que, ao falar sobre algo, está expressando o que se conhece sobre, perpassando-se pelas funções como a memória, a atenção, a linguagem, o raciocínio, a capacidade de resolução, sendo esta uma das definições de cognição para Putnam (1975) e Stieler (2012). Tal proposição vem de encontro com Silva (2003), que afirma que a cognição se insere nas crenças, que estão atreladas ao meio social e nos valores culturalmente aprendidos.

### 7.3.1 A classe de habilidade social requerida é a de comunicação

Os discursos emergentes da situação requerida de HS de comunicação, de forma geral, apresentam-se coerentes com os comportamentos esperados para a mesma, sendo estes: iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar feedback, elogiar e agradecer elogio, dar opinião, comunicação de forma direta (face a face) e indireta (uso de meios eletrônicos) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

**Quadro 14** - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre a HS de comunicação.

<b>Você colocou uma pergunta no quadro com intuito de que algum aluno responda à questão. Porém o aluno responde à questão de forma errada. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>A</b>	<b>DSC</b>
<b>Revisaria individualmente</b>	<i>Para esse que errou eu iria tirar um tempo para ele, um reforço para essa criança. Em vez de pensar o que aconteceu eu agiria e orientaria o aluno a partir para o lado correto. Procurar ajudá-lo a chegar a solução correta sem dar resposta óbvio, mas conduzindo ele pelo um caminho que ele consiga. Eu o ajudaria a elucidar a questão o que significa isso, isso, por causa disso, disso, esclarecendo a situação. Refazer a pergunta. Eu falaria para ele que não tá correta e eu ajudaria ele refazer, refazer novamente. Nessa situação eu peço pra ele apagar, colocar a correta. Se eu chamar o aluno individualmente e ele fez errado eu vou explicar a ele. Nesse caso, muitas vezes, eu faço uma revisão [P1, P2, P3, P6, P9]</i>
<b>B</b>	<b>DSC</b>
<b>Melhoraria a minha aula</b>	<i>Eu melhoraria a minha aula para essa criança, fazer uma aula que viesse ajudar. Agora se a turma toda não tá correspondendo os assuntos de um exercício, aí é hora do professor se policiar. Ele não tá fazendo, não explicou bem os assuntos ou ele não fez um bom enunciado, não fez uma boa aplicação. Ah eu teria que intervir se ele não tivesse aprendido eu teria que reforçar aquela questão ser mais clara e objetiva né [P2, P5, P7]</i>
<b>C</b>	<b>DSC</b>
<b>Chamaria a atenção e conversaria</b>	<i>Para aquele que eu sei que ele é capaz de corresponder eu iria chamar atenção dele, com certeza, para ele prestar atenção. Teria dois tipos de trabalho de chamar atenção, conversar por quê que você não fez, porque ele tinha capacidade de fazer [P2]</i>
<b>D</b>	<b>DSC</b>
<b>Se o aluno errasse a questão passaria para outro aluno responder</b>	<i>No caso se aquele que eu aponteí errou eu passo para outro responder [P4]</i>
<b>E</b>	<b>DSC</b>
<b>Explicaria a questão junto ao aluno e faria a correção da questão</b>	<i>Depois a gente comenta junto, faz o comentário e questiono por que que essa questão daria essa resposta, porque que ele não conseguiu responder corretamente. E aí depois a gente faz a correção correta e conversa com ele a respeito daquela questão [P4]</i>
<b>F</b>	<b>DSC</b>
<b>Pediria que lesse novamente</b>	<i>Se ele tivesse aprendido só que não respondesse corretamente, eu ia pedir que ele lesse novamente para poder ele ter mais atenção ao responder [P7]</i>
<b>G</b>	<b>DSC</b>
<b>Daria oportunidade até que acertassem a resposta</b>	<i>Eu começo a indagar, eu digo assim: olha! mais uma chance, mais uma oportunidade para você responder. Aí, eu vou falando, vou falando até que um vai sair ali corretamente. E, através daquele resultado, trabalhar a dificuldade que ele está tendo [P8, P9]</i>

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020)

Quanto às ideias centrais que correspondem aos DSC A – “em que o professor revisaria individualmente com o aluno”; DSC C – “Chamaria a atenção e conversaria; e DSC D – “Se o aluno errasse a questão passaria para outro aluno responder”, pode-se afirmar que é uma metodologia que permite a socialização, entre a turma, de um conteúdo, bem como a possibilidade de identificar as dificuldades apresentadas; nos DSC E – “Explicaria a questão junto ao aluno e faria a correção da questão”; DSC F – “Pediria que lesse novamente”; e DSC G – “Daria oportunidade até que acertassem a resposta”, os discursos apresentados, apesar de serem ideias diferentes, não divergem no que tange aos comportamentos que abarcam a

comunicação e o incentivo dos professores aos alunos a chegarem a uma conclusão na referida situação.

Concernente a isso, Del Prette e Del Prette (2017a) assinalaram que aspectos que favorecem para um grupo de convivência agradável são importantes habilidades de comunicação, expressividade e desenvoltura nas interações sociais, o que ainda pode reverter este em amizade e respeito. No que tange às cognições expressadas pelos participantes deste estudo, observa-se a forma que estes entendem que podem ajudar o aluno a uma melhor aquisição do conteúdo, e verbalizam as ações que teriam de conformidade com a sua compreensão da situação, o que está de acordo com Silva (2003), ao destacar que a interpretação do professor tanto para o sucesso como insucesso escolar é de acordo com suas construções cognitivas.

Este achado vem de encontro com a pesquisa realizada por Martinelli e Schiavoni (2009) que teve como objetivo verificar se a percepção que o aluno tem sobre a expectativa do professor a seu respeito apresenta relações com a aceitação e a rejeição de seus colegas nas situações de estudar e brincar na escola. Os resultados mostraram que quanto mais a criança se percebeu rejeitada e pouco valorizada pelo professor, maior foi a rejeição de seus colegas nas situações que envolviam a escolha para estudar e brincar. Por outro lado, quanto mais positiva a percepção da criança, mais aceita foi pelos colegas para estudar e brincar. Desta forma, foi possível constatar que os comportamentos do professor criam a percepção no aluno em relação a si mesmo e esta interferia concomitantemente em suas relações sociais, bem como no processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, as cognições expressas nas Ideias Centrais (IC) - A, C, E, F e G, revelam cognições a respeito de um repertório de HS de comunicação, acarretando a possibilidade de boas expectativas nos alunos, uma vez que tais demonstram incentivo ao aluno, o que pode produzir novas percepções e novos comportamentos nestes. Para Pajares (1992), as ações por meio das crenças, ou seja, da cognição, influenciam nas práticas pedagógicas, pois a forma como o professor acredita no desempenho dos alunos o faz interpretar, valorizar e reagir podendo inclusive induzir o comportamento dos alunos em direção as suas expectativas, o que reverbera também nas Habilidades Sociais Educativas – HSE, que são realizadas pelos professores com intuito de promover a aprendizagem dos alunos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), e uma vez os alunos obtendo o bom desempenho, favorece a superação de dificuldades, potencializando a autorrealização do mesmo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014a). Já o DSC B – “Melhoraria a minha aula”, elenca habilidade de automonitoria pela qual

a pessoa descreve, regula e interpreta seus pensamentos e ações (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

No estudo realizado por Carvalho (2010) defende-se a ideia de ter no processo de formação docente a inserção de uma disciplina que englobe a neurociência, para uma melhor compreensão destes profissionais, sobre a interação da percepção, dos sentidos, e da memória, pois estes aspectos perpassam pelo conhecimento mente e corpo, sendo necessário para que o professor se reconheça como responsável pela configuração de um ambiente que propicie a autorrealização dos indivíduos.

### 7.3.2 A classe de habilidade social requerida é a de civilidade

Os achados do Quadro 15 elencam a cognição dos professores mediante uma situação que propõe a civilidade, tendo esta como subclasses: cumprimentar e responder a cumprimentos, pedir por favor, agradecer e desculpar-se (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

**Quadro 15** - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre a HS de Civilidade.

<b>Recebi um elogio por meu trabalho neste semestre. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>A</b>	<b>DSC</b>
<b>Dividiria o elogio</b>	<i>De Início eu fico calada por uns dez segundos aí depois eu procuro colocar que o trabalho é em equipe, eu procuro elogiar os outros [P1]</i>
<b>B</b>	<b>DSC</b>
<b>Ficaria sem graça, sem ação, com vergonha, por trabalhar sem expectativa de receber elogio e não estar acostumado</b>	<i>Eu fico sem graça, eu fico sem jeito, assim. Porque a gente não tá acostumado, a receber elogio, principalmente em público [...] eu trabalho assim, não com a expectativa de receber um elogio [...]ficaria assim sem ação, como eu não tô acostumada a receber elogio, que é difícil alguém chegar contigo e elogiar. Eu ficaria sem jeito sem ação no momento. Eu tenho muita dificuldade de agradecer. Tenho muita dificuldade de dizer para você obrigada. Eu sinto é uma emoção. Eu fico com vergonha de dizer muito obrigado [P2, P4, P8]</i>
<b>C</b>	<b>DSC</b>
<b>Não falo nada, não me exalto</b>	<i>Eu fico sempre na minha, eu não falo nada. É como que diz, me exaltar naquele momento, de me achar melhor naquele momento. Sempre eu fico calada. Eu aceito ali na minha mesmo [P4]</i>
<b>D</b>	<b>DSC</b>
<b>Não gosto de elogio, porque meu interesse é o trabalho</b>	<i>Eu não me sinto bem. Eu não gosto. Eu não gosto de elogio, entendeu, eu não gosto. Eu recebo de uma forma natural, mais dentro de mim eu não gosto. Não dou muita asa para o elogio, porque o meu interesse é o resultado, é fazer o meu trabalho [P1, P9]</i>
<b>E</b>	<b>DSC</b>
<b>Fico feliz com o elogio, mas não deixo isso me influenciar achando que não possa melhorar</b>	<i>Eu fico tão feliz com elogio eu fico sem palavras. Comportamento de satisfação. Ficaria satisfeito com elogio. Ficaria muito satisfeita se eu recebesse um elogio. Eu fico feliz, mas não deixo isso influenciar achando que eu não posso melhorar. Todo mundo gosta de elogio. Ficaria feliz porque seria uma questão de reconhecimento [P2, P3, P5, P6, P7].</i>

(continuação)

<b>Recebi um elogio por meu trabalho neste semestre. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>F</b>	<b>DSC</b>
<b>A partir do elogio que recebe passa a melhorar no seu trabalho e elogia o aluno para que ele melhore também</b>	<i>Eu passei a melhorar através daquele elogio (recebido da diretora da escola), que eu sabia que não era porque tava bom o trabalho. E outra vez ela (a diretora) chegou e fez o elogio novamente e eu sabia que aquele trabalho tava bom. Então a gente se sente muito bem naquela hora, porque eu acho que é por aí. Igualmente, eu correspondo com a criança que vem com aqueles garranchinhos: olhe tá bom esse trabalho, só precisa melhorar aqui [P2]</i>
<b>G</b>	<b>DSC</b>
<b>Refletiria do porquê recebeu o elogio</b>	<i>Eu iria refletir para tentar melhorar qualquer situação. Mesmo com elogio a gente sempre busca melhorar. Eu iria refletir sobre aquele elogio, se realmente eu merecia aquele elogio, porque que eu mereci? E procurar fazer melhor [P7]</i>
<b>H</b>	<b>DSC</b>
<b>Agradeceria</b>	<i>Eu agradeceria. [P5]</i>

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020)

Assim sendo, os resultados propõem uma cognição que não corresponde a um comportamento referente à classe de HS de civilidade. Os participantes revelaram que ao receber um elogio, pensam em dirigir os elogios a outros também, como foi o caso do DSC A, que revelou a cognição de reconhecer que o trabalho é em equipe e, portanto, todos merecem o elogio. Expressar sentimentos positivos é um comportamento que favorece a harmonia entre as pessoas, contribui na qualidade de vida e no equilíbrio emocional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014a).

Quanto ao DSC B – “ficaria sem graça, sem ação, com vergonha por trabalhar sem expectativa de receber elogio e não estar acostumado”, percebe-se que o estranhamento ao receber um elogio configura-se no próprio discurso “*não está acostumado*”. Para Sadalla (1998), as crenças de uma pessoa são construídas na experiência e interação com os demais integrantes da realidade.

O DSC C – “não falo nada, não me exalto” expressa a comum ideia de que aceitar um elogio é sinônimo de exaltação. Para Caballo (2003), os elogios são comportamentos verbais que ressaltam as características positivas de uma pessoa. Para Chagas *et al.* (2005) responder a um elogio cultiva a manutenção de se receber elogios futuros. Para Maldonado e Garner (1992) respostas como sorrir, olhar nos olhos e agradecer são suficientes.

O DSC D – “não gosto de elogio, porque meu interesse é o trabalho” revela a cognição de que o elogio não está ligado a resultados, sendo compreendidas para os participantes como ações opostas. Outro achado que o DSC D aponta é que o ambiente de trabalho é percebido como um espaço para produção de resultados, com baixo índice de interações sociais, mesmo havendo manifestação de expressão positiva em relação aos participantes por parte da direção ou dos colegas de trabalho. Nesse âmbito, os participantes

estão expressando uma crença que, segundo Pajares (1992), podem ser valores e opiniões, e estas de forma direta ou indireta moldam práticas em sala de aula. Ademais, se o professor não considera o elogio como uma prática que favorece a relação, inclusive entre professor e aluno, conjectura-se que os alunos podem ser afetados neste sentido. Para Del Pette; Del Pette (2005) e Rosin-Pinola e Del Pette (2014), os professores podem auxiliar as crianças a compreenderem valores, normas, regras e padrões comportamentais, em contrapartida, práticas inadequadas podem influenciar no surgimento de possíveis déficits, que, por sua vez, podem levar a criança a ter pouca adaptabilidade social.

Concernente a fazer elogios, Galassi e Galassi (1977) ressaltam a importância deste comportamento por ser agradável a quem ouve, bem como propiciar um ambiente não conflituoso quando a pessoa elogiada recebe uma crítica. Para tanto, a aquisição desta classe de HS torna-se privilegiada no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a validação do aluno contribui no que tange as suas relações interpessoais, ajudando a prevenir conflitos, otimizando a qualidade de vida das crianças (DIAS *et al.*, 2008).

Coadunando com esta perspectiva, Bronfenbrenner (2011) afirma que a relação adaptativa entre o indivíduo e o contexto constitui a força do desenvolvimento humano, e esta funciona para beneficiar ambos e deve ser prioritariamente o centro de estudos do desenvolvimento humano e do esforço para melhorar o curso da vida humana nos âmbitos individual e social. Logo, o professor contribui para o desenvolvimento de seus alunos, uma vez que estão inseridos em um mesmo microssistema. Portanto, acreditar em elogios como oposição a resultados pode reverberar em um valor pessoal, refletindo em comportamentos em seu contexto de atuação. Weber (1995) acredita que nas cognições acontece a aquisição de valores, o que envolve pensamento e produz expectativas sobre o ambiente que se formam em comportamentos.

Sobre o DSC E – “Fico feliz com o elogio, mas, não deixo isso me influenciar achando que não possa melhorar”, a cognição expressa neste discurso é a de que o elogio pode paralisar. Já no DSC F – “A partir do elogio que recebe passa a melhorar no seu trabalho e elogia o aluno para que ele melhore também” observa-se a consequência positiva de emitir e saber receber um elogio. E o DSC G – “Refletiria do porquê recebeu o elogio” demonstra a cognição de não merecimento de um elogio. Tais premissas apontam para a importância de se identificar a cognição concernente a receber um elogio, podendo ser desvelados a partir de que esta ação é permeada de crenças, suscitando os mais diversos pensamentos, o que também revela a forma que o participante visualiza seu desempenho profissional.

Há que se considerar, portanto, que interações acrescidas de expressão de sentimento positivo favorecem o aprendizado escolar que, segundo Pizato (2010) ocorre por meio das interações entre o aprendiz e as pessoas, objetos e símbolos presentes no microsistema escola. Salienta-se que a crença de não merecer um elogio pode estar correlacionada com as crenças de autoeficácia do professor que, para Bandura (1997), é entendida como a maneira que o professor visualiza seu trabalho e, ainda, que as fontes que geram estas crenças estão na experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal, estados afetivos e emocionais.

Na pesquisa realizada por Fernandes (2015), em sua tese, participaram 495 professores da Educação Básica, de ambos os sexos, com o objetivo de investigar as crenças de eficácia (individual e coletiva) dos professores, bem como sua relação com o contexto de ensino e alguns domínios específicos da ação docente. Os resultados evidenciaram que quanto maiores os índices de despersonalização, exaustão, pressão do tempo, síndrome de Burnout e uso da violência, menores são os escores de autoeficácia do professor. Outro achado foi a associação entre autoeficácia e eficácia coletiva dos docentes. Outro aspecto que merece destaque relacionou-se aos índices de eficácia coletiva no grupo de professores. Estes foram maiores entre os que trabalham apenas em uma escola. Os resultados indicaram que os fatores contextuais podem influenciar as crenças de eficácia dos professores, com implicações no processo ensino-aprendizagem.

Por fim, a autora supracitada ainda afirma que a crença de autoeficácia orienta o comportamento dos indivíduos, determinam ações e decisões, ainda que estas possam se revelar como habilidades ou dificuldades, representando um elemento crítico que regula o pensamento e o comportamento humano. Para Borges (2005), a forma como uma pessoa processa uma informação pode alterar as estruturas mentais desta, sendo que processar informação repercute em conhecimento, e este significa conduta adequada em um meio relacional, no qual cada comportamento é um ato cognitivo. E o DSC H – “Agradeceria” cognitivamente expressa comportamento coerente com o enunciado na literatura (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2017a).

### 7.3.3 A classe de habilidade social requerida é a de fazer e manter amizade

Dentre as subclasses elencadas por Del Prette e Del Prette (2017a), estão as subclasses: iniciar conversação, apresentar informações livres, ouvir/fazer confidências, demonstrar gentileza, manter contato sem ser invasivo, expressar sentimentos, elogiar, dar

feedback, responder a contato, enviar mensagem, convidar/aceitar convite para passeio, fazer contato em datas festivas, manifestar solidariedade diante dos problemas.

**Quadro 16** - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre a HS de fazer e manter amizade.

<b>É um dia de folga e seus amigos a convidam para um passeio. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>A</b>	<b>DSC</b>
<b>Aceitaria dependendo das condições pessoais atreladas ao trabalho</b>	<i>Às vezes eu aceito, às vezes não, porque eu gosto muito de ficar em casa. Descansar mesmo pelo próprio trabalho que eu tenho. Quase não aceito. Normalmente recusaria, digo pra eles que preciso descansar, trabalho muito[...]então, prefiro ficar descansando e lendo em casa, fazendo alguma atividade que eu gosto, assistindo filme, lendo um livro, escutando música. Às vezes até depois eu vou, mais ou menos. Aí eu vou só para não dizer que eu não fui, mas, dificilmente dá tempo de me preparar para ir com o povo. A maioria das vezes eu fico. Mas se eu tiver bem física e mentalmente eu aceito e nós iremos ao passeio, caso contrário eu justifico a minha não aceitação para o convite. Se eu tiver outras coisas a fazer que seja importante para mim eu digo que não, que não dá. Dou o motivo pelo qual não dá para eu ir e aí acabo não indo. Se eu tiver desocupada eu irei. Geralmente eu nego eu digo que não, eu tenho muita coisa para fazer, tenho prova para corrigir [P1, P2, P3, P4, P5, P8, P9].</i>
<b>B</b>	<b>DSC</b>
<b>Com certeza não iria</b>	<i>Com certeza não iria. Eu não penso nos amigos, eu penso sempre na minha família em primeiro lugar. Provavelmente estaria com eles. [P7]</i>
<b>C</b>	<b>DSC</b>
<b>Eu recusaria, não gosto de estar com muita gente</b>	<i>Eu recusaria. Eu digo pra eles que preciso descansar. Eu também não gosto muito de tá com muita gente [P9]</i>

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020)

Para os participantes do estudo, a cognição concernente a aceitar um convite configura-se em preocupação com as atividades do trabalho de acordo com o DSC A – “Aceitaria dependendo das condições pessoais atreladas ao trabalho”. De conformidade com Lucca (2004), para se viver com qualidade, faz-se necessário desempenhar os diversos papéis essencialmente sociais, que podem ser ensinados, treinados e perfeitamente executados, proporcionando a harmonização da pessoa consigo própria e com o mundo que a rodeia. Corroborando, Rocha e Fernandes (2008) enfatizam a importância da qualidade de vida e necessidade de saúde dos professores que muitas vezes é subestimada e, portanto, negligenciada.

O DSC B – “Com certeza não iria” aponta para cognição de que a preferência do participante não é o passeio. Este discurso permite a suposição de que a cognição expressada não favorece as habilidades sociais, uma vez que as subclasses que envolvem fazer e manter amizades correspondem a comportamentos que façam e aceitem convites, que expressem informações ou feedbacks, assim é importante a manifestação de comportamentos que visem a manutenção das interações sociais.

Nesse sentido, não cabe aqui fazer generalizações ou afirmar que as escolhas e preferências pessoais dos participantes devem limitar-se, a ter que fazer ou aceitar convites

entre amigos, desconsiderando a relevância do discurso em que a participante demonstra preferência pela família, o que se pretende é enfatizar a relevância de comportamentos que privilegiam um repertório de HS, o que conseqüentemente acarreta em qualidade de vida.

O DSC C – “Eu recusaria, não gosto de estar com muita gente” expressa uma cognição que pode interferir nas relações sociais uma vez que a docência é permeada de pessoas, ou seja, de relações como as de professor e aluno, professor e colegas de trabalho, professores e pais, e assim por diante. Tal situação evidencia a necessidade de treinamentos para o desenvolvimento das HS de fazer e manter amizades. Para Formozo *et al.* (2012), um repertório adequado de habilidades sociais proporciona relações interpessoais mais gratificantes, logo, traz maior realização pessoal, contribuindo diretamente para a qualidade de vida do mesmo.

#### 7.3.4 A classe de habilidade social requerida é a de empatia

O Quadro 17 diz respeito à classe de HS empatia, tendo esta como subclasses: manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar, colocar-se no lugar do outro, expressar compreensão, incentivar a confiança, demonstrar disposição para ajudar, compartilhar alegria e realização do outro (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2017a).

**Quadro 17** - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre a HS de Empatia.

<b>Percebi que um aluno que sempre teve médias altas está com baixo desempenho acadêmico. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>A</b>	<b>DSC</b>
<b>Conversaria com o aluno</b>	<i>Eu conversei com aluno né pra verificar o que tava acontecendo o que ela tava sentindo. Se era na sala de aula, se era com os colegas, se era na família. Converso com aluno: O que tá acontecendo, é comigo? não professora, é com os alunos? O que que tá acontecendo? Aí eu penso: será que tá colando? já começo a separar, trocar de lugar, trocar de amigos de trabalhos. (pergunta ao aluno) E aí como é que tá em casa? Tá tudo bem? Mas como é que tá bem se a nota tá caindo? Vamos fazer um trabalhozinho, vamos fazer um testezinho. Quando eu vejo que a nota dele está baixa eu chamo ele em particular e converso [...] Eu sempre converso em particular. Conversaria com ele [...]procuro conversar com ele por que que tá acontecendo aquilo que ele está se envolvendo muito com os coleguinhas e deixando a desejar nos estudos dele. Primeiro eu converso com a criança para verificar. Com certeza eu ia procurar conversar com este aluno em particular para saber o que tá acontecendo [P1, P2, P4, P5, P7, P8].</i>
<b>B</b>	<b>DSC</b>
<b>Comunicaria a escola, SEMED e família</b>	<i>Eu comuniquei à escola, aí nós chamamos a mãe, a família pra conversar, porque o problema lá foi na família, geralmente, já aconteceu com frequência e geralmente a questão é familiar. Quase todo ano a gente tem problema da criança chegar para a gente e contar as coisas. Tem que chamar a família. A gente procura a secretaria (SEMED), mas nunca ninguém (família e SEMED) resolveu nada. Eu pediria ajuda pra pedagoga da escola, porque às vezes ele está passando por algumas situações que eu não vou saber resolver, algumas questões íntimas, que ele não pode se abrir comigo. Então vou procurar o profissional mais adequado pra conversar, pra fazer uma intervenção com esse aluno [P1, P2, P6, P7, P9].</i>

(continuação)

<b>Percebi que um aluno que sempre teve médias altas está com baixo desempenho acadêmico. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>C</b>	<b>DSC</b>
<b>Tentar trabalhar mais a questão afetiva do aluno</b>	<i>Eu procuro geralmente, trabalhar mais a questão afetiva. Ter um cuidado maior com ele. Tentar ajudá-lo da melhor forma possível. Acolher mais essa pessoa. O meu comportamento com a criança é me tornar mais amiga da criança. Dizer: vamos estudar? vamos trabalhar? Quando eu descubro que é algo na família, eu digo para criança: eu vou conversar com a sua mãe. Conversar, procurar elucidar, investigar o que está acontecendo realmente [...] porque se for na sala de aula, eu vou a fundo para tentar resolver o problema. Investigo pra ver o que está acontecendo. Tem acontecido muito nessas turmas aí problemas extraclasse, famílias desestruturadas [...] Eu busco formas melhores de solucionar a situação, eu busco melhor forma de conduzir pra voltar a ser aquele aluno de bom aproveitamento, de bom desempenho [P1, P2].</i>

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020)

Os resultados mostram, de forma geral, que a cognição é coerente com o comportamento empático. O DSC A – “Conversaria com o aluno” revela a preocupação dos participantes quanto ao desempenho dos alunos. Para Rosin-Pinola e Del Prette (2014) é preciso associar aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Observa-se ainda, na sequência, que a cognição destes é também voltada a buscar soluções, como expressado nos discursos B – “Comunicaria a escola, SEMED e família” e o DSC C – “Tentar trabalhar mais a questão afetiva do aluno”. Concernente a isto, Paiva e Del Prette (2009), em uma pesquisa intitulada crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem, com objetivo de identificar crenças educacionais de professores do Ensino Fundamental e examinar seu padrão de crenças facilitador ou dificultador da aprendizagem dos alunos trouxeram importantes contribuições. O estudo foi realizado com 33 professoras, numa idade média de 35 anos de idade, lecionando para 3as séries do ensino fundamental de nove escolas da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo/SP. Elas foram escolhidas segundo o critério de aceitação para participação no estudo, sendo utilizado o questionário de avaliação de crenças do professor (QAC-P), um instrumento de autorrelato para coleta de dados.

Os resultados mostraram que as professoras atribuíram alta importância para o repertório de habilidades sociais enquanto possível fator tanto do desenvolvimento socioemocional dos alunos quanto do desempenho acadêmico. Outro achado da pesquisa mostrou que tanto as professoras facilitadoras, quanto as dificultadoras reconheceram-se como potencialmente promotoras da aprendizagem dos alunos e, ainda, relacionaram o desempenho destes com sua atuação profissional, e em particular com seu desempenho na interação com o aluno. Para melhor compreensão, as professoras facilitadoras são consideradas aquelas que representam um padrão de crenças facilitadores para a aprendizagem dos alunos como, por

exemplo, acreditar que as relações interpessoais e o desenvolvimento socioemocional e intelectual dos alunos estão associados no processo de ensino aprendizagem. Já as professoras dificultadoras são consideradas aquelas que podem representar condições reconhecidamente dificultadoras da aprendizagem dos alunos, à guisa de exemplificação, acreditar que o aluno não é capaz de aprender ou ter baixas expectativas quanto ao desempenho escolar do mesmo (PAIVA; DEL PRETTE, 2009).

Logo, esta pesquisa corrobora com os achados neste estudo no que diz respeito aos professores apresentarem cognições que perpassam pelo entendimento de disposição em ajudar o aluno, sob a ótica de diversos ângulos que possam auxiliar para um bom desempenho acadêmico. Para Sarnoski (2014), cognição deve ser concomitantemente trabalhada com a afetividade, tendo importante correlação entre estes dois elementos.

### 7.3.5 A classe de habilidade social requerida são as assertivas

O Quadro 18 requer cognições referentes às HS assertivas, sendo esta uma classe ampla que aponta para subclasses como: defender direitos próprios e de outrem, questionar, opinar, discordar, fazer e recusar pedidos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

**Quadro 18** - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre as HS Assertivas

<b>Dois alunos envolveram-se em uma discussão em sala de aula e você não sabe quem iniciou. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>A</b>	<b>DSC</b>
<b>Ouve as duas pessoas e busca testemunhas</b>	<i>Eu ouço as duas pessoas. Ouço os outros que viram e geralmente eles se apontam, eles nunca reconhecem que eles erraram[...] Eu convoco testemunhas que estariam próximas a confusão para ver quem tá com razão. Aí, nesse contexto, já conheço o comportamento de ambos os envolvidos. Eu busco situações, testemunhas para tentar elucidar da melhor forma possível o caso. Primeiro, eu procuro verificar realmente quem são os verdadeiros que estavam, até descobrir, porque eu não vou deixar impune uma situação que ocorreu ali e eu não vi. Mas aí tem que se identificar. Procuro ouvir a turma. Conversaria com os alunos (da turma) que eles determinassem para ver se realmente ele começou aquela discussão para tentar amenizar o problema. Como eu não sei quem é, a primeira coisa que a gente procura saber é com a turma de uma forma geral quem observou, quem iniciou [P1, P3, P4, P7]</i>
<b>B</b>	<b>DSC</b>
<b>Rigidez e controle da turma</b>	<i>Porque eu sou bem rígida com eles. Não pode, não deve, eu não quero e pronto[...] Eu controlo muito bem a minha turma, mas, é meu jeito de ser, meu jeito de lidar, meu domínio de classe tranquilo [P2].</i>
<b>C</b>	<b>DSC</b>

(continuação)

<b>Dois alunos envolveram-se em uma discussão em sala de aula e você não sabe quem iniciou. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>Conversar, orientar a não brigar, a ser amigo de todos, a buscar ajuda dos adultos</b>	<i>Sempre coloco isso pra eles que sempre a decisão é nossa. Que eles tem sempre que buscar ajuda de uma pessoa adulta, porque se eu buscar ajuda e se eu não quiser brigar, eu não vou brigar com ninguém, mesmo que o outro fique ali me instigando né, eu sempre coloco isso pra eles. Dizer não brigue trate do seu colega como um irmão a gente orienta. Eu procuro sempre enfatizar que eles passam quatro horas dentro da sala de aula que eles deveriam ter mais amizades[...] procuraria conversar sobre que a violência ela é uma coisa ruim. Aí estenderia a conversa e pegaria toda turma, porque geralmente acontece na minha sala, sempre acontece eu chamo atenção porque os dois estão brigando independente de quem começou [P1, P2, P5, P6]</i>
<b>D</b>	<b>DSC</b>
<b>Encaminha o culpado ou os envolvidos à secretaria da escola</b>	<i>O culpado vai ser encaminhado para procedimentos administrativos na secretaria, na direção da escola, aí o outro vai ficar, mas, de preferência que vão os dois para concluir a situação e apuração da administração e eu também vou testemunhar lá no que tiver no meu conhecimento o que originou a causa, qual foi a consequência na sala de aula. Mas, o desfecho final vai ser na secretaria ou na diretoria da escola. Eu vou fazer uma ocorrência e depois eu comunico pra pedagoga, eu não tenho autonomia pra mim resolver nenhum problema em sala de aula. Eu me sinto nisso eu não consigo entendeu? Então se tem um pedagogo que tem que ser essa ponte né eu passo tudo pra ela [P3, P9].</i>
<b>E</b>	<b>DSC</b>
<b>Levar os alunos a reflexão, reconhecimento de seus erros e pedirem desculpas</b>	<i>Geralmente eu consigo que eles entendam que eles, que todos dois estão errados. Levo eles a refletirem sobre isso mesmo, porque, se eles estiverem na deles, respeitarem o ambiente deles, eles não vão brigar com ninguém. A partir do momento que um desrespeita, só há briga. Chamo e converso. Faço eles pedirem desculpa um pro outro. Eu conversaria com os dois [...] vamos pedir desculpa e vamos, bola para frente nada de ficar discutindo com outro em sala de aula vamos pedir desculpa é isso que eu ia fazer né [P1, P4, P7, P8]</i>
<b>F</b>	<b>DSC</b>
<b>Separar os alunos e depois conversar</b>	<i>Primeiramente eu separo os dois coloco perto da minha mesa dou um tempo quando chegar o intervalo, quando todos estiverem bem calminhos, aí eu vou conversar com eles vou ouvir cada um [P9]</i>

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020)

As cognições emergentes desta situação mostram nas IC – A, C, E, F que os participantes cognitivamente expressam as HS assertivas. Segundo Del Prette, Dias e Del Prette (2018), para um desempenho socialmente competente nas demandas que exigem assertividade, é indispensável noções claras de direitos e cidadania, automonitoria e discriminar, na situação, o momento, o interlocutor e a ocasião presentes no contexto, e assim conduzir com assertividade, pretendendo chegar aos resultados com menores riscos de consequências indesejáveis.

Já na IC B – “Rigidez e controle da turma” e na IC D – “Encaminha o culpado ou os envolvidos a secretaria da escola”, os participantes parecem compreender que a resolução da referida situação pode ser chamar atenção e envolver a direção da escola. Porém, Marturano e

Gardinal (2008), em uma pesquisa realizada para obtenção de fatores que influenciam no desempenho do aluno, tiveram como resultado que além das situações específicas do domínio acadêmico, levar bronca do professor é um dos fatores preponderantes no desempenho dos alunos, segundo o relato das crianças com maior dificuldade de desempenho.

Souza e Castro (2008) apontam que a escola se configura em um espaço de confiança, constância e segurança, quando é formada por um ambiente relativamente estável, com regras claras, o que muitas vezes é ausente na história de vida de algumas crianças. Deste modo, não se desconsidera a importante função delegada a todos os âmbitos no microsistema escola, bem como a direção e outros departamentos. O que se enfatiza neste resultado é a forma de pensar concernente a uma resolução de conflito ou, até mesmo, como se responsabiliza os envolvidos na questão.

A partir deste construto, pode-se visualizar o cenário cognitivo, isto é, quais os pensamentos que regem os comportamentos dos educadores. Em síntese, para este estudo, constatou-se a habilidade de conduzir os alunos a uma formação acadêmica e para a cidadania, observada a partir de um discurso coletivo, bem como socialmente construído em cada participante, de enfrentamento da situação proposta, orientando os alunos a um resultado que promove a boa convivência social.

### 7.3.6 A classe de habilidade social requerida é a de expressar solidariedade

Os achados da pesquisa no Quadro 19 requerem HS de expressar solidariedade, com subclasses de: identificar a necessidade do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, engajar-se em atividades sociais construtivas, compartilhar alimentos ou objetos com pessoas deles necessitados, cooperar, expressar compaixão, participar de campanhas de solidariedade, fazer visitas a pessoas com necessidades, consolar, motivar, fazer doações (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

**Quadro 19** - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre as HS de expressar solidariedade

<b>Na escola foram delegadas tarefas para cada professor no período de uma gincana que vai acontecer, porém, no dia, uma colega de trabalho ficou impossibilitada de participar, mesmo sendo responsável por uma atividade de fundamental importância. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>A</b>	<b>DSC</b>
<b>Verifico se é possível substituir a pessoa</b>	<i>Verifico se pode colocar outra pessoa ou então verifico com o grupo se há possibilidade de alguém tentar substituir o lugar dela. Eu delegaria outra pessoa, porque geralmente quando a gente faz essas coisas, todos sabem o que tem que acontecer, agora, tem aquela pessoa fundamental, que tem que fazer, e geralmente, quando eu faço, eu preparo sempre o plano B para na hora que aquele faltar, não ficar sem aquela atividade [P1, P5]</i>

(continuação)

<b>Na escola foram delegadas tarefas para cada professor no período de uma gincana que vai acontecer, porém, no dia, uma colega de trabalho ficou impossibilitada de participar, mesmo sendo responsável por uma atividade de fundamental importância. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>B</b>	<b>DSC</b>
<b>Tendo domínio da tarefa é possível assumi-la</b>	<i>Se a tarefa dele for do meu conhecimento, se eu tiver domínio do que ele ia fazer, eu consigo assumir a minha classe e a dele para que não seja prejudicado o evento. Mas, não é difícil também tomar a rédea do acontecimento daquele momento, tentar ajudar aquela turma para que a gincana continue há essa possibilidade também, no momento a gente tenta ajudar. Vai ter que tomar a frente e fazer o que ela ia fazer com ajuda de alguém ou da equipe toda ou sem ajuda de alguém, mas, deixar dessa forma, não vai dar de ficar. Eu procuraria agir em cima daquela tarefa que ela tinha. Eu interveria através da minha ação, eu faria [P3, P4, P6, P9]</i>
<b>C</b>	<b>DSC</b>
<b>Conversaria com a pedagoga</b>	<i>Conversaria com a pedagoga para ver como ficaria a situação, se dava para alguém ficar no lugar dela para tentar responder para conduzir a atividade [P8]</i>

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020)

Os resultados evidenciaram discursos que expressaram comportamentos envolvendo outras HS como, por exemplo, a de coordenar grupo. Assim sendo, a cognição dos participantes volta-se para a busca dos resultados, da efetivação de resolução de situações imprevisíveis, porém com ausência de expressão de solidariedade quanto a possível falta de um colega na situação supracitada, como identificados no DCS A – com ideia central de, “verifico se é possível substituir a pessoa”, no DSC B – “Tendo domínio da tarefa é possível assumi-la” e no DSC C – “Conversaria com a pedagoga”, nota-se que tais ideias não apontam para a expressão de solidariedade. Segundo Teixeira (2002), quando um valor orienta repetidamente com sucesso uma ação que foi importante para solução de situações de uma organização, acaba tornando-se uma aprendizagem, logo, pode-se inferir que uma escola requer muitas habilidades conjuntas e, principalmente, capacidade de resolver situações imprevisíveis.

7.3.7 A classe de habilidade social requerida é a de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais

A classe de HS de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, tem como subclasses: acalmar-se exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema, reconhecer, nomear e definir o problema, identificar comportamentos de si e dos outros associados à manutenção ou solução do problema (como avaliam, o que podem fazer, qual a motivação para mudança), elaborar alternativas de comportamentos, propor alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar cada alternativa ou combinar alternativas quando for o caso (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2017a).

**Quadro 20** - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre as HS de manejar conflito e resolver problemas interpessoais

<b>Um aluno sentiu-se constrangido com um comportamento seu, sem que você tivesse a intenção de tratá-lo dessa maneira. Então, a mãe dele chega até a escola e pede pra conversar com você, e a agride verbalmente. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>A</b>	<b>DSC</b>
<b>Pedir desculpas</b>	<i>Imediatamente eu peço desculpas. Não tenho problema em pedir desculpa pros meus alunos. Eu digo: eu me excedi! independente, se for criança, se for adolescente. Como já trabalhei com adolescente. Sabe, eu deixo bem claro isso pra eles. Eu vou explicar o meu lado. Explico o meu lado já pedindo desculpa dela[...]. Eu reconheço meu erro, mas, eu já pedi perdão para criança pedir para mãe [...] isso porque eu reconheço meu erro na hora. Eu tento me corrigir, eu não posso deixar o clima sair, eu não posso deixar o negócio ir para rua, eu tento esfriar por aqui mesmo. A gente procuraria explicar o que foi que aconteceu né, mas, não assim, bater de frente [P1, P2, P5, P7, P8].</i>
<b>B</b>	<b>DSC</b>
<b>Fica em silêncio, ouve a pessoa depois conversa</b>	<i>Eu não interrompo a pessoa, deixo a pessoa extravasar tudo que ela tem que falar. Deixo a mãe falar, a mãe fala, fala pelos cotovelos. Quando ela fala, eu me calo. Deixo falar, desabafar, quando terminar, eu digo: já acabou? Agora você vai me ouvir, aí é a minha vez, entendeu? Eu esperaria ela terminar de falar a agressão dela. Me mantenho em silêncio [...] eu me mantenho calado e eu me mantenho naturalmente calado eu só escuto, escuto, escuto, escuto. Eu não vou reagir, vou deixar ela até se acalmar e registro. Eu procuro não perder a calma. Pelos trabalhos que eu exerço eu procuro não perder a calma, porque a gente tem que ouvir mesmo, aí eu vou tentar acalmar a mãe conversar, ver o final. Tentaria solucionar da melhor forma possível para a gente chegar a um consenso positivo pra mim e para o determinado aluno [P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9].</i>
<b>C</b>	<b>DSC</b>
<b>Comunicar a direção</b>	<i>La sair, comunicar a direção para direção chamar ela e conversar. A gente vai lá na secretaria conversar com a diretora [P4, P6].</i>

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020)

Os resultados concernentes a esta habilidade, no Quadro 20, mostraram que os participantes possuem a cognição de conformidade com o esperado para a mesma, porém, não conhecendo a teoria. O DSC – A, com a ideia “pedir desculpas”, demonstra que cognitivamente utilizam esta classe de HS. Outro detalhe importante neste resultado é que se percebe de forma explícita a inclusão das HS no microsistema escola, sendo este um ambiente propício ao desenvolvimento de uma pessoa que estabelece relações com características, como a reciprocidade, equilíbrio de poder, e afetividade (MENDES, 2008).

Com a ênfase dada ao microsistema escola, vale ressaltar que, para Bronfenbrenner (2011), o ser humano sofre influências do contexto ao qual se relaciona, seja de forma direta ou indireta, assim sendo, compreende-se, sob a ótica da teoria Bioecológica, que os professores são considerados um contexto na vida de seus alunos e exercem influências que promoverão o desenvolvimento deles. Logo, ao manifestar comportamentos que expressem o manejo de resolver conflitos interpessoais, é também formalizado um processo de aprendizagem neste ambiente.

Estas premissas apontam a relação entre a cognição e as influências da teoria bioecológica, compreendidas pelos componentes os quais Silva (2003) afirma que a cognição também está relacionada com o meio social e os valores aprendidos culturalmente. Sob mesma ótica, Garrido, Azevedo e Palma (2011) salientam que a cognição é concebida a partir das interações do indivíduo com os ambientes físico e social, os quais podem favorecer os meios para a repressão ou o desenvolvimento dos processos cognitivos.

O DSC B – “Fica em silêncio, ouve a pessoa depois conversa” mostra que há o autocontrole e a busca de identificar o que ocasionou o conflito. Para tanto, observam-se práticas docentes favoráveis ao estabelecimento de interações sociais harmoniosas. O que também não se desconsidera é quanto aos componentes paralinguísticos na expressão de tais comportamentos, sendo estes inerentes as características da fala, como, latência, ruído, tonalidade, volume, duração, velocidade e fluência (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

O DSC C – com a ideia de “comunicar a direção” evidencia a importância da inserção e expansão das HS em todo o contexto escolar, partindo do pressuposto de que todas as especialidades dentro de uma escola estão intrinsecamente ligadas. Assim sendo, se cada departamento da escola, à guisa de exemplificação, a diretoria, as relações entre professores, alunos e pais, entre outros, utilizarem comportamentos correspondentes as HS nas diversas situações que emergem na escola, terão como consequência resultados desejáveis para cada situação (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2017).

#### 7.3.8 A classe de habilidade social requerida é a de expressar afeto e intimidade (namoro, sexo)

Neste resultado expresso no Quadro 21 observa-se quanto ao afeto e intimidade, tendo esta como subclasses: 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, partilhar de brincadeiras, manifestar gentileza, fazer convites, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, lidar com relações íntimas e sexuais, estabelecer limites quando necessário.

**Quadro 21** - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre as HS de expressar afeto e intimidade

<b>Você achou o novo colega de trabalho interessante. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>A</b>	<b>DSC</b>
<b>Deixaria do mesmo jeito e trabalharia para perder o interesse</b>	<i>Se acontecesse, eu deixaria do mesmo jeito, ao contrário, eu ia trabalhar para perder o interesse [P1].</i>
<b>B</b>	<b>DSC</b>
<b>Não vou fazer, porque no trabalho não podemos nos envolver com colega</b>	<i>A gente não pode se envolver com colega né, pode até achar bonito, mas, envolvimento nenhum. Em ambientes de trabalho, eu não me envolveria [...] Eu nunca me envolveria com ninguém. Não faria nada, ficaria só para mim. Não teria o comportamento de chegar e falar de jeito nenhum. Eu não gosto também de tá muito envolvido com colegas de trabalho. Eu faço só o meu trabalho [...] eu nunca tive aproximação, porque eu não gosto, para evitar problema [P4, P5, P6, P8, P9].</i>
<b>C</b>	<b>DSC</b>
<b>Eu vou esperar uma oportunidade</b>	<i>Eu vou esperar uma oportunidade e a atração física ela é importante né, que é logo o que a gente parte para cima. Ficaria cauteloso, mesmo se tivesse toda a minha atenção despertada para a beleza física dela, mas, eu ficaria cauteloso na situação [P3].</i>
<b>D</b>	<b>DSC</b>
<b>Me envolveria fora do trabalho</b>	<i>Aqui no trabalho não faria nada. Aqui no trabalho de jeito nenhum, agora, daquele portão para lá, eu não me responsabilizava mais por nada, se ele fosse solteiro. A gente não iria se envolver emocionalmente na escola, isso seria uma coisa fora da escola. A gente poderia conversar, aproximar, mas, fora da escola, nada envolvendo meu trabalho [ P2, P7].</i>

Fonte: Dados, da pesquisa (2020)

Os discursos expressam a cognição de cautela nesta área de sua vida pessoal, interpretando até como possibilidades de complicações no ambiente de trabalho. O DSC A – “Deixaria do mesmo jeito e trabalharia para perder o interesse”, o DSC B – “não vou fazer, porque no trabalho não podemos nos envolver com colega”, e o DSC D – “me envolveria fora do trabalho” estão entrelaçados na ideia de que o trabalho, ou seja, a escola é primordialmente o lugar para exercer a função de docente, não havendo espaço para relações que envolvam a vida pessoal.

Assim sendo, pode-se inferir que uma cognição formada e voltada apenas para o exercício profissional pode acarretar uma sobrecarga de trabalho, frustrações e desgaste, impactando negativamente na vida do professor (FREITAS; FACAS, 2013). Neste sentido, nas IC - A, B e D não houve pensamentos flexíveis concernentes a envolvimento com pessoas do mesmo local de trabalho. Outro achado é a sobreposição do papel de professor em detrimento de sua vida pessoal, ou seja, observa-se que a profissão está muito presente em todos os aspectos da vida do docente. Em contraste, o DSC C – “eu vou esperar uma oportunidade” apresenta uma cognição sobre a HS requerida, com flexibilidade, porém com cautela.

### 7.3.9 A classe de habilidade social requerida é a de coordenar grupo

A classe de HS de coordenar grupo, no Quadro 22, tem como subclasses: organizar a atividade, distribuir tarefas, incentivar a 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 e verificar compreensão sobre problemas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

**Quadro 22** - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre as HS de coordenar grupo

<b>Você ficou responsável de coordenar a festa junina da escola. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>A</b>	<b>DSC</b>
<b>Chamaria o grupo e reuniria com todo mundo</b>	<i>Nós não podemos assumir uma responsabilidade sozinha porque nós não somos um só, nós somos um grupo. Eu chamaria o grupo[...] eu iria reunir com todo mundo, eu ia ouvir todo mundo né, iria verificar avaliação do ano anterior o que que foi positivo o que que foi negativo, delegando funções inerentes ao evento com as pessoas que eu percebo que tem habilidades para aquela determinada situação. Defini as funções de cada um, vamos dar espaço para cada um desenvolver as suas funções e vamos realizar as atividades juntos. Conduzir, distribuir as tarefas, reunir os professores e funcionários para ver o que ia acontecer na festa junina, pedir ajuda, apoio, conselho dos colegas porque é um evento muito grande [P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9]</i>
<b>B</b>	<b>DSC</b>
<b>Eu não ia aceitar, porque não ia dar conta</b>	<i>Se eu ficasse responsável pela festa junina, ia dizer que primeiro, que eu não ia nem aceitar porque eu não ia dar conta [P6]</i>

Fonte: Dados da pesquisa, autora (2020)

Os achados deste resultado mostraram que a cognição representada através dos discursos de ideias A e B, são divergentes. No DSC A – “chamaria o grupo e reuniria com todo mundo”, por um lado, expressa uma cognição com o relatado de conformidade com as subclasses requeridas na literatura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a), por outro lado, o DSC B – “eu não ia aceitar, porque não ia dar conta”, revela uma cognição que não está ligada a sentimentos de incapacidade, e sim, pelo pensamento de excesso de trabalho.

Para Silva *et al.* (2015) quanto melhores as condições de trabalho para o professor, menores serão as incidências de adoecimento físico ou emocional, e ainda melhor satisfação, sentimento de realização com o trabalho e, conseqüentemente, menor frequência de indicadores de problemas de comportamento nos alunos. Desta maneira, é importante salientar também a necessidade de condições favoráveis ao bom exercício da docência considerando que, os professores possuem HS de coordenar grupo, porém, deve se pensar na qualidade de vida e saúde mental.

### 7.3.10 A classe de habilidade social requerida é a de falar em público

A classe de HS de falar em público tem como subclasses: 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 acontecimento (incluir subclasses do item anterior), agradecer a atenção ao finalizar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

**Quadro 23** - Sintetiza os aspectos relativos à cognição dos participantes sobre as HS de falar em público

<b>Você foi convidado para falar sobre sua atuação como profissional para um público, você terá o período de um mês até a realização deste evento. O que você pensa que faria nessa situação?</b>	
<b>A</b>	<b>DSC</b>
<b>Planejar</b>	<i>Eu vou me preparar, vou estudar, vou investigar a plateia que vai estar lá presente e me preparar o máximo possível dentro do contexto, pra eu não passar vexame. Ia ter que estudar bem, me dedicar bem, ler bastante para ficar sabendo da temática que eu iria falar [P1, P2, P3, P6]</i>
<b>B</b>	<b>DSC</b>
<b>Eu faria com a possibilidade de aprender mais</b>	<i>Eu iria fazer sim, mas, assim, sempre com a possibilidade que quando você vai, você aprende mais, né [P1]</i>
<b>C</b>	<b>DSC</b>
<b>Falaria o mínimo possível, porque não gosto de falar em público</b>	<i>Eu procuraria falar o mínimo possível. Mesmo que eu fosse, procuraria fazer o mínimo possível para que eu não entrasse em contradição, porque eu não gosto de falar em público. Eu não gosto muito de falar em público. Eu, com certeza, ia inventar uma desculpa [P5, P8]</i>
<b>D</b>	<b>DSC</b>
<b>Tentaria falar os momentos bons e difíceis da profissão</b>	<i>Começaria fazendo um histórico da minha vida, assim, para tentar colocar os momentos bons, colocar os momentos difíceis, colocar como a profissão pode ser gratificante. Mas, também, como pode ser estressante, colocar sempre as duas realidades do que eu vivi, colocar em que momentos eu fui profissional, em que momento eu deixei de ser. Eu acho que a gente tem que ser claro em relação a isso com as pessoas, não dizer só o lado bom [P7, P8]</i>
<b>E</b>	<b>DSC</b>
<b>Nem se me pagassem eu falaria bem da minha profissão</b>	<i>Se você me pagasse para mim falar bem da minha profissão, eu não iria aceitar o dinheiro, eu diria: eu não quero, eu não vou enfeitar [P9]</i>

Fonte: Dados da Pesquisa, autora (2020)

Neste resultado, a cognição apresentada a partir das ideias centrais revelam que os entrevistados não se sentem confortáveis de falar em público. Os DSC's A, B, C, D e E demonstraram que cognitivamente é uma situação em que se denota um não conhecimento da HS que abarca este comportamento. Este achado também possibilita a discussão de que o entendimento de falar em público traz a insegurança quando é um público diferente de seu ambiente de trabalho, partindo da premissa de que todo professor fala em público, estes especificamente ministram para crianças.

Para Del Prette e Del Prette (1997), a atuação do professor no sentido de conduzir, mediar e participar dessas interações requer um conjunto de habilidades interpessoais profissionais, ou seja, o exercício da docência requer que o professor faça exposições seja de aula ou outras atividades. Assim sendo, este achado possibilita indagações que correspondem à incoerência entre o não querer falar em público e a prática docente, uma vez que o professor está exposto a esta ação em seu cotidiano. Portanto, identifica-se que a cognição, a forma de aprendizagem sobre tal questão está relacionada a um déficit em tal classe de HS.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa elucidou como elementos constituintes do estudo as respectivas teorias: o modelo Bioecológico do desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner, as cognições e as habilidades sociais. A partir das definições fornecidas, pode-se constatar que estas agregam relações concernentes à compreensão de que, ao falar em desenvolvimento humano, estão inclusos, os professores, participantes deste estudo. Assim sendo, nesse processo de desenvolvimento, estão em formação as cognições que perpassam pelo entendimento do ser em desenvolvimento, estabelecendo relações com seu entorno e comportamento, favorecedores de um bom repertório de HS, ou não.

Neste âmbito, a problemática deste estudo pautou-se em conhecer quais as cognições dos professores sobre as habilidades sociais, com intuito de verificar se as cognições mantêm coerência com as práticas em habilidades sociais dentro da perspectiva teórica. A esse respeito, há que se considerar que a pesquisa proporcionou visualizar quais as questões que favoreceram e as situações que se encontram em déficit com relação ao desenvolvimento das habilidades sociais, bem como a forma em que os participantes pensam que agiriam em determinadas situações.

Para tanto, a hipótese levantada foi de que os professores possuíam concepções sobre as habilidades sociais que poderiam afetar de forma positiva ou negativa seu desempenho, repercutindo, assim, no processo de ensino aprendizagem. Esta foi confirmada, uma vez que, de forma geral, os participantes apresentaram cognições que correspondem a um repertório de habilidades sociais, reverberando na busca intencional de levar os alunos a um bom desempenho acadêmico. Porém, estas cognições foram expressas, embasadas na experiência de suas funções na docência, acoplado aos componentes pedagógicos e conhecimentos obtidos no seu processo de formação. Há que se considerar que o campo teórico-prático das HS ainda é desconhecido na referida escola, o que justifica, também, algumas cognições que são incoerentes com a teoria.

Desta forma, o objetivo geral de conhecer as cognições e o repertório de habilidades sociais de professores do ensino fundamental I foi alcançado mediante os objetivos específicos, sendo estes: levantar o perfil sociodemográfico, identificar o repertório de habilidades sociais dos professores e verificar as cognições dos professores sobre as habilidades sociais. A metodologia utilizada foi considerada suficiente para a realização da pesquisa, bem como os instrumentos. Quanto à bibliografia, esta correspondeu às expectativas, favorecendo a discussão com resultados obtidos. Com relação aos resultados, no *perfil sociodemográfico dos*

*participantes* obteve-se dados que permitiram conhecer certa discrepância entre o tempo de atuação na docência e o tempo de formação acadêmico, sendo este último inferior, talvez pelo fato de, ao iniciarem a carreira docente, não ser obrigatório no Brasil a formação superior.

Concernente ao *Repertório de Habilidades Sociais* dos Participantes, os resultados demonstraram que 6 dos participantes apresentaram no escore total um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficit nos itens e subescalas em que aparecem. E 3 participantes com resultado do escore total, que corresponde a um repertório inferior de habilidades sociais. Quanto aos fatores, apresentou-se indicativo de treinamento com maior frequência nos fatores F2 (abordagem afetivo-sexual), com a participação de 7 pessoas, e F3 (expressão de sentimento positivo) com 6 participantes. Quanto aos fatores como melhor desempenho, os que tiveram maior frequência foram: F1 (Conversação assertiva) com 5 participantes, F4 (Autocontrole/enfrentamento) com 6 participantes, e F5 (Desenvoltura Social) com 5 participantes. Esta seção ainda mostra detalhados os itens específicos podendo ser visualizados no Quadro 13 e nos apêndices de M ao U.

Referente às *cognições dos professores sobre as habilidades* sociais, os resultados apresentaram, de forma geral, a cognição dos participantes coerentes com a maioria das classes de HS requeridas, expressando verbalmente pensamentos que remetem a comportamentos que produzem uma menor probabilidade de conflitos. No entanto, as classes em que revelaram incoerências com as classes de HS requeridas, relacionavam-se à civilidade, fazer e manter amizade, expressão de solidariedade, expressão de afeto e intimidade e falar em público. Enfatiza-se também que em algumas situações propostas como, por exemplo, na classe requerida de solidariedade, expressaram-se cognições referentes a coordenar grupos.

É importante salientar as impressões da pesquisadora no lócus de investigação. A escola mostrou-se bastante receptiva e colaboradora com a pesquisa, oferecendo ajuda e apoio em todos os momentos e, ainda, observou-se entre os participantes a curiosidade e o desejo de conhecer mais sobre as habilidades sociais, isto expressado também em conversas informais ao relatarem a realidade do contexto escolar. Neste intuito, há um favorecimento para desdobramentos desta pesquisa em intervenções e treinamentos em habilidades sociais.

Quanto à experiência adquirida tanto na prática, quanto nas possibilidades de correlacionar as habilidades sociais às situacionais emergentes na escola, percebeu-se que a vida cotidiana escolar é desafiadora e os professores não se configuram como os protagonistas de todos os problemas relacionados ao contexto escolar, mas que são também necessitados de um olhar cuidadoso, tanto de ações referentes a intervenções que possam favorecer e capacitá-

los ainda mais para as demandas emergentes, quanto por políticas públicas e ações governamentais, que os favorecerem de forma integral, ou seja, enriquecendo-os em capacitações, promoção e prevenção da saúde física, emocional e mental, bem como tornando-os habilitados para resoluções de conflitos.

Outro ponto interessante diz respeito às consequências de se ter professores que visem e estejam preparados para uma atuação focando o cuidado e o desenvolvimento de seus alunos de forma integral, uma vez que as crianças estão propícias à aquisição das HS, o que proporciona, também, a preparação e a redução de eventos sociais como, por exemplo, agressão entre alunos e professores. Nesta ótica, a temática escolhida e suas respectivas delimitações justificam-se pela necessidade de práticas pedagógicas fomentarem o desenvolvimento socioemocional no processo de formação humana. Assim, o conhecimento proporcionado sobre as construções cognitivas dos professores dentro de uma sala de aula e, conseqüentemente, a atuação destes favorece intervenções objetivas e promotoras nas relações sociais nesta escola.

As limitações do estudo encontram-se no que tange ao instrumento de Inventário de Habilidades Sociais - 2, pois se propõe a pesquisar um público com idade de 18 a 59 anos, no entanto, esta pesquisa teve 4 participantes com idade entre 64 e 66 anos. Ademais, não foram apresentadas pelos participantes dificuldades com o instrumento, nem observadas alterações no momento da aplicação. Todos responderam de forma clara e objetiva, demonstrando compreensão nas perguntas.

Outra limitação encontrada foi concernente à pergunta do instrumento roteiro de entrevista semiestruturada, *o que você pensaria nesta situação?*, na qual se observou dificuldade dos participantes em enunciarem sobre o que pensavam nas situações propostas. Suas verbalizações foram geralmente envolvendo suas práticas, pressuposto que sinaliza para a dificuldade que se tem de pensar sobre pensamentos, o que pode interferir na automonitoria, já que envolve conhecer seus pensamentos.

Dessarte, elenca-se que as principais contribuições desta pesquisa estão em inserir a escola como campo de investigação propícia para a expansão e inserção do campo teórico e prático das habilidades sociais, contribuindo, assim, para uma reflexão da prática pedagógica, bem como para os aspectos sociais, favorecendo o aperfeiçoamento de ações e políticas que visem o cuidado integral do professor. A presente pesquisa possibilitou conhecer o perfil, as cognições e o repertório de uma parte dos professores que compõe a educação em Santarém Pará e, a partir disso, subsidiar também outros estudos que englobem a educação, as cognições e habilidades sociais.

É possível também, a partir dos dados apresentados nesta pesquisa, sugerir estudos que contemplem os componentes paralinguísticos das habilidades sociais e os efeitos que estes ocasionam na relação professor e aluno e conseqüentemente na aprendizagem. Por que tal sugestão, uma vez que a pesquisa não incorpora os componentes paralinguísticos? A concepção sobre a importância de pesquisas na educação com esta temática deu-se pelo fato de que, ao verbalizar um pensamento sobre sua ação diante de uma situação, o participante não está vivenciando tal, ou seja, no ato da pesquisa o participante não está sentindo as emoções que a situação referida poderia proporcionar na ocasião em que ocorre o fato.

Por exemplo, ao perguntar para o professor: o que pensaria e faria quando, ao colocar uma questão no quadro, com intuito de que algum aluno responda a questão e o aluno responde de forma errada? Seria importante poder verificar a forma em que seria dado o feedback, a fluência, a velocidade, a tonalidade da voz, etc., e como esta afetaria o aluno. Assim justifica-se a sugestão de realização da pesquisa envolvendo os componentes paralinguísticos.

Por fim, recomenda-se, como desdobramento do presente estudo, intervenções que possibilitem à educação conhecer as HS, bem como a criação de projetos que visem o treinamento em HS nos professores e alunos, assim repercutindo numa educação com intuito de um desempenho acadêmico e socioemocional. E ainda a possibilidade de novas pesquisas que abarquem esta temática, mapeando as potencialidades e déficits na educação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leila Sanches de. A cognição social e a construção da relação educador-bebê na creche. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 42-48, mar. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180658212006000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180658212006000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 abr. 2019.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, mai. 1991.
- ARGYLE, M. **Psicologia del comportamiento interpersonal**. Madri: Alianza Universidad, 1967.
- BAQUERO, Ricardo. Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. **Perfiles educativos**, v. 24, n. 97-98, p. 57-75, 2002.
- BANDURA, A. **The anatomy of stages of change**. American Journal of Health Promotion, 12, 8-10, 1997.
- BELLINI-LEITE, Samuel de Castro; VARGAS, Pedrita Reis; IRENO, Esther de Matos. A importância das relações interpessoais satisfatórias: uma revisão da literatura sobre habilidades sociais. **CES Revista**, v. 26, n. 1, p. 173-288, 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini *et al.* Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 259-269, 2013.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; SILVEIRA, Fabiane Ferraz; MARTURANO, Edna Maria. Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 10, n. 2, p. 125-142, 2008.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria. Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. **Aletheia**, n. 27, p. 126-138, 2008.
- BORGES, Mônica Erichsen Nassif. A abordagem contemporânea sobre a cognição humana e as contribuições para os estudos de usuários da informação. **Cadernos Bad**, v. 2005, n. 2, p. 74-81, 2005.
- BORGES, D.; MARTURANO, E. Melhorando a convivência em sala de aula: Responsabilidades compartilhadas. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 123-136, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a11.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **A bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução técnica André Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie. Toward an experimental ecology of human development. **American psychologist**, v. 32, p. 513-531. 1977.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S., J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review**, Washington, v. 101, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development**. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

BUTMAN, Judith; ALLEGRI, Ricardo F. A cognição social e o córtex cerebral. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 14, n. 2, p. 275-279, 2001.

CABALLO, V. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais** (ML Marinho, Trad.). São Paulo: Livraria Santos (Trabalho original publicado em 1993), 2003.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 3, p. 537-550, 2010.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 1017-1026, 2006.

CASTRO, A. B.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Ed. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, p. 515-524, 2003.

CHAGAS, Anderson et al. **Um Estudo sobre Habilidades Empáticas e sua importância nos Relacionamentos Interpessoais no Ambiente Organizacional**. Rio de Janeiro, 2005.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 45-55, 2009.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; DEL PRETTE, Z. A. P. Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Paideia - Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 16, n. 35, p. 395-408, 2006.

COÊLHO, M.; FURTADO, M. **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

COOLAHAN, K.; FANTUZZO, J.; MENDEZ, J.; E MCDERMOTT, P. Preschool peer interactions and readiness to learn: relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. **The American Psychological Association**, v. 92, n. 3, p. 458-465, 2000.

COSTA, Otávio Barduzzi Rodrigues da. **Sobre as causas evolutivas da cognição humana**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

D'AVILA-BACARJI, K, M., G.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 110-115, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a12.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. In: PENNA, F. J.; HAASE, V. G. (Org.). **Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência**. Belo Horizonte: Coopmed. 2000. p. 503-522.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 61-73, 2002.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Ed.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**: Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 167-206.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. *In*: ANPED. **Melhores Trabalhos da Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Anped, 1997. 29 v. 1 CD-ROM

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; GARCIA, F. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. E.; PUNTEL, L. P. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicol. Reflex. Crit.** [online], v. 11, n. 3, p. 591-603, 1998.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia da Habilidades Sociais**: terapia, educação e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 2, p. 287-389, 1996.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas SP: Alínea, 2014a.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Relações Interpessoais**: Vivências para o Trabalho em Grupo. 11. ed. Vozes: Petrópolis, 2014b.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais 2**: Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2018.

DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor**. EdUFSCar. 2017.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais**: Manual teórico e Prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades Sociais e competência social**: Para uma vida melhor. São Carlos, SP: Edufscar, 2017b.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais**: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas de vem apresentar? *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial**: Tendências e perspectivas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008a. p. 239-254.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). **Habilidades sociais**: programas efetivas em grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008b.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DIAS, T. P.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; MAGALHÃES, T. Validade social das habilidades sociais sob a perspectiva do professor: Replicação com amostra ampliada. *In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). Temas em Educação Especial: Múltiplos olhares*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p. 347-35.

ELIAS, Luciana Carla dos Santos; AMARAL, Márcia Viana. Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. **Psico-USF**, v. 21, n. 1, 2016.

FERNANDES, Ana Patrícia de Oliveira Ana. **Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino**. 2015. 140 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento,) - Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10469>. Acesso em: 14 abr. 2019.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 41, p. 88-101, 2011.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FONSECA, Bárbara Cristina Rodrigues; RONDINA, Regina de Cássia. Um estudo sobre as associações entre déficits em habilidades sociais e problemas psicológicos na infância. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, v. 1, p. 1-6, 2009.

FORMOZO, G. A; OLIVEIRA, D. C; COSTA, T. L; GOMES, A. M. T. As relações interpessoais no cuidado em saúde: uma aproximação ao problema. **Rev. Enferm.** 2012. 20, 1, 124-127. Recuperado de <http://www.facenf.uerj.br/v20n1/v20n1a21.pdf> Acessado em: 13 Fev 2020.

FOLKAMAN, S; LAZARUS, R, S. **If It changes it must be a process: study of emotion and coping during free stages of a college examination**. Journal of personality and social psychology. 1985.

FRANCO, M, A, S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FISCHER, Maria Cecilia B. Os formadores de professores de matemática e suas práticas avaliativas. *In: VALENTE, Wagner Soares (Org.). Avaliação em Matemática no Brasil: história e perspectivas atuais*. Campinas: Papirus, 2008. p. 75-100.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

FREITAS, Lêda Gonçalves; FACAS, Emílio Peres. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

GALASSI, M. D.; GALASSI, J. P. Assert yourself!: How to be your own person. New York: Human Sciences Press, 1977.

GATTI, B. A. **Documentos - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación**. Habilidades cognitivas e competências sociais. Santiago: Unesco, 1997. 6 v. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183655>. Acesso em: 25 mar. 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GARCÍA, Luis; AZCÁRATE, Carmen; MORENO, Mar. Creencias. Concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. **Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa**, v. 9, n. 1, p. 85-116, 2006.

GARRIDO, Margarida Vaz; AZEVEDO, Catarina; PALMA, Tomás. Cognição social: Fundamentos, formulações actuais e perspectivas futuras. **Psicologia**, v. 25, n. 1, p. 113-157, 2011.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GIBSON, J. **The senses considered as perceptual systems**. Boston: Houghton Mifflin, 1966.

GODOY, Ana Paula Bissi; DIAS, Talita Pereira. Habilidades sociais educativas para professores de educação infantil: levantamento de características relevantes para formação continuada. **Revista UNIFEV: Ciência & Tecnologia**, v. 2, p. 149-162, 2017.

GODOY, A, S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n. 2, p. 57-63. mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos gestão social**, v. 2, n. 1, p. 9-26, 2009. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cgs/article/view/31544>. Acessado em: 13 Fev 2020.

GOMES, M. A. M. A. A utilização dos jogos na educação: diferentes abordagens. **Psicologia Argumento**, v. 10, p. 117-129, 2003.

GOMES, A. Rui et al. Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, " burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 1, p. 67-93, 2006.

GOODNOW, J. J. Parents' ideas, actions, and feedings: models and methods from developmental and social psychology. **Child Development**, v. 59, p. 286-320, 1988.

GOULART JUNIOR, Edward; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, Dec. 2008. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722008000400023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400023&lng=en&nrm=iso). access on 07 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000400023>.

IBGE. **Censo 2017**: Santarém. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

INEP. **Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB**, 2003. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2003.

KNUPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, June 2006. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100017&lng=en&nrm=iso). access on 07 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000100017>.

KREBS, Ruy Jornada. A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o contexto da educação inclusiva. **Comitê Editorial Claudia Pereira Dutra Cláudia Maffini Griboski Denise de Oliveira Alves**, p. 40, 2006.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Discurso do Sujeito Coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. ed. rev. e ampl. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

LEME, Vanessa Barbosa Romera *et al.* Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 1, 2016.

LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues; FELÍCIO, Natalia Costa de; ALMEIDA, Maria Amélia. Práticas Pedagógicas e Habilidades Sociais: Possibilidade de Pesquisa de Intervenção com Professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 167-174, 2017.

LIMA, M. G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 7, p. 1-8, 2007.

LOPES, Daniele Carolina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 3, 2013.

LUCCA E. Habilidade Social: uma questão de qualidade de vida. In: *Psicologia.com.pt: O Portal dos Psicólogos*. 2004. Recuperado de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0224.pdf>

LYONS, Marki; PETERSON, Ana Antônia Assis. Crenças e contexto escolar: possibilidades de mudança. **Revista Ecos**, v. 11, n. 2, 2011.

MALDONADO, M. T.; GARNER, A. **A Arte da Conversa e do Convívio**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

MANOLIO, Carina Luiza. **Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. .

MAROLDI, Marcelo Masson. Computação e cognição. **Ciências & Cognição**, v. 7, p. 122-127, 2006.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SCHIAVONI, Andreza. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 3, p. 327-336, 2009.

MATURANA, Humberto R. *et al.* **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MARTURANO, E. M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Avanços recentes em educação especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.159-165.

MARTURANO, E. M.; GARDINAL, E. C. Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. **Aletheia**, v. 27, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942008000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000100007). Acesso em: 25 mar. 2019

MASTEN, A. S.; COATSWORTH, J. D. The developmental of competence in favorable and unfavorable environments - Lessons from research on successful children. **American Psychologist**, Washington, v. 53, p. 205-220, 1998.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT**, v. 2, n. 1, p. 93-109, 2013.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R. Observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In: MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R. (Org.). **Vulnerabilidade e proteção**: Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 107-122.

MENDES, Leila Said Asséf. **A escola enquanto contexto de desenvolvimento**: um estudo ecológico em uma comunidade ribeirinha na ilha do Marajó. 2008. 211 f. Tese (Doutorado em

Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

MIGUEL, Shirley Pereira; BUENO, Maurício Haas. Habilidades sociais e estratégias de enfrentamento: um estudo correlacional. **Psicologia. pt**, p. 1-10, 2011.

MIGUEL, Caio F; GARBI, Giuliano. Assertividade no trabalho: descrevendo e corrigindo o desempenho dos outros. **Falo ou não falo**, p. 129-140, 2003.

MILLER, S. A. As crenças dos pais sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. **Desenvolvimento Infantil**, v. 59, n. 2, p. 259-285, abr. 1988.

MILLER, George A.; GALANTER, Eugene; PRIBRAM, Karl H. **Plans and the structure of behavior**. Gainesville: University of Florida Libraries, 1960.

MIZUKAMI, M. G. N. Os Parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999. p. 46-49.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO Ana Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001.

MOTA, Márcia Elia da. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em psicologia**, v. 13, n. 2, p. 105-111, 2005.

MOREIRA, A Fernandes; BORGES, O. Bases para um referencial teórico sobre o fenômeno da cognição. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 1, p. 1-23, 2006.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 75-85, 2009.

PAJARES, M. F. Teacher's belief and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, 1992, v. 62, n. 3, p. 307-332.

PAPALIA, Diane E; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PERINE, Cristiane Manzan. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **Domínios de Linguagem**, v. 6, n. 1, p. 364-392, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIZATO, E. C. G. **Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar**. 2010. 301 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

PUTNAM, H. **Language, Mind and Knowledge**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1975.

RAMOS, Eugenio Maria de França. **A circunstância e a imaginação: o ensino de ciências, a experimentação e o lúdico**. 1997. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RAMOS, Daniela Karine. Cognoteca: uma alternativa para o exercício de habilidades cognitivas, emocionais e sociais no contexto escolar. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, 2014.

RAPOPORT, A. **Human aspects of urban form: towards a man-environment approach to urban form and design**. London: Pergamon Press, 1977.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências**. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2006.

REIS, Antônio Tarcísio da Luz; LAY, Maria Cristina Dias. Avaliação da Qualidade de Projetos: uma abordagem perceptiva e cognitiva. **Ambiente construído: revista da Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído**, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 21-34, jul./set. 2006.

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. **Psicol. Argum.**, v. 30, n. 69, p. 347-357, abr./jun., 2012.

RIBAS JÚNIOR, Rodolfo de Castro. **Cognições de mães brasileiras acerca da paternidade e do desenvolvimento humano: uma contribuição ao estudo da psicologia parental**. 2002. Tese (Doutorado)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

RIBEIRO, Miguel; CARRILLO, José; MONTEIRO, Rute. Cognitions and types of communication of mathematics teachers. Illustration of an analytical model in a divided episode. **Relime**, México, v. 15, n. 1, p. 93-121, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-24362012000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362012000100005&lng=es&nrm=iso)>. Acesso: 24 mar. 2019.

ROCHA, V. M. D; FERNANDES, M. H. **Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador**. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 2008. 57(1), 23-27. doi: 10.1590/S0047-20852008000100005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852008000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852008000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 437-464, 2009.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira de educação especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, Almir. Habilidades Sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v. 13, n. 2, p. 239-256, mai.-ago. 2007.

ROZADOS, Helen Frota. A ciência da informação em sua aproximação com as ciências cognitivas. **Em Questão**, v. 9, n. 1, p. 79-94, 2003.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas: Alínea, 1998.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106572/223081.pdf?sequen> Acesso em: 13 Fev. 2020.

SAMEROFF, A. A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. **Revista Child Development**, v. 81, 2010.

SANTOS, Lilian Carmen Lima dos. **A cognição situada na construção dos saberes docentes e as TDIC no estágio supervisionado em licenciatura**: um estudo em cursos da área de ciências da natureza. 2018. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SANTOS, E. R. F.; RAMOS, D. D.; SALOMÃO, N. M. R. Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 2, p. 189-209, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v28n2/v28n2a10.pdf>.

SANTOS, Alaíde Almeida dos; NASCIMENTO SOBRINHO, Carlito Lopes. Revisão sistemática da prevalência da Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio. **Revista baiana de saúde pública**, v. 35, n. 2, p. 299, 2012.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 9, n. 20, p. 1-13, 2014.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan.-jun./jul.-dez. 1997.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

SILVA, Rita de Cassia da. Uma reflexão sobre o trabalho docente a partir da análise do conceito de crenças. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 6-13, jun. 2003. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 abr. 2019.

SILVA, Lauro Luiz Pereira et al. **Cognições de professores sobre pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE um estudo Q**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, N. R. D; BOLSONI-SILVA, A. T; RODRIGUES, O. M. P. R; CAPELLINI, V. L. M. F. O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, 2015, 21(3), 363-376. doi: 10.1590/S1413-65382115000300004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-65382015000300363&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382015000300363&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acessado em: 13 Feb 2020.

SOARES, I. M. F.; BEJARANO, N. R. R. Crenças dos professores e formação docente. **R. Faced**, Salvador, n. 14, p. 55-71, jul./dez. 2008.

SOARES, Adriana Benevides *et al.* Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. **Psicologia: teoria e prática**, v. 11, n. 1, p. 35-49, 2009.

SOUZA, Juliana Martins; VERÍSSIMO, Maria de La Ó. Ramallo. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 23, n. 6, p. 1097-1104, 2015.

SOUZA, Maria Abigail de; CASTRO, Rebeca Eugênia Fernandes de. Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 837-845, Dec. 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722008000400022&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400022&lng=en&nrm=iso)>. access on em: 07 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000400022>.

STACCIARINI, J. M. R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Rev. latinoam. enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 59-66, dez. 1999.

STIELER, Pedro. **Cognição, desenvolvimento e aprendizagem**. Santo Ângelo: Uníntese, 2012.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. São Paulo: Autores Associados; Campinas, SP: ANPAE, 2002.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. O Construtivismo e a capacitação de professores. **Proinfo**, v. 3, n. 12, 2003. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca.cgd/214.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

VILA, E. M. **Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldade de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeito da intervenção**. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

WEBER, R. **On the aesthetics of architecture**: A Psychological Approach to the Structure and the Order of Perceived Architectural Space. Aldershot, England: Avebure, 1995.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WOLPE, J. S. **Psychotherapy by reciprocal inhibition**. Stanford: Stanford University Press, 1958.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de Professores**: a contribuição da Análise Comportamental a partir da visão skinneriana de ensino. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

**APÊNDICES**  
**Apêndice A - Questionário Sociodemográfico**

Este Questionário tem como objetivo coletar dados para o desenvolvimento do estudo de investigação, dirigido aos professores das públicas municipais da Cidade de Santarém no Oeste do Pará.

**TÍTULO:** Cognições e Repertório de Habilidades Sociais dos professores: Caracterização e Relações

**OBJETIVO GERAL:** conhecer as cognições e o repertório de habilidades sociais de professores do Ensino Fundamental I.

DATA: \_\_\_\_\_ ENTREVISTADOR: \_\_\_\_\_ CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**A. DADOS PESSOAIS:**

1. Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_
2. Sexo ( ) F ( ) M
3. Naturalidade: \_\_\_\_\_
4. Ensino fundamental. ( ) Completo
5. Ensino fundamental. ( ) Incompleto. Em que série parou? \_\_\_\_\_
6. Ensino Médio completo
7. Ensino Médio incompleto. ( ) Incompleto. Em que série parou? \_\_\_\_\_
8. Curso Superior: \_\_\_\_\_ ( ) Completo ( ) Incompleto
9. Outro curso de Formação Superior, caso possuir: \_\_\_\_\_
10. Formação profissional: \_\_\_\_\_
11. Possui filhos: ( ) Sim ( ) Não; Em caso positivo, quantos: \_\_\_\_\_
12. Bairro: \_\_\_\_\_
13. Município: \_\_\_\_\_

**B. DADOS PROFISSIONAIS:**

14. Qual é sua função na escola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Forma de vínculo com a escola?

( ) Concursado ( ) Efetivo ( ) Temporário ( ) Contratado ( ) Voluntário

Outro: \_\_\_\_\_

16. Quanto tempo você trabalha na escola? \_\_\_\_\_

17. No momento, você exerce outra atividade profissional? ( )Sim ( )Não

Caso sim, qual? \_\_\_\_\_

18. Número de crianças que você ministra aula diariamente? \_\_\_\_\_

### **C. DADOS SOCIOECONÔMICOS**

19. Qual sua renda?

( ) menos de 1 salário mínimo = menos de R\$ 954,00

( ) 1 salário mínimo = igual à R\$ 954,00 reais

( ) 1 à 2 salários mínimos = mais do que R\$ 954,00 até R\$ 1.908,00 reais

( ) 2 à 3 salários mínimos = mais do que R\$ 1.908,00 até R\$ 2.862,00 reais

( ) 3 à 4 salários mínimos = mais do que R\$ 2.862,00 até R\$ 3.816,00 reais

( ) 4 à 5 salários mínimos = mais de R\$ 3.816,00 até R\$ 4.770,00 reais

( ) mais de 5 salários mínimos = mais de R\$ 4.470,00 reais

## Apêndice B - Roteiro De Entrevista Semiestruturada

Este Roteiro de Entrevista tem como objetivo coletar dados para o desenvolvimento do estudo de investigação, dirigido aos professores das públicas municipais da Cidade de Santarém no Oeste do Pará.

TÍTULO: Cognições e Repertório de professores sobre as Habilidades Sociais: Caracterização e Relações.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Código: \_\_\_\_\_

### SITUAÇÃO 1 – HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO

1. Você colocou uma pergunta no quadro com intuito de que algum aluno responda à questão. Porém o aluno responde à questão de forma errada.
  - a) O que você faz nessa situação?
  - b) O que você pensa sobre esta situação?

### SITUAÇÃO 2 – HABILIDADES DE CIVILIDADE

2. Recebi um elogio por meu trabalho neste semestre.
  - a) O que você faz nessa situação?
  - b) O que você pensa sobre esta situação?

### SITUAÇÃO 3 – HABILIDADES DE FAZER E MANTER AMIZADE

3. É um dia de folga e seus amigos a convidam para um passeio.
  - c) O que você faz nessa situação?
  - d) O que você pensa sobre esta situação?

### SITUAÇÃO 4 – HABILIDADES DE EMPATIA

4. Percebi que um aluno que sempre teve médias altas está com baixo desempenho acadêmico.
  - a) O que você faz nessa situação?
  - b) O que você pensa sobre esta situação?

**SITUAÇÃO 5 – HABILIDADES SOCIAIS ASSERTIVAS**

5. Dois alunos envolveram-se em uma discussão em sala de aula e você não sabe quem iniciou.
- a) O que você faz nessa situação?
  - b) O que você pensa sobre esta situação?

**SITUAÇÃO 6 – HABILIDADE SOCIAL DE EXPRESSAR SOLIDARIEDADE**

6. Na escola foram delegadas tarefas para cada professor no período de uma gincana que vai acontecer, porém, no dia, uma colega de trabalho ficou impossibilitada de participar, mesmo sendo responsável por uma atividade de fundamental importância.
- a) O que você faz nessa situação?
  - b) O que você pensa sobre esta situação?

**SITUAÇÃO 7 – HABILIDADE SOCIAL DE MANEJAR CONFLITOS E RESOLVER PROBLEMAS INTERPESSOAIS**

7. Um aluno sentiu-se constrangido com um comportamento seu, sem que você tivesse a intenção de tratá-lo dessa maneira. Então, a mãe dele chega até a escola e pede pra conversar com você, e a agride verbalmente.
- a) O que você faz nessa situação?
  - b) O que você pensa sobre esta situação?

**SITUAÇÃO 8 – HABILIDADE SOCIAL DE EXPRESSAR AFETO E INTIMIDADE**

8. Você achou o novo colega de trabalho interessante.
- a) O que você faz nessa situação
  - b) O que você pensa sobre esta situação?

**SITUAÇÃO 9 – HABILIDADE SOCIAL DE COORDENAR GRUPO**

9. Você ficou responsável de coordenar a festa junina da escola.
- a) O que você faz nessa situação
  - b) O que você pensa sobre esta situação?

**SITUAÇÃO 10 – HABILIDADE SOCIAL DE FALAR EM PÚBLICO**

10. Você foi convidada para falar sobre sua atuação como profissional para um público, você terá o período de um mês até a realização deste evento.
- a) O que você faz nessa situação?
  - b) O que você pensa sobre esta situação?

### **Apêndice C - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, que será realizada pela discente Adriane Lima da Silva Oliveira, com Orientação da Professora Dra. Irani Lauer Lellis. A pesquisa tem como título: “Cognições e Repertório de Habilidades Sociais dos professores: Caracterização e Relações”.

O projeto tem por objetivo geral, conhecer as cognições e o repertório de habilidades sociais de professores do Ensino Fundamental I.

A proposta de pesquisar o tema acima referido é conhecer o cenário atual de educação, especificamente como se configuram as cognições dos professores em sala de aula. A sua participação poderá contribuir para possibilitar um repensar sobre a prática pedagógica para os professores do ensino fundamental I.

Para este estudo adotar-se-ão o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistas gravadas, aplicação de um roteiro contendo perguntas referentes às habilidades sociais, aplicação de um questionário sociodemográfico e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-2). Os dados serão discutidos em um trabalho de Dissertação de mestrado, onde será apresentado para uma banca avaliadora e para a comunidade acadêmica, que poderá ser acessado por você. O trabalho final estará disponível no acervo físico e digital da Universidade Federal do Oeste - UFOPA.

Para participar deste estudo, você deverá assinar o termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer remuneração. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os riscos que a pesquisa pode apresentar referem-se aos instrumentos que podem ser considerados como possíveis causadores de desconfortos quando se fala em relação ao contexto escolar, de modo que há possibilidade de experimentação de níveis incomuns de retraimentos, causados por prováveis experiências negativas relacionadas ao ambiente de trabalho.

Apesar disso se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil e a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Esta pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Campus Tapajós, localizado na Avenida Plácido de Castro, 1399 – Aparecida, Santarém Pará, Cep: 68.040-090, fone (93) 3512-8000. O Comitê de Ética em Pesquisas – CEP, trata-se de um grupo de pessoas comprometidas (das mais diversas áreas), que se reúnem, debatem e avaliam se projetos de pesquisa atendem aos requisitos éticos necessários para serem desenvolvidos, buscando defender os interesses, a segurança e a dignidade dos participantes destas investigações científicas.

Seu nome e o material coletado não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no Banco de dados da Universidade Federal do Oeste do Pará no setor de pós-graduação e com os pesquisadores responsáveis por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via original será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santarém - PA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante da pesquisa

Eu, Adriane Lima da Silva Oliveira, RG: 6392405 e Irani Lauer Lellis, RG: 2441481, responsáveis pelo projeto de pesquisa intitulado “Cognições e Repertório de Habilidades Sociais dos professores: Caracterização e Relações”, declaro cumprir o compromisso ético exigido pela RESOLUÇÃO 466/12 do CNS e de confidencialidade e sigilo.

---

Adriane Lima da Silva Oliveira

Pesquisadora responsável

---

Irani Lauer Lellis

Pesquisadora responsável

Santarém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

**Apêndice D - Exemplo do Passo a Passo Para Análise do Discurso do Sujeito Coletivo - IAD 1**

Primeiro passo – IAD 1		
A questão analisada é a seguinte: Você recomendaria este pronto-socorro para um amigo seu ou para um parente que precisasse? Por quê?		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGEM
1 -Val. – Então, acho que aí depende do caso, não é? O que a pessoa tem, não é? Porque eu só passo aqui mesmo para ver se está tudo bem. Passo o menino no pediatra, não é? Aí depende do caso não é? Do que se trata, não é? Que eu dependo mesmo, não é? Não tenho convênio, então tem que passar no pronto-socorro.		
2 - El. – De hipótese alguma. Zilwara – Por quê? El. – Porque eu achei uma negação o atendimento aí. Tinha uma moça aí passando mal, passando mal, que ela precisou ser desmaiada aí dentro para o pessoal correr e atender ela! Eu achei uma negação. Minha irmã disse que era ótimo. Eu vou falar para ela, que ela... é ótimo mesmo. Eu não gostei. De quem não tem um convênio hoje, pelo amor de Deus, sofre!		
3 - Dan. – Só em último caso mesmo, porque eu trouxe até a minha filha aí no sábado, mas demorou (.) para atender, não é? Aí eu [...] atenderam ela, aí depois eu fui embora também, porque é muito demorado aqui o atendimento, não é? Era um hospital bom, mas em outra parte, assim, de atendimento, é muito demorado. A pessoa, se tiver um caso assim, dele estiver morrendo, eles não está nem aí com isso. Espera a pessoa quase morrer para atender, não é? E não dá.		
Segundo Passo – IAD 1		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGEM
1- Val. – Então, acho que aí depende do caso, não é? O que a pessoa tem, não é? Porque eu só passo aqui mesmo para ver se está tudo bem. Passo o menino no pediatra, não é? Aí depende do caso não é? Do que se trata, não é? <u>Que eu dependo mesmo, não é? Não tenho convênio, então tem que passar no pronto-socorro.</u>		

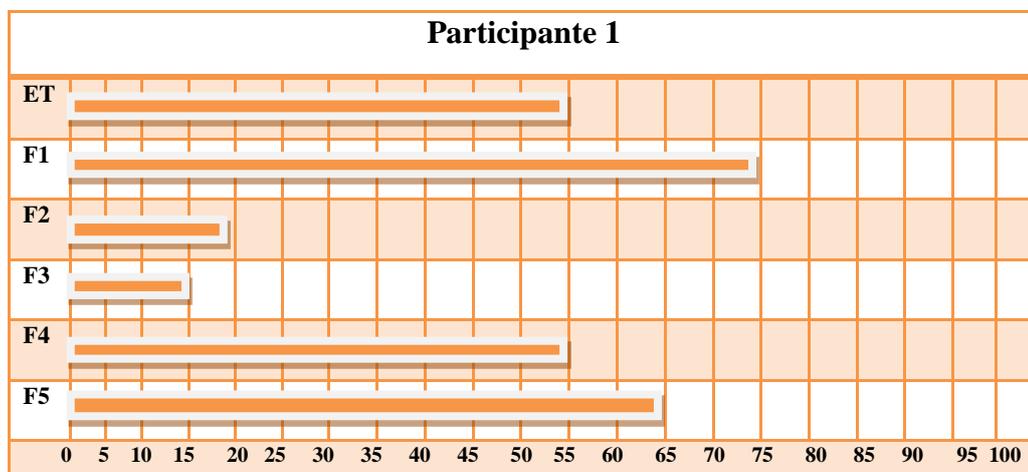
<p>2- El. – <i>De hipótese alguma.</i> Zilwara – <i>Por quê?</i> El. – (1ª. Ideia) <i>Porque eu achei uma negação o atendimento aí. Tinha uma moça aí passando mal, passando mal, que ela precisou ser desmaiada aí dentro para o pessoal correr e atender ela!</i> Eu achei uma negação. Minha irmã disse que era ótimo. Eu vou falar para ela, que ela... é ótimo mesmo. Eu não gostei. <u>De quem não tem um convênio hoje, pelo amor de Deus, sofre!</u></p>		
<p>3- Dan. – Só em último caso mesmo, porque eu trouxe até a minha filha aí no sábado, mas demorou (.) para atender, não é? Aí eu [...] atenderam ela, aí depois eu fui embora também, porque é muito demorado aqui o atendimento, não é? Era um hospital bom, mas em outra parte, <i>assim, de atendimento, é muito demorado. A pessoa, se tiver um caso assim, dele estiver morrendo, eles não está nem aí com isso. Espera a pessoa quase morrer para atender, não é? E não dá.</i></p>		
Terceiro Passo – IAD 1		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGEM
<p>1 - Val. – <i>Então, acho que aí depende do caso, não é? O que a pessoa tem, não é? Porque eu só passo aqui mesmo para ver se está tudo bem. Passo o menino no pediatra, não é? Aí depende do caso não é? Do que se trata, não é? <u>Que eu dependo mesmo, não é? Não tenho convênio, então tem que passar no pronto-socorro.</u></i></p>	<p>(1ª ideia) Dependência do caso: só para rotina.  (2ª ideia) Quem não tem convênio tem que passar pelo pronto-socorro.</p>	<p>Só convênio garante bom atendimento.</p>
<p>2 - El. – <i>De hipótese alguma.</i> Zilwara – <i>Por quê?</i> El. – (1ª. Ideia) <i>Porque eu achei uma negação o atendimento aí. Tinha uma moça aí passando mal, passando mal, que ela precisou ser desmaiada aí dentro para o pessoal correr e atender ela!</i> Eu achei uma negação. Minha irmã disse que era ótimo. Eu vou falar para ela, que ela... é ótimo mesmo. Eu não gostei. <u>De quem não tem um convênio hoje, pelo amor de Deus, sofre!</u></p>	<p>(1ª ideia) Não indicaria porque o atendimento é uma negação.  (2ª ideia) Quem não tem convênio sofre.</p>	<p>Só convênio garante bom atendimento.</p>

<p><b>3-Dan.</b> – Só em último caso mesmo, porque eu trouxe até a minha filha aí no sábado, mas demorou (.) para atender, não é? Aí eu [...] atenderam ela, aí depois eu fui embora também, porque é muito demorado aqui o atendimento, não é? Era um hospital bom, mas em outra parte, <i>assim, de atendimento, é muito demorado. A pessoa, se tiver um caso assim, dele estiver morrendo, eles não estão nem aí com isso. Espera a pessoa quase morrer para atender, não é? E não dá.</i></p>	<p>Só indicaria em último caso porque o atendimento é muito demorado.</p>	
Quarto Passo – IAD 1		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGEM
<p><b>1 - Val.</b> – <i>Então, acho que aí depende do caso, não é? O que a pessoa tem, não é? Porque eu só passo aqui mesmo para ver se está tudo bem. Passo o menino no pediatra, não é? Aí depende do caso não é? Do que se trata, não é? <u>Que eu dependo mesmo, não é? Não tenho convênio, então tem que passar no pronto-socorro.</u></i></p>	<p>(1ª ideia) Dependia do caso: só para rotina. C (2ª ideia) Quem não tem convênio tem que passar pelo pronto-socorro. A</p>	<p>Só convênio garante bom atendimento. A</p>
<p><b>2 - El.</b> – <i>De hipótese alguma. Zilwara – Por quê? El. – (1ª. Ideia) Porque eu achei uma negação o atendimento aí. Tinha uma moça aí passando mal, passando mal, que ela precisou ser desmaiada aí dentro para o pessoal correr e atender ela! Eu achei uma negação. Minha irmã disse que era ótimo. Eu vou falar para ela, que ela... é ótimo mesmo. Eu não gostei. <u>De quem não tem um convênio hoje, pelo amor de Deus, sofre!</u></i></p>	<p>(1ª ideia) Não indicaria porque o atendimento é uma negação. B (2ª ideia) Quem não tem convênio sofre. A</p>	<p>Só convênio garante bom atendimento. A</p>

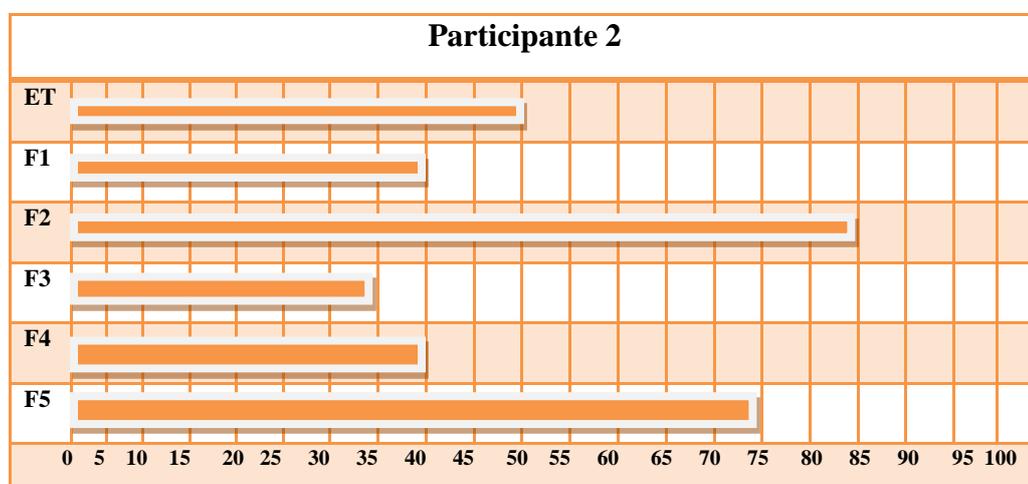
<p><b>3 – Dan. – Só em último caso mesmo, porque eu trouxe até a minha filha aí no sábado, mas demorou (.) para atender, não é? Aí eu [...] atenderam ela, aí depois eu fui embora também, porque é muito demorado aqui o atendimento, não é? Era um hospital bom, mas em outra parte, assim, de atendimento, é muito demorado. A pessoa, se tiver um caso <i>assim, dele estiver morrendo, eles não estão nem aí com isso. Espera a pessoa quase morrer para atender, não é? E não dá.</i></b></p>	<p>Só indicaria em último caso porque o atendimento é muito demorado.</p> <p style="text-align: center;">B</p>	
Quinto Passo – IAD 1		
<p>Consiste em denominar cada um dos grupamentos por A, B,C, etc, na realidade, implica, criar uma ideia central ou ancoragem-síntese, que expresse, da melhor maneira possível, todas as ideias centrais e ancoragens de mesmo sentido.</p>		
Sexto Passo – IAD 2		
<p>Construção do DSC – 1ª etapa é copiar do IAD 1 todas as expressões-chave do mesmo agrupamento e “colá-las” na coluna das expressões-chave do IAD 2. No exemplo acima, basta copiar todas as expressões-chave em itálico do mesmo agrupamento.</p>		
<b>B – “Não recomendaria porque o atendimento é ruim”</b>		
<p><b>2- El. – <i>Porque eu achei uma negação o atendimento aí. Eu não gostei.</i></b></p>		
<p><b>3 – Dan. - <i>Só em último caso mesmo, em outra parte, assim, de atendimento, é muito demorado. A pessoa, se tiver um caso assim, dele estiver morrendo, eles não está nem aí com isso. Espera a pessoa quase morrer para atender, não é?</i></b></p>		
Construção do DSC – 2ª etapa		
<b>B – Não recomendaria porque o atendimento é ruim (ideia central)</b>		
<b>EXPRESSÕES-CHAVE</b>	DSC	

<p>2- El. – <i>Porque eu achei uma negação o atendimento aí. Eu não gostei.</i></p> <p>3 – Dan. - <i>Só em último caso mesmo, em outra parte, assim, de atendimento, é muito demorado. A pessoa, se tiver um caso assim, dele estiver morrendo, eles não está nem aí com isso. Espera a pessoa quase morrer para atender, não é?</i></p>	<p><i>Não indicaria, só em último caso porque eu achei uma negação o atendimento.</i></p> <p><i>É muito demorado aqui o atendimento. Era um hospital bom, mas em outra parte, assim, de atendimento, é muito demorado.</i></p> <p><i>A pessoa, se tiver passando mal, estiver morrendo, eles não está nem aí com isso. Espera a pessoa quase morrer para atender, não é?</i></p>
Apresentação do resultado	
<p><b>O discurso pode ser apresentado de várias maneiras, uma das formas é apresentar um quadro síntese com as ideias centrais surgidas na análise. A guisa de exemplificação, utilizando a ideia central, “B- Não recomendaria porque o atendimento é ruim”, pode ser feito o discurso da seguinte forma:</b></p> <p><b>Ex: É muito demorado aqui o atendimento. Não indicaria, só em último caso porque eu achei uma negação o atendimento. A pessoa, se tiver passando mal, estiver morrendo, eles não está nem aí com isso.</b></p>	

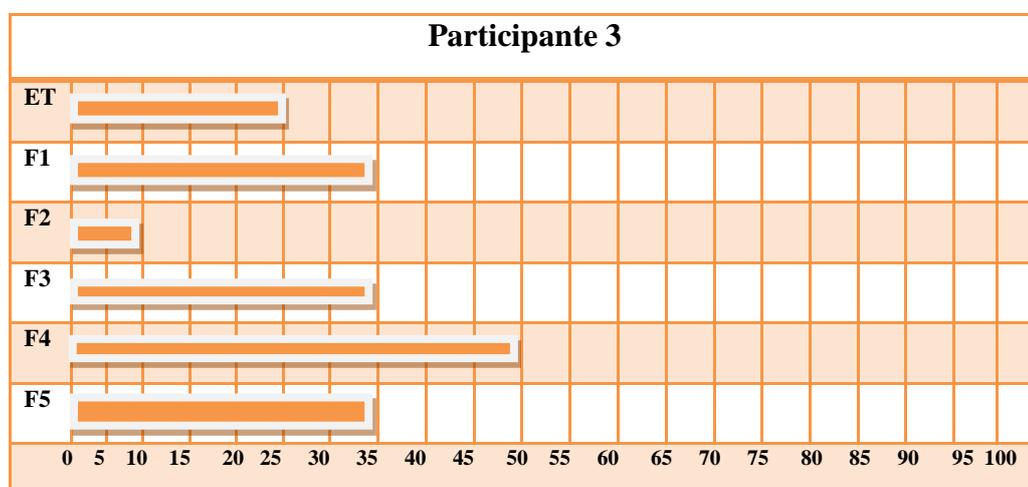
Fonte: Lefèvre e Lefèvre (2003, p. 46-55)

**Apêndice E – Posição Percentil do P1**

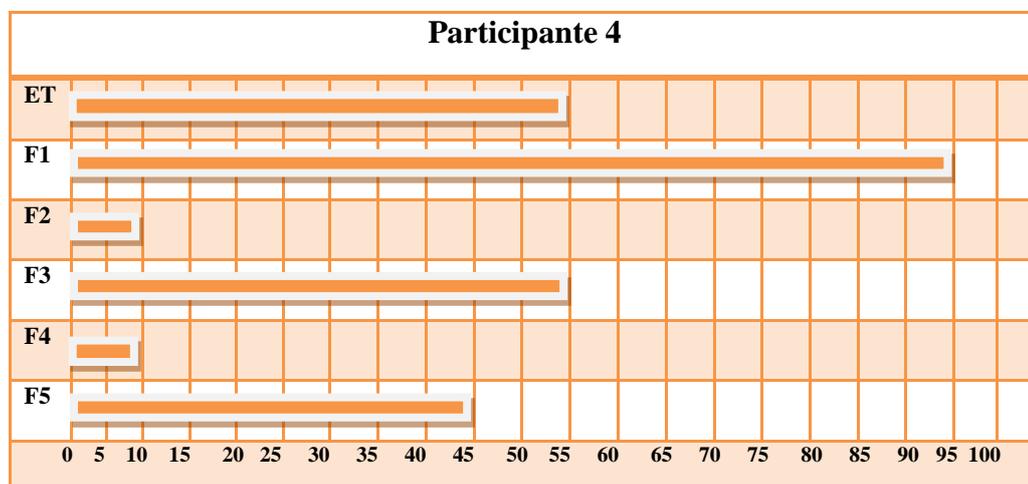
Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

**Apêndice F – Posição Percentil do P2**

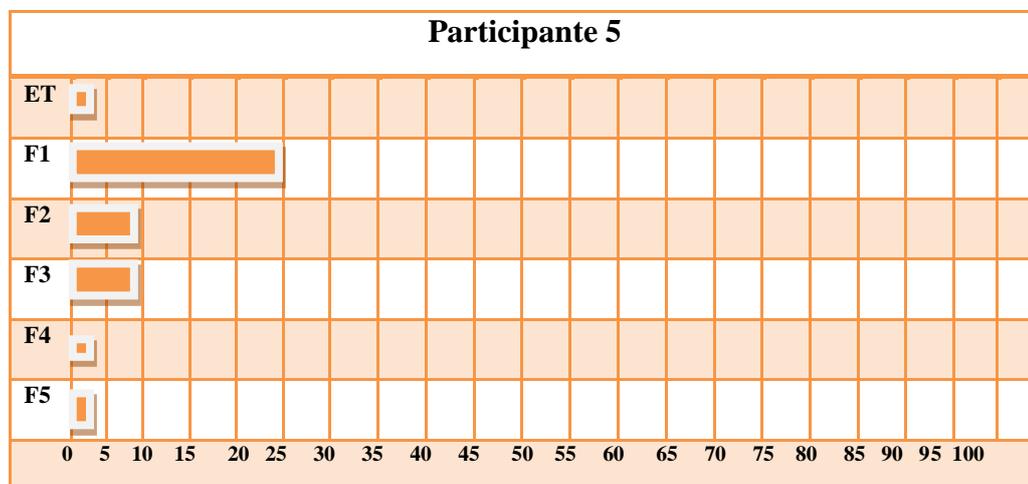
Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

**Apêndice G – Posição Percentil do P3**

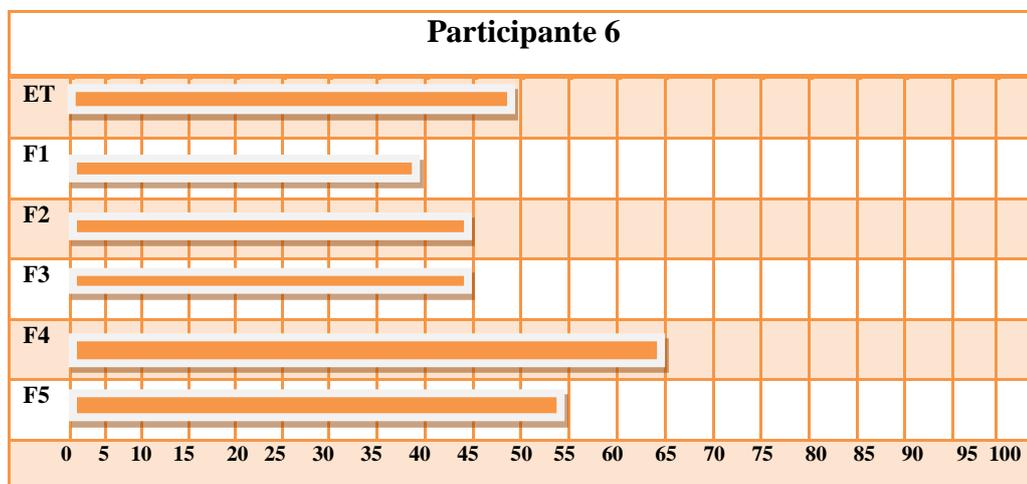
Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

**Apêndice H – Posição Percentil do P4**

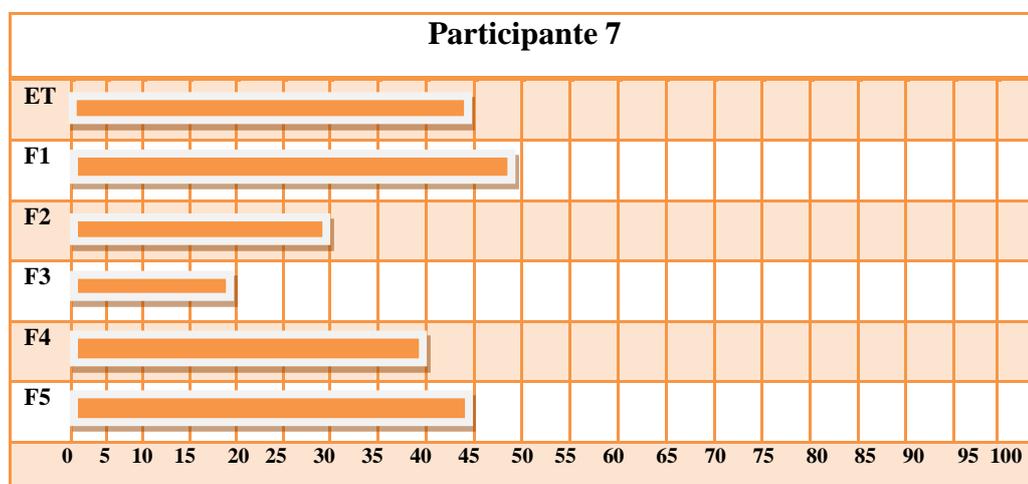
Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

**Apêndice I – Posição Percentil do P5**

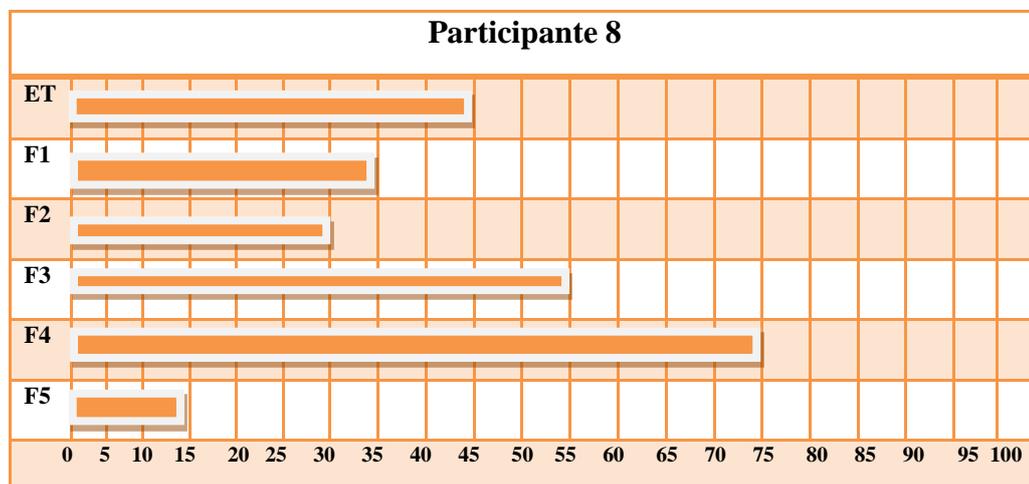
Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

**Apêndice J – Posição Percentil do P6**

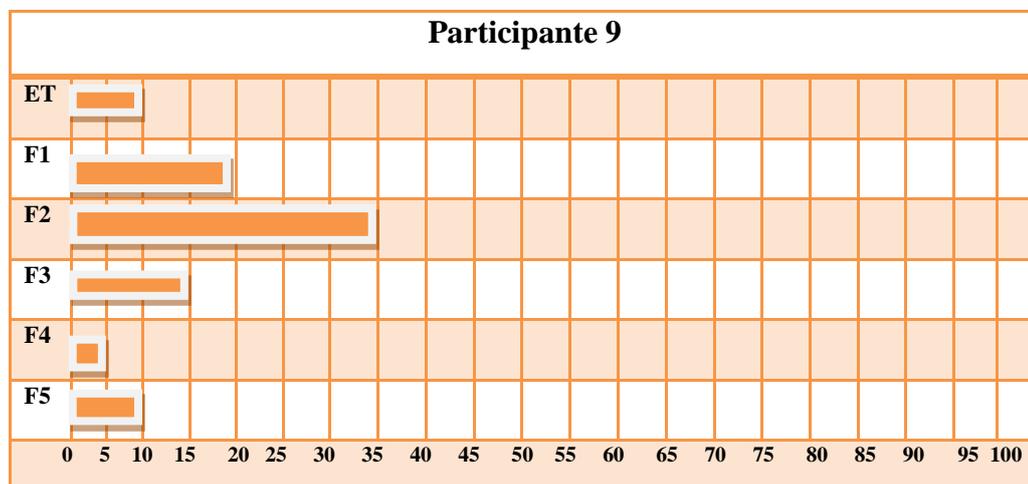
Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

**Apêndice K – Posição Percentil do P7**

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

**Apêndice L – Posição Percentil do P8**

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

**Apêndice L – Posição Percentil do P9**

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

### Apêndice M – Resultado da Apuração do Inventário de Habilidades Sociais – 2 Do P1

Participante 1				Resultado Bruto				
Fator	Habilidades Avaliadas	Média	Dp	0	1	2	3	4
<b>F1 Conversaão assertiva</b>	08. Participar de conversaão	2,59	1,558					
	17. Encerrar conversaão	2,47	1,427					
	18. Lidar com críticas dos pais	2,60	1,539					
	13. Reagir a elogio	2,32	1,468					
	24. Encerrar conversa ao telefone	2,32	1,403					
	33. Negociar uso de preservativo	2,54	1,709					
	36. Manter conversaão	2,28	1,335					
	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	26. Pedir favores a desconhecidos	2,34	1,532					
	23. Fazer pergunta a desconhecido	2,12	1,412					
	22. Recusar pedidos abusivos	2,25	1,534					
	09. Falar a público desconhecido	2,21	1,494					
	02. Pedir mudança de conduta	2,31	1,203					
<b>F2 Abordagem afetivo-sexual</b>	12. Abordar para relação sexual	0,89	1,163					
	07. Apresentar-se a outra pessoa	1,58	1,339					
	20. Declarar sentimento amoroso	2,34	1,353					
<b>F3 Expressão de sentimento positivo</b>	28. Elogiar familiares	3,80	0,472					
	10. Expressar carinho	3,39	0,950					
	35. Expressar bem-estar	3,53	0,736					
	03. Agradecer elogios	3,68	0,613					
	06. Elogiar outrem	3,28	0,912					
	25. Lidar com críticas justas	3,19	0,956					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
<b>F4 Autocontrole / enfrentamento</b>	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	30. Defender outrem em grupo	3,00	1,002					
	15. Lidar com críticas injustas	2,59	1,377					
	16. Discordar em grupo de conhecidos	2,50	1,260					
	27. Expressar desagrado a amigos	2,01	1,289					
<b>F5 Desenvoltura social</b>	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
	09. Falar a público desconhecido	2,21	1,494					
	01. Manter conversa com desconhecidos	2,06	1,351					
	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
<b>Itens que não entraram em nenhum fator</b>	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	04. Interromper a fala do outro	1,78	1,309					
	05. Cobrar dívida de amigo	1,74	1,394					
	14. Falar a público conhecido	2,43	1,510					
	21. Devolver mercadoria defeituosa	3,31	1,020					
	32. Pedir ajuda a amigos	2,80	1,319					
	34. Recusar pedido abusivo	2,04	1,208					
	37. Pedir favores a colegas	1,20	1,307					
38. Lidar com chacotas	2,82	1,199						

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

### Apêndice N - Resultado da Apuração do Inventário de Habilidades Sociais – 2 Do P2

Participante 2				Resultado Bruto				
Fator	Habilidades Avaliadas	Média	Dp	0	1	2	3	4
F1 Conversa <sup>o</sup> Assertiva	08. Participar de conversa <sup>o</sup>	2,59	1,558					
	17. Encerrar conversa <sup>o</sup>	2,47	1,427					
	18. Lidar com cr <sup>it</sup> icas dos pais	2,60	1,539					
	13. Reagir a elogio	2,32	1,468					
	24. Encerrar conversa ao telefone	2,32	1,403					
	33. Negociar uso de preservativo	2,54	1,709					
	36. Manter conversa <sup>o</sup>	2,28	1,335					
	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	26. Pedir favores a desconhecidos	2,34	1,532					
	23. Fazer pergunta a desconhecido	2,12	1,412					
	22. Recusar pedidos abusivos	2,25	1,534					
	09. Falar a p <sup>u</sup> blico desconhecido	2,21	1,494					
02. Pedir mudan <sup>ç</sup> a de conduta	2,31	1,203						
F2 Abordagem afetivo-sexual	12. Abordar para rela <sup>ç</sup> o sexual	0,89	1,163					
	07. Apresentar-se a outra pessoa	1,58	1,339					
	20. Declarar sentimento amoroso	2,34	1,353					
F3 Express <sup>o</sup> de sentimento positivo	28. Elogiar familiares	3,80	0,472					
	10. Expressar carinho	3,39	0,950					
	35. Expressar bem-estar	3,53	0,736					
	03. Agradecer elogios	3,68	0,613					
	06. Elogiar outrem	3,28	0,912					
	25. Lidar com cr <sup>it</sup> icas justas	3,19	0,956					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
F4 Autocontrole / Enfrentamento	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	30. Defender outrem em grupo	3,00	1,002					
	15. Lidar com cr <sup>it</sup> icas injustas	2,59	1,377					
	16. Discordar em grupo de conhecidos	2,50	1,260					
	27. Expressar desgosto a amigos	2,01	1,289					
F5 Desenvoltura Social	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
	09. Falar a p <sup>u</sup> blico desconhecido	2,21	1,494					
	01. Manter conversa com desconhecidos	2,06	1,351					
	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
Itens que n <sup>o</sup> entraram em nenhum fator	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	04. Interromper a fala do outro	1,78	1,309					
	05. Cobrar d <sup>í</sup> vida de amigo	1,74	1,394					
	14. Falar a p <sup>u</sup> blico conhecido	2,43	1,510					
	21. Devolver mercadoria defeituosa	3,31	1,020					
	32. Pedir ajuda a amigos	2,80	1,319					
	34. Recusar pedido abusivo	2,04	1,208					
	37. Pedir favores a colegas	1,20	1,307					
38. Lidar com chacotas	2,82	1,199						

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apurac<sup>o</sup>o online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

### Apêndice O - Resultado da Apuração do Inventário de Habilidades Sociais – 2 Do P3

Participante 3				Resultado Bruto				
Fator	Habilidades Avaliadas	Média	Dp	0	1	2	3	4
F1 Conversa <sup>o</sup> Assertiva	08. Participar de conversa <sup>o</sup>	3,25	1,170					
	17. Encerrar conversa <sup>o</sup>	2,99	1,194					
	18. Lidar com cr <sup>it</sup> icas dos pais	3,49	0,859					
	13. Reagir a elogio	3,09	1,132					
	24. Encerrar conversa ao telefone	2,86	1,297					
	33. Negociar uso de preservativo	3,10	1,456					
	36. Manter conversa <sup>o</sup>	2,70	1,159					
	19. Abordar autoridade	2,62	1,266					
	26. Pedir favores a desconhecidos	2,79	1,354					
	23. Fazer pergunta a desconhecido	2,54	1,359					
	22. Recusar pedidos abusivos	3,07	1,163					
	09. Falar a p <sup>u</sup> blico desconhecido	2,65	1,403					
02. Pedir mudan <sup>ç</sup> a de conduta	2,61	1,071						
F2 Abordagem afetivo-sexual	12. Abordar para rela <sup>ç</sup> o sexual	1,62	1,325					
	07. Apresentar-se a outra pessoa	1,96	1,381					
	20. Declarar sentimento amoroso	2,85	1,246					
F3 Express <sup>o</sup> de sentimento positivo	28. Elogiar familiares	3,64	0,692					
	10. Expressar carinho	3,27	0,931					
	35. Expressar bem-estar	3,30	0,904					
	03. Agradecer elogios	3,58	0,721					
	06. Elogiar outrem	3,22	0,912					
	25. Lidar com cr <sup>it</sup> icas justas	3,32	0,912					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,22	1,025					
F4 Autocontrole / Enfrentamento	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,52	0,800					
	30. Defender outrem em grupo	2,88	1,032					
	15. Lidar com cr <sup>it</sup> icas injustas	2,58	1,404					
	16. Discordar em grupo de conhecidos	2,62	1,253					
	27. Expressar desagrado a amigos	2,37	1,293					
11. Discordar de autoridade	2,49	1,239						
F5 Desenvoltura Social	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,52	0,800					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,22	1,025					
	09. Falar a p <sup>u</sup> blico desconhecido	2,65	1,403					
	01. Manter conversa com desconhecidos	2,00	1,288					
	11. Discordar de autoridade	2,49	1,239					
	19. Abordar autoridade	2,62	1,266					
Itens que n <sup>o</sup> entraram em nenhum fator	04. Interromper a fala do outro	1,99	1,292					
	05. Cobrar d <sup>iv</sup> ida de amigo	1,94	1,476					
	14. Falar a p <sup>u</sup> blico conhecido	2,50	1,445					
	21. Devolver mercadoria defeituosa	3,43	0,964					
	32. Pedir ajuda a amigos	2,79	1,304					
	34. Recusar pedido abusivo	2,18	1,256					
	37. Pedir favores a colegas	1,16	1,317					
	38. Lidar com chacotas	3,23	1,016					

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apurac<sup>o</sup>o online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

### Apêndice P - Resultado Da Apuração do Inventário de Habilidades Sociais – 2 Do P4

Participante 4				Resultado Bruto				
Fator	Habilidades Avaliadas	Média	Dp	0	1	2	3	4
F1 Conversa <sup>o</sup> Assertiva	08. Participar de conversa <sup>o</sup>	2,59	1,558					
	17. Encerrar conversa <sup>o</sup>	2,47	1,427					
	18. Lidar com cr <sup>it</sup> icas dos pais	2,60	1,539					
	13. Reagir a elogio	2,32	1,468					
	24. Encerrar conversa ao telefone	2,32	1,403					
	33. Negociar uso de preservativo	2,54	1,709					
	36. Manter conversa <sup>o</sup>	2,28	1,335					
	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	26. Pedir favores a desconhecidos	2,34	1,532					
	23. Fazer pergunta a desconhecido	2,12	1,412					
	22. Recusar pedidos abusivos	2,25	1,534					
	09. Falar a p <sup>u</sup> blico desconhecido	2,21	1,494					
02. Pedir mudan <sup>ç</sup> a de conduta	2,31	1,203						
F2 Abordagem afetivo-sexual	12. Abordar para rela <sup>ç</sup> o sexual	0,89	1,163					
	07. Apresentar-se a outra pessoa	1,58	1,339					
	20. Declarar sentimento amoroso	2,34	1,353					
F3 Express <sup>o</sup> de sentimento positivo	28. Elogiar familiares	3,80	0,472					
	10. Expressar carinho	3,39	0,950					
	35. Expressar bem-estar	3,53	0,736					
	03. Agradecer elogios	3,68	0,613					
	06. Elogiar outrem	3,28	0,912					
	25. Lidar com cr <sup>it</sup> icas justas	3,19	0,956					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
F4 Autocontrole / Enfrentamento	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	30. Defender outrem em grupo	3,00	1,002					
	15. Lidar com cr <sup>it</sup> icas injustas	2,59	1,377					
	16. Discordar em grupo de conhecidos	2,50	1,260					
	27. Expressar desagrado a amigos	2,01	1,289					
F5 Desenvoltura Social	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
	09. Falar a p <sup>u</sup> blico desconhecido	2,21	1,494					
	01. Manter conversa com desconhecidos	2,06	1,351					
	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
Itens que n <sup>o</sup> entraram em nenhum fator	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	04. Interromper a fala do outro	1,78	1,309					
	05. Cobrar d <sup>iv</sup> ida de amigo	1,74	1,394					
	14. Falar a p <sup>u</sup> blico conhecido	2,43	1,510					
	21. Devolver mercadoria defeituosa	3,31	1,020					
	32. Pedir ajuda a amigos	2,80	1,319					
	34. Recusar pedido abusivo	2,04	1,208					
	37. Pedir favores a colegas	1,20	1,307					
38. Lidar com chacotas	2,82	1,199						

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apurac<sup>o</sup>o online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

**Apêndice Q - Resultado da Apuração do Inventário de Habilidades Sociais – 2 do P5**

<b>Participante 5</b>				<b>Resultado Bruto</b>				
<b>Fator</b>	<b>Habilidades Avaliadas</b>	<b>Média</b>	<b>Dp</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>F1 Conversação Assertiva</b>	08. Participar de conversação	2,59	1,558					
	17. Encerrar conversação	2,47	1,427					
	18. Lidar com críticas dos pais	2,60	1,539					
	13. Reagir a elogio	2,32	1,468					
	24. Encerrar conversa ao telefone	2,32	1,403					
	33. Negociar uso de preservativo	2,54	1,709					
	36. Manter conversação	2,28	1,335					
	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	26. Pedir favores a desconhecidos	2,34	1,532					
	23. Fazer pergunta a desconhecido	2,12	1,412					
	22. Recusar pedidos abusivos	2,25	1,534					
	09. Falar a público desconhecido	2,21	1,494					
	02. Pedir mudança de conduta	2,31	1,203					
<b>F2 Abordagem afetivo-sexual</b>	12. Abordar para relação sexual	0,89	1,163					
	07. Apresentar-se a outra pessoa	1,58	1,339					
	20. Declarar sentimento amoroso	2,34	1,353					
<b>F3 Expressão de sentimento positivo</b>	28. Elogiar familiares	3,80	0,472					
	10. Expressar carinho	3,39	0,950					
	35. Expressar bem-estar	3,53	0,736					
	03. Agradecer elogios	3,68	0,613					
	06. Elogiar outrem	3,28	0,912					
	25. Lidar com críticas justas	3,19	0,956					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
<b>F4 Autocontrole / Enfrentamento</b>	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	30. Defender outrem em grupo	3,00	1,002					
	15. Lidar com críticas injustas	2,59	1,377					
	16. Discordar em grupo de conhecidos	2,50	1,260					
	27. Expressar desagrado a amigos	2,01	1,289					
<b>F5 Desenvoltura Social</b>	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
	09. Falar a público desconhecido	2,21	1,494					
	01. Manter conversa com desconhecidos	2,06	1,351					
	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
<b>Itens que não entraram em nenhum fator</b>	04. Interromper a fala do outro	1,78	1,309					
	05. Cobrar dívida de amigo	1,74	1,394					
	14. Falar a público conhecido	2,43	1,510					
	21. Devolver mercadoria defeituosa	3,31	1,020					
	32. Pedir ajuda a amigos	2,80	1,319					
	34. Recusar pedido abusivo	2,04	1,208					
	37. Pedir favores a colegas	1,20	1,307					
	38. Lidar com chacotas	2,82	1,199					

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

### Apêndice R - Resultado da Apuração do Inventário de Habilidades Sociais – 2 Do P6

Participante 6				Resultado Bruto				
Fator	Habilidades Avaliadas	Média	Dp	0	1	2	3	4
F1 Conversação Assertiva	08. Participar de conversação	2,59	1,558					
	17. Encerrar conversação	2,47	1,427					
	18. Lidar com críticas dos pais	2,60	1,539					
	13. Reagir a elogio	2,32	1,468					
	24. Encerrar conversa ao telefone	2,32	1,403					
	33. Negociar uso de preservativo	2,54	1,709					
	36. Manter conversação	2,28	1,335					
	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	26. Pedir favores a desconhecidos	2,34	1,532					
	23. Fazer pergunta a desconhecido	2,12	1,412					
	22. Recusar pedidos abusivos	2,25	1,534					
	09. Falar a público desconhecido	2,21	1,494					
	02. Pedir mudança de conduta	2,31	1,203					
F2 Abordagem afetivo-sexual	12. Abordar para relação sexual	0,89	1,163					
	07. Apresentar-se a outra pessoa	1,58	1,339					
	20. Declarar sentimento amoroso	2,34	1,353					
F3 Expressão de sentimento positivo	28. Elogiar familiares	3,80	0,472					
	10. Expressar carinho	3,39	0,950					
	35. Expressar bem-estar	3,53	0,736					
	03. Agradecer elogios	3,68	0,613					
	06. Elogiar outrem	3,28	0,912					
	25. Lidar com críticas justas	3,19	0,956					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
F4 Autocontrole / enfrentamento	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	30. Defender outrem em grupo	3,00	1,002					
	15. Lidar com críticas injustas	2,59	1,377					
	16. Discordar em grupo de conhecidos	2,50	1,260					
	27. Expressar desagrado a amigos	2,01	1,289					
F5 Desenvoltura social	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
	09. Falar a público desconhecido	2,21	1,494					
	01. Manter conversa com desconhecidos	2,06	1,351					
Itens que não entraram em nenhum fator	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	04. Interromper a fala do outro	1,78	1,309					
	05. Cobrar dívida de amigo	1,74	1,394					
	14. Falar a público conhecido	2,43	1,510					
	21. Devolver mercadoria defeituosa	3,31	1,020					
	32. Pedir ajuda a amigos	2,80	1,319					
	34. Recusar pedido abusivo	2,04	1,208					
37. Pedir favores a colegas	1,20	1,307						
38. Lidar com chacotas	2,82	1,199						

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

### Apêndice S - Resultado da Apuração do Inventário de Habilidades Sociais – 2 Do P7

Participante 7				Resultado Bruto				
Fator	Habilidades Avaliadas	Média	Dp	0	1	2	3	4
F1 Conversação assertiva	08. Participar de conversação	2,59	1,558					
	17. Encerrar conversação	2,47	1,427					
	18. Lidar com críticas dos pais	2,60	1,539					
	13. Reagir a elogio	2,32	1,468					
	24. Encerrar conversa ao telefone	2,32	1,403					
	33. Negociar uso de preservativo	2,54	1,709					
	36. Manter conversação	2,28	1,335					
	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	26. Pedir favores a desconhecidos	2,34	1,532					
	23. Fazer pergunta a desconhecido	2,12	1,412					
	22. Recusar pedidos abusivos	2,25	1,534					
	09. Falar a público desconhecido	2,21	1,494					
	02. Pedir mudança de conduta	2,31	1,203					
F2 Abordagem afetivo-sexual	12. Abordar para relação sexual	0,89	1,163					
	07. Apresentar-se a outra pessoa	1,58	1,339					
	20. Declarar sentimento amoroso	2,34	1,353					
F3 Expressão de sentimento positivo	28. Elogiar familiares	3,80	0,472					
	10. Expressar carinho	3,39	0,950					
	35. Expressar bem-estar	3,53	0,736					
	03. Agradecer elogios	3,68	0,613					
	06. Elogiar outrem	3,28	0,912					
	25. Lidar com críticas justas	3,19	0,956					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
F4 Autocontrole / enfrentamento	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	30. Defender outrem em grupo	3,00	1,002					
	15. Lidar com críticas injustas	2,59	1,377					
	16. Discordar em grupo de conhecidos	2,50	1,260					
	27. Expressar desagrado a amigos	2,01	1,289					
F5 Desenvoltura social	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
	09. Falar a público desconhecido	2,21	1,494					
	01. Manter conversa com desconhecidos	2,06	1,351					
	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
Itens que não entraram em nenhum fator	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	04. Interromper a fala do outro	1,78	1,309					
	05. Cobrar dívida de amigo	1,74	1,394					
	14. Falar a público conhecido	2,43	1,510					
	21. Devolver mercadoria defeituosa	3,31	1,020					
	32. Pedir ajuda a amigos	2,80	1,319					
	34. Recusar pedido abusivo	2,04	1,208					
	37. Pedir favores a colegas	1,20	1,307					
38. Lidar com chacotas	2,82	1,199						

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

### Apêndice T - Resultado da Apuração do Inventário de Habilidades Sociais – 2 do P8

Participante 8				Resultado Bruto				
Fator	Habilidades Avaliadas	Média	Dp	0	1	2	3	4
F1 Conversação assertiva	08. Participar de conversação	2,59	1,558					
	17. Encerrar conversação	2,47	1,427					
	18. Lidar com críticas dos pais	2,60	1,539					
	13. Reagir a elogio	2,32	1,468					
	24. Encerrar conversa ao telefone	2,32	1,403					
	33. Negociar uso de preservativo	2,54	1,709					
	36. Manter conversação	2,28	1,335					
	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	26. Pedir favores a desconhecidos	2,34	1,532					
	23. Fazer pergunta a desconhecido	2,12	1,412					
	22. Recusar pedidos abusivos	2,25	1,534					
	09. Falar a público desconhecido	2,21	1,494					
	02. Pedir mudança de conduta	2,31	1,203					
F2 Abordagem afetivo-sexual	12. Abordar para relação sexual	0,89	1,163					
	07. Apresentar-se a outra pessoa	1,58	1,339					
	20. Declarar sentimento amoroso	2,34	1,353					
F3 Expressão de sentimento positivo	28. Elogiar familiares	3,80	0,472					
	10. Expressar carinho	3,39	0,950					
	35. Expressar bem-estar	3,53	0,736					
	03. Agradecer elogios	3,68	0,613					
	06. Elogiar outrem	3,28	0,912					
	25. Lidar com críticas justas	3,19	0,956					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
F4 Autocontrole / enfrentamento	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	30. Defender outrem em grupo	3,00	1,002					
	15. Lidar com críticas injustas	2,59	1,377					
	16. Discordar em grupo de conhecidos	2,50	1,260					
	27. Expressar desagrado a amigos	2,01	1,289					
F5 Desenvoltura social	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,50	0,878					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,48	0,891					
	09. Falar a público desconhecido	2,21	1,494					
	01. Manter conversa com desconhecidos	2,06	1,351					
	11. Discordar de autoridade	2,13	1,274					
Itens que não entraram em nenhum fator	19. Abordar autoridade	2,28	1,347					
	04. Interromper a fala do outro	1,78	1,309					
	05. Cobrar dívida de amigo	1,74	1,394					
	14. Falar a público conhecido	2,43	1,510					
	21. Devolver mercadoria defeituosa	3,31	1,020					
	32. Pedir ajuda a amigos	2,80	1,319					
	34. Recusar pedido abusivo	2,04	1,208					
	37. Pedir favores a colegas	1,20	1,307					
38. Lidar com chacotas	2,82	1,199						

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apuração online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

### Apêndice U - Resultado da Apuração do Inventário de Habilidades Sociais – 2 Do P9

Participante 9				Resultado Bruto				
Fator	Habilidades Avaliadas	Média	Dp	0	1	2	3	4
F1 Conversa <sup>o</sup> assertiva	08. Participar de conversa <sup>o</sup>	3,25	1,170					
	17. Encerrar conversa <sup>o</sup>	2,99	1,194					
	18. Lidar com cr <sup>it</sup> icas dos pais	3,49	0,859					
	13. Reagir a elogio	3,09	1,132					
	24. Encerrar conversa ao telefone	2,86	1,297					
	33. Negociar uso de preservativo	3,10	1,456					
	36. Manter conversa <sup>o</sup>	2,70	1,159					
	19. Abordar autoridade	2,62	1,266					
	26. Pedir favores a desconhecidos	2,79	1,354					
	23. Fazer pergunta a desconhecido	2,54	1,359					
	22. Recusar pedidos abusivos	3,07	1,163					
	09. Falar a p <sup>u</sup> blico desconhecido	2,65	1,403					
	02. Pedir mudan <sup>ç</sup> a de conduta	2,61	1,071					
F2 Abordagem afetivo-sexual	12. Abordar para rela <sup>ç</sup> o sexual	1,62	1,325					
	07. Apresentar-se a outra pessoa	1,96	1,381					
	20. Declarar sentimento amoroso	2,85	1,246					
F3 Express <sup>o</sup> de sentimento positivo	28. Elogiar familiares	3,64	0,692					
	10. Expressar carinho	3,27	0,931					
	35. Expressar bem-estar	3,30	0,904					
	03. Agradecer elogios	3,58	0,721					
	06. Elogiar outrem	3,22	0,912					
	25. Lidar com cr <sup>it</sup> icas justas	3,32	0,912					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,22	1,025					
F4 Autocontrole / enfrentamento	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,52	0,800					
	30. Defender outrem em grupo	2,88	1,032					
	15. Lidar com cr <sup>it</sup> icas injustas	2,58	1,404					
	16. Discordar em grupo de conhecidos	2,62	1,253					
	27. Expressar desagrado a amigos	2,37	1,293					
F5 Desenvoltura social	11. Discordar de autoridade	2,49	1,239					
	29. Fazer pergunta a conhecidos	3,52	0,800					
	31. Cumprimentar desconhecidos	3,22	1,025					
	09. Falar a p <sup>u</sup> blico desconhecido	2,65	1,403					
	01. Manter conversa com desconhecidos	2,00	1,288					
	11. Discordar de autoridade	2,49	1,239					
Itens que n <sup>o</sup> entraram em nenhum fator	19. Abordar autoridade	2,62	1,266					
	04. Interromper a fala do outro	1,99	1,292					
	05. Cobrar d <sup>iv</sup> ida de amigo	1,94	1,476					
	14. Falar a p <sup>u</sup> blico conhecido	2,50	1,445					
	21. Devolver mercadoria defeituosa	3,43	0,964					
	32. Pedir ajuda a amigos	2,79	1,304					
	34. Recusar pedido abusivo	2,18	1,256					
	37. Pedir favores a colegas	1,16	1,317					
38. Lidar com chacotas	3,23	1,016						

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da apurac<sup>o</sup>o online do IHS-2 Del Prette e Del Prette (2018), autora (2020)

**ANEXOS****Anexo A - Carta de Aceite da Semed**

PREFEITURA DE SANTARÉM  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED  
Av. Dr. Anysio Chaves, nº 712 – Aeroporto Velho – CEP: 68030-360.

Ofício. Nº.018/19 - GAB-SEMED.

Santarém, 29 de março 2019.

Ilmo.(a). Senhor(a).  
**Diretores das Escolas Municipais**  
**Assunto: Autorização para pesquisa de campo**

Prezado Senhor Diretor (a).

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, informa V.S.<sup>a</sup> que a **Sra. Adriane Lima da Silva Oliveira**, é aluna mestranda da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e estará realizando a pesquisa com o tema: **“Habilidades Sociais e Cognição de Professores: Um Estudo nas Escolas Públicas de Santarém - Pará.** A aluna está **AUTORIZADA** a realizar sua pesquisa no âmbito da escola com os docentes do 1º ao 5º ano.

Na certeza de seu apoio, manifestamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

*Marcos Moura Gentil*

**Marcos Moura Gentil**  
Assessoria para Assuntos Educacionais - SEMED

## Anexo B - Aprovação do Comitê de Ética

UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS  
XII - TAPAJÓS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** HABILIDADES SOCIAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS: AVALIAÇÃO DE PAIS E PROFESSORES NA CIDADE DE ÓBIDOS PARÁ

**Pesquisador:** Irani Lauer Lellis

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 06203218.3.0000.5168

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Oeste do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.217.944

#### Apresentação do Projeto:

O interesse relacionado as habilidades sociais e sua influência nos relacionamentos interpessoais nos mais diversos âmbitos, tem fomentado pesquisas em diversos temas e contribuído para a compreensão dos contextos sociais. Na contemporaneidade, é crescente a problematização de conflitos no ambiente escolar e de comportamentos que dificultam o processo de ensino aprendizagem. Em contrapartida, a família em parceria com a escola contribui de forma satisfatória quando ambas assumem seu papel na aprendizagem da criança, tornando esse processo mais fácil. Para tanto, considerar a inserção das habilidades sociais na educação, é de fundamental importância. Para isto, é necessário a realização de pesquisas que visem o delineamento desta prática e a partir do desvelamento dos estudos, propor a criação de estratégias que englobem práticas docentes que complementem um melhor desempenho acadêmico dos alunos. A presente pesquisa tem como objetivo geral: Investigar o repertório de habilidades sociais dos pais e professores e a relação com o desempenho acadêmico dos alunos. Objetivos específicos: (1) Levantar o perfil sociodemográfico dos professores e pais; (2) Identificar as habilidades sociais educativas dos pais e professores; (3) Verificar a existência de relação entre as habilidades sociais educativas, parentais, docentes e o desempenho acadêmico dos alunos. Será desenvolvido nas escolas municipais de Óbidos Pará, com professores que ministram para a ensino fundamental I. A escolha por este público deu-se pelo fato deste encontrar-se em pleno desenvolvimento e adaptação ao contexto escolar. Os instrumentos de coleta de dados abarcarão

**Endereço:** Av. Plácido de Castro, 1399

**Bairro:** Aparecida

**CEP:** 68.040-090

**UF:** PA

**Município:** SANTAREM

**Telefone:** (93)3512-8013

**Fax:** (93)3512-8000

**E-mail:** cepuepa@outlook.com

**UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS  
XII - TAPAJÓS**



Continuação do Parecer: 3.217.944

Outros	resposta_SEMED.jpg	21/12/2018 23:12:04	ADRIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	requerimento_ufopa_semed.docx	21/12/2018 23:10:07	ADRIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	21/12/2018 23:03:19	ADRIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	21/12/2018 23:02:35	ADRIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	Irani.pdf	21/12/2018 23:02:13	ADRIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	adriane.pdf	21/12/2018 23:00:41	ADRIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	21/12/2018 13:44:56	ADRIANE LIMA DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTAREM, 24 de Março de 2019

---

**Assinado por:  
Rodrigo Luis Ferreira da Silva  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Plácido de Castro, 1399  
**Bairro:** Aparecida **CEP:** 68.040-090  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)3512-8013 **Fax:** (93)3512-8000 **E-mail:** cepuepa@outlook.com

**Anexo C - Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS 2)**

ZILDA A. P. DEL PRETTE • ALMIR DEL PRETTE



**INVENTÁRIO DE  
HABILIDADES  
SOCIAIS 2  
(IHS2-DEL-PRETTE)**

**MANUAL DE APLICAÇÃO,  
APURAÇÃO E INTERPRETAÇÃO**



 **Pearson**