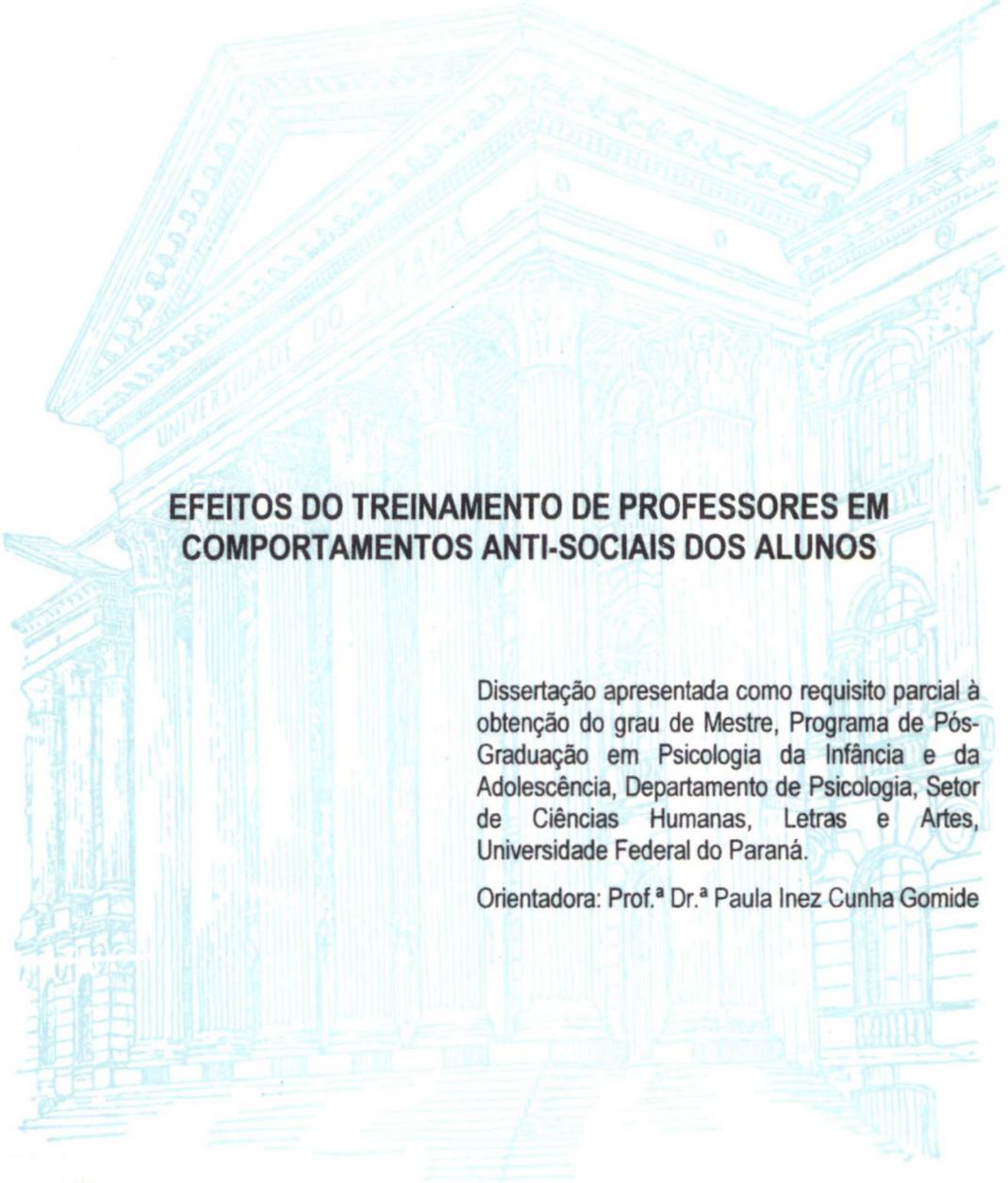


CAIO F. FEIJÓ



**EFEITOS DO TREINAMENTO DE PROFESSORES EM
COMPORTAMENTOS ANTI-SOCIAIS DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Infância e da Adolescência, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Inez Cunha Gomide

CURITIBA
2001

CAIO F. FEIJÓ

**EFEITOS DO TREINAMENTO DE PROFESSORES EM
COMPORTAMENTOS ANTI-SOCIAIS DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Infância e da Adolescência, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Inez Cunha Gomide

**CURITIBA
2001**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PARECER

A Comissão Julgadora da Dissertação apresentada pelo Mestrando **Caio da Fonseca Feijó**, sob o Título "Efeitos do Treinamento de Professor no Comportamento Anti-social de Alunos", após argüir o candidato e ouvir suas respostas e esclarecimentos, deliberou aprovar por unanimidade de votos, com nota 85 correspondente ao conceito B

Profª. Dra. Paula Inez Cunha Gomide – UFPR

Profª. Dra. – Verônica Bender Haydu - UEL

Profª. Dra. Lidia Natália D. Weber – UFPR

Em face da aprovação, deliberou ainda, a Comissão Julgadora, na forma regimental, opinar pela concessão do título de **Mestre em Psicologia da Infância e da Adolescência** ao candidato **Caio da Fonseca Feijó**.

UFPR, 27 de Setembro de 2001

Agradeço a todos que
colaboraram para a realização
desta tarefa. Foi um trabalho
árido que, sem ajuda, apoio e
motivação, teria sido
impossível.

Colaboradores, facilitadores,
participantes da pesquisa,
família, filhos, esposa, colegas,
amigos e professores, “muito
obrigado por tudo”,
(principalmente pela paciência).

O meu respeito, admiração e
gratidão a todos.

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO.....	01
PROBLEMA DE PESQUISA.....	09
REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA.....	10
O comportamento anti-social.....	10
A teoria do Aprendizado Social.....	13
O papel da escola.....	20
A capacitação do professor.....	28
OBJETIVO DE PESQUISA.....	35
HIPÓTESES DE PESQUISA.....	35
HIPÓTESES ESTATÍSTICAS.....	36
MÉTODO.....	37
Participantes.....	37
Instrumentos.....	37
Procedimento.....	40
Programa de treinamento.....	43
RESULTADOS.....	50
DISCUSSÃO.....	62
CONCLUSÃO.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74

Resumo

Os estudos sobre comportamento anti-social aprendido sugerem que a sua base pode estar nos fatores: familiar, grupo de amigos, nível comunitário e escolar (Stoff, Breiling e Maser, 1997; Bandura e Inesta, 1975; Kazdin e Buela-Casal, 1997; e Hawkins, Arthur e Olson, 1997). Este trabalho dedica especial atenção ao fator escolar, notadamente na relação professor/aluno. Foi desenvolvido em 2000, um treinamento de habilidades sociais/comportamentais com carga total de 24 h, a três professoras regentes de uma escola pública municipal de Curitiba, que atendem alunos de três classes da 4ª série do Ensino Fundamental (n 64), objetivando a redução de comportamentos anti-sociais e aumento de comportamento pró-sociais dos referidos alunos. Os alunos foram filmados em sala de aula em pré e pós-teste, assim como também foi gravado o áudio das professoras nesses dois momentos. Não se confirmou a hipótese de que as professoras ampliariam a técnica de reforçamento positivo junto aos alunos, no entanto, demonstraram uma sensível redução no comportamento de ameaça e punição, apoiando a hipótese de que o treinamento reduziria tais comportamentos. Não houve redução de comportamentos anti-sociais dos alunos em pós-teste ($t=0,64$; $p=0,522$), porém houve aumento estatisticamente significativo de comportamentos pró sociais em pós-teste ($t=3,25$; $p=0,002$), após o treinamento das professoras.

Abstract

The studies about learned unsocial behavior suggest that its background may be found in the following factors: familiar, groups of friends, community and school level (Stoff, Breiling and Maser, 1997; Bandura and Inesta, 1975; Kazdin and Buela-Casal, 1997; e Hawkins, Arthur and Olson, 1997). Our research dedicates special attention to the school level, mostly to the teacher/student relationship. In the year 2.000 a training of social and behavior abilities was developed totalizing 24 hours with three public school teachers in Curitiba, who taught to three classes of the fourth grade of the elementary school (n 64), objectifying the reduction of unsocial behavior the increase of the students pro social behavior. The students were filmed twice in their classrooms, before and after test, and the audio of their teachers was recorded during these two occasions. The hypotheses that the teachers would amplify a positive reinforcement technique with their pupils wasn't confirmed. However a significant change in the teachers' behavior concerning the threatening and punishment toutards their studants was observed, giving support to the hypotheses that the related training would reduce the students'unsocial behavior. There was no reduction in the students'unsocial behavior after the tests ($t=0,64$; $p=0,522$), but there was a statistically significant increase in students'pro social behavior ($t=3,25$; $p=0,002$) after the teachers'training.

EFEITOS DO TREINAMENTO DE PROFESSORES EM COMPORTAMENTOS ANTI-SOCIAIS DOS ALUNOS

Em 1999, o Grupo de Estudos da Violência da UFPR concluiu um extenso trabalho de pesquisa (Sallas, 1999), cujo objetivo principal foi o de avaliar e caracterizar níveis, causas e conseqüências da violência juvenil, e o de analisar o sentido que os jovens curitibanos pertencentes às várias classes socioeconômicas, atribuem à juventude, à violência e à cidadania. A investigação foi realizada em Curitiba, entre junho e dezembro de 98. O público alvo da investigação foram 900 jovens, com idade entre 14 e 20 anos, 350 pais e 400 educadores; a forma utilizada para a coleta de dados foi a aplicação de questionários e entrevistas coletivas.

O estudo de Sallas (1999) constitui parte de um estudo multicêntrico inicialmente realizado em Brasília pela UNESCO em 1997, apoiado por um conjunto de instituições preocupadas com a violência praticada por jovens naquela cidade e se estendeu por mais duas capitais além de Curitiba: Rio de Janeiro e Fortaleza. O elemento desencadeador do projeto foi o fato ocorrido em 22 de Abril de 1997, quando cinco jovens de classe média atearam fogo em Galdino de Jesus dos Santos, um índio Pataxó, que dormia em um banco de uma parada de ônibus.

Sallas (1999) investigou Família, Estado, Escola e Adolescentes. No capítulo “Universo Escolar”, o referido estudo apresentou resultados no que diz respeito à visão do professor sobre a sua participação no processo de educação, socialização e desenvolvimento do espírito crítico dos seus alunos, além do seu

próprio grau de satisfação e realização profissional. Esses resultados sugerem que há uma insatisfação por parte da classe de professores, principalmente naqueles que atuam na rede pública de ensino, quanto a questões salariais e de condições de trabalho, além de uma marcante dificuldade na relação com os alunos o que sugere possibilidades de desenvolvimento de comportamentos anti-sociais nos alunos.

Os depoimentos abaixo, citados por Sallas (1999), ilustram as afirmações feitas acima:

...E aqui no Paraná a gente tá aí...sofrendo na pele aí né... nós não temos perspectiva nenhuma, nós queremos uma coisa mas parece que o governo quer outra... (professor de escola pública - p.180)

Completamente alienada, é como eu vejo a nossa juventude hoje. Então eu não vejo que eles tenham alguma perspectiva de futuro nesse sentido (transformação social).... (professor de escola particular – p.193)

Eu acho assim; que hoje nós deixamos muito a desejar, porque o aluno não encontra em nós..., talvez a gente esteja um pouco na retaguarda (professor de escola pública - p.195)

Eu sinto a escola muito ruim. A escola em que eu estou, ela é uma escola em que a gente....cada um trabalha isolado, teríamos que conseguir fazer da escola um trabalho de conjunto... porque ela (a escola), está totalmente fora... (professor de escola pública - p.185)

Eu gosto de estudar só que... as vezes não.... o próprio colégio não dá incentivo prá gente estudar, as vezes ele só dá aquela matéria, pronto, e não dá aquele incentivo de estudar (aluno escola pública - p.182)

São autoritários, não escutam a gente, você não tem chance de fazer nada (alunos de escola particular – p. 181)

Professor vem com mau humor de casa, aí descarrega em cima do aluno (alunos de escola particular p. 181)

Tem professor que não gosta de dar aula prá gente não sei por quê // a professora chega na sala e fala assim: eu odeio dar aula prá esta sala (...) // ela chama de marginal, de não sei o quê...(aluno de escola pública - p.183)

Em 1980, um grupo de pesquisadoras da UFRS, Feldens, Ott e Moraes (1983), realizou uma pesquisa em 24 municípios nos três estados do sul do Brasil, com 168 professores de 1º grau. Esses educadores responderam a uma “lista de classificação dos problemas de professores” e as pesquisadoras obtiveram os seguintes problemas, citados como muito aborrecedores pelos professores: conseguir se manter com o salário de professor, 54,7%; trabalhar com alunos mal preparados nas séries iniciantes, 47,7%; ter alunos que não prestam atenção às orientações para as tarefas, 41,6%; ter alunos mal-educados, 40,6%; ter alunos que apresentem dificuldades na ortografia, 40,2% e trabalhar com alunos desinteressados pelas atividades de classe, 38,8%

Note-se que das seis primeiras categorias mais votadas como muito aborrecedoras, três se relacionam com comportamentos anti-sociais dos alunos, o que sugere insatisfação e sensação de impotência por parte da classe de professores, no que se refere a mudanças no sistema educacional.

Castro (2000) aponta a eliminação da “reprovação” em alguns ciclos da educação como causa de reclamações e insatisfações de muitos professores, que “perderam suas armas para fazer o aluno estudar”. Estudos de Freller (2000) dão conta de que as reclamações mais comuns dos professores são de que seus alunos são carentes, marginais, doentes e drogaditos: que eles (os professores) têm dificuldades de natureza institucional como salários, quantidade de alunos por sala (até 50), falta de apoio e orientação. Queixam-se da formação que receberam, afirmando terem sido, na melhor das hipóteses, “preparados para ensinar mal, alunos ideais, que não existem” (p.161), e principalmente da desvalorização do seu papel pela sociedade. Sentem-se responsáveis e culpabilizados pelos fracassos da educação no Brasil. A autora acrescenta: “Os professores não formam um grupo uniforme que pensa e age em uníssono, de forma coesa e articulada.... cada professor tem um nome, uma idade, uma história, uma formação, um ideal”. (p.151).

Segundo Colombier, Mangel e Perdriault (1989), a escola sonhada não existe mais ou não existe ainda, resta uma instituição e pessoas que aí se reúnem para trabalhar, com o que concorda Morais (1995), e acrescenta que o que encontramos é uma vida escolar terrivelmente concessiva, dotada de uma

normatização flácida, desnorteada entre a grande demanda por escolarização e as péssimas condições de ensino existentes. E isso ocorre, ainda segundo o autor, mais uma vez por conta do fato de que a educação está longe de ser estabelecida como prioridade para o engrandecimento nacional e para a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros. Sobre a precariedade do ensino Latino-Americano, Silva & Davis (1993), discorrem:

As aulas são dissertativas, exigindo longas cópias do quadro negro e fornecendo pouca ou nenhuma oportunidade para perguntas. Como predomina a memorização sobre o entendimento, o conteúdo apresentado é raramente trabalhado de forma ativa. Acompanhamento e avaliação, quando ocorrem, resumem-se a assinalar certo ou errado, sem explicitar, aos alunos, a natureza do sucesso ou fracasso nas provas e/ou tarefas. Trabalhos em grupo constituem exceções, bem como debates e discussão viva sobre os conhecimentos veiculados em sala de aula (p.39)

Para Candau, Lucinda e Nascimento (1999) mudou a escola e mudou o professor. A escola era vista enquanto instrumento de ascensão social e fonte privilegiada de informações enquanto o professor possuía status como mediador dessa ascensão. As autoras afirmam ainda que, atualmente, o esvaziamento e a fragmentação na formação dos professores, a diminuição drástica dos salários, o profundo mal estar presente, a desvalorização da educação e do magistério, acabaram por gerar uma grave crise de identidade da escola gerando assim, um enfraquecimento do seu papel. E concluem que, com frequência, o mau professor é

descrito pelos alunos como aquele que falta, que é fraco, que não consegue manter a disciplina na turma, que é injusto, que não tem disponibilidade para com os alunos ou, ainda, que não demonstra entusiasmo pelo que faz. Ainda para as autoras, as manifestações de violência podem estar relacionadas com a falta de competência relacional (escuta, capacidade de negociação, ser alguém com quem se possa falar) do profissional que atua na escola e com o fracasso na formalização dos papéis do professor e do aluno. Assim, muitas vezes, o que resta ao professor é o autoritarismo, que segundo Moraes (1995), é a negação do outro e se traduz em desequilíbrio que deriva da insegurança do educador. “Autoritarismo é o tapume atrás do qual alguma incompetência se esconde.” (p. 46)

Há uma forte preocupação da sociedade em geral com o tema violência, um tema extremamente complexo, tanto na forma como na origem. No Brasil, cada vez mais a violência está presente nas vidas das pessoas; a todo momento nos noticiários e, quando menos se espera, ao lado de cada um de nós, das mais diversas formas, em assaltos, em atos violentos, ou até mesmo quando se é discriminado ou rejeitado.

Sobre a questão da origem, Minayo (1999) retrata muito bem suas possíveis variáveis quando esclarece que o Brasil é um país imerso em dívidas sociais como a pobreza, a miséria, o desemprego, a mortalidade infantil, falta de habitação, saúde precária, o analfabetismo e baixa escolarização. Esses fatores contribuem, sem dúvida, para o despreparo profissional, para a falta de perspectivas de futuro, para conflitos e confrontos raciais, religiosos, econômicos, entre outros, para a

impunidade, para a perda da confiança no sistema, enfim, somos um país cujo sistema político favorece as extremas desigualdades na participação social, substratos essenciais para reações, entre elas, reações agressivas.

Freqüentemente, vêem-se, na mídia, essas reações agressivas e agora, também dentro das escolas, local até então visto pelas famílias como seguro para os seus filhos. Os noticiários têm apresentado constantes casos como a formação de gangues dentro das escolas, professores ameaçados por alunos, crianças vítimas de agressão e dominação na escola, e até aluno armado na sala de aula (Minayo 1999).

O rápido aumento nos níveis, padrões e formas da violência justificam a inquietação da sociedade em geral, notadamente no que se refere à violência nas escolas. Pais querem saber: o que está havendo? Por que a escola deixou de ser um lugar seguro para os nossos filhos? Certamente, vários fatores devem ser responsáveis, porém, estudos atuais têm apontado para uma variável, objeto de nosso estudo, que é a qualidade da formação de professores.

Morais (1995) atribui ao Estado essa responsabilidade ao afirmar que a educação no Brasil não tem prioridade alguma, com o que concordam Candau, Lucinda e Nascimento (1999), complementando que é o baixo investimento do Estado no setor educacional e a falta de políticas educacionais voltadas para uma real democratização da escola que causam a fragmentação na formação dos educadores. Os professores, mal preparados para exercerem o papel de educadores, acabam por limitar sua função à transmissão de conhecimentos. Esse despreparo

citado vem da formação ou da desinformação, principalmente, sobre como lidar com alunos que apresentam comportamentos anti-sociais. Ainda para as autoras, esse desconhecimento, muitas vezes, leva o educador a agir por intuição ou segundo a sua experiência e, na maioria das vezes, os resultados são desastrosos - situação que favorece o desinteresse no seu papel de educador. Com o desinteresse instalado, não há motivação para a busca de novas habilidades sociais/comportamentais para se lidar com as adversidades em sala de aulas, e essa variável motivação poderá estar presente ou não em qualquer educador, tanto da rede pública como da rede privada, tanto em professor de ensino básico, como de ensino médio ou superior. Se as dificuldades citadas fazem parte do universo de todas as classes de professores, imagine-se a classe dos professores da rede pública, desvalorizados tanto na formação quanto no exercício da sua atividade, que há muito não têm mais condições de ler, seja por não poderem comprar livros, seja em razão das jornadas de trabalho que os fazem atuar em 2 ou 3 escolas, ou por estarem sobrecarregados de funções.

Segundo Sidman (1995), o que resta a esses professores despreparados e desinteressados para lidar com a indisciplina em sala de aula, muitas vezes, é o comportamento coercitivo. Explica o autor: “Coerção é o uso da punição e da ameaça de punição para conseguir que os outros ajam como nós gostaríamos, e a prática de recompensar pessoas deixando-as escapar de nossas punições e ameaças”, (p.17). Sobre punição, Haydu (2001) esclareceu que muitos professores e pais a usam porque, entre outros motivos, a punição produz o efeito esperado de

forma bastante rápida. Acontece que o resultado da ação coercitiva dos professores é o desenvolvimento de um ambiente aversivo na sala de aula, que pode até trazer resultados imediatos, porém extremamente frágeis. Isso acontece porque, “Quando não podemos escapar de um ambiente aversivo, é de se esperar que o organismo apresente um comportamento agressivo” (Gomide 1996, p. 81)

Sidman (1995) e Patterson, Reid e Dishion (1992) explicam que punição e privação também levam à agressão, mas coerção induz mais do que apenas ao ato agressivo em si mesmo. “Depois de ser punido, um sujeito fará qualquer coisa que possa para ter acesso a outro sujeito que ele possa então atacar. Ainda que aquele indivíduo possa não ter sido de modo algum responsável” (Sidman 1995, p.221-222).

Em virtude desses dados, originou-se o nosso problema de pesquisa: “Em que medida o treinamento de habilidades sociais/comportamentais a professores reduz o comportamento coercitivo deles em sala de aulas e favorece a diminuição de comportamentos anti-sociais e aumento de comportamentos pró-sociais dos seus alunos?

A revisão de bibliografia que apresentaremos a seguir focaliza tanto o aspecto do comportamento anti-social enquanto um comportamento aprendido, quanto o papel do professor e a sua qualificação interrelacional.

Revisão da Bibliografia

Primeiramente serão discutidos os conceitos de comportamento anti-social e as várias teorias que justificam o desenvolvimento desse comportamento. Na seqüência, será apresentada a Teoria do Aprendizado Social e respectiva revisão da bibliografia com enfoque no aprendizado social de comportamentos anti-sociais. No capítulo “O Papel da Escola no Desenvolvimento e Manutenção de Comportamentos Anti-Sociais dos Alunos”, serão revisados estudos sobre o tema e, finalmente, no capítulo “A Capacitação do Professor”, apresentaremos as teorias sobre treinamento e discutiremos os estudos relativos à matéria.

Comportamento anti-social

O comportamento anti-social pode ser caracterizado tanto pela violência, agressividade e delinqüência de um indivíduo, quanto pelos comportamentos de desobediência, desafio, ofensas morais e até mesmo desatenção que ele possa apresentar, Hinshaw e Zupan (1997); Kazdin e Bucla-Casal (1997) acrescentam que ações agressivas, furtos, vandalismo, mentiras e infrações às regras e às expectativas sociais são também características de comportamento anti-social, com o que concordam Candau, Lucinda e Nascimento (1999), ao afirmarem que há várias expressões de comportamentos anti-sociais, porém a marca constitutiva é a violência, a tendência à destruição e ao desrespeito ao outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico e ético. Minayo (1999) completou sugerindo

que a violência também pode se expressar por meio da negação do direito do outro a ser diferente, o que significa o não reconhecimento da diversidade na vida social, comprometendo-se, aí, pela negação, a possibilidade do diálogo abrir caminho para a opressão. Ainda a autora afirma que:

As várias formas da violência estão arraigadas não só nas relações interpessoais, mas também nas instituições sociais (família, escola, meios de comunicação, organizações), e até mesmo nos diferentes grupos de jovens que se aglutinam em função de características semelhantes, em que reproduzem e reafirmam a discriminação ou a solidariedade (p.14).

Violência, enfim, é expressada por comportamentos disruptivos, freqüentemente agressivos e que transgridem as normas da sociedade (Hinshal e Zupan, 1997).

Para Hawkins, Arthur e Olson (1997) e Kazdin e Buela-Casal (1997), existem cinco fatores de risco que predizem a possibilidade de desenvolvimento de comportamentos anti-sociais: a dimensão individual, a familiar, a escolar, o grupo de amigos e o nível comunitário. Sobre o comportamento anti-social como fator individual de risco, várias teorias se propõem a dar explicações, entre elas a teoria do “processo biológico” (Kaplan e Sadock, 1993), a qual defende que o comportamento anti-social pode ter um fundo genético, causas hormonais, ou estar relacionado com neurotransmissores. O uso de drogas também pode originar comportamentos anti-sociais, assim como “danos neuroanatômicos”, causados por

doenças ou acidentes. A teoria das “influências ambientais” sugere que o calor ou o frio intenso, barulho excessivo, desconfortos visuais, auditivos e olfativos, entre outros, podem gerar reações anti-sociais em qualquer indivíduo (Kaplan e Sadock, 1993). Gomide (1999) e Husmann, Moise e Podolski (1997) sugerem que é fundamental se analisar a maneira pela qual a programação biológica da espécie está sendo influenciada pelo modo de vida do ser humano. É na interação biologia-ambiente que devemos focar nossa atenção para a devida compreensão do fenômeno.

Cada espécie traz consigo, ao nascer, uma carga biológica que a prepara para interagir com o meio ambiente de uma determinada forma e, caso o ambiente não apresente as condições apropriadas para a sua adequada sobrevivência (clima, alimentação, densidade populacional, etc.), o organismo poderá comportar-se de forma alterada, agressiva por exemplo, ou, até mesmo sucumbir. (Gomide 1999, p.37-38)

As teorias psicanalíticas falam de “instinto” para justificar alguns comportamentos anti-sociais, e a Psiquiatria atribui também como causa desses comportamentos, doenças chamadas de “transtornos de personalidade e de conduta”. Os indivíduos com essas doenças mostram padrões profundamente entranhados, inflexíveis e mal ajustados de relacionamento e de percepção do ambiente e de si mesmos, (Kaplan e Sadock 1993; Stoff, Breiling e Maser 1997). A teoria chamada “Teoria do grupo de Yale” (Eron, 1997) é baseada em estudos da “frustração” como determinante da agressividade. Em sua forma original, esta

hipótese sugeria que: 1) a frustração sempre leva a alguma forma de agressão e, 2) a agressão sempre deriva da frustração, ex: um rapaz dirigindo seu carro é parado e advertido por um policial. Ao retornar à estrada, frustrado pela situação desagradável e atrasado no seu compromisso, agride, impedindo que outros veículos o ultrapassem.

Finalmente, a agressividade pode ser entendida como comportamento social aprendido no qual se encaixam as dimensões, familiar, escolar, de grupo de amigos e de nível comunitário (Kaplan e Sadock, 1993; Stoff, Breiling e Maser, 1997; Bandura e Inesta, 1975; Kazdin e Bucla-Casal, 1997). Esta teoria será, agora, apresentada com maiores detalhes.

A Teoria do Aprendizado Social

Segundo Kaplan e Sadock (1993) a teoria do aprendizado define o aprendizado como uma mudança no comportamento de um indivíduo em uma situação específica, mudança esta causada pela repetição das experiências naquela situação, eliminando-se, aí, explicações de tendência inata, maturação ou situações temporárias do indivíduo para o comportamento.

A Teoria do Aprendizado Social (Bandura 1963) baseia-se na modelagem de papéis, de identificação e de interações humanas. Uma pessoa pode aprender por imitação do comportamento de outra, porém, fatores pessoais estão envolvidos, e a imitação do modelo deve ser reforçada ou recompensada para que o comportamento torne-se parte do repertório da pessoa.

Bandura (1975) afirma que a violência no ser humano não é um fenômeno individual e sim um fenômeno social e sugere que o comportamento ocorre como resultado do intercâmbio exercido entre os fatores cognitivos e ambientais, um conceito conhecido como determinismo recíproco. Se o modelo escolhido reflete normas e valores saudáveis, a pessoa desenvolve com auto-eficácia, a capacidade para se adaptar.

A Teoria do Aprendizado Social (Bandura 1975) distingue três formas reforçadoras da agressão, o que o autor denomina “Teoria da Agressão” (p.310)

- 1) A influência do reforçamento externo direto que são (A) as recompensas possíveis e desejadas, por exemplo, animais dóceis poderão recorrer a ataques que lhes proporcionem comida e bebida; (B) as recompensas sociais e de status, há comportamentos agressivos que se mantêm porque com eles se ganham recompensas de aprovação e de status (característica observada geralmente nos grupos); (C) a suavização de tratamentos aversivos como redução de dores, crianças agredidas sistematicamente conseguem terminar com o maltrato mediante contra-ataques agressivos e (D) expressões de danos, aí a conduta agressiva é reforçada pelos sinais de sofrimento que a vítima manifesta
- 2) Reforçamento vicário: o sujeito observa repetidamente as ações dos outros e as ocasiões em que são recompensadas, anuladas ou castigadas. Os resultados observados influem na conduta quase da mesma maneira que as conseqüências experimentadas diretamente. O sujeito se beneficia com os êxitos e os erros dos demais, com suas próprias experiências. Em geral, observar que a agressão é ato

recompensado em outros aumenta a tendência de se conduzir de maneira igualmente agressiva da mesma forma que observar que aqueles que são castigados atenua a dita tendência.

- 3) Autoreforçamento: os indivíduos fazem coisas que lhes tragam sentimentos de dignidade e satisfação. Conduzem-se de maneira que não produzam críticas a si mesmos ou qualquer outra consequência de auto menosprezo. Fazem da conduta agressiva uma fonte de orgulho pessoal.

Para Eron (1997), Kazdin e Bucla-casal (1997) e Bandura e Iñesta (1975), a agressão é um comportamento aprendido e normalmente aprendido muito cedo no desenvolvimento de uma criança. Crianças expostas a modelos de agressividade, tanto familiar quanto de mídia, terão comportamentos anti-sociais aumentados. Patterson, Reid e Dishion (1992) concordam que num certo sentido, todas as crianças aprenderam sobre comportamento anti-social, e indagam: por que algumas crianças emitem comportamentos anti-sociais com frequência maior que outras? Bandura (1975), sobre esse questionamento, sugere que as condutas que as pessoas mostram são aprendidas por observação, seja deliberada ou inadvertidamente, através da influência do exemplo. Com o aprendizado de modos e comportamentos agressivos, as circunstâncias sociais determinarão em grande parte se eles serão postos em prática ou não. O autor sugere que, “na sociedade moderna há três fontes principais da conduta agressiva” (p.313): 1) as influências familiares. Pais que propiciam métodos de dominação têm filhos que tendem a se valer de táticas agressivas semelhantes com seus colegas; 2) as influências sub

culturais. Aqui o autor cita o exemplo de instituições militares que podem transformar pessoas que foram educadas na tradição de que matar é um aspecto deplorável e moralmente repreensível, em combatentes que podem se sentir orgulhosos em destruir uma vida humana; 3) A modelação simbólica, presente nos meios de comunicação de massa, principalmente na TV, onde indiscriminadamente se observam ações agressivas. “A exposição à violência televisada fomenta a agressividade interpessoal” (p.315).

Bandura (1975) ampliou sua teoria de aprendizagem social de agressão, incluindo fatores cognitivos para responder por comportamentos agressivos e pela manutenção destes comportamentos em crianças. O autor afirmou que crianças agressivas possuem processos cognitivos distorcidos para a interpretação de comportamentos dos outros e a seleção do seu próprio comportamento. Complementam Gerow e Kendall (1997), afirmando que crianças agressivas não parecem entender emoção do mesmo modo que crianças não agressivas e demonstram menos sentimentos de tristeza ou medo, quando enfrentam situações difíceis. São distorções cognitivas, como má interpretação da intencionalidade dos outros, por exemplo, e fazem parte da estrutura de crianças agressivas e anti-sociais. Eron (1997) conclui, sugerindo que o modo como a criança percebe e interpreta eventos ambientais determinará se ela responderá com agressão ou outro comportamento. Estudos de Lewin, Davis e Hops (1999) confirmam essa teoria, afirmando que o comportamento anti social do adolescente (comportamento agressivo, baixos níveis de comportamentos pró-sociais e de sucesso acadêmico,

comportamento disruptivo, hiperativo e introvertido) possui estreita relação com rejeição e agressão de pais, de professores e de seus pares. Patterson, Reid e Dishion (1992) completam sugerindo a idéia que os aparentes inofensivos atos coercitivos observados no lar e na escola são os protótipos de comportamentos delinqüentes na adolescência. Os autores sugerem que existem quatro estágios que resultam em seqüência padronizada de efeitos que parecem se refletir em muitos casos: estágio 1) Treinamento básico, onde os membros da família, ineficazes em confrontos disciplinares, promovem a troca coercitiva entre a criança e os outros membros da família. A criança acha que comportamentos aversivos como chorar, gritar e bater são efetivos e suprimem o comportamento aversivo dos outros familiares o que se traduz em reforçador positivo para ela. A combinação de disciplina ineficaz com a falta de monitoramento (não saber onde o filho está, com quem está, o que está fazendo, quando retornará) por parte dos pais parece caracterizar o processo coercitivo no lar; estágio 2) a reação do ambiente social, onde os comportamentos anti-sociais ou coercitivos aprendidos no lar predispõem a criança ao fracasso social. Na escola é difícil ensinar-lhe habilidades acadêmicas ou sociais por causa do seu temperamento explosivo e sua inabilidade interrelacional. Essas crianças evitam tarefas difíceis e situações exigentes, coagem professores e colegas, evitam os deveres de casa e até a escola, se atrasando ou cabulando aula. Passam a ser identificadas como crianças problema o que já havia acontecido em casa pelos pais; estágio 3) grupo desviante e o desenvolvimento de habilidades anti-sociais, onde o fracasso acadêmico recorrente e a rejeição pelos

pais, professores e colegas normais induzem as crianças inábeis a buscar colegas parecidos com ela, esse envolvimento aumenta, entre outros, o risco de uso de drogas e delinquência na fase adolescente. Muitos garotos que fracassam na escola e são rejeitados pelos colegas, também serão identificados como anti-sociais em casa, no entanto, nem todos que são anti-sociais fracassam na escola e nem todos são rejeitados pelos colegas; estágio 4) O adulto anti-social: a relação dos que foram crianças anti-sociais, com a marginalidade na idade adulta (dificuldade em manter emprego e casamento, envolvimento com álcool, drogas e polícia, freqüentemente desafiam as figuras de autoridade e regras que os coíbem), são indivíduos derrotados. Completam Patterson, Reid e Dishion (1992), relatando que a aprendizagem reflete a exposição a episódios anti-sociais nos quais a criança era no mínimo uma observadora e, mais provavelmente, um dos personagens envolvidos, com o que concorda Gomide (1999) acrescentando que estas variáveis estão associadas também ao rebaixamento da auto-estima da criança, outro fator preponderante no desenvolvimento de comportamentos anti-sociais. A autora esclarece que esse fenômeno se dá pela inabilidade e falta de repertório social/comportamental da criança, pelas defesas psicológicas como a rejeição de *feedback* social por exemplo, e pela sua vulnerabilidade às forças sociais. Assim, muitas vezes a criança pode obter compensações sociais pela emissão de comportamentos anti-sociais, ou seja, os comportamentos delinquentes elevam sua auto-estima.

Como foi mostrado, a bibliografia tem apontado para algumas variáveis próprias do sistema tal como despreparo, desinteresse e coerção que estão intimamente interligadas, ou mais propriamente, são influenciadas umas pelas outras de tal forma que é improvável a presença de somente uma ou duas dessas variáveis comportamentais em um pai ou professor. Estudos de Erickson, Crosnoe e Dornbusch (2000) sobre laços sociais (apego, compromisso, envolvimento e convicção), demonstram muito bem que a qualidade desses laços é fundamental na redução do desvio, na redução de associações com pares anticonvencionais e na diminuição da susceptibilidade às influências negativas dos seus pares. São cinco os elementos que proporcionam laços sociais: apego parental, supervisão parental, apego de professores, compromisso educacional e envolvimento da comunidade. Os autores desenvolveram um estudo longitudinal entre 1987 e 1990 com 4.625 adolescentes de nove escolas da Califórnia e de Wisconsin. O método do estudo foi de administração de questionário, em escala Lickert, aos alunos. Havia uma exigência no questionário: que os participantes indicassem pelo menos três amigos íntimos, para que as informações ali contidas fossem confirmadas em entrevistas posteriores. Aproximadamente 2.000 casos da amostra longitudinal satisfizeram essa exigência e foram, então, objeto de análise. Os principais tópicos do questionário relacionavam-se com: estrutura familiar, laços sociais, afeto parental, supervisão parental, apego de professores, compromisso educacional, envolvimento com a comunidade, susceptibilidade para influências negativas de amigos e desvios de amigos íntimos. Como ilustração, seguem-se as perguntas do

tópico “Apego ao Professor”: meus professores se preocupam com o que eu estou fazendo? Os professores estão dispostos a discutir assuntos comigo? Há um professor ao qual eu poderia me dirigir se estivesse realmente em dificuldade? Eu me preocupo com o que a maioria dos meus professores pensam de mim?

Concluíram os autores que os tópicos “apego do professor” e “compromisso educacional” contribuíram diretamente na redução de delinqüência, enquanto “apego parental” teve maior influência em uso de substâncias psicoativas. Os estudos demonstraram ainda que, quando a disciplina imposta pelos pais é coercitiva e severa, seus filhos têm mais probabilidades de associação com seus pares anticonvencionais e são mais susceptíveis às influências negativas deles. São os efeitos iatrogênicos de que falam Dishion, Mc Cord e Poulin (2000) em que os próprios pares com comportamentos desviantes (as amizades anticonvencionais), podem ser os modelos de influências negativas como: delinqüência, uso de drogas e mau ajustamento social, junto ao par vulnerável.

O papel da escola no desenvolvimento e manutenção de comportamentos anti-sociais dos alunos.

Para Patterson, Reid e Dishion (1992), a busca de correlações consistentes entre auto-estima rebaixada, fracasso acadêmico e características anti-sociais levou muitos pesquisadores a focalizarem a questão das deficiências acadêmicas e, a partir desse enfoque, obtiveram conclusões de que o fracasso acadêmico e social

levam à auto-estima rebaixada e esta, conclui Gomide (1999), desempenha um importante papel no desenvolvimento de comportamentos anti-sociais.

Estudos de Carvalho (1984), Correia (1992) e Leite (1988) falam da “profecia auto realizadora”: crianças de quem os professores foram induzidos a esperar melhores resultados, efetivamente apresentaram tais resultados. O contrário, também, se confirma, alunos mais carentes, rotulados como imaturos, perdidos, doentes e anormais pelos professores, têm maior possibilidade de fracassarem. Carvalho (1984) desenvolveu um estudo por meio de observação em sala de aula, de uma classe de 38 alunos de 1ª série do Ensino Fundamental. O experimento se deu numa escola de periferia durante todo o ano letivo de 1983. O principal foco de interesse foi relativo à formação do grupo de alunos isolados, as atividades desempenhadas por esses alunos, seu desenvolvimento acadêmico e a atenção que recebiam por parte da professora. Alguns desses alunos que não faziam as atividades propostas à classe, que ficavam alheios à aula e não tinham a atenção da professora, eram o objeto da observação. Os resultados do estudo indicaram que, quando o aluno apresentava dificuldades, a professora o chamava cada vez menos a participar dos exercícios (leituras, escrever na lousa...), designando-o para certas fileiras da classe juntamente com outros “atrasados”, segundo ela mesma dizia. Alguns alunos repetentes não chegaram sequer a ser chamados a participar das atividades propostas pela professora no início do ano, devido a fracassos em anos anteriores, o que, para a professora, atestavam sua incapacidade. No início de abril, pouco mais de um mês após o início das aulas, a

professora já indicou os alunos que seriam provavelmente aprovados ou reprovados, com os conceitos: Ótimo, Bom e Regular. Ótimo, segundo a professora, significava provável aprovação; Regular, reprovação; enquanto que os alunos com conceito Bom eram aqueles que tinham alguma chance de recuperação. Esses conceitos não foram resultados de provas ou exames, mas conclusões da professora acerca do desenvolvimento de cada um. Dos alunos que chegaram ao final do ano, todos os que tiveram conceito Ótimo em abril, foram aprovados, enquanto que os que tiveram conceito Regular foram todos reprovados. Dos que tinham conceito Bom, apenas dois foram aprovados e quatro reprovados. A autora conclui que provavelmente a professora não sabia como recuperar esses alunos e que não houve preocupação com o ensino dedicado a eles e, conseqüentemente, esses alunos não aprenderam a ler nem a escrever, eram crianças, em suma, fracassadas.

Esses fracassos, além de resultar em baixos resultados acadêmicos, freqüentemente geram rejeição também dos colegas e podem levar a faltas às aulas e até ao abandono da escola (Kazdin e Buela Casal, 1997), fatores suficientes para o rebaixamento da auto-estima do aluno. Completa Gomide (1999), “Esta ação, conseqüentemente, leva a criança ou adolescente a rejeitar os valores do sistema educacional e social (que são semelhantes), e a engajar-se em atividades anti-sociais para satisfazer suas necessidades emocionais.” (p.43).

Todo esse cenário, invariavelmente, produz o stress, “uma reação do organismo em função de alterações psicofisiológicas que ocorrem na vida do

indivíduo, quando este se depara com situações que o amedrontam, excitam, confundem ou até mesmo o fazem extremamente feliz” (Tanganelli e Lipp, 1998 p.17). As autoras aplicaram o Inventário de Sintomas de Stress Infantil (I.S.S.I.) em 158 alunos de 1^a a 4^a séries de escolas públicas na periferia de Americana - S.P. Os resultados confirmaram que a escola pode ser um fator estressante na vida da criança, em função do seu ambiente físico, por este ser o primeiro local de socialização da criança, pelo material pedagógico inapropriado e atividades inadequadas, pelo comportamento inadequado dos professores com cobranças exaustivas, pela discriminação e pela rejeição por parte dos colegas. Os resultados da amostra global do estudo revelaram que 55% das crianças avaliadas apresentaram sintomatologia de stress significativa com predominância de sintomas cognitivos como: “fico preocupado com coisas ruins que podem acontecer” (70%), “tenho medo” (58%), “tenho vontade de chorar” (57%). Quanto aos sintomas somáticos: “minhas mãos ficam suadas” (64%), “não consigo ficar parado e quieto no mesmo lugar por muito tempo” (56%), “meu coração bate depressa” (56%). Outro fator relevante da pesquisa é que foi constatado, entre as professoras dessas crianças, total desinformação sobre os conceitos e sintomas de stress.

A desinformação do professor soma-se agora à sua insatisfação, relatada por Biasoli-Alves (1994), quando fala da “sala dos professores”

Trata-se de um espaço repleto de insatisfações, onde dificilmente são apontadas as gratificações; eles discutem desde as diversas teorias

pedagógicas, suas descrenças em relação a elas, os modismos de que se fazem acompanhar, a degradação nos padrões e atitudes de crianças e jovens, de gerações diferentes, frente à aprendizagem e à escola, até problemáticas sociais – macro variáveis – aportando na culpabilização da família. E, se por um lado eles estão sendo amplamente capazes de levantar possíveis causas, interferentes com a escola e a aprendizagem de seus alunos, por outro, com frequência, seus “diagnósticos” começam a cair no lugar comum, e isto os mantém, quase sempre, imobilizados diante dos problemas que estão enfrentando. (p.84-85)

Biasoli-Alves (1994) realizou um estudo com professores de escola pública de primeiro grau e constatou que 37% dos professores colocam a família como a causa principal das dificuldades de aprendizagem das crianças; 46% atribuem o fracasso à própria criança, e somente 17% dos professores atribuem responsabilidade à escola.

Gómez (1992) ilustra bem esse quadro quando fala em “pessimismo pedagógico”, justificando que muitas vezes o professor abre mão do seu papel com a frase: “não há nada o que fazer”.

Agora temos: desinformação, insatisfação e incompetência do professor como possíveis substratos do desenvolvimento de comportamentos anti-sociais dos seus alunos, porém, como esclarece Gil (1995), em seu estudo sobre “a competência escondida”, “O professor considerado incompetente não o é o tempo todo, nem em todas as situações de sala de aula” (p.24). Sugere a autora que se

ofereça a esses professores, recursos capazes de fazê-los buscar a competência que eles detêm mas que não é reconhecida nem por eles mesmos.

Sidman (1995) oferece um desses recursos, chamado “reforçamento positivo”, como uma ferramenta no desenvolvimento da eficiência dos professores. Para o autor, um professor eficiente não reforça erros, pois ele sabe que isso é uma forma de mantê-los, já o professor que oferece reforçamento positivo terá aprendizagem bem sucedida. Explica o autor : “No reforçamento positivo, a ação de uma pessoa é seguida pela adição, produção ou aparecimento de algo novo, algo que não estava lá antes do ato. No reforçamento negativo uma ação subtrai, remove ou elimina algo, fazendo com que alguma condição ou coisa que estava lá antes do ato desaparecesse. Colocar moedas em uma máquina (comportamento) pode produzir uma barra de chocolate (reforçamento positivo) ou pode remover a barreira de uma catraca (reforçamento negativo).....quando nosso comportamento é reforçado positivamente obtemos algo; quando reforçado negativamente removemos, fugimos ou esquivamos de algo”. (p. 55/56). Conclui-se então, que através do reforço positivo, o indivíduo será capaz de desenvolver hábitos comportamentais pró-sociais.

Acontece, no entanto, que muitos professores desconhecem que elogios e recompensas podem ser mais eficazes do que punição e, nos seus repertórios, freqüentemente, predomina a ação coercitiva. Muitos deles desconhecem os pressupostos Skinnerianos sobre reforçamento positivo e reforçamento negativo, como explica Bergamini (76):

Punido o indivíduo extinguirá um comportamento, deixará de atuar de determinada forma, mas em compensação poderá desenvolver outro comportamento indesejável até que ocorra novo reforço negativo (p.78)

A ação coercitiva do professor, muitas vezes se dá por pura incompetência relacional, por falta de repertório social/comportamental, como ilustra Sidman (1995), sugerindo como ser um mau professor:

Exponha alunos lentos ao ridículo, revele suas inadequações para eles mesmos e para os outros chamando-os em testes orais, devolva seus trabalhos cheios de comentários escritos em destaque e com notas baixas para que outros alunos vejam à medida que passam os trabalhos da frente para trás; fale com eles rispidamente, ou com paciente exasperação, enfatize suas notas baixas, escrevendo-as em seus boletins com tinta vermelha, sente-os no fundo da classe, use-os como exemplo do que acontece com alunos fracassados (p.118)

Morais (1995), falando sobre vínculo professor/aluno, sugeriu que os educandos, principalmente de 1º e 2º graus sentem real necessidade de uma certa liderança pois logo percebem, no convívio com líderes autênticos, que o líder deseja o crescimento do liderado, que dizer “não” também poderá fortalecer o vínculo: “O educador é aquele que diz sim sempre que pode, mas diz não sempre que não é lícito dizer sim.” (p.54)

De acordo com Sarason (1975), a necessidade de modificar as escolas e as atitudes e motivações parece evidente, lograr êxito constitui uma tarefa enorme e

desafiante. A modelação, o estabelecimento de contingências de reforço e outras técnicas de modificação de comportamento têm muito a oferecer como componentes significativos de um programa educativo geral. Bandura e Walters (1963) lembram que a incidência de comportamentos anti-sociais será reduzida quando for possível a utilização de propostas alternativas socialmente positivas a agressão, “mesmo que haja uma instigação à agressão” (p.212-13). Kazdin e Buela-Casal (1997) e Eron (1997) acrescentam que a ação preventiva tem que começar por pais, professores e outros agentes socializadores. Hawkins, Arthur e Olson (1997) realizaram uma extensa revisão de estudos levados a efeito nos EUA, que visaram a redução de comportamentos anti-sociais em crianças e adolescentes. Pelos resultados desse trabalho, os autores concluíram, então, que as intervenções preventivas devem focar o aumento de fatores de proteção social como a relação afetiva - encorajadora e de união social dos adultos - envolvimento em atividades extracurriculares positivas, e nas instituições sociais como grupos, escola e comunidade, que valorizem normas sociais positivas, comportamentos pró-sociais, e sucesso educacional. No que diz respeito ao papel da escola no contexto apresentado, Sidmann (1995) conclui: “Diz-se a futuros professores que a coerção é ruim, mas não se mostra a eles como usar alternativas efetivas. As práticas tradicionais persistem” (p.119).

Assim, um programa de treinamento de capacitação a professores para a interrelação com alunos deve fazer parte de um programa educativo conforme Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998), visando a modificação da escola

através da mudança do professor. Este deverá estar, então, devidamente treinado no desenvolvimento das suas habilidades sociais/comportamentais. Os autores analisaram o desempenho de uma professora antes e após a sua participação em um programa de desenvolvimento interpessoal profissional, cujo objetivo foi o de promover a habilidade em estruturar interações sociais educativas. Dados desse estudo serão apresentados mais adiante na próxima seção.

A Capacitação de Professores

Sobre treinamento, apresentaremos a seguir os conceitos de três autores especialistas na área os quais poderão ilustrar os objetivos dessa atividade no desenvolvimento pessoal: Stammers (1978), Ferreira (1979) e Moscovici (1985).

Segundo Stammers (1978), treinamento visa o desenvolvimento do padrão de atitude/conhecimento/habilidade/conduita para que um indivíduo desempenhe, de forma adequada, uma determinada tarefa ou serviço. Para Ferreira (1979), treinamento implica em um instrumento de desenvolvimento como um modificador do elemento humano ao fornecer conhecimentos teóricos e práticos, estimulando e (ou) desafiando os treinandos. O treinamento propicia o desenvolvimento da competência interrelacional, a habilidade de lidar eficazmente com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação, completa Moscovici (1985).

No Brasil, de acordo com Perosa (1998), Ribas (1989) e Del Prette (1980), a literatura sobre intervenções voltadas para as habilidades interpessoais do professor

é quase inexistente; os treinamentos de capacitação a professores priorizam enfatizar o domínio de habilidades referentes ao planejamento do ensino, com ênfase especial no conhecimento e utilização de novas tecnologias de ensino e recursos áudio visuais, bem como nas habilidades ligadas à avaliação da aprendizagem, ao invés de enfatizar propostas para conhecimentos psicológicos sobre a natureza humana, que possibilitem habilidades sociais para a superação de conflitos que, porventura possam surgir. Caballo (1987) instituiu como “comportamentos socialmente habilidosos”:

Um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo no contexto interpessoal, que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos do indivíduo de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolvem uma situação ao mesmo tempo em que minimiza a probabilidade de problemas futuros. (p.240-241)

Del Prette (1980) sugere que o professor capacitado a utilizar dos preceitos de Caballo acima citados, promoverá, com maior probabilidade, 3 classes de aquisições de aprendizado aos alunos, defendidas pela autora como “objetivos educacionais relevantes”. São elas: 1) Aquisição de conteúdos de conhecimento; 2) Aquisição de um repertório de habilidades (conjunto de comportamentos que o indivíduo deve ser capaz de emitir em sua interação com o ambiente); e 3) Aquisição de uma visão pessoal do mundo e de si próprio.

Infelizmente, a realidade é outra. Para Silva e Davis (1993), os programas de capacitação / aperfeiçoamento são concebidos de forma distante e/ou separada da prática pedagógica, como já citado, exigindo o afastamento das salas de aulas ou a ocupação de fins de semana, férias ou finais de expediente para a participação nos cursos.

No Paraná, o governo estadual criou a Universidade do Professor que, de acordo com o Programa de Capacitação para Profissionais da Educação da Secretaria Estadual de Educação (2000/2001), desenvolve programas de capacitação aos professores da rede pública de ensino, nas modalidades: atualização, proficiência, aperfeiçoamento, projetos e pós-graduação. No centro de capacitação de Faxinal do Céu – Pr, onde a maior parte das atividades são realizadas, os auditórios possuem 500, 250 e 92 lugares. Lá, os seminários de atualização e cursos tomam mais da metade das vagas anuais oferecidas aos docentes, e seus conteúdos priorizam a gestão pedagógica e administrativa. Os raros temas interrelacionais como Mediação e Resolução de Conflitos são destinados a diretores e administradores escolar. Não se viu no programa 2000/2001 qualquer atividade sobre habilidades sociais e (ou) comportamentais na relação professor/aluno, com exceção de um seminário oferecido em 2000 sobre Inteligências Múltiplas, denominado “Educando através da Motivação”.

Em 1986, Ribas (1989) distribuiu, em Ponta Grossa – Pr, 600 questionários a professores de 5ª a 8ª série e 2º grau, objetivando saber quem passou por treinamentos, quais treinamentos, qual a opinião sobre treinamentos, se os

treinamentos produziram efeitos na prática de cada um, quais os efeitos e quais as sugestões dos professores para futuros treinamentos. Os questionários foram distribuídos em assembleias, escolas e até nas casas dos professores. Foram recebidos somente 120 respondidos, selecionou 100 e visitou 20 professores para entrevistas semi-estruturadas gravadas. Seguem alguns trechos dessas entrevistas:

O professor precisa de reflexões sobre sua prática, sobre o trabalho que está realizando, isso os cursos de treinamento não oportunizam (p.129)

Os cursos são muito presos a conteúdos, quando voltamos à sala de aula temos dificuldades para transferir esses conteúdos para a prática (p.130)

Realmente eu preciso aprender a trabalhar bem com técnicas de dinâmicas de grupo para poder produzir mais em minhas classes que continuam com muitos alunos. Além disso, conhecer melhor a realidade do aluno e da comunidade em que está inserida a escola (p.133)

Acredito que precisaria conhecer mais sobre como trabalhar com o tipo de criança que temos na escola hoje, para despertar sua vontade de aprender (p.133)

O que acontece é que muitas vezes a gente faz o curso, fica de certa forma animado em realizar alguma coisa nova, mas depois vem para a escola, sozinho, faz se quiser, porque ninguém ajuda, mas também não cobra nada, então passa o tempo e não realizamos nada (p.138)

Ribas (1989) confirmou a insatisfação da maioria dos professores quanto à forma como foram e têm sido conduzidos os cursos que são episódicos e descontínuos. Os professores, então, sugerem maior continuidade e uma orientação mais próxima do trabalho que realizam. Entretanto, apenas um terço dos informantes mostrou preocupação com o conhecimento mais profundo sobre os fundamentos da educação e com os aspectos políticos e ideológicos que perpassam o sistema educacional, o que indica a falta de formação política da maioria dos profissionais de ensino. O restante desses professores solicita “o modelo”, “a fórmula mágica”, “a receita”, para solucionar os problemas com os quais se defronta.

Conclui Ribas (1989) que, como não tomam por base o levantamento das necessidades para a sua programação, os treinamentos normalmente pressupõem certas falhas nos professores e predeterminam um conjunto de conhecimentos, competências e métodos adequados que precisam ser trabalhados, procurando o ajustamento das pessoas a determinadas situações. São cursos descontínuos, episódicos e descontextualizados; as mudanças não acontecem, as alterações planejadas ficam apenas na superfície, na sala de aula a cartilha é a mesma, as normas, as práticas, o relacionamento professor/aluno não são modificados.

Núñez (1995) desenvolveu e aplicou um programa de treinamento motivacional a 12 professores de educação básica, com idade entre 35 e 40 anos, em Caracas – Venezuela, objetivando modificar crenças e comportamentos dessa população. Após um levantamento via questionários de “pensamentos,

crenças e atitudes sobre estratégias motivacionais adequadas”, desenvolveu e aplicou o programa de treinamento em 12 sessões de 90 min. cada, durante 5 meses aos 12 professores. O pós-teste revelou que os professores incrementaram seus conhecimentos sobre estratégias motivacionais adequadas, modificaram suas crenças e suas metas, porém o trabalho desenvolvido não previu evidências diretas do efeito do programa sobre as condutas dos alunos.

Também Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) desenvolveram um programa de desenvolvimento interpessoal e profissional cujo objetivo era promover a habilidade do professor em estruturar interações sociais educativas. Participaram do treinamento 22 professores na Delegacia de Ensino de São Carlos-SP, ao longo de 10 sessões com duração de 4 horas cada. Fez-se um estudo de caso com a participação de uma professora de 47 anos do Ensino Fundamental da rede estadual de S. Carlos. Ela foi filmada por 20 min. Em pré-teste, durante a sua atividade em sala, categorizaram-se classes e subclasses de desempenho em sala de aula sobre interações professor/aluno e professor/classe; deu-se o treinamento com “exposições teóricas articuladas a exercícios vivenciais de treino e de avaliação por meio de técnicas cognitivo-comportamentais como o role-playing, a modelação, o ensaio comportamental, a reestruturação cognitiva, etc.” (p.595). Na seqüência, nova filmagem de 20min de pós-teste. Com base nas freqüências das classes e subclasses de desempenho, foi feita a comparação entre o desempenho pré e pós-intervenção. Os resultados sugerem importantes mudanças no desempenho da professora em direção aos objetivos da intervenção, porém, a exemplo do estudo

de Nuñez (1995), o programa também não previu investigar os efeitos das mudanças no repertório interpessoal do professor, sobre o comportamento e o rendimento dos alunos, mostrando com isso que a essência do processo não tem sido relevada; que o objetivo final, a verdadeira educação do aluno não está sendo medida.

Assim, segundo o exposto, o treinamento adequado deve ser organizado a partir de um programa orientado para as necessidades específicas do grupo específico a ser treinado, visando sempre a um objetivo final. O treinamento deve ser composto de técnicas que fujam dos sistemas clássicos nos quais o treinador transmite aos treinandos o seu conhecimento acumulado. Sobre isso, Stichter, Shellady, Sealander e Eigenberger (2000) sugerem que o treinador deve proceder com precaução, desenvolvendo programas de treinamento relacionados somente com o que ele domina, pois assim estará caracterizada a questão da competência e da ética profissional. As técnicas com propostas de participação ativa e interação do treinando no processo como o *“role-playng”* (dramatização, desempenho de funções e técnicas de desempenho de papéis) freqüentemente utilizadas em treinamentos (Marques 1983) visam à qualidade das relações interpessoais e motivação do comportamento de forma que os participantes são encorajados a experimentar comportamentos diferentes do seu padrão costumeiro de interrelação com outras pessoas sem as conseqüências que adviriam de tal experiência na vida real, e técnicas outras como a modelação e o ensaio comportamental poderão complementar o programa.

Para Colombier, Mangel e Pedriault, (1989), no que diz respeito ao ato de aprender, o professor faz parte da turma. Acrescentam que, a partir do momento em que se considere que alunos e professores estão ligados às tarefas comuns, não existirá mais aquele que impõe e aquele que deve obedecer (ou que se revolta). Concluem as autoras que a escola não pode ser mais um lugar de transmissão oral do saber pelo mestre, mas um lugar de apropriação do saber e do saber fazer de cada um.

Objetivo de pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi o de estudar a eficácia do treinamento de habilidades sociais/comportamentais de professores de 4^a série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Curitiba, visando diminuição de comportamentos anti-sociais e ao aumento de comportamentos pró-sociais dos seus respectivos alunos. Simultaneamente procurou-se aumentar a emissão de reforçamento positivo, e a diminuição de ameaça e punição do repertório comportamental das professoras.

Hipóteses de pesquisa

- 1) Haverá um aumento nas expressões verbais de reforçamento positivo das professoras após o treinamento.
- 2) Haverá diminuição de comportamentos mantidos em reforçamento negativo, ameaças e punições pelas professoras, após o treinamento.

- 3) Haverá uma diminuição da incidência de comportamentos anti-sociais dos alunos após o treinamento das professoras.
- 4) Haverá aumento de comportamentos pró-sociais dos alunos após o treinamento das professoras

Hipóteses estatísticas

As hipóteses 1 e 2 não foram submetidas ao teste *t* de Student

O nível de significância utilizado para a confirmação das hipóteses 3 e 4 foi de $p = 0,02$

- 1) H_1 = Os índices de reforçamento positivo das professoras, registrados em pós-teste, serão maiores que em pré-teste;
- 2) H_1 = Os índices de reforçamento negativo, ameaças e punições das professoras, registrados em pós-teste, serão menores que os índices de pré teste;
- 3) H_1 = Os comportamentos anti-sociais dos alunos em pós-teste serão menos freqüentes em relação ao pré-teste;
- 4) H_1 = Os comportamentos pró-sociais dos alunos em pós-teste serão mais freqüentes em relação ao pré-teste.

MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa três professoras regentes das turmas 1, 2 e 3 do 4º ano do Ensino Fundamental, período da manhã, e 64 alunos presentes em pré e pós-teste, das três classes do 4º ano (idade média de 10 anos), de uma escola pública municipal na cidade de Curitiba. As referidas professoras possuíam uma média de idade de 44.5 anos, eram casadas, mães, e todas com experiência de mais de 20 anos no magistério e atuação junto a essa população de alunos. A escola, em um bairro de periferia da cidade de Curitiba, era de Ensino Fundamental e atendia a população de classe social média baixa e baixa.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos em pré e pós-teste: 1) Medidas Observacionais de Comportamentos Anti-Sociais dos Alunos: **comportamento agressivo (CA)**: esta categoria compreende os comportamentos de demonstrar agressividade por atos como: *Bater*: bater com seu próprio corpo ou outro objeto, bater no outro, em qualquer parte, produzindo lesão ou não. *Empurrar*: deslocar o corpo do outro utilizando-se da parte superior do seu corpo; mãos, braços ou ombros. *Atirar algo no outro*: arremessar objetos em direção ao outro, podendo feri-lo ou mesmo irritá-lo. *Puxar cabelo*: agarrar o cabelo do outro, deslocando a

sua cabeça. *Chutar*: atingir com os pés o outro, podendo ou não provocar o deslocamento do mesmo; **cutucar (CT)**: mover o corpo do outro, com as mãos ou objetos, em várias intensidades sem deslocar sua base; **xingar/provocar (XP)**: usar palavras obscenas ou palavreado inadequado em ambiente escolar dirigido ou não para outras pessoas, podendo gerar humilhação e instigar disputas com colegas; **ameaçar (AM)**: dizer algo ao outro que suponha consequência punitiva a este; **levantar da carteira (LC)**: levantar-se da carteira sem a permissão da professora, sem ser chamado por ela ou sem motivo que suporte esse comportamento afastando-se dela em direção de algo ou alguém; **conversar (CV)**: conversar quando explicitamente for dada ordem para não fazê-lo; **rir alto (RA)**: gargalhar sem existir um suporte adequado para tal comportamento; **ser autoritário (AT)**: impor regras e dar ordens aos outros sem ser solicitado para isso; **descumprir regras (DR)**: transgredir normas, regras combinadas explicitamente; **estar isolado (IS)**: nos contextos em que há interação entre os sujeitos, permanecer alheio à situação. 2) Medidas observacionais de comportamentos Pró-Sociais dos Alunos: **prestar atenção (PA)**: dirigir o olhar para a professora que coordena alguma atividade, respondendo quando for solicitado por esta; **fazer a tarefa (FT)**: executar atividades propostas num contexto escolar; **cooperar (CP)**: ajudar a professora e os colegas nas tarefas propostas; **pedir ajuda (AJ)**: levantar a mão e solicitar informações à professora quando esta autorizar. 3) Medida das Expressões Verbais das Professoras: **dar instruções (DI)**: Instruir sobre comportamentos de disciplina como ficar em silêncio, levantar a mão e sentar-se; **dar instruções de**

tarefas (IT): explicar como executar uma determinada tarefa (material, tempo e local), orientar alunos individualmente ou em grupo sobre o tema da aula; **explicar a matéria (EM):** “dar aula”, escrever no quadro negro explicando, responder dúvidas dos alunos, fazer perguntas aos alunos pertinentes à matéria; **reforçar comportamentos adequados (RCA):** dizer ao aluno palavras e frases como: “parabéns”, “ficou bom”, “continue assim”, após uma tarefa realizada. Prestar atenção ao aluno com o objetivo de ajudá-lo, como “experimente fazer assim”, “se não estiver conseguindo fazer, me chame”. Responder com atenção quando o aluno solicita ajuda para a realização de tarefa, indicando como realizá-la; **punição do tipo 1 (P1):** falar expressões de desaprovação, humilhação e desprezo para o aluno após o seu comportamento, mandar para a orientadora, pôr de castigo, após um determinado comportamento; **punição do tipo 2 (P2):** retirada de algum benefício ou vantagem (atividades recreativas durante a aula, sair mais cedo para o recreio), diante do comportamento do aluno ou da classe; **ameaçar (A):** expressões verbais que antecipem aos alunos a compreensão de que poderão ser punidos futuramente, como: “quem não fizer...”, “se não trouxer amanhã...”, “quem chegar atrasado...”, “se não prestar atenção...”.

O treinamento foi dado a um grupo de 12 professoras inscritas, e com o objetivo de obter *feed back* sobre o treinamento, solicitou-se às participantes, uma avaliação sobre o conteúdo do mesmo. Esse procedimento não se caracteriza aqui como instrumento porque se estendeu a todo o grupo treinado e não somente as três professoras regentes participantes do estudo, no entanto, será apresentado este

material pela relevância que o mesmo apresenta. A avaliação das professoras sobre o treinamento se deu pelo preenchimento de um questionário com orientação para dar notas: 0= ruim, 1= razoável, 2= bom, 3= muito bom, e 4= excelente, para os nove itens relacionados ao treinamento: 1) Domínio e conteúdo ministrado na disciplina; 2) Atualização dos textos relacionados pelo coordenador; 3) Conhecimentos adquiridos nesta disciplina; 4) Objetivos propostos pela disciplina; 5) Capacidade do coordenador em promover discussões em sala de aula; 6) Relacionamento coordenador/treinando; 7) Habilidades do coordenador em manter a motivação dos participantes; 8) Utilidade teórico-prática da disciplina para a sua formação profissional; 9) Você indicaria esta disciplina a outro colega com o seguinte escore: ____.

Procedimento

Em horário normal de aula, sem que os alunos fossem informados, porém, de comum acordo com as professoras regentes, a quem foi pedido muita naturalidade nas suas funções, já que eram os alunos os objetos da filmagem, foram feitas as filmagens em VT nas três turmas do experimento, como segue: A câmera foi instalada, na sala, no decorrer da aula. Atendendo a curiosidade dos alunos foi-lhes dito apenas que se tratava de uma “simples filmagem de alunos numa sala”, que não se preocupassem, que procurassem não se distrair com a câmera e com o operador, e que se portassem naturalmente como de costume, como se o equipamento não estivesse ali. As professoras reforçaram o pedido aos

alunos. Após alguns minutos (para a normalização da excitação dos alunos), o operador passou a focar grupos de alunos em um determinado ângulo, de forma que, em quatro tomadas de, no mínimo 8 minutos cada, todos na sala fossem filmados. Esse procedimento foi repetido após o intervalo (recreio) da aula e também nas três turmas. Obteve-se, assim, um mínimo de 64 minutos de filmagem por sala, em dois momentos distintos, no mesmo dia, e cada aluno foi filmado por 16 minutos na sua rotina em sala. De posse dessas imagens, um grupo de estagiários bolsistas do 4º ano do curso de Psicologia da UFPR, com experiência em observações e tabulação de dados de pesquisa, realizou o “Registro a Intervalos de Tempo” (Fagundes,1997). No registro cada aluno foi observado por dois observadores ao mesmo tempo. Os dados foram anotados em uma tabela, cujas linhas representavam os minutos transcorridos, e as colunas representavam intervalos de 20 segundos. Nos espaços era anotada a sigla do comportamento que havia ocorrido no momento do registro. Se houvesse divergência sobre algum comportamento, fazia-se uma discussão para que tal fato fosse elucidado. Após o registro, foram tabulados os dados coletados, somando-se cada comportamento registrado. Também foi calculado o índice de fidedignidade dos dois observadores. Esse procedimento foi repetido no pós-teste realizado três meses após. Os resultados do pré-teste foram comparados aos do pós-teste por meio do Teste *t* de Student.

As expressões verbais das três professoras regentes, das três turmas pesquisadas, foram obtidas no áudio das fitas gravadas durante observação dos

alunos, sem que as professoras soubessem que teriam suas expressões registradas. O mesmo grupo de observadores registrou as falas a partir das medidas de comportamento das professoras definidas acima, pelo “Registro a Intervalos de Tempo” (Fagundes 1997). O conteúdo da fala das professoras foi registrado por dois observadores ao mesmo tempo e os registros foram anotados em forma de siglas numa tabela cujas linhas representavam um minuto de tempo decorrido, sendo dividida em intervalos de 20 segundos. Os comportamentos foram anotados nesses intervalos conforme foram ocorrendo. Após o registro, as anotações foram tabuladas, contando-se o número de vezes em que cada comportamento aparecia. Calculou-se o índice de fidedignidade dos dois observadores. O mesmo procedimento se repetiu no pós-teste

Após a conclusão do programa, as professoras foram devidamente informadas sobre a utilização do áudio que continha os registros de suas expressões, como instrumento de avaliação.

Os questionários da avaliação do treinamento das professoras foram entregues a elas no final do último encontro do treinamento e as professoras foram orientadas a não se identificarem nos formulários e a serem verdadeiramente críticas e honestas nas suas notas e observações. Os formulários foram recolhidos por uma participante após o preenchimento. Os resultados foram tabulados por simples médias de percentual das respostas.

Programa de treinamento

O programa de “Treinamento de Habilidades Interrelacionais para Professores” foi desenvolvido em quatro módulos. A metodologia do treinamento foi de aulas expositivas, leituras em grupo, dinâmicas com “role playing” e debates, em quatro encontros semanais de 4 horas cada, nas dependências da escola, às sextas feiras das 17h 30 min. às 21h 30 min. Início em 07/04/00 e término em 05/05/00. Participaram do treinamento as três professoras regentes das Turmas 1, 2 e 3 (que terão os dados avaliados neste relatório), a orientadora da escola e mais seis professoras (de Educação Física, Artística e Educação Religiosa), além de duas convidadas de outra unidade.

Os períodos de tempo (30 a 60 min.), caracterizados no programa como “espaço para perguntas e respostas”, se destinaram à *feedback* das professoras sobre o conteúdo apresentado, para discussões e esclarecimentos sobre o tema apresentado, e para trocas de experiências entre o treinador e as treinandas.

Os “debates” foram momentos destinados à trocas de experiências sobre o conteúdo das dinâmicas e *rolleplaying's* praticados.

Primeiro Módulo

1) Apresentação pessoal e do programa; exposição das qualificações do treinador, do trabalho que estava sendo realizado, da instituição representada (UFPR), dos objetivos esperados e da importância da participação dos presentes no processo, o papel deles enquanto modificadores de comportamentos e mais, de multiplicadores

da proposta apresentada. Apresentação do programa e da forma como seria aplicado, contrato sobre horários, atrasos, faltas e sobre a participação de cada componente do grupo. Tempo para perguntas e respostas. (30 min.).

2) Dinâmica de apresentação e aquecimento (Fritzen, S. J. (1999). Exercícios Práticos de Dinâmica de Grupo : Petrópolis, Editora Vozes, P. 12 – 13). (60 min.).

(Nessa dinâmica cada participante apresenta um colega e este, confirma, ou não os dados, e os completa se apresentando).

3) Aula expositiva “Os comportamentos Anti-sociais” (conceitos, características, origens e desenvolvimento, os fatores família, escola, comunidade e dimensão individual, que podem colaborar no desenvolvimento de comportamentos anti sociais). (Candau, V. M.; Lucinda, M. C.; Nascimento, M. G. (1999): Escola e Violência: DP e A; Gomide, P. I. C. (1996). Agressão Humana. Torre de Babel: reflexões e pesquisa em Psicologia, UEL, vol. 3, p. 71-87; Stoff, D. M; Breiling, J.; Maser, J. D. (1997). Handbook of Antisocial Behavior: EUA: Jonh Wiley & Sons.). Tempo para perguntas e respostas. (75 min.).

INTERVALO 15 min.

4) Aula expositiva “Aprendizagem, conceito e tipos” (aprendizagem por: condicionamento, ensaio e erro, imitação ou observação, insight e por raciocínio). (Pisani, E. M; Bisi, P. G.; Rizzon, L. A. e Nicoletto, U. (1990). Psicologia Geral : Porto Alegre, Editora Vozes) . – Tempo para perguntas e respostas. (60 min.).

5) Aula expositiva “Os problemas de aprendizagem” (as dificuldades, as deficiências e os distúrbios de aprendizagem, causas e desenvolvimento do

fracasso escolar, explicações tradicionais do fracasso escolar, o papel do professor, a burocracia pedagógica, variáveis extra e intra-escolar do fracasso escolar). (Leite, S. A. S. (1988). O fracasso Escolar no Ensino de 1º grau : Revisão Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 68, n 163, p 510-539; Roazzi, A. (1985). Fracasso Escolar: Fracasso ou Sucesso na Escola? Psicologia Argumento. Ano IV, N 5, p 10-16; Torezan, A M. (1994). Processo Ensino-aprendizagem: concepções reveladas por professoras de 1º grau na discussão de problemas educacionais : Psicologia, Teoria e Pesquisa, v.10, N 3, p. 383-391). Tempo para perguntas e respostas. (60 min.).

Material = Os textos acima citados para cópia e leitura posterior

Segundo Módulo

1) Aula expositiva sobre o tema “a coerção e suas implicações na escola” (o condicionamento operante, definição de coerção, a sociedade coercitiva, punição ameaça e reforçamento negativo, as conseqüências da coerção, esquiva, fuga e contracontrole). (Sidman, M. (1995): Coerção e Suas Implicações: Campinas, Editorial Psy II,). Entrega de um resumo sobre o tema às participantes e leitura em grupo para que cada professora lesse um parágrafo do material e procurasse oferecer um exemplo da situação em sala de aula de modo a promover debates. (120 min.).

INTERVALO 15 min.

2) *Role Playing*, promovendo a interpretação das possíveis situações coercitivas e de contra-controle em sala. (60 min.).

5) Debate. (45 min.).

Material: síntese do livro do Sidmann

Terceiro Módulo

1) Aula expositiva sobre “Motivação” (a hierarquia das necessidades humanas de Maslow, motivos e estímulos). (Witaker, M. C. (1986). Motivação: São Paulo, Atlas). Tempo para perguntas e respostas. (30 min.).

2) Dinâmica sobre comunicação (O telefone sem fio). (Yoso, R. Y. (1996). 100 jogos para grupos: São Paulo, Ágora, p.91). (Nessa dinâmica um participante recebe informações que deverá passar ao seu colega ao lado, e assim sucessivamente. No final, o relato do último integrante revela as alterações ocorridas na informação inicial).

- Debate sobre comunicação, estilos e tipos e suas distorções. (30 min.).

3) Dinâmica de grupo sobre interrelação “Perdidos no mar” (Fritzen, S. J. (1999). Exercícios práticos de dinâmicas de grupo: Editora Vozes, Petrópolis, 2º vol. P. 59). (Três subgrupos discutem o tema apresentado e têm como tarefa a busca do consenso numa relação de itens pré definidos, após, procura-se o consenso entre os grupos).

- Debate sobre interrelação focalizando a questão dos valores pessoais nas relações. (45 min.).

INTERVALO 15 min.

4) Aula expositiva sobre “Técnicas e Práticas Assertivas” (conceito de assertividade, a empatia, a reformulação, a auto afirmação e respostas assertivas).

(Rimm, D. C. & Master, J. C. (1983). Terapia Comportamental – técnicas e resultados experimentais: São Paulo, Editora Manole,)

- Debate sobre assertividade com práticas de *Role Playing*. (30 min.).

5) Aula expositiva sobre “Liderança” (definição e estilos de liderança, as características do líder). (Moscovici, F. (1985). Desenvolvimento interpessoal: Rio de Janeiro, LTC Editora Ltda).

- Debate sobre liderança. (30 min.).

6) Aula expositiva sobre “Auto-controle” (conceito, o auto monitoramento e a auto avaliação). (Rimm, D. C. & Master, J. C. (1983). Terapia Comportamental – técnicas e resultados experimentais: S. Paulo, Editora Manole).

- Tempo para perguntas e respostas. (30 min.).

7) Aula expositiva sobre “Reforçamento Positivo” (conceito, quando o reforçamento é negativo, o reforçamento positivo na escola). (Sidman, M. (1995). Coerção e suas implicações: Campinas, Editorial Psy II)

- Debate sobre o tema com proposta de *Role Playing* sobre o tema no próximo encontro. (30 min.).

Material – Síntese do tema reforçamento positivo do livro do Sidman e indicações da bibliografia para leituras.

Quarto Módulo

1) Debate sobre os conteúdos dos módulos anteriores com a retomada dos temas e proposta de exposições: de como utilizar cada técnica aprendida nas várias formas

de expressões anti-sociais e de problemas de aprendizagem dos alunos em sala de aula. (60 min).

- 2) Dinâmica de grupo sobre cooperação, união e organização “O construtor cego” (Yoso, R. Y. (1996). 100 jogos para grupos: S. Paulo, Ágora, p. 130). (45 min.). (Nessa dinâmica, alguns participantes tem as mãos amarradas e outros, os olhos vendados. Os primeiros orientam os segundos na confecção de um objeto de cartolina, utilizando cortes e colagens. Na seqüência os papéis são invertidos e um terceiro grupo avalia os resultados, trazendo conteúdos sobre cooperação, para discussão e debate).

INTERVALO – 15 min.

- 3) Dinâmicas de levantamento de situações em sala de aula e desenvolvimento de reforçadores positivos, através de *Role playing* (60 min.).
- 4) Apresentações das habilidades adquiridas. (45 min).
- 5) Encerramento com a aplicação do questionário para avaliação do curso (para todos os participantes), e contrato das supervisões para as três professoras regentes. (15 min.).

Supervisões

Após o treinamento, foram realizadas 4 supervisões semanais de 2 horas cada, para as 3 professoras regentes, às sextas feiras das 8h. as 10h., entre maio e junho/00, nas dependências da escola. O objetivo das supervisões foi oferecer às professoras um suporte sobre os temas tratados no treinamento, um apoio para as

experiências ocorridas com os alunos naquelas semanas de pós treinamento. As supervisões foram individuais em alguns momentos, e coletivas em outros. Por falta de outro espaço, foi utilizada a sala dos professores para esses encontros, local com grande movimento de pessoas e interferências de várias naturezas como a presença de alunos aguardando para entrevista com a orientadora, a presença de pais aguardando contacto com as professoras, presença de outras professoras e funcionários para tomar café /água e conversar.

Dentro desse ambiente, com as devidas limitações, procurou-se tratar principalmente das dificuldades que as professoras estavam tendo em praticar as propostas do treinamento em sala de aula, mais especificamente a de reforçamento positivo. Notou-se uma marcante resistência das professoras à aplicação desta técnica junto aos alunos, entretanto, pareciam mais dispostas a diminuir as ameaças e punições. Outra variável marcante nas supervisões foi a apresentação de casos específicos de alunos cujos pais estavam presentes no momento, talvez uma forma de aproveitar a presença de um Psicólogo para a formulação de diagnósticos, prognósticos e encaminhamentos.

Resultados

As porcentagens foram calculadas e registradas como segue: primeiramente o tempo de cada observação foi disposto em minutos. Cada minuto foi dividido em três intervalos de 20 seg. (como a maioria dos comportamentos foi registrada em espaços de 16 min. máximos, multiplicou-se 16 min. por 3 (três intervalos de 20 seg.). Concluindo-se que o limite máximo de ocorrências de um mesmo comportamento, seria de 48 vezes). A taxa do comportamento é: o comportamento bruto dividido por 48 (taxa máxima de ocorrências possíveis), multiplicado por 100. Temos assim, o percentual do comportamento registrado.

Primeiramente, serão apresentados os resultados referentes à comparação dos comportamentos verbais das professoras regentes das turmas 1, 2 e 3, antes e após o treinamento, nas categorias: conteúdo de matéria (no qual estão agrupadas as categorias, dar instruções (DI), instrução de tarefas (IT) e explicar a matéria (EM)), reforçamento positivo, punição do tipo 1, punição do tipo 2, e ameaça.

O índice de fidedignidade entre os observadores, referente aos dados, foi de 96,70%.

A figura 1 mostra os resultados em pré e pós-teste, referentes aos comportamentos verbais das professoras relativos ao conteúdo de matérias (CM).

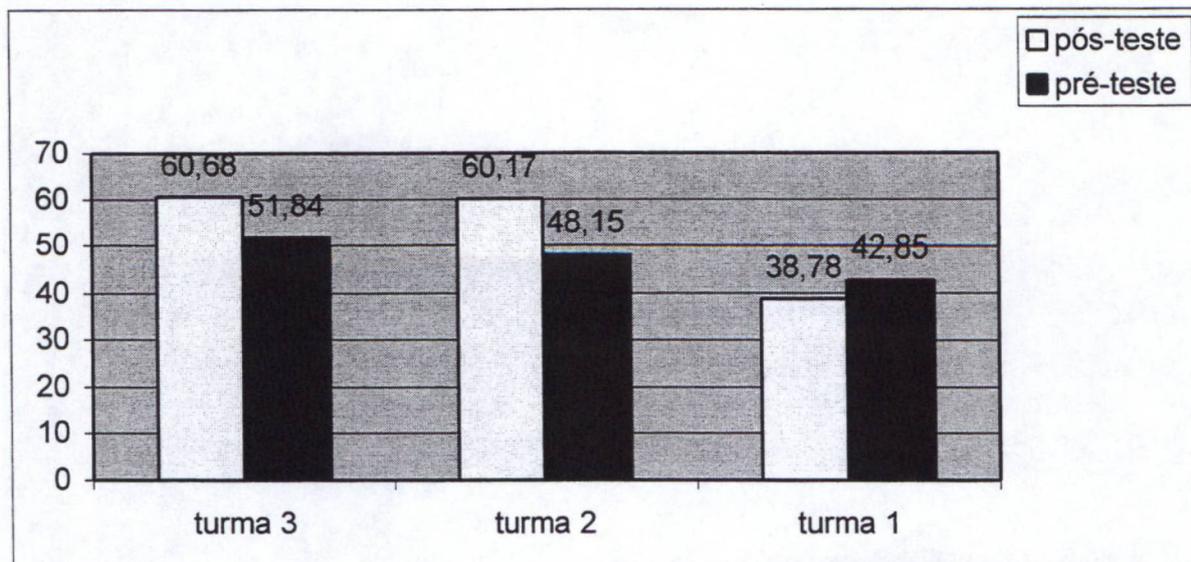


Fig. 1. Porcentagem de ocorrências das categoria de comportamentos verbais das professoras, relativos ao conteúdo de matérias (CM) - (DI, IT, EM), em pré e pós-teste

Observa-se que a professora da turma 1 apresentou uma redução desses comportamentos, de 42,85% em pré-teste, para 38,78% em pós-teste, ao passo que as professoras das turmas 2 e 3 tiveram um representativo aumento desses comportamentos. Turma 2, de 48,15% em pré-teste, para 60,17% em pós-teste, e turma 3, de 51,84% em pré-teste, para 60,68% em pós-teste. Esses dados indicam um aumento na média dos comportamentos das professoras após o treinamento, de dar instruções gerais, instruir tarefas e explicar a matéria aos alunos, e sugerem que, os temas do treinamento como: assertividade, comunicação e motivação, entre outros, podem ter influenciado as professoras das turmas 2 e 3, em valorizar mais o conteúdo de matéria junto aos seus alunos.

A figura 2 revela os comportamentos verbais das professoras relativos ao uso do reforçamento positivo.

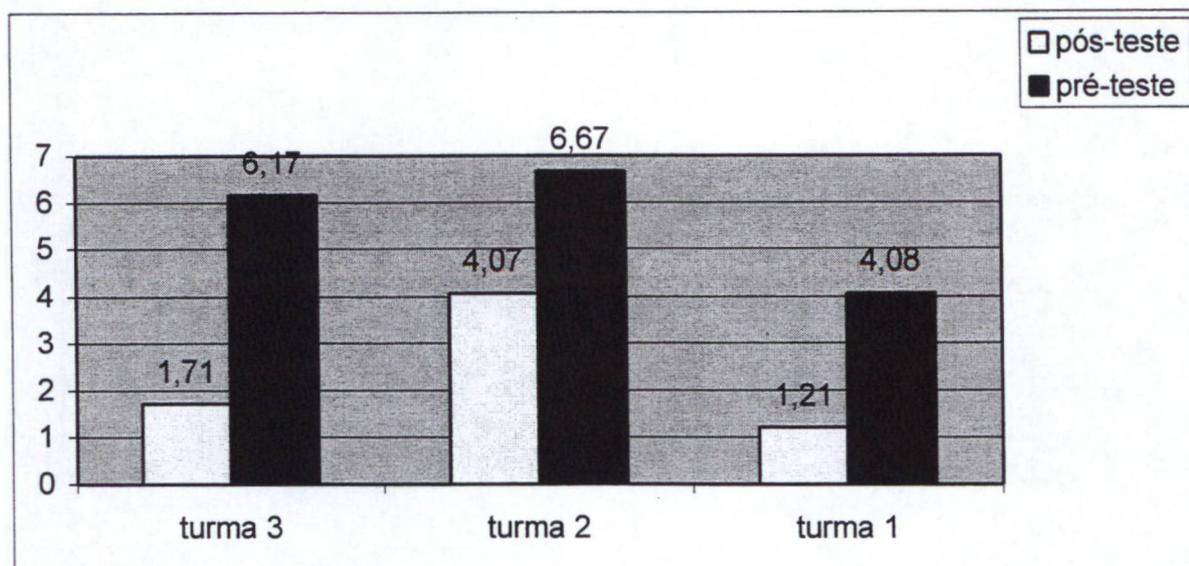


Fig. 2. Porcentagem de ocorrências das categorias de comportamentos verbais das professoras, relativos ao uso do reforço positivo, em pré e pós-teste.

Percebe-se que houve redução no índice do uso de reforço positivo das três professoras após o treinamento, comportamento que já se mostrava reduzido em pré teste. A professora da turma 1 reduziu a frequência do comportamento, de 4,08% em pré-teste, para 1,21 % em pós-teste. A professora da turma 2 reduziu de 6,67 % para 4,07 %. A professora da turma 3 reduziu a frequência de reforço positivo, de 6,17 % para 1,71 % em pós-teste.

Esperava-se que o treinamento aumentasse os índices de emissão de comportamento de reforços positivos das professoras aos alunos, o que não ocorreu. A primeira hipótese estatística não foi apoiada, ou seja, ao contrário, o que se observa foi uma redução nesses índices. Pode-se imaginar, em uma primeira análise, que o treinamento tenha tido um efeito negativo. A análise posterior dos

próximos resultados poderá ser mais esclarecedora. Voltaremos a esse ponto logo adiante.

A figura 3 mostra os resultados dos comportamentos verbais das professoras, referentes à punição do tipo 1, em pré e pós-teste.

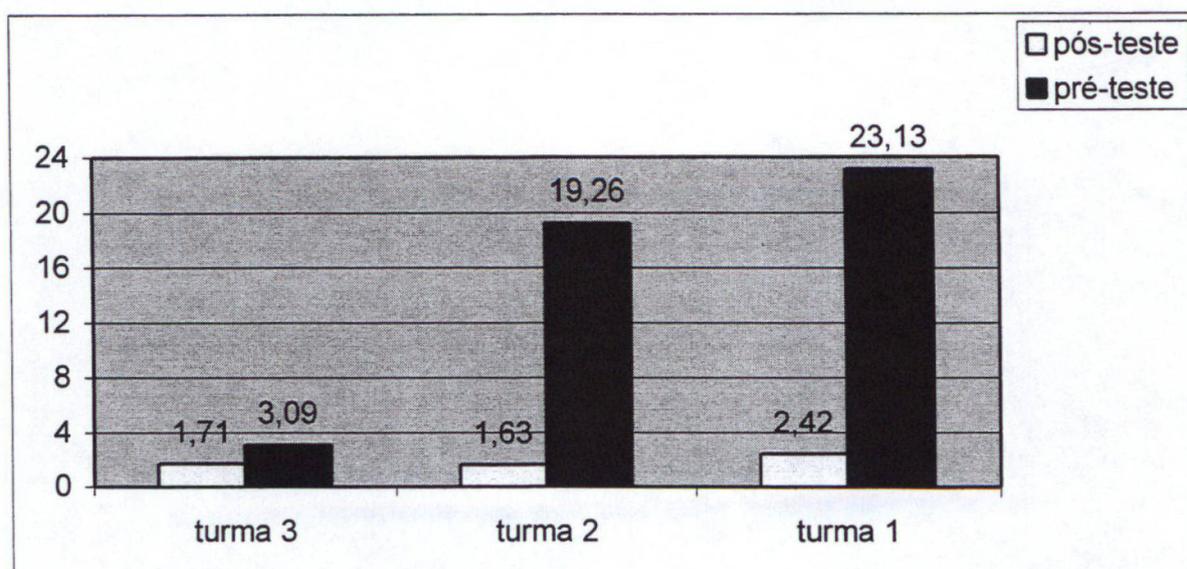


Fig. 3. Porcentagem de ocorrências das categorias de comportamentos verbais das professoras relativos a punição do tipo 1, em pré e pós-teste.

Como ilustração, seguem-se algumas expressões extraídas no áudio das fitas:

Ah não! Muito feio! Eu não posso aceitar, tá muito feio, tá uma mistura a partir desta data aqui!

Pra que todas essas folhas? Tudo isso aqui tinham que estar coladas no seu caderno! Tira todo o resto do papel daí, quero ver lá na sua mala! Tem mais coisa do que...

As três professoras apresentaram redução do comportamento de punição do tipo 1, com destaque para as professoras das turmas 1 e 2, com representativa redução. Observa-se que a professora da turma 1 reduziu a frequência, de 23,13% anterior ao treinamento, para 2,42% em pós treinamento. A professora da turma 2 reduziu o comportamento de 19,26% para 1,63%, e a professora da turma 3, reduziu de 3,09% para 1,71% em pós-teste.

A figura 4 demonstra os resultados dos comportamentos verbais das professoras, em pré e pós-teste, relativos à punição do tipo 2.

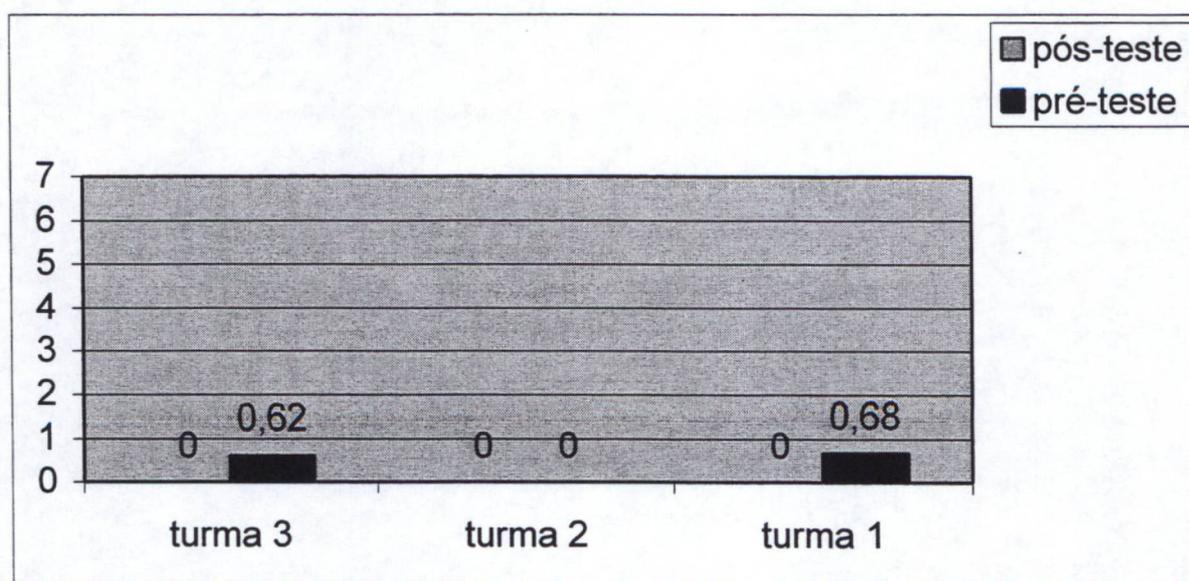


Fig. 4. Porcentagem de ocorrências das categorias de comportamentos verbais das professoras, relativas a punição do tipo 2, em pré e pós-teste.

Ilustraremos a punição do tipo 2 com um fragmento do discurso de uma das professoras, em pré-teste, colhido no áudio das fitas, no momento em que ela

reafirma a punição de tirar 15 min. do recreio da classe toda, mantendo-os em sala neste período:

Então agora eu disse que estava perdendo todo dia, 15 minutos do nosso recreio, assim eu acho que vai dar certo, que é o recreio que vocês mais gostam, tudo bem?

Nota-se que esse comportamento pouco foi apresentado em pré-teste pelas professoras das turmas 1 e 3. A professora da turma 1 reduziu a frequência de punição do tipo 2, de 0,68%, anterior ao treinamento, para 0,00% em pós-treinamento. A professora da turma 2 não apresentou esse comportamento, e a professora da turma 3 reduziu o comportamento de 0,62%, para 0,00% em pós-teste.

A figura 5 revela os resultados dos comportamentos verbais das professoras em pré e pós treinamento, referentes à ameaça.

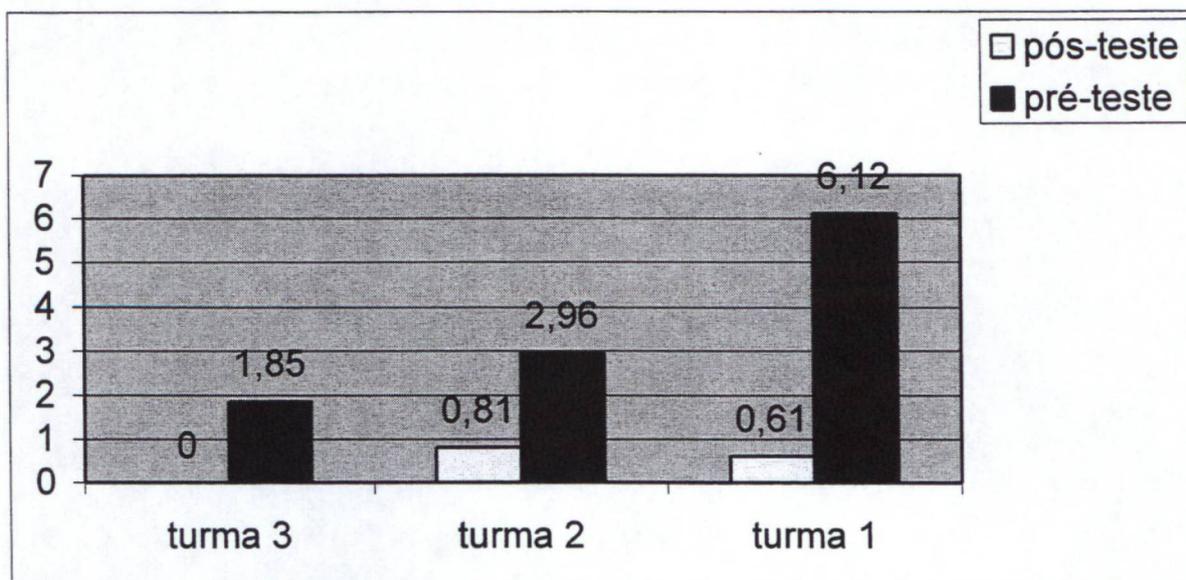


Fig. 5. Porcentagem de ocorrências das categorias de comportamentos verbais das professoras, relativos a ameaça, em pré e pós-teste.

Este comportamento foi demonstrado no áudio das fitas com expressões:

Vou dar até segunda feira para você organizar todos os teus cadernos. Não quero ver esse lixo aqui na tua mala

Eu não vou ficar perdendo mais tempo, vou continuar com o pessoal que está sabendo, os outros vão ficar para traz, é isso que vocês querem?

Percebe-se que a professora da turma 1 reduziu a frequência de ameaça, de 6,12% anterior ao treinamento, para 0,61% em pós treinamento. A professora da turma 2, reduziu de 2,96% para 0,81%, e a professora da turma 3 reduziu o comportamento de ameaça de 1,85%, para 0,00% em pós treinamento.

A hipótese estatística N° 2, que previa a redução do comportamento de punição tipo 1 e 2, e ameaça das professoras após o treinamento, foi apoiada.

Parece que, ao reduzirem os índices de comportamentos negativos (punição e ameaça), as professoras também teriam reduzido, por generalização, os índices de comportamentos positivos. Esse processo poderá explicar o resultado obtido na figura 1, quando se observa a redução do índice de reforçamento positivo após o treinamento.

A seguir, serão apresentados os resultados referentes à comparação entre os comportamentos anti-sociais e pró-sociais dos alunos das três turmas, registrados antes e após o treinamento das professoras.

A figura 6 mostra os comportamentos anti-sociais dos alunos em pré e pós-teste. O índice de fidedignidade entre os observadores foi de 95,23%.

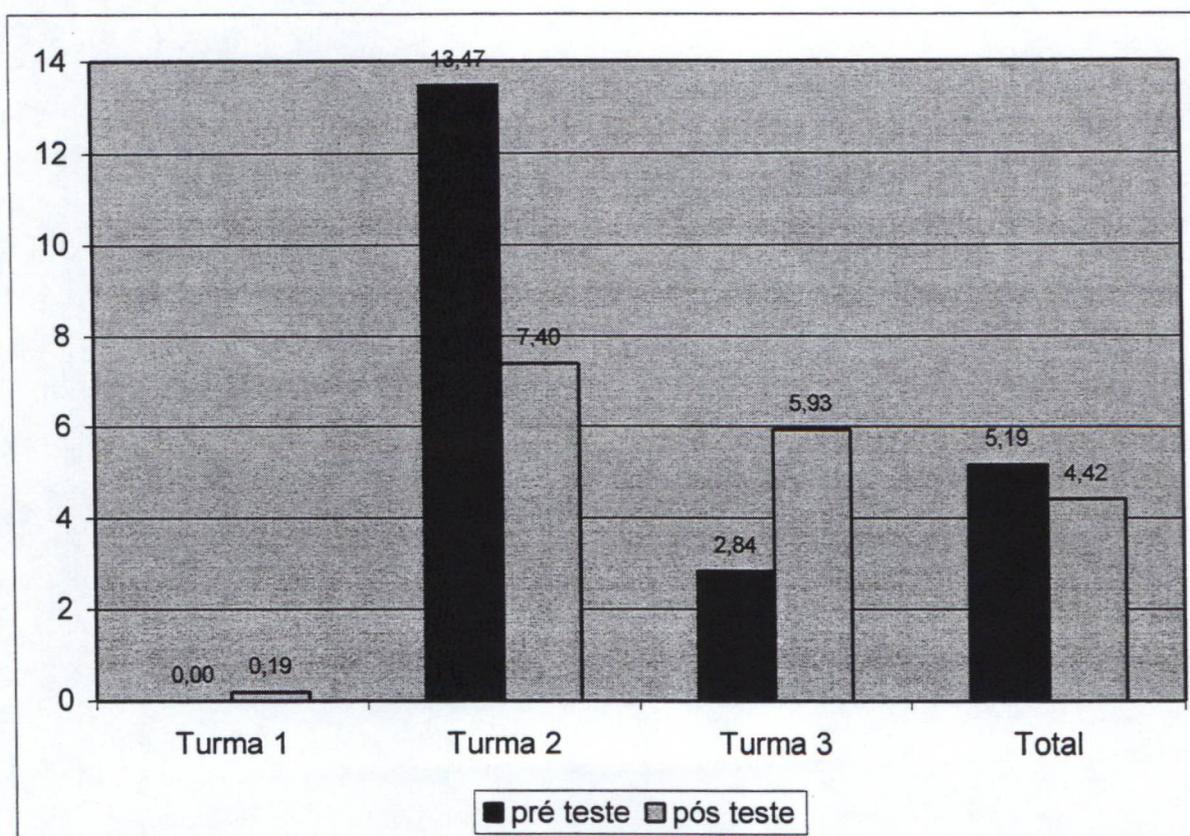


Fig. 6. Porcentagem média dos comportamentos anti-sociais dos alunos das três turmas, em pré e pós-teste

Observa-se que não houve registro de comportamentos anti-sociais dos alunos da turma 1 em pré-teste, e em pós-teste, esse grupo registrou índice de 0,19%.

A professora da turma 1 possuía características pessoais que a diferenciavam das demais professoras. Pela própria postura coercitiva, essa professora inibia comportamentos anti-sociais dos alunos (parecia que todos na sala tinham medo dela), os alunos permaneciam impassíveis em suas carteiras. Essa informação foi apoiada pelos resultados estatísticos de ameaça e punição dessa professora, que se destacaram das outras duas professoras regentes.

Na turma 2, houve uma redução de comportamentos anti-sociais de 13,47%, para 7,40% em pós-teste. A turma 3 apresentou um aumento de 2,84%, para 5,93% em pós-teste. No total, houve uma pequena redução de comportamentos anti-sociais, de 5,19% em pré-teste, para 4,42% em pós-teste, dados não significativos estatisticamente visto que o teste T de Student, obtido para o total foi de $t=0,64$, e $p= 0,522$.

Rejeitou-se a hipótese estatística 3 H_1 , pois não houve diferenças entre pré e pós teste no que se refere à diminuição de comportamentos anti sociais em função do treinamento.

A figura 7 revela os comportamentos pró-sociais dos alunos em pré e pós-teste. O índice de fidedignidade entre os observadores foi de 93,51%.

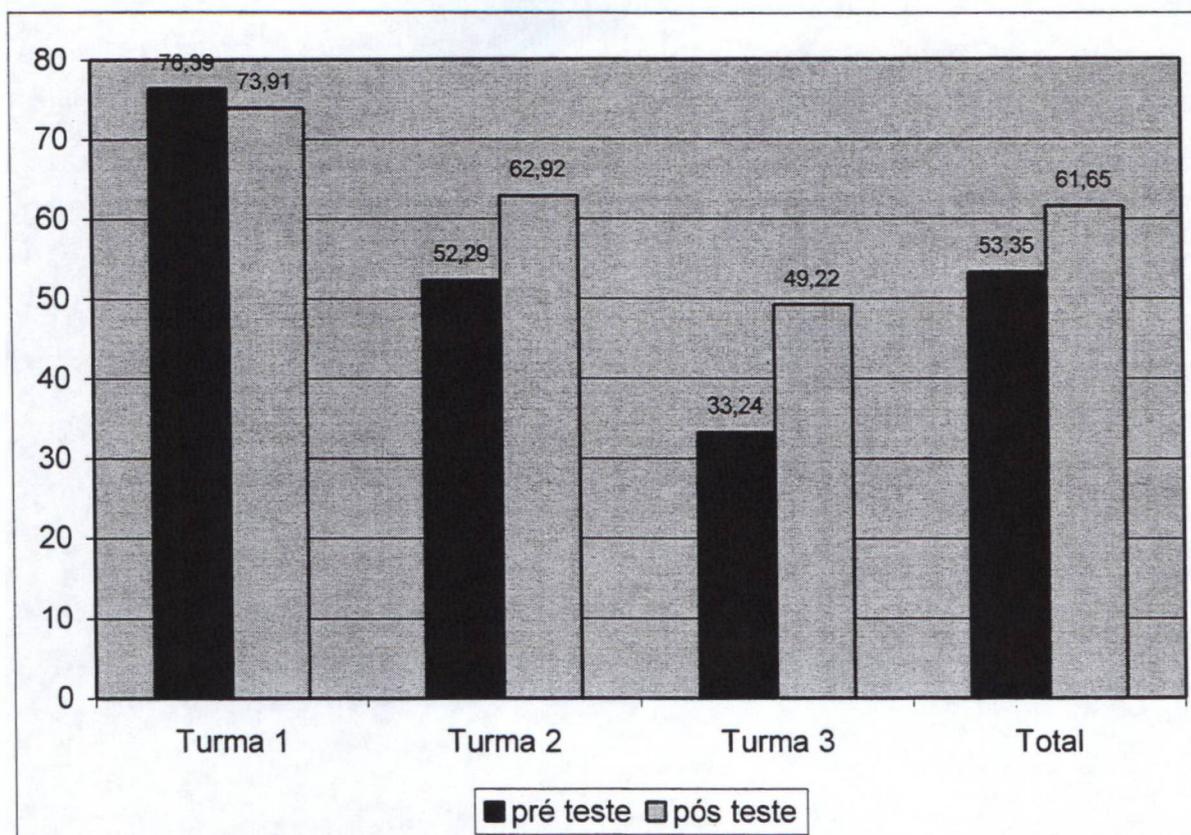


Fig. 7. Porcentagem média dos comportamentos pró-sociais dos alunos em pré e pós-teste

Percebe-se que houve pequena redução de comportamentos pró-sociais na turma 1 de 76,39% em pré-teste, para 73,91% em pós-teste; aumento na turma 2 de 52,29% para 62,92%, e aumento na turma 3 de 33,24%, para 49,22% em pós-teste, totalizando um aumento nos comportamentos pró-sociais das três turmas, de 53,35% em pré-teste, para 61,65% em pós-teste. O teste T de Student obtido na turma 1 e na turma 2, mostra diferenças não significativas: turma 1: $t = -0,71$, $p = 0,485$ e turma 2: $t = -2,38$, $p = 0,028$. Na turma 3 o resultado mostrou-se estatisticamente significativo com $t = -3,51$, $p = 0,002$. O total das três turmas: $t = 3,25$, $p = 0,002$, são resultados também estatisticamente significativos.

A hipótese estatística de que haveria um aumento no índice de comportamentos pró sociais dos alunos após o treinamento das professoras foi apoiada pelos dados.

Serão apresentados, a seguir, os resultados da avaliação do treinamento realizado pelas professoras participantes (n= 12).

A tabela 1 mostra a média dos resultados de acordo com os escores:

0= ruim; 1= razoável; 2= bom; 3= muito bom; e 4= excelente.

Tabela 1: Nota média da avaliação do treinamento, realizada pelas participantes (n=12)

Conteúdo avaliado	Média da nota
Domínio do conteúdo ministrado na disciplina	3.3
Atualização dos textos selecionados pelo coordenador	3.5
Conhecimentos adquiridos nesta disciplina	3.0
Objetivos propostos pela disciplina	2.8
Capacidade do coordenador em promover discussões em sala	3.6
Relacionamento coordenador – treinando	3.2
Habilidade do coordenador em manter a motivação dos participantes	3.2
Utilidade teórico-prática do treinamento para sua formação profissional	3.1
Você indicaria este treinamento a outro colega com o seguinte escore	2.9
Média total	3,2

Percebe-se que a média total obtida de 3,2, está de acordo com a moda apresentada nos resultados dos 9 itens, e representa um conceito de “muito bom”, conferido pelas professoras ao treinamento. Lembramos que esses resultados revelam a avaliação das 12 participantes do programa que teve por objetivo a obtenção de *feedback* sobre o treinamento.

Em síntese, os resultados mostram que o treinamento das professoras atuou positivamente no que se refere ao aumento dos índices de comportamentos pró - sociais dos alunos ($t = 3,25$, $p = 0,002$), apoiando a 4ª hipótese de pesquisa, e na redução das expressões verbais de punição tipo 1, tipo 2 e ameaça, como visto na figura 3, figura 4 e figura 5, o que apóia a 2ª hipótese de pesquisa de que haveria diminuição de reforçamento negativo, ameaças e punições das professoras, após o treinamento. Já as hipóteses de pesquisa 1 e 3 não foram apoiadas. A hipótese 1 sugeria um aumento nas expressões verbais de reforçamento positivo das professoras após o treinamento, e a hipótese 3, de que haveria uma diminuição da incidência de comportamentos anti-sociais dos alunos, após o treinamento das professoras. Os resultados mostram que houve uma diminuição dos índices de expressões verbais de reforços positivos das professoras após o treinamento, como visto na figura 2, e que não houve alteração dos comportamentos anti-sociais dos alunos quando comparados pré e pós-teste, (figura 6), com $t = 0,64$, e $p = 0,522$.

Discussão

Dois dados apurados nos resultados revelaram-se marcantes: a diminuição no uso de reforçamento positivo pelas professoras e a manutenção dos índices de comportamentos anti-sociais dos alunos em pré e pós-teste. O primeiro, contrariando a expectativa de que as professoras aumentariam os índices de reforçamento positivo junto aos seus alunos após o treinamento, mostrou que o efeito foi inverso, ou seja, houve uma redução nesse comportamento das professoras, com especial destaque para a professora da turma 3, que apresentou uma diminuição de frequência no reforçamento positivo de 6,17 % em pré-teste, para 1,71 % em pós-teste. Esses resultados confirmam a resistência das professoras, durante o treinamento e nas supervisões, em aplicar a técnica junto a seus alunos, como se elogiar uma atitude positiva do aluno representasse alguma ameaça, perda ou, no mínimo, uma exposição indesejável. Caracterizou-se dessa forma, um pensamento automático negativo de que, ao praticar o reforçamento positivo, estariam “correndo o risco” de perder o poder e o controle da turma.

Seguem-se algumas expressões das professoras que poderiam ter sido substituídas por reforço positivo:

Ai, ai, ai o quê? Você quer que eu leve pra você? Quer? (com ironia)

Odor o que é? O que é odor? (com ironia ao perceber que o aluno escrevera errado a palavra)

Precisa colocar vírgula, uma embaixo da outra?

Por que você está lá na segunda página heim? Curioso né?

...Muita coisa sem fazer...

Com régua, e ainda não conseguiu fazer uma linha reta?

Como é o nome do nosso país, Paraná?

Cadê as siglas daqui? A data Heim?

Davis, Silva e Espósito (1989) identificam essa situação como má interação em sala, sugerindo que, com essa resistência do professor, o aluno passaria a ganhar vida e espaço de manifestação apenas quando solicitado pelo mesmo.

Hersey, Kenneth e Blanchard (1974), falando de motivos, esclarecem que o motivo do poder se caracteriza nas pessoas com necessidade de manipular ou controlar as atividades de outros a fim de que se ajustem aos seus objetivos. Citando Adler (1938), “essa capacidade para manipulação é intrínseca, uma fonte de prazer” (p.42). Os autores concluem que o poder, o desejo de estruturar e manipular o ambiente e as pessoas que nele estão, deriva um estilo de liderança autoritário de comportamento, que também é responsável pelas limitações que se instalam e que podem não ser percebidas por essas pessoas. Para isso, afirma Boog (1994): “É preciso reconhecer as próprias limitações e querer efetivamente mudar”, p. 161. Conclui o autor que não é incomum encontrarmos casos de pessoas que avaliam muito positivamente o treinamento, que demonstram que aprenderam, mas não alteram seu comportamento na situação de trabalho. Sobre isso Macian (1987) esclarece que a realidade que o treinando vai enfrentar ao voltar à sua atividade

poderá exigir dele uma realização excessivamente elevada para que o desempenho seja satisfatório. Parte dessa realização poderá ser obtida no treinamento em habilidades sociais / comportamentais, desde que o treinando possua motivação e determinação suficientes para colocar em prática as mudanças comportamentais propostas, por mínimas que sejam, objetivando novos resultados que possam, efetivamente, demovê-lo do seu papel manipulativo.

Por outro lado, as três professoras tiveram a frequência de punição e ameaça reduzidas de forma sensível (figuras 3, 4 e 5), notadamente as professoras da turma 1 e da turma 2 que reduziram a frequência de punição do tipo 1 de 23,3 % em pré - teste, para 2,42 % em pós-teste, e de 19, 26 % para 1,63 % respectivamente, conforme figura 3. Parece que ficou menos difícil o autocontrole, a assertividade e a comunicação eficiente, evitando ameaças e punições do que adotar a técnica de reforçamento positivo, como se dissessem: “vou parar de ameaçar e de punir, porém não consigo elogiar e reforçar os comportamentos desejáveis”.

Note-se que a avaliação das disciplinas do treinamento, feita por todas as participantes, revelou um escore referente a “muito bom” nos quesitos avaliados, o que confere mais validade aos pressupostos de Boog (1994), Macian (1987) e de Stammer e Patrick (1978), sobre a resistência de treinandos em aplicar o que aprenderam (e gostaram de aprender), no seu dia-a-dia profissional.

O segundo dado marcante apurado nos resultados é a manutenção de comportamentos anti-sociais dos alunos em pós-teste (em relação com o pré-teste). No total os resultados apresentados: 5,19 % em pré-teste e 4,42 % em pós-teste não

obtiveram significância estatística, com $t = 0,64$ e $p = 0,522$ (figura 6). Haydu (2001) justifica essa manutenção de comportamento apresentada, quando fala sobre a extinção de comportamentos: “há que se estar ciente de que a extinção não leva somente à redução na frequência do comportamento que vinha sendo reforçado; inicialmente, antes de ocorrer o enfraquecimento do comportamento, verifica-se um aumento significativo da frequência das respostas não reforçadas”. p. 15. No caso, não tivemos aumento nos comportamentos anti-sociais dos alunos, mas a manutenção de tais comportamentos.

Nota-se na turma 1 a inexistência de comportamentos anti-sociais dos alunos. Como já mostrado, a postura coercitiva dessa professora parecia inibir qualquer comportamento anti-social dos alunos. Por outro lado, percebe-se (figura 7), no total das três turmas, um aumento na frequência de comportamentos pró-sociais em pós-teste, de 53,35 % para 61,65 %, $t < 3,25$ e $p = 0,002$, dados estatisticamente significativos.

Esses resultados conferem apoio parcial às duas hipóteses da pesquisa: os professores, reduzindo a frequência de ameaça e punição, e os alunos, aumentando a frequência de comportamentos pró-sociais. Os resultados sugerem então, que, mesmo não tendo aplicado em sala todos os instrumentos ofertados no treinamento, o fato de as professoras terem minimizado as ameaças e punições, fez com que os alunos reagissem com um aumento nos comportamentos pró-sociais, a despeito de não reduzirem os comportamentos anti-sociais. Parece uma reação à modificação de comportamento das professoras “pare de me ameaçar e punir, e eu

lhe darei mais respeito e consideração”. Essa reação está apontada em grande parte da revisão de literatura apresentada neste trabalho: Sidman 1995, Gomide 1996, Patterson e Dishion 1992, Sarason 1975, Kazdin e Buela – Casal, 1997. Bandura 1979, entre outros, sugerindo uma projeção de que, se as professoras tivessem implementado o reforçamento positivo em sala, teria-se obtido resultados positivos também na diminuição de comportamentos anti-sociais dos alunos.

Percebe-se, assim, que algumas variáveis podem ser pontuadas como correlacionadas aos resultados alcançados: a) o reduzido número de horas de treinamento (16h.); b) O reduzido tempo de supervisões (8h.); e, c) o espaço inadequado destinado às supervisões, relacionadas com outras variáveis como idade e tempo de serviço das professoras. Em síntese, o controle dessas variáveis poderia ter aumentado a eficácia do treinamento. Conforme já demonstrado, a resistência a mudanças das professoras com idade média acima de 44 anos e com mais de 20 anos de tempo de serviço, poderia ter sido minada com mais eficiência, se tivesse sido previsto o controle dessas variáveis citadas, ou seja, um treinamento mais prolongado com supervisões mais específicas e em horários, locais e condições apropriados. Com relação à carga horária do treinamento, esta foi negociada em reuniões com as participantes, que concordaram com o número de horas como limite, o máximo com o qual concordariam para participarem do programa, em razão dos seus afazeres domésticos, familiares e profissionais também no período noturno. Quanto ao reduzido tempo das supervisões, ele está diretamente correlacionado com o espaço e as condições inadequadas utilizadas

nos encontros, conforme já foi citado. Provavelmente, uma situação adequada seria a liberação das professoras por parte da diretoria da escola, para que dedicassem o tempo necessário ao programa de treinamento, sem as obrigações docentes e em espaços adequados.

O treinador, pós graduado em Psicologia Organizacional e atuante profissionalmente na área da Psicologia Educacional, possuía experiências anteriores na área de treinamento de habilidades sociais/comportamentais à professores, tendo, por várias oportunidades, atuado junto a essa categoria de professores de escolas públicas e privadas, em programas de treinamento.

Conclusão

Este trabalho procurou investigar a interação professor/aluno após uma intervenção de treinamento de habilidades sociais/comportamentais junto aos professores, notadamente nos quesitos comportamento anti-social e comportamento pró-social.

Temos ciência de que, como sugerem Cirillo, Pruitt, Colmel, Kingery, Hurley e Ballard (1998), intervenções isoladas em populações de professores, alunos ou pais, não surtem tanto efeito como intervenções nos três grupos, visando a sua interação social. Porém, pela extrema dificuldade em trabalhar prevenção concomitantemente nos três grupos, que representariam, além dos professores, os 64 alunos e mais de 100 pais, dificuldade estabelecida basicamente pelo fator “motivação para mudanças”, fator essencial para o sucesso das intervenções, optamos por um trabalho junto à população de professores que se mostrou, inicialmente, interessada no processo de treinamento.

Conforme nos diz Pacchiano (2000), quando o professor possui habilidades sociais e instrutivas, ele exerce uma atração no processo de aprendizagem e comportamental do aluno o que possibilita a formação de um vínculo de reciprocidade, respeito, liberdade e disciplina, fatores determinantes para a redução de comportamentos anti-sociais e aumento de comportamentos pró-sociais dos alunos.

Nosso programa de treinamento foi construído com o objetivo de oferecer essas “habilidades” às professoras participantes.

Nas reuniões que precederam o treinamento, quando o programa foi apresentado, elas, aparentemente, mostraram-se dispostas a participar, revelando curiosidade sobre a proposta de desenvolvimento de habilidades sociais/comportamentais. No entanto, durante o processo, demonstraram intensa resistência em adotar o reforçamento positivo como uma habilidade a ser implementada junto aos alunos. Essa resistência se manteve nos *rolle-playing's* e nas supervisões que se sucederam após o treinamento.

Sobre o aproveitamento dos conteúdos de treinamento, Ribas (1989) concluiu em seu estudo que as modificações nas pessoas não acontecem de um momento para o outro, apenas pela realização de um curso, mas são processadas ao longo da caminhada, pelas várias vivências e experiências pelas quais passamos e por todas influências, dos mais variados tipos que recebemos do meio em que vivemos, e o qual também influenciemos, o que nos leva a concluir que, se trabalhos dessa natureza tivessem sido realizados lá na formação dos professores, estes estariam mais bem preparados para as relações interpessoais com seus alunos.

Podemos perceber, então, que pode estar na formação do professor o substrato necessário para o desenvolvimento das suas habilidades sociais/comportamentais, porém como já mostramos aqui, pelas referências de Colombier, Mangel e Perdriault (1989), Morais (1995) e Candau, Lucinda e

Nascimento (1999), a qualidade da formação de professores no Brasil é discutível, principalmente no que se refere ao seu preparo para a interrelação com os alunos, e ao seu compromisso social. Os cursos de capacitação, conforme Perosa (1998), dão pouca ênfase à capacidade interrelacional do professor, por privilegiarem o estudo da competência pedagógica, completando o quadro negativo que acaba, por sua vez, justificando comportamentos e reações negativas de muitos profissionais do ensino.

Perosa (1998) esclarece, ainda, que o professor, muitas vezes, é acomodado e não busca atualizar-se, pois é resistente a mudanças, fenômeno este explicado como produto de uma insegurança em lidar com metodologias que desconhece. Stammers e Patrick (1978) trazem mais um dado para esse quadro, informando sobre a resistência natural e a desistência dos “mais velhos”, sugerindo que as limitações das pessoas mais velhas podem ser atribuídas a um declínio na rapidez com que o sistema nervoso central processa a informação. Completam os autores, concluindo que nem todos os treinandos se beneficiam das propostas de treinamento da mesma forma, assim como as mudanças no nível de aprendizagem podem não se refletir em mudanças de comportamento. Leite (1976) já havia concluído por meio do seu programa de treinamento de professores em modificação do comportamento que, de modo geral, um dos principais problemas apresentados é a manutenção do comportamento modificado até mesmo durante o período do treinamento, conclusão confirmada por Carvalho (1980).

Onde está a raiz dessa resistência ?

Hersey e Blanchard (1974) afirmam: “O comportamento é, geralmente, motivado por um desejo de atingir algum objetivo” (p.11), e Bergamin (1976) completa: “desejos, impulsos, instintos, necessidade, vontade, uma certa força impele as pessoas a agirem seja no sentido de buscar ou de fugir de determinadas situações. Toda a força do comportamento está sempre dirigida a um alvo” (p.85), porém quando os motivos são bloqueados, e quando o comportamento para vencer dificuldades não consegue qualquer resultado positivo, concluem Hersey e Blanchard (1974), que pode haver formas irracionais de comportamento destinadas a superar as dificuldades, o que justifica algumas posições deterministas de resistência a treinamento, que muitos professores apresentam. Provavelmente, surgirão as conseqüências, talvez em forma de desânimo e descrença de muitos professores, como nos diz Freller (2000).

Para a Análise do Comportamento, (Millenson 1967), os motivos adquiridos são fenômenos de condicionamento, as necessidades estão relacionadas ao conceito de reforçadores. A elaboração das variáveis que modulam suas propriedades reforçadoras, é o campo da motivação.

Não descartamos a possibilidade de que o nosso papel enquanto treinadores possa ter colaborado com essa resistência apresentada pelas professoras. Como disse Freller (2000), “o trabalho com professores exige delicadeza (o que nem sempre é fácil), e traquejo, pois trata-se de uma categoria que se sente muito responsável e culpabilizada pelos fracassos da educação no Brasil” (p.151). A autora ainda sugere que nós, psicólogos, produzimos essa expectativa de que temos

a solução, que passamos a idéia de que detemos um saber que eles não detêm, como se possuíssemos soluções mágicas e rápidas. Porém, a realidade é que, com o andamento dos trabalhos nos vários encontros, o professor percebe que precisa buscar nele próprio a solução para as suas dificuldades, não há mágica, e muitas vezes é aí que pode instalar-se a resistência. Talvez não tenha havido a “delicadeza” e o “traquejo” suficientes, como sugeriu Freller (2000) ou, pelo menos, um maior trabalho junto às professoras sobre o mito das “soluções mágicas”.

Futuras pesquisas e trabalhos de intervenções nesta área poderão prever essas variáveis, promovendo maior atenção e dedicação ao conteúdo “reforçamento positivo”, já que constatamos no atual trabalho uma total desinformação dos professores sobre o tema, e mais, uma grande resistência à aceitação do conteúdo para mudanças de comportamento. Outra sugestão é que se promova um segundo pós-teste com intervalo superior a 6 meses, para investigar a informação de Ribas (1989), de que as modificações nas pessoas podem não acontecer imediatamente, e também para que se possa investigar a reação comportamental dos alunos ao longo do tempo, conforme Haidu (2001), a respeito de extinção.

Acreditamos ter plantado uma semente com grande possibilidade de germinar. Afinal, essas professoras são mães também e, em algum momento, serão reforçadas pela reação positiva do filho ou do aluno após o elogiarem por algo adequado que tenham realizado, e essas professoras poderão, então, exercer o

papel de multiplicadoras pelo exemplo oferecido. Afinal, é a essa premissa que o valor social deste trabalho se prende. Como sugere Godoy (1997), “a compreensão do mundo social e a construção de valores podem ser considerados meios para se chegar a um fim, e pouco valerá se esta construção não for promovida com bases teóricas que possam fundamentar esses meios para se chegar ao fim proposto” (p.29). Este fim, segundo Davis, Silva & Espósito (1989), surge quando o professor e seus alunos conseguem estabelecer em sua sala, uma atmosfera de respeito mútuo, em que as divergências são acolhidas, visões distintas confrontadas, bases de desacordos compreendidas e soluções comuns buscadas.

Essa homeostase facilitará para que ouçamos um professor afirmar que “amar aulas”, e, quando isso ocorrer, ele estará, então, em plena harmonia com seus alunos que o estarão respeitando e valorizando.

Para encerrar, um trecho de Bueno (1995) sobre a relação de proteção e respeito entre professor e alunos:

.....O diretor entrou na sala e perguntou à professora Pam: “Eles têm feito as lições de casa?” - Pam, Sharon, as crianças e eu sabíamos que nem todas elas as vinham fazendo. Pam olhou para as crianças e depois para o diretor e respondeu: “Eles estão se saindo bem!” Literalmente ela não tinha respondido à pergunta do diretor. O diretor, de certa forma, disse às crianças algo assim como: “Mantenham esse ritmo!” Ele saiu e Pam reorganizou a fila de alunos para a aula de música, e a fila se quebrou em uma série de crianças que vinham e a abraçavam. Ela os tinha protegido. Em sua sala estavam seguros – eles eram os alunos dela (p.133).

Referências bibliográficas

- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión, In: Modificación de Conducta – Análisis de la agresión y a delincuencia. A. Bandura, e E. R. Iñesta, México: Trillas.
- Bandura, A. (1979). Modificação do comportamento. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Bandura, A. e Walters, R. H. (1963). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. 10ª ed. Madrid 1990. Alianza.
- Bergamini, C. W. (1976). Psicologia aplicada à administração de empresas. S. Paulo: Atlas.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1994), Professores de escolas públicas: formação e atuação profissional. Paidéia, Cadernos de Psicologia e Educação, USP, nº 8, p. 17-35.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1997). Contribuições da psicologia ao cotidiano da escola: necessárias e adequadas? Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação, USP, fev/ago, p.77-95, Ribeirão Preto.
- Boog, G. (1994). Manual de treinamento e desenvolvimento. ABDT, S. Paulo, Makron Books.
- Bueno, B. O. (1995). Poder e desvelo na sala de aula. Revista da Faculdade de Educação da USP, v.21, n 2. p 119-137, São Paulo.

- Caballo, V. E. (1987). Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia, Promolibro.
- Candau, V. M. ; Lucinda, M. C. e Nascimento, M. G. (1999). Escola e violência. Rio de Janeiro, DP&A.
- Carvalho, J.J.C. (1980). Modificação do comportamento verbal de professores através da análise de interação em sala de aula. Tese de doutorado, USP.
- Carvalho, M. F. (1984). Da marginalização ao fracasso escolar; estudo de uma classe de 1ª série de 1º grau. *Psicologia*. V. 10, n. 1, p. 27-42.
- Castro C.M. (2000). A arqueologia da reprovação. *Revista Veja*, 06/12/00.
- Cirillo, K. J., Pruitt, B. E., Colwel, B., Kingery, P. M., Hurley, R. S., and Ballard, D. (1998). School violence: Prevalence and intervention strategies for at-risk adolescents, *Adolescence*, v. 33, i, 130, p. 319.
- Colombier, C.; Mangel, G. e Perdriault, M. (1989). A violência na escola. São Paulo, Summus.
- Correa, M. A M. (1992). De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. *Cadernos Cedes*. O sucesso escolar: um desafio pedagógico. V. 28, p. 69-74.
- Davis, C., Silva, M. A. S. e Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula, *Cadernos de Pesquisa*, v. 71, p. 49-54, S. Paulo.
- Del Prette, Z.A P. (1980). Uma análise da ação educativa do professor a partir do seu relato verbal e da observação em sala de aula. Tese de doutorado, USP.
- Del Prette, Z.A.P. e Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: reflexão e crítica* v.9, n.2 p.233-255, P. Alegre.

- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Silva, A. T. B. e Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso, *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.11, n.3, p. 591-603, Porto Alegre.
- Dischion, T. J., McCord, J. and Poulin, F., (2000). When interventions harm: Peer groups and problem behavior, *American Psychologist*
- Erickson, K. G., Crosnoe, R. and Dornbusch, S. M. (2000). A Social process model of adolescent eviance: Combining social control and differential association perspectives, *Journal of Youth and Adolescence*, v. 29 i4 p.395.
- Eron, L. D. (1997). The Development of antisocial behavior from a learning perspective. In: Stof, D. M; Breiling J.; Maser J. D. *Handbook of Antisocial Behavior*. EUA: John Wiley & Sons.
- Fagundes, A. J. F. M. (1997). Descrição, definição e registro de comportamento. 10ª ed. S. Paulo, Edicon.
- Feldens, M.G.F., Ott, M.B.e Moraes, V.R.P. (1983). Professores tem problemas ? *Cadernos de pesquisa*, (45): 79-80, S. Paulo.
- Ferreira, P. P. (1979). *Treinamento de pessoal – a técnico-pedagogia do treinamento*. São Paulo, Atlas.
- Freller, C.C. (2000). *Histórias de indisciplina escolar e a atuação do psicólogo*. Tese de doutorado, USP.
- Fritzen, S. S. J. (1999). *Exercícios práticos de dinâmicas de grupo*: Petrópolis, Vozes.

- Gerow, M. A S; Kendall; P. C. (1997). Parent-Focused and cognitive-behavioral treatments of antisocial youth. In: Stof, D., Breiling, J., Maser, J.D. Handbook of Antisocial Behavior. EUA: John Wiley & Sons.
- Gil, M. S. C. A., (1995). Revelando a competência escondida: A Análise psicológica da atividade em sala de aula. Temas em Psicologia, (Sociedade Brasileira de Psicologia), n.1 p.23-31 Ribeirão Preto.
- Godoy, E. A., (1997). As relações interpessoais e a questão étnica no contexto escolar, Revista Educação e Ensino. USF, v.2, n1, p.27-38, Bragança Paulista.
- Gómez, M. F. (1992). El orden normativo disciplinario en las escuelas primarias de sectores marginados, Revista Argentina de Educacion, n.18 p. 29-55, Buenos Aires.
- Gomide, P. I. C. (1996). Agressão humana: Torre de Babel: Reflexões e Pesquisa em Psicologia. UEL, vol-3, p. 71-87.
- Gomide, P. I. C. (1999). Menor infrator - a caminho de um novo tempo. Curitiba: Juruá.
- Haydu, V. B. (2001). Aprendizagem: Desenvolvimento e adaptação. In Zambertam, M. A. T. (org) Psicologia e Prevenção: Modelos de intervenção na infância e adolescência – (no prelo).
- Hawkins, D. J.; Arthur, M. W and Olson C. (1997). Community intervention to reduce risks enhance protection. Against Antisocial Behavior, In: Stof, D.M, Breiling J., Maser, J.D. Handbook of Antisocial Behavior. EUA: John Wiley & Sons.

- Hersey, P. and Blanchard, K. (1974). *Psicologia para administradores de empresas*. (1974), S. Paulo, EPU.
- Hinshaw, S.P. and Zupan, B.A (1997). Assessment of antisocial behavior in children and adolescents. In: Stof, DM., Breiling, J., Maser J.D. *Handbook of Antisocial Behavior*. EUA: John Wiley & Sons.
- Huesman, L. R.; Moise, J.F. and Podolski, C. L. (1997). Effects of media violence on the development of antisocial behavior. In: Stof, DM., Breiling, J. Maser, J.D. *Handbook of Antisocial Behavior*. EUA: John Wiley & Sons.
- Kaplan, H. e Sadock, B. J. (1993). *Compêndio de Psiquiatria: Ciências Comportamentais*. Psiquiatria Clínica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Kazdin, A E.; Buela-Casal, G. (1997). *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirâmide.
- Leite, S.A S. (1988). O fracasso escolar no ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V.68, n. 163, p. 510-539.
- Leite, S.A.S. (1976). *Programa de treinamento de professores*. Dissertação de mestrado USP.
- Lewin, L. M., Davis, B. e Hops, H. (1999). Childhood social predictors of adolescent Antisocial Behavior: Gender differences in predictive accuracy and efficacy, *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 27 i4 p. 277.
- Machado, V.L.S. (1979). *Interação verbal professor-aluno: influência de disciplinas, de expectativa do professor, da auto-percepção do aluno e suas*

- relações com rendimento acadêmico de escolares da 3ª série. Tese de doutorado USP.
- Macian, L.M. (1987). Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos. S. Paulo, EPU.
- Marques, J. C. (1983). Ensinando para o desenvolvimento pessoal, Petrópolis, Vozes.
- Millenson, J. R (1967). Princípios da análise do comportamento, Brasília, Coordenada ed.
- Minayo, M. C. S. (1999). Fala Galera: Juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond.
- Morais, R. (1995). Violência e educação. Campinas: Papirus.
- Moscovici, F. (1985). Desenvolvimento interpessoal. Rio de Janeiro, LTC Editora Ltda.
- Nakayama, A. M. (1996). A disciplina na escola: o que pensam os alunos, pais e professores de uma escola de 1º grau. Dissertação de mestrado USP.
- Núñez, L. A. L., (1995). Desarrollo de un programa de entrenamiento motivacional, *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal Psychology*, v. 29, n. 1, p. 51-63, Caracas.
- Patterson, G. R. J. and Dishion, T. (1992). *Antisocial Boys: EUA: Castalia Publishing Company.*
- Pacchiano, D. M. (2000). a Rewiew of Instructional variables related to student problem behavior, *Preventing Shool Failure*, v. 44 i 4 p. 174.

- Perosa, G.S. (1997). Fracasso escolar e formação docente: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação. Dissertação de mestrado, USP
- Pisani, E. M.; Bisi, G. P.; Rizzon, L. A e Nicoletto, U. (1990). Psicologia Geral. Porto Alegre: Vozes.
- Programa de capacitação para os profissionais da educação, (2000). Universidade do Professor, Secretaria da Educação, Governo do Paraná
- Ribas, M. H. (1989). Treinamento de professores: Sua validade e seus efeitos na prática docente. Uma análise da questão no estado do Paraná. Dissertação de Mestrado, PUC S.Paulo.
- Rimm, D. C. e Master, J. C. (1983). Terapia comportamental – técnicas e resultados experimentais: São Paulo, Editora Manole.
- Roazzi, A (1985). Fracasso escolar: Fracasso ou sucesso na escola? Psicologia Argumento, ano IV, N 5, p 10-16.
- Sallas, A L. F. (1999). Os Jovens de Curitiba : Desencantos e esperanças juventude, violência e cidadania. Brasilia : UNESCO.
- Sarason, I. G. (1975). Un enfoque del modelamiento y la información aplicado a la delincuencia. In: Modificación de conducta - análise de la agresion y a delinquencia. Bandura, A; Iñesta, E. R. México: Trillas.
- Sidman, M. (1995). Coerção e suas implicações: Campinas: Editorial Psy II.
- Silva, R. N. e Davis, C. (1993). Formação de professores das séries iniciais. Caderno de Pesquisa, S. Paulo n. 87, p. 31-44.

- Stammers, R. e Patrick, J. (1978). *Psicologia do treinamento*, Rio de Janeiro, Zarrar Editores.
- Stichter, J. P., Shellady, S., Sealander, K. A. and Eigenberger, M. E., (2000), *Teaching what we do know: Preservice training and functional behavior assessment*, *Preventing School Failure*, v. 44, i 4, p. 142.
- Stoff, D. M.; Breiling J. and Maser, J. D. (1997). *Handbook of Antisocial Behavior: Antisocial Behavior Research: An Introduction*. EUA: John Wiley & Sons.
- Tanganelli, M. S. L. e Lipp, M. E. N. (1998). *Sintomas de stress na rede pública de ensino*, *Estudos de Psicologia PUC*, v. 15. n.3, p. 17-27, Campinas.
- Torezan, A M.; (1994). *Processo ensino aprendizagem: concepções reveladas por professoras de 1º grau na discussão de problemas educacionais: Psicologia, Teoria e Pesquisa*, v 10, N 3, p 383-391.
- Ulmer, J. T. (2000). *Commitment, deviance, and social control*, *The Sociological Quarterly*, v. 14 i3 p. 315.
- Witaker, M. C. (1986). *Motivação: São Paulo, Atlas*.
- Yoso, R. Y. (1996). *100 Jogos para grupos: São Paulo, Ágora*, p 130.