

## **AS RELAÇÕES ENTRE AS MEDIDAS DE HABILIDADES SOCIAIS DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL II E SEU DESEMPENHO SOCIAL EM SALA DE AULA**

REGINA MARIA MEIRELES - FSMA'

### **RESUMO**

O conceito atual de um comportamento socialmente habilidoso deve incluir a capacidade de o indivíduo obter satisfação pessoal e, ao mesmo tempo, de desenvolver e manter relacionamentos mutuamente benéficos e sustentadores. No âmbito da educação, identifica-se uma crescente preocupação de pais, diretores de escolas e professores com o desenvolvimento interpessoal dos alunos, com o propósito de reduzir conflitos, aumentar a qualidade das relações entre os alunos e facilitar a aprendizagem. Neste sentido, é necessário que o professor se dedique a desenvolver as próprias habilidades interpessoais para que seja capaz de facilitar o desenvolvimento social e intelectual do aluno. Diante dessas constatações, torna-se relevante identificar quais habilidades sociais do professor estão mais relacionadas com o seu desempenho social em sala de aula.

**Palavras-chave:** Habilidades sociais; Assertividade; Empatia; Habilidades sociais educativas.

### **ABSTRACT**

The actual concept of a social skilled behavior should include the ability of the individual to obtain self-satisfaction and, at the same time, to develop and keep mutual beneficial and sustainable relationships. In the educational field, a growing worry of parents, school principals and teachers is identified related to the interpersonal development of their students in order to reduce conflicts, to increase the quality of relationships among students and to help the learning process. Therefore, it is necessary that the teacher dedicates him/herself to develop his/her own interpersonal abilities in order to be able to help the student social and intellectual development as well. According to these findings, it becomes relevant to identify which social skills of the teachers are more related with his/her performance in class.

**Key-words:** Social skills; Assertivity; Empathy; Social educational skills

---

### **INTRODUÇÃO**

O presente estudo pretende levantar dados sobre as habilidades sociais do professor em sala de aula, sobretudo a assertividade e a empatia, visando verificar se estas duas variáveis influenciam no desempenho social do professor em sala de aula na relação com os seus alunos.

Alguns professores são mais hábeis do que outros para lidar com situações de conflitos, ensinar e desenvolver o potencial de seus alunos. Porque essa diferença? Seria possível identificar algumas destas habilidades que facilitam uma relação de qualidade entre professor e aluno?

---

<sup>1</sup> Esse artigo é uma versão reformulada da dissertação de mestrado em psicologia social defendida na UERJ em junho de 2008.

Analisando alguns estudos sobre a atuação do professor em sala de aula, verifica-se o quanto à assertividade e a empatia do professor têm relação direta com o desempenho dos alunos. Del Prette e Del Prette (1996), através dos resultados do PRODIP (Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional), evidenciaram que mudanças no repertório interpessoal profissional dos professores e em suas interações com os alunos implicavam uma maior efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Este programa foi realizado em uma escola da rede pública de São Carlos (SP), ao longo de 12 sessões grupais de uma hora e meia cada, durante dois meses. Os resultados revelaram o potencial do PRODIP como estratégia de formação continuada de professores.

Trianes e Muñoz (1994) e Trianes (1996) também desenvolveram um programa de treinamento para melhorar as habilidades sociais de professores, denominado Programa de Desenvolvimento Social e Afetivo, para que estes desenvolvam competências tais como negociar situações de conflitos, estando atentos ao que o outro diz e aos gestos que expressam sentimentos de desejos. O professor é o agente principal do programa, mantendo a sua motivação e animação no cotidiano das relações e das atividades realizadas em sala de aula.

Sendo assim, alguns questionamentos compõem este estudo: Que habilidades sociais do professor estão mais relacionadas ao bom desempenho dos alunos? Quais as relações entre as habilidades assertivas do professor e o desempenho dos alunos? Quais as relações entre as habilidades empáticas do professor e o desempenho dos alunos?

A pesquisa foi realizada no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, no Rio de Janeiro, que pertence à Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, Salesianas. O colégio atende crianças e jovens, da Escola Infantil ao Ensino Médio. Ela faz parte da Rede Salesiana de Escolas que está presente em todas as regiões do Brasil.

A educação salesiana se processa à luz do *Sistema Preventivo* de Dom Bosco e Madre Mazzarello que se fundamenta na:

- Razão: espaço da investigação, do raciocínio, da logicidade, da descoberta.
- Religião: Chave da interpretação do mundo e da vida.
- Amorevolezza: Espaço da acolhida, do diálogo, do amor concreto, do afeto, da empatia.

## **1 - A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ACADÊMICO DO ALUNO.**

O desenvolvimento das habilidades sociais do aluno na escola é uma das prioridades no sistema educativo que implica uma relação direta e eficaz do professor com o aluno. Desde que entra na escola, a criança deve encontrar um ambiente educativo que favoreça o seu desenvolvimento social e acadêmico em vista de uma adequada formação para a vida e para o mundo do trabalho.

No período de escolarização fundamental, pode-se considerar que o desempenho acadêmico constitui um importante indicador dos recursos de adaptação da criança às demandas específicas da idade escolar. Erikson (1976), propõe que o início da escolaridade formal representa importante tarefa evolutiva na infância, configurando o conflito entre o senso de realização e o senso de inferioridade. O período de desenvolvimento entre os 6 e 12 anos é descrito como sendo marcado pelo desafio da produtividade, que indica a importância da confiança

que a própria criança desenvolve em seu potencial de realizar coisas, que possam ser valorizadas por ela mesma e pelas pessoas com quem convive, sendo um período socialmente decisivo.

Este período é caracterizado pela aquisição de habilidades diversas, através de experiências que enriquecem as possibilidades da criança, mas também exigem um ritmo de integração entre os variados aspectos que fazem parte da sua vida, incluindo escola, amigos e família. O interesse diversificado e a possibilidade de aquisição de habilidades distintas chamam atenção para a maneira como as crianças, nesse período, são receptivas, mas ainda vulneráveis às experiências por elas vividas (LOUREIRO & SANCHES, 2006).

Segundo Trianes, Fernández e Sánchez (1999), o desenvolvimento das relações interpessoais e sociais das crianças, adolescentes e jovens acontecem dentro e fora da escola, com adultos, familiares e irmãos maiores, no cotidiano do bairro e em outras situações sociais. É o mundo social com experiências e aprendizagens que se expandem na criança a partir dos seis anos e culmina na adolescência. A escola oferece aos pré-adolescentes e adolescentes possibilidades para o desenvolvimento de autoconceito, competência social e emocional, formação de grupos, amizades, experiência do amor romântico e relações de igualdade com os adultos.

As autoras ainda afirmam que a adaptação à escola exige do educando habilidades sociais e relações interpessoais em sala de aula, recreio e nos vários espaços do sistema escolar. Também o desempenho acadêmico, no início da vida escolar, vai repercutir na imagem e na representação social de um aluno ou uma aluna entre os seus companheiros e professores. O aluno necessita do desenvolvimento social para o melhor desempenho acadêmico e a escola é o principal veículo deste desenvolvimento.

### **1.1.Desenvolvimento de habilidades sociais no educando.**

É necessário levar em consideração que a escola desenvolve relações interpessoais no educando e o preparam para a Vida e para o Sucesso, isto é, para a sua Realização Pessoal. Ao ingressar na escola, segundo Del Prette e Del Prette (2004), a criança constrói novos conhecimentos ampliando sua compreensão social. As relações com companheiros da mesma idade, mais velhos ou mais novos, são essenciais nesse processo. As brincadeiras e os jogos são experiências significativas para a apreensão da organização social, a aprendizagem de regras, a identificação de habilidades associadas aos diferentes papéis e, portanto, para o desenvolvimento da competência social. As demandas do contexto escolar e do grupo de companheiros induzem também ao raciocínio pró-social e moral e à tomada de perspectiva que constituem uma base importante para o desenvolvimento de várias habilidades, especialmente a de empatia. Além da ênfase no desenvolvimento da linguagem e na assimilação das estruturas de comunicação verbal, importante para a competência social, as relações com os colegas estabelecem um conjunto de condições que podem modelar as características do desempenho social do indivíduo. As relações de amizade, o status social adquirido no grupo, as experiências de aceitação e rejeição e as preferências que nele se formam estão relacionados com os comportamentos de cooperação, ajuda, seguimento de regras, controle de raiva e agressividade e outros indicadores de

competência social nessa fase. A influência do grupo de companheiros, especialmente se associada a outros fatores de risco, pode, também, induzir comportamentos anti-sociais e outras condutas destrutivas, comprometendo o desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias e desejáveis.

Ainda, segundo Del Prette e Del Prette (2004), os encontros sociais não ocorrem no vazio. Eles se dão em determinados contextos e situações específicos e são regidos por normas da cultura mais ampla ou da subcultura. Portanto, além da dimensão pessoal (conhecimentos, sentimentos, crenças), o uso competente das habilidades sociais depende também da dimensão situacional (contexto onde ocorrem os encontros, status do interlocutor, presença/ausência de outras pessoas etc.) e da cultural (valores e normas do grupo).

Para Del Prette e Del Prette (2004) as pessoas socialmente competentes são as que contribuem na maximização de ganhos e na minimização de perdas para si e para aquelas com quem interagem. Assim, considerando a dimensão pessoal e os contextos situacional e cultural, o desempenho socialmente competente é aquele que – fundado na coerência entre os subsistemas, afetivo, cognitivo e conativo – expressa uma leitura adequada do ambiente social, ou seja, decodifica corretamente os desempenhos esperados, valorizados e efetivos para o indivíduo em sua relação com os demais.

Para Sanchez e Ochoa (1988) a Escola pode contribuir de dois modos para a socialização do jovem: quer fornecendo contextos de interações variadas extrafamiliares, pretextos para estas interações e modelos de aprendizagem, quer explicitamente promovendo e otimizando o processo de socialização, como parte do currículo. Embora seja importante a verbalização explícita de regras de conduta, que assim podem ser mais facilmente explicadas, compreendidas, justificadas, reproduzidas e verificadas, um currículo centrado no desenvolvimento social e pessoal, tem que ser interativo, e não baseado fundamentalmente em estratégias de instrução.

Uma intervenção tendo como base a facilitação da regulação das relações entre indivíduos, permitindo-lhes uma aprendizagem e prática de habilidades sociais, aparece como uma proposta útil na prevenção do desajustamento social e pessoal das crianças, embora a intervenção não se possa limitar à criança, devendo incluir os professores e outros elementos relevantes de seu universo relacional.

Fontana (1988) refere que o currículo escolar aponta para uma educação que privilegia mais o saber do que o ser, sugerindo, para ultrapassar esta lacuna, que se inclua no currículo escolar um programa de competências sociais.

São considerados hoje, na escola, diversos tipos de inteligências, em que as habilidades sociais apresentam condições para serem desenvolvidas no ambiente educativo, proporcionando um processo ensino-aprendizagem adequado ao desenvolvimento do aluno. Segundo Hidalgo e Abarca (2000), existem autores que consideram dentro das teorias da inteligência o desenvolvimento social e as habilidades sociais, correspondendo a um certo tipo de inteligência. A própria definição de inteligência, antes restrita a aspectos cognitivos e intelectuais, passou por uma reformulação na última década, sob a influência de autores como Gardner (1995) e Goleman (1995).

Gardner (1995) identificou diferentes tipos de inteligência que classificou como inteligências pessoais. Dentre elas, a inteligência intrapessoal, definida pelo autor como a capacidade de autocompreensão, que possibilita a construção de um modelo do próprio “self”, permitindo a pessoa um maior conhecimento e análise de

suas próprias moções afetivas e sociais. A inteligência interpessoal que se traduz na habilidade para compreender os outros, o modo como funcionam e as coisas que os motivam. Ambas nos permitem interagir de maneira mais eficaz uns com os outros. Segundo Goleman (1995), estes tipos de inteligência são mais facilitadores do sucesso acadêmico e profissional do que o já consagrado QI.

É considerado, também, por Trianes e cols. (1999), que o contexto escolar tem grande influência no desenvolvimento social da criança e do adolescente, porque eles vivem neste contexto horas do seu dia e dias da sua semana. Para muitos a escola é um espaço prazeroso, porque eles se divertem nas interações com os colegas e nas diversas atividades sociais que a escola proporciona, independente se eles gostam ou não das atividades acadêmicas.

Os objetivos da educação escolar não são somente de ordem acadêmica, mas também social. Diversas demandas e tarefas sociais que fazem parte do contexto escolar são mencionadas por Trianes e cols. (1999). Os autores ressaltam a necessidade da criança de se sentir segura na realização dos trabalhos escolares, no desenvolvimento de trabalhos em grupo e de interagir bem com os colegas. Para algumas crianças, o início da vida escolar produz fortes níveis de tensões emocionais, especialmente quando estas se deparam com situações hostis na escola (exclusão ou perseguição por colegas brigões ou ser ignorado em sala de aula). Alguns alunos que necessitam de aprovação dos colegas ou que são mais introvertidos tendem a se sentir mais ansiosos e inseguros, tornando-se mais prejudicados em suas relações sociais, podendo levar a perda da auto-estima, sentimentos de solidão, de isolamento e depressão.

## **1.2 Dificuldades no Desenvolvimento das Habilidades Sociais do Educando.**

Na escola, a criança, pela primeira vez, se vê comparada a um grupo social de pares, face aos quais vai confrontar o conceito que tem das suas próprias habilidades sociais, com o sucesso destas mesmas habilidades em vista de sua aceitação social no grupo (MATOS, 1997).

Para Pellegrini, Masten, Garnezy e Ferrarese (1987), as crianças mais populares têm mais oportunidades de interação social e por isso mais oportunidades de aprender e praticar competências de relacionamento interpessoal; pelo contrário, as crianças pouco populares entram num círculo de isolamento que as faz não só se afastarem dos colegas, mas diminuir cada vez mais as suas hipóteses de aceitação social.

Referindo-se à popularidade das crianças, Fontana (1988) sublinha que esta é por vezes específica de uma atividade, sendo necessário para compreender uma matriz sociométrica, ver que tipo de grupo quer analisar – ou um grupo com base em atividades acadêmicas, ou um grupo desportivo, ou artístico, etc. Na escola é percebido o que Fontana afirma, porque um aluno pode ser ótimo no esporte, defender a escola, ganhar medalhas em torneios intercolegiais, tornar-se um líder e ser reconhecido por todos os seus colegas como modelo de vencedor e ser visto como um ídolo para os alunos menores. Entretanto, este mesmo aluno pode não ser bom em sala de aula. O inverso também pode ocorrer, ou seja, um aluno com um desenvolvimento acadêmico excelente sofrer rejeição dos colegas.

A escola, a família e o professor lidando com sucesso e fracasso de alunos devem ser criativos em construir modelos de intervenção destinados a melhorar o

comportamento relacional de crianças e jovens. Conforme nos indica Bandura (1976), a nossa percepção de sucesso e insucesso vem das experiências passadas, vem das histórias de sucesso e insucesso de nossas aprendizagens, vem do que nos vão dizendo sobre as nossas capacidades, vem daquilo que estamos habituados a aceitar quando nos comparamos uns com os outros, vem, enfim do limiar de ansiedade quando enfrentamos uma situação. Uma intervenção destinada a desenvolver a habilidade social de uma criança ou de um jovem tem que lhe facultar, também, a aquisição de uma história pessoal de sucesso e respectiva integração na sua percepção de eficácia pessoal.

Trianes (1999) afirma que comportamentos inadequados nas relações interpessoais das crianças provocam conseqüências negativas para o seu desenvolvimento social e também dos adolescentes. Tais comportamentos acontecem tanto na família como na escola e entre colegas. Por isso é fundamental na vida da criança a presença dos pais e familiares, dos professores, dos amigos e colegas, e de todas as pessoas significativas para elas. Segundo esses autores, os agentes socializadores são encarregados de avaliar a inadaptação e os comportamentos das crianças e dos adolescentes com o objetivo de proporcionar-lhes um adequado processo de adaptação social. Na escola, a intervenção do psicólogo e do psicopedagogo facilita esta percepção da inadaptação. A família é muito importante nesta percepção, porém, a escola possui recursos humanos e materiais mais adequados ao desenvolvimento destas habilidades em pauta, minimizando os desafios da inadaptação.

Fonseca (1999) afirma que o reflexo da pobreza de estratégias de análise social da exclusão escolar põe em causa a verdadeira mudança social, a qualidade de vida emocional e cognitiva de muitas crianças e jovens, e põe em perigo a sua futura vocação e integração social num mundo em mudança acelerada e turbulenta. A escola para todos não pode continuar, segundo o autor, a desperdiçar as possibilidades intelectuais e as funções cognitivas dos “mais fracos” e basear-se em pessimismos e pseudo-realismos. É preciso modificá-la libertando as inteligências dos que mais precisam potenciá-las. Poucas estratégias surgem na gestão escolar para impedir a proliferação da produção da exclusão que ocorre numa das instituições básicas da sociedade: a escola.

O desenvolvimento de habilidades sociais no professor e no aluno é um desafio que o sistema educativo deve enfrentar para que a instituição escolar seja da inclusão e não da exclusão social. Por isso é importante promover a melhoria das relações interpessoais em nossos ambientes educativos.

## **2 - A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

Um bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos requer respeito, ambiente alegre e capacidade de ouvir e de falar, sendo este uma das prioridades no sistema educacional. Assim, a escola pode e deve ser um lugar de conciliação entre o conhecimento e o afeto (RODRIGUES, MORAES, MARTINS & MOURA, 2005).

Um estudo empírico que sustenta o bom relacionamento entre professor e aluno foi realizado em uma escola da rede particular de Palmas, em Tocantins. Os resultados demonstraram que tanto professores quanto alunos reconhecem os elementos importantes para um bom relacionamento e a necessidade de estudos,

palestras e treinamentos sobre as relações interpessoais, a fim de que o ambiente educativo favoreça o crescimento e desenvolvimento do educando (RODRIGUES e COLS. 2005).

Outra pesquisa realizada na rede particular das escolas do município de Mirai (MG) entre professores e alunos do Ensino Fundamental II, constatou que os fatores externos como vínculos afetivos, sociais, familiares e culturais interferem no interesse das aulas e na convivência diária, e muitas vezes os professores não encontram alternativas para fazer o processo ensino-aprendizagem prevalecer sobre os demais fatores (ALBUINE, GONÇALVES & ABRANCHES, 2006). Para a totalidade dos professores, a melhor maneira de se conseguir um bom relacionamento com os alunos é ser democrático, dando oportunidades aos alunos de expressarem suas idéias de forma que os valores afetivos e éticos sejam priorizados em prol da aprendizagem.

A afetividade e a relação de troca criam ambientes sociais saudáveis. O conversar, o dialogar, dão ao ensinar e ao aprender um contorno novo em que os afetos contribuem para isto. Os currículos escolares devem selecionar disciplinas que contribuam para este desenvolvimento, mas que também estejam de acordo com o Programa Aprender para o Século XXI da UNESCO.

A UNESCO, em seu Programa Aprender para o Século XXI, cita os quatro pilares da educação do futuro: “aprender a conhecer”, “aprender a atuar”, “aprender a viver junto” e “aprender a ser” (SERRANO, 1997). Assim, o professor na relação com os alunos em sala de aula deve ser um facilitador na busca do educando em sempre querer e desejar o conhecimento, na sua atuação na sociedade, na relação com o outro e no desenvolvimento do seu ser como pessoa na construção do coletivo social.

James e Javoloyes (2001) afirmam que a proposta de ensino, os aspectos psicossociais da escola e o ambiente da classe são mais importantes para o rendimento dos alunos que propriamente os materiais que a escola possui. Uma boa escola caracteriza-se por uma boa liderança, pela ênfase na qualidade do ensino, por um ambiente de trabalho descontraído e estimulante, pelo manejo efetivo da classe por parte do professor, somados aos níveis apropriados de reforçamento e reconhecimento, incluindo a possibilidade de que alunos de cursos de níveis mais avançados desenvolvam a responsabilidade por alguns aspectos do funcionamento da classe, ampliando sua participação de forma a abranger também o funcionamento da escola.

Segundo Silva (2005), o professor deve ser conscientizado de que o seu papel é de facilitador da aprendizagem, onde este deve estar aberto às novas experiências, procurando compreender, de maneira empática, os sentimentos e os problemas de seus alunos, além de tentar levá-los à auto-realização. Para o autor, a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, uma vez que esta dinamiza e dá sentido ao processo educativo. O professor deve trabalhar interagindo com o aluno, para que a construção do conhecimento seja alcançada e o ajude sair da dependência intelectual. O professor deverá levar em conta: o pensar, o criticar e o analisar. O desenvolvimento destas três práticas certamente fortalecerá o aluno, possibilitando-o enfrentar o dia a dia desafiador no qual vivemos.

A relação na qual professor e aluno geram aprendizagem é aquela em que o professor prepara o aluno para a vida e para o mercado profissional que o circunda. O professor cria condições em que o aluno desenvolve o pensar, o ser autônomo com propostas claras, sendo capaz de desenhar o seu futuro. Entretanto, para que

isso aconteça, a formação do professor deve ser sempre uma das metas do sistema educacional. Os programas de formação continuada de professores caracterizam-se geralmente por cursos de reciclagem ou treinamento, por encontro de vivência e por relações de assessoria individualizada e em pequenos grupos.

Del Prette e Del Prette (1997) relatam um estudo envolvendo um grupo de professores. Os autores verificaram que esses profissionais, na maioria das vezes, faziam perguntas, mas não esperavam as respostas dos alunos ou não adequavam o seu nível de complexidade ao ritmo de aprendizagem dos mesmos. Os professores foram, então, orientados a esperar as respostas, a elaborar perguntas complexas e a desdobrar essas perguntas em outras de menor elaboração, conforme a capacidade e as necessidades percebidas nos educandos. O relato dos professores e as filmagens das aulas mostraram que a aquisição dessas habilidades melhorou a qualidade das interações com os alunos e permitiu uma melhor condução e avaliação do processo de aprendizagem.

A partir da constatação da necessidade de melhorar a relação professor-aluno, os autores desenvolveram um programa denominado PRODIP (*Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Formação Continuada do Professor*). A preocupação com o desenvolvimento das habilidades sociais do professor é a de desenvolver a competência deste em conceber, conduzir, participar e mediar interações educativas em sala de aula. O PRODIP deve ser considerado como uma estratégia de iniciação às propostas sócio-interacionistas que enfatizam o papel das interações sociais em sala de aula, entre alunos de diferentes níveis de desenvolvimento, com condição de construção de conhecimento. O PRODIP contribui para sensibilizar o professor a um olhar atento sobre o desempenho do aluno, para aumentar sua flexibilidade comportamental e para criar condições mais interativas de ensino que, por sua vez, ampliam a participação do aluno na estruturação dos conteúdos.

As condições e os resultados do PRODIP apontam para a contribuição potencial do campo teórico-prático das Habilidades Sociais na formação continuada de professores, identificada a partir de instrumentos e critérios de avaliação do repertório interpessoal e de técnicas de intervenção para promover esse repertório.

Trianes e Muñoz (1994) e Trianes (1996) também desenvolveram um programa de treinamento para melhorar as habilidades sociais de professores, denominado *Programa de Desenvolvimento Social e Afetivo*, para que estes desenvolvam competências tais como negociar situações de conflitos, estando atentos ao que outro diz e aos gestos que expressam sentimentos e desejos. Tais habilidades permitem maior socialização e cooperação entre os alunos, facilitando o aprendizado dos mesmos. O programa proporciona ao professor três tipos de formação: em primeiro lugar, a assimilação de conteúdos teóricos de uma forma contextualizada, promovendo o conhecimento que pode estar relacionado com a experiência cotidiana; em segundo lugar, a aprendizagem acontece através dos grupos cooperativos em que debates em grupos e representações de papéis desenvolvem a participação dos educandos, interagindo com os companheiros e o professor de maneira adequada e eficiente para a aprendizagem; em terceiro lugar, o professor atua como agente de intervenção no processo educativo.

O professor é o agente principal do programa, mantendo a sua motivação e animação no cotidiano das relações e das atividades realizadas em sala de aula. Concretamente são utilizados três tipos de habilidades interpessoais básicas: negociação, assertividade e cooperação/ajuda, em que são desenvolvidos



processos cognitivos necessários para uma aprendizagem eficiente e adequada ao desenvolvimento do aluno.

Silva (2003), utilizando o Módulo I do Programa de Educação Social e Afetiva elaborado por Trianes e Muñoz com o objetivo de melhorar o clima da sala de aula entre professores e alunos, chegou à conclusão de que é importante a escola assumir, de forma deliberada, a capacitação de professores para o desenvolvimento da educação social e afetiva. O estudo empírico contou com a participação inicial de oito professores (6 do sexo feminino e 2 do masculino) e 113 alunos de ambos os sexos, com idade entre 11 e 16 anos que cursavam o segundo ciclo (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental II de uma escola pública, em São Paulo, capital. Foram também utilizados os seguintes instrumentos: o *Teacher's Report Form* – TRF, de Thomas M. Achenbach (1991b), um inventário de triagem de comportamentos que oferece informações relevantes sobre o conhecimento que o professor tem de seu aluno; e o *Youth Self Report* – YSR, de Thomas M. Achenbach (1991c), um inventário de comportamentos, auto-aplicável, para jovens entre 11 e 18 anos, para se obter a percepção do jovem sobre si mesmo em relação as suas competências ou dificuldades individuais ou grupais.

Silva (2003) afirma que para os professores participantes da pesquisa citada acima, a falta de compromisso dos alunos é um problema que encontram no dia a dia e não sabem como resolver. Os jovens de hoje, dizem, conquistaram a possibilidade da livre expressão de suas idéias, pensam e falam o que querem, fazem suas reivindicações – o que consideram muito bom -, porém, muitas vezes, não o fazem com o devido respeito ao outro, especialmente, a eles, professores. Sentem-se desmotivados e sem saber como trabalhar com os alunos, pois acreditam que há muita proteção para os mesmos e poucos recursos para o professor.

Silva (2003) propõe que estas palavras precisavam ser ouvidas. Para a autora, é compreensível a expectativa dos professores. Não é mesmo fácil manter-se animado durante uma longa jornada de trabalho diário, muitas vezes indo de uma escola para outra, sem valorização, reconhecimento e, ainda, enfrentado situações de humilhação. A autora relata um episódio quando estava coletando dados para uma pesquisa em sala de aula. Durante a aula, um dos alunos dirigiu algumas palavras à professora, que escrevia na lousa, da seguinte forma: “tira o cabeção da”. Nesta situação a expressão desrespeitosa usada pelo aluno significava: “com licença, professora, pois não consigo enxergar o que está escrito no quadro” (p.60). No entanto, o barulho geral da classe era tanto, que a professora continuou escrevendo e nenhum comentário fez, ou qualquer outra atitude tomou. Silva termina o relato fazendo uma reflexão sobre como era possível um clima daqueles favorecer uma aprendizagem de qualidade e mesmo a preparação para a vida.

A autora reafirma que a opção de um trabalho com professores surgiu do entendimento de que o treinamento para o desenvolvimento da educação social e afetiva possibilita mudanças positivas na postura dos professores, as quais irão refletir nos alunos e, conseqüentemente, na melhora do clima da classe, favorecendo situações interativas entre eles, propícias para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. A autora ressalta ainda que um programa de educação social e afetiva deve e pode ser implantado compondo a proposta pedagógica da escola, incluído na programação curricular, através da abertura proporcionada pelos temas transversais em educação, que representam um avanço dos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela possibilidade que oferecem de

permearem as disciplinas com temas sobre os valores humanos como a ética, a estética, as artes, o meio ambiente, a saúde, a técnica, a ciência e a espiritualidade.

Quintás (2002) afirma que os professores devem promover experiências nas quais os alunos possam vislumbrar valores que não são ensinados, mas podem ser descobertos por meio de certas experiências. Assim, experiências como, por exemplo, apreciar uma música, ler e saber um poema, ou encontrar-se com o outro são essenciais para o despertar de valores intrínsecos da natureza humana. Os professores podem e devem, sobretudo, promover experiências pelas quais os alunos possam agir criativamente e exercitar o pensamento com rigor.

Bassedas (1996) reforça que os serviços oferecidos às escolas (equipes pedagógicas, orientação educacional, psicológica e psicopedagógica) devem ser incorporados corretamente na dinâmica da instituição, para que tenham uma repercussão didática sólida e possibilitem a reflexão sobre a prática profissional. Eles constatarem que:

*O papel solicitado ao professor na situação de ensino-aprendizagem é o de uma atuação constante, com intervenções para todo o grupo de aula e para cada um dos alunos em particular. Isto é bastante difícil, e, ainda mais, quando é somada à demanda que fazemos do que se deve observar sistematicamente, o processo que os alunos desenvolvem durante a aprendizagem, para poder intervir no mesmo com uma ajuda educativa adequada. [p.30].*

O autor acredita, ainda, que é necessário que as orientações dadas ao professores sejam situadas num ponto justo e que se encaixem no estilo e no momento dos professores e da escola, para irem avançando rumo a uma maior compreensão e domínio do processo educativo, favorecendo relações vitalizadoras e sadias entre professores e alunos; alunos e alunos; professores e alunos com a direção da escola e com os serviços educativos oferecidos pela mesma.

Um bom relacionamento entre professor e aluno, como constatamos até agora, favorece um ambiente educativo em que o educando descobre em si mesmo as suas potencialidades e valores em vista da busca do conhecimento. Neste sentido, cabe ao professor o papel de educar o aluno para que este se desenvolva socialmente e intelectualmente. Além de proporcionar conhecimento específico, o professor tem a responsabilidade de incentivar o desenvolvimento social dos alunos pra que estes possam melhorar as suas capacidades de comunicação e de entrosamento em sala de aula, o que facilitará também o seu aproveitamento escolar. Quanto mais rico é o repertório de comportamentos sociais habilidosos de um professor, melhor será o seu relacionamento com os seus alunos. Além disso, um professor socialmente habilidoso poderá ser mais efetivo ao incentivar uma boa comunicação entre os seus alunos, além de ser um modelo exemplar de bom desempenho social.

### **3 - AS HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR.**

#### **3.1. Conceito e Desenvolvimento das Habilidades Sociais.**

Uma vez que o desenvolvimento de habilidades sociais entre professores e alunos favorece o aumento das potencialidades do educando e o rendimento acadêmico adequado às suas reais possibilidades cognitivas, afetivas e sociais, torna-se necessário definir o que são habilidades sociais. Entretanto, tal definição não constitui uma tarefa fácil. A literatura registra inúmeras definições, sem que se

possa chegar a um acordo explícito sobre o que constitui um comportamento socialmente habilidoso. Na definição de Caballo (2003), o comportamento socialmente habilidoso corresponde ao:

*Conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo no contexto interpessoal, que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas (CABALLO, 2003, p.6).*

Trianes, Muñoz e Jiménez (1997) definem habilidades sociais como “um comportamento ou tipo de pensamento que leva a resolver uma situação social de maneira efetiva, ou seja, aceitável para o sujeito e para o contexto social em que está inserido” (p.18). De acordo com esses autores, as diversas definições de habilidades sociais ressaltam-nas como comportamentos que são valorizados, reforçados e aceitos socialmente e beneficiam o desenvolvimento social em longo prazo.

Alguns autores (CABALLO,1987; CABALLO,1991; DEL PRETTE & DEL PRETTE,1996) apontam para as três dimensões descritivas do construto habilidades sociais: a) dimensão pessoal: variáveis e processos encobertos do indivíduo (pensamentos, sentimentos, percepções, expectativas, etc.) assim como as variáveis fisiológicas (sudorese, batimentos cardíacos, contração/dilatação pupilar, etc); b) dimensão situacional: contexto ambiental em que o desempenho social ocorre (incluindo aspectos culturais); c) dimensão comportamental: classes de comportamentos abertos do indivíduo.

Alguns autores, também, concordam em não haver um consenso relativo à tentativa de conceituação de habilidades sociais, visto que os conceitos de habilidades sociais, competência social e assertividade têm sido tratados como sinônimos. (DEL PRETTE & DEL PRETTE,1999; SILVARES,1999; SILVA,2003). Para Falcone (2000), no entanto, assertividade – habilidade de expressar sentimentos e desejos de forma honesta, direta e apropriada sem violar o direito dos outros – constitui apenas um tipo de habilidade necessária para uma boa interação social.

Embora existam várias definições de habilidades sociais encontradas na literatura, o conceito atual de um comportamento socialmente habilidoso deve incluir capacidade de o indivíduo obter satisfação pessoal e, ao mesmo tempo, de desenvolver e manter relacionamentos mutuamente benéficos e sustentadores. Assim, o conceito de habilidades sociais envolve capacidades de expressar sentimentos e desejos de forma apropriada (assertividade), mas também de estar disponível para captar e atender às necessidades e sentimentos dos outros (empatia) (FALCONE, 2001).

Para o propósito deste estudo, o termo “habilidades sociais” será tratado incluindo capacidades de um indivíduo para atender às próprias necessidades (expressar sentimentos, desejos, fazer valer os próprios direitos etc.), que se relaciona ao conceito de assertividade, assim como também apresentar interesse genuíno pelas necessidades dos outros (ouvir sem julgar, ser tolerante, experimentar compaixão, validar as necessidades dos outros e ser capaz de tomar a perspectiva dos outros), que se insere no conceito de empatia (FALCONE & RAMOS, 2005).

A aprendizagem das habilidades sociais, segundo Hidalgo e Abarca (2000), é desenvolvida através de um complexo processo de interações de pessoas, ambientes e culturas.

A criança, para se adaptar ao sistema escolar, desenvolve certas habilidades sociais mais complexas e amplas. Ela deve aprender a lidar com outras exigências sociais além das que adquiriu na família: diferentes contextos, novas regras e a necessidade de entender um complexo social bem mais amplo do que o da família. A criança pode encontrar no sistema escolar concordância com o sistema familiar ou pode manifestar problemas de ansiedade social e timidez quando não consegue se harmonizar com o seu contexto familiar (HIDALGO & ABARCA, 2000).

Já a adolescência é uma etapa de desenvolvimento em que o jovem deve encarar múltiplas tarefas que implicam relações interpessoais diferentes da infância e deve desenvolver habilidades para resolver problemas de uma maneira independente. Os adolescentes devem ter amigos e amigas, aprender a conversar, participar de diferentes grupos de atividades extra-curriculares, ter um grupo de amigos(as) onde se sentem integrados e identificados e desenvolvem comportamentos heterossexuais. Na vida adulta a pessoa desenvolve habilidades para o trabalho, para a realização de trabalhos em equipes e para as habilidades interpessoais com seu par. Adquire, também, destreza específica para enfrentar problemas próprios da sua etapa de vida (HIDALGO & ABARCA, 2000).

### **3.2. Habilidades Sociais do Professor em Sala de Aula.**

De acordo com o que foi visto, torna-se necessária a identificação das habilidades sociais de professores, para que estes possam interagir melhor com os seus alunos, criando condições para um desempenho acadêmico e social adequado e positivo, segundo a realidade dos alunos.

Del Prette e Del Prette (2001a) indicam os fatores das habilidades sociais que estão mais relacionadas ao desempenho acadêmico, chamando-as de “habilidades de sobrevivência em classe”, as quais incluem os seguintes aspectos: ouvir, pedir ajuda, seguir instruções, participar de discussões, oferecer ajuda, fazer e responder perguntas, ignorar distrações.

A partir de uma revisão de estudos (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1997; DEL PRETTE, DEL PRETTE, TORRES & PONTES, 1998; VILA, 2005; ZANOTTO, 2000) envolvendo a identificação dos componentes sociais ideais de um professor em sala de aula, foram identificados os seguintes comportamentos relacionados a um bom desempenho social do professor: 1) falar com os alunos; 2) ouvir os alunos; 3) ler o que os alunos escrevem; 4) olhar para os alunos; 5) relatar ao aluno o seu contentamento diante de um acerto; 6) apoiar o aluno apesar do seu erro; 7) encorajar o aluno a novas tentativas; 8) manter com o aluno um relacionamento amistoso e trivial; 9) demonstrar reciprocidade quando o aluno é afetuoso; 10) manter contato visual e aproximar-se do aluno; 11) dar *feedback* positivo aos alunos; 12) aceitar crítica e alterar o próprio comportamento; 13) iniciar e manter conversação com os alunos; 14) encorajar os alunos; 15) valorizar as interações estabelecidas entre os alunos; 16) expressar opinião; 17) elogiar e agradecer elogios; 18) expressar sentimentos positivos em relação à classe ou a alunos específicos, tocando-os, inclinando-se ou sorrindo para eles; 19) pronunciar corretamente as palavras, sem problemas de dicção ou de inteligibilidade; 20)

explorar o humor e o lúdico; 21) supervisionar a participação dos alunos de modo a garantir oportunidade para todos; 22) ter fluidez e clareza na fala; 23) movimentar e usar o espaço da sala de aula de modo a manter proximidade com todos os alunos; 24) distribuir o contato visual para a classe e entre alunos; 25) dar *feedback* reconhecendo os aspectos positivos do desempenho do aluno; 26) levar os alunos a fazerem perguntas e darem *feedback*; 27) observar e ouvir o aluno; 28) prestar mais atenção ao aluno; 29) respeitar o ponto de vista do outro; 30) aproximar-se quando solicitado pelos alunos; 31) alternar aproximação e distanciamento dos alunos nos diferentes pontos da sala de aula; 32) alterar a entonação em alguns momentos de aula para enfatizar o conteúdo das suas verbalizações; 33) obter resposta à maioria das perguntas feitas à classe como um todo; 34) obter participação e envolvimento da maioria dos alunos na atividade proposta.

Nas estratégias dos programas de desenvolvimento das habilidades sociais do professor deve ser considerado o modelo da assertividade, que fortalecerá e manterá comportamentos interpessoais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2002), e também a empatia, pois a habilidade empática possui efeitos positivos sobre o comportamento humano (FALCONE, 1999).

Torna-se relevante, assim, identificar quais as habilidades sociais do professor estão mais relacionadas com o seu desempenho social em sala de aula. Conhecer essas habilidades pode facilitar a realização de programas de treinamento de habilidades sociais do professor, favorecendo o clima de relacionamentos interpessoais no ambiente educativo. Tais constatações motivaram a realização deste estudo, que pretende investigar as habilidades do professor em sala de aula e o seu desempenho social percebido pelos alunos do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º Ano, compreendendo a faixa etária dos 11 aos 15 anos de idade, surgindo questionamentos pertinentes como: - Que habilidades sociais do Professor estão mais relacionadas ao bom desempenho dos alunos? – Quais as relações entre as habilidades assertivas e empáticas do professor e o desempenho dos alunos?

#### **4 – MATERIAIS E MÉTODOS**

A metodologia utilizada foi pesquisa investigativa com utilização de questionários para coleta de dados. A coleta de dados foi realizada numa escola da rede Salesiana, na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. O colégio atende crianças e jovens, da Escola Infantil ao Ensino Médio, com 550 alunos (as).

A pesquisa contou com 10 participantes, todos professores, sendo dois do sexo masculino e oito do sexo feminino, que ministram as seguintes disciplinas: Matemática(02); Português(01); Religião(02); Artes(01); Geografia(01); Inglês(01); História (01) e Ciências (01).

Todos os professores concluíram o Curso de Graduação Superior referentes às disciplinas que lecionavam na escola. Dois professores com Mestrado, um professor com curso de pós-graduação *lato sensu* e 01 professor cursando pós-graduação *lato sensu*. Suas idades variavam entre 24 e 50 anos.

Participaram também da pesquisa 198 adolescentes, 100 do sexo masculino e 98 do sexo feminino, que cursavam do 6ª ao 9ª ano deste estabelecimento de ensino. Suas idades variavam entre 11 e 15 anos.

Para realização da pesquisa também foram utilizados os seguintes instrumentos:

□ **Termo de Compromisso:** documento firmado com a direção da escola autorizando o acesso aos professores e professoras do 6ºAno ao 9ºAno para a realização da pesquisa das avaliações das habilidades sociais, assertividade e empatia do professor em sala de aula, na relação com os alunos e as alunas deste estabelecimento de ensino.

□ **Consentimento Livre e Esclarecido :** documento que contém informações pertinentes à pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, possíveis riscos e desconfortos, benefícios esperados, garantia de sigilo, etc.), aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa – COEP, assinados pelos pais dos adolescentes, assim como pelos professores e alunos que participaram da pesquisa.

□ **Inventário de Habilidades Sociais (IHS):** O Inventário de Habilidades Sociais (IHS-DEL-PRETTE, DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001b) utilizado para avaliar as habilidades sociais dos participantes, é composto de 38 itens que se agrupam em cinco fatores: (1) Enfrentamento e auto-afirmação; (2) Auto-afirmação na expressão de sentimentos positivos; (3) Conversação e desenvoltura social; (4) Auto-exposição a desconhecidos e situações novas e (5) Autocontrole da agressividade. O fator 1 avalia principalmente o conceito de assertividade; o fator 2 retrata demandas interpessoais de expressão de afeto positivo e de afirmação da auto-estima; o fator 3 apresenta situações sociais neutras de aproximação, demandando, principalmente, “traquejo social” na conversação, o que supõe conhecimento das normas de relacionamento cotidiano. As situações que envolvem a abordagem de pessoas desconhecidas são medidas pelo fator 4. Por fim, o fator 5 reúne itens que supõem reação a estimulações aversivas do interlocutor, demandando controle da raiva e da agressividade. Conforme consta no Manual, propriedades psicométricas do IHS-Del-Prette apresentam índices de validade, fidedignidade e consistência interna satisfatórios. Para responder ao inventário é necessário preencher uma folha de respostas situada ao final dos itens, onde consta à legenda de uma escala tipo Likert, com cinco pontos, que variam desde “nunca ou raramente” até “sempre ou quase sempre”.

□ **Inventário de Empatia (IE).** Construído por Falcone, Ferreira, Faria e Luz (Ver FERNANDES, 2005): este inventário avalia a capacidade para interagir de forma empática em várias situações interpessoais, é composto de 40 itens, os quais são categorizados em quatro fatores: O Fator 1, denominado *Tomada de Perspectiva* (TP), avalia motivação e capacidade para compreender a perspectiva e os sentimentos da outra pessoa (12 itens); o Fator 2, chamado de *Flexibilidade versus Rigidez* (FR), identifica capacidade para entender e aceitar pontos de vistas muito diferentes (10 itens); o Fator 3, o *Altruísmo versus Egoísmo* (AE), avalia a capacidade para sacrificar temporariamente as próprias necessidades em benefício das necessidades da pessoa-alvo (9 itens); o Fator 4, referido como *Sensibilidade Afetiva* (SA), revela sentimentos de compaixão e de interesse pelo estado emocional da outra pessoa (9 itens). As respostas dos sujeitos são avaliadas em uma escala do tipo Likert, que varia de 1(nunca) até 5 (sempre). Nos itens reversos (3;4;5;8; 9; 13; 16; 19; 20; 22; 24; 26; 30; 32; 35; 38; 40), o escore das respostas dos sujeitos é invertido.

□ **Questionário: Desempenho Social do Professor (QDSP).** O QDSP foi elaborado com base em um *check list* de comportamentos sociais desejáveis do professor na interação com seus alunos, extraído da literatura, bem como em entrevistas com três professoras da Escola, as quais incluíram as seguintes perguntas: 1) O que um

professor deve fazer para conseguir obter um bom relacionamento com os seus alunos em sala de aula; 2) Quais os problemas mais freqüentes encontrados em sala de aula e como lidar com eles; 3) Citar exemplos desses comportamentos. A transcrição das respostas dos três professores foram comparadas com o *check list*, resultando em um questionário (QDSP) constando de oito questões, cujas respostas, obtidas por meio de uma escala do tipo Likert variam desde 0 (nunca) até 4 (não sei responder). O questionário possui duas versões: a do professor, que deve ser respondida por ele mesmo e a do aluno que deve responder sobre o que ele observa em seu professor em sala de aula.

Quatro questões do questionário (itens 4, 6, 7 e 8) apresentaram elementos enfocando a assertividade e quatro (itens 1, 2, 3 e 5) focalizando a empatia.

Os instrumentos: IHS, IE e QDSP foram aplicados, individualmente, aos professores os quais, após assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido na participação da pesquisa, responderam aos três questionários com a supervisão da pesquisadora, a qual compareceu duas vezes à escola para por uma questão de adaptação ao horário dos professores na instituição. O tempo médio de duração para responder aos três questionários foi de duas horas.

Quadro 1: ITENS E QUESTÕES RELACIONADOS À ASSERTIVIDADE E A EMPATIA.

ITENS	QUESTÕES
Elogio	04
Expressão de idéias	06
Estabelecimento de limites	07
Pedido de mudança de comportamento	08
Tomada de perspectiva	01 e 03
Contato ocular	02
Sensibilidade afetiva	05

Os alunos participaram da pesquisa após assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como da autorização dos pais que assinaram, também, o termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pela Comissão de Ética da UERJ. Os alunos responderam ao instrumento QDSP, por turma. A coordenadora pedagógica organizou com os professores a ida das turmas (601-602-701-801-901) ao auditório da escola. A pesquisadora aplicou o questionário aos alunos e às alunas, totalizando 198 adolescentes, na faixa etária dos 11 anos aos 15 anos. O tempo médio de duração para responder ao questionário foi de 25 minutos.

Antes de responder ao questionário, a pesquisadora forneceu as seguintes informações aos alunos:

- Não é necessário colocar o nome no questionário.
- O Questionário tem o objetivo de avaliar o professor para a direção da escola programar a capacitação dos mesmos no ano de 2008.
- O sistema de ensino salesiano está realizando esta pesquisa porque a relação entre professor e aluno em sala de aula é importante para o desenvolvimento e crescimento do educando em nível intelectual, religioso e afetivo (Sistema Preventivo).

#### **4.1 Análise de dados: Apuração dos Resultados do IE, aplicados com os professores e alunos**

As respostas dos 10 professores às 40 questões do Questionário de Inventário de Empatia foram digitadas no *Excel* e depois foi feita a inversão dos escores nos itens reversos. As questões foram agrupadas em blocos referentes a cada fator que compõem o IE. São quatro fatores.

Foi realizada a soma das respostas dos professores (10) separadamente, de acordo com cada fator do IE, sendo gerados quatro conjuntos de tabelas com a somatória das respostas: 1) Tomada de Perspectiva (TP); 2) Flexibilidade (FI); 3) Altruísmo (AI); 4) Sensibilidade Afetiva (SA) - (Tabelas 2 a 5).

Para a apuração dos Resultados do QDSP, versão professores, foram contabilizadas as respostas dadas por 10 professores, sujeitos do estudo, referentes às suas atuações em sala de aula. As médias das respostas dadas por cada professor foram calculadas com base nas duas categorias dos itens do questionário. Assim, as respostas aos itens que compreendiam assertividade (4,6,7 e 8) foram calculadas separadamente das respostas aos itens que compreendiam a empatia (1,2,3 e 5). O cálculo foi feito pela média aritmética das respostas de cada professor, somando-se as respostas de cada categoria separadamente e dividindo-se por quatro.

Na apuração dos Resultados do QDSP, versão alunos, foram digitadas as respostas referentes à atuação de seus professores (10) em sala de aula. Em seguida, foi realizada uma divisão de base de dados digitada entre os 10 professores avaliados. Para cada professor foi tirada uma média das respostas dos alunos referentes aos seus respectivos professores (as).

### **5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.**

#### **5.1 – Inventário de Habilidades Sociais (IHS).**

A seguir são apresentados os resultados obtidos com a aplicação do instrumento IHS nos 10 professores. Observa-se, tal como apresentado na Tabela 1, que todos os professores alcançaram resultados acima da média no escore total do IHS. No que se refere aos fatores do IHS, a maioria dos professores situou-se na média ou acima da média nas situações sociais envolvendo: autoafirmação com risco (Fator 1); conversação e desenvoltura social (Fator 3); autoexposição a desconhecidos e situações novas (Fator 4); e autocontrole da agressividade (Fator 5). Nas situações sociais relacionadas à autoafirmação na expressão de sentimento positivo (Fator 2), apenas 50% dos professores apresentaram resultados na média ou acima.

Desde que entra na escola, a criança deve encontrar um ambiente educativo que favoreça o seu desenvolvimento social e acadêmico em vista de uma adequada formação para a vida e para o mundo do trabalho. Deve-se considerar, no entanto, a necessidade de se desenvolver nos professores desta instituição habilidades de expressão de sentimentos positivos para melhorar ainda mais o desempenho social destes em sala de aula.



**Tabela 1 – Posição percentil do respondente do IHS.**

Professores	Total	F1	F2	F3	F4	F5
1	101*	8,83*	11,70*	6,33***	4,52*	1,40*
2	107*	9,47*	9,46***	8,51*	2,44***	1,21*
3	112*	9,80*	11,70*	8,31*	3,03***	0,89**
4	101*	8,81*	9,30***	6,57**	2,44***	1,14*
5	108*	6,90***	11,06*	9,83*	4,58*	1,14*
6	102*	11,86*	9,03***	5,36***	5,01*	0,18***
7	106*	10,27*	9,63**	8,63*	4,29*	1,21*
8	99*	10,81*	8,22***	6,88*	4,08*	0,82*
9	104*	11,52*	8,19***	7,72*	3,79*	0,57***
10	122*	10,81*	11,35*	9,4*	4,91*	1,14**

<b>Legenda</b>
* Acima da média
** Na média
*** Abaixo da média

Os resultados são favoráveis à constatação de que o Sistema Salesiano de Educação possibilita o desenvolvimento de Habilidades Sociais no seu clima educativo, tal como o que foi proposto por Trianes, Munõz e Jiménez (1997) e por Del Prette e Del Prette (2001).

## 5.2 – Inventário de Empatia (IE)

Tomando como base os índices normativos do IE, verifica-se que 60% dos professores apresentaram uma medida na subescala de Tomada de Perspectiva (TP), que indica capacidade para entender a perspectiva e os sentimentos de alguém, bem acima da média (entre 70 a 90). Apenas 30% dessa amostra apresentou percentil abaixo da média (entre 10 e 40). Finalmente, 10% apresentou resultado dentro da média (40). A Tabela 2 indica os escores e percentis referentes à medida da subescala TP de cada professor.

**Tabela 2 – Escores e percentis da subescala Tomada de Perspectiva (TP)**

Professor(a)	Sexo	Pontuação	Percentis
1	F	47	80
2	F	41	50
3	F	54	99
4	F	40	40
5	F	50	90
6	F	50	90
7	F	49	90
8	M	36	30
9	F	32	10
10	M	45	70

Média: Masculino: 40,45. DP 7,95; Feminino: 41,21. DP 6,92.

Com relação à subescala de Flexibilidade (FR), verificam-se percentis mais baixos do que do fator TP, embora a maioria dos professores (60%) tenha

apresentado percentis acima da média (entre 40 e 90), tal como indica a Tabela 3. O fator FR é indicado no IE como a capacidade para tolerar comportamentos, atitudes e pensamentos dos outros, os quais são muito diferentes ou provocadores de frustração.

**Tabela 3 – Escores e percentis da sub-escala Flexibilidade (FR)**

Professor(a)	Sexo	Pontuação	Percentis
1	F	28	30
2	F	25	20
3	F	31	50
4	F	26	20
5	F	32	60
6	F	30	50
7	F	39	90
8	M	29	40
9	F	26	20
10	M	29	40

Média: Masculino: 31,10. DP 6,62; Feminino: 31,06 . DP 6,26.

A Tabela 4 apresenta os percentis obtidos pelos professores na subescala de Altruísmo (AE). Observa-se que todos os professores obtiveram escores elevados nesta medida, que variou de 80 a 99 e que indica capacidade de sacrificar as próprias necessidades para ajudar alguém, conforme indicado por este Fator do IE.

**Tabela 4 – Escores e percentuais da sub-escala Altruísmo (AE)**

Professor(a)	Sexo	Pontuação	Percentis
1	F	28	90
2	F	25	80
3	F	32	99
4	F	26	80
5	F	36	99
6	F	41	99
7	F	36	99
8	M	29	80
9	F	29	90
10	M	27	80

Média: Masculino: 23,64. DP 6,45; Feminino: 21,65. DP 5,46.

Várias pesquisas mencionadas por Batson (1997) sustentam que a preocupação empática evoca motivação altruísta. Considerando-se que o sistema Salesiano é empregado em uma instituição religiosa e que os professores do presente estudo apresentaram escores satisfatórios nas outras subescalas de empatia, seria de se esperar que estes, coerentes com este sistema, apresentassem níveis elevados de altruísmo.

Com relação à subescala Sensibilidade Afetiva (SA), verifica-se que 90% dos professores apresentaram percentis elevados (de 50 a 99), indicando que estes apresentam uma tendência a experimentar sentimentos de compaixão e de interesse pelo estado e necessidades dos outros, conforme indicação deste fator do IE. A Tabela 5 apresenta as medidas dos professores da subescala SA.

**Tabela 5 – Escores e percentis da subescala Sensibilidade Afetiva (SA).**

Professor(a)	Sexo	Pontuação	Percentis
1	F	27	10
2	F	41	99
3	F	42	99
4	F	36	60
5	F	38	80
6	F	44	99
7	F	34	50
8	M	36	60
9	F	35	60
10	M	37	70

Média: Masculino: 34,19. DP 5,06; Feminino: 35,40. DP 4,64.

É interessante constatar nesta amostra que, de um modo geral, os professores obtiveram pontuações mais elevadas nas subescalas de AE e de SA, que correspondem aos componentes afetivos da empatia, do que nas subescalas TP e FR, as quais representam os componentes cognitivos da empatia. Considerando-se que o conceito de empatia deve incluir os dois componentes e que apenas um deles não expressa comportamento empático (FALCONE, 1998), pode-se inferir que apenas os professores que apresentaram resultados satisfatórios nas subescalas TP e FR (os de nº 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10) podem ser realmente considerados empáticos, de acordo com os resultados do IE, uma vez que estes também apresentaram escores elevados nas outras duas subescalas. Já os outros três professores (nº 4, 8 e 9) não são considerados empáticos, embora tenham apresentado resultados satisfatórios nas subescalas de componente afetivo da empatia. Entretanto, os professores empáticos desta amostra tendem a mostrar um nível mais elevado de empatia afetiva do que cognitiva. Em outras palavras, eles parecem reagir frente às necessidades dos outros mais com compaixão do que com habilidades cognitivas sofisticadas de inferência que diferenciam o “eu” e o “outro” (FALCONE, 1998).

### 5.3 – Questionário de Desempenho Social do Professor (QDSP)

A Análise dos Dados da tabela 6 revela que, de um modo geral, os alunos consideram os professores como portadores de expressivos níveis de assertividade e empatia. Nove dos dez professores apresentaram escores acima do ponto médio da escala de 0 a 3 empregada para a avaliação da prática docente. A média total resultante das médias específicas alcançadas por cada professor na avaliação realizada pelos alunos também superou o ponto médio da escala, indicando que os

comportamentos assertivos e empáticos do quadro docente encontram-se situados no intervalo entre os pontos “Com frequência regular” e “Muitas vezes”, correspondentes respectivamente aos valores 2 e 3 da escala de avaliação.

Contudo, a comparação entre os escores autoatribuídos pelo professor e os atribuídos pelos alunos revela alguma discrepância digna de registro.

Verifica-se que, de uma maneira geral, a média total obtida pela autoavaliação dos professores foi superior à média indicada pela avaliação dos alunos, tanto nos itens que avaliavam empatia, quanto nos que avaliavam assertividade.

Tais resultados sugerem que os alunos perceberam os professores menos empáticos e assertivos do que os próprios professores se consideravam.

Os dados exibidos pela tabela 6 indicam que, em relação à assertividade, a maioria dos professores que se deram notas máximas receberam dos alunos uma avaliação não tão favorável. De fato, se identificarmos os professores que se autoatribuíram nota 3 - considerada a nota máxima possível quanto à dimensão assertividade no caso, os professores 2, 3, 5 e 6 - observaremos que todos se situaram no grupo mais negativamente avaliado pelos alunos. Tal disparidade sugere deficiência do professor em relação ao autoconhecimento de suas práticas em sala de aula. Caberia indagarmo-nos se esta mesma disparidade seria observada em relação à dimensão empatia, também focalizada na mesma tabela 6. Lá observamos que a maioria dos professores que julgaram ter alcançado o grau máximo de empatia receberam dos alunos uma avaliação não tão positiva. De forma análoga, se identificarmos os professores que se autoatribuíram a nota máxima permitida em relação à dimensão empatia - professores identificados pelos números 3, 4, 5, 6 e 7 - constataremos que, com exceção do nº 7, todos receberam dos alunos avaliações não tão favoráveis.

**TABELA 6. Escore médio dos professores obtido a partir de autoavaliação e da avaliação dos alunos.**

Professor	Assertividade		Empatia		Média Total
	Autoinforme	Alunos	Autoinforme	Alunos	Alunos
1	1,75	2,71	2,00	2,74	2,72
2	3,00	1,32	2,75	1,32	1,32
3	3,00	2,18	3,00	2,53	2,36
4	2,75	2,30	3,00	2,24	2,27
5	3,00	2,30	3,00	2,47	2,39
6	3,00	2,44	3,00	2,27	2,36
7	2,75	2,27	3,00	2,70	2,49
8	2,25	2,55	2,25	2,58	2,57
9	1,50	2,57	2,50	2,38	2,48
10	2,75	2,47	2,75	2,57	2,52
<b>Média Total</b>	<b>2,575</b>	<b>2,312</b>	<b>2,725</b>	<b>2,379</b>	<b>2,348</b>

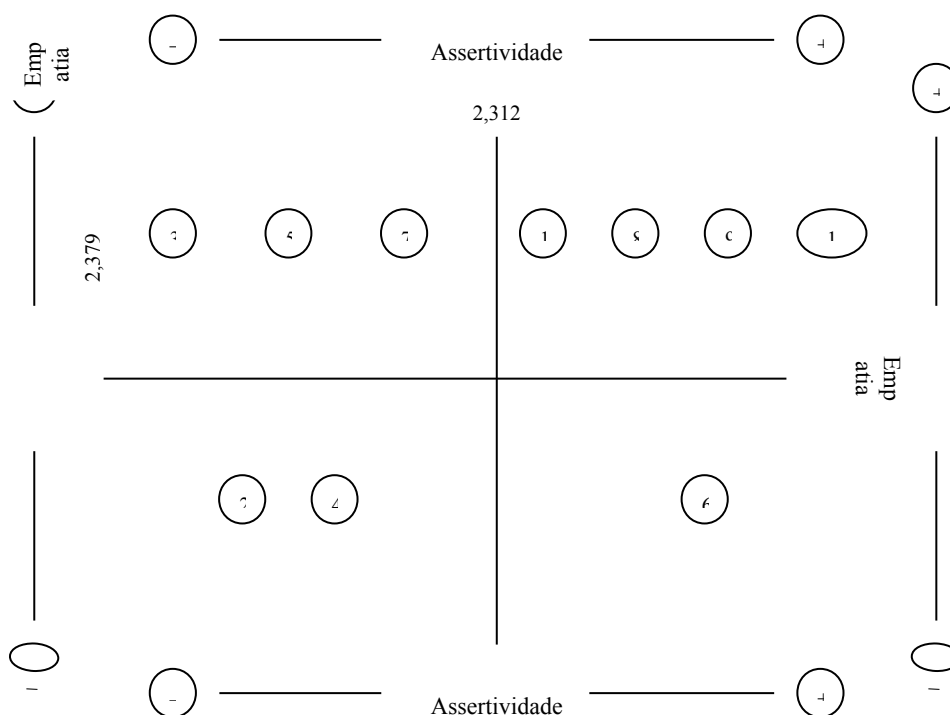
A média total do professor foi encontrada somando os escores do resultado do autoinforme do QDSP (versão Professor), dividindo por 10, quantidade dos professores. A média total dos alunos foi a soma do que os alunos responderam sobre cada professor no QDSP (versão Aluno), dividindo por 2.

O quadro de discrepância se acentua quando se observa que os professores 1 e 8, considerados os mais assertivos e mais empáticos pelos alunos, foram exatamente os que se julgaram menos capazes.

Há de se ressaltar, ainda, casos em que as discrepâncias são registradas no confronto dos escores obtidos em relação à assertividade e empatia, tanto no que concerne ao autoinforme (professor 9) quanto à avaliação feita pelos alunos (professor 7). É importante o equilíbrio entre a assertividade e a empatia, como afirma Falcone (2001), pois a habilidade social envolve capacidades de expressar sentimentos e desejos de forma apropriada (assertividade), mas também de estar disponível para captar e atender às necessidades e sentimentos dos outros (empatia). Em sala de aula o professor assertivo e não empático não desenvolve relações interpessoais no ambiente educativo, mas o professor empático e não assertivo encerra o ano letivo com elevado nível de “estresse” e desmotivado em relação aos seus alunos.

#### 5.4 – Análise conjugada dos níveis de Assertividade e Empatia dos professores a partir da perspectiva dos alunos.

No decorrer deste trabalho foram feitas referências aos efeitos do desequilíbrio entre os níveis de assertividade e empatia apresentados pelos professores. Para avaliar se os professores desta amostra conseguiram atingir este equilíbrio durante os seus desempenhos em sala de aula, utilizou-se um esquema gráfico. O diagrama acima identifica quatro perfis de professores com base na relação entre os escores registrados de assertividade e de empatia.



No quadrante superior direito estão situados os professores considerados pelos alunos como os que detêm níveis elevados de assertividade e empatia. No extremo oposto – canto inferior esquerdo – situam-se os professores que, inversamente, obtiveram por parte dos alunos as avaliações mais críticas, registrando baixos níveis de assertividade e empatia.

No quadrante superior esquerdo agrupam-se os casos que obtiveram pontuação elevada quanto à empatia, mas que, contrariamente, foram mal sucedidos quanto à assertividade. Finalmente o quadrante inferior direito agregaria o professor que alcançou bons resultados em relação à assertividade, mas não em relação à empatia.

Os ponteiros dos quadrantes foram demarcados pelos valores correspondentes à média aritmética das médias obtidas por cada um dos professores nas quatro questões referentes à assertividade (**2,312**) bem como nas outras quatro questões referentes à empatia (**2,367**). São, portanto, esses valores que se constituíram como os eixos verticais e horizontais, respectivamente, da figura acima.

Nesta avaliação, os professores 1,8,9 e 10 foram considerados como mais empáticos e mais assertivos pelos alunos. Os professores 3,5 e 7 mais empáticos e não tanto assertivos e o professor 6 mais assertivo e não tanto empático. Os professores 2 e 4, por sua vez, não obtiveram do ponto de vista dos alunos uma boa classificação tanto na empatia como na assertividade.

Diante desta constatação, é reforçada a necessidade de treinamento dos professores em Habilidades Sociais, mesmo que no auto-informe do IHS eles tenham atingindo uma situação favorável. Entretanto, na relação com os alunos em sala de aula, segundo a avaliação dos alunos, existem fatores que precisam ser adequados para o desenvolvimento de relações interpessoais no ambiente educativo.

Concluindo, tomando-se como base as medidas de auto-informe, verifica-se que os professores manifestaram habilidades assertivas acima da média, especialmente com relação aos fatores relacionados à autoafirmação com risco; conversação e desenvoltura social; autoexposição a desconhecidos e a situações novas e autocontrole da agressividade. Além disso, os professores também manifestaram níveis elevados de habilidades empáticas, especialmente aquelas que envolvem o componente afetivo da empatia, tais como o altruísmo e a sensibilidade afetiva. Escores acima da média foram também obtidos, embora em menor percentagem, nos fatores referentes ao componente cognitivo da empatia, tais como a tomada de perspectiva e a flexibilidade.

As medidas de desempenho social (assertivas e empáticas) dos professores em sala de aula foram satisfatórias, tanto a partir da auto-avaliação dos professores quanto da perspectiva dos alunos. Entretanto, observa-se que, de uma maneira geral, os professores apresentaram uma tendência a perceber o seu desempenho de uma forma mais positiva do que o modo como foram percebidos pelos alunos.

Finalmente, quando são integradas as habilidades assertivas e empáticas de acordo com a avaliação dos alunos, apenas quatro professores apresentaram em sala de aula comportamentos assertivos e empáticos de forma equilibrada.

Tais resultados sugerem a necessidade de se construir programas de desenvolvimento de habilidades sociais em professores de modo a desenvolver habilidades assertivas e/ou empáticas, de acordo com a necessidade de cada professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre o professor e o aluno em sala de aula é uma das prioridades no sistema educacional. Um bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos requer respeito, ambiente alegre e capacidade de ouvir e de falar.

O desenvolvimento das habilidades sociais no ambiente educativo é uma das prioridades da escola porque implica uma relação direta e eficaz entre professor e aluno.

Estudos sugerem fortemente que programas de formação continuada favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais do professor, criando condições para que este desenvolva competência em conceber, conduzir, participar e mediar interações educativas em sala de aula.

O ambiente, o clima educativo na Escola Salesiana prioriza as relações interpessoais. O(a) Educador(a) Salesiano(a) é convocado a reescrever o Sistema Preventivo com novas sensibilidades antropológicas, teológicas, sociológicas, psicológicas, educativas, comunicativas.

Na re-escritura do Sistema Preventivo é ressaltada a dimensão da amorevolezza. É ela que dá forma ao estilo de relacionamento comunicacional. O primeiro dom que Dom Bosco faz aos seus educadores é o de uma relação humana serena e acolhedora. A qualidade do encontro educativo (comunicativo) está no ápice de seu pensamento. “Todos aqueles com quem falares devem tornar-se teus amigos”. D. Bosco (citado por LEMOYNE, 1898, X, p.1039).

É importante considerar que é no ambiente educativo que as habilidades sociais do educando se desenvolvem e é também nesse espaço que ele pode encontrar dificuldades para desenvolvê-las. Para muitos a escola é um espaço prazeroso, porque os alunos se divertem nas interações com os colegas e nas diversas atividades sociais que a escola proporciona, independente de gostarem ou não das atividades acadêmicas.

Diante dessas constatações, percebemos o quanto é importante um currículo centrado no desenvolvimento social e pessoal, porque ele tem que ser interativo e não somente baseado fundamentalmente em estratégias de instrução.

Segundo Fontana (1988), o currículo escolar aponta para uma educação que privilegia mais o saber do que o ser, sugerindo que, para ultrapassar esta lacuna, que se inclua no currículo escolar um programa de competências sociais. A análise dos dados revelou que os professores encontram no Sistema Salesiano de Educação possibilidades de desenvolver Habilidades Sociais tal como foi proposto por Trianes, Muñoz & Jiménez (1997) e por Del Prette & Del Prette (2001).

Entretanto, professores empáticos desta amostra tendem a mostrar um nível mais elevado de empatia afetiva do que cognitiva (FALCONE, 1998). Além disso, verifica-se que apenas uma minoria de professores desse estudo consegue se expressar empática e assertivamente de forma equilibrada.

Concluindo, verifica-se neste estudo a necessidade, no ambiente educativo, da existência de programas de treinamento das Habilidades Sociais que favoreça a presença educativa do professor junto do jovem como acreditava Dom Bosco.

Desenvolvendo as Habilidades Sociais do Professor no seu desempenho social em sala de aula é favorecido o clima de relacionamentos interpessoais no ambiente educativo e de uma boa comunicação interpessoal. Em situações empáticas o jovem (como no tempo de D. Bosco) se sente compreendido, valorizado, favorecendo a comunicação e o vínculo entre professor e aluno. A

expressão de sentimentos e desejos é fundamental para facilitar o processo de ser compreendido, possibilitando o desenvolvimento da assertividade adequada numa relação interpessoal sadia e vitalizadora. O professor em sala de aula com as habilidades sociais empáticas e assertivas conscientes e desenvolvidas está numa Escola Salesiana reescrevendo o Sistema Preventivo, o Sistema de Dom Bosco no hoje, aqui e agora e está sendo um facilitador na Formação do “Bom Cristão e Honesto Cidadão”(Dom Bosco, MO.95).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, R.E. & Emmons, M.I. *Comportamento assertivo: um guia de auto-expressão*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ALBUINE, W.M.; GONÇALVES, R.V.; ABRANCHES, M.A. *Relação Professor-aluno do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) da rede particular do município de Mirai*. Revista Científica da FAMINAS – Muriaé – 3, n.1, sup.1, p.551, jan-abr.2007.

ARGYLE, M. (1984). *Some new developments in social skills training*. Bulletin of the British Psychological Society, 37, 405-410.

BANDURA, A. (1976). *Social Learning Theory*, New Jersey., Prentice-Hall.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T., MARRODÁN, M., OLIVÁN, M., PLANAS, M., ROSSELL, M., SEGUER, M. & Vilella. *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Batson, C.D. (1997). *Self-other merging and the empathy – altruism hypothesis: reply to Neuberg et al*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 517-522.

Bedell, J.R. & Lennox, S.S. (1997). *Handbook for communication and problem-solving skills training: A cognitive-behavioral approach*. New York: John Wiley & Sons.

Bellack, A.S. (1983). *Recurrent problems in the behavioral assessment of social skill*. *Behavior Research and Therapy*, 21(1), 29-41.

Bosco, G. (1982) *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales.(MO)*. São Paulo: Editora Salesiana.

Buck, R. (1991). *Temperament, social skills, and the communication of emotion: A developmental – interactionist view*, en D.G. Gilbert & J.J. Connolly (cols.), *Personality, social skills, and psychopathology*, Nueva York, Plenum Press.

Caballo, V.E. (1987). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: una estrategia multimod*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

\_\_\_\_\_. (1991). *El entrenamiento em habilidades sociales*. Em V.E. Caballo (comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, Madrid, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (2003). *Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais*. Livraria Santos. São Paulo.



- Carneiro, R.S., Falcone, E., Clark, C., Del Prette, Z & Del Prette, A. (2007). *Qualidade de vida, apoio social e depressão em idosos: relação com habilidades sociais*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 229-237.
- Collins, J. & Collins, M. (1992). *Social skills training and the professional helper*. New York: Willey.
- Cotton, K. (s.d.). *Developing empathy in children and Youth*. Disponível em: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/cu13.html>.
- Del Prette, A., Del Prette, Z.A.P., Torres, A.C. & Pontes, A.C. (1996). *Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores*. Trabalho apresentado no III Congresso Nacional de Psicologia Escolar. Rio de Janeiro.
- Del Prette, Z.A.P. (1999). *Psicologia, educação e LDB; Novos desafios para velhas questões?* In R.L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar e a nova conjuntura educacional brasileira* (pp.11-34). Campinas: Átomo.
- Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A., Bandeira, M., Costa, M.N., Carneiro, E.G. (2000). *Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante*. *Estudos de Psicologia*. 5(2), 401-419. Campinas. SP.
- Del Prette, Z.A.P & Del Prette, A. (2001a). *Habilidades Sociais e Educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar educacional*. In Z.A.P. Del Prette (Org.), *Psicologia Escolar, Saúde e qualidade de Vida*. Campinas: Alínea.
- \_\_\_\_\_. (2001b). *Inventário de Habilidades Sociais: manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2002). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Editora Alínea. Campinas/SP.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2004). *Psicologia das relações interpessoais. Vivências para o trabalho em grupo*. 3ª edição. Petrópolis. Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Treinamento de habilidades sociais na escola: O método vivencial e a participação do professor*. In Casa do Psicólogo (Ed.), *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal* (pp. 143-159). São Paulo.
- Erikson, E.H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro. Zahar editores.
- Fabes, R.A. & Eisenberg, N. (1992). *Young children's coping with interpersonal anger*. *Child Development*, 63, 116-128.
- Falcone, E.M.O. (1999). *A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários*. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, ABPMC, 1, 23-32.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Para além da assertividade*. Em R.C. Wielenska (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição: Questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos*, 6, 211-221. São Paulo: SET Editora Ltda.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Uma proposta de um sistema de classificação das habilidades sociais*. Em H.J. Guilhardi., M.B.B.P. Madi., P.P. Queiroz e M.C. Scoz (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade*. Santo André: ESEtec.

Falcone, E. & Ramos, D.M. (2005). *Atribuição como componente cognitivo das habilidades sociais e seu impacto na satisfação conjugal*. Em H.J. Guilhardi & N.C. Aguirre (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 182-191). Santo André: ESETec.

Fernandes, C.S., Falcone, E.M.O., Ferreira, M.C., Faria, C.A., Luz, R.C.M., D'Augustin, J.F. & Sardinha, A. (2005). *Construção de um inventário de habilidade empática (I.H.E.)* [Resumo]. Em Anais da XXXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), CD ROM. Curitiba: PUC Paraná.

Fonseca, V.da (1987). *Uma introdução às dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Ed. Notícias.

\_\_\_\_\_ (1999). *Exclusão Escolar como processo de Exclusão Social*. Revista "Infância e Juventude", 3, 71-88. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Fontana, D. (1988). *Psychology for teachers*, 2nd ed, Leicester: BPS/Macmillian Press.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro. Objetiva.

Hidalgo, C. & Abarca, M. (2000). *Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. 5ª Ed. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

James, A. & Javaloyes, A. (2001). *Transtornos psicossociales y psicopatología en la adolescencia*. In: Carmina Saldaña. *Detección y Prevención en el Aula de los Problemas del Adolescente*. Colección Psicología. Madrid, Espanha: Ediciones Pirámide, 161-167.

Lange, A.J. & Jatubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior*. Illinois: Research Press.

Lemerise, E.A. & Dodge, K.A. (1993). *The development of anger and hostile interactions*, (Cap.37). Em Lewis, M. & Haviland, J.M. (Orgs.) *Handbook of emotions*. N.York: Guilford.

Lemoyne, J.B. (1898). *Memorie Biografiche di Don Giovanni Bosco. Vol, I – XX*.

Loureiro, S.E. & Sanches, S.H.B. (2006). *Crianças com bom desempenho acadêmico: Dificuldades comportamentais e eventos de vida*. Em M.Bandeira., Z.A.P.Del Prette., A.Del Prette (Orgs.) *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*, 3, 69-88. São Paulo. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.

Matos, M.G. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa. Codex. Edições FMH.

Miller, P. & Sperry, L.L. (1987). *The socialization of anger and aggression*. Merrill-Palmer Quarterly, 33, 1-31.

- Morrison, R.L. (1990). *Interpersonal dysfunction*, en A.S.Bellack, M.Hersen & A.E. Kazdin (cols.), *International handbook of behavior modification and therapy* (2ª edición), Nueva York, Plenum Press.
- Motta, D.C. (2005). *Um estudo sobre a relação entre as práticas educativas e o desenvolvimento da empatia em crianças em situação de abrigo e em contexto familiar*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ.
- Motta, D. C, Falcone, E.M.O., Clark, C. & Manhães, A. C. (2006). *Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças*. *Psicologia em Estudo*, 11, 523-532.
- Pelligrini, D., Masten, A., Garmezy, N., & Ferrarese, M. (1987). Correlates of social and academic competence In middle childhood, *Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, 28, 5, 699-714.
- Quintás, A.L. (2002). *A chave do Ensino Eficiente*. In: Severino AJ, Fazenda ICA. *Formação Docente: Rupturas e Possibilidades*. Campinas. Papyrus.
- Rodrigues, M.S., Moraes, F.D.F., Martins, I.A.C. & Moura, Q.A.S. (2005). *Professor e Aluno: Uma Relação Fascinante*. Centro Luterano de Palmas, Tocantis. V Jornada Científica CEULP/ULBRA.
- Rodríguez, J. (2003). *Sabedoria do Coração. A Assistência Salesiana*. 2ª ed. São Paulo. Editora Salesiana.
- Sanchez, J.M.R., Ochoa, G.M. (1988). Desenvolvimento da competência social em crianças de 10 anos. *Jornal de Psicologia*, 7 (2), 13-20.
- Serrano, G.P. (1997). *Educação em Valores – Como educar para a Democracia*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Silva, J.P.S. (2005). *A relação Professor/Aluno no processo de ensino e aprendizagem*. *Revista Espaço Acadêmico*, 52 – Setembro/2005 – Mensal – Universidade Estadual de Maringá – Paraná.
- Silvares, E.F.M. (1999). *Habilidades sociais versus competência social infantil: práticas avaliativas clínicas e de pesquisa*. Congresso Iberoamericano de Psicologia Clínica y de la Salud, 1[trabalho de evento]. Granada: APICSA/FUNVECA.
- Trianes, M.V. & Muñoz, A. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Delegación de Educación. Puerta Nueva.
- Trianes, M.V.; Fernández, M.L.D.L.M. & Sánchez, A.M.M. (Orgs.) (1999). *Relaciones Sociales y Prevención de la inadaptación social y escolar*. Malaga, Espanha: Ediciones Aljibe.
- Vasconcelos, T. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. GEDEPE. Lisboa. Portugal.
- Vila, E.M. (2005). *Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldade de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeito da intervenção*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, SP.

Zanotto, M.L.B. (1997). *Formação de Professores: A contribuição da Análise Comportamental a partir da visão Skinneriana de ensino*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP