



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Prette Pereira, Zilda Aparecida del; Prette, Almir del; Garcia Alvares, Fabíola; Silva Turini Bolsoni, Alessandra; Puntel Palucci, Ludmila

Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 11, núm. 3, 1998, p. 0

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18811316>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso¹

Zilda A. Pereira Del Prette

Almir Del Prette²

Fabíola Alvares Garcia³

Alessandra Turini Bolsoni Silva⁴

Ludmila Palucci Punte⁴

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso sobre os resultados de uma análise de filmagens do desempenho de uma professora antes e depois de sua participação em um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional. O objetivo do programa - promover a habilidade do professor em estruturar interações sociais educativas - serviu também de base para a organização de uma tipologia de classes e subclasses de desempenho em sala de aula. Com base na frequência dessas classes e subclasses, foi feita a comparação entre o desempenho pré e pós-intervenção. Os resultados indicam importantes mudanças no desempenho da professora em direção aos objetivos da intervenção e sugerem a potencialidade do procedimento de análise para a avaliação da efetividade desse tipo de intervenção. Discute-se algumas questões sobre procedimentos de análise do desempenho do professor em sala de aula.

Palavras Chaves: habilidades sociais, formação continuada do professor, Psicologia Escolar e Educacional, interação professor-aluno, construção social de conhecimento.

Teacher social skills in classroom: a case study

Abstract

This paper presents a case study concerning the results of a teacher videotaped performance analysis, before and after her participation in an Interpersonal Professional Development Program. The intervention goal - to promote teacher's competence in structuring educative social interactions - also served as a basis for classifying teacher behaviors in categories and subcategories of a classroom performance typology. A comparison of teacher's performance before and after intervention was made. The results showed prominent changes in the teacher performance - related to the intervention goals - and suggested the usefulness of the procedure for evaluating the effectiveness of this kind of intervention. Some questions concerning procedures for evaluating teachers' performance were also made.

Key words: social skills; teachers in-service training; School and Educational Psychology; teacher-pupil interaction; social knowledge construction.

PSICOLOGIA REFLEXÃO E CRÍTICA

A atuação do professor em sala de aula tem sido alvo de investigação permanente por parte dos pesquisadores da área educacional. As tendências construtivista e sócio-interacionista têm enfatizado o papel do professor como mediador da relação dos alunos com o objeto de conhecimento. Segundo Coll & Colomina (1996), tradicionalmente deu-se mais importância às relações professor-aluno do que às relações que se estabelecem entre os alunos no decorrer das atividades escolares e às suas repercussões na consecução dos objetivos educacionais. Neste caso, o professor assume o papel de um mediador indireto que, coordenando as interações entre os alunos, coloca-os, de certa forma, também no papel de co-educadores em sala de aula.

A importância desse papel é assinalada por Coll e Colomina (1996, p. 299): "... as relações entre os alunos podem chegar a incidir de forma decisiva sobre a consecução de determinadas metas educativas e sobre determinados aspectos de seu desenvolvimento cognitivo e socialização". Segundo estes autores, a interação entre iguais contribui, portanto, para o rendimento escolar e proporciona, ainda, a aprendizagem de habilidades (sociais) e comportamentos necessários à vida adulta, como o controle de impulsos agressivos, a adaptação às normas estabelecidas e a tomada de perspectiva.

Para Davis, Silva e Espósito (1989), interações educativas são aquelas que exigem coordenação de conhecimentos e ações em torno de objetivos comuns e que sejam pautadas pela simetria, ou seja, pela distribuição relativamente equivalente, entre os alunos, de oportunidades de participação, no tempo e espaço interativo, para a superação de contradições, para a expressão individual e para a troca de experiências. A implementação de interações educativas entre os alunos em sala de aula requer, portanto, além de um razoável "controle da classe" (no sentido tradicional de disciplina), um conjunto de habilidades interpessoais do professor para conceber, planejar, participar [de] e coordenar as interações educativas com e entre os alunos.

A questão da competência da atuação do professor em sala de aula tem sido objeto de inúmeras propostas de programas de formação continuada e de estudos que examinam o referencial, os objetivos, a metodologia e a efetividade, além de outros que enfocam questões sócio-políticas ou críticas aos programas desenvolvidos em nosso meio (Brandão, 1982; Candau & Lélis, 1988; Cunha, 1991; Gatti, 1987; 1993; Menezes, 1985; Nagle, 1985; Severino, 1991; Tanuri, 1989; Vieira, 1986)⁵.

Na literatura nacional são praticamente inexistentes relatos de intervenções especificamente voltadas para as habilidades interpessoais do professor associadas à implementação das interações educativas em sala de aula. A preocupação com a promoção dessas habilidades inspirou a elaboração de um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP), concebido a partir dos recursos instrumentais e metodológicos da área das habilidades sociais (Arón & Milicic, 1994; A. Del Prette, 1982; 1985; Z. Del Prette, 1983; Del Prette & Del Prette, 1996; 1997; Hidalgo & Abarca, 1991; Caballo, 1993). O PRODIP objetivou instrumentalizar o professor em habilidades e estratégias de ensino que, conforme os pressupostos do sócio-interacionismo e do construtivismo, buscam explorar as interações sociais com e entre os alunos no sentido de maximizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

Além de geralmente enfatizarem a aquisição dos conteúdos (mais do que de habilidades), os programas de formação continuada raramente fornecem indicadores sobre a incorporação deste conhecimento à prática pedagógica de sala de aula, possivelmente devido à complexidade de se analisar essa prática e, também, à carência de procedimentos e critérios de análise do desempenho docente. A avaliação do PRODIP, em termos da transferência das aquisições de habilidades sociais dos professores para o contexto de sala de aula, constituiu a questão central deste estudo.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Mais especificamente descreve-se os procedimentos e critérios de análise das classes "molares" de desempenho interpessoal do professor em sala de aula, como forma de estabelecer indicadores para avaliação dos efeitos do PRODIP. Segundo Del Prette (1983) e Del Prette e Del Prette (1996), as classes molares referem-se às ações interpessoais que se distinguem entre si em termos de sua função, ou seja, de seu efeito provável ou provavelmente pretendido no comportamento do outro. No caso da atuação em sala de aula e dos objetivos deste estudo, tais classes incluem as diferentes formas e funções de realizar perguntas, de reagir favorável ou desfavoravelmente ao desempenho do aluno, de estabelecer objetivos, condições e critérios para as atividades de sala de aula, etc. A identificação das classes e subclasses de ações do professor envolvidas na promoção de interações sociais educativas é importante para definir necessidades e objetivos em termos de habilidades sociais, bem como para avaliar os efeitos gerais de programas de intervenção orientados por essa preocupação. As classes e subclasses definidas como objetivos do PRODIP – e portanto também como foco do presente estudo – foram resultantes: a) de uma análise das habilidades do professor, implícita ou explicitamente requeridas nas propostas de atividades ou condições de ensino defendidas por autores construtivistas e sócio-interacionistas; b) da compreensão de que as ações do professor ou as estratégias interativas de sala de aula por ele mediadas deveriam garantir a sobreposição entre a estruturação do conteúdo e a estruturação da participação, conforme especificadas por Coll e Solé, 1996, p. 295):

São dois os elementos identificados como essenciais na construção dos contextos de interação na sala de aula. Por um lado a estruturação de participação, ou estrutura social, que se refere ao que se espera que seja feito pelo professor e pelos alunos, a seus direitos e obrigações no transcurso das atividades (quem pode fazer ou dirigir algo, o quê, quando, como, com quem, onde, com que objetivo). Por outro, a estrutura de conteúdo ou estrutura acadêmica, que se refere ao conteúdo da atividade escolar e à sua organização.

Considerando-se a estruturação da participação, pode-se constatar que, nas práticas tradicionais de ensino, as configurações interativas se dão, quase exclusivamente, entre o professor e a classe e, em menor frequência, entre o professor e alunos específicos. Neste contexto, as interações sociais *entre* os alunos são geralmente vistas como um obstáculo, um indicador de indisciplina que, muitas vezes, os professores utilizam como justificativa para manter um padrão ritualístico de prática pedagógica. O desafio do PRODIP, de articular conteúdo e participação, foi, em parte, encaminhado através da promoção de ações organizativas do professor, tais como: a explicitação dos objetivos e das condições gerais da atividade, o estabelecimento de motivação e incentivo, a atenção a comportamentos orientados para a tarefa, etc. Esperava-se que uma maior competência na estruturação de atividades pudesse reduzir a resistência do professor em alterar as configurações interativas tradicionais (professor-aluno e professor-classe) na direção de configurações interativas entre os alunos, diádes ou grupos .

Quanto à estruturação do conteúdo, os contextos tradicionais de ensino situam, geralmente, o professor como transmissor e o aluno como um receptor de quem se exige apenas atenção, silêncio e o cumprimento das tarefas. Neste tipo de prática pedagógica, a participação do aluno, essencialmente passiva, deixa uma margem muito limitada à atividade auto-estruturante de elaboração pessoal dos conteúdos. Assim, os objetivos do PRODIP focalizaram principalmente a habilidade do professor em colocar também o aluno como apresentador/elaborador do conteúdo, o que implicaria habilidades adicionais de apoiar e incentivar a participação do aluno, além de reduzir a quantidade e melhorar a qualidade das ações do professor enquanto apresentador, ele próprio, dos conteúdos. Entre os objetivos de desempenho que foram alvo do PRODIP, podem ser destacados: fazer perguntas e pedidos (de diferentes formas e funções), recolocar ou parafrasear a fala do aluno, fornecer *feedback* positivo, fornecer ajuda verbal mínima etc., além de ações mais amplas como planejar e coordenar atividades interativas em sala de aula.

Considerando o exposto, este artigo apresenta uma proposta de análise do desempenho, em sala de aula, de um dos vinte e dois professores que participaram de um PRODIP realizado na Delegacia de Ensino de São Carlos, ao longo de dez sessões, duas por semana, com duração de

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

quatro horas cada. A intervenção foi realizada em contexto grupal, com exposições teóricas articuladas a exercícios vivenciais de treino e de avaliação através de técnicas cognitivo-comportamentais como o *role-playing*, a modelação, o ensaio comportamental, a reestruturação cognitiva, etc., sempre associadas a *feedbacks* positivos apresentados ou mediados pelos coordenadores. Além disso, uma parte das sessões foi dedicada exclusivamente a procedimentos de *video-feedback*, nas quais os professores puderam observar alternativas diferenciadas de desempenho em sala de aula e contrastá-las com o próprio padrão de atuação, sempre em um contexto cooperativo e de valorização dos demais participantes.

O procedimento de análise foi aplicado aos registros de vídeo-gravação em sala de aula, efetuados antes e após a participação da professora no PRODIP, e inclui uma comparação entre os dados obtidos nesses dois momentos, buscando-se caracterizar as classes e subclasses de ações molares envolvidas na estruturação da participação (em termos de ações organizativas e de configurações interativas) e na estruturação dos conteúdos (classes e subclasses de ações envolvidas na elaboração de conteúdos por parte do professor e dos alunos).

Método

Participante

Uma professora de primeira série do primeiro grau da Rede Estadual de Ensino da cidade de São Carlos, do sexo feminino, 47 anos, participante, junto com outros 21 professores, do Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional - PRODIP. A escolha da professora foi aleatória, uma vez que o desempenho dos demais participantes também seria objeto de análise semelhante.

Material

Uma filmadora, fitas de vídeo, videocassete, protocolos de análise e um aparelho de TV.

Condições e procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi feita através de filmagens de vinte minutos de uma aula prévia e outra posterior à intervenção. Na primeira filmagem, a atividade era de leitura e escrita: alguns alunos eram indicados, um de cada vez pela professora, para ler histórias escritas na lousa, enquanto os demais ficavam sem atividade específica, ou eram instruídos para prestarem atenção à leitura ou para copiarem os conteúdos da lousa.

A segunda aula era uma atividade de grupo sobre operações matemáticas (tabuadas e contas), no caderno e na lousa, com a utilização do material dourado⁶: os alunos eram solicitados a resolver as operações indicadas e a utilizarem o material para facilitar e conferir a resolução dos exercícios.

Procedimento de tratamento de dados

De posse das transcrições, as filmagens foram reexaminadas procurando-se identificar e denominar as ações molares da professora, de acordo com uma definição prévia da unidade de análise. Segundo Danna e Matos (1982, p.151) a unidade de análise é definida conforme "os critérios utilizados pelo observador para delimitar o início e o fim de um comportamento e sequência comportamental (...) quando se quer quantificar os comportamentos". No presente trabalho, a definição da unidade de análise incluiu como critérios: a) mudança de interlocutor: trecho ininterrupto de verbalização do professor, orientado para um mesmo interlocutor (um mesmo trecho dirigido inicialmente a um aluno e depois a outro era computado como duas

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

unidades); b) função: trecho ininterrupto de verbalização do professor que parecia ter uma mesma função (efeito provável e/ou provavelmente pretendido no comportamento do interlocutor, conforme anteriormente referido); c) função mais duração: trecho de ação não verbal, cuja função só poderia ser caracterizada a partir de uma duração mínima, estabelecida em quinze segundos, por exemplo: *permanece parada observando alunos em atividade*.

A partir da identificação das unidades de ações da professora, procurou-se agrupá-las em classes e subclasses, de acordo com a função que pareciam exercer na interação com os alunos. As funções de estruturação do conteúdo e de estruturação da participação foram colocadas como classes mais gerais, cada uma delas composta por subclasses mais específicas identificadas na análise.

Resultados e Discussão

A análise das ações orientadas para a estrutura da participação (EP) permitiu a identificação de oito classes e respectivas subclasses, conforme se apresenta na [Tabela 1](#). Nessa verifica-se uma maior variabilidade do desempenho do professor nas classes *supervisiona a execução da atividade*, *reage restritivamente a comportamentos incompatíveis requeridos* e *explicita/organiza condições para a execução da atividade*, apresentando, respectivamente, nove, seis e quatro subclasses.

Tabela 1. Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) de classes e subclasses de ações orientadas para a estruturação da participação (EA)

| Classes e Subclasses de Ações Orientadas para Estruturação da Participação | Antes | | Depois | |
|--|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | FA | FR | FA | FR |
| Aa. Especifica produtos esperados da atividade | 2 | 2.47 | 2 | 2.13 |
| Estabelece/recoloca os objetivos da atividade | 2 | 2.47 | 2 | 2.13 |
| Ab. Especifica desempenhos requeridos da atividade | - | - | 9 | 9.58 |
| Explicita comportamentos intermediários da atividade | - | - | 9 | 9.58 |
| Ac. Controla tempo de execução da atividade | 11 | 13.59 | 16 | 17.02 |
| Concede tempo extra solicitado | - | - | 2 | 2.13 |
| Apressa/faz menção ao tempo | 11 | 13.59 | 14 | 14.89 |
| Ad. Explicita/organiza condições para execução atividade | 14 | 17.29 | 12 | 12.76 |
| Explicita condições gerais em que será realizada a atividade | 1 | 1.23 | 1 | 1.06 |
| Antecipa cobrança de atividade | 1 | 1.23 | 7 | 7.45 |
| Cobra material ou organização do material | 2 | 2.47 | - | - |
| Manuseia o material da atividade | 10 | 12.34 | 4 | 4.25 |
| Ae. Utiliza estratégias e recursos motivacionais | 1 | 1.23 | - | - |

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

| | | | | |
|---|-----------|--------------|-----------|--------------|
| para atividade | | | | |
| Cria condições para o envolvimento dos alunos na atividade | 1 | 1.23 | - | - |
| Af. Supervisiona a execução da atividade | 31 | 38.27 | 45 | 47.87 |
| Controla/supervisiona emissão de comportamentos intermed. | 1 | 1.23 | 7 | 7.45 |
| Solicita aumento de voz | 4 | 4.94 | - | - |
| Pede para aluno(s) continuar(em) realizando atividade | 1 | 1.23 | 2 | 2.13 |
| Permanece parada observando alunos em atividade (15') | 10 | 12.34 | 6 | 6.38 |
| Aproxima-se curvando sobre aluno | 3 | 3.70 | 2 | 2.13 |
| Toca o aluno | 4 | 4.94 | 13 | 13.83 |
| Ignora a chamada de aluno | 2 | 2.47 | 10 | 10.64 |
| Caminha pela classe supervisionando os alunos | 1 | 1.23 | 5 | 5.32 |
| Caminha pela classe observando a execução da atividade (15') | 5 | 6.18 | - | - |
| Ag. Reage restritiv. a comp. incompatíveis com os requeridos | 17 | 20.99 | 10 | 10.64 |
| Faz referência a comportamento intermediário não requerido | 2 | 2.47 | 2 | 2.13 |
| Pede comportamento intermediário requerido | 3 | 3.70 | 4 | 4.25 |
| Pede silêncio | 2 | 2.47 | 1 | 1.06 |
| Chama aluno pelo nome em tom de censura | 9 | 11.11 | 2 | 2.13 |
| Expressa insatisfação com a forma de execução da atividade | - | - | 1 | 1.06 |
| Expressa padrão verbal/não verbal de descontrole emocional | 1 | 1.23 | - | - |
| Ah. Reage favorav. à emissão de comporamento requerido | 5 | 6.18 | - | - |
| Expressa atenção ao desempenho do aluno | 5 | 6.18 | - | - |
| TOTAL | 81 | 100 | 94 | 100 |

Examinando-se as diferenças pré e pós-intervenção observa-se:

a) um **aumento** na frequência absoluta total de 81 para 94 unidades de ações do professor nesse conjunto, que pode ser localizado nas classes mais amplas *supervisiona a execução da atividade* (dez pontos percentuais) e *controla tempo de execução da atividade* (três pontos percentuais) e nas subclasses *toca o aluno* (9 pontos percentuais), *ignora chamada de aluno* (8

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

pontos), *antecipa cobrança de atividade* (6 pontos percentuais) e *caminha pela classe supervisionando os alunos* (4 pontos percentuais);

b) uma **redução** na freqüência relativa das classes *reage restritivamente a comportamentos incompatíveis requeridos*, *explicita/organiza condições para a execução da atividade* (cinco pontos percentuais) e das subclasses *chama aluno pelo nome em tom de censura* (9 pontos percentuais), *manuseia material da atividade* (8 pontos percentuais), *permanece parada observando alunos em atividade* (6 pontos percentuais); e

c) o **aparecimento** da classe *especifica desempenhos requeridos da atividade* e da subclasse *explicita comportamentos intermediários* (10 pontos percentuais).

Os resultados obtidos indicam importantes mudanças na direção dos objetivos do PRODIP, que procurou enfatizar a necessidade de estruturar a atividade para que ocorressem interações efetivas em sala de aula, facilitando, assim, o envolvimento dos alunos e o controle do professor sobre a participação e a aprendizagem destes.

O aumento e aparecimento de classes e subclasses como *supervisiona a execução da atividade*, *controla tempo de execução da atividade*, *antecipa cobrança de atividade*, *caminha pela classe supervisionando os alunos*, *especifica desempenhos requeridos da atividade* e *explicita os comportamentos intermediários* podem ser atribuídos a objetivos do programa, tais como o incentivo a atividades coletivas que garantissem uma estrutura de participação mais aberta à interação entre os alunos, enquanto condição de construção de conhecimento. O aumento na freqüência de *tocar o aluno*, também enfatizado no programa, parece indicar uma afetividade na relação professor-aluno, podendo, ainda ser vista como um fator facilitador da participação do aluno. As demais mudanças observadas podem estar associadas, em grande parte, à natureza da atividade de sala de aula na segunda filmagem e também ao uso de estratégias educacionais menos restritivas à participação do aluno, por parte do professor.

As ações orientadas para a estruturação dos conteúdos (EC) foram agrupadas em cinco classes e respectivas subclasses, conforme se apresenta na [Tabela 2](#).

Tabela 2. Freqüência absoluta (FA) e relativa (FR) de classes e subclasses de ações orientadas para a estruturação dos conteúdos (EC)

| Classes e Subclasses de Ações Orientadas para a Estruturação dos Conteúdos | Antes | | Depois | |
|--|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | FA | FR | FA | FR |
| Ca. Coloca-se como apresentador de conteúdo | 10 | 22.72 | 10 | 9.34 |
| Escreve no quadro enquanto verbaliza conteúdo | - | - | 2 | 1.87 |
| Escreve no quadro sem verbalizar conteúdo | 2 | 4.54 | 2 | 1.87 |
| Mostra/indica conteúdo de materiais (mapa, livro, etc) | 1 | 2.27 | - | - |
| Relaciona conteúdo com o cotidiano dos alunos | - | - | 1 | 0.93 |
| Responde à própria pergunta não respondida pelo aluno | - | - | 2 | 1.87 |
| Esclarece dúvida apresentada por aluno | 7 | 15.91 | 3 | 2.80 |
| Cb. Coloca o aluno como apresentador de conteúdo | 5 | 11.36 | 44 | 41.12 |

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

| | | | | |
|---|-----------|--------------|------------|--------------|
| Faz pergunta/pedido de reprodução de conteúdo | - | - | 4 | 3.74 |
| Faz pergunta/pedido de encaminhamento na exposição de cont. | - | - | 32 | 29.90 |
| Pergunta sobre existência de dúvida | - | - | 2 | 1.87 |
| Pede para aluno exibir o desempenho requerido na atividade | 5 | 11.36 | 6 | 5.60 |
| Cc. Apóia apresentação e/ou conteúdo exposto pelo aluno | 5 | 11.36 | 36 | 33.64 |
| Repete conteúdo verbalizado pelo aluno (sentido de apoio) | - | - | 15 | 14.02 |
| Faz ajuda verbal mínima para verbalização do aluno | 1 | 2.27 | - | - |
| Dá feedback verbal ao aluno | - | - | 15 | 14.02 |
| Dá feedback não verbal positivo | 1 | 2.27 | 1 | 0.93 |
| Faz incentivo verbal (encorajamento) | 1 | 2.27 | 4 | 3.74 |
| Aproveita fala aluno, melhorando sua resposta | - | - | 1 | 0.93 |
| Demonstra atenção não verbal à apresentação de aluno à classe | 2 | 4.54 | - | - |
| Cd. Rejeita conteúdo apresentado pelo aluno | 5 | 11.36 | 10 | 9.34 |
| Ignora a pergunta do aluno | 3 | 6.82 | 3 | 2.80 |
| Rejeita resposta do aluno | - | - | 3 | 2.80 |
| Corrige a gramática da fala do aluno | 1 | 2.27 | - | - |
| Questiona resposta do aluno, repetindo-a em tom interrogativo | 1 | 2.27 | 4 | 3.74 |
| Ce. Outras (inaudível, supostamente relacionada ao conteúdo) | 19 | 43.18 | 7 | 6.54 |
| Atende aluno individualmente na escrivaninha da professora | 6 | 13.64 | 2 | 1.87 |
| Passa pelas carteiras atendendo individualmente os alunos | 13 | 29.54 | 5 | 4.67 |
| TOTAL | 44 | 100 | 107 | 100 |

Pela [Tabela 2](#) verifica-se uma maior variabilidade de desempenhos do professor nas classes *apóia apresentação e/ou conteúdo exposto pelo aluno* e *coloca-se como apresentador de conteúdo* (respectivamente sete e seis subclasses).

Examinando as diferenças antes-depois observa-se:

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

a) um **aumento** na frequência absoluta total de 44 para 107 unidades de ações identificadas nesse conjunto, associado principalmente às classes *coloca o aluno como apresentador de conteúdo* (30 pontos percentuais) e *apóia apresentação e/ou conteúdo exposto pelo aluno* (22 pontos percentuais) com o **aparecimento das subclasses** *faz pergunta/pedido de encaminhamento na exposição de conteúdo*, *repete conteúdo verbalizado pelo aluno* e *faz pergunta/pedido de reprodução de conteúdo*;

b) uma **diminuição** na frequência relativa das classes *outras* (36 pontos percentuais), *coloca-se como apresentador de conteúdo* (13 pontos percentuais) e *rejeita conteúdo apresentado pelo aluno* (2 pontos percentuais) e das subclasses *passa pelas carteiras atendendo individualmente os alunos* (25 pontos percentuais), *esclarece dúvida apresentada pelo aluno* (13 pontos percentuais), *atende aluno individualmente na escrivaninha* (12 pontos percentuais), *ignora pergunta do aluno* (4 pontos percentuais) e *escreve no quadro sem verbalizar conteúdo* (3 pontos percentuais).

As mudanças verificadas no padrão geral de desempenho do professor, em termos de estruturação da participação, representam, principalmente, apoio e incentivo à participação dos alunos e um melhor aproveitamento do conhecimento prévio destes. Os resultados podem ser tomados como sugestivos avanços na direção dos objetivos do PRODIP, considerando-se que aqueles desempenhos foram incluídos na análise e no treinamento em algumas sessões e parecem refletir os esforços do professor para criar condições de ensino que colocam também o aluno como apresentador de conteúdo, atribuindo-lhe um papel mais ativo na elaboração dos conteúdos. Essa busca de maior "simetria" nas interações educativas (Davis, Silva & Espósito, 1989), permite que o aluno se transforme, progressivamente, em um agente de seu processo de construção de conhecimento, de acordo com os princípios construtivistas e sócio-interacionistas.

As maiores mudanças, no sentido de diminuição de frequência na segunda avaliação, são referentes às subclasses *passa pelas carteiras atendendo individualmente os alunos* (25 pontos percentuais), *esclarece dúvida apresentada pelo aluno* (13 pontos percentuais), *atende aluno individualmente na escrivaninha* (12 pontos percentuais), *ignora pergunta do aluno* (4 pontos percentuais) e *escreve no quadro sem verbalizar conteúdo* (3 pontos percentuais). Esses dados podem ser, em parte, atribuídos à natureza grupal da atividade realizada na segunda filmagem, com a professora atendendo menos frequentemente os alunos de forma individual. Mas há também indicadores de habilidades da professora em fornecer instruções, a julgar pela redução de ações orientadas para o esclarecimento de dúvidas. Além disso, a redução da frequência da subclasse *ignora chamada do aluno* sugere que a professora passou a atentar mais para as perguntas destes, ampliando sua interação com a classe, o que passou a ocorrer inclusive enquanto escrevia no quadro.

A análise das configurações interativas (CI) associadas às ações da professora permitiu a identificação de duas classes gerais apresentadas na [Tabela 3](#).

Tabela 3. Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) de classes de configurações interativas (CI) associadas às ações da professora

| Classes de Configurações Interativas | Antes FA (FR) | Depois FA (FR) |
|---|-------------------|-------------------|
| IPC. Interações professor-classe | 27 (29,03) | 66 (70,93) |
| IPA. Interações professor-aluno (individual) | 78 (45,08) | 95 (55,49) |
| TOTAL | 105 (100) | 161 (100) |

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Na [Tabela 3](#), observa-se um aumento, da primeira para a segunda filmagem, de 105 para 161 unidades de ações orientadas para o estabelecimento de configurações interativas. Esse aumento ocorreu nas duas subclasses mas foi, proporcionalmente, maior em relação às interações professor-classe (41 pontos percentuais) do que em relação às interações professor-aluno (10 pontos). Essa alteração parece refletir a mudança do padrão de atividade individual para a de grupo, incentivada pelo PRODIP, já que a atividade de grupo requer maior interação do professor com a classe, especialmente nas etapas iniciais de organização da atividade. Nesse sentido, pode representar um melhor desempenho do professor em termos de controle da classe como um todo.

Ao se comparar as três tabelas é possível verificar que algumas alterações na estruturação dos conteúdos podem ser relacionadas à estruturação da participação e das configurações interativas. Assim, o aumento das classes *coloca o aluno como apresentador de conteúdo* e *apóia apresentação e/ou conteúdo exposto pelo aluno* pode ter implicado no aumento da classe *supervisiona a execução da atividade*; o aumento das classes *controla tempo de execução da atividade* e *especifica desempenhos requeridos da atividade* pode estar relacionado com o fato do professor colocar o aluno como apresentador de conteúdo e apoiar sua exposição; a redução na classe *reage restritivamente a comportamentos incompatíveis com os requeridos* pode estar associada ao aumento da classe *apóia apresentação e/ou conteúdo exposto pelo aluno* e também, possivelmente, ao maior envolvimento dos alunos e a um melhor "controle de classe" obtidos nas configurações interativas estabelecidas pelo professor.

Conclusões

Em síntese, o procedimento de análise permitiu identificar diferentes classes e subclasses de ações e de configurações interativas presentes no ambiente na sala de aula do professor em questão, bem como a forma com que organizou a atividade e estruturou a participação dos alunos na elaboração do conteúdo apresentado. Esse sistema, posteriormente aplicado na análise da atuação de outros professores, mostrou-se razoavelmente generalizável quanto às classes gerais contempladas e também bastante flexível e aberto para inclusão de novas subclasses, representando, portanto, uma possível contribuição para estudos dessa natureza.

Foi possível verificar mudanças da primeira para a segunda avaliação que ocorreram no sentido dos objetivos do PRODIP. Esses resultados incluem, portanto, indicadores da efetividade da intervenção, embora afirmações mais seguras sejam prematuras porque a avaliação focalizou apenas um dos 22 participantes e foi dirigida somente à dimensão comportamental molar, necessitando ser complementada com as dimensões molecular e pessoal das habilidades sociais, que estão sendo objeto de outro estudo.

A análise sugere que, à medida em que o professor organiza mais efetivamente a atividade, consegue compartilhar com os alunos a estruturação de conteúdos e aumentar as oportunidades de interações sociais em sala de aula, descentralizando seu papel, ao contrário do que acontece na concepção tradicional de ensino. Esse tipo de avaliação fornece subsídios para compreender a passagem de responsabilidade ao aluno quando se estabelece uma estrutura de conteúdo sobreposta à de participação.

O foco nas habilidades interpessoais do professor requer uma delimitação bastante precisa das classes de ações identificáveis em seu repertório, mas não dispensa a necessidade de contextualizar essas ações em termos situacionais e funcionais. Nesse sentido, a elaboração do presente sistema de classes e subclasses de ações constituiu uma etapa preliminar de um processo de refinamento dos procedimentos e critérios de avaliação do PRODIP, que remetem, em última instância, à revisão dos seus objetivos e condições de intervenção.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Uma ressalva importante refere-se aos limites da avaliação proposta neste trabalho. Ela focaliza a eficiência do programa mas não a sua possível eficácia. A eficácia, entendida como a relação entre as aquisições interpessoais dos professores e a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, embora foco de muitas investigações na atualidade, não se coloca, no projeto PRODIP, como uma questão de pesquisa mas como um pressuposto que, tomando por base as demandas interpessoais identificáveis nas tendências sócio-interacionistas, orientou os objetivos da intervenção. Assim, investigar os efeitos das mudanças no repertório interpessoal do professor, sobre a produção e o rendimento dos alunos, ultrapassa o escopo das preocupações do presente trabalho e do projeto no qual ele se insere, embora possa representar uma importante questão de pesquisa para futuros projetos.

Enquanto contribuição para os programas de formação continuada do professor, este trabalho apresenta um procedimento de análise de filmagens como estratégia de análise das aquisições alvo de tais programas e de sua transferência para a situação de sala de aula, fornecendo importantes indicadores de sua efetividade, especialmente para complemento de outros procedimentos de avaliação.

Referências

- Arón, A. M. & Milicic, M. (1994). *Viver com os outros: Programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Campinas: Workshopsy.
- Brandão, Z. (1982). A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 54-57.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de entrenamiento y evaluacion de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Candau, V. M. & Lelis, I. A. (1988). A relação teoria-prática na formação do educador. Em: V. M. Candau (Org.), *Rumo a uma nova didática*. (pp. 49-63). Petrópolis: Editora Vozes.
- Coll, C. & Colomina, R. (1996). Interação entre alunos e aprendizagem escolar. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico: Psicologia da Educação* (pp. 298-314). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coll, C. & Solé, I. (1996). A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e Educação: Psicologia da Educação* (pp. 281-297). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, L. A. (1991). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Danna, M. F. & Matos, M. A. (1982). *Ensinando observação*. São Paulo: EDICON.
- Davis, C., Silva, M. A. & 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 junto a população não-clínica de baixa renda: uma análise descritiva de procedimento*. Dissertação de Mestrado Não Publicada.. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo.
- Del Prette, A. (1985). Treinamento Comportamental em grupo: uma análise descritiva de procedimento. *Psicologia*, 11, 39-54.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (1997). Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. Em D. R. Zamignani (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (vol. 3, cap. 30, pp. 234-250). Santo André (SP): ARBytes.

Del Prette, Z. A. P. (1983). *Uma análise descritiva dos processos comportamentais em um Programa de Treinamento Comportamental em grupo junto a população não-clínica de baixa renda*. Dissertação de Mestrado Não Publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa (PB).

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 287-389.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1997). *Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores*. Em Associação Nacional de Pesquisa Em Educação (Org.), *CD-Rom dos trabalhos selecionados para apresentação*. (29 p.) 20a. Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG).

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.

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.

Hidalgo, C. H. & Abarca, N. M. (1991). *Comunicacion interpersonal - Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago do Chile: Editorial Universitaria.

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.

Menezes, L. C. (1985). Formar professores, tarefa da Universidade. Em D. B. Catani, H. T. Miranda, L. C. Menezes & R. Fischmann (Orgs.), *Universidade, escola e formação de professores*. (pp. 115-125). São Paulo: Brasiliense.

Nagle, J. (1985). As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. Em D. B. Catani, H. T. Miranda, L. C. Menezes & R. Fischmann (Orgs.), *Universidade, escola e formação de professores*. (pp.162-172). São Paulo: Brasiliense.

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.

Tanuri, L. M. (1989). Política integrada de formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 82-85.

Vieira, S. L. (1986). A quem serve a nova Universidade? *Cadernos de Pesquisa*, 58, 82-88.

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). Uma

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

versão foi originalmente apresentada no III Congresso Nacional de Psicologia Escolar, realizado em novembro de 1996.

² *Endereço para correspondência:* Zilda A. P. Del Prette, Universidade Federal de São Carlos, Via Washington Luiz km 235, Dep. Psicologia, 13 560 - São Carlos - SP - FAX 016-274 8362. E-mail: zdprette@power.ufscar.br

³ Bolsista IC/FAPESP.

⁴ Bolsistas de Extensão (MEC/SESU).

⁵ O leitor poderá encontrar em Z. Del Prette & A. Del Prette (1997) uma análise mais detalhada dessa literatura e de questões relativas à formação continuada de professores.

⁶ O "material dourado", também conhecido como "montessoriano", consta de um conjunto de peças de madeira de tamanhos diferentes em largura, espessura e comprimento, onde o tamanho de cada subconjunto representa múltiplos (em base dez) da menor unidade em cada uma dessas dimensões.