

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO E TREINO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Rafael Britto de Souza | rbritto2002@yahoo.com.br

Carlos Henrique de Lima | henriquelimaa@gmail.com

INTRODUÇÃO

A baixa qualidade das relações interpessoais dentro das escolas é contraproducente do ponto de vista da aprendizagem. Teoricamente é pacífico que os aspectos emocionais do sujeito influenciam no processo de aprendizagem. Em um estudo meta-analítico que investigou a efetividade de mais de 200 intervenções que visavam favorecer a aprendizagem sócio-afetiva, constatou-se um aumento de 11 pontos percentuais no desempenho acadêmico geral de alunos submetidos a estas intervenções (DURLAK et al. 2011).

A melhoria no desempenho em habilidades sócio-afetivas é transferível para a área acadêmica em uma série de dimensões. Milicic e colaboradores (MILICIC et. al. 2013) apresentam um levantamento de vários estudos que comprovam a relação da aprendizagem sócio-emocional com outros indicadores acadêmicos tais como domínio de conteúdos e habilidade ledora (ASHDOWN; BERNARD, 2012; HAWKINS et al., 1999), motivação e compromisso (MALECKI; ELLIOT, 2002) e notas em avaliações padronizadas (BERGER et al., 2011; EXTREMERA; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2003; STIPEK; MILES, 2008)

Na esteira das abordagens sócio-interacionistas e construtivistas, que constituem o paradigma dominante na área educacional brasileira, o professor é caracterizado como um mediador da relação dos alunos entre si e destes com os objetos de conhecimento (COLL, SOLÉ, 1996). Apesar desta centralidade conferida ao aspecto interacional do trabalho docente, estratégias de capacitação e manejo emocional e interpessoal pouco são contempladas nos cursos brasileiros de formação de professores. Segundo Dell Prette et. al. (1998): “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”. (DELL PRETTE et. al., 1998, p.3). Possíveis causas históricas e teórico-metodológicas desta inexistência são apresentadas, juntamente com suas consequências para a qualificação docente

Tem-se, assim, uma contradição entre o reconhecimento da importância dos aspectos interpessoais do trabalho docente e a virtual inexistência de intervenções destinadas promovê-los sistematicamente. O presente artigo tem por objetivo discutir esta ausência de práticas específicas de observação sistemática, avaliação e treino de habilidades sociais docentes nos cursos brasileiros de formação de professores. Neste trabalho entendemos por Habilidades Sociais um:

...conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejo, opiniões ou direitos destes indivíduos, de um modo adequado à situação, respeitando estes comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas (CABALLO, 2002, p. 365).

A partir desta definição, apresenta-se uma proposta inicial de classificação de comportamentos docentes necessários para uma boa atuação interpessoal. Esta proposta inicial de classificação, fundamenta-se teoricamente no Behaviorismo Radical e visa proporcionar critérios mais objetivos de observação e avaliação que favoreçam a identificação e o treino destas habilidades sociais na população docente em formação.

A DEFINIÇÃO OPERACIONAL DE COMPORTAMENTOS COMO CONDIÇÃO INDISPENSÁVEL À FORMAÇÃO DOCENTE

A dificuldade de materializar as concepções de professores em procedimentos pedagógicos fica evidente nas disciplinas de estágio e práticas de observação. Esta dificuldade embarga inclusive a efetividade de mudanças curriculares que preconizam estágios de observação ao longo do processo de formação, como forma de minimizar o hiato entre teoria e prática (BRASIL, Lei n. 9.394/1996, art. 32, incisos I-IV). Porém, sem protocolos de observação bem definidos e classes de comportamentos estabelecidas, a referida prática de observação tende a tornar-se esvaziada enquanto momento de verdadeira prática e converter-se em mais um momento de constatação impotente do distanciamento aparentemente insuperável entre teoria e prática didática.

Conseqüentemente, mesmo nos momentos reservados à prática de habilidades

interativas didáticas, a formação universitária de professores resvala para um modelo historicamente marcado pela ênfase nos conteúdos. Como aponta SAVIANI (2011), na história da formação de professores no Brasil, as escolas normais tenderam mais a enfatizar o modelo pedagógico-didático, ao passo que as universidades se encarregaram do modelo cultural-cognitivo. O treino de habilidades sociais na formação de professores busca a complementaridade destes dois modelos, fornecendo fundamentação à reflexão sobre a prática didática efetiva assim como procedimentos de modificação de práticas interativas específicas.

Defendemos que o elemento que falta para conexão destes dois modelos de formação de professores é a operacionalização de comportamentos específicos. Ou seja, um elo que traduza teorias, definições e conceitos pedagógico-didáticos em práticas docentes concretas. Assim sendo, uma formação integral de professores deveria garantir três condições:

- 1) O estabelecimento teórico-conceitual de definições e teorias que fundamentem boas práticas pedagógicas.
- 2) Um treino que habilite a discriminar os comportamentos específicos em cada situação que sejam compatíveis com os modelos pedagógico-didáticos adotados.
- 3) Um treino que possibilite que estes futuros professores efetivamente sejam capazes de emitir os comportamentos previamente discriminados.

Devido à tradição cultural-cognitiva das licenciaturas no Brasil (SAVIANNI, 2011) consideramos a condição 1 (teórico-conceitual) razoavelmente bem desenvolvida dentro das universidades. As condições 2 e 3, (identificar e desenvolver práticas condizentes com a teoria adotada) ainda apresentam muito espaço para aperfeiçoamento. Isto ocorre, ao que parece, porque um dos efeitos desta tradição cultural-cognitiva é a inflação da atenção conferida ora a aspectos conteudistas da atividade docente (pólo cognitivo), ora a aspectos macro-sociais que condicionam a educação e a formação da cultura geral do professor (pólo cultural). Esta atenção focada apenas nestes dois pólos faz com que pouco se valorize, comparativamente, estratégias de cunho propriamente pedagógico-didático, tais como técnicas de manejo de sala, habilidades comunicativas e habilidades sociais docentes.

A predominância do modelo cultural-cognitivo, no que diz respeito à formação inicial dos professores, se converte em um virtual monopólio da forma participante de observação. Esta preferência generalizada por metodologias qualitativas pode ser vista com facilidade nas disciplinas de estágio, nas quais a observação participante é muitas vezes a única alternativa de observação cogitada e o relato de experiência juntamente com o diário de campo são as

formas-padrão de registro. Não há dúvida de que a observação participante em particular, e as metodologias qualitativas, de forma geral, possuem incontestáveis méritos críticos e metodológicos, oriundos exatamente de sua responsividade e maleabilidade (FLICK, 2009).**█**

Porém, os métodos, como instrumentos que são, devem ser escolhidos a partir dos objetivos que se pretende alcançar, não devendo ser eleitos a priori. Assim, as metodologias qualitativas se adaptam com bastante pertinência aos propósitos da formação cultural dos professores, e da sensibilização dos mesmos à natureza multideterminada da educação. Porém, caso se considere seriamente a necessidade de instrumentalizar e formar professores para o trabalho pedagógico-didático, o uso de outras formas de observação mais estruturadas se faz necessário.

O aperfeiçoamento da identificação e treino de competências pedagógico-didáticas, especificamente no que diz respeito aos processos de interação afetivo-social dos professores, pode ser facilitado dentro do paradigma das Habilidades Sociais. Este paradigma enfatiza e facilita a definição operacional de comportamentos e classes de comportamentos, tornando o treino e a avaliação destes padrões comportamentais uma atividade mais manejável do ponto de vista didático. Esta operacionalização dos comportamentos didático-pedagógicos, possibilitaria também a passagem recorrentemente problemática entre as condições teóricas (1), e as condições pedagógico-didáticas (2 e 3). Adicionalmente, o paradigma das habilidades sociais facilita a articulação entre os estágios observacionais (realizados nos semestres iniciais das licenciaturas) e os estágios de prática docente (realizados nos semestres finais dos cursos).

ESTABELECENDO O INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO

A possibilidade de acordo intersubjetivo e socialização em linguagem precisa constituem vantagens inegáveis dos procedimentos sistemáticos de observação. Uma condição indispensável para que se possa atingir esta precisão e acordo intersubjetivo é a definição clara da realidade a ser observada. “A definição é condição indispensável para que dois ou mais observadores concordem quanto a ocorrência e características de um determinado evento” (DANNA, MATOS, 2004).

A importância de definições precisas que permitam observar a consecução dos objetivos pedagógicos tem sido reconhecida por diversos autores. Exemplos clássicos e ilustrativos são: a taxonomia dos objetivos de processos educacionais de Bloom (BLOOM et.

AL, 1956), os objetivos instrucionais de Gagne (GAGNE, 1985), o sistema de análise de interações de Flanders (FLANDERS, 1970) e o estabelecimento de objetivos comportamentais de Skinner (SKINNER, 1958)

No paradigma das Habilidades Sociais as unidades de análise ou observação seriam as classes de comportamentos, caracterizados a partir da sua função, ou seja, seu possível efeito no comportamento dos envolvidos. Assim, o primeiro passo na busca de estabelecer uma categorização para a observação do desempenho interpessoal do professor em sala de aula seria considerar os comportamentos em seus aspectos ‘molares’. Para o estudo das Habilidades sociais, portanto, a função dos comportamentos (aspecto molar) é mais reveladora do que a forma específica (aspecto molecular) nas quais estes comportamentos se manifestam (DELL PRETTE, DELL PRETTE, 1996).

No caso das interações dos professores com os alunos em salas de aula, acreditamos pertinente a a distinção entre duas grandes classes de comportamentos sugeridas por Coll e Solé (1996):

Por um lado a estruturação de participação, ou estrutura social, que se refere ao que se espera que seja feito pelos professores e pelos alunos, a seus direitos e obrigações no transcurso das atividades... Por outro lado, a estrutura de conteúdo ou estrutura acadêmica, que se refere ao conteúdo das atividades escolares e à sua organização. (COLL; SOLÉ, 1996, p. 295)

De acordo com estudo de caso de Dell Prete et. all. (1998) estas duas classes foram divididas de forma exaustiva em oito subcategorias para a unidade de estruturação da participação e cinco subcategorias para a unidade de estruturação do conteúdo.

No que se refere à estruturação da participação, as subclasses de comportamentos postuladas foram: 1) Especificar produtos esperados, 2) Especificar desempenhos requeridos, 3) Controlar o tempo de execução, 4) Explicitar/organizar condições para execução, 5) Utilizar estratégias e recursos motivacionais, 6) Supervisionar a execução, 7) Reagir restritivamente a comportamentos incompatíveis com os requeridos, 8) Reagir favoravelmente à emissão de comportamentos requeridos.

No que se refere à estruturação dos conteúdos, as subclasses de comportamentos postuladas foram: 1) Colocar-se como apresentador de conteúdo, 2) Colocar o aluno como apresentador de conteúdo, 3) Apoiar a apresentação de conteúdo exposta pelo aluno, 4) Rejeitar o conteúdo apresentado pelo aluno, 5) Apoio individual aos alunos, relacionado ao

conteúdo.

Cada uma dessas subclasses, por sua vez, ainda pode ser dividida em comportamentos mais específicos, como por exemplo: perguntar se alguém tem dúvidas, chamar o aluno pelo nome, pedir silêncio, etc. Para uma descrição completa destes comportamentos, consultar Dell Prete et. all (1998).

Ao direcionar a observação para classes de comportamentos bem definidos e operacionalmente identificáveis, uma sistematização desta natureza possibilita que o momento de observação se relacione não só com a formação para o desempenho destes comportamentos, mas também possibilita uma avaliação mais proveitosa destes próprios comportamentos. Principalmente quando se trata de processos de interação fluidos e situados, como o são aqueles estudados sob o nome de “Habilidades Sociais”, a observação sistemática se faz indispensável para a condução de uma avaliação proveitosa. Isto mostra a diferenciação do processo de observação do processo de avaliação, e ao mesmo tempo reafirma sua conexão.

Observação e avaliação são dois processos interligados que permitem detectar indicadores e identificar, com base nestes, a causa para o comportamento observado. Só através de um processo de observação rigoroso e uma avaliação consistente se consegue registrar e categorizar as informações recolhidas. Quanto maior a afinidade entre os dois processos maior será a compreensão e o consequente ajustamento do ensino de modo a favorecer a aprendizagem.(MENDES et al., 2012, p. 62)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da cisão histórica entre práticas cultural-cognitivas e práticas pedagógico-didáticas na formação de professores no Brasil (SAVIANNI, 2011), assim como da persistência desta cisão, mesmo nos currículos das licenciaturas que enfatizam estágios observacionais ao longo dos cursos, procurou-se no paradigma das Habilidades Sociais, instrumentos e indicadores que possibilitem a integração destes dois aspectos igualmente importantes da prática docente.

Mostrou-se como a ausência destes indicadores comportamentais dificulta a identificação de competências docentes por parte dos professores em formação, prejudicando também o desenvolvimento de práticas de formação destas mesmas competências.

Apresentou-se uma categorização preliminar, oriunda de pesquisas na área, que pode ser utilizada para estimular a avaliação e o desenvolvimento destas habilidades nos alunos dos cursos de formação de professores. O uso desta categorização, mesmo que preliminar, também pode servir como instrumento para diminuir a distância entre a teoria e a prática, assim como a distância existente entre os estágios de observação e atuação docente propriamente dita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHDOWN, D.; BERNARD, M. Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. **Early Childhood Education Journal**, [S.l.], n. 39, p. 397-405, 2012.

BERGER, C. et al. Socioemotional wellbeing and academic achievement: evidence from a multilevel approach. **Psicologia: reflexao e critica**, Porto Alegre, v. 24, p. 344-351, 2011.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 1956.

BRASIL. Leis, decretos. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União, Brasília**, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Texto integral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CABALLO, V. E. *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. Livraria Editora Santos: São Paulo, 2002.

COLL C.; SOLÉ, I. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**, v.2. Porto Alegre: ArtMed. 1996.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. . **Ensinando observação: Uma introdução**. São Paulo: EDICON, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A, et al. Ludmila. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online], v.11, n. 3, 1998.

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

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P. **The impact of after-school programs that seek to promote personal and social skills**. Casel: University of Illinois at Chicago, 2007. Disponível