

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022). Social Competence at School: Effectiveness of a Teaching at Distance Program for Teachers. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 32, e3239. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3239>

School and Educational Psychology

Competência Social na Escola: Efetividade de Programa de Ensino a Distância para Professores

Zilda Aparecida Pereira Del Prette¹  <https://orcid.org/0000-0002-0130-2911>

Almir Del Prette¹  <https://orcid.org/0000-0003-2051-1214>

Resumo: Programas de habilidades sociais geralmente ocorrem presencialmente, em pequenos grupos. Visando maior alcance e disseminação, este estudo teve por objetivo avaliar experimentalmente o impacto de um programa de ensino à distância sobre as habilidades sociais e sociais educativas dos professores e sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos (habilidades sociais e problemas de comportamento). Escores obtidos com instrumentos padronizados, junto a 35 professoras (15 do grupo experimental e 20 do controle) e 231 alunos (103 e 128 respectivamente), foram estatisticamente analisados, comparando-se grupos e momentos. Os resultados evidenciaram a efetividade do programa sobre a competência social e social pedagógica das professoras e sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos, especialmente aqueles mais comprometidos em habilidades sociais e problemas de comportamento. São discutidos os ingredientes potencialmente efetivos do programa, o caráter inovador da Educação à Distância no campo das habilidades sociais e formação de professores, bem como limitações e encaminhamentos de pesquisas futuras.

Social Competence at School: Effectiveness of a Teaching at Distance Program for Teachers

Abstract: Social skills programs usually take place face-to-face in small groups. Aiming at greater reach and dissemination, this study had the objective of experimentally evaluating the impact of a distance learning program on teachers' social and social educational skills and on students' socio-emotional development (social skills and behavior problems). Scores obtained with standardized scales in a sample of 35 teachers (15 from the experimental group and 20

¹*Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brazil*

Apoio: Este estudo foi apoiado com recursos financeiros e bolsas de pesquisa, iniciação científica e apoio técnico (Processo CNPq 306002/2017-5, Edital Universal, Processo CNPq 405658/2016-8, INCT-ECCE com Bolsa de Apoio Técnico, e SEAD/UFSCar na estruturação do ambiente Moodle). Os autores agradecem à equipe que participou da condução da intervenção: Talita Pereira Dias, Camila Negreiros Comodo, Juliana P. dos Santos, Beatriz Jabor Botura and Bárbara Jus.:

Endereço de correspondência: Zilda Aparecida Pereira Del Prette. Rua Marc Chagall, 397, Ap. 21 Juriti, Bairro Água Branca, São Paulo-SP, Brazil. CEP 05.036-170. E-mail: zdprette@ufscar.br

Available in www.scielo.br/paideia

from the control) and 231 students (103 and 128, respectively) were statistically analyzed by comparing groups and moments. The results evidenced the program's effectiveness on the teachers' social and social pedagogical competence and on the students' social emotional development, especially among those most compromised in social skills and behavior problems. The program's potentially effective ingredients, the innovative character of the Distance Education applied to the field of social skills and teacher education are discussed, as well as its limitations and directions for future research.

Competencia Social en la Escuela: Eficacia de un Programa de Enseñanza a Distancia para Profesores

Resumen: Los programas de habilidades sociales suelen realizarse cara a cara, en pequeños grupos. Apuntando mayor alcance y difusión, este estudio tuvo como objetivo evaluar experimentalmente el impacto de un programa de educación a distancia en las habilidades sociales y socioeducativas de los docentes y en el desarrollo socioemocional de los estudiantes (habilidades sociales y problemas de conducta). Los puntajes obtenidos con escalas estandarizadas, en muestra de 35 docentes (15 del grupo experimental y 20 del control) y 231 estudiantes (103 y 128 respectivamente), fueron analizados estadísticamente mediante comparación de grupos y momentos. Los resultados evidenciaron efectividad del programa en la competencia social y socio pedagógica de los docentes y en desarrollo socioemocional de los estudiantes, especialmente aquellos más comprometidos. Se discuten los ingredientes potencialmente efectivos del programa, el carácter innovador de la Educación a Distancia de habilidades sociales en la formación docente, así como sus limitaciones y orientaciones para futuras investigaciones.

A função da escola enfatiza, atualmente, o desenvolvimento social e emocional dos alunos visando a qualidade e efetividade de sua convivência com as demais pessoas (International Commission on Education for the Twenty-First Century, 1997). Esse desenvolvimento contemplando aspectos como autodeterminação, compromisso, otimismo, curiosidade, consciência social, resolução de problemas, autoconhecimento, autorregulação, que, inegavelmente, podem contribuir para a aprendizagem acadêmica e o sucesso profissional futuro dos alunos.

A ampliação das metas da educação escolar vem sendo, já há muito tempo, preconizada no Brasil, sendo recentemente formalizada em documentos oficiais, como, por exemplo a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), trazendo desafios para formação e atuação dos professores, enquanto protagonistas da concretização dessas metas. As diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da Educação Básica (Brasil, 2015) estabeleceu princípios importantes que deveriam ser considerados para esse protagonismo. Analisados na perspectiva do desenvolvimento socioemocional na escola, essa formação deveria contemplar, entre outros aspectos: (a) compreensão da docência como ação educativa

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022). Effectiveness of Teaching Program for Teachers.

e processo intencional e metódico, baseado em conhecimentos específicos sobre ensino-aprendizagem, socialização e construção de conhecimento; (b) currículo que valorize a construção da identidade sociocultural do educando, direitos e deveres do cidadão, respeito ao bem comum e à democracia e orientação para o trabalho; (c) concepção de ensino e aprendizagem que inclua conexões com o desenvolvimento socioemocional dos educandos; (d) domínio de condições de ensino, estratégias e habilidades voltadas para a articulação ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Essas questões remetem a conhecimentos sobre Psicologia e Educação (currículo, práticas pedagógicas, desenvolvimento humano, ensino-aprendizagem, programação de ensino etc.) neste estudo abordados sob a perspectiva do campo teórico-prático das habilidades sociais (Argyle, 1967/1994; Del Prette & Del Prette, 2021; Gresham, & Elliott, 2016; Milligan, Sibalis, Morgan, & Phillips, 2017) e sua aplicabilidade ao contexto escolar (Del Prette, & Del Prette, 2016; DiPerna et al, 2018; Gresham & Elliot, 2008).

Conforme Del Prette & Del Prette (2021), a competência social, conceito central e integrador desse campo, refere-se os objetivos e resultados da interação do indivíduo para si, para o grupo social e para a sociedade em geral. Para considerar um desempenho socialmente competente, esses autores defendem critérios de avaliação da probabilidade de cinco resultados importantes das interações sociais, em curto, médio e longo prazo: (a) atingir os objetivos da interação; (b) manter ou melhorar o autoconceito e a autoestima dos envolvidos na interação; (c) manter a qualidade da relação com equilíbrio nos ganhos dos interlocutores; (d) melhorar o equilíbrio de poder entre as pessoas; (e) manter ou ampliar direitos humanos interpessoais. Para obter esses resultados, o desempenho interpessoal deve ser caracterizado por habilidades sociais, ou seja, comportamentos socialmente sancionados e valorizados pela cultura que podem ser agrupados em classes com similaridades funcionais e/ou topográficas como as de assertividade, empatia, solução de problemas, comunicação etc., juntamente com suas características expressivas (contato visual, gesticulação, postura, qualidade da fala etc.). Além disso, explicam que o desempenho socialmente competente depende de um conjunto de requisitos sociocognitivos e emocionais que incluem (Del Prette & Del Prette, 2016; 2021): autoconhecimento, conhecimento do ambiente social, automonitoria e valores de convivência (por exemplo, respeito, cidadania, cooperação, solidariedade, responsabilidade, reciprocidade). As evidências de efetividade dos programas de treinamento de habilidades sociais têm levado à aplicação do campo a diferentes setores da atividade humana. Considerando a orientação para os componentes cognitivos, afetivos e comportamentais da competência social, esse campo contribuir para a função social da escola em termos do desenvolvimento socioemocional dos

alunos, que pode impactar positivamente sobre sua realização acadêmica e também aplicado à formação de professores.

Quanto à função social da escola na promoção do desenvolvimento socioemocional, sob o referencial das habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2016) propõem sete conjuntos de habilidades sociais fundamentais na infância: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer e manter amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas. Essas habilidades, juntamente com seus componentes cognitivos, afetivos e comportamentais (Del Prette & Del Prette, 2021; Milligan et al., 2017), contemplam um referencial teórico-prático e metodológico para a promoção do desenvolvimento socioemocional na escola, cuja viabilidade e efetividade tem sido atestada em vários estudos (DiPerna et al., 2018; Hickey et al, 1917; Gresham & Elliot, 2008).). Além disso, as evidências positivas dos recursos em habilidades sociais e negativas dos déficits dos nessa área, em geral associados a problemas de comportamento, permitem caracterizá-las como *enabler factor* da realização acadêmica (Alzahrani, Alharbi, & Alodwani 2019; Crews, et al 2007).

Agregar novos ingredientes para a promoção do sucesso escolar é particularmente relevante em países com indicadores educacionais preocupantes, como é o caso do Brasil (INEP, 2019), mesmo reconhecendo-se o peso de múltiplos fatores que extrapolam o âmbito da atuação dos professores (Costa Silva, 2021) e que deveriam ser contemplados nas políticas socioeconômicas e educacionais do país. Para além do âmbito escolar, há evidências de que as habilidades sociais funcionam como fator protetor do desenvolvimento saudável, evitando ou reduzindo a ocorrência de problemas emocionais-comportamentais, transtornos psicológicos, *bullying*, preconceito entre outros (Del Prette & Del Prette, 2016; 2021; Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). Em longo prazo, o investimento em habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional dos alunos, se justifica, adicionalmente, por seu impacto positivo sobre a saúde mental, qualidade da vida, sucesso profissional e até mesmo a felicidade (Segrin, & Taylor, 2007; Salavera, & Usán, 2021).

O protagonismo do professor nesse investimento, importante para a disseminação e concretização da função social ampliada da escola, requer sua competência social tanto pessoal como pedagógica. Em termos pessoais, trata-se do desenvolvimento socioemocional do professor para enfrentar o reconhecido stress ocupacional de sua profissão (D'Emidio-Caston,

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022). Effectiveness of Teaching Program for Teachers.

2019; Livingston & Flores, 2017) e, também, para atuar como modelo socioemocional dos alunos em termos de empatia, assertividade, resolução de problemas e demais componentes cognitivos e afetivos da competência social. A competência social pedagógica do professor é indispensável para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos em articulação com a aprendizagem acadêmica, pois ela depende de estratégias de ensino baseadas em interações sociais educativas do professor com os alunos e entre os alunos mediadas pelo professor Davis, Silva & Esposito, 1989).

As interações sociais educativas de sala de aula vêm sendo crescentemente reconhecidas como base a realização acadêmica e a aquisição de habilidades sociais e emocionais (Pianta, 2015). Ao mesmo tempo, se reconhece também a necessidade de investimento na formação dos professores em habilidades específicas para planejar e conduzir efetivamente essas interações (Aspelin, & Jonsson, 2019; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Postholm, 2018). Trata-se aqui de promover as habilidades sociais educativas do professor, enquanto “ações intencionalmente planejadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (Del Prette & Del Prette, 2018). Essas habilidades são inerentes às principais tarefas educativas com alunos, como as de suporte emocional, organização da sala de aula e suporte instrucional, identificadas na escala CLASS (Hamre et al., 2013) e também na estrutura fatorial do Inventário de Habilidades Sociais Educativas, IHSE-Prof (Del Prette & Del Prette, 2018).

Atender às necessidades de formação dos professores significa lidar com desafio de estabelecer condições efetivas, atrativas e viáveis, diante da realidade em que estão inseridos. Em nosso país essa realidade inclui (Gatti, 2016; Nunes, & Oliveira, 2017) excesso de horas de trabalho, condições pouco favoráveis para o aperfeiçoamento e baixa remuneração que confirmam a ausência de políticas públicas de valorização da carreira docente.

Considerando essas limitações que devem ser superadas por uma política de valorização do magistério em médio e longo prazo, a urgência na formação do professor, requer, paralelamente, alternativas imediatas que se mostrem viáveis e efetivas. Os cursos de Educação à Distância têm sido explorados como uma alternativa, porém ainda não suficientemente avaliados em sua efetividade e ingredientes relevantes, especialmente no Brasil, onde são também objeto de críticas e temores quanto ao seu uso mercadológico e massificação educacional (Castro, & Araújo 2018). Defensores dessa modalidade para a formação continuada de professores pontam a necessidade de uma estruturação que, para além de um arcabouço conceitual consistente (Sancar, Atal, & Deryakulu, 2021), associe efetividade a um

formato acessível e atrativo aos professores (Lay, Allman, Cutri, & Kimmons, 2020; Rodrigues, & Capellini, 2012). Algumas das condições de efetividade destacadas na literatura (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Dille, & Røkenes, 2021; Lay et al, 2020) incluem atenção às necessidades específicas dos professores, colaboração e troca de experiências, aprendizagem ativa, tutoria e suporte de especialistas, *feedback* para as aquisições, uso de modelos e oportunidades para praticar, implementar e refletir sobre diferentes estratégias pedagógicas.

O presente estudo se fundamenta no reconhecimento da importância do desenvolvimento socioemocional na escola e na necessidade de alternativas viáveis e efetivas de formação do professor para implementá-las. Dada a potencialidade do campo das habilidades sociais, este estudo avaliou experimentalmente um programa de ensino à distância, de formação continuada de professores em habilidades sociais e educativas requeridas para um ensino ativo e interativo, visando promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos em articulação com a aprendizagem acadêmica. O foco primário do programa foi a promoção de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos professores, entendidas como requisitos para promoverem o desenvolvimento socioemocional dos alunos. O impacto sobre os alunos foi avaliado com base em dois conjuntos de indicadores socioemocionais negativamente correlacionados: habilidades sociais e problemas de comportamento.

MÉTODO

O estudo intitulado *Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor* (HSEMP), foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CAAE: 50409115.4 e hospedado em ambiente Moodle (<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>) com duração de 120 horas distribuídas em 16 unidades quinzenais, organizadas em três primeiros módulos: O Módulo 1 teve o objetivo de apresentar o campo das habilidades sociais e competência social promover o repertório do professor para que pudesse experimentar diretamente o impacto das habilidades sociais em sua própria relação com a família, colegas e amigos e desconhecidos. O Módulo 2 focalizou as habilidades sociais da infância em seus componentes cognitivos, comportamentais e afetivos e sua associação com a aprendizagem acadêmica e prevenção de problemas socioemocionais. Focou também em estratégias para observar, avaliar e promover habilidades sociais dos alunos. O Módulo 3 visou apresentar e promover as habilidades sociais educativas e estratégias do professor para estruturar o ensino ativo e interativo necessário ao

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022). Effectiveness of Teaching Program for Teachers.

desenvolvimento social e emocional dos alunos em articulação com a aprendizagem acadêmica. Cada unidade do programa foi estruturada com base em um texto hipermídia com ilustrações, links para vídeos instrucionais, demonstrativos encorajadores, músicas e mensagens. Os professores eram solicitados a completar tarefas práticas, que requeriam análise, reflexão e aplicação dos conhecimentos no contexto de interações sociais com diferentes interlocutores e, principalmente, com os alunos em sala de aula, com correção imediata via feedback automatizado e com devolutivas por tutores. Algumas tarefas envolviam a interação e troca de experiências entre os cursistas (fóruns), além de análise e avaliações sobre seu desempenho e o dos alunos, bem como avaliação pelos tutores e das condições de ensino estruturadas para o programa.

Participantes

Participaram 35 professoras, 15 do Grupo Experimental que completaram os três módulos e 20 no Grupo Controle, que completaram as avaliações previstas. Os dois grupos não diferiram significativamente em idade (média de 39,9 e 37,9 respectivamente), tempo de atuação em sala de aula (12,6 e 10,7 anos) e quantidade de alunos em sala de aula (22,6 e 21,0), ambos com formação predominante em pedagogia e cursos de pós-graduação *latu sensu*, domínio de informática e valorização de educação a distância (flexibilidade de horário, acessibilidade e oportunidade de interação com colegas). As professoras se inscreveram via redes sociais, quando foram informadas da condição de um grupo participante (Experimental) e um grupo de espera (Controle), inicialmente apenas avaliado, participando do programa após o término do primeiro grupo. Foram selecionadas as que atenderam aos seguintes critérios: aceitarem a condição em que fosse alocado, estar ministrando aula no ensino fundamental e não envolvido em formação equivalente. A amostra de estudantes foi composta por 231 crianças, sendo 103 do Grupo Experimental (44,6) e 128 do Grupo Controle (55,4), escolhidas pelo professor para avaliação, das quais 118 foram consideradas “com risco” (baixo rendimento acadêmico e problemas de comportamento) e 113 “sem risco” (alto rendimento acadêmico e não classificados como problemáticos). As professoras foram solicitadas a escolher seis alunos, de acordo com os seguintes critérios: alto, baixo e médio desempenho acadêmico, com problema de comportamento externalizante (agressividade, inquietação, birra), com problema internalizante (tristeza, isolamento, baixa autoestima) e sem problema de comportamento. Os grupos não apresentaram diferença significativa quanto à proporção de crianças com e sem risco, gênero, e tipo de escola (pública ou particular), mas sim em idade e escolaridade, ligeiramente maior para o grupo controle ($p < 0,05$).

Instrumentos

Inventário de Habilidades Sociais (IHS2-Del-Prette, Del Prette & Del Prette, 2021). Com 38 itens, respondidos pelo professor em escala tipo *Likert* de cinco pontos, variando de 0-2 (nunca ou raramente) a 9-10 (sempre ou quase sempre), o instrumento produz um escore geral de 30 itens (de $\alpha=0,944$) e uma estrutura de cinco fatores: F1, Conversação assertiva ($\alpha=0,934$); F2, Abordagem afetivo-sexual ($\alpha=0,774$); F3, Expressão de sentimento positivo ($\alpha=0,894$); F4, Autocontrole/Enfrentamento ($\alpha=0,840$); F5, Desenvoltura social ($\alpha=0,840$). A escala total explicou 59,8% da variância, com bons índices de ajuste geral e local: $\chi^2 = 1823,539$; $df = 295$; $\chi^2/df = 4,52$, $p < 0,001$; CFI = 0,966; TLI = 0,950; RMSEA = 0,037 (IC 90% = 0,033 – 0,037). A consistência interna na amostra deste estudo para o escore geral de HS foi de $\alpha=0,772$.

Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor (IHSE-Prof, Del Prette & Del Prette, 2018). Com 45 itens que descrevem interações do professor com os alunos, respondidos em escala *Likert* que varia de *Nunca* ou *Quase Nunca* (0) a *Sempre* ou *Quase Sempre* (4), o instrumento produz um escore geral ($\alpha=0,957$) e escores em três fatores: F1, Suporte socioemocional ($\alpha=0,758$); F2, Disciplina indutiva ($\alpha=0,758$); (F3) Mediação aprendizagem/desenvolvimento ($\alpha=0,758$), com bons índices de ajuste ($\chi^2=1672,568$; $df=858$; $\chi^2/df=1,95$; $p \leq 0,001$; CFI=0,955; TLI=0,948; RMSEA=0,043; (I.C. 90%=0,040-0,046). A consistência interna na amostra deste estudo para o escore geral de HS foi de $\alpha=0,956$.

Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS, Gresham & Elliott, 2016), versão de avaliação pelo professor. O SSRS foi adaptado no Brasil para crianças de 6 a 13 anos, produzindo 22 itens de habilidades sociais ($\alpha=0,92$) e 14 problemas de comportamento ($\alpha=0,92$), com estrutura de quatro fatores para habilidades sociais (F1: Responsabilidade; F2: Autocontrole; F3: Assertividade/Desenvoltura Social; F4: Cooperação/Afetividade) e três de problemas de comportamento (F1: Internalizantes; F2: Externalizantes; F3: Hiperatividade), ambas com índices satisfatórios de ajuste. A consistência interna na amostra deste estudo foi de $\alpha=0,92$ para habilidades sociais e $\alpha=0,91$ para problemas de comportamento.

Procedimento

Coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada simultaneamente para os grupos experimental e controle, com avaliação inicial coletiva em presença das pesquisadoras e tutoras. A segunda avaliação foi feita virtualmente com o envio de links individuais, respondidos de forma síncrona e com monitoramento dos tutores. A avaliação das crianças foi feita pelas professoras em formulários online do SSRS, durante o Módulo 2 e após o Módulo 3.

Análise de dados

As respostas das professoras foram convertidas em escores conforme instruções de cada um dos instrumentos e, confirmada a normalidade da distribuição dos escores (Shapiro-Wilks), foi testado o efeito dos fatores grupo, momento e interação no conjunto dos escores (MANOVA, T^2 de Hotelling) e diferenças entre eles (ANOVA), com comparação múltipla post hoc (Tukey). No caso do SSRS, os dados foram analisados separadamente o grupo de alunos “sem risco” (com bom repertório de habilidades sociais e sem problemas de comportamento ou de aprendizagem) e “com risco” (com problemas de comportamento e/ou de aprendizagem). Foi computado o tamanho do efeito (Cohen’s d) das diferenças principais, tomando-se como referência os critérios (Cohen, 1988; Sawilowsky; 2009): muito pequeno (abaixo de 0,20); pequeno (de 0,20 até 0,50); médio (de 0,50 a 0,80); grande (de 0,80 a 1,20) e muito grande (acima de 1,20). Para visualização dos efeitos de momento e grupo, foram construídas figuras ilustrativas (box-plot).

RESULTADOS

Quanto à efetividade do programa sobre repertório dos professores, verificou-se significância estatística multivariada (T^2 de Hotelling) somente para os escores de habilidades sociais no fator Grupo ($p=,001$) e Interação ($p=0,028$). Os resultados da ANOVA mostraram efeito do grupo sobre habilidades sociais no escore geral e nos escores de todos os fatores do IHS2-Del-Prette ($p<,05$), exceto F1 ($p=,429$), efeito momento no F5 ($p=,0480$) e efeito da Interação Grupo-Momento no Escore Geral ($p=,016$), F3 ($p=,001$) e F4 ($p=,015$). No IHSE-Prof não houve efeito do Grupo, mas do Momento em F1 ($p=,001$), F2 ($p=,015$) e efeito da Interação Grupo-Momento sobre Escore Geral ($p=,019$), F1 ($p=,022$) e F2 ($p=,035$).

A *análise* pos-hoc (Tukey) mostrou, no caso de habilidades sociais, escores significativamente maiores para o grupo experimental nos dois momentos ($p<,001$ e $p<,05$), exceto em F2 ($p=0,427$) e diferenças significativas entre os momentos no grupo experimental

para o escore geral ($p=,025$), F3 ($p=,004$), F3 ($p=,021$) e marginalmente significativa para F5 ($p=,061$). O tamanho de efeito da diferença entre os grupos foi grande e muito grande na avaliação pós (0,956 a 1,927) em todos os escores e, muito grande na diferença pré pós para o grupo experimental (1,431 a 1,765) para o escore geral, F3, F4 e F5. A Figura 1 ilustra esses resultados.

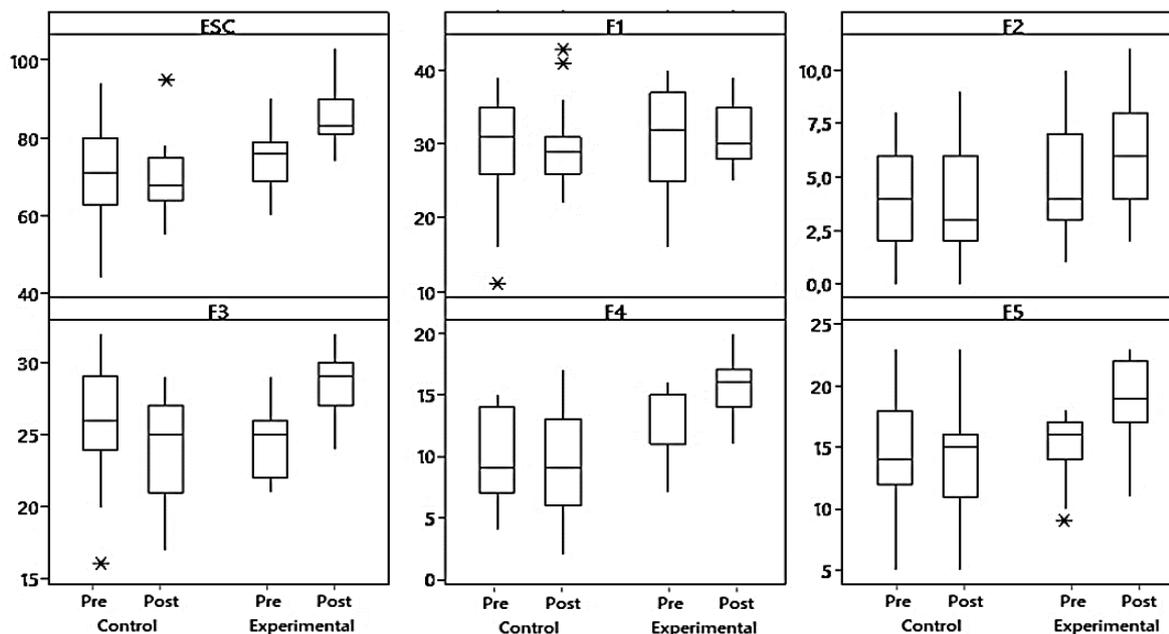


Figura 1. Resultados sobre o desempenho dos professores do Grupo Experimental e do Grupo Controle, em habilidades sociais (IHS2-Del-Prette, acima) avaliadas antes e depois do programa.

Legenda: ESC: Escore Geral de Habilidades Sociais; F1: Conversação assertiva; F2: Abordagem afetivo-sexual; F3: Expressão de sentimento positivo; F4: Autocontrole/ Enfrentamento; F5: Desenvoltura social.

No caso das habilidades sociais educativas, havia diferença prévia favorável ao grupo experimental apenas em F1 ($p=,031$) mas os dois grupos se diferenciaram na avaliação pós no escore geral ($p=,024$), F1 ($p=,025$) e F2 ($p=,046$), com tamanhos de efeito grande (0,896 a 0,969). As diferenças entre as duas avaliações no grupo experimental foram significativas para o escore geral ($p=,031$), F1 ($p=,016$) e marginalmente significativas para F2 ($p=,094$), com tamanhos de efeito grande a muito grande (0,969 a 1,246). Apenas para F3 não houve diferença significativa entre os momentos ($p=,744$) não obstante o grande tamanho de efeito (0,824). Seguem-se exemplos de habilidades sociais educativas que apresentaram melhora expressiva no grupo experimental: Suporte emocional (F1), demonstrar apoio a aluno com problema, fazer uso do lúdico e do humor para melhorar o clima da classe, expressar afetividade aos alunos; Manejo de disciplina positiva (F2), pedir comportamento desejável contingente a indesejável,

dar feedback positivo imediato aos comportamentos sociais desejáveis, pedir para os alunos avaliarem seus desempenhos acadêmicos e interpessoais; Mediação aprendizagem-desenvolvimento (F3), conduzir atividades de intenso diálogo com a classe, usar acontecimentos cotidianos para discutir convivência, pedir para aluno ou grupo reagir a ideias e falas de colega. A Figura 2 ilustra os resultados da análise pos-hoc.

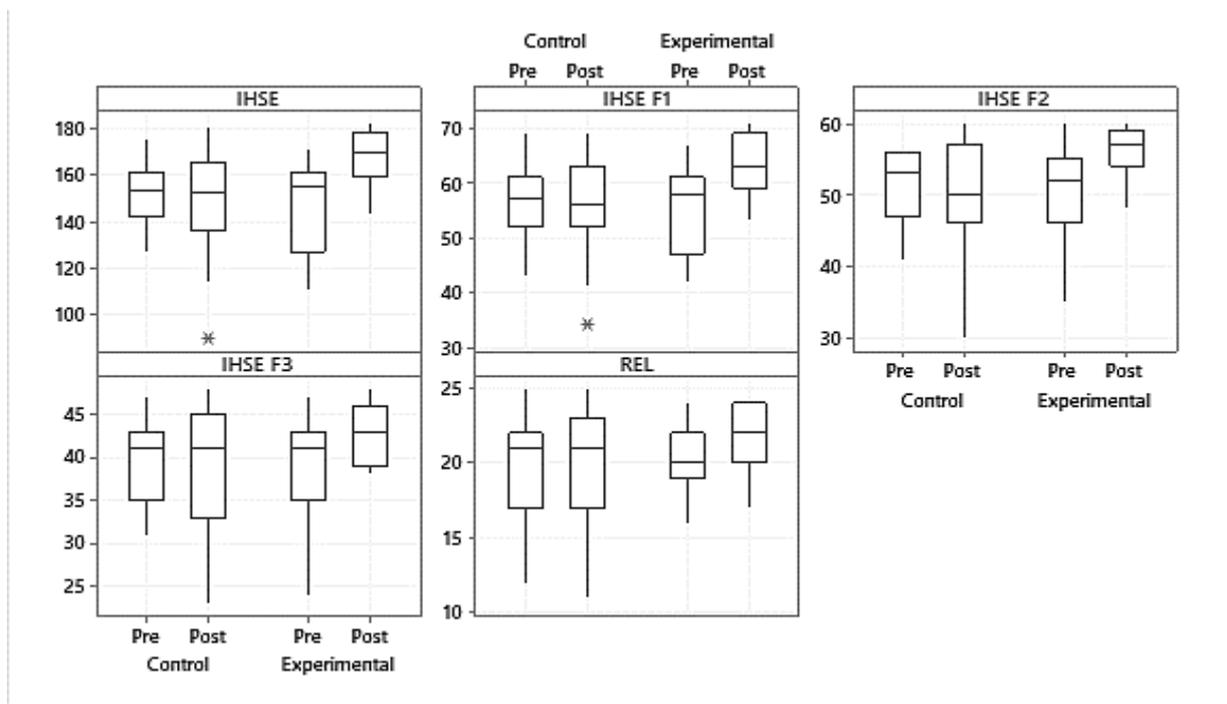


Figura 2. Resultados sobre o desempenho dos professores do Grupo Experimental e do Grupo Controle, em habilidades sociais educativas (IHSE-Prof., abaixo), avaliadas antes e depois do programa.

Legenda: ESC: IHSE: Escore geral de habilidades sociais educativas; IHSEF1: Suporte socioemocional; IHSEF2: Disciplina indutiva; IHSEF3: Mediação aprendizagem/ desenvolvimento.

O repertório dos alunos foi avaliado considerando-se separadamente o impacto sobre as crianças “sem risco” ($n=74$). No teste da MANOVA (T^2 Hotelling) verificou-se significância estatística no fator Grupo ($p=0,026$) e no fator Risco ($p<0,001$), mas não na Interação ($p=0,951$). Os dados da ANOVA mostraram diferença significativa de grupo no escore geral de problemas de comportamento ($p=0,048$) e F3 ($p=0,002$) bem como entre os momentos no escore geral de habilidades sociais ($p=0,042$). Já no fator Risco foram encontradas diferenças significativas em todos os escores. Como na interação entre momento, grupo e risco são formados oito subgrupos, a Comparação Múltipla de Tukey (post-hoc) com análise do tamanho do Efeito (Cohen's d) foi aplicada em pares combinados: Grupo Controle (G1=pré, sem risco; G2=pré com risco; G3=pós sem risco; G4=pós com risco) e quatro para o Grupo Experimental (G5=pré, sem risco; G6=pré com risco; G7=pós sem risco; G8=pós com risco). Os resultados mostraram que, tanto no grupo experimental como no grupo controle, as crianças inicialmente classificadas pelos seus

professores no grupo de risco se diferenciaram significativamente das não classificadas (G1 x G2, G3 x G4, G5 x G6 e G7 x G8) com tamanhos de efeito grande e muito grandes em todos os escores de habilidades sociais e de problemas de comportamento. Nas avaliações entre momentos, apenas as crianças em risco do grupo experimental (G6-G8) apresentaram melhoras, com tamanho de efeito pequeno a médio, para habilidades sociais e problemas de comportamento. A Figura 3 ilustra esses resultados.

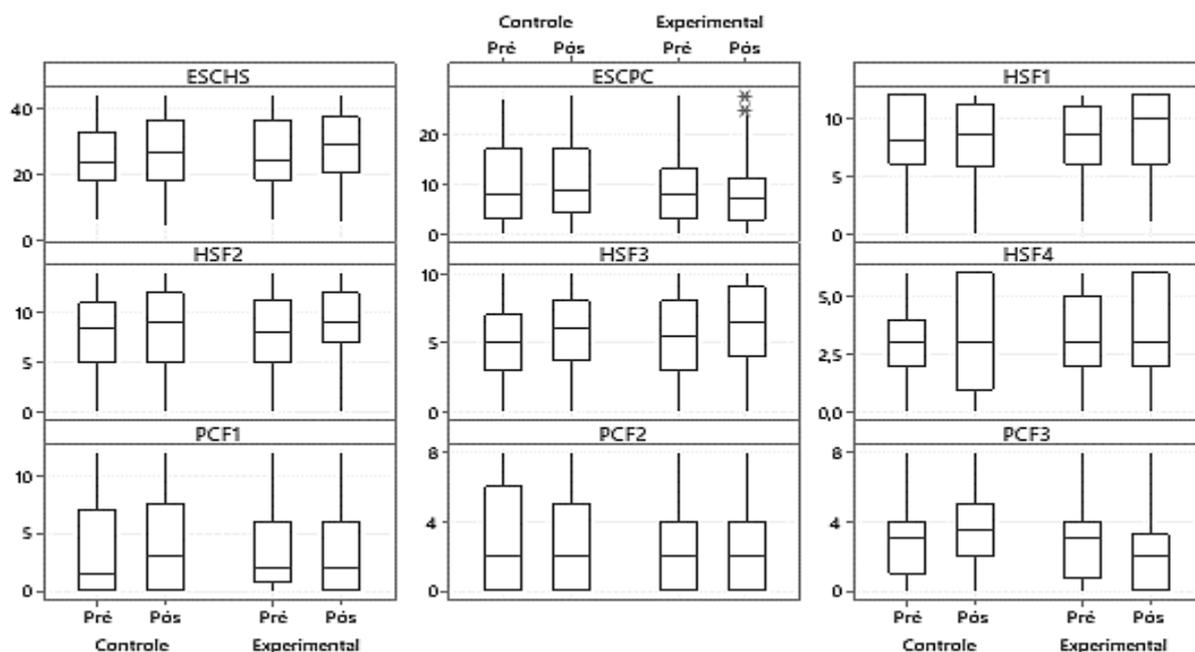


Figura 3. Resultados de habilidades sociais problemas de comportamento (SSRS) do Grupo Experimental e do Grupo Controle, antes e depois do programa.

Legenda: ESCHS: Escore de habilidades sociais; ESCPC: Escore de Problemas de Comportamento; HSF1: Responsabilidade; HSF2: Autocontrole; HSF3: Assertividade/Desenvoltura; HSF4: Cooperação/Afetividade; PCF1: Externalizante; PCF2: Internalizante; PCF3: Hiperatividade.

DISCUSSÃO

Este estudo investigou experimentalmente a efetividade de um programa de formação continuada de professores, na modalidade à distância. Foram identificados efeitos significativos sobre o repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos professores e efeitos sobre o repertório dos alunos, nos indicadores socioemocionais de habilidades sociais e problemas de comportamento. As melhoras no repertório de habilidades sociais e sociais educativas dos professores, apresentaram tamanhos de efeito sugestivos do impacto da intervenção sobre o grupo experimental, que não ocorreram no grupo controle.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022). Effectiveness of Teaching Program for Teachers.

A melhora no repertório geral e subclasses específicas de expressão de sentimento positivo (F3), Autocontrole/ Enfrentamento (F4) Desenvoltura social (F5) atende múltiplas demandas cotidianas de interação social dos professores podem favorecer sua saúde mental (Salavera, & Usán, 2021) e contribuem para o professor atuar como modelo socialmente competente para os alunos. As aquisições em habilidades sociais educativas ocorreram principalmente para as de suporte emocional aos alunos (F1) mas, também, para as de disciplina indutiva (F2) e de mediação aprendizagem/desenvolvimento. Esses resultados mostram que os professores participantes da intervenção se tornaram mais sensíveis às necessidades socioemocionais dos alunos e também efetivos no gerenciamento positivo de sala de aula e na mediação das condições interativas de ensino. São conjuntos de habilidades contribuem para a competência social profissional do professor, suas práticas interativas de sala de aula e a qualidade de suas relações com os alunos, todos reconhecidos como fatores de aprendizagem social e emocional na escola (Aspelin, & Jonsson, 2019; DiPerna et al, 2018; Gresham & Elliot, 2008; Hamre et al. 2013; Hickey et al, 2017; Pianta, 2015)

O efeito positivo sobre os alunos ocorreu apenas no grupo experimental e foi mais robusto para os alunos em situação de risco em termos de melhora em habilidades sociais e redução de problemas de comportamento, ratificando a correlação negativa entre ambos (Crews, et al 2007; Del Prette et al, 2010; 2012). Esse dado é importante pois são os alunos que mais requerem atenção às suas necessidades emocionais (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017; Hamre & Pianta, 2005). Como as habilidades e estratégias de ensino aperfeiçoadas pelos professores ao longo do programa contribuem para um ensino ativo e interativo, é provável que todos os alunos passem, em médio prazo, a se beneficiarem em termos de aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, conforme atestado em outros estudos (Alzahrani, et al, 2019; Pianta, 2015; Hickey et al., 2017).

O estudo evidenciou a importância e aplicabilidade do referencial e dos recursos do campo das habilidades sociais aplicado à educação escolar e, em particular, à formação continuada de professores. O repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas, em geral não faz parte da formação na graduação do professor, ainda que reconhecido como ingrediente de técnicas e práticas pedagógicas eficientes (Hamre et al, 2013; Pianta, 2015). Adicionalmente, agregou evidências quanto à viabilidade e efetividade de um programa de formação continuada de professores, com esses objetivos, na modalidade Educação a Distância.

O uso da modalidade à distância no presente estudo é inovador em vários sentidos. Os programas de promoção de habilidades são geralmente presenciais, em pequenos grupos,

baseado em estratégias vivenciais (Del Prette & Del Prette, 2021). O formato à distância implicou adaptar condições de ensino de habilidades sociais que se mostraram também efetivas nessa modalidade para o desenvolvimento profissional do professor. Entre condições preconizadas na literatura (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Dille, & Røkenes, 2021; Beisegel, Mitchell, & Hill, 2018) e outras especialmente criadas para este programa, pode-se destacar: os vídeos e vinhetas produzidos especialmente para o programa com vistas à videomodelação de alternativas pedagógicas, a articulação teoria-prática, com ênfase em tarefas interativas no ambiente natural seguidas de relato detalhado dos desempenhos e das condições em que ocorreram; *feedbacks* automatizados e devolutivos dos tutores; troca de experiências e apoio mútuo entre os participantes. Os resultados sugerem que o conjunto dessas condições foi importante no desenvolvimento profissional dos participantes (Lay et al., 2020), mas a identificação dos ingredientes críticos implicaria em investigações mais refinadas no futuro, associada aos indicadores de aprendizagem acadêmica e socioemocional dos alunos

As evidências de efetividade disponíveis, aliadas à viabilidade do programa *Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor* poderiam justificar sua disseminação para a formação continuada de professores e, eventualmente também para sua formação inicial na Universidade, como ocorre em outros países (Palomera, et al 2017; Lay et al, 2020; Linvingston, & Flores, 2017). O uso da modalidade de Educação à Distância mostrou-se adaptável e flexível à agenda e às necessidades dos professores, oriundos de diferentes contextos escolares. Sem desconsiderar a importância dos contatos face-a-face, uma estruturação que contemple ingredientes potencialmente efetivos nessa modalidade pode viabilizar o acesso dos professores de diferentes áreas geográficas a um processo formativo tradicionalmente presencial. Em médio e longo prazo, o programa poderia ser a base para comunidades virtuais de aprendizagem entre professores, contribuindo para fortalecer a identidade profissional dos professores (Dille, & Røkenes, 2021).

Não obstante os resultados obtidos, algumas limitações são reconhecidas neste estudo. As avaliações foram baseadas em instrumentos de relato respondidos pelas professoras, cujas limitações idealmente deveriam ser compensadas com dados observacionais. Assim, mesmo reconhecendo-se as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados, os professores como bons avaliadores dos alunos (Gresham, MacMillan, & Bocian, 1997) e o acesso indireto ao desempenho e contexto de prática dos professores por meio das tarefas do programa, entende-se que estudos futuros deverão incluir avaliação por observação direta ou filmagens como dados

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022). Effectiveness of Teaching Program for Teachers.

complementares. Outra limitação foi o número reduzido de professores, justificado pelo também reduzido grupo de tutores do projeto, o que limita a generalização dos resultados, ainda que amenizado pelo delineamento experimental adotado. No caso dos alunos, a ampliação da amostra seria desejável, especialmente para contemplar maior equilíbrio entre grupo experimental e controle em termos de idade e escolaridade. Finalmente, uma limitação em parte devida à pandemia, foi a ausência de avaliação de follow-up. Esse acompanhamento, está previsto para a última etapa do presente projeto, em andamento, e deverá incluir a avaliação dos registros escolares de rendimento acadêmico para uma análise mais completa de impacto.

REFERÊNCIAS

- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>.
- Argyle, M. (1967/1994). *Psicología del Comportamiento Interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad. ISBN-13 978-8420622026
- Aspelin, J. & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23:2, 264-283, DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Beisegel, M., Mitchell, R., & Hill, C. (2018). The design of video-based professional development: An exploratory experiment intended to identify effective Features. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 69–89. <https://doi.org/10.1177/00224871177050956>
- Brasil (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica [National Curriculum Guidelines for the Initial and Continuing Training of Basic Education Teachers]. [Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015](#).
- Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular [Common National Curriculum Base]*. Ministério da Educação: Brasília (DF). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Cintra, A. B., Del Prette, Z. A. P. (2019). Características dos Professores-Cursistas, Processo e Resultados em Programa Semipresencial de Habilidades Sociais [Characteristics of Participant Teachers, Process and Results in a Blended Social Skills Program] *Psico-USF* 24(4), 711-723. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240409>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). New York: Lawrence Erlbaum Pub. ISBN: 9781483276489.

- Sawilowsky, S. S. (2009). New Effect Size Rules of Thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), Article 26, DOI: 10.22237/jmasm/1257035100, Available at: <http://digitalcommons.wayne.edu/jmasm/vol8/iss2/26>.
- Castro, A., & Araújo, N. (2018). Educação superior no Brasil e a utilização da Educação a Distância como estratégia de expansão e massificação [Higher education in Brazil and the use of Distance Education as a strategy for expansion and massification]. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, ANPAE*, 34(1), 189-209. <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.80574>
- Costa Silva, M. M. (2021). Fatores associados aos resultados do IDEB das escolas públicas brasileiras [Factors associated with IDEB results in Brazilian public schools]. *Educação em Foco*, 26(1), e26004. <https://orcid.org/0000-0001-6060-4584>
- Crews, S. D., Bender, H., Cook, C., Gresham, F., Kern, L., & Vanderwood, M. (2007). Risk and protective factors of emotional and/or behavioral disorders in children and adolescents: a mega-analytic synthesis. *Behavioral Disorders*, 32, 64-77. <https://doi.org/10.1177%2F019874290703200201>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
- Davis, C., Silva, M. A. & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula [Role and value of social interactions in the classroom]. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 49-54.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2021). *Social Competence and Social Skills: A Theoretical and Practical Guide*. Switzerland: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-70127-7>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Inventário de habilidades Sociais Educativas, versão Professor (IHSE-Prof): Dados psicométricos preliminares. Relatório Técnico disponível com os autores [Social Educational Skills Inventory, Teacher version (IHSE-Prof): Preliminary psychometric data. Technical Report available from the authors].
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2016). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática* [Psychology of social skills in childhood: Theory and practice] (6. ed.). Vozes. ISBN 9788532656131.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Peixoto, E. M. (2021). Social skill inventory-2 Del-Prette: Expanding and updating psychometric properties. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e190124>
- Dille, K. B., & Røkenes, F. M. (2021). Teachers' professional development in formal online communities: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103431. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103431>
- DiPerna, J. C., Lei, P., Cheng, W., Hart, S. C., & Bellinger, J. (2018). A cluster randomized trial of the Social Skills Improvement System-Classwide Intervention Program (SSIS-CIP)

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022). Effectiveness of Teaching Program for Teachers. in first grade. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 1–16. <https://doi.org/10.1037/edu0000191>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Elliot, S. N. & Gresham F. M. (2008). *Social skills improvement system: Intervention guide*. Pearson Assessments, Minneapolis, MN. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_509
- Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. [Teacher training: current conditions and problems]. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 1(2), 161-171. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2016). *Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças: SSRS Manual de aplicação, Apuração e Interpretação Children's Social Skills, Behavior Problems and Academic Competency Inventory: SSRS Application, Assessment and Interpretation Manual*; Del Prette, Z. A. P., Freitas, L. C., Bandeira, M. & Del Prette, A., adaptação e padronização brasileira]. São Paulo: Pearson. ISBN: 978-85-8040-645-0.
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., & Bocian, K. M. (1997). Teachers as “tests”: Differential validity of teacher judgments in identifying students at-risk for learning difficulties. *School Psychology Review*, 26(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085847>
- Hamre B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-67. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hickey, G., McGilloway, S., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Lodge, A., Donnelly, M., O'Neill, D. (2017). Exploring the effects of a universal classroom management training programme on teacher and child behaviour: A group randomized controlled trial and cost analysis. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), 174-194. <https://doi.org/10.1177/1476718X15579747>
- INEP (2019). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [Basic Education Development Index (IDEB)]. Brasília, DF https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf
- International Commission on Education for the Twenty-first Century (1997). *Learning: the treasure within*. UNESCO Publishing.
- Lay, C. D., Allman, B., Cutri, R. M., & Kimmons, R. (2020). Examining a Decade of Research in Online Teacher Professional Development. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2020.573129>.

- Livingston, K., & Flores, M. A. (2017). European Journal of Teacher Education Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal of teacher education*, 40(5), 551–560. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1387970>
- Milligan K., Sibalis A., Morgan A., Phillips M. (2017) Social Competence: Consideration of behavioral, cognitive, and emotional factors. In: Matson J. (Eds.). *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_5
- Nunes, C. P., & Oliveira, D. A. (2017). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa [Work, career, teacher development and change in educational practice] *Educação e Pesquisa*, 43(1), 65–80. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socioemocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20(20), 165-182. <https://doi.org/10.18172/con.2988>.
- Pianta, R. C. (2015). Teacher–Student Interactions: Measurement, Impacts, Improvement, and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 98–105. <https://doi.org/10.1177/2372732215622457>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers’ professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5: 1522781. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Rodrigues, L. M. B. C & Capellini, V. L. M. F. (2012). Educação a Distância e formação continuada do professor [Distance Education and continuing teacher training]. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 675-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400006>
- Salavera, C., & Usán, P. (2021). Relationship between Social Skills and Happiness: Differences by Gender. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 7929. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157929>
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers’ professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103305>
- Segrin, C., & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 637–646. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.01.017>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <http://www.jstor.org/stable/44219025>

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022). Effectiveness of Teaching Program for Teachers.

Zilda Aparecida Pereira Del Prette é Professora da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil.

Almir Del Prette é Professor da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil.

Contribuição dos Autores:

Ambos os autores fizeram contribuições substanciais para a concepção e desenho deste estudo, para a análise e interpretação dos dados, e para a revisão do manuscrito e aprovação da versão final. Todos os autores assumem responsabilidade pública pelo conteúdo do manuscrito.

Editora associada:

Adriana Martins Saur

Recebido: Mar. 31, 2022

1a. Revisão: Jul. 06, 2022

2a. Revisão: Aug. 10, 2022

Aprovado: Aug. 17, 2022

Como citar este artigo:

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022). Social Competence at School: Effectiveness of a Teaching at Distance Program for Teachers. *Paidéia (ribeirão Preto)*, 32, e3239.
<https://doi.org/10.1590/1982-4327e3239>