

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette. A. (1997). Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor. CD-Rom “Melhores Trabalhos”. Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).¹

RESUMO. O reconhecimento da natureza social da construção de conhecimento tem colocado em destaque o papel das interações sociais educativas, como condição privilegiada de ensino e aprendizagem, e a necessidade de aperfeiçoar programas para promover atitudes e habilidades requeridas no planejamento, participação e mediação dessas interações com e entre os alunos. Neste trabalho são apresentados os procedimentos de intervenção e os resultados de um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP), conduzido em grupo junto a 22 professores de rede pública, ao longo de 10 sessões de quatro horas cada. Os resultados indicaram a consecução de grande parte dos objetivos, revelando o potencial do PRODIP enquanto estratégia de formação continuada de professores. São discutidas algumas questões práticas e de pesquisa associadas a essa possibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades sociais, competência social, interação professor-aluno, formação continuada de professores.

DEVELOPING SOCIAL SKILLS IN A TEACHERS IN-SERVICE PROGRAM

ABSTRACT. The recognition of the social nature of the knowledge construction has been highlighted the role of the educative social interactions, as privileged condition of teaching and learning. It has also put the need of improving programs to promote teacher's attitudes and abilities to plan, to participate [of] and to mediate such educative social interactions. In this paper it is presented the intervention procedures and the results of a group program of Interpersonal Professional Development (Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional - PRODIP) with 22 teachers of public schools, along 10 sessions of four hours each. The results indicated the attainment of most of the objectives, suggesting the potential of PRODIP while strategy of teachers' continuous formation. It is discussed some practical and research questions concerning this possibility.

KEY-WORDS: Social skills, social competence, teacher-student interaction, in service teachers' training.

¹ Este trabalho faz parte do projeto “*Interação social e aprendizagem: Habilidades e concepções do professor em uma situação de grupo*”, financiado pela FAPESP (1995/0690-3, 1995/6940-5, 12995/6132-6), CNPq (520988/95-7 RE) e MEC/SESU (Convênio UFSCar/FNDE 1058/96). Foi originalmente apresentado no V Latini Dies e 3o. Congresso Ibérico de Terapia Comportamental e Cognitiva, em Portugal, em abril de 1997 e foi agraciado como um dos “Melhores Trabalhos” da ANPED de 1997.

Associada ao crescente reconhecimento da importância das relações sociais no desenvolvimento, na aprendizagem e na vida cotidiana em geral, a competência interpessoal vem se situando como um importante requisito da formação profissional em diferentes áreas de atuação, em particular naquelas intencionalmente orientadas para a construção de conhecimento. Este trabalho apresenta uma proposta de programa de formação continuada, que se fundamenta, de um lado, nas demandas inerentes ao papel do professor enquanto mediador de interações sociais educativas em sala de aula e, de outro, na exploração do campo das Habilidades Sociais, enquanto instrumento na promoção dessa competência.

Entre as definições que procuram contemplar, simultaneamente, as várias dimensões descritivas e funcionais do conceito de habilidades sociais, pode-se citar a de Caballo (1987, p. 14), para quem o termo “socialmente habilidoso” se aplica a “esse conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo no contexto interpessoal que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolvem uma situação ao mesmo tempo em que minimizam a probabilidade de problemas futuros”²

Embora as origens do campo das habilidades sociais estejam associadas à Psicologia Clínica e à Psicologia do Trabalho e, conquanto seu desenvolvimento e a predominância de estudos e aplicações ainda se reportem à Clínica, pode-se verificar, na literatura atual, interseções produtivas também com outras áreas e, principalmente, com a Educação. Nesta, observa-se uma intensiva produção de conhecimentos na análise das relações entre os *déficits* de habilidades sociais e os distúrbios de aprendizagem (Gresham e Elliot, 1990; Forness e Kavale, 1991; Gresham, 1992; Swanson e Malone, 1992; Vaughn e Hogan, 1994; Bryant, 1994; Haager e Vaughn, 1995) e nas propostas de desenvolvimento interpessoal e sócio-político como objetivo de ensino, implícitas nos novos paradigmas culturais e educacionais (Santos, 1996; Del Prette & Del Prette, 1996a; b; Del Prette, Del Prette & Castelo Branco, 1992; Fávero, Horta e Frigotto, 1992; Del Prette, 1990). Associados a essas propostas, o reconhecimento da natureza social da construção de conhecimento confere uma justificativa adicional para se repensar as relações sociais na escola e, em consequência, a competência interpessoal do professor.

² Ver Del Prette & Del Prette (1996a) para uma síntese do campo teórico-prático das Habilidades Sociais, onde os autores situam histórica e conceitualmente as questões de pesquisa e de aplicação dessa área.

A importância das interações professor-aluno-objeto do conhecimento enquanto condição de ensino e de aprendizagem parece constituir-se um consenso em praticamente todas as perspectivas educacionais, aí se incluindo tanto as propostas behavioristas como as sócio-genéticas e sócio-interacionistas. A ênfase destas últimas na análise dos processos cognitivos que ocorrem [nas] e decorrem das interações sociais, vêm contribuindo para uma revisão das práticas educativas tradicionais, embora ainda pouca atenção tenha sido dispensada às dimensões da competência interpessoal docente que viabilizam novas práticas.

Neste trabalho, defende-se a importância da análise e promoção do repertório de habilidades sociais do professor, enquanto um dos requisitos de sua competência para estabelecer condições interativas de ensino. Essa alternativa encontra respaldo em evidências de que os professores valorizam a aquisição de habilidades interpessoais mas apresentam dificuldade em promovê-los em sua prática pedagógica (Roscoe, 1980; Del Prette, 1990; 1994); de que o repertório de habilidades sociais dos alunos têm sido pouco explorado pelos professores enquanto fatores potenciais de aprendizagem (Del Prette, Del Prette, Lima e Paula, 1994) e de que o próprio repertório interpessoal dos professores, embora geralmente não deficitário, tem sido pouco explorado no estabelecimento de condições interativas de ensino-aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 1995).

Assim, apesar das formulações construtivistas e do campo teórico-prático das habilidades sociais se derivarem de referenciais lógico-filosóficos diferentes³, as tendências mais recentes na área das habilidades sociais apontam para a possibilidade de explorar seus recursos instrumentais e metodológicos na avaliação e promoção de um repertório de habilidades interpessoais do professor que pode ser fundamental na implementação de condições interativas de ensino.

Construção de conhecimento e habilidades sociais do professor

As interações sociais que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem são entendidas como educativas ou construtivas. Embora as relações sociais espontâneas incluam interações educativas, há requisitos que permitem qualificá-las como tais e que remetem a condições específicas que deveriam ser estabelecidas pelo professor e, portanto ao seu papel e aos requisitos de sua competência na facilitação da aprendizagem do aluno.

³ A análise e contraposição entre abordagens behavioristas e sócio-interacionistas podem ser encontradas em muitos estudos (por exemplo, Blackman, 1990; Lampreia, 1991; Del Prette 1995).

Nas tendências sociogenéticas (Perret-Clermont, 1978; Coll, 1984; Doise, 1985; Salvador, 1985), a importância atribuída à atividade auto-estruturante do aluno (Salvador, 1985), enquanto interação construtiva com o objeto de conhecimento, exigem do professor observação e avaliação constantes do desempenho do aluno, interpretação do significado de seus erros e acertos e modulação das próprias reações de modo a garantir os níveis mínimos de ajuda e diretividade que facilitam esses processos cognitivos.

Na abordagem sócio-interacionista (Vygotsky, 1984; Vygotsky, 1987; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1988), as premissas referentes à centralidade das interações sociais, aos processos de internalização mediados pela fala e à articulação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem na construção das funções mentais superiores, trazem novos desafios ao aperfeiçoamento da prática pedagógica. Partindo dessas premissas, pode-se enfatizar o papel das interações sociais em sala de aula, entre alunos de diferentes níveis de desenvolvimento, como condição de construção de conhecimento, na medida em que, pautadas pela simetria representem, conforme assinalam Davis, Silva e Esposito (1989), a ampliação e equalização de oportunidade para uma participação mais efetiva no tempo e espaço interativo de sala de aula, na expressão individual, na negociação e na escolha. As autoras enfatizam que essa simetria depende, em grande parte, de condições estabelecidas pelo professor, que exijam elaboração ativa do conhecimento, articulação cooperativa das ações dos alunos em torno dos objetivos, aparecimento e superação de conflitos sócio-cognitivos, colaboração, compreensão mútua, comunicação produtiva etc.

Alguns autores propõem uma combinação das abordagens piagetiana e vygotskiana (Pontecorvo e Zucchermaglio, 1990), destacando o papel do professor como facilitador de condições de interação que se diferenciam tanto pela sua função (tipos de processos desencadeados) como pela sua forma (configurações interativas). A implementação das diferentes condições de interação (tutoria, co-construção, conflito e discussão), resultantes da combinação dessas dimensões, dependeria de um conjunto de concepções e atitudes do professor, tais como, reconhecer o saber do aluno como ponto de partida, estar atento aos processos desenvolvimentais que ocorrem com o aluno, respeitar e explorar as diferenças de competência entre os alunos, valorizar e encorajar suas construções e raciocínios etc.

As abordagens anteriormente referidas não dispensam, portanto, o professor, de seu papel de planejar o processo de ensino e aprendizagem e, especificamente, de garantir as condições de interação professor-aluno-objeto de conhecimento necessárias à aprendizagem.

Essas condições implicam em competência do professor para situar-se como um dos pólos da interação educativa com o aluno, bem como para mediar e conduzir as interações entre eles, o que inclui um repertório altamente elaborado de alternativas de desempenho às demandas imediatas do contexto de sala de aula, flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função do desempenho do aluno, habilidade em apresentar desafios e reagir produtivamente às tentativas de solução de problemas por parte do aluno, além da acuracidade de observação, análise e discriminação dos progressos do aluno em termos de capacidades reais e potenciais, e da criatividade para conceber condições de ensino em sala de aula que envolvam interações educativas. O repertório de habilidades sociais do professor, aqui enfatizado, não se refere, portanto, ao chamado controle de classe, ênfase em voga na década de 70, associada ao emprego da modificação de comportamento em sala de aula. Refere-se a uma questão mais fundamental, que se relaciona à competência com que o professor concebe e executa sua tarefa de planejar, participar [de] e mediar interações educativas em sala de aula.

O desenvolvimento de condições interativas de ensino e aprendizagem envolve, portanto, a sobreposição ou articulação entre uma estrutura de participação e uma estrutura de conteúdo (Coll e Solé, 1996): a primeira representada pelo conjunto de normas e expectativas sobre os direitos e obrigações associados ao papel do professor e dos alunos no transcurso das atividades, e a segunda, pelos aspectos do objeto de conhecimento elaborados na atividade. Conforme Coll e Solé, essas duas estruturas, resultado de um processo de construção conjunta de marcos interpessoais de referência para a ação em sala de aula, estão ancoradas, em grande parte, nos marcos pessoais de referência, ou seja, nos conhecimentos, destrezas, experiências, expectativas e valores que professores e alunos trazem para a situação de ensino e aprendizagem, além dos marcos materiais de referência, ou seja, os objetos e materiais utilizados. Pode-se compreender que, dada a centralidade do papel do professor em sala de aula, as possibilidades de mudança na estrutura de participação dependem, em grande parte, de investimento junto ao professor, seja no sentido de re-significar o seu papel social, seja no sentido de habilitá-lo para novas configurações interativas em sala de aula. Assim, a idéia de construção de uma estrutura de participação sobreposta a uma estrutura de conteúdo em sala de aula pode ser tomada como uma importante referência norteadora da análise do padrão interpessoal profissional do professor. A caracterização descritiva das classes de ações requeridas nesses processos remete, portanto, à questão metodológica do aperfeiçoamento de procedimentos e critérios de análise do desempenho do professor.

A noção de marcos pessoais de referência inclui tanto as ações e atitudes do professor em sala de aula, como suas concepções sobre aspectos filosóficos, psicológicos e sociológicos da educação escolar, tais como, sua visão sobre o ensino e aprendizagem, sobre a própria prática, sobre a clientela e sobre a função social da educação e da escola (Del Prette, 1990). Tais concepções decorrem, em grande parte, de sua formação acadêmica, refletindo o ideário pedagógico corrente no contexto cultural, em cada momento sócio-histórico, mas também de sua experiência profissional, que, nas condições cotidianas da subcultura escolar (Del Prette, 1995), podem reforçar ou enfraquecer as concepções acadêmicas originais.

A questão da formação do professor vem sendo enfatizada em muitas das análises sócio-políticas sobre a dramática situação do ensino público brasileiro e o papel da Universidade (Menezes, 1985; Nagle, 1985; Vieira, 1986; Tanuri, 1989; Severino, 1991). Dentre as críticas endereçadas à formação acadêmica do professor em nosso meio, pode-se destacar (Gatti, 1987; 1993; Brandão, 1982; Candau, 1988; Severino, 1991) a falta de definição do perfil desejável do profissional de educação, a insuficiência/inadequação dos conteúdos do currículo ora psicologizantes, ora sociologizantes, a dissociação entre teoria e prática, a abordagem genérica e abstrata, com que são abordadas, no contexto da formação acadêmica, as características do aluno, do professor e da prática pedagógica, além da falta de articulação entre os objetivos específicos das disciplinas e os objetivos gerais da formação. Esses problemas e a constatação de que a maioria de nossos professores possui apenas primeiro ou segundo grau (Cunha, 1991) têm justificado um investimento crescente em programas de formação continuada.

Os programas de formação continuada de professores, em nosso meio, caracterizam-se, geralmente, por cursos de reciclagem ou treinamento, por encontros de vivência e por relações de assessoria individualizada e em pequenos grupos. Tais programas também não estão isentos de críticas (Kramer, 1989), seja por não produzirem os efeitos esperados, seja pelos "efeitos colaterais" dessa ineficiência, ao contribuírem para confirmar a crença de que "o problema é certamente do aluno, já que não há mudança que funcione", ou ainda por refletirem uma visão dicotomizada entre conhecimento teórico-crítico e reflexão sobre a prática. Um problema que parece subjacente a esses questionamentos pode ser localizado na falta de avaliação sistemática da efetividade dos programas e nas limitações das avaliações centradas apenas na aquisição de novos conhecimentos pedagógicos. Considerando-se as múltiplas dimensões da competência do professor (Severino, 1991), entende-se que também

as atitudes, as concepções mais gerais e as habilidades específicas deveriam ser objeto de intervenção e de avaliação na formação continuada.

Alguns estudos têm chamado a atenção para a importância da coerência entre os objetivos e condições presentes nos programas de formação continuada, e os objetivos e condições que tais programas buscam promover nas relações professor-aluno (Fávero, 1987; Gatti, 1987; Kramer, 1989; Del Prette, 1994). Questionando os tradicionais cursos de reciclagem, esses estudos sugerem alternativas que levem o professor a experimentar, diretamente, as condições de construção de conhecimento que, em outro momento, deveriam orientar a sua relação com os alunos. Alguns programas mais recentes de formação em serviço têm se voltado para essa questão através de uma assessoria individual ou em pequenos grupos, com base na prática cotidiana do professor (Kramer, 1989; Silva, 1988), buscando a articulação entre reflexão e atuação, e caracterizando-se como uma relação de construção social de conhecimento (Buarque, 1985; Simão, 1986; Teberosky e Cardoso, 1989; Del Prette, 1990; Almeida, 1994). No entanto, nenhum desses estudos focalizou, diretamente, a promoção do repertório de habilidades sociais do professor.

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

Objetivos de intervenção e de pesquisa

O presente trabalho, caracterizado como pesquisa/intervenção, apresenta uma descrição dos procedimentos e dos resultados gerais de uma intervenção em grupo, efetuada através de um delineamento A-B-A (avaliação, intervenção, nova avaliação), com medidas grupais e individuais (sujeito e grupo como seus próprios controles). Os objetivos da intervenção, de promover habilidades e concepções requeridas na promoção de interações sociais educativas em sala de aula, foram definidos a partir da noção de sobreposição entre os ações orientadas para a estruturação de uma participação mais ativa dos alunos e para uma estruturação dos conteúdos que exigissem maior elaboração por parte do aluno. Assim, foram

incluídos entre os objetivos específicos do PRODIP, o desenvolvimento de: (a) concepções e atitudes sobre condições interativas de ensino e sobre a importância do próprio repertório de habilidades interpessoais/profissionais; (b) habilidades gerais para conceber, planejar, conduzir e avaliar alternativas pedagógicas que maximizassem as interações sociais educativas com e entre os alunos em sala de aula; (c) habilidades comportamentais requeridas na implementação de interações educativas em sala de aula, tais como fazer perguntas de diferentes formas e funções, observar e interpretar o desempenho dos alunos, utilizar-se da paráfrase como via de acesso ao raciocínio dos alunos, prover feedback verbal e escrito, reforçar diferencialmente os desempenhos dos alunos, fornecer ajuda verbal mínima de modo a permitir que o próprio aluno elabore a resposta, explorar o humor e o lúdico, estabelecer diferentes configurações de interação social em sala de aula, através da organização de trabalhos em díades e grupos maiores (discussão, tutoria, trabalho em grupo, exposição dialogada etc), organizar a atividade, explicitando objetivos, condições e requisições da tarefa, supervisionar a participação dos alunos de modo a garantir oportunidade para todos; d) habilidades mais moleculares como o uso adequado de componentes paralinguísticos (modulação do volume da voz, entonação e velocidade, fluidez e clareza da fala, pausas, etc.) e não verbais (distribuição do contato visual para a classe e entre alunos, expressividade facial, gestual e postural, coerente com o conteúdo da fala, movimentação e uso do espaço de modo a manter proximidade com todos os alunos, etc.).

Neste trabalho, apresenta-se, portanto, de forma resumida, as condições gerais de intervenção e os resultados do PRODIP, obtidos através de filmagens em sala de aula e da aplicação de instrumentos e procedimentos de auto-relato antes, ao longo e ao final do programa.

MÉTODO

Participantes

Participaram, desta pesquisa-intervenção, 22 professores de primeiro de segundo grau de 16 escolas estaduais da rede pública de ensino da cidade de São Carlos, cujas características gerais incluíram: 17 professores em sala de aula e cinco com funções de coordenadores pedagógicos; 17 do sexo feminino e cinco do sexo masculino; idade média de 35,9 anos; tempo médio de magistério de 6,45 anos. Entre os participantes, nove estavam

vinculados ao 1o. grau até 4a. série (polivalentes), oito de 5a. a 8a. (ministrando História/Geografia, Português, Ciências/Matemática e Educação Artística) e quatro de segundo grau e supletivo (Filosofia, Matemática, Didática para o Magistério e Geografia/História). Quanto à formação, 18 dos professores tinham 3o. grau nos cursos de Física, Biologia, Matemática, Letras, Pedagogia, História, Geografia, Direito e Educação Artística, 11 relataram cursos de extensão em disciplinas pedagógicas e um estava cursando pós-graduação em nível de mestrado.

O contexto de realização do PRODIP

O PRODIP foi realizado em duas salas amplas, arejadas, com boa iluminação e relativamente livres de ruído, na Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino de São Carlos (SP), ao longo de 10 sessões de quatro horas, duas por semana, de 02/08 a 04/09/1996.

O ambiente da sessão era organizado previamente, dispendo-se as cadeiras dos participantes em semicírculo com os coordenadores à frente e a monitora encarregada da filmagem posicionando-se externamente ao círculo formado pelo grupo. Parte da primeira e da última sessão foram dedicadas às avaliação pré e pós-intervenção, com a aplicação de formulários e inventários, descritos na próxima seção.

A dinâmica e a estrutura de cada sessão seguiram um padrão relativamente uniforme, iniciando-se com um exercício interpessoal de “aquecimento” e solicitação de relato dos participantes sobre eventuais generalizações das aquisições para a sala de aula e de dificuldades encontradas nessa generalização ou, ainda, dúvidas remanescentes das sessões anteriores. Em seguida, fazia-se uma exposição teórica do conteúdo previsto para a sessão, iniciando-se o treino comportamental com a descrição de situações vivenciadas, *role-playing* estruturado para a aquisição de habilidades. Esses treinos eram mesclados por discussões e análises que articulavam questões teóricas e de desempenho, muitas vezes, tornando mais claras as dificuldades encontradas pelos professores. Ao final, efetuava-se a avaliação da sessão, que era encerrada com outro exercício de caráter lúdico e interpessoal. Os exercícios iniciais e finais tinham a função de estabelecer um ambiente interpessoal de descontração e coesão de grupo e também de treino em habilidades interpessoais básicas como fazer perguntas, aguçar a percepção sobre eventos do ambiente e do comportamento do outro, ouvir, apresentar *feedback*, etc.

Nas primeiras sessões, a ênfase maior foi sobre o desenvolvimento de habilidades básicas e de componentes moleculares do desempenho interpessoal. Ao lado disso, iam sendo discutidos aspectos relacionados às interações sociais cotidianas e às interações sociais educativas em sala de aula, introduzindo-se aspectos teóricos sobre as diferentes concepções sobre ensino e aprendizagem, encontradas na literatura educacional, com ênfase nas propostas sociointeracionistas. Nas sessões intermediárias, o foco orientou-se para as alternativas de ensino envolvendo interações sociais educativas, para o papel do professor na condução dessas estratégias e para a identificação e treinamento em ações mediadoras requeridas nessas estratégias. As sessões finais foram dedicadas à análise de partes selecionadas de filmagens de sala de aula dos professores participantes, com ênfase nas ações e estratégias do professor, na qualidade da interação entre professor e alunos e no ensaio de desempenhos alternativos àquele observado. Esta etapa ocorria mesmo quando o desempenho era positivamente avaliado pelo grupo, como forma de promover a flexibilidade do professor em estratégias ou ações mediadoras diversificadas. Ao longo das sessões foram entregues, aos participantes, e a pedido destes, partes de um texto produzido especialmente para o programa, contendo de forma relativamente sistematizada, os principais conteúdos abordados no PRODIP.

Instrumentos e procedimentos de coleta e tratamento dos dados

Videogravação em sala de aula. Realizada nas etapas pré e pós-intervenção, durante 20 minutos, com 16 professores⁴, onde se pedia apenas e genericamente, que o docente apresentasse seu “melhor desempenho”. A análise da atuação do professor em sala de aula consistiu da caracterização da natureza da atividade e da definição e organização de classes e subclasses de desempenho (molar e molecular) do professor (Ver Categorias de Análise das Filmagens, e respectivas definições, no Anexo 1).

Inventário de Habilidades Sociais - IHS (pré e pós). Instrumento de autoinforme, com 42 itens de situações cotidianas de interação social⁵, informações gerais sobre o respondente e uma grade de resposta para assinalar a frequência com que reage da forma indicada em cada item (parte dos itens redigidos em fraseado negativo, com valor invertido posteriormente para obtenção do escore final). A análise consistiu do levantamento de escores para os sujeitos e do valor médio para os itens.

4 Os demais não estavam no momento assumindo aulas, dois deles devido à campanha eleitoral em curso.

5 Versão inicial do IHS que depois foi publicada com 38 itens, após se aferir as propriedades psicométricas adequadas (Del Prette, Del Prette e Barreto, 1996).

Formulários de Concepções (pré e pós). Instrumentos de auto-relato com itens de caracterização dos participantes, de sondagem de conhecimentos e atitudes sobre interações sociais educativas em sala de aula e de auto-avaliação de possíveis déficits nessas habilidades. A análise consistiu da classificação e comparação descritiva e quantitativa das respostas.

Formulário de Avaliação de Estratégias Interativas - AEI (pré e pós). Instrumento de autoinforme com 16 itens de configurações interativas (professor-classe ou IPC; professor-aluno (IPA), aluno-aluno mediadas pelo professor (IAA) e aluno com outros agentes educativos (IAE), uma folha de avaliação da importância (em escala de zero a dez) e outra folha de avaliação de incidência (em escala de zero a quatro). A análise consistiu do levantamento de escores de incidência e de valorização nos diferentes itens e classes de itens com a comparação entre os escores pré e pós-intervenção.

Videogravação das sessões de intervenção. Registro dos procedimentos e dos desempenhos dos professores ao longo das sessões e dos relatos, espontâneos ou solicitados, ao longo e ao final do PRODIP. Foram feitas, ainda, uma avaliação geral do desempenho dos professores e um levantamento e análise de conteúdo dos relatos.

Entrevista final. Junto com a segunda filmagem, foi feita uma pequena entrevista com os professores, solicitando-se que fizessem uma avaliação geral do PRODIP e relatassem o que aprenderam e o que estavam aplicando em sala de aula. Esses dados foram analisados da mesma forma que os depoimentos ao longo das sessões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos são sumarizados a seguir em termos dos conjuntos de dados sistematizados através dos diferentes instrumentos e procedimentos utilizados.

Os dados das **FILMAGENS EM SALA DE AULA**, organizados inicialmente em Fichas de Análise conforme critérios e definições previamente especificados (Anexo 1), permitiram verificar um aumento da frequência e flexibilidade de ações orientadas para uma melhor estruturação da participação dos alunos na elaboração dos conteúdos, através de alterações: no *arranjo da sala* e da *dinâmica* das atividades, facilitando as interações educativas entre alunos; uso de estratégias de *motivação para a atividade*; *diálogo* e

oportunidades de participação ao aluno; aumento de reações de *aprovação* (embora também de *reprovação*, porém as “menos punitivas”) e um padrão molecular mais efetivo.

Na caracterização da atividade, verificou-se um aumento na diversidade e frequência de atividades interativas entre os alunos, mediadas pelos professores, sendo que, dos 16 professores filmados antes/depois, seis deles apresentaram, já na estruturação da aula pós-intervenção, *condições mais favoráveis às interações sociais educativas entre os alunos*, tais como: alteração no arranjo espacial da sala (S1); atividade de jogo cooperativo com material concreto (S12 e S14) atividade de apresentação de conteúdo pelos próprios alunos (S21); atividade prática em situação natural (S25); atividade artística em pequenos grupos (S24). Entre os demais observou-se um aumento na diversidade dos tipos de interação aluno-aluno.

Na organização da atividade, a análise mostrou que, embora os professores usualmente não *explicitassem os objetivos finais*, a maioria passou a apresentar e/ou aumentou a frequência de *explicitar comportamentos intermediários e estabelecer motivação para a atividade* (com uso do lúdico, suspense, humor e referência à importância da atividade ou seus produtos), o que era de certo modo esperado na medida em que os professores passassem a implementar atividades mais interativas.

Com relação a expor conteúdo, embora a quase totalidade dos professores não se caracterizasse exclusivamente como expositores sem diálogo, constatou-se que as classes de *ações, expõe com diálogo e verifica compreensão*, passaram a ser mais exploradas nas aulas pós intervenção.

Relacionado a esse dado, verificou-se um aumento, em torno de 14%, na classe geral cria oportunidade de participação do aluno, caracterizada pelas subclasses de: *fazer perguntas*, tanto as de *maior* como de *menor elaboração*, *fazer pausas* para o aluno elaborar a resposta e *solicitar a atenção dos demais* para o desempenho do aluno que estava se expondo. Essas condições permitiam maior participação do aluno e maior interação entre os alunos, promovendo um clima cooperativo em sala de aula. Uma alteração qualitativa importante nessas subclasses ocorreu através da maior diversidade de perguntas de *maior elaboração*, evidenciando, possivelmente, uma maior possível preocupação do professor com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, o que foi bastante enfatizado no programa.

Com relação a aprovar desempenho/comportamento, verificou-se um aumento (em torno de 70%) na frequência absoluta das ações dos professores nesta classe e um aumento na

freqüência relativa das subclasses *aceita desempenho* e *apresenta ajuda verbal mínima*. O padrão de aprovação dos professores era caracterizado pelas subclasses *repete/complementa verbalização do aluno*, *aceita desempenho* e, em menor grau, *apresenta ajuda verbal mínima* e *esclarece dúvida*, com incidência mínima de *dar feedback positivo* e *parafrasear* a fala dos alunos (apesar da ênfase nelas ao longo do PRODIP). Conforme a definição que orientou a análise dos dados (Anexo 1), essas duas subclasses envolvem maior quantidade de componentes, presentes parcialmente em algumas das demais, de modo que o aumento na freqüência das demais pode ser visto como uma “aproximação” ao desempenho mais completo nestas, representando portanto, a ampliação de reações positivas, embora menos elaboradas, ao desempenho do aluno.

Na classe reprova desempenho/comportamento, observou-se uma redução na freqüência das subclasses mais aversivas (por exemplo, *pede mudança de comportamento*, *rejeita desempenho*, *ridiculariza o aluno* e *antecipa conseqüências indesejáveis*) para a maioria dos professores. Por outro lado, verificou-se aumento na freqüência de reações “mais brandas” (por exemplo, *pede reelaboração/questiona*, *corrige o desempenho do aluno*, *ignora tentativa de participação*), sugerindo a manutenção de um padrão de reação em que coexistem aprovações e reprovações.

Em relação às classes moleculares, que caracterizam a topografia do desempenho dos professores, as avaliações pós-intervenção foram *mais positivas* tanto nos aspectos não verbais como nos paralinguísticos. Entre os aspectos não verbais verificou-se uma redução no desvio padrão dos escores de todos os itens evidenciando-se maior homogeneidade das aquisições, especialmente em *gesticulação*, *postura*, *afetividade* e *expressão facial*. Entre os aspectos paralinguísticos a maioria já havia sido inicialmente avaliada nos polos intermediário e positivo da escala. Entre os que estavam no pólo inferior ou intermediário, todos apresentam melhora em pelo menos um ponto no escore (exceto S20); dos que estavam no pólo positivo, todos mantiveram ou melhoraram o escore nos diferentes componentes, com a redução do desvio padrão indicando uma maior homogeneidade associada a essas aquisições.

De um modo geral, os dados da filmagem do desempenho dos professores são sugestivos da transferência, para o contexto de sala de aula, de grande parte das habilidades interpessoais que foram objetivo do programa de intervenção.

Os DADOS DO FORMULÁRIO, organizados em um quadro de resumo-descritivo das respostas apresentadas antes e depois pelos professores (Anexo 2), mostram: a) uma avaliação mais positiva da *influência da interação entre alunos sobre a aprendizagem* dos alunos (média de 3,85 para 4,86 em uma escala de -5 a +5); b) a atribuição de *maior importância* às interações professor-aluno sobre a aprendizagem do aluno (média de 8,72 para 9,30, em uma escala de zero a 10); c) uma avaliação de maior *influência do professor sobre as interações positivas e negativas entre os alunos* (média de 7,63 para 8,90 em uma escala de zero a 10, com as rejeições pré-intervenção, a essa relação, deixando de ocorrer); d) a substituição de uma noção “afetiva passiva” para uma noção “pedagógica ativa” quanto ao significado das interações sociais educativas; e) uma auto-avaliação mais objetiva do próprio repertório de habilidades sociais; f) relatos espontâneos de leituras e de autores citados e valorizados ao longo do PRODIP. Esses dados sugerem um maior interesse e atitudes mais positivas dos professores em relação aos conhecimentos e pressupostos que orientam as propostas de interações sociais educativas em sala de aula e uma avaliação mais precisa e comprometida quanto ao próprio papel e habilidades para implementá-las.

Grande parte dessas avaliações positivas está presente também nos DADOS DAS FILMAGENS AO LONGO DO PRODIP. Nelas se pode identificar as dificuldades iniciais dos professores em termos de habilidades interpessoais e as aquisições estabelecidas como objetivos do PRODIP, além de análises e observações crescentemente mais refinadas sobre o próprio desempenho em sala de aula e sobre as interações relatadas ou observadas nas sessões, destacando-se a habilidade de fornecer *feedback* positivo (inicialmente por solicitação e instrução e depois de forma mais espontânea e natural) diante do desempenho dos colegas. Os professores não filmados em sala de aula, foram solicitados a apresentarem uma pequena aula em uma das sessões finais, exibindo um desempenho que contemplava grande parte das habilidades alvo do programa, especialmente em termos de perguntas, *feedback*, uso do humor e do lúdico e um padrão não verbal e paralinguístico que foi, na análise das filmagens, avaliado com escores superiores aos dos demais membros do grupo. Esses desempenhos certamente representaram uma importante fonte de modelos para o desempenho dos demais na filmagem pós-intervenção.

Os depoimentos ocorreram em praticamente todas as sessões, especialmente na parte final, com referências às aquisições ocorridas e à transferência destas para o contexto de sala de aula. Destaca-se a melhoria na relação com os alunos e demais colegas da escola, uma

maior consciência das próprias ações e da importância das interações sociais em sala de aula e uma maior prontidão para alterar a prática pedagógica na direção das estratégias e ações aprendidas. Os professores referiram-se à importância dos objetivos do PRODIP para a vida profissional e pessoal, e à necessidade de estendê-lo a outros professores e escolas da rede, valorizando a ênfase na parte “prática” e “vivencial”, a articulação desta com a base conceitual, o reconhecimento dos aspectos positivos do professor e suas possibilidades de desenvolvimento profissional, a possibilidade de troca de experiências e de aprendizagem no grupo.

Nos depoimentos tomados com a segunda filmagem, os professores reafirmaram a avaliação geral positiva e as tentativas de aplicação das aquisições efetuadas, destacando, entre outras, as aprendizagens de *trabalhar com alunos de diferentes níveis de aprendizagem e disciplina* (S1), *explorar o trabalho em grupo e as relações entre os alunos* (S1, S4, S8, S12, S15, S21), *usar perguntas para dar oportunidade dos alunos participarem e se expressarem* (S1, S8, S14, S18, S21, S26), *dar feedback reconhecendo os aspectos positivos do desempenho do aluno* (S2, S15, S16, S18, S21, S25, S26), *levar os alunos a fazerem perguntas e darem feedback* (S21), *observar e ouvir o aluno, prestar mais atenção ao aluno* (S1, S8, S16, S18, S23), *controlar a própria ansiedade e se colocar de forma mais descontraída e bem humorada* (S1, S8, S15, S18, S26), *prestar atenção ao próprio desempenho, respeitar o ponto de vista do outro* (S16, S23, S26).

Os DADOS DO IHS, organizados em tabelas e figuras (Anexo 3, Figuras 1 e 2) mostram que: dos 22 professores, apenas 05 apresentavam indicações iniciais de déficits mais acentuados (escores abaixo do ponto médio 2), e que, dos 22 professores, 18 apresentaram aumento no escore. Houve um aumento no valor médio da maioria dos itens, tanto daqueles mais diretamente relacionados com os objetivos do PRODIP (habilidades de conversação, expressar opinião, elogiar e agradecer elogios, falar em público, expressar sentimento, fazer perguntas), como daqueles que não foram objeto de intervenção de modo muito direto (expressar desagrado, reclamar direitos, manejar críticas, relacionar-se com o sexo oposto). Apesar do IHS não estar padronizado especificamente para essa população, os dados sugerem aquisições de habilidades sociais cotidianas, possivelmente ocorridas como generalização das aquisições em habilidades mais básicas (alvo do programa) como as de observação e auto-observação, leitura do ambiente social, expressão positiva etc. Enquanto relato, os dados sugerem um sentimento de maior auto-eficácia nas relações interpessoais, que pode

constituir-se em fator de motivação para a implementação de interações sociais educativas em sala de aula. Esses aspectos foram referidos também em relatos espontâneos ao longo das sessões, incluindo-se referências à importância do desenvolvimento interpessoal para a saúde mental do professor.

Quanto aos DADOS DO AEI, as respostas relativas à *importância* (Anexo 3, Figuras 3 e 4) apontam alta valorização inicial de todos os itens, principalmente das classes IPC (interação professor-classe) e IPA (interação professor-aluno). Verifica-se, entre a avaliação pré e a pós-intervenção: um aumento no valor médio das classes IPA e IAA (interação entre alunos, objeto de maior atenção no PRODIP) e também nas classes IAE (interação com agentes externos à sala de aula que não foram objeto de treino) com aumento na valorização específica de alguns itens (15, 7, 9, 13, 3, 4 e 12). Os dados sugerem que os professores passaram a valorizar mais as estratégias interativas coerentes com a proposta de interações sociais educativas em sala de aula, embora mantivesse a valorização do padrão mais tradicional (IPC).

Com relação à *incidência* dos itens do AEI (Ver Anexo 3, Figuras 5 e 6), observa-se, inicialmente, o relato de uma maior ocorrência dos itens de IPA e IPC e menor de IAA e IAE. Na avaliação pós-intervenção verifica-se um aumento no escore de incidência em todas as classes, com maior homogeneidade nos itens de IAA, embora se mantendo a superioridade das classes IPC e IPA. Enquanto dados de relato, os resultados obtidos através do AEI não podem ser tomados como evidência cabal de maior investimento dos professores em estratégias interativas, mas, considerado em relação aos demais dados, constituem um indicador da possível disposição deles em buscar novas alternativas pedagógicas para as atividades de sala de aula.

CONCLUSÕES

Os indicadores disponíveis apontam para o potencial do PRODIP na produção de alterações em atitudes, concepções e desempenhos dos professores, apesar da heterogeneidade do grupo (quanto a formação e nível de atuação) e apesar do reduzido período de intervenção, de apenas seis semanas. É possível que tal efetividade esteja relacionada às características do PRODIP, dentre as quais pode-se destacar: a) a articulação, já no próprio *design* da intervenção, entre a elaboração conceitual (particularmente sobre a

abordagem sociointeracionista e as análises e reflexões sobre os desempenhos nela requeridos) e o desempenho aberto do professor na situação estruturada de grupo; b) a criação de um clima cooperativo, através da exclusão de críticas negativas e da ênfase em *feedbacks* positivos à flexibilidade comportamental para desempenho alternativos em sala de aula; c) a condução do programa em bases e pressupostos semelhantes àquele que se defendia para as relações professor-aluno em sala de aula (as interações entre os coordenadores e os professores, no contexto grupal envolviam o máximo de participação destes e serviam também de “modelo” de estratégias para a sala de aula); d) o uso do *videofeedback*, em condições altamente estruturadas e positivas, o que dirimiu as usuais reservas quanto à filmagem do professor em sala de aula, permitindo a auto-observação e a observação direta da prática pedagógica, em um contexto que facilitou a mudança de atitude e a assimilação dos melhores desempenhos dos participantes do grupo.

A condução e a avaliação do PRODIP implicara em enfrentar desafios que representam, de algum modo, possíveis contribuições na pesquisa de programas de formação continuada: a) a sua estruturação a partir de uma avaliação prévia dos desempenhos dos professores em sala de aula bem como de suas atitudes e concepções sobre interações sociais educativas, o que implicou em elaboração e refinamento de procedimentos, instrumentos e critérios para essa avaliação; b) a constatação da importância do repertório interpessoal profissional do professor enquanto um dos requisitos para sua participação, condução e mediação nas/das interações sociais educativas de sala de aula, e, portanto como um objetivo dos programas de formação continuada, conduzidos por psicólogos ou outros especialistas em educação; c) a possibilidade de abordar as relações sociais e afetivas de sala de aula em termos de sua dimensão didático-pedagógica, de promoção de desempenhos específicos, mais do que de uma vaga “disposição afetiva”, geralmente tomada como característica do professor mais do que das relações sociais educativas.

Entende-se que os objetivos e as condições de realização do PRODIP contemplam aspectos até certo ponto negligenciados nos programas de formação continuada de professores, tais como a promoção do repertório interpessoal profissional necessário para planejar e coordenar ações orientadas, simultaneamente, para a estruturação dos conteúdos e de participação, além de articular a aquisição de tais desempenhos à assimilação de informações e conteúdos específicos e à mudanças em atitudes e valores educacionais (Coll e Solé, 1996).

No entanto, enquanto um programa de curta duração, o PRODIP possivelmente deva ser considerado como uma estratégia de iniciação às propostas sociointeracionistas. Ele contribui para sensibilizar o professor a um olhar mais atento sobre o desempenho do aluno e para aumentar sua flexibilidade comportamental para criar condições mais interativas de ensino que, por sua vez, ampliam a participação do aluno na estruturação dos conteúdos. Embora possa constituir um tipo de referência alternativa para os programas de formação continuada em geral, entende-se que o PRODIP, dentro dos limites dos objetivos que pretendeu atingir, constitui-se estratégia necessária embora não suficiente para garantir a complexidade e amplitude dos requisitos envolvidos na implementação dessas propostas. Assim, defende-se a necessidade de combinar intervenções de curta duração, como o PRODIP, com um trabalho de assessoramento e acompanhamento nas próprias escolas, por exemplo através das Orientações Técnicas, conduzidas por especialistas previamente comprometidos com a competência do professor em conduzir, participar [de] e implementar interações sociais educativas.

As condições e os resultados do PRODIP apontam para a contribuição potencial do campo teórico-prático das Habilidades Sociais na formação continuada de professores, mais especificamente através de instrumentos e critérios de avaliação do repertório interpessoal e de técnicas de intervenção para promover esse repertório. A consolidação dessa interface supõe ainda pesquisas adicionais voltadas especificamente para a análise da manutenção dessas aquisições e para uma articulação mais orgânica com os demais objetivos das propostas de formação continuada, em particular daquelas comprometidas com a perspectiva da construção social de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Almeida, N. V. F. (1994). O papel do pesquisador como mediador no processo de construção do conhecimento do professor. Trabalho apresentado XXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, em Ribeirão Preto (SP).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Blackman, D. (1990). Radical behaviorism: Biological and social science. *Anais da XX Reunião Anual de Psicologia*, 281-287.

- Branco, A. M. U. (1992). Objetivos sociais da educação: uma abordagem crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(3), 341-350.
- Brandão, Z. (1982). A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 54-57.
- Bryan, T. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: a response to Vaughn and Hogan. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 304-308.
- Buarque, L. L. (1988). Questões do conhecimento da leitura e da escrita (relativas ao professor). *Idéias 3 - Recursos Humanos para a alfabetização - FDE*. São Paulo.
- Caballo, V. E. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de entrenamiento y evaluación de las habilidades sociales*. Madrid: Seculo Veintiuno.
- Candau, V. M. e Lelis, I. A. (1988). A relação teoria-prática na formação do educador. Em: V. M. Candau (Org.), *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 49-63.
- Coll, C. e Solé, I. (1996). A interação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coll, C. S. (1984). Estrutura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje. *Infância y Aprendizaje*, 27-38
- Contreras, R. N. P. (1983). Os programas de educação não formal como parte integrante do processo de educação e de organização popular. *Em Aberto*, 2(18), 25-57
- Cunha, L. A. (1991). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Davis, C., Silva, M. A. e Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 71:49-54.
- Del Prette, A. (1982). *Treinamento comportamental em grupo junto à população não clínica de baixa renda: Uma análise descritiva de procedimento*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

- Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (1995). Interações sociais em sala de aula: representações do professor. *Anais da XVII International School Psychology Colloquium/II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. Campinas: Átomo, 426-430.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. e Castelo Branco, U. V. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 2(fev.), 40-50.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P.; Lima, F. B. e Paula, J. (1994). Habilidades sociais e rendimento acadêmico no 1o. grau. *Livro de Resumos do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, p.129.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (1996b). Psicologia, Identidade Social e cidadania: o espaço da Educação e dos Movimentos Sociais. *Educação e Filosofia*, 10(20), 203-223.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1995a). Interações sociais em sala de aula: representações do professor. Em R. Guzzo, G. P. Witter, S. Pfromm Netto, E. Rosado e S. Wechsler (Orgs.), *O futuro da criança na escola, família e sociedade* (426-430). São Paulo: Átomo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996b). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 287-309.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996c). Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. Em: Wechsler, S. (Org.), *Psicologia: Pesquisa, Formação e Prática*, Campinas: Alínea, 139-156.
- Del Prette, Z. A. P. (1983). *Uma análise descritiva de um programa de Treinamento Comportamental em grupo junto à população não-clínica de baixa renda*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba.
- Del Prette, Z. A. P. (1990). *Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- Del Prette, Z. A. P. (1994). Questões metodológicas na análise e intervenção sobre a prática pedagógica. *Livro de Resumos da XXIV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto*, p.74.

- Del Prette, Z. A. P. (1995). Subcultura escolar: desafios à atuação do psicólogo na escola. *Anais da XVII International School Psychology Colloquium/II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. Campinas: Átomo, 254-257.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1995). Notas sobre pensamento e linguagem em Skinner e Vygotsky. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 8(1), 147-164.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Correia, M. F. B. (1992). Competência social: um estudo comparativo entre alunos de Psicologia, Serviço Social e Engenharia Mecânica. *Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas*, 382-384.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. e Barreto, M. C. M. (1996). Propriedades psicométricas do IHS: Análise de itens e estrutura fatorial. *Resumos de Comunicações Científicas da XXVI Reunião Anual de Psicologia*, p. 113.
- Doise, W. (1985). Le developpement social de l'intelligence). Em: G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du developpement cognitif*. Bern: Peter Lang.
- Fávero, M. L. A. (1987). Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 68(160), 524-559.
- Favero, O.; Horta, J. S. B.; Frigotto, N. (1992). Políticas educacionais no Brasil, desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa*, 83, 5-14.
- Forness, S R. & Kavale, K. A. (1991). Social skills deficits as primary learning disabilities : A note on prolems with the ICLD diagnostic criteria. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6(1) 44-49.
- Gatti, B. (1987). Sobre a formação de professores para o 1o. e o 2o. graus. *Em Aberto*, 6(34), 11-15.
- Gatti, B. (1993). Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de Pesquisa*, 85, 5-10.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1987). Social skills deficits of students: issues of definition, classification and assessment. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*, 3, 131-148.
- Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: casual, concomitant or correlacional? *School Psychological Review*, 21, No.3, 348-60.

- Haager, D. e Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-report of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-15.
- Roscoe, C. L. L. (1980). Comportamentos sociais na escola. Em G. S. Morais (Org.), *Pesquisa e realidade no ensino de 1o. grau*. São Paulo: Cortez.
- Kramer, S. (1989) Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70(165), 189-207.
- Lampreia, C. (1991). Aquisição da linguagem e o estatuto do cognitivo em Piaget, Vygotsky e Skinner. *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia*, 322-328.
- Maag, J. W. (1994). Promoting social skills training in classrooms: Issues for school counselors. *School Counselor*, 42(2), 100-13.
- Menezes, L. C. (1985). Formar professores, tarefa da Universidade. Em Catani, D. B., Miranda, H. T., Menezes, L. C. e Fischmann, R. (Orgs.), *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 115-125.
- Nagle, J. (1985). As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. Em: Catani, D. B., Miranda, H. T., Menezes, L. C. e Fischmann, R. (Orgs.), *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 162-172.
- Perret-Clermont, A. N. (1978). *A construção da inteligência pela interação social*, Lisboa: Sociocultur.
- Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1990). A passage to literacy: learning in social context. Em Y. Goodman (Ed.), *Literacy development: psychogenesis and pedagogical implications*. Yale: NH: Heinemann Educational Books.
- Romero, J. F. (1995). As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. Em C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (1995) (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e Educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 71-82.
- Salvador, C. C. (1985). Acción, interaccion y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuário de Psicologia*, 33(2), 59-70.
- Severino, A. J. (1991). A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)*. 10(17), 29-40.

- Silva, M. H. G. F. D. (1988). A realização de estudos voltados para o cotidiano da escola, via trabalho do professor. *Anais da 18a. Reunião Anual de Psicologia*, 243-247.
- Simão, L. M. (1986). *Relações professor-aluno: estudo descritivo através de relatos verbais do professor*. São Paulo: Ática.
- Souza Santos, B. (1996). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2a. ed.
- Swanson, H. L. e Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: a meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*. 21(3), 427-443.
- Tanuri, L. M. (1989). Política integrada de formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 82-85.
- Teberoski, A. e Cardoso, B. (1989). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo/Campinas: Trajetória Cultural/Ed. da UNICAMP.
- Vaughn, S. & Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: a within-individual examination. *Journal of Learning Disabilities*. 27(5), 292-303.
- Vieira, S. L. (1986). A quem serve a nova Universidade? *Cadernos de Pesquisa*, 58, 82-88.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1a. ed. bras.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Moraes, 2a. ed. bras. ampl.

ANEXO 1 - CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DAS FILMAGENS

1. CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE

- 1.1 OBJETIVOS. Listar os objetivos explícitos ou inferidos.
- 1.2 CONTEÚDO DA ATIVIDADE. Indicar tema(s), subtema(s), área de conhecimento.
- 1.3 ARRANJO DA SALA. Descrever a disposição espacial da classe.
- 1.4 DINÂMICA DA ATIVIDADE. Indicar o tipo de atividade: (seminário, aula expositiva, trabalho em grupo, exercício individual ou coletivo, etc.), as etapas identificadas na filmagem (e as anteriores inferidas quando for o caso), o momento inicial e final se houver, as etapas.
- 1.5 MATERIAIS UTILIZADOS. Registrar todo o material utilizado na atividade.
- 1.6 TIPOS DE INTERAÇÃO. Caracterizar, em linhas gerais os tipos de interações predominantes no geral ou ao longo da atividade, em especial entre os alunos e como estas foram mediadas pelo professor.

2. DESEMPENHO DO PROFESSOR - CLASSES MOLARES

2.1. ORGANIZA A ATIVIDADE

- 2.1.1. Explicita objetivo ou produto esperado. O professor especifica e/ou valoriza o(s) objetivo(s) ou produtos esperados da atividade e/ou define critérios sobre como deve ser esse produto, certificando-se (ou não) de que os alunos compreenderam.
- 2.1.2. Explicita comportamento intermediário requerido. O professor especifica e/ou valoriza os comportamentos que os alunos deverão emitir durante a execução da atividade e/ou apresenta modelo desses comportamentos, certificando-se (ou não) de que os alunos compreenderam as instruções.
- 2.1.3. Estabelece motivação para a atividade. O professor faz referência à importância da atividade, seus objetivos ou conseqüências prováveis para execução ou não execução da atividade, ou usa estratégias “motivacionais” específicas (suspense, lúdico, desafio, história, jogos, brincadeiras, piadas, comentários espirituosos, demonstra afetividade ou entusiasmo, etc) para chamar a atenção ou promover envolvimento do aluno.

2.2. EXPÕE CONTEÚDO

- 2.2.1. Expõe sem diálogo. O professor discorre sobre um tema ou assunto da aula, praticamente sem criar oportunidade de participação dos alunos na elaboração do conteúdo.
- 2.2.2. Expõe com diálogo. O professor expõe o tema ou assunto da aula, criando oportunidades de participação dos alunos na elaboração do conteúdo ou intercalando a própria fala com a fala dos alunos.
- 2.2.3. Verifica compreensão. O professor pergunta sobre dúvidas ou pede confirmação sobre conteúdo previamente apresentado.

2.3. CRIA OPORTUNIDADE DE PARTICIPAÇÃO DO ALUNO.

- 2.3.1. Faz pergunta/pedido de maior elaboração. O professor faz perguntas que requerem análise, síntese, avaliação ou exemplificação de aspectos do conteúdo abordado, dirigindo-se à classe como um todo, ou a um grupo de alunos, ou a alunos específicos, nomeando ou não o(s) aluno(s).
- 2.3.2. Faz pergunta/pedido de menor elaboração. O professor faz perguntas que requerem reprodução, leitura, repetição de conteúdo imediatamente disponível, dirigindo-se à classe como um todo, ou a um grupo de alunos, ou a alunos específicos, nomeando ou não o(s) aluno(s).
- 2.3.3. Faz pausa para aluno elaborar a resposta. Ao fazer uma pergunta ou solicitar um desempenho, o professor aguarda alguns segundos para o aluno elaborar sua resposta, ou, em uma exposição, interrompe-se, dando ao aluno oportunidade de intervenção.
- 2.3.4. Chama a atenção para desempenho do outro. O professor solicita à sala, ou a um grupo de alunos, ou a um aluno em particular que preste(m) atenção à fala de um colega, ou que façam silêncio enquanto o colega fala.

2.4. APROVA DESEMPENHO/COMPORTAMENTO

- 2.4.1. Dá feedback positivo. O professor faz referência verbal positiva a aspectos específicos do desempenho ou comportamento de um aluno ou de um grupo de alunos, imediatamente após sua participação.
- 2.4.2. Aceita desempenho. O professor manifesta, em forma verbal ou não verbal, sua aprovação ao desempenho da sala, de um grupo ou de aluno específico.
- 2.4.3. Faz paráfrase. O professor expõe, para o próprio aluno ou para a classe, sua interpretação do significado da fala ou do desempenho verbal de um aluno ou grupo de alunos.
- 2.4.4. Repete/complementa. O professor recoloca a verbalização do aluno (parcial ou total), complementando-a ou não.
- 2.4.5. Apresenta ajuda verbal mínima/encoraja. O professor faz uma solicitação e, diante de sinais de dificuldade do aluno, expõe parte da resposta ou dá dicas sobre a resposta correta ou procura instigar a tentativa de desempenho através de palavras e gestos de incentivo.
- 2.4.6. Esclarece dúvida. O professor, diante de dificuldade manifestada pelo aluno, recoloca ou amplia conteúdos já abordados.

2.5. REPROVA DESEMPENHO/COMPORTAMENTO

- 2.5.1. Pede reelaboração/questiona. O professor solicita, explicitamente ou através de questionamento, que o aluno reelabore sua resposta, dando ou não dicas sobre o que está correto ou incorreto.

- 2.5.2. Corrige desempenho do aluno. O professor apresenta ou indica o desempenho correto solicitado diante de tentativa incorreta por parte do aluno.
 - 2.5.3. Dá feedback negativo. O professor faz referência verbal negativa a aspectos específicos e indesejáveis do desempenho ou comportamento de um aluno ou de um grupo de alunos, imediatamente após sua participação.
 - 2.5.4. Rejeita desempenho ou produto. O professor manifesta, verbalmente ou não, sua rejeição ao desempenho ou produto do desempenho da classe, de um grupo de alunos ou de um aluno específico.
 - 2.5.5. Ignora tentativa de participação. O professor abstém-se de reagir a tentativa perceptível de participação (adequada ou inadequada) do aluno.
 - 2.5.6. Solicita mudança de comportamento. O professor chama a atenção do aluno que está apresentando comportamento incompatível com a execução da atividade ou pede que interrompa tal comportamento, especificando ou não o comportamento alternativo compatível com a execução da atividade.
 - 2.5.7. Antecipa conseqüências indesejáveis. O professor faz referência a “punições” ou outras conseqüências “negativas” (naturais ou arbitrárias) para o desempenho ou comportamento que está sendo apresentado por um aluno, por um grupo de alunos ou pela classe.
 - 2.5.8. Ridiculariza o aluno. O professor faz comentários jocosos ou irônicos em referência ao desempenho ou comportamento de um aluno, de um grupo de alunos ou da classe.
- 2.6. SUPERVISIONA A ATIVIDADE
- 2.6.1. **OBSERVA EXECUÇÃO DA ATIVIDADE.** O professor acompanha visualmente o desempenho dos alunos, aproximando-se, mas sem interagir verbalmente com eles.
 - 2.6.2. **ORIENTA EM TOM INAUDÍVEL.** O professor interage verbalmente com um aluno ou grupo de alunos sobre aspectos da tarefa, porém de forma ininteligível ao observador (inaudível no registro de vídeo-gravação).
- 2.7. AVALIA A ATIVIDADE
- 2.7.1. **EXPÕE A PRÓPRIA AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE.** O professor expressa verbalmente sua avaliação da atividade, referindo-se ao processo ou ao produto do desempenho (acadêmico ou social) da classe, de um grupo de alunos ou de aluno específico.
 - 3.2. **SOLICITA AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE PELO ALUNO.** O professor pede que a classe, ou um grupo de alunos ou um aluno específico avalie o processo ou o produto do desempenho (acadêmico ou social) na atividade.

3. DESEMPENHO DO PROFESSOR - CLASSES MOLECULARES

3.1. COMPONENTES NÃO VERBAIS:

- 3.1.1. **CONTATO VISUAL.** O professor distribui seu CV de forma razoavelmente equivalente para a classe, grupo de alunos ou aluno específico, mantendo coerência entre a direção desse CV e a orientação de sua fala.
- 3.1.2. **POSTURA.** O professor apresenta variações de postura (inclinações, posição dos ombros, braços e pernas) coerentes com o conteúdo de sua fala, sem idiossincrasias ou tensões incoerentes com o seu papel ou sua fala.
- 3.1.3. **GESTICULAÇÃO.** O professor apresenta, de modo equilibrado com os dois braços e mãos, diferentes formas e amplitudes de comunicação gestual em coerência com a variabilidade de significado e de importância de diferentes segmentos de sua fala.
- 3.1.4. **EXPRESSÃO FACIAL.** O professor apresenta variabilidade na expressão facial de modo a torná-la coerente [com] e reforçadora do conteúdo de sua fala.
- 3.1.5. **MOVIMENTAÇÃO PELA SALA.** O professor desloca-se continuamente pela sala de aula, aproximando-se de determinados alunos ou grupo de alunos (independentemente de ser solicitado para isso) e explorando ao máximo o espaço disponível.
- 3.1.6. **AFETIVIDADE.** O professor expressa sentimentos positivos em relação à classe ou a alunos específicos, tocando-os ou inclinando-se ou sorrindo para ele(s).

3.2. COMPONENTES PARALÍNGÜISTICOS:

- 3.2.1. **VOLUME.** O professor fala em altura audível ao observador, variando o volume de voz de modo a enfatizar determinados segmentos de fala.
- 3.2.2. **ENTONAÇÃO.** O professor fala em tonalidade expressiva, apresentando variações de modo a impedir monotonia.
- 3.2.3. **VELOCIDADE.** O professor fala em velocidade próxima ao ritmo normal (nem bradi nem taquilalia), ampliando a latência entre as palavras apenas como forma de enfatizar o conteúdo.
- 3.2.4. **CLAREZA.** O professor pronuncia corretamente as palavras, sem problemas de dicção ou de inteligibilidade.

ANEXO 2 - QUADRO-RESUMO - DADOS DO FOMULÁRIO

Conhecimentos sobre sociointeracionismo. Um número maior professores passou a fazer referências a pressupostos, autores e aspectos metodológicos das tendências sociointeracionistas, enfatizando a importância da interação social, do trabalho coletivo e de uma prática dinâmica em sala de aula.

Influência das HS do professor na aprendizagem do aluno. Antes e depois, parte dos professores relatou conhecimentos e atitudes (em lugar de HS), mas menos professores o fazem após o PRODIP, observando-se um aumento na quantidade e diversidade de referências a ações mediadoras e a HS específicas, com ênfase em classes e subclasses “trabalhadas” ao longo da intervenção (e.g. dar feedback positivo, elogiar, fazer paráfrase, utilizar adequadamente os paralinguísticos e não verbais nas interações com os alunos).

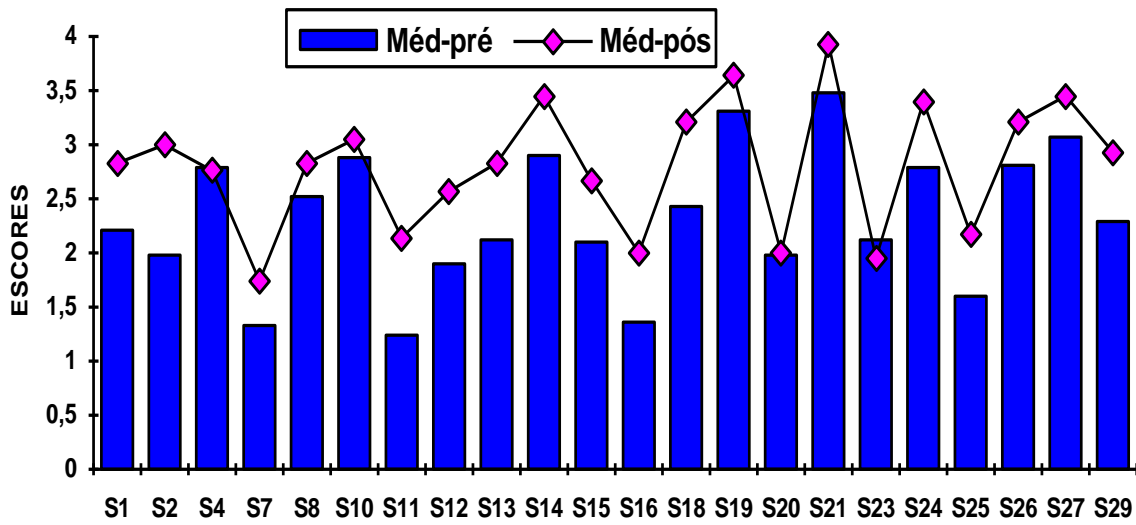
Papel da interação social entre alunos (IAA) para a aprendizagem dos alunos. As avaliações após o PRODIP foram mais positivas a respeito dessa influência; a justificativa antes foi permeada de restrições (*influencia nos alunos que tem mais dificuldade; só nos que têm bom raciocínio; só quando há convergência de interesses*, etc); a justificativa depois deu maior ênfase no papel da IAA sobre a aprendizagem, com referências a seu efeito sobre a cooperação e a solidariedade, a liberdade de expressão, o “clima” de sala de aula etc).

Influência da interação professor-aluno (IPA) na aprendizagem. As avaliações após o PRODIP foram mais positivas quanto a essa influência; a justificativa antes associava a IPA a referências genéricas de “bom relacionamento”, “afetividade” e “clima”, com alguns professores chegando a rejeitar essa associação em favor de outros fatores da aprendizagem que excluíam a ação do professor; na justificativa depois do PRODIP, a maioria dos professores passou a associar a IPA a classes mais específicas de ações mediadoras do professor ou a produtos dessas ações, com maior ênfase na IPA e no papel do professor como fatores da aprendizagem dos alunos.

Influência do professor sobre as interações entre os alunos (IAA). As avaliações após o PRODIP foram mais positivas a respeito dessa influência; a justificativa antes rejeitava a relação, apontando outros fatores que não o professor, alguns não pertinentes ou genéricos, outros negando a influência do professor na participação ou alheamento dos alunos e poucos referindo-se à sua influência sobre IAA; a justificativa depois deu maior destaque para a influência do professor sobre a participação e a qualidade do desempenho dos alunos, incluindo exemplos de ações mediadoras que foram objeto do PRODIP.

Habilidades sociais que gostaria de aprender ou aprimorar. Antes predominavam as referências genéricas (*usar de Psicologia, liderança, promover interação*) ou não pertinentes ou mesmo rejeição à relação suposta neste item, com algumas referências a controle de disciplina, a autocontrole e a paciência; depois do PRODIP algumas referências não pertinentes e genéricas se mantiveram (embora em menor número) mas aparecem referências a novas classes, mais específicas, de ações mediadoras, pertinentes àquelas abordadas no PRODIP (*fazer o aluno falar, dar mais feedback, melhorar o não verbal, o humor e a descontração, fazer mais perguntas*), mostrando que houve assimilação e valorização da noção de habilidades interpessoais como componente da competência profissional; aqui verificou-se ainda que os professores foram mais exigentes na auto-avaliação identificando aspectos, trabalhados no PRODIP, como aquisições que deveriam ainda aprimorar para melhorar a própria competência profissional como docente.

ANEXO 3 - DADOS DE IHS E DO AEI



Fi

Figura 1. Escore médio dos participantes do PRODIP no IHS, nas medidas pré e pós intervenção.

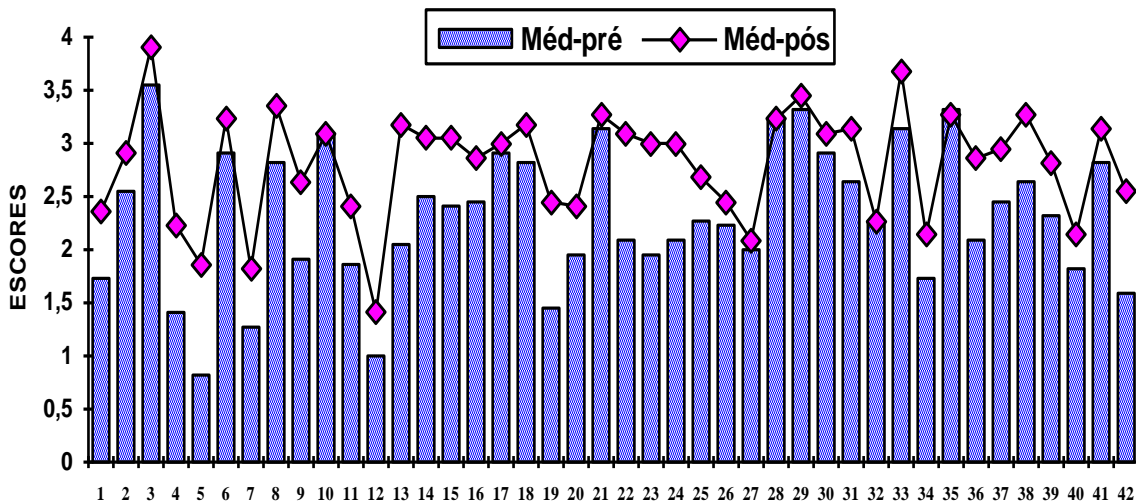


Figura 2. Valor médio da frequência atribuída aos itens do IHS pelos participantes do PRODIP, nas medidas pré e pós-intervenção.

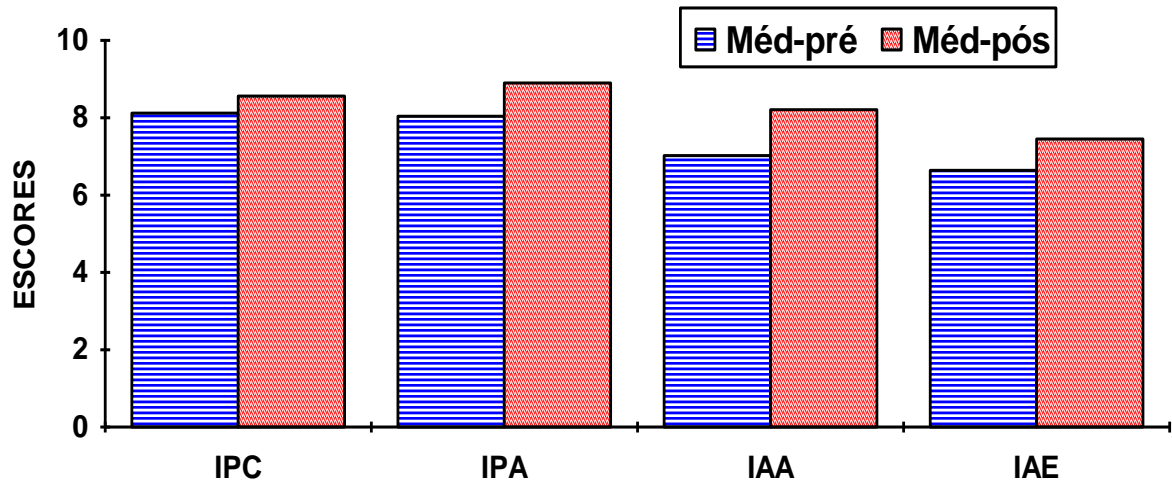


Figura 3. Média dos escores de importância atribuídos às classes do AEI pelos participantes do PRODIP, nas medidas pré e pós intervenção.

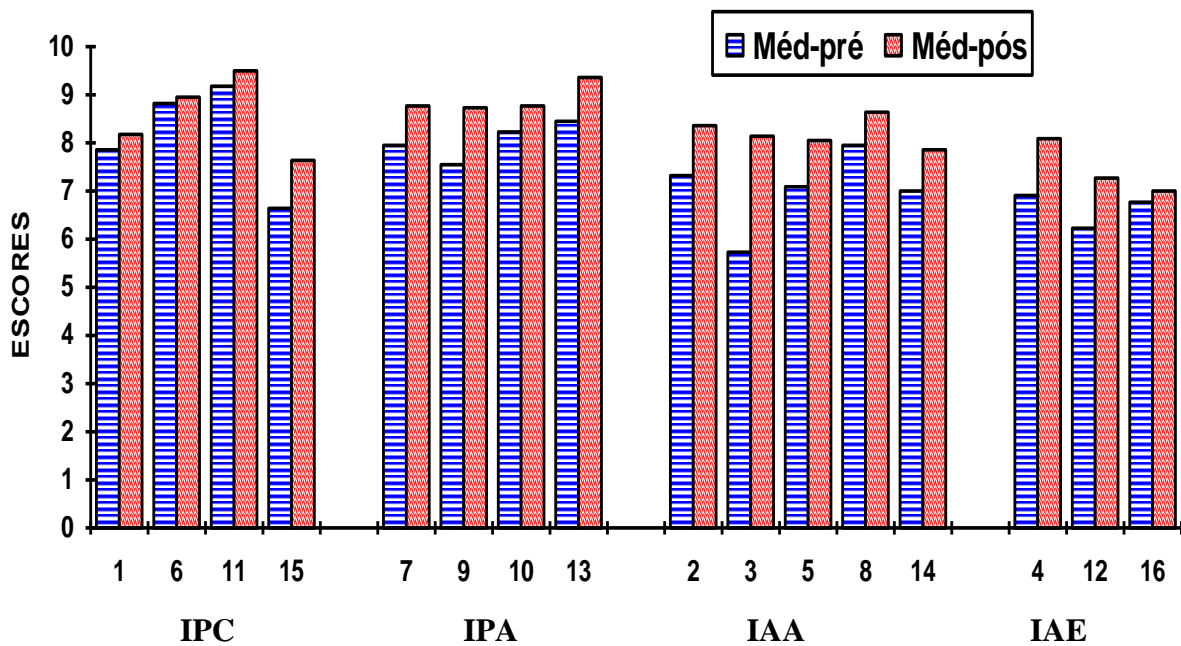


Figura 4. Valor médio dos escores de importância atribuídos aos itens do AEI, pelos participantes do PRODIP, nas medidas pré e pós-intervenção.

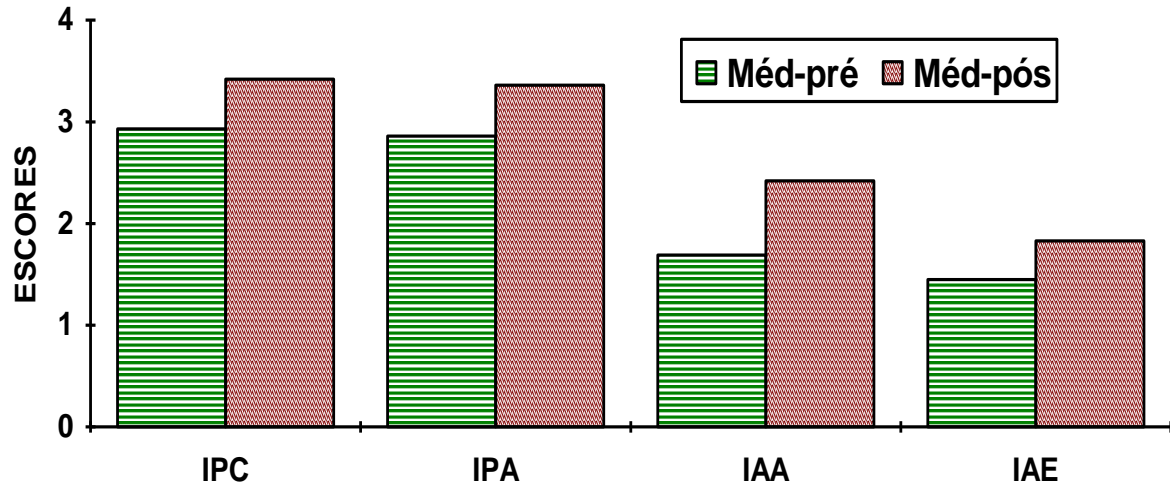


Figura 5. Média dos escores de incidência atribuídos às classes do AEI pelos participantes do PRODIP, nas medidas pré e pós intervenção.

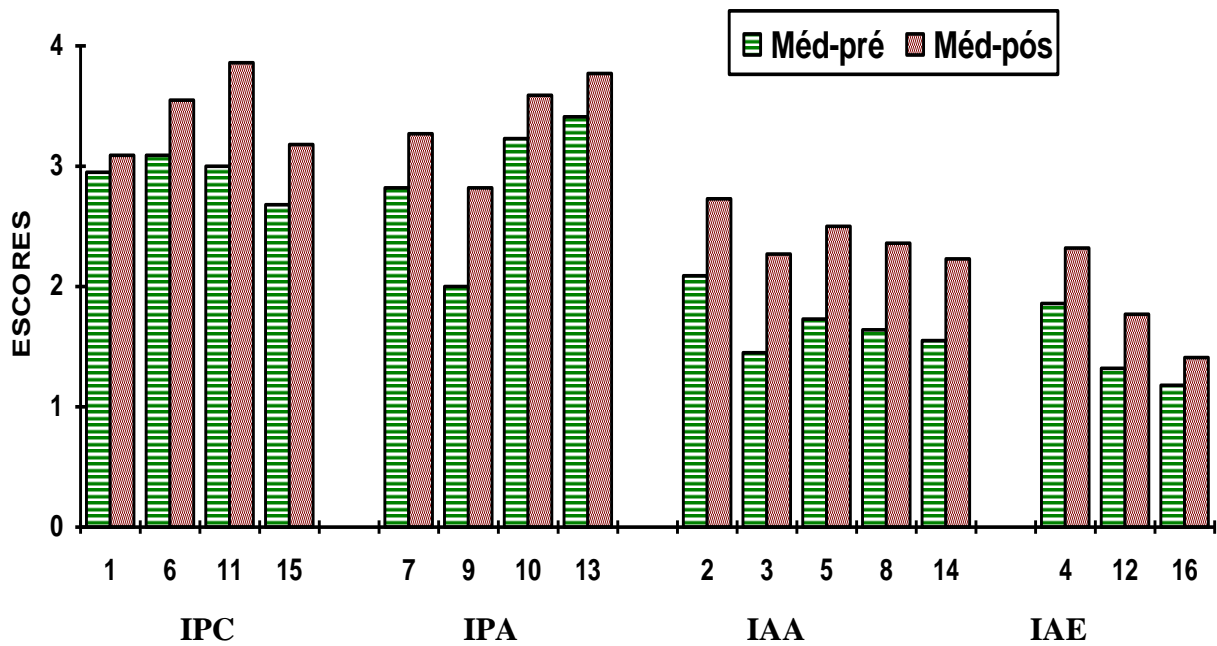


Figura 6. Média dos escores da incidência atribuídos aos itens do AEI, pelos participantes do PRODIP, nas medidas pré e pós intervenção.