

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS PARA
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA DESEMPREGADAS:
NECESSIDADES, PROCESSO E EFEITOS**

Camila de Sousa Pereira

São Carlos – SP
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS PARA
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA DESEMPREGADAS:
NECESSIDADES, PROCESSO E EFEITOS**

Camila de Sousa Pereira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P436ph

Pereira, Camila de Sousa.

Programa de habilidades sociais profissionais para
pessoas com deficiência física desempregadas :
necessidades, processo e efeitos / Camila de Sousa
Pereira. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
239 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2010.

1. Educação especial. 2. Treinamento em habilidades
sociais. 3. Habilidades sociais profissionais. 4. Formação
profissional. 5. Deficiência física. 6. Avaliação de programas.
I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora da Tese de **Camila de Sousa Pereira**

Prof. Dr. Almir Del Prette
Orientadora
(UFSCar)

Ass. Almir Del Prette

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
(UFSCar)

Ass. Maria Amélia Almeida

Profa. Dra. Elizabeth Joan Barham
(UFSCar)

Ass. Elizabeth Joan Barham

Profa. Dra. Lucy Leal Melo Silva
(USP)

Ass. Lucy Leal Melo Silva

Profa. Dra. Sheila Giardini Murta
(UNB)

Ass. Sheila Giardini Murta

Apoio Financeiro:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP

Dedico este trabalho
Aos meus pais, Luis Paulo e Maura
Ao meu namorado, Renato
À minha irmã, Karina e
Aos meus irmãos, Leandro e Luís Cláudio

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Almir Del Prette, que me orientou por todos esses anos e que contribuiu, de maneira significativa, para a minha formação enquanto profissional e pesquisadora. Agradeço com toda sinceridade as oportunidades de desenvolvimento profissional, o apoio em momentos alegres e difíceis, os ensinamentos, a amizade, a dedicação à orientação, o incentivo e o exemplo de profissional e pesquisador.

À FAPESP, pela bolsa de Doutorado e pelo financiamento desta pesquisa, promovendo condições extremamente favoráveis ao desenvolvimento do estudo. Agradeço aos pareceristas dos relatórios, que sempre acompanharam com dedicação e profissionalismo a evolução desta pesquisa, oferecendo *feedbacks* e contribuições valiosas para o trabalho.

À Profa. Dra. Zilda Del Prette, pelos conhecimentos transmitidos, pelas contribuições ao longo desses anos de pesquisa, pelo incentivo, pelo modelo de pesquisadora e pelos momentos de alegria e amizade.

Aos participantes desta pesquisa, que me mostraram como vale à pena realizar um trabalho com carinho e dedicação e que me ensinaram a reconhecer o valor do esforço e da luta. Obrigada por terem possibilitado a realização deste sonho.

Aos dirigentes, aos funcionários e, especialmente, às Assistentes Sociais das duas conceituadas Instituições, voltadas às pessoas com deficiência, que promoveram o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada por toda confiança e por todo o apoio que vocês me deram para que os grupos fossem compostos e para que o programa fosse aplicado e avaliado. Agradeço a ajuda com os lanches, com o transporte, com a disponibilidade das salas, com o agendamento das avaliações, com o entusiasmo e tudo mais que contribuiu para a realização deste trabalho.

À Luciana, pela colaboração no desempenho de papéis das situações estruturadas e na realização das filmagens desta pesquisa. Agradeço também o auxílio e companheirismo nos oito meses de coleta de dados, desde a seleção dos participantes até a última avaliação.

À Camila Pustiglione, Josiane Campos e Andréa Ricci, pela cooperação na análise das filmagens dos procedimentos de observação desta pesquisa.

Aos dirigentes de quatro conceituadas Instituições Profissionalizantes, que gentilmente me receberam e me ofereceram informações de extrema relevância sobre os desafios da preparação para o trabalho de pessoas com deficiência, contribuindo para a identificação da demanda e elaboração do projeto desta pesquisa.

À Entidade e aos adolescentes que possibilitaram o desenvolvimento dos Estudos-Piloto. Na condução desses pilotos também agradeço à Camila Cômodo pela colaboração na realização das filmagens, à Bárbara pela análise dos desempenhos dos adolescentes nas situações estruturadas e testagem do registro desse procedimento de observação e à Daniele pela intervenção com o grupo controle do Estudo-Piloto I.

À Coordenadora Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, pela formação grandiosa na área de Educação Especial.

Aos Professores Doutores Jorge Oishi, Benedito Galvão Benze e Antônio Sérgio Ferraud pelo as orientações no tratamento estatístico desta pesquisa e pela ajuda em todos os momentos de “socorro”.

À Profa. Dra. Maria Amélia Almeida, pelas sugestões durante sua disciplina para o aprimoramento do Estudo-Piloto II, pelas contribuições no exame de qualificação, pela disponibilidade em discutir aspectos metodológicos da pesquisa, pela serenidade e sabedoria e pela presença na composição da banca de defesa desta Tese.

À Profa. Dra. Elizabeth Joan Barham, pelos ensinamentos desde a especialização, pelo acolhimento e orientação no artigo da disciplina Estudos Avançados, pelas sugestões durante o exame de qualificação e pelo aceite do convite para participação no exame de defesa da Tese.

À Profa. Dra. Sheila Giardini Murta, pelo estímulo na condução de pesquisas em Avaliação de Programa, pelo exemplo de atuação profissional e de pesquisadora, pelos conhecimentos compartilhados em aulas e publicações, pelas contribuições no exame de qualificação e pela participação na composição da banca de defesa da Tese.

À Profa. Dra. Lucy Leal Melo Silva, pelos ensinamentos constantemente presentes na área de Orientação Profissional, pela sua contribuição desde a ocasião de defesa do Mestrado e pelo aceite para composição da banca de exame de defesa desta Tese.

Às Professoras Doutoradas Cristiane Paulin Simon e Rosemeire Ap. Scopinho, que também estão compondo como suplente a composição desta banca de exame de defesa de Tese. Agradeço o aceite do convite.

Às Professoras Doutoradas Juliane Ap. de Paula Peres Campos e Cristiane Paulin Simon, pelo apoio no início de minha vida acadêmica.

Aos funcionários do PPGEs, Elza, Paola, Malu, Carol e Lucas, pela atenção.

À Ana Paula, Fátima e Max (FURB), pelos momentos de aprendizagem e alegria.

À amiga Fabiana Cia, pelo apoio nesses anos todos, pela parceria em vários estudos, pelos incentivos e pela oportunidade de sempre aprender com você.

Às amigas Andréa Pinola e Josiane Campos, pelo carinho, pela solidariedade, pelo incentivo e pela companhia em tantas viagens a São Carlos.

À Maria Isabel, pela oportunidade de aprendizagem na realização dos nossos trabalhos em conjunto, pela ajuda nos momentos de dificuldade e pela amizade que surgiu no mestrado e se fortaleceu com os anos.

À Margarette, Adriana Aguiar, Bárbara e Daniele pela amizade, pelos momentos de alegria e apoio, sempre tão afetuosos, durante o mestrado e doutorado.

À Carol, Lucas, Talita, Paty, Carina, Vivian, Priscila, Paula, Lívia, Isabela, Henrique, Thiago e demais colegas do LIS/RIHS pelos anos de amizade, pesquisa e ajuda mútua.

À turma do PPGEs, Joviane, Lúcia, Solange, Raquel Golfeto, Joslei, Carolina, Juliana Picado, Karine, Isa, Eli, Daniel, Renata pelos bons momentos de convivência.

À amiga Tatiana Borges, pelo apoio e estímulo profissional, que me acompanharam nesses anos todos.

Às amigas Simila, Raphaela, Aline, Aline Bressan, Luciana Oliveira, Eloísa, Kellen, Erika, Andréa, Camila, Samantha, Rita, pelos momentos de diversão, escuta ativa e compreensão nas ausências.

À amiga Luciana (*in memoriam*), que vibrou com a minha inserção no doutorado, mas que infelizmente não pôde acompanhar esse desfecho.

À Mariana Garcia, pelo incentivo sempre presente.

À D. Nice e ao Sr. Roberto, sogra e sogro, pela torcida e pelas orações.

Aos meus tios e tias, aos meus primos e primas, especialmente Sarah, Vinicius, Adriana e Marília, e ao meu sobrinho tão amado, Lucas, pelo espírito de família e ajuda nos momentos difíceis da vida.

Ao Tio Edvard e à Tia Carminha, pelas conversas sábias.

À minha irmã, Karina, que tanto me ajudou nesses anos, fazendo sempre aquilo que podia para me proporcionar condições adequadas de estudo. Obrigada pelo seu apoio e carinho e também pela compreensão nos meus momentos de exaustão.

Aos meus irmãos, Leandro e Luis Cláudio, que sempre me ensinaram a nunca desistir e a lutar com esperança pelos nossos ideais.

Às minhas queridas cunhadas, Sandra e Ana Maria, e aos meus cunhados Eduardo e Ronaldo, pela torcida calorosa.

Aos meus pais, Luis Paulo e Maura, pela educação que me proporcionaram, pelo apoio e amor incondicional, por acreditarem no meu potencial, por serem tão participativos e pelo exemplo de pessoas que sempre lutaram pela vida e pela família. Consegui chegar aqui!

Ao Renato, amor da minha vida e companheiro de todos os momentos. Obrigada por estar ao meu lado durante todos esses anos, dando sentido à minha vida e me inspirando a sempre continuar enfrentando os desafios com humildade, equilíbrio e sabedoria.

A Deus, pela vida, pela proteção, pela luz que guia meus passos e pela superação!

SUMÁRIO

Lista de Tabelas.....	X
Lista de Figuras.....	XII
Lista de Siglas.....	XIV
Resumo.....	XV
Abstract.....	XVI
CAPÍTULO 1	
APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO II	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA DA PESQUISA.....	4
1. Exigências do Mercado de Trabalho.....	5
2. Implicações para a Formação Profissional.....	9
3. A Deficiência Física e suas Necessidades Especiais.....	15
4. O Campo Teórico-Prático das Habilidades Sociais.....	25
5. Aprendizagem das Habilidades Sociais.....	30
6. Avaliação e Intervenção em Habilidades Sociais para o Trabalho.....	34
7. Avaliação de Programas.....	43
Justificativa e Objetivos.....	47
CAPÍTULO III	
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	52
Caracterização do delineamento.....	52
Aspectos éticos.....	53
Crítérios de seleção e recrutamento dos participantes.....	54
Participantes.....	54
Local de coleta de dados.....	56
Estudo-Piloto I e Estudo-Piloto II.....	57
Instrumentos, equipamentos e materiais.....	59
Recursos humanos.....	63
Procedimento de coleta de dados.....	63
Tratamento dos dados.....	68
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS DA PESQUISA.....	74
1. Procedimentos de Observação.....	74
1.1. Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais.....	74
1.1.2. Situações Estruturadas.....	74
1.1.3. Registro de Observação das Habilidades Sociais Profissionais...	76
1.2. Registro de Observação das Sessões.....	82
2. Avaliação de Necessidades.....	84
2.1. Inventário de Habilidades Sociais.....	84
2.2. Escala de Dificuldades Interpessoais.....	86
2.3. Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais.....	88
2.4. Questionário de Autoavaliação do Preparo para Inserção Profissional.	90
2.5. O Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho.....	91
3. Avaliação de Processo.....	95
3.1. Assiduidade.....	95
3.2. Metas Intermediárias.....	97
3.3. Dose Recebida.....	98

4. Avaliação de Resultados.....	105
4.1. Inventário de Habilidades Sociais.....	105
4.2. Escala de Dificuldades Interpessoais.....	114
4.3. Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais.....	116
4.4. Avaliação por Pares.....	119
4.5. Questionário de Avaliação das Habilidades Sociais Aprendidas.....	122
4.6. Diário de Campo.....	124
CAPÍTULO V	
DISCUSSÃO.....	127
1. Construção dos Procedimentos de Observação.....	127
2. Avaliação das Necessidades de Intervenção em Habilidades Sociais para o Trabalho.....	131
3. Planejamento do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho.....	136
4. Avaliação de Processo do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho.....	138
5. Efeitos do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho.....	144
CAPÍTULO VI	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	166
ANEXOS.....	185
Anexo A. Parecer do Comitê de Ética.....	186
Anexo B. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....	188
Anexo C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico para as filmagens.....	191
Anexo D. Folder de divulgação do PTHST	193
Anexo E. Descrição do Estudo-Piloto I: Avaliação de uma intervenção em habilidades sociais profissionais para adolescentes.....	196
Anexo F. Descrição do Estudo-Piloto II: Elaboração e avaliação de procedimentos de observação de habilidades sociais para o trabalho.....	208
Anexo G. Escala de Dificuldades Interpessoais.....	220
Anexo H. Registros de Observação de Habilidades Sociais Profissionais.....	222
Anexo I. Questionário de Autoavaliação do Preparo para Inserção Profissional.....	230
Anexo J. Questionário de Avaliação das Habilidades Sociais Aprendidas.....	233
Anexo K. Avaliação por Pares.....	235
Anexo L. Registro de Observação das Sessões.....	237
Anexo M. Certificado de Participação no PTHST.....	239

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Etapas do Delineamento de Múltiplas Sondagens com Dois Grupos desta Pesquisa.....	52
Tabela 2. Características da Amostra, Subdivida pelos Grupos G1 ($n=8$) e G2 ($n=8$).....	55
Tabela 3. Índice de Concordância da Dupla AP nos ROHSP das Três Situações Estruturadas.....	77
Tabela 4. Definição Operacional das Subclasses de Habilidades Sociais Profissionais, Presente nos ROHSP de Cada Situação Estruturada.....	79
Tabela 5. Definição Operacional da Escala de Mensuração da Versão Final dos ROHSP.....	81
Tabela 6. Índice de Concordância da Dupla BP nos ROHSP das Três Situações Estruturadas.....	82
Tabela 7. Definição Operacional dos Indicadores do Registro de Observação das Sessões.....	83
Tabela 8. Índice de Concordância das Duplas CP e DP no Registro de Observação das Sessões.....	84
Tabela 9. Escores Relatados pelos Participantes do Sexo Feminino e Masculino no IHS-Del-Prette.....	85
Tabela 10. Frequência de Respostas dos Participantes ($N=16$) à Escala de Dificuldades Interpessoais.....	87
Tabela 11. Avaliação do Desempenho dos Participantes ($N=16$) nas Situações Estruturadas.....	88
Tabela 12. Frequência de Componentes Verbais, Paralinguísticos e Não-Verbais Críticos, Extraídos das Definições Operacionais das Subclasses de Habilidades Sociais Profissionais dos ROHSP.....	89
Tabela 13. Planejamento das Sessões do PTHST.....	92
Tabela 14. Presença nas Sessões do PTHST por Participantes, Conforme o Diário de Campo.....	96
Tabela 15. Frequência de Ocorrência dos Indicadores Elogiar o Colega, Oferecer Apoio ao Colega e Relatar Problemas do Registro de Observação das Sessões.....	97
Tabela 16. Tarefa de Casa (TAC) Realizada por Cada Participante, Conforme o Diário de Campo.....	100

Tabela 17. Frequência de Ocorrência dos Indicadores Relatar Progressos e Relatar Generalização do Registro de Observação das Sessões.....	102
Tabela 18. Relatos de Generalização, na Íntegra, dos Participantes do G1 e do G2, Durante o PTHST.....	103
Tabela 19. Mediana e Classificação do Repertório de Habilidades Sociais do Grupo 1 (G1), Segundo o IHS-Del-Prette, nas Repetidas Avaliações.....	107
Tabela 20. Mediana e Classificação do Repertório de Habilidades Sociais do Grupo 2 (G2), Segundo o IHS-Del-Prette, nas Repetidas Avaliações.....	108
Tabela 21. Frequência de Participantes do G1 ($n=8$) que Mais se Beneficiaram com o PTHST e Relato sobre as Mudanças Observadas, Conforme a Avaliação por Pares.....	120
Tabela 22. Frequência de Participantes do G2 ($n=8$) que Mais se Beneficiaram com o PTHST e Relato sobre as Mudanças Observadas, Conforme a Avaliação por Pares.....	121
Tabela 23. Frequência de Indicação das Habilidades Sociais Mais Importantes para o Desenvolvimento dos Participantes do G1 e Relato das Justificativas.....	123
Tabela 24. Frequência de Indicação das Habilidades Sociais Mais Importantes para o Desenvolvimento dos Participantes do G2 e Relato das Justificativas.....	124
Tabela 25. Relatos dos Progressos e Generalização dos Participantes do G1, Extraídos do Diário de Campo, nas Fases de <i>Follow-up</i> e Contatos Posteriores..	125
Tabela 26. Relatos dos Progressos e Generalização dos Participantes do G2, Extraídos do Diário de Campo, nas Fases de <i>Follow-up</i> e Contatos Posteriores..	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Frequência de participantes (N=16) com repertório de habilidades sociais deficitário, bom e elaborado nos escores do IHS-Del-Prette.....	85
Figura 2. Assiduidade dos participantes do G1 (n=8) e do G2 (n=8) em cada sessão do PTHST, conforme o Registro de Observação das Sessões.....	95
Figura 3. Frequência absoluta de participantes do G1 (n=8) e do G2 (n=8) que realizaram as tarefas de casa dadas ao final das sessões do PTHST, conforme apuração no Registro de Observação das Sessões.....	99
Figura 4. Frequência absoluta de participantes do G1 (n=8) no indicador Envolver-se nas atividades do Registro de Observação das Sessões.....	100
Figura 5. Frequência absoluta de participantes do G2 (n=8) no indicador Envolver-se nas atividades do Registro de Observação das Sessões.....	101
Figura 6. Frequência absoluta de participantes (N=16) com repertório de habilidades sociais classificado como <i>deficitário</i> , <i>bom</i> e <i>elaborado</i> no escore total e nos escores fatoriais do IHS-Del-Prette durante o pré-teste (Avaliação 1) e o pós-teste (Avaliação 2 do G1 e Avaliação 3 do G2).....	106
Figura 7. Mediana do Fator 1 (F1) <i>Enfrentamento e autoafirmação com risco</i> do G1 e G2 obtida pelo IHS-Del-Prette nas quatro avaliações realizadas.....	109
Figura 8. Mediana do Fator 2 (F2) <i>Autoafirmação na expressão de sentimento positivo</i> do G1 e G2 obtida pelo IHS-Del-Prette nas quatro avaliações realizadas.....	110
Figura 9. Mediana do Fator 3 (F3) <i>Conversação e desenvoltura social</i> do G1 e G2 obtida pelo IHS-Del-Prette nas quatro avaliações realizadas.....	111
Figura 10. Mediana do Fator 4 (F4) <i>Autoexposição a desconhecidos e situações novas</i> do G1 e G2 obtida pelo IHS-Del-Prette nas quatro avaliações realizadas.....	112
Figura 11. Mediana do Fator 5 (F5) <i>Autocontrole da agressividade</i> do G1 e G2 obtida pelo IHS-Del-Prette nas quatro avaliações realizadas.....	112
Figura 12. Mediana do <i>Escore Total</i> (ET) de habilidades sociais do G1 e do G2 obtida pelo IHS-Del-Prette nas quatro avaliações realizadas.....	113
Figura 13. Mediana dos escores de dificuldades interpessoais relatados pelos participantes do G1 e G2 na Escala de Dificuldades Interpessoais.....	114
Figura 14. Mediana dos escores obtidos pelos participantes do G1 e G2 na Situação Estruturada (SE) de <i>Enfrentar entrevista de emprego</i>	116

Figura 15. Mediana dos escores obtidos pelos participantes do G1 e G2 na Situação Estruturada (SE) de *Oferecer ajuda ao colega de trabalho*..... 117

Figura 16. Mediana dos escores obtidos pelos participantes do G1 e G2 na Situação Estruturada (SE) de *Lidar com crítica justa do chefe*..... 118

LISTA DE SIGLAS

PTHST = Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho

G1 = Grupo 1

G2 = Grupo 2

SOHSP = Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais

SE = Situação Estruturada

ROHSP = Registro de Observação de Habilidades Sociais Profissionais

EDI = Escala de Dificuldades Interpessoais

IHS-Del-Prette = Inventário de Habilidades Sociais

ET = Escore total

F1 = Enfrentamento e autoafirmação com risco

F2 = Autoafirmação na expressão de sentimento positivo

F3 = Conversação e desenvoltura social

F4 = Autoexposição a desconhecidos e situações novas

F5 = Autocontrole da agressividade

TAC = Tarefa de Casa

NBNR = Nem Bom Nem Ruim

IC = Índice de Concordância

Pereira, C. S. (2010). *Programa de habilidades sociais profissionais para pessoas com deficiência física desempregadas: Necessidades, Processo e Efeitos*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

Resumo

Na promoção de melhores condições de empregabilidade das pessoas com deficiência física, a revisão da literatura indica a necessidade de aprimoramento do repertório de habilidades sociais. Programas de habilidades sociais podem contribuir para a inserção, o ajustamento e a progressão no mercado de trabalho. O objetivo desta pesquisa foi avaliar a necessidade, o processo e os efeitos de um Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho junto a pessoas com deficiência física desempregadas. O procedimento consistiu em um delineamento de múltiplas sondagens com dois grupos. A amostra foi composta por 16 pessoas com deficiência física, com idade entre 18 e 36 anos, que formaram o grupo experimental (G1) e o grupo controle de espera (G2). Ambos os grupos foram submetidos inicialmente ao pré-teste. Em seguida, foi realizada a intervenção com o G1 e após seu encerramento o pós-teste, fazendo-se também o segundo pré-teste com o G2. Na sequência, realizaram-se a intervenção com o G2 e o pós-teste, incluindo nova avaliação do G1. Finalmente, cada grupo passou pela avaliação de *follow-up*. A variável dependente (desempenho de habilidades sociais) foi mensurada por meio da aplicação de diferentes instrumentos (autorrelato e observação), com indicadores diversificados (frequência, dificuldade e qualidade) e em situações cotidianas e específicas de trabalho. As repetidas avaliações foram realizadas por meio dos instrumentos: (a) Inventário de Habilidades Sociais; (b) Escala de Dificuldades Interpessoais; e (c) Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais. Outros instrumentos também foram usados: Questionário de Autoavaliação do Preparo para Inserção Profissional, Questionário de Avaliação das Habilidades Sociais Aprendidas, Avaliação por Pares, Diário de Campo e Registro de Observação das Sessões. A variável independente consistiu em uma intervenção, denominada de Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho. Para o tratamento dos dados, foram empregadas estatísticas descritivas e testes não-paramétricos, focando tanto a análise intergrupo como a intragrupo. A Avaliação de Necessidades apontou déficits no repertório de habilidades sociais dos participantes e contribuiu para o planejamento do programa. O programa foi desenvolvido em grupo, com 16 sessões de aproximadamente 90 minutos cada. Tendo como contexto as relações interpessoais no trabalho, as habilidades desenvolvidas foram: civilidade, *feedback*, comunicação, crenças irracionais, empatia, oferecer ajuda, cidadania, assertividade, críticas, resolução de problemas, desempenho em entrevista de emprego e expressão de sentimento positivo. Dentre os principais procedimentos de ensino, destacaram-se: vivências, tarefas de casa, instrução, reforçamento positivo, ensaio comportamental, modelação e *feedback*. A Avaliação de Processo revelou, em cada grupo, assiduidade, alcance de metas intermediárias, cumprimento das tarefas de casa, envolvimento nas atividades, relato de progressos e de generalização. Em ambos os grupos, a Avaliação de Resultados indicou ganhos significativos de habilidades sociais após aplicação do programa, manutenção do aprendizado após dois e quatro meses e generalização das habilidades aprendidas para outros contextos do ambiente natural. Sugere-se o aproveitamento desse programa em diversas instituições.

Palavras-chave: treinamento de habilidades sociais, habilidades sociais profissionais, educação especial, formação profissional, deficiência física, avaliação de programas.

Pereira, C. S. (2010). *A professional social skills program for unemployed people with physical disability: Needs, Process and Effects*. Unpublished Doctoral Thesis, Postgraduate Program in Special Education, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

Abstract

Aiming to promote better employability conditions among people with physical disability, the literature review indicates the improvement of the social skills repertoire. Social skills programs can contribute to an individual's entry, adaptation and career development in the job market. The purpose of the current research was to assess the need, the process and the effects of a Professional Social Skills Training Program for physically disabled people who were looking for a job. The research involved a multiple probe design with two separate groups. The sample consisted of 16 people with physical disability, between the ages of 18 to 36, assigned to either: an experimental group (G1) or a wait-list control group (G2). First, the pretest was conducted with both groups. Then, the intervention was carried out with the G1, followed by the posttest at this time, the second pretest was conducted with the G2. Next, the same intervention was conducted with the G2, followed by the posttest and a third assessment of G1. Finally, each group was evaluated using the follow-up assessment. The dependent variable (social skills performance) was measured using different instruments (self-report and direct observation), various indicators (frequency, difficulty, quality) and in everyday and specific work situations. The instruments used were the: (a) Social Skills Inventory; (b) Interpersonal Difficulties Scale; and (c) Professional Social Skills Observation Protocol. Other instruments used include: Self-Assessment Professional Entry Questionnaire, Assessment Learned Social Skills Questionnaire, Peer Assessment, Field Diary and Observation Record for each Session. The independent variable consisted of an intervention, Professional Social Skills Training Program. In order to analyze the data, descriptive statistics and nonparametric tests were used, making both intergroup and intragroup comparisons. The Needs Assessment indicated deficits in the participants' social skills repertoire and contributed to program planning. The program was conducted in a group context, with 16 sessions of approximately 90 minutes each. Considering interpersonal relations at work as the underlying context, the skills that were addressed included: civility, feedback, communication, irrational beliefs, empathy, offering help, citizenship, assertiveness, criticism, problem solving, job interview skills and expression of positive feelings. Some of the key teaching strategies included: experiential strategy, homework assignments, instruction, positive reinforcement, behavioral rehearsal, modeling and feedback. The Process Assessment revealed that both groups had high attendance, achieved intermediate goals, completed homework assignments, had high involvement in the group activities, and reported examples of progress and skills generalization to their natural context. For both groups, the Results Assessment showed significant gains in social skills after the application of the program, maintenance of skills improvements after two and four months and generalization of learned skills to other contexts and with other partners from the natural environment. Very likely, this program can be used in various institutions.

Keywords: social skills training, professional social skills, special education, professional education, physical disability, program evaluation.

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO

O campo do Trabalho vem sendo o tema central de minha trajetória profissional e acadêmica. O trabalho pode ser fonte de felicidade e esperança, construção de identidade, sentimento de utilidade e pertencimento. Dependendo do contexto e dos interlocutores, o trabalho também pode gerar sofrimento, angústia e desilusão. Como criar então um ambiente favorável ao bem-estar subjetivo e no trabalho? Como evitar problemas futuros para o trabalhador e para a empresa em aspectos que podem ser controlados? Como sensibilizar as pessoas para a importância das relações humanas e do comportamento ético e moral? Como promover a esperança e a satisfação pelo trabalho, dentro de uma sociedade que pode ser injusta e excludente? Como ajudar as pessoas a enfrentarem com dignidade e profissionalismo os desafios do mercado de trabalho? Essas são algumas das perguntas que permeiam a minha prática profissional. Essas são algumas das respostas que busco para promover ações mais humanas e coerentes com o meu sentido de vida e perspectiva profissional.

A minha experiência profissional em Psicologia começou, ainda durante a graduação, na área de Recursos Humanos (Recrutamento e Seleção e Treinamento e Desenvolvimento). Depois de formada, continuei a minha trajetória profissional nessa área, incluindo o campo da Educação.

Academicamente, continuei a investir na minha formação depois de graduada, focando as mesmas áreas de interesse. Em 2002, ingressei na Especialização em Gestão Organizacional e Recursos Humanos, promovida pelo Departamento de Engenharia de Produção da UFSCar. Nesse período, iniciou-se a minha dedicação à pesquisa, com foco na área de Habilidades Sociais e Trabalho, propondo ao Prof. Dr. Almir Del Prette a orientação de minha monografia da especialização, que foi intitulada: “Competência técnica e competência social: Uma aliança necessária no perfil profissional do Técnico em Segurança

do Trabalho”. A curiosidade por essa profissão foi despertada em função da grande demanda de interessados nesse curso técnico e de sua elevada importância para o funcionamento de uma empresa.

O desenvolvimento da monografia só fez aumentar meu entusiasmo pela área de Habilidades Sociais e minha preocupação com os acidentes do trabalho e suas consequências para os acidentados, para as empresas e para o país. Nessa ocasião, chamou a minha atenção o enfrentamento das pessoas com deficiência física quando estão em fase de afastamento ou quando já estão reinseridos na empresa ou quando possuem a limitação física, independente do acidente do trabalho.

Buscando respostas a esses questionamentos, em 2004, entrei na Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar para desenvolver o meu Mestrado, com a orientação do Prof. Dr. Almir Del Prette. O meu foco continuou na relação entre Habilidades Sociais e Trabalho, incluindo a área da Educação Especial. A minha Dissertação recebeu o título de “Habilidades sociais em trabalhadores com e sem deficiência física: Uma análise comparativa”. Durante as avaliações da pesquisa, pude perceber que o contexto do trabalho é um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades sociais, o que despertou meu interesse em ajudar as pessoas com deficiência física, que ainda não estavam inseridas em empresas, mas que buscavam uma vaga no mercado de trabalho.

Interessada em continuar com a produção científica na área da Educação Especial, entrevistei os dirigentes de quatro conceituadas instituições, que atendem pessoas com deficiência, de três diferentes cidades do interior do Estado de São Paulo, para amadurecer minha proposta ao Doutorado. Os dirigentes me atenderam prontamente e, por aproximadamente uma hora, compartilharam comigo os pontos fortes e os pontos que ainda precisavam ser investidos na profissionalização de pessoas com deficiência. Essas entrevistas

confirmaram a necessidade de aprimorar a formação profissional dessa população, inclusive, no aspecto do relacionamento interpessoal.

Desse modo, surgiu este projeto de Doutorado, continuando o vínculo com o conceituado Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e com a orientação, sempre presente, do Prof. Dr. Almir Del Prette. Acreditando na importância das relações humanas para o desenvolvimento pessoal-profissional e também empresarial, busquei promover uma pesquisa-intervenção, mesmo com todos os desafios, para satisfazer meu desejo de ajudar, diretamente, as pessoas com deficiência. Para desenvolver esta pesquisa, ainda realizei dois Estudos-Piloto com adolescentes, focando a preparação para o trabalho.

Para finalizar essa apresentação, ressalto que por seis anos dediquei-me com exclusividade, afinco, seriedade e prazer à pesquisa e à pós-graduação. E, agora, quando penso no futuro, me inspiro e me identifico com a seguinte frase: *“Todo começo tem um final. Mas, na vida, todo final é um começo”* (frase extraída do filme: Grande Menina, Pequena Mulher). Desejo que este trabalho permaneça vivo não só em minha vida, mas também contribuindo para o desenvolvimento de futuras pesquisas e para a aplicação deste programa nas várias instituições voltadas à formação profissional e nas diferentes associações, colaborando efetivamente para a inserção de muitas pessoas no mercado de trabalho.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA DA PESQUISA

A Educação Especial e o Trabalho estão relacionados na medida em que as pessoas, com algum tipo de deficiência, dependem de apoio especializado e recursos específicos para o seu desenvolvimento profissional e para a sua inserção laboral (Brasil, 2006). Fazendo-se respeitar os seus direitos de igualdade e oportunidade em todos os setores da sociedade, a participação no mercado de trabalho é uma conquista recente dessa população, que foi impulsionada pela legislação (Jaime & Carmo, 2005). Contudo, apesar dos esforços de políticas públicas e da legislação brasileira oferecer respaldo para a garantia desses direitos, na prática, a realidade enfrentada pelas pessoas com deficiência continua sendo a exclusão e a discriminação.

Como exemplo, a Lei nº 8.213, promulgada em 24 de julho de 1991, mais conhecida como a Lei de Cotas, impõe às empresas com no mínimo 100 funcionários a obrigatoriedade de reservar entre 2% e 5% de suas vagas para serem preenchidas por indivíduos com deficiência, habilitados ou reabilitados para o trabalho (Brasil, 2009). No entanto, pesquisas revelam que a maioria dessas empresas ainda não preencheu suas cotas (Anache, 1996; Carreira, 1997; Consani, 2008; Fernandes & Rolli, 2008; Gomes, 2005; Lancillotti, 2003).

Entre as diversas justificativas para o descumprimento da Lei de Cotas, alega-se dificuldade para encontrar profissionais com perfis compatíveis com as novas exigências do mercado (Galvani, 2001; Gomes, 2005; Lancillotti, 2003; Milesi & Pereira, 2007; Tanaka & Manzini, 2005). Logo, a profissionalização dessa população demonstra ser um objeto de estudo importante para a Educação Especial porque um dos seus objetivos é o de inserir as pessoas com deficiência no mercado de trabalho (Brasil, 2006; Mendes, Nunes, Ferreira & Silveira, 2004; Tanaka & Manzini, 2005).

Como forma de apresentar a fundamentação teórica e empírica, o problema investigado e os objetivos desta pesquisa, a análise que se segue aborda a relevância social e científica de estudos em relação: às exigências do mercado de trabalho, às implicações para a formação profissional, à deficiência física e suas necessidades especiais, ao campo teórico-prático das habilidades sociais, à aprendizagem das habilidades sociais, à avaliação e intervenção em habilidades sociais para o trabalho e à avaliação de programas.

1. Exigências do Mercado de Trabalho

A sociedade contemporânea se depara com uma nova conjuntura, decorrente do processo de globalização, do neoliberalismo e da economia mundial, que tem gerado reestruturação no sistema de produção capitalista (Antunes, 2003; Bastos, 2006; Forrester, 1997; Lima, 2008). O panorama nacional e internacional do setor produtivo tem se caracterizado, mesmo que em proporções diferentes, pelo avanço tecnológico, fusões de empresas, redução de postos de trabalho, aumento da produtividade (produzir com menos recursos), flexibilização do emprego (tempo determinado, temporário), terceirização da mão de obra, precarização das condições de trabalho, desemprego etc (Borges & Yamamoto, 2004; Chahad, 2003; García & Páez, 2008; Giles & Campbell, 2003; Kovács, 2004; Lassance & Sparta, 2003; Lima, 2008; Silva & Santos, 2003). Tal cenário cria demandas tanto para as empresas, que precisam garantir a capacidade competitiva, quanto para os trabalhadores, pois também necessitam manter-se empregáveis.

Segundo Toledo (2002), a capacidade competitiva de uma empresa refere-se ao seu grau de competência no acompanhamento e na adequação às intensas mudanças, no enfrentamento da concorrência e no atendimento aos clientes em fatores de competitividade, como custo, entregas, inovação, qualidade do produto e

serviços oferecidos. Nesse sentido, ainda que haja a automação, as empresas são constituídas por pessoas que, por sua vez, atuam produzindo o funcionamento das mesmas, favorecendo o alcance de suas metas e de sua capacidade competitiva. Desse modo, vale ressaltar a afirmação de Câmara, Sarriera e Pizzinato (2004, p. 77) que “a admissão passa a ser vinculada à condição de ser um negócio rentável”. Em outras palavras, a lógica prevalecente, na perspectiva patronal, é a da admissão do trabalhador como uma condição que não traga risco de perda e aumente a probabilidade de ganho.

O conceito de empregabilidade, compreendido como a capacidade do indivíduo de conseguir, manter e progredir num emprego ou trabalho, remete à necessidade de trabalhadores ou futuros profissionais investirem em conhecimentos e habilidades que atendam às expectativas do mercado de trabalho¹ (Campos & Freitas, 2008; Minarelli, 1995). Pereira (2006) discute que, até pouco tempo, o conhecimento técnico do indivíduo a uma função específica era condição suficiente para se obter emprego. Atualmente, além da importância de corresponder com as atividades laborais e o comportamento moral, o indivíduo precisa deter o domínio de outros requisitos valorizados, como a responsabilidade, a autonomia, a iniciativa, o relacionamento interpessoal, o trabalho em equipe, a criatividade, a flexibilidade, a polivalência, a visão de futuro, a capacidade de diagnóstico e tomada de decisão etc

¹ De acordo com Horn (2006), mercado de trabalho pode ser entendido como arranjo institucional de compra e venda da força de trabalho. Nesse contexto, inserem-se outros termos como emprego e trabalho. Segundo Johnson (1997, p. 241), “trabalho é toda atividade que gera um produto ou serviço para uso imediato ou troca”, enquanto “emprego é um ambiente social particular, no qual tal trabalho é realizado”. Formalmente, conforme a Consolidação das Leis do Trabalho (Brasil, 2009), o emprego apresenta algumas características: prestação pessoal de serviços como condição inicial da organização do trabalho, regida por um contrato de trabalho e pelo pagamento de um salário, bem como a dependência do empregado, enquanto executor, sob determinação do empregador. Além do emprego, existem diferentes configurações do trabalho: autônomo, a domicílio, temporário, cooperativado. Assim, é possível encontrar as diversas configurações do trabalho no mercado formal (com registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social ou com os devidos encargos e tributos trabalhistas e previdenciários recolhidos) como no mercado informal (sem vínculo empregatício, sem os devidos recolhimentos tributários).

(Bastos, 2006; Borges & Yamamoto, 2004; Câmara & cols., 2004; Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette, 2003; Deffune & Depresbiteris, 2002; Giles & Campbell, 2003; Lassance & Sparta, 2003; Malvezzi, 1999; Maynard, 2003; Pereira, 2006).

Buscando compreender as influências desse contexto e contribuir para a inserção de jovens no mercado de trabalho, Câmara e cols. (2004) elaboraram um modelo sistêmico de empregabilidade, que compreende diferentes níveis de organização e diversas estruturas de funcionamento. No nível macrossistêmico, existe a influência dos contextos sócio-político e econômico, local/regional e do mercado de trabalho. No nível mesossistêmico, encontra-se o perfil do jovem, o qual é caracterizado por diferentes microssistemas, como história de vida e características pessoais (aspectos físicos e éticos, nível socioeconômico e cultural, nível de escolaridade e formação, experiência profissional, autoimagem, autoestima e habilidades sociais para o trabalho).

Isso mostra que tanto a inserção como a sobrevivência no mercado de trabalho estão inter-relacionadas com diversos fatores, sejam estes conjunturais, estruturais ou pessoais. Os candidatos à vaga de emprego e trabalhadores devem acompanhar e estarem ajustados às tendências do contexto como um todo, já que a qualificação *no e para* o trabalho pode ser compreendida como um processo historicamente construído, caracterizado pela complexidade e heterogeneidade (Bastos, 2006).

No mesmo estudo de Câmara e cols. (2004), que pautou-se num modelo de empregabilidade, os autores entrevistaram os responsáveis pela seleção de jovens de 178 empresas e verificaram, por meio de análise discriminante, expectativas diferenciadas no perfil profissional, conforme o setor: (a) na indústria ($n=23$) – valorizaram realização de cursos profissionalizantes, interesse em fazer carreira na empresa, agilidade, autonomia, higiene e asseio pessoal; (b) no comércio ($n=63$) –

ênfatiaram nível de escolaridade, história laboral, apresentação e postura pessoal, calma, extroversão, agilidade, boa comunicação verbal e saber lidar com dinheiro; (c) na prestação de serviços ($n=92$) – priorizaram experiência de trabalho e na função, nível de escolaridade, cursos profissionalizantes, desenvoltura social, habilidades de comunicação, objetividade nas respostas, calma, apresentação e postura pessoal, metas e estratégias de crescimento profissional. Os critérios de caráter discriminatório na seleção de jovens, candidatos a uma vaga de emprego, foram: pouca desenvoltura social (timidez, inibição), indícios de possíveis conflitos interpessoais na equipe, baixa habilidade de enfrentamento, baixo nível de escolaridade e desinteresse relativo ao próprio crescimento profissional.

Semelhantemente, Gondim, Brain e Chaves (2003) entrevistaram 29 profissionais de recursos humanos com o intuito de analisar o perfil da mão de obra valorizado no mercado de trabalho. Os requisitos exigidos com maior frequência foram, na sequência, habilidades interpessoais e habilidades cognitivas. A diversidade de respostas em relação às habilidades interpessoais permitiu três agrupamentos: (a) requisito genérico – surgindo referências à comunicação, vender idéias, dar e receber *feedback*, lidar com divergências, lidar com o outro, convencer o outro, fazer contatos e lidar com o público; (b) relações chefia e subordinado – para gerenciar conflitos e adotar a postura de um líder educador (flexível e humilde); (c) metodologia de trabalho – referindo-se à funcionalidade do exercício profissional em termos de realização do trabalho em equipe, organização de atividades interdependentes, troca de informações, comunicação e cooperação nas tarefas. As respostas relacionadas às habilidades cognitivas foram agrupadas em duas categorias: (a) conhecimento técnico-especializado – língua estrangeira e informática; (b) requisito genérico – raciocínio lógico, facilidade de aprendizagem, concentração,

atenção, criatividade, visão sistêmica da organização, resolução de problemas, objetividade e capacidade de gerenciar o tempo.

Dadas as especificidades da organização, do setor ou da função, essas pesquisas demonstram aquilo que já vem sendo observado: há certa tendência das empresas valorizarem nos candidatos a uma vaga de emprego os conhecimentos em conjunto com outras habilidades e competências pessoais que atendam à complexidade do sistema produtivo e direcionem à obtenção de resultados. Considerando as limitações e necessidades especiais de cada indivíduo, as empresas também buscam selecionar pessoas com deficiência com perfil profissional similar ao exigido para a contratação de trabalhadores sem deficiência (Milesi & Pereira, 2007; Ministério do Trabalho e Emprego, 2007).

Nessa perspectiva, as exigências do mercado de trabalho trazem implicações para as instituições educacionais, e não somente para as empresas e os trabalhadores. Desde o ensino formal, as ações deveriam tanto conscientizar quanto desenvolver as competências técnicas e pessoais dos profissionais e futuros trabalhadores em consonância com as tendências e necessidades do setor produtivo (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2003; Pereira, Del Prette & Del Prette, 2004). Consequentemente, as pessoas estariam melhores preparadas para a inserção laboral e o exercício profissional, assim como para enfrentar as adversidades do mercado de trabalho.

2. Implicações para a Formação Profissional

A importância do trabalho para a construção da identidade, o exercício da cidadania e o desenvolvimento socioemocional é defendida por muitos estudiosos, inclusive os da área da Educação Especial (ver entre outros Amaral, 1994; Anache, 1996; Campos & Almeida, 2008; Canziani, 1992; Cestari, 2002; Chadsey & Beyer, 2001; Galvani, 2001; Goyos & Araújo, 2006; Januzzi, 1994; Lancillotti, 2003;

Manzini, 1989; Mendes & cols., 2004; Ragazzi, 2001; Tanaka & Manzini, 2005; Vash, 1988). O trabalho possibilita independência financeira, contribui para o autossustento e desperta a sensação de aceitação e pertencimento numa população que, ao longo da história, esteve às margens das oportunidades (Amaral, 1996; Jannuzzi, 2004). Nesse sentido, Vash (1988) relata que as recompensas internas (como autorrealização, pertinência, autoestima) e externas (salário, prestígio, poder), proporcionadas pelo trabalho, fazem com que muitos indivíduos com deficiência prefiram o emprego em vez de se manterem com verbas assistenciais.

O Censo de 2000 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009), que será reavaliado em 2010, revela que 24,6 milhões de brasileiros possuíam algum tipo de incapacidade ou deficiência. Na faixa etária entre 18 e 39 anos, período com maiores chances de obter emprego, havia 5,8 milhões de indivíduos. Quanto ao número de trabalhadores, os dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS (Ministério do Trabalho e Emprego, 2009), ano base 2007, apontaram 348,8 mil pessoas com deficiência trabalhando em empregos formais, o que representou menos de 1% do total de vínculos empregatícios no Brasil. Esses resultados indicam que em relação à quantidade representativa de indivíduos com deficiência, com idade para trabalhar, grande parcela não está incluída no mercado de trabalho².

² Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (2007, p. 35), as modalidades de inserção de pessoas com deficiência no trabalho são: (a) colocação competitiva - “contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que independe da adoção de procedimentos especiais para sua concretização”; (b) colocação seletiva - “contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que depende da adoção de procedimentos e apoios especiais para sua concretização. Os procedimentos especiais envolvem ambiente de trabalho adequado às especificidades, horário flexível, proporcionalidade de salário, entre outras condições especiais para a contratação, devido ao grau da deficiência. Essas duas modalidades (colocação competitiva ou seletiva) são quantificadas para a Lei de Cotas. Já não são computáveis as modalidades de trabalho por conta própria (autônomo, cooperativado, economia familiar), oficina protegida de produção (trabalho remunerado de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social para habilitação profissional), oficina protegida terapêutica (atividade de adaptação e capacitação para o trabalho, assistida por entidade pública ou de assistência social, visando a inserção social de pessoas com deficiências severas, cuja avaliação do desenvolvimento biopsicossocial não permita a colocação competitiva ou seletiva, nem a participação em oficina protegida de produção).

A legislação brasileira tenta garantir a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho (Jaime & Carmo, 2005; Niess & Niess, 2003; Pastore, 2000). Para ilustrar algumas referências (Brasil, 2009), além de menções em relação à construção de uma sociedade livre e justa, com direito ao trabalho e ao emprego público (Constituição Federal de 1988), à integração social e aos incentivos na formação profissional (Lei nº 7.853/89 e Decreto nº 3.298/99) e à acessibilidade (Lei nº 10.098/00 e Decreto nº 5.296/04), atualmente, as pessoas com deficiência ainda podem contar com a reserva de vagas em empresas privadas para contratação de funcionários (Lei nº 8.213/91) e também de aprendizes (Lei nº 11.180/05 e Decreto 5.598/05).

Nas ações direcionadas à inserção de pessoas com deficiência nas empresas, Jaime e Carmo (2005) descrevem os resultados parciais da fiscalização da Lei de Cotas, no estado de São Paulo, por meio de um programa governamental, caracterizado pela política de parceria, implementado a partir de 2004. Nesse período, o cenário do estado apresentava os seguintes números: 4,2 milhões de indivíduos com algum tipo de deficiência, 8,7 mil empresas privadas com cem ou mais funcionários, 139,5 mil vagas estimadas a serem preenchidas por pessoas com deficiência. Ao final do primeiro trimestre de 2005, havia 28,8 mil pessoas com deficiência trabalhando e 3,5 mil empresas contratantes. Esses resultados mostraram-se surpreendentes, quando comparado também ao período anterior à aplicação dessa atuação, uma vez que os dados de 2003 indicaram 5,5 mil pessoas com deficiência trabalhando e 316 empresas contratantes.

Embora o cumprimento da Lei de Cotas esteja evoluindo, percebe-se pelos dados anteriormente revelados e pelas pesquisas que muitas empresas ainda não preencheram suas vagas com funcionários com deficiência (Consani, 2008;

Fernandes & Rolli, 2008; Gomes, 2005; Lancillotti, 2003; Pauda, 2005; Tanaka & Manzini, 2005). Segundo Fernandes e Rolli (2008), até o mês de abril de 2008, o comércio paulista contratou 31% das vagas obrigatórias, a indústria preencheu 40,5% do necessário e os bancos, 53,5%. No setor público, Consani (2008) comenta que a situação avançou, porém as cotas não foram totalmente preenchidas.

As justificativas das empresas para o descumprimento dessa obrigatoriedade são diversas. No estudo de Milesi e Pereira (2007), as dificuldades mais frequentes para a contratação de trabalhadores com deficiência, em uma amostra de empresas concessionárias de rodovias, foram: (a) em relação aos candidatos – baixa escolaridade, despreparo técnico, inexperiência profissional e timidez; (b) em relação ao recrutamento – falta de informação de onde recrutá-los e reduzido oferecimento de cadastro de interessados para esse tipo de vaga nos serviços públicos.

Para Tanaka e Manzini (2005), em entrevista com seis responsáveis pelo setor de recursos humanos de empresas do comércio, indústria e serviços, os principais obstáculos para a admissão de pessoas com deficiência foram: (a) falta de preparo profissional e social para assumir determinadas funções e conviver em grupo, (b) baixa escolaridade dessa população, (c) falhas na formação profissional dos egressos de instituições especializadas em termos de qualificação não condizente com as reais necessidades das empresas, ausência de programas de desenvolvimento interpessoal para o trabalho, insuficiência na divulgação das ações e dos serviços prestados à sua clientela, falta de assessoria na inclusão do trabalhador com deficiência na organização.

A análise dessas justificativas permite contextualizá-las tanto no indivíduo (dada a capacidade para o trabalho, quando não se esforçam para garantir condições de empregabilidade), quanto no setor de recrutamento ou na organização (quando não

dispõem de informações ou parcerias para a solução dos problemas, quando não promovem a acessibilidade ou o desenvolvimento profissional dos funcionários), bem como nas instituições educacionais (quando não corrigem as barreiras físicas que impedem o acesso à escola, quando não oferecem serviços eficazes e atualizados com as demandas atuais do mercado de trabalho) e na sociedade (quando não favorecem a inclusão social). Mas, em geral, parece que há um consenso entre as pesquisas de que muitas empresas buscam essa força de trabalho, entretanto, sentem dificuldades para achar pessoas com deficiência dispondo de um perfil profissional coerente com as exigências do mercado (Fernandes & Rolli, 2008; Gomes, 2005; Lancillotti, 2003; Milesi & Pereira, 2007; Pauda, 2005; Tanaka & Manzini, 2005).

Diante dessa constatação, a formação profissional tem recebido muitas críticas em função da desarticulação entre profissionalização e realidade do mercado de trabalho. Estudos realizados por Galvani (2001), Lancillotti (2003), Mendes e cols. (2004), Milesi e Pereira (2007) e Tanaka e Manzini (2005) debatem a necessidade de práticas mais efetivas na formação profissional da pessoa com deficiência, capazes de atender às demandas do mercado de trabalho e, assim, favorecer tanto a inserção social como o desenvolvimento pessoal, o aprimoramento profissional e a empregabilidade de seus usuários.

Sem desconsiderar a totalidade de influências do mercado de trabalho, as práticas ineficazes da formação profissional em instituições educacionais podem dificultar ainda mais a inserção laboral, em vez de promovê-la, como é a sua finalidade. A inserção profissional pode ser entendida por Franzoi (2006) como um campo entre sistema educativo e produtivo, no qual a intersecção ocorre em três esferas: (a) preparação – conhecimentos adquiridos pelo indivíduo em instituições especializadas para capacitação profissional; (b) transição – interface da formação e

do trabalho, onde a pessoa está em busca de emprego; (c) integração profissional do indivíduo no mercado de trabalho.

Como exemplo de um dos agravantes da inserção profissional, Câmara e cols. (2004) discutem que, na fase de transição, os egressos mesmo bem preparados tecnicamente, podem se apresentar “com menos recursos pessoais para enfrentar o mercado de trabalho” (p. 74), implicando a necessidade desses indivíduos adquirirem “habilidades no sentido de como buscar um emprego, realizar uma entrevista e portar-se durante a mesma, desenvolvendo comportamentos mais assertivos” (p. 78).

Tais constatações são sustentadas por Tanaka e Manzini (2005) nas esferas da preparação e da integração profissional, ao enfatizarem que as instituições educacionais e associações, responsáveis pela formação profissional de indivíduos com deficiência, devem ensinar habilidades sociais imprescindíveis para o ambiente de trabalho. Essa recomendação foi justificada porque os empregadores argumentaram que algumas pessoas com deficiência apresentaram dificuldades interpessoais, assim como comportamentos sociais inadequados no trabalho e, por isso, elas necessitavam de treinamentos específicos.

Conforme Cattani (2006, p. 136), a formação profissional pode ser entendida como um processo educativo, promovido em escolas e empresas, para que a pessoa possa “adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços”. Nesse contexto, Z. A. P. Del Prette e A. Del Prette (2003) defendem que desde a formação profissional em instituições educacionais, as ações deveriam desenvolver as competências em pelo menos três classes: (1) capacidade analítica: desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas (raciocínio, pensamento crítico, resolver problemas e conhecimentos específicos); (2) capacidade instrumental: desenvolvimento das técnicas relacionadas

à prática profissional; e (3) competência social: desenvolvimento de desempenhos sociais adequados para o contexto do trabalho. Tal proposta, incluindo especialmente o desenvolvimento interpessoal e profissional dos alunos é vista pelos autores como promissora por proporcionar ensino com maior qualidade, tanto em termos pessoais quanto técnico e ético. Igualmente, Deffune e Depresbiteris (2002) argumentam que a formação profissional em escolas deve garantir que a pessoa torne-se empregável durante toda sua vida produtiva, promovendo juntamente com a formação técnica, oportunidades de aproximar o discurso teórico à prática e de ensinar como trabalhar em equipe, como resolver problemas do ambiente de trabalho e como se comunicar.

Contudo, mesmo com todas as evidências da importância das habilidades sociais no trabalho, a aplicação de tais programas tem sido desenvolvida, em sua grande maioria, como iniciativas isoladas e remediativas. Por isso, muitos autores têm argumentado sobre a necessidade das instituições profissionalizantes – para pessoas com ou sem deficiência – planejarem sistematicamente em seus currículos o objetivo de desenvolvimento interpessoal-profissional, uma vez que tais programas favorecem o desempenho profissional e o relacionamento interpessoal no trabalho (Câmara & cols., 2004; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2003; Deffune & Depresbiteris, 2002; Galvani, 2001; Pereira & cols., 2004; Pereira & Del Prette, 2007; Sarriera, Câmara & Berlim, 2000; Tanaka & Manzini, 2005). Além desse alerta geral envolvendo a formação profissional de pessoas com e sem deficiência, é de grande importância investigar as necessidades específicas de cada população e, nesse caso, de indivíduos com deficiência física.

3. A Deficiência Física e suas Necessidades Especiais

Para o cumprimento da Lei de Cotas, segundo Jaime e Carmo (2005, p. 76), pessoa com deficiência refere-se ao indivíduo que “possuir limitação para o

desempenho de atividade e que se enquadrar em pelo menos uma das categorias definidas no Decreto nº 5.296 e na Lei nº 10.690: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência múltipla”.

Nessa perspectiva, a deficiência física é definida no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (Brasil, 2009) como:

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

No mesmo sentido, a literatura científica explica a deficiência física como alguma alteração na estrutura anatômica do corpo humano ou na função, implicando o comprometimento da capacidade motora ou de locomoção (Gargiulo, 2001; Hallahan & Kauffman, 2003; Shenkman, 1994). Complementa informando que as alterações anatômicas ou fisiológicas e as implicações para o funcionamento do indivíduo podem ocorrer devido a alguma lesão no sistema ósseo, articular, muscular, circulatório, nervoso ou até mesmo digestivo. As etiologias são variadas, mas geralmente podem envolver fatores genéticos, problemas durante a gravidez ou parto, doenças, traumas. Assim, a limitação física pode ser uma condição congênita ou adquirida, estável ou progressiva e de gravidade variável.

Para Hallahan e Kauffman (2003), a deficiência física pode ser classificada em dois aspectos: (1) deterioração do sistema nervoso – resultantes de lesões no cérebro ou na medula espinhal que podem afetar total ou parcialmente a capacidade motora

da pessoa – exemplos: paralisia cerebral, epilepsia, espinha bífida e lesão medular; e (2) desordem ortopédica e músculo-esquelética – problemas envolvendo pernas, braços, articulação e espinha, sem diretamente resultar em problemas neurológicos – destacam-se as doenças hereditárias caracterizadas pela progressiva degeneração da fibra muscular (distrofia muscular), doenças debilitantes de músculos e articulações (artrite reumatóide juvenil), desvios de coluna com implicações físicas, má formação e amputações de membros.

A deficiência física ainda pode ser classificada de acordo com as extremidades envolvidas e com o tipo de comprometimento da função motora acometido. Nas classificações cuja palavra termina com *plegia* entende-se: sem movimentação ou perda total das funções motoras; nas palavras que terminam com *paresia* compreende-se: diminuição do movimento ou perda parcial da função motora (Ministério do Trabalho e Emprego, 2007). O número de membros e a localização dos mesmos definem o tipo de prefixo: tetra (quatro membros – superiores e inferiores); tri (três membros); mono (um membro – superior ou inferior); para (membros inferiores); hemi (hemisfério direito ou esquerdo do corpo) (Ministério do Trabalho e Emprego, 2007).

Conforme o Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004 (Brasil, 2009), nota-se que essa é a classificação atualmente utilizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego na inserção da pessoa com deficiência física no mercado de trabalho. Acrescentam-se também referências à amputação (perda total ou parcial de um membro ou seu segmento), paralisia cerebral (alterações motoras devido à lesão no sistema nervoso central, sem necessariamente causar deficiência intelectual), nanismo (problemas acentuados do crescimento) e ostomia (abertura criada, por

processo cirúrgico, para adaptar uma bolsa de fezes ou urina na parte abdominal) (Ministério do Trabalho e Emprego, 2007).

Em relação ao desenvolvimento psicológico, Hallahan e Kauffman (2003) analisam que as pessoas com deficiência física aparentam ser sensíveis aos mesmos fatores que influenciam os indivíduos sem deficiência. Esses autores declaram que a adaptação das pessoas com deficiência física diante de suas limitações e o comportamento delas nas diversas situações interpessoais estão associadas às experiências pelas quais passaram, ao longo da vida, nas relações com pais, irmãos, amigos, professores, desconhecidos e variam conforme a idade e a natureza da deficiência. Assim, as experiências sociais de sucesso ou fracasso de um indivíduo são capazes de exercer grande influência na formação de seu autoconceito (maneira como uma pessoa se percebe) e no desenvolvimento de sua autoestima (valorização de si mesmo) que, por sua vez, podem relacionar-se positiva ou negativamente com os processos cognitivos e com os comportamentos sociais (Hare, 2003; Pereira, Cia & Barham, 2008; Roca, 2005).

Todavia, a deficiência física acarreta uma variedade de estressores específicos a essa condição, como independência limitada e restrições para realizar e participar de certas atividades, somando-se às demandas psicológicas associadas ao diagnóstico, que podem influenciar o enfrentamento da deficiência (Wilson, Washington, Engel, Ciol & Jensen, 2006). Ainda que haja carência de mais pesquisas com grupo de comparação de indivíduos sem deficiência para sustentar a influência da deficiência física em fatores socioemocionais, na análise de alguns estudos, percebe-se relativa semelhança e coerência entre os resultados.

Por exemplo, Hallahan e Kauffman (2003) afirmam que algumas reações entre as pessoas nessa condição são inevitáveis, como o desejo de não ter a deficiência e

realizar atividades que outros indivíduos sem limitação física podem desempenhar, surgindo ainda a possibilidade de vivenciar sentimentos de medo e ansiedade. No estudo de Lantican, Birdwell e Harrell (1994), os autores identificaram, em oito indivíduos com deficiência física, indicadores de raiva, dependência, ansiedade, autodepreciação e conflitos interpessoais.

Outras investigações sobre a população com deficiência física também sugerem problemas socioemocionais (El-Khatib, 1994; Ferreira & Botomé, 1984; Lantican & cols., 1994). El-Khatib (1994) entrevistou 246 pessoas com deficiência física, atendidas em um centro de reabilitação, para caracterizar essa população e compreender as dificuldades enfrentadas por ela. Na identificação das dificuldades, segundo a percepção dos participantes, estas se encontraram mais no desempenho motor-funcional (restringindo, mas não impedindo a execução), no desempenho social, na manutenção de vínculos com outras pessoas, nas inadequações do meio ambiente físico e social, nas condições de assistência, no uso do transporte coletivo, nas perspectivas futuras, nas condições econômicas e sociais, na interferência na vida de outra pessoa e no preconceito da sociedade.

Na pesquisa de Ferreira e Botomé (1984), os autores entrevistaram 47 pessoas com deficiência física para identificar suas necessidades básicas e elaborar propostas para a solução dos problemas encontrados. Os autores argumentaram que falta de autonomia, dificuldade de comandar a própria vida e sentimento de inferioridade foram variáveis prejudiciais à socialização dessas pessoas. Não obstante a proposta apresentada aos participantes para a superação dos problemas, outros obstáculos à sua adesão foram identificados: falta de iniciativa para enfrentar situações desconhecidas, crença de que não há possibilidade de vida produtiva e feliz para

peessoas com deficiência, demora em reagir à proposta, inexperiência com o uso de transporte coletivo e falta de dinheiro para pagar a passagem de ônibus.

Na análise desses estudos (El-Khatib, 1994; Ferreira & Botomé, 1984; Lantican & cols., 1994), relatam-se problemas relacionados às variáveis cognitivas, comportamentais e ambientais, as quais podem prejudicar o enfrentamento e ajustamento dos indivíduos com deficiência física em diversas situações interpessoais. Nesse sentido, Wilson e cols. (2006) entrevistaram 70 jovens com deficiência física, sendo 37 com problema neuromuscular e 33 com espinha bífida, com o objetivo de analisar a relação entre suporte social percebido (família e amigos), ajustamento psicológico e capacidade funcional. Os resultados mostraram que suporte social da família foi uma variável preditora de melhor ajustamento psicológico e suporte social dos amigos foi uma variável preditora de elevada capacidade funcional. Os achados ainda revelaram que suporte social pode ser particularmente importante para a faixa etária dos mais velhos e para os jovens com limitação motora mais grave. Os autores discutem a importância do papel da família e dos amigos de jovens com deficiência física na promoção de suporte social mais efetivo, contribuindo para o funcionamento físico e psicológico dessa população.

Em direção semelhante, o estudo de revisão de Murta e Guimarães (2007) verificou que as variáveis psicossociais e ambientais estão mais relacionadas com o enfrentamento bem-sucedido à lesão medular traumática do que os próprios fatores inerentes a essa condição. As autoras comentam que a pessoa acometida pela lesão medular na fase adulta apresenta mais problemas de adaptação do que aquelas que passaram por isso na infância. O *locus* de controle interno foi associado às ações de autocuidado à saúde e estratégias positivas de enfrentamento, como busca de suporte social e envolvimento em situações de lazer e trabalho. Além disso, a revisão

apontou que: (a) suporte social, acessibilidade, transporte, educação e trabalho foram variáveis preditoras de enfrentamento bem-sucedido; (b) o trabalho foi uma variável adicional para autorrealização, aumento da autoestima, melhor qualidade de vida e acesso a reforçadores externos, como dinheiro e poder.

Com o objetivo de reconhecer o significado que pessoas com deficiência física atribuem ao trabalho e com isso remeter a aspectos pertinentes ao ajustamento deles no contexto profissional, Pereira, Del Prette e Del Prette (2008) entrevistaram 54 trabalhadores com e sem deficiência física. As respostas foram organizadas em seis classes de aspectos positivos e cinco de negativos. Para os trabalhadores com deficiência física, a frequência de respostas em cada classe de aspectos positivos associados ao trabalho foi: Valorização Pessoal (96,2%), Relações Sociais (81,4%), Finanças (59,2%), Valorização Profissional (55,5%), Cidadania (18,5%) e Conciliação de Interesses (3,7%). Em relação à ordem de frequência das classes de aspectos negativos do trabalho, os trabalhadores com deficiência física revelaram: Dificuldades Interpessoais (51,8%), Desvalorização Profissional (33,3%), Jornada de Trabalho (14,8%), Desgaste Físico e Emocional (14,8%) e Mecanização do Trabalho (3,7%). Embora a deficiência física não tenha sido um fator determinante na valorização de aspectos positivos e negativos do trabalho, conforme análise estatística de comparação, os achados dessa pesquisa apontaram para a necessidade de programas de treinamento (na Educação Profissional/Superior e nas empresas) que ultrapassem os itens de desempenhos funcionais e incluam aspectos próprios dos relacionamentos interpessoais no contexto do trabalho.

Na mesma perspectiva de desenvolvimento interpessoal de pessoas com deficiência física, Thomas, Bax e Smyth (1988) atestaram que esses indivíduos vivenciam problemas mais frequentes e severos. Verificou-se que 75% do grupo com

deficiência física ($n=57$) e 70% do grupo sem deficiência física ($n=62$) enfrentavam dificuldades interpessoais. Todavia, 37% das pessoas com deficiência física relataram dificuldades significativamente superiores em comparação com apenas 3% do grupo sem deficiência em situações que requeriam habilidades sociais como frequentar festas e bares, fazer amizade, oferecer ajuda ao colega de trabalho, iniciar conversação e discordar.

Os resultados encontrados no estudo de Thomas e cols. (1988) foram apoiados pela pesquisa desenvolvida por Pereira, Del Prette e Del Prette (2009). Pereira e cols. (2009) analisaram o repertório de habilidades sociais de trabalhadores com deficiência física (TDF) em comparação com trabalhadores sem deficiência física (TND). Estatisticamente, os resultados mostraram que há mais semelhanças do que diferenças entre os grupos em suas habilidades sociais. Entretanto, as poucas diferenças foram desfavoráveis ao grupo de TDF. Os itens com déficit de desempenho no grupo de TDF foram: apresentar-se a outra pessoa, abordar para relação sexual, cobrar dívida de amigo, falar a público conhecido e recusar pedido abusivo.

Em outro estudo analisando a diferença entre sexo feminino e masculino em uma amostra de pessoas com deficiência física, Pereira e Del Prette (2008) identificaram que os homens se perceberam como sendo mais habilidosos socialmente do que as mulheres. Mesmo assim, os resultados desse estudo também sugeriram indicativos de necessidade de desenvolver um treinamento de habilidades sociais para ambos os sexos, ressaltando algumas classes em que as mulheres relataram maiores dificuldades do que os homens, como as situações que exigiam autoexposição a desconhecidos e situações novas.

Tendo em vista a inserção da pessoa com deficiência física no mercado de trabalho, chama a atenção na revisão dos estudos de Pereira e Del Prette (2008), Pereira e cols. (2009) e Thomas e cols. (1988), a presença de desempenhos sociais insatisfatórios (em habilidades como apresentar-se, oferecer ajuda, iniciar conversação, falar a público, ser assertivo), que podem prejudicar o atendimento às demandas desse contexto. Há também indícios de crenças irracionais (Ferreira & Botomé, 1984) e sentimentos de ansiedade, medo e autodepreciação (Hallahan & Kauffman, 2003; Lantican & cols., 1994), que podem interferir negativamente no desempenho durante a entrevista de emprego e no estabelecimento das relações interpessoais do ambiente profissional (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Hare, 2003; Roca, 2005). Essas avaliações apontam para a necessidade de planejamento de programas de intervenção.

Em intervenções, como nem sempre o comportamento que necessita ser modificado é óbvio e por exigir fundamentação teórica e empírica sobre sua importância e aceitabilidade social (Foster & Mash, 1999), Pereira (2006) avaliou subclasses de habilidades sociais importantes para o ambiente de trabalho, por meio de uma escala que variou de pouca importância a extremamente importante, na perspectiva de 27 trabalhadores com deficiência física e também de seus supervisores. Para os trabalhadores com deficiência física, dentre os 28 itens de habilidades sociais avaliadas no instrumento, 18 foram considerados como muito importantes e extremamente importantes no trabalho. As cinco habilidades sociais citadas como extremamente importantes foram: dizer por favor/obrigado, oferecer ajuda, defender os próprios direitos, expressar sentimento positivo e admitir erros. Os supervisores relataram como extremamente e muito importantes para o contexto do trabalho 17 itens. Dentre eles, sete habilidades sociais foram indicadas como

extremamente importantes: além daquelas citadas pelos trabalhadores com deficiência física, os supervisores incluíram lidar com críticas e agradecer elogios.

De fato, Dalferth, Schnappauf e Sommerer (1995) investigaram alguns pré-requisitos necessários para o trabalho, entrevistando 32 pessoas com deficiência física, e concluíram que junto com a formação profissional e educacional, a aquisição de boa comunicação e o desenvolvimento de habilidades sociais são imprescindíveis. Na mesma perspectiva, Dias, Melo-Silva e Galvão (1996) sugerem que a reabilitação profissional deve desenvolver as habilidades sociais de seus usuários, uma vez que estas contribuem para a manutenção de seus empregos. Murta e Guimarães (2007) também salientam que, durante a reabilitação da saúde de pessoas com lesão medular traumática, as ações devem necessariamente incluir o ensino de habilidades sociais de iniciar e manter conversação para aumentar o estabelecimento de novos vínculos afetivo-sociais, fortalecendo a rede de apoio social, e outras habilidades individuais, como cuidados à saúde física e de capacitação profissional.

Para finalizar, cabe ressaltar que embora tenham acontecido avanços em recursos tecnológicos, científicos e políticos, as pessoas com deficiência física ainda podem encontrar diversas barreiras externas (arquitetônicas, preconceito da sociedade) como internas (crenças irracionais, baixa autoestima, dificuldades interpessoais) para se relacionarem socialmente. Por isso, o desenvolvimento do repertório de habilidades sociais de pessoas com deficiência física, na mais tenra idade, revela-se importante e necessário para a inclusão social e profissional, pois o mesmo favorece o autoconhecimento, a autoestima, a autonomia e o bem-estar (Roca, 2005), trazendo implicações positivas para a socialização, o exercício da cidadania e o desempenho interpessoal-profissional.

Pesquisas como as de Campos (2006), Carvalho e Almeida (2008), Dalferth e cols. (1995), Lantican e cols. (1994), Pereira e Del Prette (2008), Pereira e cols. (2008), Pereira e cols. (2009), Tanaka e Manzini (2005) e Thomas e cols. (1988) indicam o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) para as pessoas com deficiência física, com vistas ao desenvolvimento socioemocional, à inserção no mercado de trabalho e ao ajustamento no ambiente organizacional.

4. O Campo Teórico-Prático das Habilidades Sociais

As habilidades sociais do trabalhador ou futuro profissional é uma variável frequentemente apresentada nos estudos citados (Campos, 2006; Carvalho & Almeida, 2008; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2003; Pereira, 2006; Pereira & cols., 2004; Pereira & cols., 2009) e em outras pesquisas que também investigam a formação profissional e o comportamento organizacional (Del Prette, Del Prette & Barreto, 1999; Donohue & cols., 2005; Hochwarter, Witt, Treadway & Ferris, 2006; Sánchez & Rubio, 2001).

Em virtude da necessidade de aumentar a produtividade e assegurar a competitividade entre organizações, os empregadores passaram a dar maior atenção ao relacionamento interpessoal no contexto do trabalho (Baron & Markman, 2003; Câmara & cols., 2004; Sarriera, Câmara & Berlim, 2006). Rocha (2007) declara que os problemas de relacionamento interpessoal no trabalho são a terceira causa de demissão de emprego. Em um ambiente essencialmente interativo, como é o contexto do trabalho, a capacidade de se relacionar satisfatoriamente com as diferentes pessoas pode favorecer o funcionamento socioemocional e o desempenho profissional dos trabalhadores e gerar um clima organizacional mais satisfatório, estimulante e produtivo (Argyle, 1978; Baron & Markman, 2003; A. Del Prette & Z.

A. P. Del Prette, 2003; Miguel & Garbi, 2003; Pereira & cols., 2004; Rush, Hughes & Wilson, 1995; Witt & Ferris, 2003; Wright & Cropanzano, 2000).

Um campo de investigação e aplicação do conhecimento psicológico sobre o desempenho social denomina-se Treinamento de Habilidades Sociais (THS) (Del Prette & Del Prette, 1999; Gresham, 2009). O THS compreende um conjunto de técnicas e procedimentos – em geral derivados da abordagem cognitivo-comportamental – que visa à promoção das habilidades sociais, em programas grupais ou individuais (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a).

A formação teórica do THS é constituída, segundo Del Prette e Del Prette (1999), por cinco modelos: (1) *Modelo da Assertividade*: com os estudos sobre condicionamento respondente (papel inibidor dos estímulos aversivos na emissão das respostas assertivas) *versus* condicionamento operante (dificuldades interpessoais são consequências do controle inadequado de estímulos); (2) *Modelo da Percepção Social*: análise do processamento cognitivo envolvido na habilidade de perceber e decodificar o ambiente social; (3) *Modelo da Aprendizagem Social*: aprendizagem de desempenhos sociais via observação de modelos; (4) *Modelo Cognitivo*: desempenho social mediado pela capacidade aprendida em organizar cognições e comportamentos; e (5) *Modelo da Teoria de Papéis*: desempenho social depende, em grande parte, da compreensão do próprio papel e do papel da audiência na relação social.

Dentre os diversos conceitos próprios dessa área, A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2001) usam o termo desempenho social para referir-se aos comportamentos emitidos por uma pessoa em uma situação indistinta. No entanto, denominações específicas são empregadas pelos autores quando o desempenho social é avaliado em sua topografia ou funcionalidade e nas contingências de certas situações. Isso ocorre

com os conceitos de habilidades sociais, competência social e habilidades sociais profissionais.

Na mesma obra de A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2001), o termo habilidades sociais é definido como a descrição de classes e subclasses de desempenhos sociais de um indivíduo para responder às demandas das situações interpessoais, sendo fundamental para o comportamento socialmente competente. A competência social refere-se à avaliação dos efeitos e funcionalidade do desempenho em determinada situação interpessoal, envolvendo a capacidade do indivíduo de articular coerentemente pensamentos, sentimentos e comportamentos (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001). Encontra-se ainda, para o contexto particular das relações de trabalho, o conceito de habilidades sociais profissionais, explicado pelos mesmos autores como “aquelas que atendem às diferentes demandas interpessoais do ambiente de trabalho objetivando o cumprimento de metas, a preservação do bem-estar da equipe e o respeito aos direitos de cada um” (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001, p. 89).

O conceito de demanda é explicado por A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2001) como a expectativa por desempenhos específicos em determinadas situações. Nas diversas situações em que o indivíduo se depara, primeiramente, é relevante identificar a demanda e depois decidir pela emissão ou não do desempenho requerido. Para isso, segundo os autores, é importante: (a) observar as informações do ambiente; (b) controlar a emoção nas circunstâncias mais complexas; (c) controlar a impulsividade para evitar respostas dadas de imediato; e (d) analisar a associação entre o desempenho e suas consequências.

Diferentes situações ou ambientes criam demandas, com maior ou menor nível de exigência, para que o trabalhador possa emitir suas diversas habilidades sociais.

Para ilustrar situações relacionadas ao trabalho, numa entrevista de emprego, espera-se do candidato à vaga a emissão de habilidades sociais de cumprimentar, apresentar-se, falar de si mesmo, expressar-se com objetividade e fluência (Sarriera & cols., 2006). Cournoyer (2007) enfatiza que nas interações com outras pessoas, os profissionais devem proporcionar congruência entre a comunicação verbal e a não-verbal, saber conversar e ouvir, além de expressar, por meio da linguagem corporal, atenção, interesse, respeito e autenticidade. Para resolver conflitos interpessoais com colegas de trabalho – sejam estes de natureza pessoal ou profissional – o sucesso pode depender significativamente da capacidade de identificar o problema, levantar soluções, prever consequências e aplicar e avaliar a solução escolhida (Arándiga & Tortosa, 2005; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a).

O exercício de grande parte das ocupações também possibilita a análise das habilidades sociais requeridas para um desempenho profissional competente. Para o vendedor, Pereira e Del Prette (2007) analisaram a importância do uso de habilidades sociais de civilidade, iniciar/manter/encerrar conversação, fazer perguntas pertinentes, aproveitar as informações livres oferecidas pelo cliente, identificar necessidades, estabelecer uma comunicação assertiva, compreender as preocupações do outro e possuir flexibilidade. No desempenho do Técnico em Segurança do Trabalho, Pereira e cols. (2004) identificaram as habilidades de fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, comunicar-se, apresentar-se, cumprimentar, despedir-se, manifestar opinião, concordar e discordar, expressar desagrado, solicitar mudança de comportamento, lidar com críticas, falar em público, expressar apoio, fazer amizade, resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos. Para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem de alunos, Del Prette e Del Prette (2008) organizaram um sistema de habilidades sociais educativas para as atividades de um

professor, contendo as seguintes classes: estabelecer contextos interativos potencialmente educativos, transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais, estabelecer limites e disciplinas e monitorar positivamente.

Visto o contínuo e a complexidade de demandas e situações interpessoais, a análise molar (classes) e molecular (subclasses) das habilidades sociais possibilita a decomposição e realização de variados agrupamentos de categorias comportamentais. Nesse sentido, A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2001) classificam as habilidades sociais em: (a) Comunicação – fazer e responder perguntas, iniciar/manter e encerrar uma conversa etc; (b) Civilidade – dizer: bom dia, obrigado, com licença, por favor etc; (c) Assertivas de enfrentamento – lidar com crítica, manifestar opinião, admitir falhas, expressar desagrado, etc; (d) Empatia – refletir sentimentos, expressar apoio e parafrasear; (e) Expressão de sentimento positivo – fazer amizade, expressar solidariedade e cultivar o amor; e (f) Trabalho – coordenar grupo, falar em público, resolver problemas, tomar decisões, mediar conflitos e habilidades sociais educativas. Na base dessa classificação, os autores apresentam a Automonitoria, uma habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental que envolve a capacidade de observar, descrever, interpretar e regular seus pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Somado ao conteúdo verbal das habilidades sociais, existem ainda os componentes não-verbais e paralinguísticos (Arándiga & Tortosa, 1996; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001). Conforme esses autores, os componentes não-verbais incluem contato visual, expressão facial, gestualidade, postura corporal, movimentos com a cabeça e contato físico; os paralinguísticos envolvem latência, duração e velocidade da fala e tom de voz.

Além dos componentes comportamentais, a dimensão pessoal das habilidades sociais também é analisada pelo componente cognitivo-afetivo (Arándiga & Tortosa, 1996; Del Prette & Del Prette, 1999). Segundo Del Prette e Del Prette (1999), nos aspectos cognitivo-afetivos encontram-se: (a) conhecimentos prévios sobre a cultura, os papéis sociais; (b) expectativas e crenças; (c) estratégias e habilidades de processamento.

Considerando as inter-relações dos componentes das habilidades sociais, Arándiga e Tortosa (1996) discutem que processos cognitivos bem-sucedidos precedem respostas habilidosas e que qualquer distorção nesse processo pode relacionar-se com respostas não habilidosas. Dada a estreita relação entre essas variáveis, os autores retratam ainda que modificações nos componentes comportamentais das habilidades sociais podem produzir mudanças cognitivas e vice-versa. Por exemplo, se uma pessoa aprende a emitir uma determinada classe de habilidades sociais (como defender os próprios direitos) com competência, os componentes cognitivo-afetivos (como expectativas, crenças, percepção social, autoeficácia etc.) podem modificar-se positivamente.

5. Aprendizagem das Habilidades Sociais

Sabe-se que as dificuldades interpessoais podem ser superadas, uma vez que as habilidades sociais são aprendidas e aprimoradas ao longo do desenvolvimento humano (Del Prette & Del Prette, 1999; Gresham, 2009; Rios, Del Prette & Del Prette, 2002; Sánchez & Rubio, 2001). Planejadas ou não, as experiências interpessoais e as situações de aprendizagem relacionam-se com os estilos interpessoais que uma pessoa pode assumir (Del Prette, Z. & Del Prette, A., 2005a).

As condições ambientais influenciam a aprendizagem de habilidades sociais de diversas maneiras como, por exemplo: (a) permitindo a observação do

desempenho de outras pessoas (modelo); (b) disponibilizando consequências reforçadoras; (c) dando instruções para determinados comportamentos; entre outros aspectos (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a; Gresham, 2009). Assim, as condições ambientais e também pessoais podem promover um repertório elaborado de habilidades sociais como restringi-lo, gerando, nesse último caso, déficits ou dificuldades interpessoais.

Na literatura, existem três tipos de déficits em habilidades sociais: aquisição, desempenho e fluência (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a). Conforme esses autores, no déficit de aquisição, a habilidade não é emitida diante das expectativas do ambiente; no déficit de desempenho, a habilidade é emitida, porém com frequência inferior à esperada; e no déficit de fluência, a habilidade é emitida com proficiência inferior à desejada. Alguns dos fatores que podem estar associados a esses diferentes tipos de déficits são: (a) falta de conhecimento do ambiente; (b) restrições de oportunidades e modelos; e (c) excesso de ansiedade interpessoal (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a).

A superação desses tipos de déficits, assim como a maximização do repertório de habilidades sociais de uma pessoa, pode ser promovida formalmente por meio de programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS). Os programas de THS podem ser educativos ou terapêuticos e ainda podem ser métodos de tratamento principal ou coadjuvante (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001). Considerando o planejamento de programas de intervenção, as principais premissas relacionadas ao THS resumem-se: nos componentes verbais, não-verbais e paralinguísticos das habilidades sociais; no aprendizado por meio de diferentes processos (observação, modelação, instrução etc); na influência das características do contexto social e

cultural; e na interação entre fatores organísmicos e ambientais (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a).

Além dessas premissas, o THS deve ser planejado levando em consideração algumas decisões. Em relação à estrutura dos programas, embora os mesmos possam ocorrer em formato grupal ou individual ou até mesmo em sessões de grupo juntamente com atendimento individualizado de suporte (Faleiros, 2009; Rocha, 2009), percebe-se que o arranjo em grupos é bastante promissor. Bieling, McCabe e Antony (2008) discutem o sucesso do formato grupal no tratamento de diversos transtornos, além dos ganhos associados à análise do custo-benefício. Del Prette e Del Prette (1999) explicitam algumas vantagens dos programas de THS em grupo: disponibilidade de interlocutores para o arranjo do método vivencial; oportunidades para aprendizagem observacional; ampliação de experiências e suporte na resolução de situações-problema; e *feedback* e apoio disponibilizado pelos membros do grupo. Estudos ainda sinalizam que variáveis como apoio social dentro do grupo e confiança para o relato dos problemas são importantes para a percepção de aceitação do outro, para a coesão grupal, para a assiduidade e manutenção dos membros, para a participação ativa, para o desenvolvimento do trabalho e para o alcance de resultados mais positivos (Murta, 2007; Olivares & cols., 2005; Yalom & Leszcz, 2006).

Quanto aos objetivos do programa de THS, a definição dos mesmos deve ser baseada nos resultados da avaliação pré-intervenção e ter como parâmetro a importância das habilidades sociais para o contexto (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a; Gresham, 2009). A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2001) distinguem três períodos em função dos objetivos de ensino: (a) nas sessões iniciais, recomenda-se o desenvolvimento de habilidades básicas, sendo que parte dessas é entendida como habilidades de processo, ou seja, “aquelas apresentadas pelos participantes que

se caracterizam como educativas e/ou terapêuticas na promoção da competência social dos demais, configurando um contexto de apoio mútuo no grupo” (p. 111), por exemplo, observar e descrever comportamentos e prover *feedback* positivo; (b) na fase intermediária, espera-se a manutenção do aprendizado das habilidades básicas e das novas habilidades sociais, tais como, manter conversação e expressar empatia; e (c) na fase final, dedica-se ao aprendizado de habilidades mais complexas como resolver problemas/tomar decisões e lidar com críticas.

A aprendizagem das habilidades sociais é induzida por procedimentos de ensino. Os mesmos devem ser escolhidos em função das necessidades específicas dos participantes e dos objetivos da sessão. Em geral, os programas são caracterizados por procedimentos com técnicas derivadas de abordagens cognitiva e comportamental, associadas ao uso de vivências ou outros recursos pedagógicos, como leitura de histórias, análise de filmes e atividades lápis-papel (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a).

Compreendida como um procedimento de ensino, a vivência é definida por A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2001, p. 106) como: “atividade, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes, que mobiliza sentimentos, pensamentos e ações”. Esse método vivencial cria oportunidades para diferentes desempenhos sociais dos participantes; ao mesmo tempo, possibilita ao facilitador analisar e intervir sobre esses desempenhos utilizando outras técnicas (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a). Dentre as diferentes técnicas, Del Prette e Del Prette (1999) ressaltam: instruções (explicações claras e objetivas sobre como o participante deve se comportar numa situação); ensaio comportamental (desempenho em situação análoga àquela vivenciada no cotidiano); reforço positivo (consequência apresentada em seguida a um

comportamento para fortalecer esse comportamento); modelagem (por meio do reforçamento diferencial busca-se moldar desempenhos progressivamente mais semelhantes ao desempenho final desejado); modelação (criar condições para que a pessoa observe alguém desempenhando o comportamento-alvo); entre outras.

Vale ressaltar a importância das tarefas de casa para a manutenção e a generalização do aprendizado das habilidades sociais. A tarefa de casa é uma técnica comportamental muito utilizada no THS pelos seguintes motivos: possibilita o aperfeiçoamento das habilidades treinadas; permite a generalização das habilidades treinadas para outros ambientes, além do contexto terapêutico; e também permite a avaliação de como o ambiente natural está reagindo aos novos desempenhos (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2005).

Para verificação do alcance dos objetivos do programa de THS, assim como da manutenção e generalização do aprendizado das habilidades sociais, recomenda-se repetir a avaliação após a intervenção e em períodos subsequentes (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a; Gresham, 2009). Nessa perspectiva, a abrangência dos componentes e as dimensões pessoal (comportamental e cognitivo-afetiva), situacional (interlocutores e demandas da situação) e cultural (normas, valores e regras) das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 1999) podem requerer, muitas vezes, uma avaliação multimodal. A avaliação multimodal emprega procedimentos sensíveis, instrumentos diversificados e informantes de diferentes contextos, com o objetivo de ampliar os indicadores e as interpretações do desempenho da população de interesse (Del Prette & Del Prette, 2006).

6. Avaliação e Intervenção em Habilidades Sociais para o Trabalho

A avaliação do repertório de habilidades sociais de uma pessoa é de grande valia para o aprofundamento dessa área do conhecimento e pode ter finalidades

específicas, tais como: estabelecer parâmetros esperados de um segmento da população, comparar as habilidades sociais de uma amostra com um grupo de referência, analisar déficits e recursos em habilidades sociais para o planejamento de programas de intervenção e verificar a efetividade de um programa de promoção de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2006; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2009). Tratando-se de pesquisa básica ou aplicada, dentre os diversos passos da análise comportamental, Kazdin (1982) declara que um ponto inicial e de extrema relevância na elaboração dos procedimentos de avaliação e intervenção é a identificação do comportamento-alvo.

Tão relevante quanto identificar o comportamento-alvo, são as escolhas das condições de avaliação desse comportamento. Del Prette, Casares e Caballo (2006) e Z. A. P. Del Prette e A. Del Prette (2009) descrevem diferentes instrumentos utilizados para avaliar habilidades sociais de adultos: escalas de avaliação, autorrelato, registros de observação, entrevistas e testes sociométricos. Para garantir indicadores de avaliação confiáveis, instrumentos de medida com qualidades psicométricas satisfatórias são imprescindíveis.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2006), os métodos de avaliação disponíveis na literatura das habilidades sociais, em geral, dividem-se em observacionais (acesso direto) e de relato (acesso indireto). No Brasil, existem instrumentos de relato para avaliação de habilidades sociais, padronizados, validados e com amostra de referência para crianças (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, 2009; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005b), adolescentes (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2009b) e jovens ou adultos (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2001).

Em relação ao método de observação de habilidades sociais, comumente, seus procedimentos são construídos em conformidade com os objetivos do estudo e com o desempenho sob avaliação, como aqueles desenvolvidos por alguns estudiosos para observação em situações de intervenção psicopedagógica (Batista, 1996), habilidades comunicativas em adultos com deficiência mental (Aguiar, 2006), competências sociais em pacientes psiquiátricos (Bandeira, 2002), entre outros.

Del Prette e cols. (2006, p. 389) esclarecem que “a observação é o método por excelência para avaliar os componentes verbais, não-verbais e paralinguísticos das habilidades sociais”. Na elaboração de métodos de observação em habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2006) destacam alguns cuidados especiais: (a) selecionar uma amostra representativa dos comportamentos e das condições de ocorrência; (b) definir as dimensões e a unidade de análise do registro; (c) definir operacionalmente as classes de comportamentos em observação; e (d) obter a confiabilidade do registro por meio de avaliadores independentes. No mesmo sentido, Dessen e Murta (1997) discutem a necessidade de tomar decisões, quando se utiliza a metodologia observacional, relacionadas a onde observar, quem será o alvo de observação, qual comportamento e quais aspectos serão observados, como será o procedimento de observação e quanto tempo será empregado para a observação.

A observação em habilidades sociais e na Psicologia em geral pode ocorrer em situações naturalísticas ou análogas, em ambientes natural ou de laboratório (Del Prette & Del Prette, 2006; Dessen & Murta, 1997; Gresham, Cook, Crews & Barreras, 2008; Kazdin, 1982). Em ambiente natural, Dessen e Murta (1997) comentam que a ausência de artificialidade pode favorecer a validade externa; por outro lado, o efeito intrusivo do observador pode enviesar as condições de observação, assim como a falta de controle sobre o comportamento observado pode

prejudicar a validade interna. Em laboratório, Dessen e Murta (1997) esclarecem que a situação planejada pode gerar vieses em função da artificialidade; em contrapartida, a manipulação das variáveis ambientais e as condições de avaliação do comportamento observado podem ser melhor controlados.

Não obstante a discussão sobre os limites dos procedimentos observacionais em situações estruturadas na questão da generalização para a situação real, percebe-se que tal método estruturado oferece algumas vantagens, como apontam Del Prette e Del Prette (2006), Dessen e Murta (1997), Gresham e cols. (2008) e Kazdin (1982): controle sobre demandas ambientais, condições padronizadas e possibilidade de promover comportamentos que ocorrem com baixa frequência. Como assinalado por Del Prette e Del Prette (2006, p. 53), a observação em situação estruturada ou análoga é definida pela “simulação de situações para desempenho de papel, estruturadas pelo pesquisador ou profissional, podendo incluir, para isso, outros auxiliares, crianças ou adultos”.

Dada as diferentes possibilidades de métodos de estudos em habilidades sociais, Bolsoni-Silva, Del Prette, Del Prette, Montanher, Bandeira e Del Prette (2006) realizaram uma análise das pesquisas nacionais nessa temática, publicadas em periódicos, para caracterizar a área e identificar tendências e possíveis lacunas. Os autores relatam que os tipos de instrumentos ou procedimentos encontrados, na maioria dos casos, foi o relato, vindo na sequência, a observação e ainda relato junto com observação. Os objetivos dos estudos foram: caracterizar uma população e relacionar variáveis ($n=22$), avaliar a efetividade de procedimentos de intervenção ($n=12$), caracterizar uma amostra ($n=7$), relacionar variáveis específicas ($n=5$), caracterizar amostra associado com construção de instrumentos ($n=4$), desenvolver instrumentos ($n=3$) e outros ($n=2$). O tipo de amostra das publicações foi:

universitários ($n=11$), adolescentes ($n=10$), crianças ($n=9$), grupos clínicos ($n=9$), profissionais ($n=5$), pais e casais ($n=4$) e outros/mistos ($n=7$).

Em outra pesquisa que investigou a produção nacional na área das habilidades sociais, Murta (2005a) descreve a aplicabilidade dos programas de treinamento, classificando-os em níveis de atuação em saúde: prevenção primária (pessoas em situação de risco, mas que não foram acometidas por dificuldades interpessoais), prevenção secundária (pessoas que já sofrem os efeitos dos fatores de risco para problemas interpessoais) e prevenção terciária (redução de consequências indesejáveis por déficits em habilidades sociais, sem finalidade de cura). No levantamento realizado identificaram-se 17 programas de treinamento, sendo a maioria em formato grupal, realizados em escolas e clínicas, classificados como prevenção primária ($n=6$), secundária ($n=6$) e terciária ($n=5$). Nesses estudos de intervenção, grande parte dos procedimentos da avaliação de resultados consistiu em instrumentos verbais; na avaliação de processos, os procedimentos envolveram técnicas observacionais. A autora finaliza com sugestões para o planejamento de programas de treinamento futuros, incluindo: avaliação de resultados em longo prazo, principalmente para intervenções de prevenção primária; emprego de delineamentos experimentais, quase-experimentais ou longitudinais para fortalecer a validade interna dos estudos e ampliação dos contextos atendidos pelas intervenções nos três níveis de prevenção; e replicação dos programas de treinamento bem-sucedidos em diferentes clínicas escolas.

Analizando tais achados, a pesquisa de Bolsoni-Silva e cols. (2006) mostra a baixa frequência de estudos desenvolvidos com profissionais/trabalhadores no campo das habilidades sociais, enquanto a investigação de Murta (2005a) sugere a necessidade de aprimoramento dos delineamentos de avaliação de programas nessa

temática. Ainda que esses estudos (Bolsoni-Silva & cols., 2006; Murta, 2005a) apontem a necessidade de aprimoramento e expansão da produção científica dessa área, a análise da literatura existente, mesmo que incipiente, tem revelado a efetividade dos programas de treinamento de habilidades sociais para o desenvolvimento interpessoal-profissional de participantes em busca de emprego e de trabalhadores, já inseridos no contexto organizacional (Campos, 2006; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Donohue & cols., 2005; Sarriera & cols., 2000).

Para ilustrar as diferentes aplicações dessa área no contexto profissional, A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2003) aplicaram um Programa de Desenvolvimento Interpessoal-Profissional (PRODIP), seguindo o referencial do THS, para atender a solicitação de 10 alunos, do último ano de um curso de exatas de uma universidade pública, preocupados com o desempenho social nas futuras seleções de emprego. A média de idade dos participantes era 24,7 anos. O PRODIP foi desenvolvido em 17 sessões, com duas horas de duração cada. O delineamento empregado foi pré-teste e pós-teste, sem grupo controle. Os instrumentos de avaliação foram de autorrelato e avaliação por pares. Os resultados mostraram que os participantes aumentaram os escores nas habilidades sociais exigidas diretamente no contexto do trabalho, bem como em outras, que podem influenciar indiretamente o desempenho nas entrevistas e na atuação profissional.

Sarriera e cols. (2000) realizaram um estudo para investigar a análise de necessidades de uma intervenção, voltada à inserção ocupacional, com 563 jovens. No tratamento desses dados, empregou-se análise discriminante por situação ocupacional (estudantes, empregados e desempregados). As variáveis relacionadas ao significado do trabalho e aos valores pessoais, que identificaram o grupo de desempregado foram: menor sentimento de tranquilidade, de segurança pessoal,

autorrealização, valorização, confiança, gratificação e motivação associado ao trabalho, maior passividade e sensação de pressão relacionada à atividade laboral, bem como maior valor atribuído ao dinheiro e menor valor atribuído à amizade. Com tais resultados e com os escores do pré-teste, os autores planejaram e aplicaram um programa de orientação para o trabalho, em 56 adolescentes desempregados, dividindo-o em três módulos: projeto ocupacional, habilidades sociais e de procura de emprego e direitos e deveres do trabalhador. O delineamento foi com grupo experimental e sem grupo controle, onde os participantes foram avaliados antes e depois da intervenção, por meio de instrumento de relato e de ensaio comportamental. De maneira geral, o programa mostrou-se efetivo, destacando o módulo das habilidades sociais, cujos procedimentos promoveram mudanças significativas em cinco dos seus sete itens: vencer dificuldades em lidar com entrevistas de emprego, sentir confiança para buscar emprego, ter habilidades de enfrentar compromissos, em falar com chefes e em lidar com críticas.

Além dos ganhos proporcionados em pessoas à procura de emprego, os programas de treinamento de habilidades sociais têm se mostrado efetivo no ajustamento de trabalhadores em ambientes organizacionais. Campos (2006) planejou e implementou um programa de treinamento de habilidades sociais para trabalhadores com deficiência mental e física em situação natural de trabalho. Utilizou um delineamento de múltiplas sondagens com três participantes, contendo o seguinte processo experimental: linha de base, intervenção e sondagens. A intervenção para cada participante ocorreu em cinco, seis e oito sessões, com duração média de 90 minutos, embora o processo experimental como um todo tenha ocorrido em 31 encontros em função das avaliações. Para a caracterização dos sujeitos, utilizaram-se questionário sobre desempenho profissional, respondido pelo empregador, e

entrevista semi-estruturada com cada participante. Os efeitos do programa foram avaliados pela observação do desempenho das habilidades sociais, registrada em um protocolo. Ao final do programa, os participantes obtiveram aumento na qualidade do desempenho de habilidades sociais, como perguntar se havia algo para fazer, oferecer e solicitar ajuda e falar sobre suas necessidades pessoais.

Donohue e cols. (2005) realizaram um estudo experimental designando randomicamente 92 jovens, com idade média de 17 anos, para a participação em um dos dois programas: habilidades sociais de emprego ou administração financeira. Esses jovens foram selecionados previamente para participarem do estudo, bem como para serem inseridos e assistidos em um emprego de verão por meio de uma instituição empresarial (foram oito semanas trabalhadas, com carga horária semanal de 32 horas). Após uma semana de trabalho, o desenvolvimento de ambos os programas foi iniciado em encontros semanais de duas a três horas. A avaliação dos resultados foi realizada por instrumento de autorrelato do participante, autorrelato do empregador e simulação de entrevista de emprego. A avaliação pré-teste foi realizada uma semana depois de terem iniciado o emprego, porém antes do programa. A avaliação pós-teste ocorreu uma semana depois da última sessão do programa. Os resultados indicaram a efetividade de ambos os programas, porém os jovens que se beneficiaram do treinamento de habilidades sociais de emprego mostraram-se em vantagem no encaminhamento para agências de recrutamento, no desempenho em entrevistas de seleção e nas medidas que avaliaram a iniciativa e a capacidade para interagir profissionalmente com outras pessoas no trabalho.

Nesses estudos (Campos, 2006; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Donohue & cols., 2005; Sarreira & cols., 2000), percebe-se que a avaliação e aplicabilidade dos programas de intervenção em habilidades sociais *para e no*

trabalho possuem diferentes procedimentos e delineamentos, embora haja uma tendência de empregar o formato grupal, a avaliação multimodal e o delineamento de pré e pós-teste sem grupo controle para avaliação de resultados. Em relação ao tipo de delineamento, esse achado apóia a constatação de Murta (2005a) sobre a necessidade de continuar aprimorando os procedimentos e delineamentos em pesquisa-intervenção na área das habilidades sociais.

É de grande relevância buscar o refinamento metodológico das pesquisas-intervenção, com o intuito de reduzir as ameaças à validade interna e à validade externa. Segundo Cozby (2003, p.428), validade interna refere-se à “certeza com que os resultados de um experimento podem ser atribuídos à manipulação da variável independente em lugar de ser atribuído a alguma outra variável confundida”. Nesse caso, é importante controlar, ou pelo menos, enfraquecer a influência de variáveis estranhas como história, maturação, testagem, instrumentação, regressão estatística, vieses causadores de seleção diferencial de sujeitos para a comparação de grupos e mortalidade experimental (Campbell & Stanley, 1979). Para aumentar a força da demonstração experimental, diferentes oportunidades de comparação entre os efeitos da fase de tratamento e os da condição controle devem ser estabelecidas, podendo utilizar inclusive a combinação de características de delineamentos variados, buscando manter as variáveis constantes entre as duas fases e variar apenas a variável independente (Sampaio & cols., 2008).

Já a validade externa é compreendida por Cozby (2003) como a generalização dos efeitos do tratamento para outras pessoas, situações e contextos. Z. A. P. Del Prette e A. Del Prette (2005a) e Gresham (2009) ressaltam a importância e a necessidade das pesquisas de avaliação de programas de habilidades sociais

verificarem a ocorrência de generalização das habilidades treinadas para outros contextos e interlocutores.

Além da atenção ao delineamento da pesquisa, a área de Avaliação de Programas, enquanto procedimento de exame sistemático, vem sendo fortemente empregada nas pesquisas-intervenção para revelar o quanto um programa atende a população necessitada (Cook & Shadish, 1986; Posavac & Carey, 1997; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Assim, percebem-se os cuidados especiais que devem ser considerados em pesquisa-intervenção com o intuito de assegurar maior rigor científico e relevância social em seus achados.

7. Avaliação de Programas

Segundo Rossi e cols. (2004), Avaliação de Programas pode ser entendida como o uso de métodos específicos para investigar sistematicamente a efetividade de intervenções sociais. Posavac e Carey (1997) discutem que a Avaliação de Programas é importante para a análise da necessidade e viabilidade de um programa, do alcance de seus objetivos, da aplicação de sua proposta, do custo-benefício, permitindo desse modo decidir sobre a sua manutenção ou reestruturação.

Os programas de intervenção podem ser conduzidos em situações de trabalho, escolas, hospitais ou mesmo numa comunidade toda (Cozby, 2003). Considerando as questões a serem avaliadas em um programa, Rossi e cols. (2004) apresentam cinco fases distintas:

- 1º. Avaliação de Necessidades. Essa etapa envolve construir uma definição precisa do problema, avaliar a extensão desse problema, definir e identificar os objetivos da intervenção e descrever o tipo de necessidade de atendimento da população.

- 2°. Avaliação da Teoria do Programa. A teoria do programa explica a intencionalidade do programa proposto, examina o atendimento às necessidades dos participantes e provê a racional do mesmo. Na descrição do programa, três componentes devem ser incluídos: impacto da teoria, plano de utilização do serviço e plano organizacional do programa.
- 3°. Avaliação de Processo. Nessa etapa, avalia-se a adequação e efetividade da aplicação de um programa, buscando monitorar o seu desenvolvimento e garantir o alcance dos objetivos. Pode ainda analisar a consistência dos serviços, o uso dos recursos do programa, entre outros aspectos.
- 4°. Avaliação de Resultado. Essa etapa verifica se os resultados desejados foram alcançados. Permite ainda analisar a extensão com que um programa produz melhoria específica.
- 5°. Avaliação de Eficiência. Essa etapa determina se um programa se justifica por meio dos custos, benefícios, recursos empregados. Pode ser avaliado pela análise de custo-benefício.

Aprofundando a proposta de Rossi e cols. (2004), na fase de Avaliação de Processo, Linnan e Steckler (2002) propõem medidas sistemáticas para analisar a aplicação de um programa, que podem ser compreendidas pelos seguintes critérios: (a) Contexto: aspectos do ambiente social, político e econômico que podem influenciar a aplicação da intervenção; (b) Alcance: proporção de pessoas que participaram da intervenção; (c) Dose Fornecida: número de sessões adequado para a efetividade do programa; (d) Dose Recebida: extensão do engajamento dos participantes com o programa e o uso que eles fizeram da intervenção; (e) Fidelidade ou Integridade: aplicação do programa conforme planejado; e (f) Recrutamento: fontes usadas para abordar e atrair participantes em potencial. Encontra-se ainda

outro critério de Avaliação de Processo: Metas Intermediárias – resultados que podem ser necessários ocorrer ao longo da intervenção para o alcance dos objetivos finais (Hofstee, 1987 apud Murta, 2005b).

Para exemplificar, Murta (2005b) realizou um delineamento quase-experimental de avaliação de um programa de manejo de estresse com trabalhadores, sendo que o grupo de intervenção recebeu o programa de manejo de estresse ocupacional e o grupo de comparação, de habilidades sociais. Em ambos os programas, a Avaliação de Processo foi analisada entre a terceira e a nona sessão por meio da observação direta de seis comportamentos, prescritos no Checklist de Metas Intermediárias e Atitudes Frente à Intervenção, elaborado pela autora. Os comportamentos observados por meio desse instrumento foram: relatar problemas, falar sobre sentimentos vividos na sessão, chorar na sessão, explicar causas do próprio comportamento, fornecer apoio ao colega e relatar progressos ou benefícios provocados pela intervenção. Em ambos os grupos, os resultados obtidos por meio do Checklist evidenciaram o alcance das metas intermediárias e o relato de diversos benefícios atribuídos ao programa, categorizados em: mudanças em aspectos cognitivos (auto-observação, percepção de novos recursos, motivação para mudanças, reestruturação cognitiva); mudanças em aspectos comportamentais (habilidades sociais, manejo do tempo, autocuidado); experiências relativas à interação com o grupo ou circunscritas à sessão (suporte social grupal, sentimentos/sensações agradáveis); apreciação positiva da intervenção com foco inespecífico; sugestões, relatos de insatisfação, críticas ou efeitos colaterais do programa. A autora discute a importância da Avaliação de Processo para o monitoramento e a compreensão do funcionamento do programa de intervenção.

Em outra perspectiva, Melo-Silva e Jacquemin (2001) também analisaram o processo de dois grupos de intervenção em orientação profissional. Quatro observadoras acompanhavam as sessões, registrando as falas dos integrantes do grupo e as intervenções da facilitadora e realizando uma síntese após cada encontro. Esse material permitiu a análise qualitativa do processo grupal, focando a descrição e avaliação das atividades. Além disso, o processo foi analisado pelos participantes, tanto por aqueles que desistiram como por aqueles que concluíram a orientação profissional. Com os concluintes, a avaliação ocorreu em três momentos diferentes: (1) logo após o encerramento dos grupos; (2) de sete a nove meses depois da intervenção; e (3) um ano após a intervenção. Esses resultados trouxeram informações importantes sobre a manutenção da proposta do programa de orientação profissional e algumas sugestões de ampliações, entre outros aspectos. Os autores reforçam a necessidade de analisar o processo e os resultados nas avaliações de programas de intervenção.

Durante o processo de desenvolvimento de um programa, Gresham (2009, p. 52) também destaca a importância de investigar a integridade do tratamento, isto é, “grau em que um tratamento é implementado conforme o planejado ou pretendido”. Wood, Liaupsin e Gresham (2007) analisaram a integridade do tratamento de uma intervenção com um aluno com problema de comportamento em sala de aula, verificando se os componentes da intervenção foram aplicados de modo correto ou incorreto. Por meio de um registro de intervalo, foi observado que o comportamento-alvo ocorreu em mais de 90% do intervalo quando a intervenção foi aplicada corretamente, em comparação com somente 9% quando a mesma foi implementada incorretamente. Assim, os autores discutem a relevância da análise da integridade do tratamento para a constatação da relação entre a variável independente e dependente.

Quanto ao emprego das fases de Avaliação de Programas, apresentadas por Rossi e cols (2004), nos estudos de intervenção em habilidades sociais para o trabalho (Campos, 2006; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Del Prette, Del Prette, Torres & Pontes, 1998; Del Prette & cols. 1999; Donohue & cols., 2005; Murta, 2005b; Sánchez & Rubio, 2001; Sarreira & cols., 2000), percebe-se que a grande maioria privilegiou a Avaliação de Resultados, existindo poucas referências às demais etapas. Com exceção das pesquisas de Campos (2006), Murta (2005b) e de Sarriera e cols. (2000), os demais estudos não apresentaram detalhadamente a etapa de Avaliação de Necessidades, embora supõe-se que o programa tenha sido planejado com o auxílio da avaliação inicial. Em relação à Avaliação de Processo, ainda que tenha sido dada a atenção especial nessa etapa durante a condução dos programas, seus achados não foram revelados sistematicamente, exceto no estudo de Campos (2006) e Murta (2005b). Com isso, percebe-se a possibilidade de explorar a análise das intervenções em habilidades sociais para o trabalho por meio da sistematização de procedimentos específicos da literatura de Avaliação de Programas.

Justificativa e Objetivos

A dificuldade de inserção no mercado de trabalho tem sido um dos problemas que as pessoas enfrentam na sociedade atual. Na procura de emprego, os obstáculos podem envolver fatores conjunturais e estruturais – mão de obra excedente, crescimento insuficiente dos postos de serviço, redução de funcionários – como pessoais – falta de experiência ou qualificação profissional, formação educacional insatisfatória, entre outros déficits no perfil profissional (Borges & Yamamoto, 2004; Câmara & cols., 2004; Silva & Santos, 2003).

No caso das pessoas com deficiência, embora essa população possa contar com a Lei de Cotas para assegurar reservas de vagas nas empresas, percebe-se que isso

não tem sido garantia para a sua inserção profissional e que obstáculos semelhantes aos dos indivíduos sem deficiência também aparecem para aqueles com deficiência em busca de emprego (Consani, 2008; Fernandes & Rolli, 2008; Gomes, 2005; Lancillotti, 2003; Pauda, 2005). Analisando as principais dificuldades relacionadas à contratação de trabalhadores com deficiência, diversos estudos focalizam a preparação dessas pessoas para o trabalho (Galvani, 2001; Gomes, 2005; Milesi & Pereira, 2007; Tanaka & Manzini, 2005).

Atualmente, além dos conhecimentos técnicos e do nível de escolaridade, os empregadores têm avaliado a capacidade dos candidatos de se relacionar com as diferentes pessoas do ambiente de trabalho (chefe, colegas, clientes). Assim, considerando as inter-relações do modelo de empregabilidade, proposto por Câmara e cols. (2004), chama a atenção no nível mesossistêmico do perfil profissional do jovem, a valorização por aspectos peculiares do microsistema, como as habilidades sociais para o trabalho.

Visando a inserção da pessoa com deficiência física no mercado de trabalho, a revisão da literatura sobre as necessidades educacionais especiais dessa população aponta a importância de aprimorar o repertório de habilidades técnicas e também sociais dos mesmos para que eles possam obter melhores condições de empregabilidade. No aspecto do relacionamento interpessoal, a análise de alguns estudos indica a dificuldade ou a baixa frequência de emissão de certas classes de habilidades sociais entre esses indivíduos, que são consideradas importantes para o contexto do trabalho (Pereira & Del Prette, 2008; Pereira & cols., 2009; Thomas & cols., 1988). A literatura ainda sugere que as pessoas com deficiência física podem apresentar crenças irracionais e sentimentos de ansiedade, medo e senso de inferioridade (Ferreira & Botomé, 1984; Hallahan & Kauffman, 2003; Lantican &

cols., 1994), variáveis estas que podem interferir negativamente no desempenho durante a entrevista de emprego, no exercício profissional e no estabelecimento das relações interpessoais no trabalho.

Nesse sentido, a promoção das habilidades sociais tem favorecido o desempenho dos candidatos nos processos seletivos para emprego e, posteriormente, no ajustamento e na atuação profissional, já que o aprimoramento desse repertório é capaz de atender satisfatoriamente às diversas demandas interpessoais do ambiente de trabalho (Câmara & cols., 2004; Campos, 2006; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Donohue & cols., 2005; Maynard, 2003; Pereira & Del Prette, 2007; Sarriera & cols., 2000). Além disso, as habilidades sociais que um candidato à vaga de emprego desenvolve pode até superar alguma lacuna em seu perfil profissional, como a falta de experiência, por exemplo, na medida em que o empregador identifica suas potencialidades. Contudo, os programas de habilidades sociais para o trabalho não são planejados, na maioria das vezes, como parte do currículo formal das instituições educacionais ou profissionalizantes para pessoas com ou sem deficiência (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2003).

Além do oferecimento insuficiente desse tipo de programa nos serviços de formação profissional, a revisão da literatura mostra que são poucas as pesquisas desenvolvidas na área de habilidades sociais e trabalho junto às pessoas com deficiência física (Bolsoni-Silva & cols, 2006). Reforçando ainda mais a lacuna de estudos sobre a temática da preparação para o trabalho, Mendes e cols. (2004) analisaram a produção discente de programas de pós-graduação em Educação Especial e Psicologia, identificando de um total de 479 dissertações e teses, apenas 18 estudos voltados ao tema da profissionalização da pessoa com deficiência.

A necessidade de maiores investimentos na produção científica também pode ser encontrada nos estudos sobre avaliação de programas de habilidades sociais. Como o aumento de pesquisas de intervenção nessa temática vem ocorrendo mais recentemente (Bolsoni-Silva & cols., 2006), nota-se a carência de investigações com delineamentos experimentais, bem como avaliação da manutenção e generalização das habilidades aprendidas (Bolsoni-Silva & cols., 2006; Gresham, 2009; Murta, 2005a). Não obstante a necessidade de fortalecer a validade interna e externa das pesquisas de avaliação das intervenções em habilidades sociais, a análise dos estudos (Campos, 2006; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Del Prette & cols., 1998; Del Prette & cols. 1999; Donohue & cols., 2005; Murta, 2005b; Sánchez & Rubio, 2001; Sarreira & cols., 2000) também indica a possibilidade de aplicação das diferentes etapas ou procedimentos da área de Avaliação de Programas, conforme propõe Rossi e cols. (2004).

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar a necessidade, o processo e os efeitos de um Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho (PTHST) para pessoas com deficiência física desempregadas. Os objetivos específicos são: (a) elaborar e analisar procedimentos de observação de habilidades sociais profissionais para pessoas com deficiência física e de avaliação de processo das sessões; (b) examinar os déficits de habilidades sociais dos participantes identificando necessidades de intervenção; (c) analisar o planejamento das sessões do programa em termos de atendimento às necessidades da população-alvo e de habilidades sociais importantes para o desenvolvimento interpessoal-profissional; (d) analisar indicadores de avaliação de processo durante as sessões do programa; (e) realizar uma análise intergrupo e intragrupo das habilidades sociais dos participantes nas repetidas avaliações ao longo do tempo; e (f) avaliar os efeitos

do programa sobre as aquisições, a manutenção e a generalização do repertório de habilidades sociais cotidianas e profissionais de pessoas com deficiência física.

Pretende-se com esta pesquisa contribuir para a produção de conhecimento teórico e prático do campo das habilidades sociais, da formação profissional, da Educação Especial e da Avaliação de Programas por: (a) investigar uma temática relevante socialmente, que é a preparação para o trabalho em termos de desenvolvimento de habilidades sociais junto às pessoas com deficiência física desempregadas; (b) incluir as diferentes etapas de Avaliação de Programas, propostas pela literatura especializada; (c) usar a avaliação multimodal (autorrelato, observação e avaliação por pares) na análise da variável dependente para ampliar os indicadores de interpretação dos resultados; e (d) analisar os efeitos da variável independente sobre a variável dependente conforme o tipo de delineamento de grupo e o emprego de testes estatísticos inferenciais.

CAPÍTULO III

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Caracterização do delineamento

Para avaliar os efeitos da variável independente sobre a variável dependente, o procedimento adotado nesta pesquisa consistiu em um delineamento de grupo, caracterizando-se como delineamento de múltiplas sondagens³ (Horner & Baer, 1978). Os participantes foram divididos em dois grupos: um grupo experimental, que foi denominado de Grupo 1 (G1) e um grupo controle de espera, que foi denominado de Grupo 2 (G2).

Inicialmente, ambos os grupos foram submetidos ao pré-teste. Em seguida, iniciou-se a intervenção com o G1. Após a intervenção com o G1, realizou-se o pós-teste nesse mesmo grupo e o segundo pré-teste com o G2. Na sequência, iniciou-se a intervenção com o G2. Após o encerramento da intervenção com o G2, os participantes desse mesmo grupo realizaram o pós-teste e os do G1 também foram avaliados. Após dois meses dessa terceira avaliação, houve nova avaliação com os dois grupos. A Tabela 1 revela as diferentes etapas desse delineamento.

Tabela 1

Etapas do Delineamento de Múltiplas Sondagens com Dois Grupos desta Pesquisa

	Avaliação 1	PTHST	Avaliação 2	PTHST	Avaliação 3	Avaliação 4
Grupo 1	X	X	X		X	X
Grupo 2	X		X	X	X	X

Nota. PTHST=Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho.

Como mostra a Tabela 1, o G1 apresentou uma avaliação pré-teste (Avaliação 1), aplicação do PTHST, uma avaliação pós-teste (Avaliação 2) e duas avaliações de *follow-up* (Avaliação 3 e Avaliação 4). O *follow-up* do G1 totalizou um período de quatro meses de avaliação de seguimento para aferir os efeitos após a retirada da variável independente.

³ Usou-se a terminologia própria da literatura especializada na caracterização do delineamento de múltiplas sondagens. Todavia, é importante esclarecer que as avaliações realizadas nesta pesquisa foram completas e abrangentes e não apenas sondagens.

O G2 possuiu duas avaliações pré-teste (Avaliação 1 e Avaliação 2), aplicação do PTHST, uma avaliação pós-teste (Avaliação 3) e uma avaliação de *follow-up* (Avaliação 4). O *follow-up* do G2 permitiu o acompanhamento dos resultados por um período de dois meses após a retirada da variável independente, isto é, o encerramento do programa.

A variável independente consistiu em uma intervenção, denominada neste estudo de Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho (PTHST), que teve a duração de dois meses, em ambos os grupos. A variável dependente (desempenho de habilidades sociais) foi mensurada por meio da aplicação de diferentes instrumentos (autorrelato e observação), com indicadores diversificados (frequência, dificuldade e qualidade) e situações abrangentes e específicas de trabalho. Assim, as repetidas avaliações da variável dependente consistiram na aplicação de três instrumentos: Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), Escala de Dificuldades Interpessoais (EDI) e Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (SOHSP). O intervalo entre as avaliações da variável dependente foi de dois meses.

Esta pesquisa seguiu as três fases sequenciais da literatura de Avaliação de Programas, proposta por Rossi e cols. (2004), a saber: Avaliação de Necessidades, Avaliação de Processo e Avaliação de Resultados.

Aspectos éticos

Este estudo foi norteado pelos preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (Parecer nº 095/2006 – Anexo A). Contou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo B), elaborado em linguagem acessível à compreensão dos participantes, explicitando o reconhecimento deles como pessoas autônomas e defensoras dos próprios interesses. O TCLE foi entregue e assinado pelos participantes, após obterem

explicações detalhadas dos objetivos, procedimentos e datas previstas para as diferentes fases da pesquisa naquele grupo em questão. Também foi elaborado outro TCLE específico para a autorização da utilização das filmagens como possível recurso de ensino e de divulgação científica (Anexo C). Adicionalmente, foi entregue nas duas Instituições, onde os grupos foram formados, um ofício de solicitação de autorização para desenvolver a pesquisa, que retornou constando a aprovação pelos dirigentes.

Critérios de seleção e recrutamento dos participantes

A seleção dos participantes, em ambos os grupos, foi norteada pelos seguintes critérios: (1) possuir deficiência física; (2) não estar trabalhando; (3) busca de inserção no mercado de trabalho; (4) faixa etária entre 18 e 36 anos; e (5) consentimento em participar da pesquisa.

Diversas Instituições de atuação junto a pessoas com deficiência física foram procuradas para divulgação da pesquisa e ampliação da amostra, realizando-se diferentes contatos. Também foram entregues folders (Anexo D) com informações básicas sobre o PTHST, pré-inscrição dos interessados e solicitação de disponibilidade de dias e horários para participação.

Participantes

Esta pesquisa foi desenvolvida com a participação de 16 indivíduos com deficiência física, que formaram dois grupos em função da localização das Instituições as quais pertenciam: Grupo 1 (G1) e Grupo 2 (G2). A Tabela 2 revela as características da amostra, subdivida pelos dois grupos.

Tabela 2

Características da Amostra, Subdivida pelos Grupos G1 (n=8) e G2 (n=8)

Variáveis	Níveis	G1	G2
Sexo	Feminino	5	6
	Masculino	3	2
Idade	18 a 27 anos	3	5
	28 a 36 anos	5	3
	Média (dp)	29,0 (5,8)	24,9 (5,6)
Escolaridade	Fundamental Incompleto	1	-
	Fundamental Completo	-	1
	Ensino Médio Incompleto	1	-
	Ensino Médio Completo	6	6
	Superior Incompleto	-	1
Classe Econômica	B1	-	1
	B2	2	-
	C	4	7
	D	2	-
	Média (dp)	13,1 (4,0)	15,5 (3,1)
Deficiência Física	Adquirida	4	4
	Nascença	4	4
Uso de recursos	Andador	1	-
	Cadeira de rodas	-	2
	Muleta	1	1
	Órtese	1	1
	Prótese	-	1

G1 e G2 possuíam oito participantes cada. No G1, a maioria era do sexo feminino, havia o Ensino Médio completo, enquadrava-se na classe econômica C – segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil⁴, possuía idade média de 29 anos, variando entre 18 e 36 anos. Dentre as causas ou sequelas da deficiência física foram identificadas: traumatismo craniano com sequelas na parte superior e inferior do lado esquerdo (hemiparesia); paralisia cerebral afetando a coordenação motora e locomoção e apresentando baixa visão do ponto de vista da definição educacional; neuropatia hereditária e idiopática com sequelas nas pernas,

⁴ O Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2003) é um instrumento de domínio público (<http://www.abep.org>) que mede o poder aquisitivo do consumidor e vem sendo utilizado para classificar a população brasileira em termos econômicos. O sistema de pontuação é baseado na posse de bens de consumo duráveis, instrução do chefe da família e outros fatores, como a presença de empregados mensalistas. A população é dividida em sete classes de poder aquisitivo. O percentual da população brasileira e a renda média familiar, no ano 2000, em cada classe, são: A1 (1% - R\$ 7.793,00), A2 (5% - R\$ 4.648,00), B1 (9% - R\$ 2.804,00), B2 (14% - R\$ 1.669,00), C (36% - R\$ 927,00), D (31% - R\$ 424,00) e E (4% - R\$ 207,00). Após a aplicação desse instrumento para caracterização dos participantes, os dados foram computados de acordo com as normas de pontuação, obtendo-se a frequência em cada uma das classes econômicas.

pés e mãos; amputação traumática do polegar; traumatismo cerebral difuso com fraturas do fêmur, perna, ombro e braço; escoliose e osteoporose; fratura na perna causando encurtamento significativo; e distrofia muscular. Nesse grupo, todos os participantes já haviam obtido experiência profissional.

O G2 apresentava a maioria do sexo feminino, com Ensino Médio completo e classe econômica C, conforme o Critério de Classificação Econômica Brasil. A idade média era 24 anos e nove meses, variando entre 18 e 33 anos. Dentre as causas ou sequelas de deficiência física foram encontradas: encurtamento de tibia (perna); amputação de quatro dedos da mão; amputação das duas pernas e de um dedo da mão; paralisia cerebral (tetraparesia); poliomelite (hemiparesia); poliomelite (pernas atrofiadas); paralisia cerebral diminuindo movimentos de membros inferiores (diparesia); e traumatismo raquimedular (paraplegia). Quanto à experiência profissional, seis participantes já haviam trabalhado anteriormente.

Após a composição dos grupos, ambos foram comparados em suas variáveis para analisar possíveis semelhanças ou diferenças. O teste-*t* de *Student* não mostrou diferença significativa na variável idade ($p=0,169$), nem na pontuação média do Critério de Classificação Econômica Brasil ($p=0,208$). As variáveis categóricas, sexo e escolaridade, foram lançadas no teste *Qui-Quadrado*, mas não foram possíveis suas análises, uma vez que a amostra não atendeu à condição de ter que apresentar menos que 25% das células com frequências esperadas inferiores à cinco em função do baixo número de participantes (Dancey & Reidy, 2006). Contudo, a análise dessas variáveis da Tabela 2 aponta mais semelhanças do que diferenças entre os grupos.

Local de coleta de dados

O estudo foi desenvolvido em duas Instituições (A e B), conforme composição da amostra. Essas Instituições não realizavam programas de preparação para o trabalho da pessoa com deficiência física nos modelos desta pesquisa.

- Grupo 1 (G1) – Instituição A: Órgão ligado à Secretaria Municipal de Assistência Social de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com aproximadamente 500 mil habitantes. Atende pessoas com deficiência por meio dos seguintes serviços: fornecimento do Cartão Eletrônico Especial para viabilizar o direito de gratuidade do transporte coletivo nas linhas urbanas do município, apoio familiar e encaminhamento para o mercado de trabalho.
- Grupo 2 (G2) – Instituição B: Associação filantrópica localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, com cerca de 50 mil habitantes. Realiza atendimento de pessoas com deficiência física nas áreas de: Serviço Social, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional e Equoterapia. Oferece serviços de: alfabetização de adultos, desenvolvimento infantil, reabilitação, atendimento à família, artesanato, qualificação profissional e encaminhamento para as empresas.

Estudo-Piloto I e Estudo-Piloto II

Cozby (2003) define estudo-piloto como uma investigação realizada antes do estudo real, com a finalidade de promover experiência em um determinado procedimento, testar e aprimorar certas técnicas, realizar modificações quando necessárias. É um modo de diminuir ou eliminar possíveis ou eventuais ameaças à pesquisa, antes de começá-la. Assim, em uma etapa prévia à implementação desta pesquisa, realizaram-se dois estudos-piloto.

O Estudo-Piloto I (Anexo E) foi realizado com o objetivo de testar alguns procedimentos e temas definidos para as etapas de intervenção em habilidades sociais para o trabalho. Participaram desse estudo 26 adolescentes de baixa renda que foram distribuídos por meio de sorteio em dois grupos: (1) um que recebeu a intervenção e foi denominado de GE; (2) o outro que ficou como Grupo Controle (GC). A intervenção ocorreu em oito sessões de aproximadamente 90 minutos de duração cada, realizando-se dois encontros por semana. Os procedimentos empregados envolveram técnicas cognitivo-comportamentais e vivências. Os

temas desenvolvidos foram: comunicação, *feedback*, empatia, defesa de direitos, assertividade, crítica e entrevista de emprego. Em resumo, os resultados sugeriram que o número de sessões da intervenção deveria ter sido superior ao planejado. A gravação em vídeo das sessões permitiu a análise posterior dos procedimentos utilizados. Essas constatações colaboraram para o planejamento e os ajustamentos necessários do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho desta Tese. A aplicação desse piloto e os seus resultados são discutidos no Anexo E.

O Estudo-Piloto II⁵ (Anexo F) almejou a elaboração de situações estruturadas de entrevista de emprego e ocorrências do ambiente de trabalho e a análise dos registros de observação dos desempenhos nessas condições. Com a participação de 13 adolescentes foram criadas quatro situações estruturadas com demandas específicas de habilidades sociais profissionais em: (1) *Enfrentar entrevista de emprego*; (2) *Oferecer ajuda ao colega de trabalho*; (3) *Relatar atividade ao gerente*; e (4) *Lidar com crítica justa do chefe*. Para cada situação estruturada foi desenvolvido um roteiro de registro de observação para avaliar os desempenhos, descritos em subclasses de habilidades sociais profissionais. Os roteiros de registros de observações obtiveram índices de concordância desejáveis entre avaliadores, com exceção da situação de *Relatar atividade ao gerente*, que obteve menos que 70%. Diante desse resultado, tal situação estruturada foi excluída da coleta de dados da Tese. Além da análise geral de cada situação estruturada, o índice de concordância de cada subclasse foi analisado para verificar aquelas com maior dificuldade ou ambiguidade na avaliação. As análises e os resultados do Estudo-Piloto II são revelados no Anexo F. Após os resultados desse piloto, os arranjos das situações estruturadas, as subclasses de habilidades sociais profissionais e a escala de mensuração do registro de observação foram redefinidos e

⁵ Parte dos resultados desse estudo foi publicada: Del Prette, A. & Pereira, C. S. (2008). Procedimentos de observação em situações estruturadas para avaliação de habilidades sociais profissionais de adolescentes. *Revista Psicolog*, 1(1), 55 - 67.

adaptados às necessidades específicas da população com deficiência física em relação às limitações motoras e de locomoção.

Instrumentos, equipamentos e materiais

Dentre os instrumentos utilizados para a coleta de dados, alguns foram extraídos da literatura e outros foram construídos para esta pesquisa. Os instrumentos empregados compreenderam:

- *Inventário de Habilidades Sociais – IHS-Del-Prette*. Instrumento de autorrelato, produzido por Z. A. P. Del Prette e A. Del Prette (2001), para avaliação do repertório de habilidades sociais de jovens ou adultos. Apresenta 38 itens que descrevem situações interpessoais em diversos contextos, com diferentes interlocutores e variadas demandas de habilidades sociais. Por exemplo: Item 1 – *‘Em um grupo de pessoas desconhecidas, fico à vontade, conversando naturalmente’*. Há também alguns itens com sentido negativo (exemplo: *‘Evito fazer exposições ou palestras a pessoas desconhecidas’*), no qual deve ser invertida a ordem de pontuação. Com base na estimativa sobre a possível frequência com que reage em cada item, considerando o total de vezes que se encontrou na situação, o respondente deve assinalar a sua resposta em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, que varia de 0 (*nunca ou raramente*) a 4 (*sempre ou quase sempre*). Em termos de percentis, produz o escore total e os escores de cinco fatores: *Enfrentamento e autoafirmação com risco*; *Autoafirmação na expressão de sentimento positivo*; *Conversação e desenvoltura social*; *Autoexposição a desconhecidos e situações novas*; e *Autocontrole da agressividade*. O IHS-Del-Prette foi aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia, possui padrão satisfatório de consistência interna e confiabilidade $\alpha=0,75$; estabilidade teste-reteste com $r=0,90$; $p=0,001$, validade concomitante com o Inventário de Rathus com $r=0,79$, $p=0,01$). Com as respostas da amostra desta pesquisa, o teste de *Cronbach* também revelou consistência interna satisfatória ($\alpha=0,80$).

- ▶ *Escala de Dificuldades Interpessoais – EDI* (Anexo G). Esse instrumento é uma adaptação do Checklist de Habilidades Sociais no Trabalho (Pereira, 2006), que originalmente conta com 28 itens, baseados naqueles avaliados pelo IHS-Del-Prette (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2001), numa escala de seis pontos. Para esta pesquisa, o instrumento foi adaptado para identificar a dificuldade dos participantes nas 28 habilidades sociais especificadas. Entretanto, o indivíduo é instruído a circular o seu grau de dificuldade em cada item, numa escala tipo *Likert* de cinco pontos: 0 (*nenhuma*), 1 (*pouca*), 2 (*média*), 3 (*bastante*) e 4 (*total*). O alpha de *Cronbach*, analisado com a amostra deste estudo, indicou consistência interna satisfatória ($\alpha=0,81$).
- ▶ *Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais – SOHSP*. Versão adaptada do procedimento desenvolvido no Estudo-Piloto II e testada para avaliação de pessoas com deficiência física. É composto por situações estruturadas e seus respectivos registros de observação de filmagens, conforme detalhamento:
 - ✓ *Situações Estruturadas – SE*. Compreendem três situações estruturadas com demandas de habilidades sociais profissionais em: (1) *Enfrentar entrevista de emprego*; (2) *Oferecer ajuda ao colega de trabalho*; e (3) *Lidar com crítica justa do chefe*. Na primeira situação, o participante desempenha o papel de candidato a vaga para a função de auxiliar administrativo. Essa situação tem início com o entrevistador chamando o candidato para entrar na sala. Cumprimenta e aperta-lhe a mão, indicando a cadeira a sua frente. Prossegue com os questionamentos preparados para a entrevista. Na segunda situação estruturada, o participante deve oferecer ajuda ao colega de trabalho, que demonstra certo nervosismo com o volume de tarefas. É relatado que geralmente essa pessoa reluta aceitar ajuda de alguém e que ele deve se esforçar para que seu colega aceite sua colaboração. Separadamente, o colega de trabalho é instruído a não aceitar a ajuda de imediato. Na terceira situação, o chefe observa o

funcionário, papel do participante da pesquisa, no site do *orkut*. O chefe de maneira firme chama a atenção de seu funcionário repreendendo-o pelo uso indevido do computador durante o expediente de trabalho. O funcionário deve lidar com a situação.

✓ *Registro de Observação de Habilidades Sociais Profissionais – ROHSP (Anexo H).*

Os ROHSP compreendem três roteiros distintos para registrar os desempenhos de habilidades sociais profissionais nas SE durante a observação de filmagens. Subclasses de habilidades sociais profissionais foram definidas operacionalmente, de modo mais abrangente, para envolver aspectos da topografia do desempenho e dos componentes verbais, não-verbais e paralinguísticos. As definições operacionais, presentes nessas subclasses, descrevem o desempenho em si (identificação de partes do corpo, coordenação motora) e, em alguns casos, os efeitos provocados pelo comportamento (ser compreendido, por exemplo). Essas subclasses compõem os ROHSP de acordo com a situação: (1) Enfrentar entrevista de emprego: Saudar, Apresentar-se a outra pessoa, Responder perguntas, Revelar-se, Fazer perguntas e Despedir-se; (2) Oferecer ajuda ao colega de trabalho: Iniciar conversa, Expressar compreensão e Expressar opinião; e (3) Lidar com crítica justa do chefe: Desculpar-se, Admitir erros, Expressar intenção de mudança e Expressar concordância. A escala de mensuração também foi definida operacionalmente, caracterizando-se como tipo *Likert* de cinco pontos: Ausente (0), Ruim (1), Nem bom nem ruim (2), Bom (3) e Muito Bom (4). Com as respostas da amostra desta pesquisa, o teste de *Cronbach* foi $\alpha=0,67$.

- *Questionário de Autoavaliação do Preparo para Inserção Profissional (Anexo I).* Esse questionário foi elaborado para obter informações acerca de caracterização e de necessidades dos participantes, contendo os seguintes tópicos: dados sociodemográficos,

experiência profissional e em processo seletivo (*Você já teve alguma experiência profissional?, Você já teve alguma experiência em processo seletivo para vaga de emprego?*), autoavaliação em processo seletivo (*Quais foram os sentimentos experienciados?, Como você avalia o seu próprio desempenho nos processos seletivos?*), expectativa profissional (*Conte-me sobre o que você espera do seu futuro profissional.*).

- ▶ *Questionário de Avaliação das Habilidades Sociais Aprendidas* (Anexo J). Nesse questionário, o participante deve citar três habilidades sociais, ensinadas durante o PTHST, que foram mais importantes para o próprio desenvolvimento, justificando, se possível.
- ▶ *Avaliação por Pares* (Anexo K). Ficha individual, desenvolvida por A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2003), que é usada pelos participantes para indicar três pessoas que mais se beneficiaram com o PTHST e ainda anotar as mudanças observadas no desempenho dos colegas indicados.
- ▶ *Diário de Campo*. Caderno de registro para descrever e analisar eventos comportamentais que ocorreram durante as aplicações dos instrumentos e em cada sessão do PTHST, entre outras informações indisponíveis nas filmagens. Adicionalmente, há a transcrição das sessões avaliando-as nos tópicos: relatos da tarefa de casa, desempenho nas atividades, relato de queixas/problemas, oferecimento de apoio, relato de progressos relacionado à participação no programa e relato de generalização.
- ▶ *Registro de Observação das Sessões* (Anexo L). Com base nos critérios de Avaliação de Processo, proposto por Linnan e Steckler (2002) e Hofstee (1987 apud Murta, 2005b), esse instrumento foi elaborado para monitorar o desenvolvimento e aproveitamento do PTHST. Possui oito indicadores de Avaliação de Processo, definidos operacionalmente: *Frequentar a sessão, Elogiar o colega, Oferecer apoio ao colega, Relatar problemas, Cumprir a tarefa de casa, Envolver-se nas atividades, Relatar progressos e Relatar*

generalização. Esses indicadores são mensurados em termos de frequência com que aparecem espontaneamente tais comportamentos. Os indicadores *Frequentar a sessão*, *Cumprir a tarefa de casa* e *Envolver-se nas atividades* são avaliados em termos de única ocorrência por participante. Adicionalmente, há um espaço reservado para a transcrição do relato de generalização.

Além desses instrumentos, foram utilizados alguns equipamentos e materiais para a coleta de dados e aplicação do PTHST: filmadora digital Sony DCR-DVD308, mini-DVDs-RW para filmadora, tripé para filmadora, computador, gravadora de DVD, mídias de CD e DVD, televisão, aparelhos de DVD e videocassete, mesa e cadeiras, brindes, alimentos para o lanche, crachás, papel-sulfite, pastas, canetas esferográfica, canetinhas, rolo de barbante, papel pardo.

Recursos humanos

Neste estudo, houve a contribuição de quatro auxiliares de pesquisa, sendo duas estudantes universitárias e duas profissionais da área, que colaboraram nas seguintes atividades: realização das filmagens, interação com os participantes durante o desempenho nas Situações Estruturadas, juízas das avaliações das filmagens das sessões e também das Situações Estruturadas. Para a realização de cada uma das atividades, as auxiliares de pesquisa receberam orientações e treinamento específico da pesquisadora.

Procedimento de coleta de dados

As avaliações da variável dependente, que ocorreram ao longo do tempo, eram agendadas com cada grupo, em dias sequenciais, buscando ao máximo o mesmo período temporal entre eles. Geralmente, a pesquisadora disponibilizava mais de um dia, em cada grupo, para garantir que as pessoas que não pudessem comparecer em um dia, fossem no outro. Nessas avaliações, a sequência de aplicação dos instrumentos foi: Inventário de

Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), Escala de Dificuldades Interpessoais (EDI) e Situações Estruturadas (SE).

O IHS-Del-Prette e a EDI foram aplicados preferencialmente em grupo, pela pesquisadora, levando cerca de 50 minutos para que os participantes recebessem as instruções e preenchessem ambos os instrumentos. Foi dado atendimento individual para alguns participantes que necessitavam de cuidados especiais na compreensão ou na coordenação motora em decorrência das limitações.

As SE foram aplicadas individualmente, em aproximadamente 10 minutos por pessoa. Após o arranjo do ambiente e a instrução sobre a situação, os desempenhos de papéis tinham início. Os participantes desempenharam as situações obedecendo a seguinte sequência: (1) *Enfrentar entrevista de emprego*; (2) *Oferecer ajuda ao colega de trabalho*; e (3) *Lidar com crítica justa do chefe*. Nessas situações, após treinamento prévio, a auxiliar de pesquisa colaborou assumindo os papéis de colega de trabalho e chefe e a pesquisadora, o papel de responsável por um departamento de recursos humanos (entrevistadora).

Outros instrumentos foram empregados em cada grupo, ou antes ou depois do PTHST. O Questionário de Autoavaliação do Preparo para Inserção Profissional foi entregue aos participantes na primeira sessão para preencher em casa e devolver na sessão posterior. O Questionário de Avaliação das Habilidades Sociais Aprendidas e a Avaliação por Pares foram preenchidos pelos participantes na última sessão do PTHST.

Após ampla revisão da literatura, dos resultados da pesquisa realizada por Pereira (2006) e do Estudo-Piloto I, a pesquisadora elaborou um planejamento inicial de temas e habilidades sociais importantes para o desenvolvimento do PTHST. Os resultados da Avaliação de Necessidades desta pesquisa contribuíram para definir os objetivos das sessões, selecionar os procedimentos a serem empregados (vivências, técnicas e tarefas de casa) e adaptar o planejamento inicialmente realizado, ampliando-o para mais duas sessões, além de

colaborar com o atendimento às especificidades dos participantes. Após o início da aplicação do PTHST, não houve modificações no planejamento das sessões (em termos de temas e objetivos das sessões), ocorrendo apenas ajustes relacionados à escolha de atividades para evitar o impedimento das mesmas em função de restrição física e, em um caso, baixa visão (uma participante do G1 necessitava, no momento de leituras, de textos com letras ampliadas). Durante a condução das atividades, a pesquisadora ficava sob controle do roteiro planejado para a sessão, sem desconsiderar o momento presente, previsto para explorar as dificuldades, discussões, entre outros levantamentos, específicos dos participantes daquele grupo em questão.

O planejamento do PTHST foi elaborado em um roteiro geral e outro específico de cada sessão, detalhadamente, contendo: objetivos da sessão, materiais utilizados, sequência das atividades/vivências/técnicas, tarefas de casa, encerramento (breve resumo, *feedback*, oferecimento do lanche e, quando era o dia, o sorteio dos motivadores/brindes). Uma pasta catalogada foi utilizada para manusear os roteiros de cada sessão, separadamente, com os devidos materiais previamente disponibilizados. Esse procedimento foi adotado para garantir a organização, bem como a integridade na aplicação do PTHST, posteriormente, com o G2.

O PTHST foi composto por 16 sessões, ministrado duas vezes por semana, tendo a pesquisadora como facilitadora. Conforme disponibilidade da maioria dos participantes, em ambos os grupos, o PTHST foi desenvolvido no período da tarde. Com o G1, ocorreu nas terças e quintas-feiras e com o G2, nas segundas e quartas-feiras. Ao término de cada sessão, a pesquisadora assistia à filmagem e fazia as transcrições e outras anotações no Diário de Campo.

Durante a aplicação do PTHST, ainda que não tenha sido previsto sessões de reposição para as faltas, quando ocorriam ausências, a pesquisadora telefonava para o participante para saber o motivo (caso não tivesse sido justificado antecipadamente) e para explicar a tarefa de

casa dada naquela sessão. No início da sessão posterior, quando o participante estava presente, a pesquisadora solicitava o relato da tarefa de casa e, juntamente com os membros do grupo, resumia os principais aspectos trabalhados na sessão em que o participante estava ausente. Assim, a pesquisadora conseguia intervir nas dificuldades do desempenho, retomar brevemente o tema perdido e dar sequência ao conteúdo previsto na sessão.

Após o encerramento do PTHST no G2, a pesquisadora ministrou, tanto na Instituição A como na Instituição B, uma palestra destinada aos participantes de cada grupo e seus familiares para compreensão da importância das habilidades sociais em diversos contextos, inclusive, no relacionamento entre pais e filhos. A palestra obteve duração de 120 minutos. Além da presença de parentes e amigos, houve ainda o comparecimento dos dirigentes das Instituições de ambos os grupos. Na ocasião da palestra, realizou-se a entrega dos certificados (Anexo M) aos participantes do G2. A entrega dos certificados aos participantes do G1 ocorreu na ocasião do encerramento do PTHST com os mesmos e da avaliação subsequente.

A colaboração dos participantes com o tempo empregado na coleta de dados, do início ao final, foi muito satisfatória. No G1, os oito participantes realizaram a Avaliação 1, o PTHST, a Avaliação 2 e a Avaliação 3. Apenas dois participantes não realizaram a Avaliação 4. Já no G2, a colaboração de todos os oito participantes ocorreu em todas as etapas previstas para a coleta de dados.

Importante declarar que a pesquisadora retornou, após dois anos da última avaliação (Avaliação 4), tanto na Instituição A como na Instituição B, em dias previamente agendados, para realizar a devolutiva dos resultados aos participantes de ambos os grupos e aos dirigentes ou funcionários, que apoiaram o desenvolvimento do PTHST. Em ambos os grupos, praticamente todos os participantes compareceram, mesmo aqueles empregados, sendo que nesses casos, eles conseguiram conciliar com o chefe a dispensa para participar da devolutiva da pesquisa. Houve apenas a ausência de um participante em cada grupo (justificada).

Filmagens. As filmagens foram realizadas por meio de uma filmadora digital Sony DCR-DVD308 e ocorreram em salas disponibilizadas pelas Instituições para a realização da pesquisa. As salas da própria Instituição possuíam a seguinte metragem, aproximadamente: G1 – 3m x 4m; e G2 – 3m x 3m. As salas que foram disponibilizadas em outro prédio, em função de maior espaço físico, necessidades exigidas para a aplicação dos instrumentos e desenvolvimento do PTHST, possuíam o seguinte tamanho aproximado: G1 – 7m x 9m; G2 – 3m x 5m. A maior parte das aplicações dos instrumentos de avaliação e todas as sessões do PTHST (com exceção de duas sessões do G1, que ocorreram na sala menor, porque a outra estava ocupada naqueles dias) ocorreram na sala com maior espaço físico. Especialmente nestas, as salas eram arejadas, possuíam ar condicionado (G1) e ventilador suspenso na parede (G2), tinham cadeiras móveis, mesa, lousa e equipamentos eletrônicos, eram amplas o suficiente para a movimentação dos participantes, com baixa interferência de outras pessoas e de ruídos e localizadas em prédios que permitiam a acessibilidade dos participantes, isto é, sem barreiras arquitetônicas.

O uso das filmagens, em ambos os grupos, ocorreu em dois momentos: (1) no desempenho das Situações Estruturadas (SE) durante as quatro aplicações repetidas desse procedimento; e (2) nas sessões do PTHST de ambos os grupos.

Nas SE, os desempenhos de cada participante foram filmados ora pela auxiliar de pesquisa ora pela pesquisadora, intercalando essa responsabilidade, uma vez que, em cada situação, uma interagiu com os participantes assumindo alguns papéis previamente definidos. Para coletar esses dados, todas as filmagens dos desempenhos das três Situações Estruturadas foram analisadas por meio dos seus respectivos ROHSP (Anexo H).

Todas as sessões do PTHST foram filmadas, com exceção da segunda sessão do G1 por motivo de ausência inesperada da auxiliar de pesquisa, responsável por tal tarefa. O

período de filmagem captava do início ao encerramento de cada sessão. Não era filmada a hora do lanche, que ocorria após o término da sessão.

As filmagens das sessões do PTHST eram transcritas, quase que na íntegra, no Diário de Campo, por meio de um roteiro com as seguintes informações: relato das tarefas de casa, desempenhos nas atividades, relato de problemas, relato de progressos e relato de generalização. Havia também a análise de diversos eventos comportamentais. As transcrições e avaliações de cada sessão, no Diário de Campo, levavam cerca de quatro horas por encontro. Além dessas anotações, ocorreram outros registros de percepções e informações, que ficaram indisponíveis nas filmagens ou que foram obtidas fora do *setting* das sessões ou que ocorreram nas fases de *follow-up*.

Em cada grupo, as filmagens de todas as sessões do PTHST foram analisadas para a Avaliação de Processo. A pesquisadora assistia à sessão completa, observando a ocorrência de comportamentos previstos no Registro de Observação das Sessões (Anexo L). Como a segunda sessão do G1 não pôde ser filmada, apenas nessa sessão, a análise do Registro de Observação das Sessões ocorreu com as informações detalhadas desse encontro, presentes no Diário de Campo.

Tratamento dos dados

Como o tamanho da amostra é pequeno e a distribuição dos achados foi assimétrica, os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística não-paramétrica e dados descritivos de mediana, como recomenda a literatura especializada (Dancey & Reidy, 2006). Os resultados foram computados por meio do software estatístico SPSS *for Windows* (*Statistical Package for Social Sciences*). O nível de significância adotado foi menor ou igual a 0,05. É importante esclarecer que também foram realizadas análises dos itens das escalas, com os resultados obtidos com a amostra desta pesquisa, em cada instrumento, para verificar

a consistência interna (alpha de Cronbach). Considerando as especificidades de cada instrumento, a seguir, são detalhados os procedimentos de análise de dados utilizados.

- a) *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)*. Seguindo os procedimentos do manual e a referência normativa (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2001), os escores e percentis foram computados, obtendo-se ainda a classificação do repertório em *deficitário*, *bom* ou *elaborado*. Os dados apresentados na Avaliação de Necessidades foram analisados estatisticamente por meio de métodos descritivos (medidas de tendência central, frequência absoluta e relativa). Os fatores classificados com maior percentual de repertório *deficitário* e os itens assinalados pelos participantes na escala *nunca ou raramente* ou *com pouca frequência* foram avaliados como críticos em relação aos demais e, por isso, potencialmente indicadores de necessidades de intervenção. Na Avaliação de Resultados, o teste Mann-Whitney comparou os resultados entre os dois grupos em cada avaliação; o teste de Friedman foi empregado para analisar os resultados das medidas repetidas em cada grupo.
- b) *Escala de Dificuldades Interpessoais (EDI)*. Computou-se a frequência de respostas dadas ao grau de dificuldade em cada item. Na Avaliação de Necessidades, as habilidades sociais apontadas em *bastante dificuldade* e *total dificuldade* foram computadas somando-se às frequências de respostas em ambas as escalas para apresentação dos itens críticos. A seção Avaliação de Resultados mostra a análise comparativa entre os grupos em cada avaliação usando o teste Mann-Whitney, bem como a análise intragrupo de medidas repetidas, ao longo do tempo, empregando o teste de Friedman.
- c) *Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (SOHSP)*. Na Avaliação de Necessidades, as subclasses de habilidades sociais profissionais do ROHSP classificadas como *ausente*, *ruim* e *nem bom nem ruim* foram consideradas críticas e,

por consequência, sugestivas de necessidade de intervenção. Os componentes paralinguísticos e não-verbais considerados críticos foram aqueles não emitidos conforme definição operacional da subclasse. Análise descritiva de frequência foi usada para verificar a distribuição dos participantes por subclasse. Na seção Avaliação de Resultados, apresentam-se as análises estatísticas não-paramétricas usadas para avaliar os efeitos do PTHST sobre essas medidas: Teste Mann-Whitney para verificar as diferenças entre grupos em cada avaliação e teste de Friedman para analisar as aquisições, ao longo do tempo, em cada grupo. Para analisar a confiabilidade dessas avaliações, do total de Situações Estruturadas filmadas ($N=186$), aproximadamente 52% ($n=96$) foram submetidas a duas juízas para verificar a concordância entre a avaliação de cada uma com o da pesquisadora. Cerca de 26% ($n=48$) das filmagens foram submetidas à análise de concordância entre a juíza A e a pesquisadora P; outras 26% ($n=48$) das filmagens também foram avaliadas por uma juíza B e a pesquisadora P. Assim, criaram-se os pares AP e BP para os cálculos de índice de concordância entre avaliadores. A seleção das filmagens foi aleatória e o procedimento era cego quanto ao momento da aplicação. A análise das filmagens com as juízas ocorreu primeiramente com a dupla AP e posteriormente com a dupla BP⁶. O cálculo do índice de concordância entre avaliadores foi obtido pela seguinte fórmula: concordância dividida pela somatória de concordância e discordâncias, multiplicado por cem (Kazdin, 1982). Tal índice foi calculado tanto para cada subclasse de habilidades sociais profissionais como para o conjunto de cada Situação Estruturada.

⁶ A análise das concordâncias e discordâncias com a dupla AP evidenciou a necessidade de algumas modificações nos ROHSP. Essas mudanças foram realizadas e apresentadas nos resultados. Com os ROHSP reestruturados, a pesquisadora avaliou novamente o desempenho dos participantes nas mesmas cenas avaliadas com a dupla AP para avaliação dos efeitos do PTHST. Somente depois disso é que houve a realização da análise de concordância com a dupla BP utilizando a versão final dos ROHSP de cada Situação Estruturada.

- d) *Questionário de Autoavaliação do Preparo para Inserção Profissional*. Os dados obtidos foram utilizados para caracterização dos participantes e análise de necessidades específicas da amostra. As respostas foram analisadas conforme o tipo de questão, possibilitando o agrupamento em categorias temáticas e, em alguns casos, a frequência de indicações.
- e) *Questionário de Avaliação das Habilidades Sociais Aprendidas*. Realizou-se levantamento das habilidades sociais citadas pelos participantes como as mais importantes para o desenvolvimento interpessoal-profissional dos mesmos, o que incluiu todos os componentes: comportamental (verbal, não-verbal ou paralinguístico) e cognitivo-afetivo. As denominações surgiram da análise das justificativas, dadas pelos participantes (exemplo da justificativa que foi nomeada como *Civilidade*: “Tenho cumprimentado mesmo as pessoas que não conheço. Utilizo com mais frequência as palavras mágicas.”) ou da citação direta (exemplo: *Contato visual*). A frequência de indicações foi computada de acordo com o grupo.
- f) *Avaliação por Pares*. As respostas foram analisadas em termos de frequência com que os participantes de cada grupo foram indicados pelos seus pares. Os relatos das mudanças observadas pelos colegas também foram transcritos na íntegra.
- g) *Diário de Campo*. As informações analisadas para a seção Avaliação de Processo foram relacionadas à assiduidade e ao cumprimento das tarefas de casa. Em ambos os grupos, a assiduidade foi analisada em termos de frequência de presença por participante. O cumprimento das tarefas de casa foi analisado em termos de frequência de tarefas de casa realizada por participante. Também houve a análise da descrição de alguns eventos comportamentais. Além disso, na seção Avaliação de Resultados, foram apresentados os relatos de benefícios e generalização, comentados espontaneamente pelos participantes de ambos os grupos, após o encerramento do

PTHST (durante as fases de *follow-up* e contatos posteriores). Esses relatos foram apresentados conforme registrado no Diário de Campo, buscando anotar de modo mais fiel possível as declarações dos participantes.

- h) *Registro de Observação das Sessões*. Os resultados foram apresentados na seção Avaliação de Processo. Os resultados de cada indicador foram analisados em termos de frequência absoluta. Além de estatística descritiva, realizou-se análise não-paramétrica para comparar os resultados entre ambos os grupos por meio do teste Mann-Whitney. Os relatos de generalização foram transcritos na íntegra. Os resultados dos indicadores foram agrupados conforme os critérios definidos por Linnan e Steckler (2002) e Hofstee (1987 apud Murta, 2005b): Assiduidade (*Frequentar a sessão*); Metas Intermediárias (*Elogiar o colega*, *Oferecer apoio ao colega* e *Relatar problemas*); e Dose Recebida (*Cumprir a tarefa de casa*, *Envolver-se nas atividades*, *Relatar progressos* e *Relatar generalização*). Em Metas Intermediárias, os indicadores *Elogiar o colega* e *Oferecer apoio ao colega* foram selecionados em função da relevância das habilidades de processo para o desenvolvimento de novas habilidades sociais e de suas implicações para a solidificação do grupo (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001). Além disso, *Relatar problemas* é um indicador importante para a percepção de confiança e aceitação do outro e para a coesão grupal (Murta, 2007; Olivares & cols., 2005; Yalom & Leszcz, 2006). A análise da concordância entre avaliadores foi realizada por meio de amostragem das sessões sorteando, para isso, três sessões que se situavam: uma na fase inicial (sessões de 1 a 5), uma na fase intermediária (sessões de 6 a 10) e uma na fase final (sessões de 11 a 16) do PTHST. As filmagens das sessões sorteadas foram submetidas a duas juízas (C e D) para verificar a concordância da avaliação das mesmas com a da pesquisadora (P). No G1, a análise de concordância ocorreu com a dupla CP, enquanto no G2, com a dupla DP.

Para análise das sessões, as juízas foram previamente orientadas e treinadas. O índice de concordância entre avaliadores foi calculado pela fórmula: concordância dividida pela somatória de concordância e discordâncias, multiplicado por cem (Kazdin, 1982).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados desta pesquisa estão organizados em quatro seções: (1) Procedimentos de Observação; (2) Avaliação de Necessidades; (3) Avaliação de Processo; e (4) Avaliação de Resultados.

1. Procedimentos de Observação

Para esta pesquisa, dois procedimentos de observação foram elaborados. Apresentam-se primeiramente os resultados relacionados ao Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais e, posteriormente, ao Registro de Observação das Sessões.

1.1. Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (SOHSP)

O SOHSP é composto por Situações Estruturadas (SE) e seus respectivos Registros de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP). A descrição das SE é exposta primeiramente. Em seguida, apresentam-se os achados dos ROHSP.

1.1.2. Situações Estruturadas

Três Situações Estruturadas foram testadas para criar demandas de habilidades sociais profissionais em: (1) *Enfrentar entrevista de emprego*; (2) *Oferecer ajuda ao colega de trabalho*; e (3) *Lidar com crítica justa do chefe*. O arranjo do ambiente e as instruções dadas aos participantes são revelados a seguir.

Situação Estruturada 1: Enfrentar entrevista de emprego

Observação do desempenho do candidato à vaga de emprego

O participante desempenha o papel de candidato à vaga de emprego para a função de auxiliar administrativo. Uma auxiliar desempenha o papel de entrevistadora (psicóloga da empresa). A situação tem início com a psicóloga convidando, pelo nome, o candidato para

entrar na sala. Cumprimenta o candidato e convida-o para se sentar na cadeira que está a sua frente (ou deixa um espaço reservado para a cadeira de rodas). Após a acomodação, a psicóloga apresenta-se pelo seu nome e pelo seu cargo, explica-lhe o objetivo da entrevista e sua importância para o processo de escolha, conduzindo o restante dos questionamentos. Por exemplo:

- ✓ *Qual seu nome, idade, escolaridade?*
- ✓ *Você tem alguma experiência profissional? Se sim, conte-me sobre ela? O que essa experiência significou para você?*
- ✓ *O que você espera do seu futuro profissional?*
- ✓ *Como você sabe, há uma vaga para auxiliar administrativo. Quais são os seus pontos fortes para essa vaga? E os seus pontos fracos?*
- ✓ *Bom, (nome do candidato), você gostaria de me fazer alguma pergunta? Obter algum esclarecimento?*
- ✓ *Então, agradeço a sua presença e em breve entrarei em contato para dar o resultado da entrevista. Até logo!*

Situação Estruturada 2: Oferecer ajuda ao colega de trabalho

Observação do desempenho do funcionário que oferece ajuda

A auxiliar desempenha o papel de um funcionário que realiza suas tarefas demonstrando dificuldade e certo nervosismo com o volume de trabalho (abre e fecha portas, folheia documentos). Geralmente, não aceita ou reluta em aceitar ajuda de alguém. O participante desempenha o papel do funcionário que deve oferecer ajuda ao colega de trabalho. Duas mesas são necessárias para servir como as de trabalho. As mesas devem ficar dispostas em um ângulo de 90°, com pequena distância uma da outra. As instruções são:

Agora, imaginem que vocês já estão trabalhando no setor administrativo da empresa. A atividade principal de vocês dois é a de controle de contas a pagar e a receber. Embora

cada um de vocês tenha suas próprias tarefas, ambos conhecem as atividades de cada um. Um controla os pagamentos e o outro, os recebimentos da empresa.

As demais instruções são comentadas separadamente.

- ✓ Para o funcionário A (Participante): *Você deverá oferecer ajuda a seu colega de trabalho, que está com dificuldades para terminar o seu serviço, da melhor maneira possível. Você deverá se esforçar para que seu colega aceite sua ajuda.*
- ✓ Para o funcionário B (Auxiliar): *Na primeira vez que o participante oferecer a ajuda, você deverá negá-la. Aceitá-la somente na segunda tentativa.*

Situação Estruturada 3: Lidar com crítica justa do chefe

Observação do desempenho do funcionário que recebe a crítica

A auxiliar desempenha o papel de chefe de um departamento. O participante desempenha o papel de funcionário desse mesmo setor, subordinado a tal chefe. Uma mesa e uma cadeira são utilizadas como sendo a área de trabalho do chefe. As instruções são:

- ✓ Chefe (Auxiliar): *Você deve chamar o funcionário em sua sala e repreendê-lo por usar o computador para orkut, enfatizando que isso não é permitido e que ao fazer esse uso indevido ele estava deixando de lado tarefas importantes por fazer. Você também deve perguntar se ele concorda com o seu ponto de vista.*
- ✓ Funcionário (Participante): *Você deve lidar com os questionamentos do chefe.*

1.1.3. Registro de Observação das Habilidades Sociais Profissionais

Para cada Situação Estruturada, foi elaborado e testado um Registro de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP). A Tabela 3 mostra o índice de concordância da dupla AP para as subclasses de habilidades sociais profissionais e para o conjunto de cada Situação Estruturada. Lembrando que a análise das concordâncias e discordâncias com a dupla AP indicou a necessidade de algumas modificações nos ROHSP. Com a versão reestruturada, foi realizada nova análise de concordância com a dupla BP.

Tabela 3
Índice de Concordância da Dupla AP nos ROHSP das Três Situações Estruturadas

SE	Subclasses	IC
Enfrentar entrevista de emprego	Saudar	100,0%
	Apresentar-se a outra pessoa	100,0%
	Fazer perguntas	100,0%
	Despedir-se	93,8%
	Revelar-se	93,8%
	Responder perguntas	81,3%
	Geral	94,8%
Oferecer ajuda ao colega de trabalho	Expressar opinião	100,0%
	Iniciar conversa	93,8%
	Expressar compreensão	87,5%
	Geral	93,8%
Lidar com crítica justa do chefe	Admitir erros	100,0%
	Desculpar-se	87,5%
	Expressar intenção de mudança	87,5%
	Expressar opinião	87,5%
	Geral	90,6%

Nota. IC = Índice de Concordância. SE = Situações Estruturadas.

Como mostram os resultados da dupla AP, ainda que as avaliações realizadas por meio dos registros de observação (derivados do Estudo-Piloto II) tenham obtidos índices de concordância satisfatórios, as discordâncias foram avaliadas detectando-se a necessidade de reestruturações em função da definição operacional ou da consideração de certas restrições motoras. Algumas definições foram substituídas para acrescentar elementos relevantes à clareza da situação e do comportamento – *Olha para o entrevistador enquanto o cumprimenta* e *Olha para o entrevistador enquanto se despede* por: *Mantém contato visual com breves interrupções*; *Toma iniciativa pelo cumprimento ou responde* por: *Usa expressões verbais iniciando o cumprimento ou respondendo*; *Apresenta expressão facial que demonstra cordialidade* e *Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo* por: *Apresenta um sorriso (retração dos cantos da boca para os lados e para o alto) breve ou apresenta expressão facial (olhos, sobrancelha, lábios) mais neutra possível*. Outras subclasses foram redefinidas para evitar a forma indireta/negativa (*Controla a velocidade da fala para que esta não seja nem muito rápida nem muito devagar* ficou *Controla a velocidade*

da fala de acordo com o tempo disponível e a compreensão do ouvinte; Utiliza uma comunicação clara, fluída, sem emprego excessivo de chavões ficou Utiliza palavras compreensíveis à transmissão da mensagem e frases completas na comunicação verbal). Houve também algumas definições de componentes, presentes nas subclasses, que foram excluídas (*Caminha em direção ou volta-se ao entrevistador*) ou acrescentadas (*Estabelece algum contato físico [aperto de mãos/toque no braço ou ombro] como resposta ao cumprimento do interlocutor*). A subclasse *Expressar opinião* (SE: *Lidar com crítica justa do chefe*) foi renomeada para *Expressar concordância*.

Diante das reformulações, a Tabela 4 apresenta a definição operacional das subclasses de habilidades sociais profissionais, presentes na versão final de cada ROHSP.

Tabela 4

Definição Operacional das Subclasses de Habilidades Sociais Profissionais, Presente nos ROHSP de Cada Situação Estruturada

Situação	Subclasse	Definição
Enfrentar entrevista de emprego	Saudar	(a) Usa expressões verbais iniciando o cumprimento ou respondendo (Exemplos: “Bom dia”; “Boa tarde”; “Oi, como vai?”); (b) Estabelece algum contato físico (aperto de mãos/toque no braço ou ombro) como resposta ao cumprimento do interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta um sorriso (retração dos cantos da boca para os lados e para o alto) breve ou apresenta expressão facial (olhos, sobrancelha, lábios) mais neutra possível.
	Apresentar-se a outra pessoa	(a) Fornece indicações da identidade pessoal (Exemplos: “Meu nome é __, tenho __ anos...”; “Faço [ou fiz] o curso de...”); (b) Utiliza palavras compreensíveis à transmissão da mensagem e frases completas na comunicação verbal; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta algumas variações na postura corporal condizentes com a formalidade da situação e do interlocutor (braços estendidos – quando em pé – e sob as pernas – quando sentados, podendo variar a posição das pernas, cruzando-as ou lado a lado).
	Responder perguntas	(a) Transmite as informações solicitadas (Exemplos: “Já tive ou não experiência em...”; “O meu objetivo profissional é...”); (b) Utiliza palavras compreensíveis à transmissão da mensagem e frases completas na comunicação verbal; (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d) Mantém contato visual com breves interrupções.
	Revelar-se	(a) Fala sobre si mesmo, indicando pontos fortes ou fracos (Exemplos: “Sou uma pessoa __, __ e __”; “Meus pontos fortes são: __. E os fracos são: __”); (b) Utiliza palavras compreensíveis à transmissão da mensagem e frases completas na comunicação verbal; (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d) Mantém contato visual com breves interrupções.
	Fazer perguntas	(a) Faz questionamentos sobre a vaga ou sobre a seleção ou sobre a empresa (Exemplos: “Você pode me falar mais sobre o emprego?”); (b) Utiliza palavras compreensíveis à transmissão da mensagem e frases completas na comunicação verbal; (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d) Mantém contato visual com breves interrupções.
	Despedir-se	(a) Usa expressões verbais indicativas de encerramento de contato, iniciando ou respondendo ao interlocutor (Exemplos: “Adeus”, “Até logo”); (b) Estabelece algum contato físico (aperto de mãos/toque no braço ou ombro) como resposta ao cumprimento do interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta um sorriso (isto é, retração dos cantos da boca para os lados e para o alto) breve ou apresenta expressão facial (olhos, sobrancelha, lábios) mais neutra possível.

Tabela 4

Definição Operacional das Subclasses de Habilidades Sociais Profissionais, Presente nos ROHSP de Cada Situação Estruturada (Continuação)

Situação	Subclasse	Definição
Oferecer ajuda ao colega de trabalho	Iniciar conversação	(a) Usa comunicação verbal para puxar conversa (Exemplos: “Oi __, o que você está fazendo?”; “__, em que ponto do trabalho você está?”; “Eu terminei minha tarefa...”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta um sorriso (retração dos cantos da boca para os lados e para o alto) breve ou apresenta expressão facial (olhos, sobrancelha, lábios) mais neutra possível.
	Expressar compreensão	(a) Diz ao colega de trabalho que compreende sua situação ou sentimentos, dispondo-se a ajudá-lo (Exemplos: “Estou vendo que você está bem atarefado(a), quer ajuda?”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Mantém o corpo todo ou a parte superior (cintura para cima) do corpo voltado em direção ao colega de trabalho.
	Expressar opinião	(a) Expõe a sua idéia, ainda que seja oposta a do interlocutor, (Exemplos: “O que eu penso é que...”; “Como temos urgência em encerrar o trabalho, penso que se você aceitar a minha ajuda, poderíamos concluir com mais rapidez”); (b) Utiliza palavras compreensíveis à transmissão da mensagem e frases completas na comunicação verbal; (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d) Controla a velocidade da fala de acordo com o tempo disponível e a compreensão do ouvinte.
Lidar com crítica justa do chefe	Desculpar-se	(a) Utiliza expressões verbais de escusa (Exemplos: “Desculpe-me”; “Perdoe-me”; “Foi mal”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta algumas variações na postura corporal condizentes com a formalidade da situação e do interlocutor (braços estendidos – quando em pé – e sob as pernas – quando sentados, podendo variar a posição das pernas, cruzando-as ou lado a lado).
	Admitir erros	(a) Reconhece que cometeu alguma falha expressando tal compreensão (Exemplos: “Realmente eu não devia ter feito isto”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta algumas variações na postura corporal condizentes com a formalidade da situação e do interlocutor (braços estendidos – quando em pé – e sob as pernas – quando sentados, podendo variar a posição das pernas, cruzando-as ou lado a lado).
	Expressar intenção de mudança	(a) Fala sobre o desejo de corrigir seu comportamento (Exemplos: “Isso não vai se repetir mais!”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta algumas variações na postura corporal condizentes com a formalidade da situação e do interlocutor (braços estendidos – quando em pé – e sob as pernas – quando sentados, podendo variar a posição das pernas, cruzando-as ou lado a lado).
	Expressar concordância	(a) Expõe a sua idéia concordando com o motivo da crítica (Exemplos: “Está certo. No trabalho não devemos usar internet para assuntos pessoais ou lazer!”; “Realmente. Isso desvia a atenção concentrada no trabalho.”); (b) Utiliza palavras compreensíveis à transmissão da mensagem e frases completas na comunicação verbal; (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d) Mantém contato visual com breves interrupções.

Como revela a Tabela 4, as definições das subclasses envolveram aspectos da forma (topografia) do desempenho das habilidades sociais profissionais. Além disso, as definições englobaram os componentes verbais, não-verbais e paralinguísticos das habilidades sociais.

Além das alterações nas definições operacionais das subclasses, a escala de mensuração dos ROHSP do Estudo-Piloto II também foi modificada para ser empregada na avaliação das pessoas com deficiência física deste estudo. Assim, de uma escala que variava de *Totalmente insatisfatório* a *Totalmente satisfatório* reestruturou-se para uma variação de *Ausente* a *Muito Bom*. A Tabela 5 aponta a definição operacional da escala de mensuração, utilizada na versão final dos ROHSP.

Tabela 5

Definição Operacional da Escala de Mensuração da Versão Final dos ROHSP

Escala	Pontuação	Definição
Ausente	0	O participante não apresenta a comunicação verbal (critério “a”).
Ruim	1	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta nenhum dos outros três critérios (“b”, “c”, “d”).
Nem Bom Nem Ruim	2	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta dois dos outros três critérios (“b”, “c”, “d”).
Bom	3	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta um dos outros três critérios (“b”, “c”, “d”).
Muito Bom	4	O participante apresenta todos os critérios (“a”, “b”, “c” e “d”).

Anteriormente, a escala mensurava conforme a apresentação total, parcial ou ausência dos componentes revelados nas subclasses de habilidades sociais profissionais, mas sem a discriminação dos critérios de importância de certos desempenhos. Modificou-se a mensuração priorizando o componente verbal da definição de cada subclasse para posteriormente avaliar a adequação dos demais componentes (não-verbal e paralinguístico).

A concordância das avaliações da versão final dos ROHSP, empregada nesta pesquisa, também foi testada com outra juíza (B) e a pesquisadora (P). Os índices de concordância da dupla BP são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6
Índice de Concordância da Dupla BP nos ROHSP das Três Situações Estruturadas

SE	Subclasses	IC
Enfrentar entrevista de emprego	Saudar	100,0%
	Fazer perguntas	100,0%
	Despedir-se	100,0%
	Apresentar-se a outra pessoa	93,8%
	Responder perguntas	93,8%
	Revelar-se	87,5%
	Geral	95,8%
Oferecer ajuda ao colega de trabalho	Iniciar conversa	100,0%
	Expressar compreensão	100,0%
	Expressar opinião	100,0%
	Geral	100,0%
Lidar com crítica justa do chefe	Admitir erros	100,0%
	Expressar intenção de mudança	100,0%
	Desculpar-se	93,8%
	Expressar concordância	93,8%
	Geral	96,9%

Nota. IC = Índice de Concordância. SE = Situações Estruturadas.

Percebe-se na Tabela 6 que todos os índices de concordância entre avaliadores foram bem satisfatórios. No conjunto das três SE, todas apresentaram concordâncias acima de 95,8%, destacando a situação de *Oferecer ajuda ao colega de trabalho* (100,0%). As subclasses de habilidades sociais profissionais obtiveram índices de concordância entre 87,5% e 100,0%. Os resultados indicam que os três ROHSP, elaborados para este estudo, foram procedimentos confiáveis para a avaliação de habilidades sociais profissionais nas Situações Estruturadas.

1.2. Registro de Observação das Sessões

O Registro de Observação das Sessões foi elaborado para analisar alguns indicadores de Avaliação de Processo. Nesse registro, os indicadores são definidos operacionalmente, como esclarece a Tabela 7.

Tabela 7

Definição Operacional dos Indicadores do Registro de Observação das Sessões

Indicadores	Definição
Frequentar a sessão	Comparecer à sessão e participar das atividades previstas seguindo as orientações dadas pela facilitadora.
Cumprir a tarefa de casa	Emitir verbalizações que relatam o exercício da tarefa de casa dada pela facilitadora na sessão anterior.
Envolver-se nas atividades	Emitir comportamento verbal ou não-verbal em resposta à necessidade de atendimento às instruções, dadas pela facilitadora, em determinada atividade ou técnica, demonstrando interesse e disposição para a realização das mesmas.
Elogiar o colega	Emitir verbalizações, gestos ou expressões faciais que expressem satisfação em relação ao desempenho do colega (Ex.: <i>“O que você fez foi muito legal!”</i>) ou referente ao produto de seu desempenho (Ex.: <i>“Como você está bonita hoje!”</i>).
Oferecer apoio ao colega	Emitir verbalizações, gestos, expressões faciais ou contato físico, dirigido a outro, em resposta à necessidade de algum auxílio (participação, locomoção, compreensão etc) ou de demanda afetiva de algum colega que vivencia sentimentos positivos ou negativos (Ex.: <i>“Sinto muito pelo que você está passando!”</i>).
Relatar problemas	Emitir verbalizações referentes aos problemas ou às dificuldades, que a pessoa está enfrentando ou enfrentou, em sua vida pessoal ou profissional, com parentes, cônjuge, filhos, amigos, entrevistadores ou outro interlocutor, acompanhado de expressão de sentimento negativo (tristeza, raiva) ou sofrimento (Ex.: <i>“Fui despedida de repente e por telefone. Esse é um dos motivos que me deu depressão. Estou até tomando remédio!”</i>).
Relatar progressos	Emitir verbalizações que fazem referência às mudanças positivas no próprio repertório de habilidades sociais ou de outro membro do grupo, atribuindo essas mudanças ao PTHST (Ex.: <i>“O que estamos aprendendo aqui, me ajudou bastante. Agora consigo me observar, penso antes de falar e consigo lidar melhor com as situações.”</i>).
Relatar generalização	Emitir verbalizações que fazem referência ao desempenho de habilidades sociais (componentes comportamentais ou cognitivo-afetivo), trabalhados durante o PTHST, que fora emitido em outras situações do seu ambiente natural ou que fazem referência aos comentários de outras pessoas do ambiente natural sobre suas aquisições (Ex.: <i>“Tudo o que a gente está aprendendo com o curso, está acontecendo comigo lá fora. De repente, me vi numa situação, consegui perceber meu tom de voz alterado e me controlei.”</i> ; <i>“Até a minha família está percebendo minhas mudanças.”</i>).

Percebe-se na Tabela 7 que as definições operacionais dos indicadores do Registro de Observação das Sessões buscaram descrever os desempenhos, enfocando a resposta do

comportamento. Na maioria das definições, destaca-se a emissão de verbalizações. Em alguns casos, é possível notar referências ao componente não-verbal.

Para analisar a confiabilidade dessas observações, realizaram-se avaliações com duas juízas independentes para verificar o índice de concordância com o da pesquisadora. A Tabela 8 expõe os índices de concordância com cada dupla.

Tabela 8

Índice de Concordância das Duplas CP e DP no Registro de Observação das Sessões

Dupla	Índice de Concordância
CP	79,2%
DP	87,5%

Como aponta a Tabela 8, houve melhoria no índice de concordância da segunda dupla. Todavia, ambos os índices de concordância mostraram-se satisfatórios, sugerindo a confiabilidade das avaliações realizadas por meio do Registro de Observação das Sessões.

2. Avaliação de Necessidades

Nessa seção, são apresentados os resultados do Inventário de Habilidades Sociais, da Escala de Dificuldades Interpessoais e do Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais na Avaliação 1 e também as respostas ao Questionário de Autoavaliação do Preparo para Inserção Profissional. Por tratar-se de uma avaliação pré-teste em ambos os grupos, esses dados foram analisados com o conjunto geral da amostra e possibilitaram a análise de necessidades para a definição do planejamento do PTHST. Em consequência, apresenta-se o planejamento final do PTHST.

2.1. Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)

Em relação aos cinco fatores avaliados pelo IHS-Del-Prette, três foram considerados críticos em termos de necessidades educacionais especiais. A frequência de participantes em cada classificação do repertório de habilidades sociais dos escores total e fatoriais é apresentada na Figura 1.

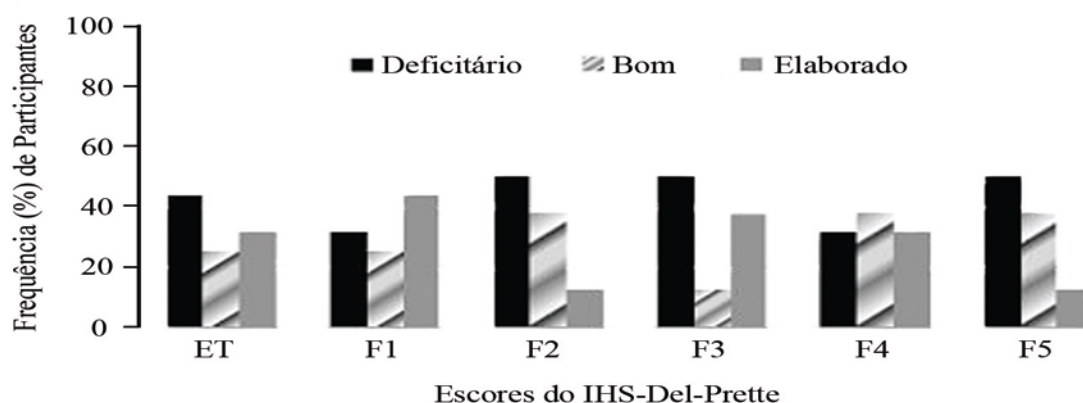


Figura 1. Frequência de participantes ($N=16$) com repertório de habilidades sociais *deficitário*, *bom* e *elaborado* nos escores do IHS-Del-Prette. ET=Escore Total. F1=Enfrentamento e autoafirmação com risco. F2=Autoafirmação na expressão de sentimento positivo. F3=Conversação e desenvoltura social. F4=Autoexposição a desconhecidos e situações novas. F5=Autocontrole da agressividade.

Observa-se na Figura 1 que o ET (43,8%) e os fatores F2 (50,0%), F3 (50,0%) e F5 (50,0%) apresentaram maior percentual de participantes com repertório *deficitário* de habilidades sociais, segundo o autorrelato e de acordo com os dados de referência do instrumento (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2001). Percebe-se ainda uma percentagem relativamente alta de participantes com repertório *deficitário*, conforme o IHS-Del-Prette, nos demais fatores: 31,3% no F1 e também no F4.

Os resultados obtidos no IHS-Del-Prette são revelados na Tabela 9, de acordo com o sexo dos participantes. Esses resultados mostram a tendência central (mediana) dos escores.

Tabela 9

Escores Relatados pelos Participantes do Sexo Feminino e Masculino no IHS-Del-Prette

IHS-Del-Prette	Mulheres ($n=11$)		Homens ($n=5$)	
	<i>Mediana</i>	<i>dp</i>	<i>Mediana</i>	<i>dp</i>
ET - Escore Total	88,0	14,7	102,0	22,0
F1 - Enfrentamento e autoafirmação com risco	7,9	3,0	13,0	2,1
F2 - Autoafirmação na expressão de sentimento positivo	8,6	2,3	9,1	2,6
F3 - Conversação e desenvoltura social	5,5	2,4	7,4	3,3
F4 - Auto-exposição a desconhecidos e situações novas	3,6	1,3	2,6	1,8
F5 - Autocontrole da agressividade	0,8	0,7	0,3	0,5

Segundo o relato da amostra feminina e de acordo com o grupo de referência de mesmo sexo do instrumento (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2001), as habilidades sociais

mais *deficitárias*, entre as mulheres desta amostra, foram associadas aos fatores F2 e F3. Os demais escores foram situados como repertório *bom*, porém o ET, F1 e F5 encontravam-se abaixo da mediana e o F4 acima da mediana do grupo de referência do instrumento.

Em relação à amostra masculina, o repertório de habilidades sociais *deficitário* foi o F5, quando comparado com o grupo de referência de mesmo sexo do IHS-Del-Prette (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2001). Já o ET, F2, F3 e F4 foram classificados como repertório *bom*, todavia, situando-se abaixo da mediana de referência apenas o F4. O F1 foi o único fator com repertório de habilidades sociais *elaborado*.

Considerando os itens com menor frequência de emissão de habilidades sociais, as mulheres relataram *nunca ou raramente*, *Abordar para relacionamento sexual* e *com pouca frequência*, *Discordar do grupo*, *Discordar de autoridade*, *Apresentar-se a outra pessoa*, *Manter conversa*ção, *Recusar pedidos abusivos* e *Interromper a fala do outro*. Os homens relataram emitir com *pouca frequência* os itens: *Falar a público conhecido*, *Apresentar-se a outra pessoa*, *Fazer pergunta a desconhecido* e *Lidar com chacotas*.

2.2. Escala de Dificuldades Interpessoais (EDI)

Segundo o relato dos participantes, o maior grau de dificuldade foi *Falar em público*. A análise das dificuldades interpessoais obtida pelos itens da EDI é indicada na Tabela 10.

Tabela 10

Frequência de Respostas dos Participantes (N=16) à Escala de Dificuldades Interpessoais

Itens	Grau de Dificuldade				Total
	Nenhuma	Pouca	Média	Bastante	
Falar em público	2	3	3	4	4
Abordar autoridade	2	8	1	3	2
Fazer negociações	4	1	7	2	2
Lidar com críticas	7	2	3	2	2
Fazer perguntas	5	3	4	3	1
Fazer cobranças	7	4	1	3	1
Lidar com gozações de colegas	5	3	5	1	2
Encerrar conversaço	5	5	3	2	1
Colocar-se no lugar do outro	8	1	4	3	-
Solicitar mudança de comportamento	6	4	3	3	-
Expressar desagrado	6	4	4	-	2
Pedir favores	6	3	5	1	1
Cumprimentar desconhecidos	5	9	-	1	1
Emitir sugestão	4	7	3	2	-
Discordar de autoridade	7	4	3	2	-
Recusar pedidos abusivos	9	1	4	2	-
Discordar do grupo	7	4	4	-	1
Admitir erros	9	2	4	-	1
Participar de conversaço	4	4	7	1	-
Manter conversaço	5	4	6	1	-
Apresentar-se a outra pessoa	6	5	5	-	-
Defender os próprios direitos	9	4	3	-	-
Elogiar uma pessoa	9	4	3	-	-
Expressar sentimento positivo	7	8	1	-	-
Defender outrem em grupo	10	4	2	-	-
Dizer por favor, obrigado	13	2	1	-	-
Oferecer ajuda	14	1	1	-	-
Agradecer elogios	14	1	1	-	-

A frequência de respostas dadas às escalas *bastante* e *total dificuldade*, de acordo com o autorrelato do conjunto geral da amostra, destacou 20 itens: *Falar em público* (50,0%), *Abordar autoridade* (31,3%), *Fazer negociações* (25,0%), *Lidar com críticas* (25,0%), *Fazer perguntas* (25,0%), *Fazer cobranças* (25,0%), *Lidar com gozações de colegas* (18,8%), *Encerrar conversaço* (18,8%), *Colocar-se no lugar do outro* (18,8%), *Solicitar mudança de comportamento* (18,8%), *Expressar desagrado* (12,5%), *Pedir favores* (12,5%), *Cumprimentar desconhecidos* (12,5%), *Emitir sugestão* (12,5%), *Discordar de autoridade* (12,5%), *Recusar pedidos abusivos* (12,5%), *Discordar do grupo* (6,3%), *Admitir erros* (6,3%), *Participar de conversaço* (6,3%) e *Manter conversaço* (6,3%). Esses itens foram

considerados críticos em termos de dificuldades interpessoais e sugestivos de necessidade de intervenção.

2.3. Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (SOHSP)

Quanto aos dados de observação, obtidos por meio da análise de filmagens dos desempenhos nas Situações Estruturadas (SE), algumas habilidades sociais profissionais que eram esperadas, não foram emitidas pelos participantes. Naquelas desempenhadas, a qualidade da topografia foi analisada. A Tabela 11 mostra tais resultados.

Tabela 11

Avaliação do Desempenho dos Participantes (N=16) nas Situações Estruturadas

SE	Subclasses	Ausente	Ruim	NBNR	Bom	Muito Bom
Enfrentar entrevista de emprego	Fazer perguntas	12	-	1	-	3
	Responder perguntas	-	1	6	5	4
	Revelar-se	-	1	3	6	6
	Apresentar-se a outra pessoa	-	-	1	7	8
	Saudar	-	-	-	4	12
	Despedir-se	-	-	-	3	13
Oferecer ajuda ao colega de trabalho	Expressar compreensão	11	-	-	-	5
	Expressar opinião	4	-	1	1	10
	Iniciar conversação	-	2	-	2	12
Lidar com crítica justa do chefe	Desculpar-se	8	-	1	5	2
	Admitir erros	4	1	1	7	3
	Expressar concordância	4	1	-	7	4
	Expressar intenção de mudança	-	-	3	8	5

Nota. SE = Situações Estruturadas. NBNR = Nem Bom Nem Ruim

Na SE de *Enfrentar entrevista de emprego*, das seis subclasses de habilidades sociais profissionais demandadas, apenas *Fazer perguntas* não surgiu no desempenho de 12 (75,0%) participantes. Outras subclasses, consideradas como críticas entre as emitidas foram: *Responder perguntas*, *Revelar-se* e *Apresentar-se a outra pessoa*.

Na SE de *Oferecer ajuda ao colega de trabalho*, observou-se que das três subclasses que compõem tal registro, duas não foram emitidas: *Expressar compreensão* (em 68,8% dos participantes) e *Expressar opinião* (em 25,0% dos participantes). Outra subclasse considerada crítica, que embora tenha sido desempenhada, porém de modo indesejável, foi *Iniciar conversação*.

A SE de *Lidar com crítica justa do chefe* foi a que obteve maior número de subclasses de habilidades sociais profissionais ausentes no repertório dos participantes. Das quatro subclasses, três não foram emitidas por alguns participantes, sendo elas: *Desculpar-se* (50,0%), *Admitir erros* (25,0%) e *Expressar concordância* (25,0%). Além disso, essas subclasses foram emitidas por outros participantes de maneira indesejável ao esperado, conforme definido em seu ROHSP. Somando-se às subclasses de habilidades sociais profissionais consideradas críticas, surge ainda *Expressar intenção de mudança*.

Além dos componentes verbais, essenciais para a emissão das subclasses de habilidades sociais profissionais das três situações criadas, conforme critérios definidos, avaliaram-se os componentes paralinguísticos e não-verbais. A Tabela 12 revela, dentre esses componentes, os mais críticos, ou seja, aqueles não emitidos de acordo com o desejável na definição operacional das subclasses de habilidades sociais profissional dos ROHSP.

Tabela 12

Frequência de Componentes Verbais, Paralinguísticos e Não-Verbais Críticos, Extraídos das Definições Operacionais das Subclasses de Habilidades Sociais Profissionais dos ROHSP

Componentes	Ocorrência	%
Contato visual	50*	26,0
Mensagem na comunicação verbal	17***	17,7
Tom de voz	27**	16,9
Postura corporal	10****	12,5
Expressão facial	3*****	6,3

Nota. *Considerando 192 oportunidades de ocorrência; **Considerando 160 oportunidades de ocorrência; ***Considerando 96 oportunidades de ocorrência; ****Considerando 80 oportunidades de ocorrência; *****Considerando 48 oportunidades de ocorrência. Número de ocorrência = número de participantes ($N=16$) x quantidade de surgimento do componente nas subclasses de habilidades sociais profissionais.

Como indica a Tabela 12, *Contato visual* foi o componente não-verbal crítico mais observado no repertório de desempenho dos participantes. Na sequência, apareceram: *Mensagem na comunicação verbal*, quando as palavras utilizadas não foram claras ou coerentes com a idéia a ser transmitida/explicada, bem como o fato das frases não estarem completas durante a expressão verbal; e *Tom de voz*, quando a fala foi emitida com volume abaixo da compreensão do ouvinte.

2.4. Questionário de Autoavaliação do Preparo para Inserção Profissional

No conjunto da amostra deste estudo, em relação à experiência real em processo seletivo, 11 participantes já haviam concorrido e cinco participantes ainda não haviam enfrentado essa situação. Dentre aqueles que participaram de processos seletivos, quatro avaliaram seu próprio desempenho como *bom*, três avaliaram como *médio*, dois como *muito bom*, um avaliou como *algumas bem, outras não*, um avaliou como *ruim*.

Considerando as diferentes etapas de um processo seletivo, a maioria dos participantes relatou preferir as *entrevistas* por serem situações mais reservadas, conhecidas e fáceis de adaptação. Os participantes que relataram preferir as *dinâmicas de grupo* justificaram pelo fato de se autoavaliarem como sendo pessoas comunicativas, participativas e por se sentirem mais tranquilas, uma vez que os demais candidatos também estavam na mesma condição.

Nessas situações de processo de seleção (real ou imaginária), o sentimento mais vivenciado, segundo o relato de 12 participantes, foi *ansiedade*. Na sequência também foram citados: *nervosismo* (n=4), *medo* (n=4) e *esperança* (n=1). Uma pessoa relatou *sentimento de inferioridade* quando o resultado era negativo. Duas pessoas relataram sentir *tranquilidade* quando conseguem se preparar e pensar antes de falar ou escrever. E uma pessoa relatou não ter *nenhum sentimento*. Os participantes relataram que esses sentimentos, despertados em processos seletivos, estavam associados com: *situação desconhecida e incontrolável, insegurança, excesso de candidatos por vaga, cobrança, elevada expectativa para conseguir a vaga e o trabalho com carteira assinada*.

Sobre a expectativa do futuro, a maioria dos participantes desejava *conseguir um emprego e cursar uma faculdade*. Com menor frequência, surgiram algumas respostas como: *prestar concurso público, trabalhar por conta própria, obter uma casa e estar casada*.

2.5. O Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho

Nessa subseção, revelam-se características da estrutura, organização das sessões e procedimentos do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho, reconhecido aqui pela sigla PTHST.

O objetivo geral do PTHST foi a aquisição e o aprimoramento de habilidades sociais relevantes para o enfrentamento de entrevista de seleção de emprego e para o desempenho interpessoal-profissional. Fundamentando-se no campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais, a opção da estrutura do PTHST foi a de grupo, com 16 sessões distribuídas duas vezes por semana, com aproximadamente 90 minutos de duração cada.

As sessões seguiram uma sequência crescente de complexidade no desenvolvimento do repertório de habilidades sociais. Tendo como contexto as relações interpessoais no trabalho, as principais habilidades abordadas no PTHST foram: civilidade, *feedback*, comunicação, crenças irracionais, empatia, oferecer ajuda, cidadania, assertividade, lidar com críticas, resolução de problemas, desempenho em entrevista de emprego e expressão de sentimento positivo. Em todas as sessões, buscou-se desenvolver as habilidades de processo, como observar e descrever desempenhos e prover *feedback* positivo, e aprimorar os componentes não-verbais e paralinguísticos das habilidades sociais para as diferentes situações e objetivos. A Tabela 13 apresenta os temas e procedimentos de cada sessão do PTHST.

Tabela 13
Planejamento das Sessões do PTHST

Sessão	Tema	Vivência/Atividade	Técnica	Tarefa de Casa (TAC)
1	Vamos identificar as dificuldades interpessoais e suas implicações para a inserção no mercado de trabalho?	-<i>Vivência de apresentação</i> (Weber, Salvador & Brandenburg, 2005) -<i>Construção do contrato do grupo</i> (elaboração da pesquisadora) -<i>O nosso e o do outro</i> (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001) -<i>Leitura de história: “Milho de Pipoca”</i> (Rubem Alves)	Instrução Reforçamento positivo	-
2	Por que as habilidades sociais são importantes para o trabalho?	- <i>Análise de fragmentos do filme De Porta em Porta</i> (com base em Pereira & Del Prette, 2007)	Exposição dialogada Modelação	TAC 1: Escolha uma pessoa para observar as habilidades sociais que ela emite
3	Quais são as habilidades sociais de civilidade para o trabalho?	-<i>Dramatização</i> (em subgrupos), usando as habilidades sociais de civilidade nas relações de trabalho (elaboração da pesquisadora) -<i>Palavras mágicas</i> (adaptação baseada em Z. A. P. Del Prette e A. Del Prette [2005a], Moses e Gordon, [1999], O’Neal e O’Neal, [2002])	Instrução Reforçamento positivo Modelação Feedback	TAC 2: Cumprimente pessoas desconhecidas
4	Como usar a habilidade de dar e receber <i>feedback</i> positivo?	-<i>Feedback: como e quando</i> (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001) -<i>Números poéticos</i> (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001)	Instrução Reforçamento positivo Ensaio Comportamental Modelação Feedback	TAC 3: Dê <i>feedback</i> positivo para uma pessoa da família
5	Qual a importância das habilidades de iniciar, manter e encerrar conversação para o processo de comunicação e para as relações profissionais?	- <i>Ensaio comportamental da habilidade de iniciar, manter e encerrar conversação</i> (instruções e contextos elaborados pela pesquisadora)	Ensaio comportamental Instrução Modelação Reforçamento positivo Feedback	TAC 4: Identifique e altere um padrão não-verbal ou verbal na comunicação
6	Quais são as influências dos julgamentos e das crenças irracionais nos relacionamentos interpessoais?	-<i>A história de Joana</i> (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003) -<i>Identificando crenças irracionais</i> (exercícios elaborados pela pesquisadora e discutidos com base em Murta, 2005b)	Instrução Reforçamento positivo Feedback	TAC 5: Converse com alguém desconhecido e antes pense em algo que vai facilitar a conversa

Tabela 13
Planejamento das Sessões do PTHST (Continuação)

Sessão	Tema	Vivência/Atividade	Técnica	Tarefa de Casa (TAC)
7	Como reconhecer as emoções no trabalho e exercitar a empatia?	- <i>Quem vê cara, vê coração?</i> (Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a)	Exposição dialogada Instrução Ensaio comportamental Modelação <i>Feedback</i>	TAC 6: Identifique uma pessoa que está vivenciando um sentimento positivo ou negativo e seja empático com ela
8	Como oferecer ajuda ao colega de trabalho?	- <i>Análise do desempenho em situação estruturada</i>	Instrução Reforçamento positivo Videofeedback <i>Feedback</i> por escrito	TAC 7: Quando notar que uma pessoa precisa de ajuda, ofereça-a
9	Quais são os direitos das pessoas com deficiência e como reivindicá-los?	- <i>Direitos das pessoas com deficiência</i> (adaptação baseada em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette [2001] e nas informações sobre legislação extraídas de Brasil, [2009])	Instrução Reforçamento positivo Ensaio Comportamental Modelação <i>Feedback</i>	TAC 8: Escolha uma pessoa da família e expresse carinho a ela
10	Quais são as diferenças entre o comportamento passivo, assertivo e agressivo?	- <i>Nem passivo nem agressivo: assertivo!</i> (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001) - <i>Apresentação do filme sobre assertividade</i> (recurso editado por Del Prette & Del Prette)	Exposição dialogada Instrução Reforçamento positivo Ensaio Comportamental Modelação <i>Feedback</i>	TAC 9: Conversando com uma pessoa sobre determinado assunto, expresse sua opinião de forma assertiva
11	Como dar e receber críticas de maneira assertiva?	- <i>Misto-quente</i> (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001)	Exposição dialogada Reforçamento positivo Modelação Ensaio Comportamental <i>Feedback</i>	TAC 10: Quando alguém te criticar, escute a crítica, mas não responda
12	Como lidar com crítica justa do chefe?	- <i>Análise do desempenho em situação estruturada</i>	Instrução Reforçamento positivo Videofeedback	TAC 11: Aceite uma crítica justa
13	Como resolver problemas interpessoais e tomar decisões no trabalho?	- <i>Resolvendo problemas e tomando decisões</i> (adaptada de Z. A. P. Del Prette e A. Del Prette [2005a] e Arândiga e Tortosa [2005]) - <i>Leitura de história: "Você é um Zeca ou um Juca?"</i> (autoria desconhecida)	Resolução de problemas Reforçamento positivo <i>Feedback</i>	TAC 12: Faça perguntas a pessoas desconhecidas

Tabela 13
Planejamento das Sessões do PTHST (Continuação)

Sessão	Tema	Vivência/Atividade	Técnica	Tarefa de Casa (TAC)
14	Quais são as habilidades sociais de entrevista de emprego?	- <i>Entrada na empresa</i> (elaborada pela pesquisadora com base em A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette [2001]) - <i>Leitura e discussão sobre critérios de avaliação na entrevista de emprego</i> (Campos, 2007; “Como vencer o terror da entrevista”; Sarriera & cols., 2006)	Instrução Reforçamento positivo Ensaio Comportamental Modelação Feedback	TAC 13: Apresente-se e mantenha conversação com uma pessoa desconhecida
15	Como se portar na entrevista de emprego?	- <i>Análise do desempenho em situação estruturada</i> - <i>Leitura do texto com dicas de preparação para a entrevista de emprego</i> (elaborado pela pesquisadora)	Instrução Reforçamento positivo Modelação Videofeedback	TAC 14: Elogie duas pessoas diferentes
16	Vamos exercitar as habilidades de expressão de sentimento positivo?	- <i>Dar e receber</i> (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001) - <i>Avanço no tempo</i> (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001)	Reforçamento positivo Feedback	-

Todas as sessões foram divididas em três partes: (a) na parte inicial havia os relatos de tarefas de casa e breve resumo da sessão anterior; (b) na parte central ocorria a aplicação dos procedimentos previamente planejados; (c) na parte final eram atribuídas as tarefas de casa aos participantes, além de ser solicitado um breve *feedback* da sessão e realizar o sorteio de brindes, quando previsto. Após o encerramento da sessão, oferecia-se um lanche.

Os procedimentos de ensino empregados no PTHST envolveram técnicas cognitivo-comportamentais, tais como, ensaio comportamental, reforçamento positivo, modelação, *feedback* verbal, videofeedback e tarefas de casa, sendo que a maioria foi favorecida e associada ao uso de vivências (Del Prette & Del Prette, 1999). Também foram utilizadas atividades pedagógicas, como confecção de cartazes, dramatização, análise de filme e leitura de histórias.

Como estratégia para aumentar a adesão ao PTHST e criar um ambiente favorável, foi esclarecido aos participantes desde o início que: (a) seria entregue certificado de participação para aqueles que cumprissem carga horária presencial de 75%; (b) haveria sorteio de brindes,

de três em três sessões, entre as pessoas que não obtivessem faltas nos três encontros anteriores; (c) ganharia um brinde quem obtivesse 100% de presença; (d) em todas as sessões, após o encerramento, haveria um pequeno lanche. Os brindes sorteados (canetas, calculadora, livro, sabonete, hidratante) foram semelhantes nos dois grupos.

3. Avaliação de Processo

A Avaliação de Processo é composta pelos seguintes indicadores: (a) Assiduidade (*Frequentar a sessão*); (b) Metas Intermediárias (*Elogiar o colega*, *Oferecer apoio ao colega* e *Relatar problemas*); e (c) Dose Recebida (*Cumprir a tarefa de casa*, *Envolver-se nas atividades*, *Relatar progressos* e *Relatar generalização*). A seguir, são apresentados os resultados desses indicadores, obtidos por meio do Registro de Observação das Sessões e do Diário de Campo.

3.1. Assiduidade

Uma das medidas de Avaliação de Processo é o acompanhamento da frequência de presença durante o programa. A Figura 2 evidencia a assiduidade dos participantes de cada grupo nas sessões do PTHST.

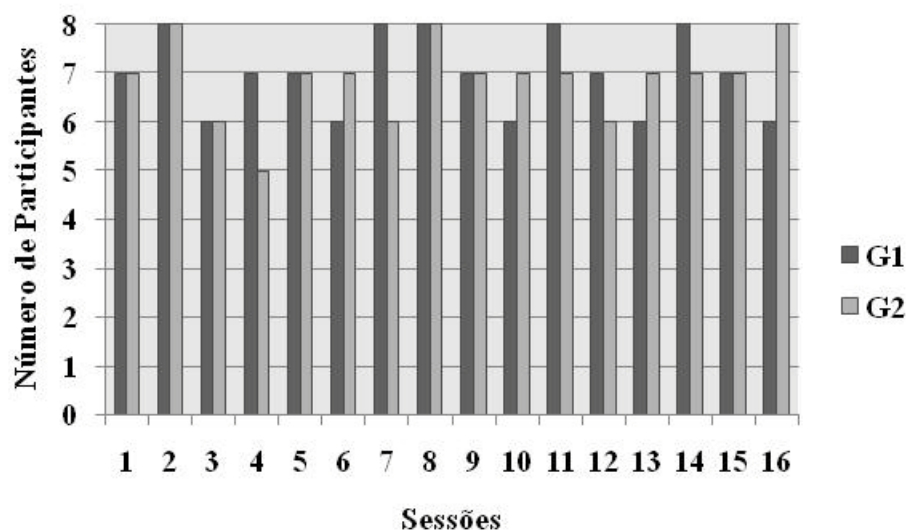


Figura 2. Assiduidade dos participantes do G1 ($n=8$) e do G2 ($n=8$) em cada sessão do PTHST, conforme o Registro de Observação das Sessões.

Observa-se que as sessões 2 e 8 obtiveram 100% de assiduidade em ambos os grupos. As temáticas dessas sessões, na sequência, foram: *Por que as habilidades sociais são importantes para o trabalho?* e *Como oferecer ajuda ao colega de trabalho?*. Além dessas sessões, os participantes do G1 obtiveram 100% de frequência nas sessões 7 (*Como reconhecer as emoções no trabalho e exercitar a empatia?*), 11 (*Como dar e receber críticas de maneira assertiva?*) e 14 (*Quais são as habilidades sociais de entrevista de emprego?*). Os participantes do G2 alcançaram 100% de assiduidade na sessão 16 (*Vamos exercitar as habilidades de expressão de sentimento positivo?*), além da sessão 2, já comentada. Em geral, a frequência de participação no G1 variou entre 75% ($n=6$) e 100% ($n=8$). No G2, a frequência variou entre 62,5% ($n=5$) e 100% ($n=8$). Comparando os resultados de assiduidade entre os grupos, o Teste Mann-Whitney não indica diferença significativa entre os mesmos ($p=0,746$).

De modo geral, a análise de presença por participantes também foi satisfatória. Tais resultados são apresentados na Tabela 14.

Tabela 14
Presença nas Sessões do PTHST por Participantes, Conforme o Diário de Campo

G1		G2	
Participantes	Presença (%)	Participantes	Presença (%)
Aline	93,8	Luís	100,0
Carolina	93,8	Marcela	100,0
Gerusa	93,8	Olinda	100,0
Henrique	93,8	Paulo	100,0
Daniel	87,5	Ivete	75,0
Fabiana	87,5	Janaína	75,0
Bianca	81,3	Karla	68,8
Eduardo	68,8	Nádia	68,8

Nota. Os nomes são fictícios.

No G1, ainda que a participação tenha sido elevada, todos os participantes possuíram pelo menos uma ausência no PTHST. Já no G2, quatro participantes estiveram presentes em todas as sessões; em contrapartida, dois participantes obtiveram quatro faltas e outros dois participantes estiveram ausentes em cinco sessões.

Todos os participantes, inclusive os que obtiveram 68,8% de presença, receberam certificado de participação no PTHST, uma vez que suas faltas foram consideradas justificadas e entendidas como inevitáveis. Por exemplo, no caso de Eduardo (participante do G1), que deixou as duas últimas sessões do PTHST, isso ocorreu devido a sua contratação em um processo seletivo (mas não abandonou a participação no restante das avaliações da pesquisa). Também houve os casos de Karla e Nádia (G2) que logo no início da participação no PTHST comunicaram a necessidade de faltar em alguns dias por motivos de agendamento de consulta médica e tratamento contínuo em hospital de outra cidade.

3.2. Metas Intermediárias

No critério Metas Intermediárias, os seguintes indicadores do Registro de Observação das Sessões foram analisados: *Elogiar o colega*, *Oferecer apoio ao colega* e *Relatar problemas*. Esses indicadores foram registrados conforme apresentação espontânea dos mesmos. Os resultados são encontrados na Tabela 15.

Tabela 15

Frequência de Ocorrência dos Indicadores Elogiar o Colega, Oferecer Apoio ao Colega e Relatar Problemas do Registro de Observação das Sessões

		Sessões																Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Elogiar o colega	G1	-	-	-	5	8	1	-	2	4	1	-	1	-	14	8	2	46
	G2	4	-	-	1	3	1	1	2	2	-	-	2	2	-	1	2	21
Oferecer apoio ao colega	G1	-	-	4	23	6	6	4	6	9	3	5	8	1	5	4	5	89
	G2	1	1	3	3	6	1	4	3	8	5	9	5	4	12	4	4	73
Relatar problemas	G1	3	-	2	2	5	1	1	1	3	3	3	3	1	-	-	3	31
	G2	2	-	3	2	4	3	6	-	10	5	3	3	1	9	5	4	60

No indicador *Elogiar o colega*, o G1 apresentou maior frequência de emissão desse comportamento na sessão 14, em que ocorreu a temática: *Quais são as habilidades sociais de entrevista de emprego?*. O G2 apresentou frequência de ocorrência mais elevada na sessão 1: *Vamos identificar as dificuldades interpessoais e suas implicações para a inserção no*

mercado de trabalho?. O Teste Mann-Whitney não aponta diferença significativa entre os postos médios dos dois grupos ($p=0,683$).

No indicador *Oferecer apoio ao colega*, o G1 obteve frequência elevada durante a sessão 4: *Como usar a habilidade de dar e receber feedback positivo?*. Quanto ao G2, houve maior ocorrência desse comportamento na sessão 14: *Quais são as habilidades sociais de entrevista de emprego?*. A análise de comparação não mostra diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($p=0,530$).

No indicador *Relatar problemas*, a frequência de ocorrência mais elevada, no G1, foi durante a sessão 5: *Qual a importância das habilidades de iniciar, manter e encerrar conversação para o processo de comunicação e para as relações profissionais?*. No G2, ocorreu durante a sessão 9: *Quais são os direitos das pessoas com deficiência e como reivindicá-los?*. Em *Relatar problemas*, o Teste Mann-Whitney mostra que houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($U=75,000$; $p=0,041$), favorecendo os participantes do G2 em comparação com os participantes do G1.

3.3. Dose Recebida

Um dos indicadores de Dose Recebida, na Avaliação de Processo, é o acompanhamento do cumprimento da tarefa de casa (TAC), dadas ao final de cada sessão do PTHST. A Figura 3 ilustra o número de participantes que realizou cada uma das 14 TACs solicitadas.

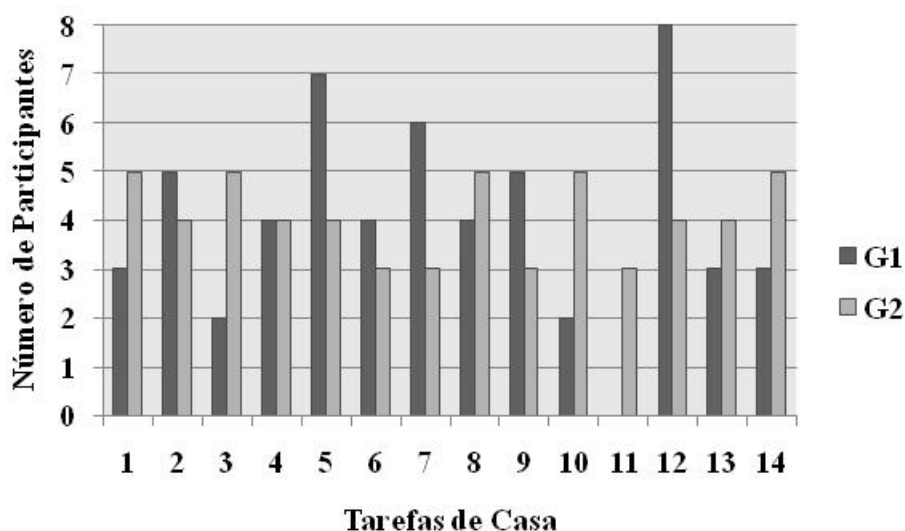


Figura 3. Frequência absoluta de participantes do G1 ($n=8$) e do G2 ($n=8$) que realizaram as tarefas de casa dadas ao final das sessões do PTHST, conforme apuração no Registro de Observação das Sessões.

No G1, a TAC 12 *Faça perguntas a pessoas desconhecidas* foi realizada por todos os participantes desse grupo. Na sequência, encontraram-se a TAC 5 *Converse com alguém desconhecido e antes pense em algo que vai facilitar a conversa* e a TAC 7 *Quando notar que uma pessoa precisa de ajuda, ofereça-a*. No G2, percebe-se que aquelas mais realizadas foram, igualmente, a TAC 1 *Escolha uma pessoa para observar as habilidades sociais que ela emite*, a TAC 2 *Cumprimente pessoas desconhecidas*, a TAC 8 *Escolha uma pessoa da família e expresse carinho a ela*, a TAC 10 *Quando alguém te criticar, escute a crítica, mas não responda* e a TAC 14 *Elogie duas pessoas diferentes*. Nota-se que a TAC 11 *Aceite uma crítica justa* foi a que obteve menor frequência de cumprimento em ambos os grupos. Não obstante os resultados descritivos, o Teste Mann-Whitney não indica diferença significativa entre os grupos ($p=0,744$).

A análise por participantes no cumprimento das TACs destaca aqueles que mais realizaram as tarefas. A Tabela 16 revela tais resultados.

Tabela 16

Tarefa de Casa (TAC) Realizada por Cada Participante, Conforme o Diário de Campo

G1	Absoluta	%	G2	Absoluta	%
Fabiana	10	71,4	Paulo	13	92,9
Aline	9	64,3	Olinda	11	78,6
Carolina	9	64,3	Luís	11	78,6
Gerusa	9	64,3	Marcela	9	64,3
Daniel	7	50,0	Janaína	6	42,9
Eduardo	5	35,7	Nádia	5	35,7
Henrique	5	35,7	Karla	4	28,6
Bianca	3	21,4	Ivete	2	14,3

Nota. Os nomes são fictícios.

De acordo com a Tabela 16, analisando os resultados do G1, a maior frequência de TACs realizadas pelos participantes foi de 71,4% (Fabiana), enquanto a frequência mais baixa foi de 21,4% (Bianca). No G2, destaca-se favoravelmente o Paulo, com 92,9% e, em contrapartida, encontra-se a Ivete com 14,3% de TACs realizadas.

Outro indicador de Dose Recebida, analisado no Registro de Observação das Sessões, refere-se ao envolvimento nas atividades. A Figura 4 expõe os resultados dos participantes do G1 em *Envolver-se nas atividades*.

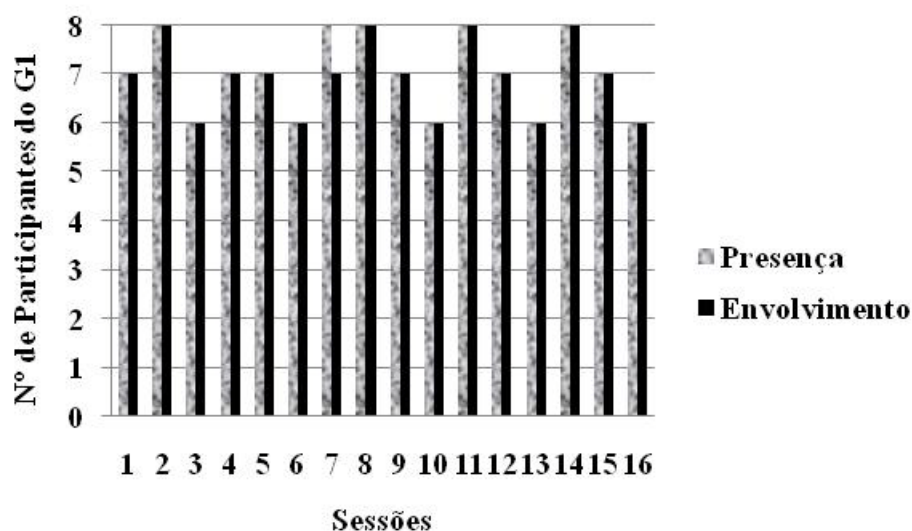


Figura 4. Frequência absoluta de participantes do G1 (n=8) no indicador *Envolver-se nas atividades* do Registro de Observação das Sessões.

Na Figura 4 é possível visualizar a frequência de participantes do G1, em cada sessão, para permitir a compreensão do número de participantes presentes, que se envolveram nas

atividades. Os resultados mostram que o envolvimento dos participantes nas atividades ocorreu em praticamente todas as sessões. Exceção a isso aconteceu em apenas uma sessão (sessão 7: *Como reconhecer as emoções no trabalho e exercitar a empatia?*), na qual não houve o envolvimento somente de um dos participantes do G1.

O indicador *Envolver-se nas atividades* também foi analisado no G2. A Figura 5 aponta tais resultados, permitindo a compreensão dos participantes presentes que se envolveram nas atividades.

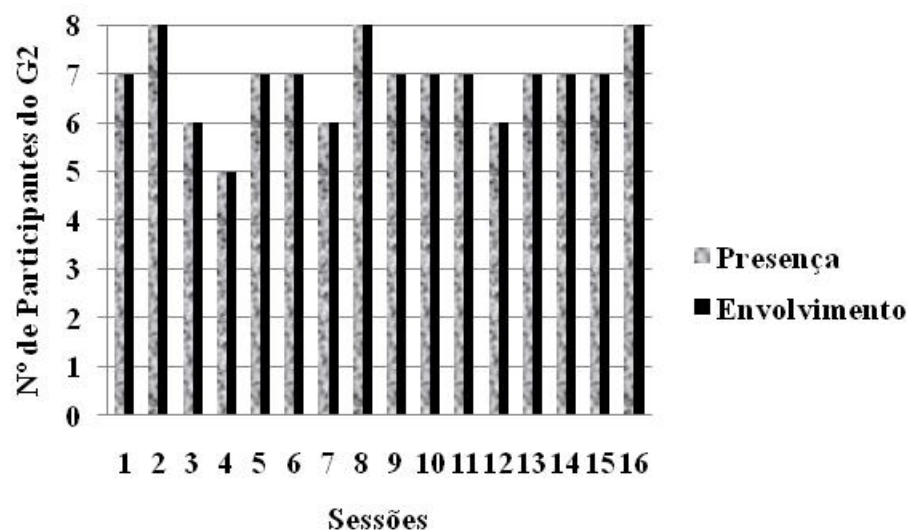


Figura 5. Frequência absoluta de participantes do G2 ($n=8$) no indicador *Envolver-se nas atividades* do Registro de Observação das Sessões.

Como mostra a Figura 5, no G2, todos os participantes presentes envolveram-se nas atividades previstas naquela sessão. Esse resultado prosseguiu em todas as sessões.

Comparando os resultados, entre ambos os grupos, no indicador *Envolver-se nas atividades*, o Teste Mann-Whitney não aponta diferença significativa ($p=0,935$).

Outros dois indicadores de Dose Recebida são: *Relatar progressos* e *Relatar generalização*. Tais indicadores foram registrados conforme apresentação espontânea dos mesmos. A Tabela 17 mostra esses resultados.

Tabela 17

Frequência de Ocorrência dos Indicadores Relatar Progressos e Relatar Generalização do Registro de Observação das Sessões

		Sessões																Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Relatar	G1	-	-	-	4	-	-	2	1	1	-	1	-	-	-	1	2	12
progressos	G2	-	-	-	1	-	2	1	2	-	2	-	2	1	1	-	-	12
Relatar	G1	-	-	-	1	-	1	1	1	-	-	1	-	1	1	1	-	8
generalização	G2	-	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	2	2	-	-	-	8

Em *Relatar progressos*, o G1 apresentou maior frequência de ocorrência na sessão 4 *Como usar a habilidade de dar e receber feedback positivo?*. No G2, as sessões com elevada frequência de ocorrência foram: sessão 6 *Quais são as influências dos julgamentos e das crenças irracionais nos relacionamentos interpessoais?*, sessão 8 *Como oferecer ajuda ao colega de trabalho?*, sessão 10 *Quais são as diferenças entre o comportamento passivo, assertivo e agressivo?* e sessão 12 *Como lidar com crítica justa do chefe?*. Todavia, o Teste Mann-Whitney não indica diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($p=0,740$).

Em *Relatar generalização*, percebe-se a mesma frequência de ocorrência nas diferentes sessões do G1. Enquanto no G2, as sessões com frequência mais elevada foram, igualmente, a sessão 12 *Como lidar com crítica justa do chefe?* e sessão 13 *Como resolver problemas interpessoais e tomar decisões no trabalho?*. Esses resultados não apresentaram diferenças significativas entre os grupos ($p=0,523$ – Teste Mann-Whitney).

A Tabela 18 revela os relatos de generalização. Tais relatos foram emitidos espontaneamente pelos participantes dos dois grupos, ainda durante a condução do PTHST.

Tabela 18

Relatos de Generalização, na Íntegra, dos Participantes do G1 e do G2, Durante o PTHST

G1	G2
<i>“O sobrinho do meu cunhado estava me criticando. Aí eu peguei e falei umas coisas certas pra ele. Aí minha sobrinha falou assim: ‘sabe de onde minha tia tá tirando isso aí: do PTHST que ela tá fazendo’.” (Fabiana)</i>	<i>“Agora, estou tentando usar em casa, com meu marido ‘Obrigada, meu bem’. Eu não agradecia, agora estou tentando usar isso em casa, até com o meu filho. Peço ‘Por favor’, ‘Obrigada’, ‘Com licença’.” (Olinda)</i>
<i>“Um senhor entrou no ônibus e disse ‘Boa tarde!’. Todo mundo olhou pra ele e respondeu. Bom, pelo menos metade do ônibus, eu escutei assim, tudo junto ‘Boa tarde!’”. Ai eu lembrei de você. Depois que você passou a lição, a gente realmente fica observando tudo quanto é pontinho. Você ‘Ah’, ‘Ah’, ‘Ah’. Parece que liga você!” (Aline)</i>	<i>“A minha mãe tudo acha que as pessoas estão mentindo, fica rotulando as coisas. Disse a ela ‘Poxa mãe, você fica rotulando tudo as coisas. Por que você faz isso? Por que você fica generalizando, que tudo é mentira’. Nossa, estou usando uns termos das habilidades sociais. Ela ficou assim, nem resposta ela deu.” (Ivete)</i>
<i>“Agora, no decorrer do PTHST, eu tô pegando um monte de coisa que eu não colocava na minha vida: contato visual, ir atrás de algumas coisas que eu tenho direito.” (Fabiana)</i>	<i>“Eu não tenho muita paciência. Mas com a minha filha, estou conseguindo pensar e não falar tão diretamente. Eu tento explicar. Eu estou fazendo isso todo dia.” (Olinda)</i>
<i>“Ontem, fomos tomar uma cervejinha. Foi a galera. E aí o cara começou a falar de política, um amigo meu, e aí eu lembrei daquele exercício. É incrível como você começa a lembrar das coisas. Aí a gente começou a expressar opiniões. Sabe, muito legal! E sempre quando acontece alguma coisa, eu lembro do que foi passado aqui. Eu acho muito legal!” (Gerusa)</i>	<i>“Essas palavras mágicas acalmam um pouco as pessoas. É bom que eu tô usando as palavras mágicas até com o meu filho, que vai fazer quatro anos. Aí ele fala ‘É assim que fala?’ ‘É. Por favor, dá licença’. Eu tô ensinando, tô em cima.” (Olinda)</i>
<i>“Comecei assim [a entrevista de emprego]: cumprimentei, conversei com o patrão, o patrão conversou comigo. Quando conversei com ele, eu olhei nos olhos dele, mantive contato visual.” (Eduardo)</i>	<i>“Meu irmão tem percebido minha mudança. Me perguntou ‘O que está acontecendo?’. Disse que com o PTHST, o que eu aprendi, evoluiu a minha mente. Tipo assim, eu sei lidar mais com a situação: conversar, pensar antes de agir.” (Paulo)</i>
<i>“Aquela sessão encaixou que nem uma luva. Na sexta-feira recebi uma proposta, depois que nós conversamos. Não sei se você se lembra que eu falei ‘Agora eu vou mudar, toda oportunidade que eu tiver, eu vou, não tenho nada a perder’. E assim, eu tô otimista, não sei se vai dar certo, mas se não der também, bola pra frente. Mas encaixou, foi perfeito, eu lembrava o tempo todo da nossa conversa e, sabe, muito legal, é uma coisa muito fantástica que acontece quando você começa a colocar em prática.” (Gerusa)</i>	<i>“A minha cunhada percebeu que estou mudando com o curso. Disse que está no meu rosto. Antes, tinha uma feição tensa, mudei até com a minha filha. Estou aceitando mais como as pessoas são, estou usando em casa o que aprendo no PTHST, como usar as habilidades de civilidade com a minha filha para pedir as coisas. Antes minha filha era muito fechada, parecia que tinha medo de conversar. Agora ela começou a se aproximar e se abrir.” (Olinda)</i>

Tabela 18

Relatos de Generalização, na Íntegra, dos Participantes do G1 e do G2, Durante o PTHST (Continuação)

G1	G2
“Durante o tempo que a gente tá fazendo o PTHST, tudo o que a gente tá aprendendo, pelo menos comigo, está acontecendo lá fora. Acho que com a maioria também. De repente, quando você se vê numa situação, aí você fala ‘Ah’, aí você se lembra que você já tinha falado alguma coisa ou falou da expressão ou falou da voz, alguma coisa assim, começa a encaixar. A gente começa a lembrar, fazer uma retrospectiva do PTHST. Observo mais, depois do PTHST. O PTHST deixou alerta. Algumas coisas que passavam despercebido, a gente tá ficando mais alerta.” (Aline) “Como a gente, depois de aprender, fica tão atento às coisas. Dentro do ônibus, ontem, eu estava vindo da fisioterapia, um rapaz entrou, sentou e colocou a mochila dele no outro banco. Quer dizer, a mochila dele estava ocupando um lugar. E o ônibus fica lotado neste horário. Aí entrou um senhor e depois uma senhora. O senhor olhou para a mochila e para o rapaz e falou assim ‘Ó moço dá para tirar a mochila do lugar para a senhora sentar?’. A senhora disse ‘Não precisa não, senta o senhor’. O senhor disse ‘Por favor, mochila não tem canseira!’. Analisei que o senhor estava sendo assertivo.” (Aline)	“Nós num monte de moleque, aí tinha um moleque cego. Aí um moleque com essas brincadeiras de por o pé na frente, cê ta ligado? Aí eu falei pra ele ‘Cê não tem empatia, não?!’ Aí o moleque falou ‘Que é isso?’ Respondi ‘É aí, cê não sabe essa palavra? Cê chega na sua casa, cê olha no dicionário’. Aí o moleque veio, falou ‘Onde cê tá aprendendo isso daí?’ Eu falei ‘Tô fazendo um negócio’. Eles não entendem, nem sabem o que é isso, sabe, habilidade social, eles nem sabem. Aí eu falo, às vezes, eles até estranham.” (Paulo) “As coisas do PTHST já estão no meu dia a dia. Tá ficando automático. Quando responder, se atentar, conversar, tem que saber falar, procurar sempre falar o melhor pras pessoas, ser paciente. Inclusive, domingo, meu irmão tava irritado, fiquei pensando que ele tem que fazer habilidade social. Aí você pensa nas pessoas, sabe, aí eu penso no PTHST. Muita gente tem que fazer habilidades social porque não tem conhecimento né. É uma ajuda que a gente tá tendo. A gente fica mais atento, presta mais atenção. Eu prefiro vir aqui, do que no outro curso. Aqui pra mim tá sendo mais importante do que o outro curso.” (Ivete)

Nota. Os nomes são fictícios. Os participantes referiam-se ao PTHST como “curso”. Optou-se por substituir a referência ao curso por PTHST, sigla reconhecida na pesquisa.

Como mostra a Tabela 18, esses relatos de generalização sugerem que os participantes, de ambos os grupos, passaram a perceber e a emitir os diferentes componentes das habilidades sociais em novos ambientes, como familiar, com amigos, com pessoas desconhecidas e até em entrevista de emprego. Segundo os relatos, os participantes começaram a observar melhor os desempenhos sociais de si mesmo e de outras pessoas e a usar várias classes de habilidades sociais (como empatia, assertividade e civilidade), além do desenvolvimento de componentes não-verbais (como contato visual e expressão facial). Evidencia-se também a aplicação dos conceitos desenvolvidos no PTHST.

4. Avaliação de Resultados

A seção Avaliação dos Resultados mostra os achados obtidos com as repetidas aplicações do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), da Escala de Dificuldades Interpessoais (EDI) e do Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (SOHSP). Encontram-se ainda os resultados da Avaliação por Pares e do Questionário de Avaliação das Habilidades Sociais Aprendidas, aplicados no encerramento do programa. Além desses instrumentos, apresentam-se os relatos extraídos do Diário de Campo, referentes à fase de *follow-up*.

4.1. Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)

O IHS-Del-Prette avalia a frequência de emissão de habilidades sociais. Os dados desse instrumento foram analisados por meio de métodos descritivos e inferenciais. Apresenta-se, primeiramente, a análise descritiva e, posteriormente, a análise inferencial.

Os resultados obtidos com o conjunto geral da amostra permitem acompanhar as mudanças em relação aos escores antes e após a intervenção. A Figura 6 indica a classificação desses escores nesses dois momentos distintos.

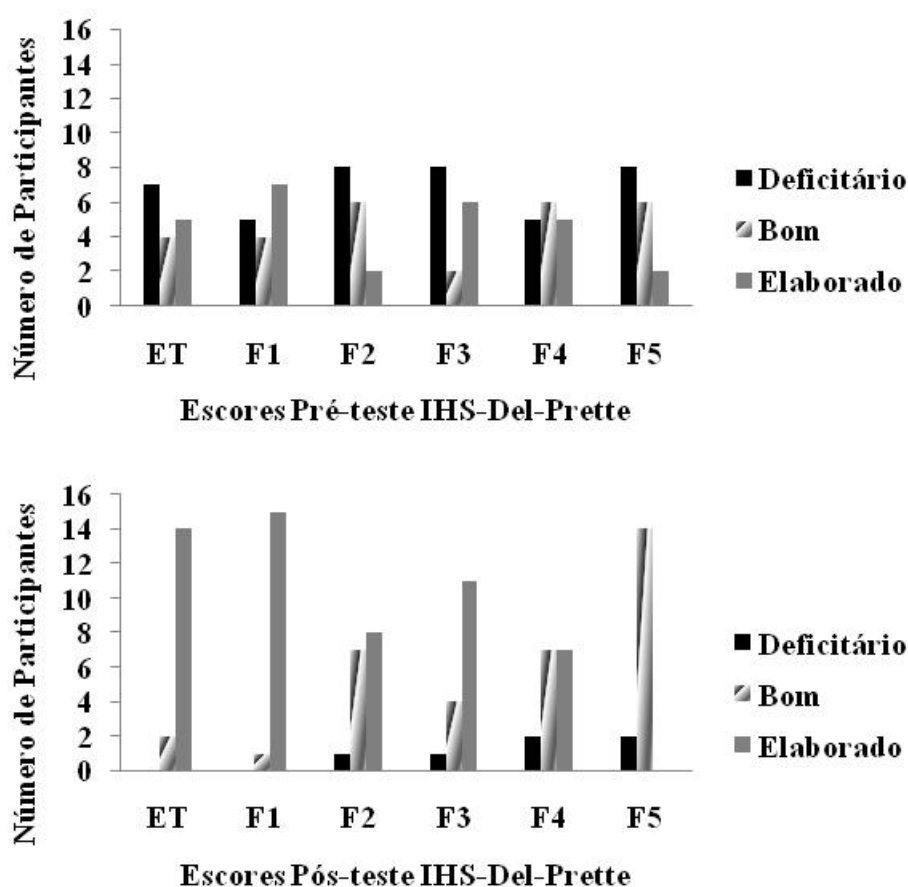


Figura 6. Frequência absoluta de participantes ($N=16$) com repertório de habilidades sociais classificado como *deficitário*, *bom* e *elaborado* no escore total e nos escores fatoriais do IHS-Del-Prette durante o pré-teste (Avaliação 1) e o pós-teste (Avaliação 2 do G1 e Avaliação 3 do G2).

A Figura 6 mostra que os participantes obtiveram melhorias na classificação dos escores de habilidades sociais, após o PTHST, segundo o autorrelato no IHS-Del-Prette. No ET (*Escore Total*) e no F1 (*Enfrentamento e autoafirmação com risco*) não houve, após a intervenção, nenhum participante classificado com repertório *deficitário*, enquanto houve um elevado acréscimo de participantes classificados com repertório *elaborado* de habilidades sociais. Nos escores do F2 (*Autoafirmação na expressão de sentimento positivo*), F3 (*Conversação e desenvoltura social*) e F4 (*Autoexposição a desconhecidos e situações novas*) houve redução de participantes com repertório *deficitário* de habilidades sociais e, por outro lado, elevou-se o número de participantes nos repertórios *bom* e *elaborado*, após o PTHST. Em relação ao F5 (*Autocontrole da agressividade*), percebe-se redução de participantes com

repertório *deficitário* e também com repertório *elaborado* de habilidades sociais, enquanto houve aumento de participantes com repertório *bom* de habilidades sociais, após o PTHST.

Considerando os valores medianos, a Tabela 19 aponta os escores e as classificações obtidas pelos participantes do sexo feminino e do sexo masculino do G1 em cada avaliação, segundo o IHS-Del-Prette.

Tabela 19

Mediana e Classificação do Repertório de Habilidades Sociais do Grupo 1 (G1), Segundo o IHS-Del-Prette, nas Repetidas Avaliações

		G1							
		Avaliação 1	Classif	Avaliação 2	Classif	Avaliação 3	Classif	Avaliação 4	Classif
ET	Fem	106,0	Elab	120,0	Elab	137,0	Elab	138,5	Elab
	Masc	111,0	Elab	118,0	Elab	140,0	Elab	139,0	Elab
F1	Fem	11,2	Bom	14,4	Elab	16,3	Elab	16,2	Elab
	Masc	13,4	Elab	15,0	Elab	16,8	Elab	17,2	Elab
F2	Fem	8,8	Bom	10,6	Bom	10,6	Bom	11,5	Elab
	Masc	9,1	Bom	11,4	Elab	10,5	Elab	10,2	Elab
F3	Fem	4,7	Ruim	7,7	Elab	9,3	Elab	10,3	Elab
	Masc	7,4	Bom	6,2	Bom	11,0	Elab	10,3	Elab
F4	Fem	4,5	Elab	4,6	Elab	5,8	Elab	5,2	Elab
	Masc	2,1	Ruim	2,1	Ruim	5,8	Elab	4,6	Elab
F5	Fem	0,4	Bom	0,7	Bom	1,1	Bom	1,0	Bom
	Masc	0,1	Ruim	1,1	Bom	1,5	Bom	1,5	Bom

*Nota. Classif=Classificação; Fem=Feminino; Masc=Masculino; Elab=Elaborado; ET=Escore Total; F1=Enfrentamento e autoafirmação com risco; F2=Autoafirmação na expressão de sentimento positivo; F3=Conversação e desenvoltura social; F4=Autoexposição a desconhecidos e situações novas; F5=Autocontrole da agressividade. Na Avaliação 1, os participantes do G1 ainda não haviam passado pela fase de tratamento (aplicação do PTHST). Na Avaliação 2, os participantes do G1 haviam acabado de passar pelo PTHST. Na Avaliação 3, os participantes haviam encerrado o PTHST dois meses atrás. Na Avaliação 4, os participantes haviam encerrado o PTHST quatro meses atrás.

Por meio da Tabela 19, é possível notar que tanto as mulheres como os homens do G1, em muitas situações interpessoais, relataram escores mais elevados, ao longo do tempo, em relação à frequência de emissão de habilidades sociais, aprimorando inclusive a classificação desse repertório. Na última avaliação (Avaliação 4), percebe-se decréscimo nos escores de alguns fatores, especialmente entre os homens, entretanto, tais mudanças não foram suficientes para modificar a classificação do repertório de habilidades sociais adquirida após a participação no PTHST.

Quanto aos resultados do IHS-Del-Prette, obtidos pelas mulheres e pelos homens do G2, apresenta-se a Tabela 20. A Tabela 20 indica os escores e as classificações em cada avaliação.

Tabela 20

Mediana e Classificação do Repertório de Habilidades Sociais do Grupo 2 (G2), Segundo o IHS-Del-Prette, nas Repetidas Avaliações

		G2							
		Avaliação 1	Classif	Avaliação 2	Classif	Avaliação 3	Classif	Avaliação 4	Classif
ET	Fem	80,5	Ruim	81,5	Ruim	121,0	Elab	113,0	Elab
	Masc	91,5	Bom	88,0	Ruim	125,5	Elab	118,5	Elab
F1	Fem	5,9	Ruim	7,1	Bom	12,6	Elab	11,6	Bom
	Masc	10,1	Bom	9,8	Bom	15,2	Elab	14,3	Elab
F2	Fem	6,3	Ruim	7,0	Ruim	10,1	Bom	9,2	Bom
	Masc	7,9	Bom	9,6	Bom	9,7	Bom	9,0	Bom
F3	Fem	6,2	Bom	6,8	Bom	8,8	Elab	8,6	Elab
	Masc	5,6	Ruim	5,2	Ruim	9,7	Elab	8,9	Elab
F4	Fem	2,8	Bom	3,4	Bom	4,3	Bom	4,4	Bom
	Masc	2,7	Bom	1,8	Ruim	4,0	Bom	3,6	Bom
F5	Fem	1,0	Bom	1,2	Bom	1,2	Bom	1,2	Bom
	Masc	0,8	Bom	1,5	Bom	1,5	Bom	1,2	Bom

*Nota: Classif=Classificação; Fem=Feminino; Masc=Masculino; Elab=Elaborado; ET=Escore Total; F1=Enfrentamento e autoafirmação com risco; F2=Autoafirmação na expressão de sentimento positivo; F3=Conversação e desenvoltura social; F4=Autoexposição a desconhecidos e situações novas; F5=Autocontrole da agressividade. Na Avaliação 1 e na Avaliação 2, os participantes do G2 ainda não haviam passado pela fase de tratamento (aplicação do PTHST). Nos resultados da Avaliação 3, os participantes do G2 haviam acabado de passar pelo PTHST. Na Avaliação 4, os participantes haviam encerrado o PTHST dois meses atrás.

Com exceção do F5, que se manteve praticamente estável, as mulheres e os homens do G2 relataram aumento nos escores de habilidades sociais, mudando favoravelmente, em grande parte, a classificação desse repertório, após a aplicação do PTHST. Na última avaliação, percebe-se decréscimo nos escores, exceto no F4 e F5 das mulheres, mas que não foram suficientes para influenciar a classificação do repertório de habilidades sociais adquirida com a participação no PTHST.

Para verificar mudanças significativas em função da participação do PTHST, utilizou-se análise estatística de comparação com o número total de participantes de cada

grupo. A Figura 7 indica os resultados da mediana do Fator 1 (F1) *Enfrentamento e autoafirmação com risco* nas quatro avaliações dos dois grupos.

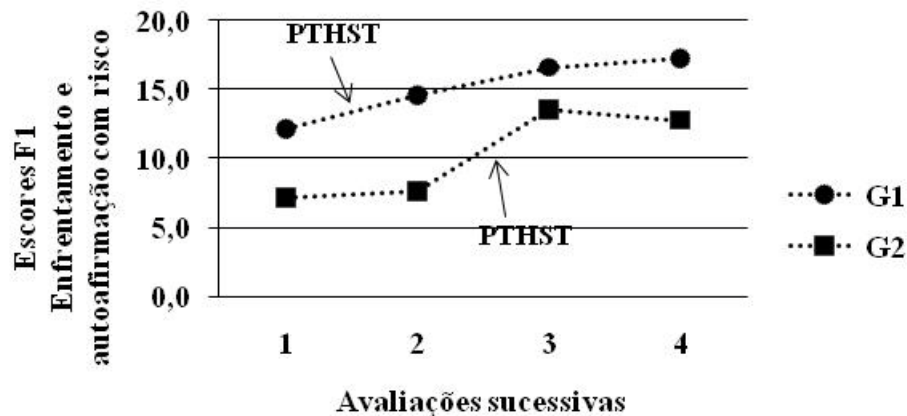


Figura 7. Mediana do Fator 1 (F1) *Enfrentamento e autoafirmação com risco* do G1 e G2 obtida pelo IHS-Del-Prette nas quatro avaliações realizadas. No G1, a aplicação do PTHST ocorreu entre Avaliação 1 e Avaliação 2. Já no G2, ocorreu entre Avaliação 2 e Avaliação 3.

Nos escores do fator *Enfrentamento e autoafirmação com risco*, os participantes de ambos os grupos relataram ganhos nos diferentes momentos da avaliação. Comparando os escores do F1 em cada avaliação, entre ambos os grupos, houve diferenças significativas na Avaliação 1 ($U=7,000$, $p=0,009$), Avaliação 2 ($U=1,000$, $p=0,001$), Avaliação 3 ($U=9,000$, $p=0,016$) e Avaliação 4 ($U=2,000$, $p=0,005$), favorecendo os participantes do G1 em relação ao G2 em todos os momentos. Todavia, na análise intragrupo, as aquisições que ocorreram em cada grupo, no decorrer das quatro avaliações, foram estatisticamente significativas tanto no G1 ($\chi^2=10,914$; $p=0,012$) como no G2 ($\chi^2=19,950$; $p<0,001$).

Na Figura 8, encontram-se as diferenças de escores do Fator 2 (F2) *Autoafirmação na expressão de sentimento positivo*. É possível identificar as aquisições após a introdução do PTHST e algumas oscilações na fase de *follow-up*.

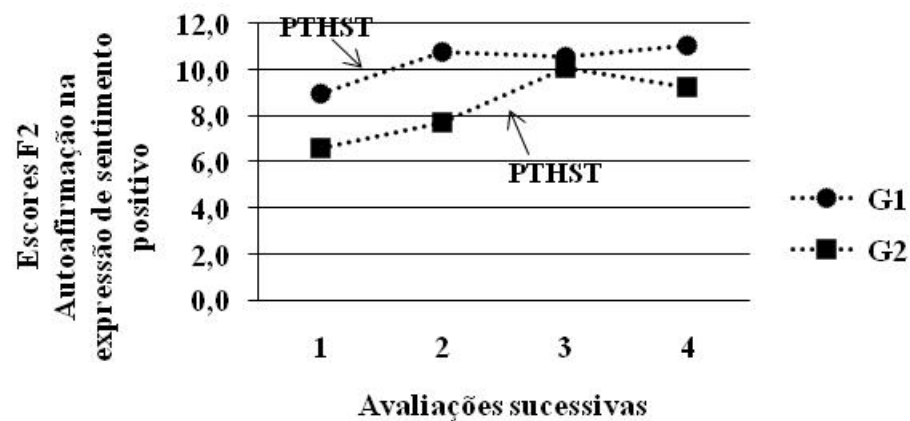


Figura 8. Mediana do Fator 2 (F2) *Autoafirmação na expressão de sentimento positivo* do G1 e G2 obtida pelo IHS-Del-Prette nas quatro avaliações realizadas. No G1, a aplicação do PTHST ocorreu entre Avaliação 1 e Avaliação 2. Já no G2, ocorreu entre Avaliação 2 e Avaliação 3.

Na análise estatística intergrupo dos resultados do F2 (*Autoafirmação na expressão de sentimento positivo*), o G1 relatou escores significativamente mais elevados que o G2 somente na Avaliação 2 ($U=3,000$, $p=0,002$), momento em que havia encerrado a sua participação no PTHST e iniciaria com o G2. Contudo, embora tenha ocorrido uma tendência de melhora ($p<0,10$), na análise intragrupo do G1, as mudanças de escores relacionados a esse fator, ao longo do tempo, não chegaram a ser significativas. O G1 começou com escores elevados, dificultando detectar melhoras (efeito de teto). Já os participantes do G2 relataram mudanças significativas nos escores gerais desse fator no decorrer das repetidas avaliações ($\chi^2=17,354$; $p=0,001$).

As diferenças entre os escores do Fator 3 (F3) *Conversação e desenvoltura social* são visualizadas na Figura 9. Percebe-se que as aquisições foram contínuas no G1 e mais abruptas no G2, após a introdução do PTHST, mantendo-se na Avaliação 4.

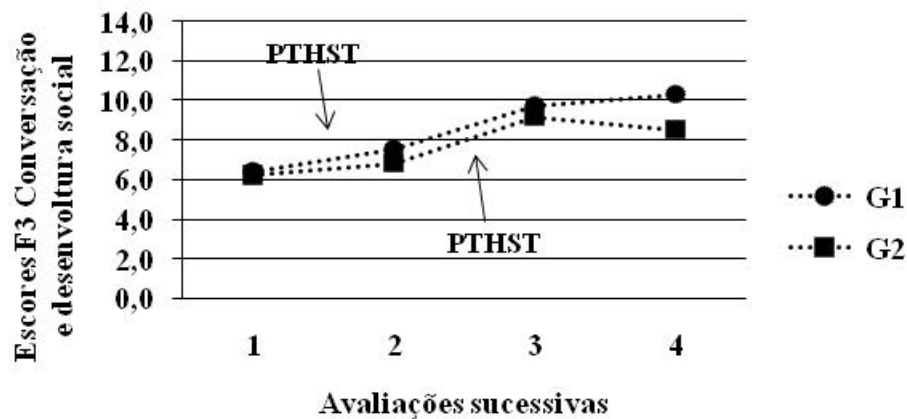


Figura 9. Mediana do Fator 3 (F3) *Conversação e desenvoltura social* do G1 e G2 obtida pelo IHS-Del-Prette nas quatro avaliações realizadas. No G1, a aplicação do PTHST ocorreu entre Avaliação 1 e Avaliação 2. Já no G2, ocorreu entre Avaliação 2 e Avaliação 3.

No fator *Conversação e desenvoltura social*, a análise estatística intergrupo aponta diferença significativa apenas na Avaliação 4 ($U=5,000$, $p=0,014$), indicando que os participantes do G1 relataram valores superiores aos participantes do G2. No decorrer do tempo, a análise intragrupo identifica melhorias estatisticamente significativas dos escores relacionados ao F3 *Conversação e desenvoltura social* tanto para o G1 ($\chi^2=12,000$; $p=0,007$) como para o G2 ($\chi^2=12,797$; $p=0,005$).

A Figura 10 apresenta as mudanças nas medianas dos escores do Fator 4 (F4) *Autoexposição a desconhecidos e situações novas*. Nota-se que os participantes do G1 relataram quase nenhuma mudança do F4 no pós-teste (Avaliação 2), porém houve um salto nos escores desse fator na avaliação de seu primeiro *follow-up* (Avaliação 3), seguida de decréscimo. As aquisições desse fator, após a introdução do PTHST, foram mais visíveis no G2.

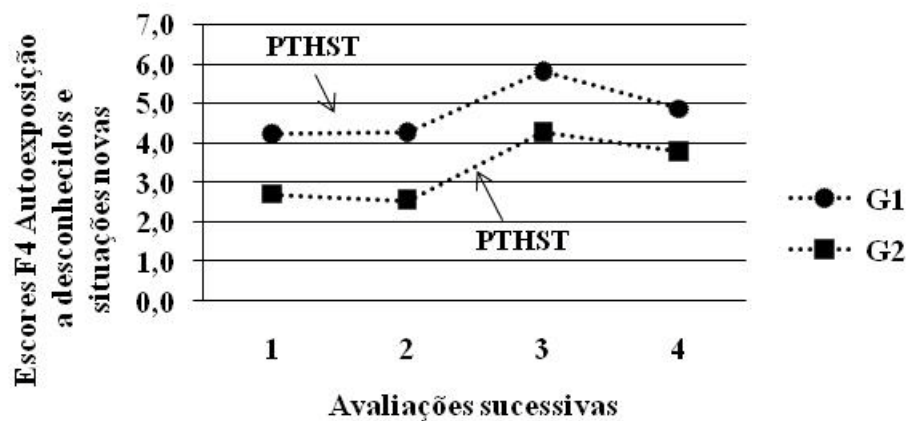


Figura 10. Mediana do Fator 4 (F4) *Autoexposição a desconhecidos e situações novas* do G1 e G2 obtida pelo IHS-Del-Prette nas quatro avaliações realizadas. No G1, a aplicação do PTHST ocorreu entre Avaliação 1 e Avaliação 2. Já no G2, ocorreu entre Avaliação 2 e Avaliação 3.

Na análise estatística intergrupo com os resultados da Figura 10, encontrou-se diferença significativa somente na Avaliação 3 ($U=0,001$, $p=0,001$), favorecendo o G1 em comparação com o G2. Já a análise intragrupo das medidas repetidas mostra que as mudanças relatadas no Fator 4 *Autoexposição a desconhecidos e situações novas* foram estatisticamente significativas, ao longo do tempo, somente para os participantes do G2 ($\chi^2=17,550$; $p=0,001$).

Os escores dos participantes de ambos os grupos nas repetidas avaliações do Fator 5 *Autocontrole da agressividade* são revelados na Figura 11. Nesse fator, os escores indicaram aumento desde as avaliações iniciais, mas houve pequena redução na Avaliação 4.

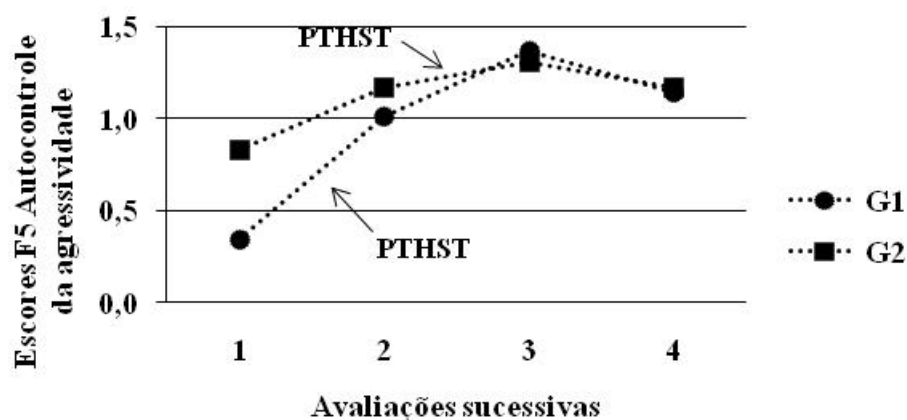


Figura 11. Mediana do Fator 5 (F5) *Autocontrole da agressividade* do G1 e G2 obtida pelo IHS-Del-Prette nas quatro avaliações realizadas. No G1, a aplicação do PTHST ocorreu entre Avaliação 1 e Avaliação 2. Já no G2, ocorreu entre Avaliação 2 e Avaliação 3.

Comparando os resultados do fator *Autocontrole da agressividade*, entre os grupos, houve diferença significativa apenas na Avaliação 1 ($U=13,000$, $p=0,046$), cujos escores foram mais elevados para o G2 do que para o G1. Já a análise estatística intragrupo aponta que somente o G1 relatou mudanças significativas ao longo do tempo na frequência de emissão dessas habilidades sociais ($\chi^2=10,620$; $p=0,014$).

A Figura 12 revela a mediana do *Escore Total* (ET) obtida pelo IHS-Del-Prette, segundo o relato dos participantes de ambos os grupos. As aquisições do G1 foram mais contínuas. No G2, a mudança foi mais abrupta com a introdução do PTHST. Em ambos os grupos, percebe-se a manutenção dos ganhos na Avaliação 4.

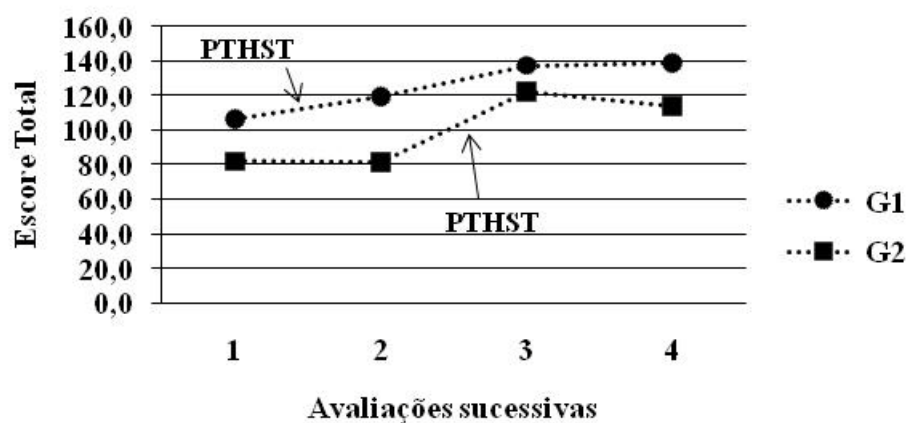


Figura 12. Mediana do *Escore Total* (ET) de habilidades sociais do G1 e do G2 obtida pelo IHS-Del-Prette nas quatro avaliações realizadas. No G1, a aplicação do PTHST ocorreu entre Avaliação 1 e Avaliação 2. Já no G2, ocorreu entre Avaliação 2 e Avaliação 3.

Com os resultados da Figura 12, a análise estatística intergrupo revela que não houve diferença significativa do ET na Avaliação 1. Todavia, foram encontradas diferenças significativas do ET, entre G1 e G2, na Avaliação 2 ($U=0,001$, $p=0,001$), Avaliação 3 ($U=8,500$, $p=0,014$) e Avaliação 4 ($U=3,500$, $p=0,008$). Quanto aos itens não agrupados em nenhum fator, que mostraram diferenças significativas entre os grupos, favorecendo os valores do G1, foram: *Pedir ajuda a amigos* ($U=5,000$; $p=0,002$) na Avaliação 1; *Interromper a fala do outro* ($U=4,000$; $p=0,002$) e *Expressar desagrado a amigos* ($U=3,500$; $p=0,002$) na Avaliação 2.

Na análise intragrupo das medidas repetidas, foi possível identificar ganhos significativos do *Escore Total* nos participantes do G1 ($\chi^2=12,864$; $p=0,005$) e também do G2 ($\chi^2=20,700$; $p<0,001$), ao longo do tempo. Além disso, o Teste de Friedman analisou os itens que não se agruparam em nenhum fator, apontando ganhos significativos entre os participantes do G1 em *Pedir mudança de conduta* ($\chi^2=8,000$; $p=0,046$), *Expressar desagrado a amigos* ($\chi^2=8,143$; $p=0,043$), *Pedir ajuda a amigos* ($\chi^2=8,379$; $p=0,039$) e *Recusar pedidos abusivos* ($\chi^2=9,824$; $p=0,020$). Nos participantes do G2, os itens não agrupados em nenhum fator, que obtiveram melhorias significativas, foram: *Interromper a fala do outro* ($\chi^2=8,463$; $p=0,037$), *Lidar com críticas justas* ($\chi^2=9,235$; $p=0,026$), *Expressar desagrado a amigos* ($\chi^2=13,721$; $p=0,003$) e *Pedir ajuda a amigos* ($\chi^2=11,450$; $p=0,010$).

4.2. Escala de Dificuldades Interpessoais (EDI)

A EDI avalia o relato dos participantes em relação às dificuldades de emissão de habilidades sociais. A Figura 13 apresenta os seus resultados em cada avaliação realizada, tanto antes como depois do PTHST.

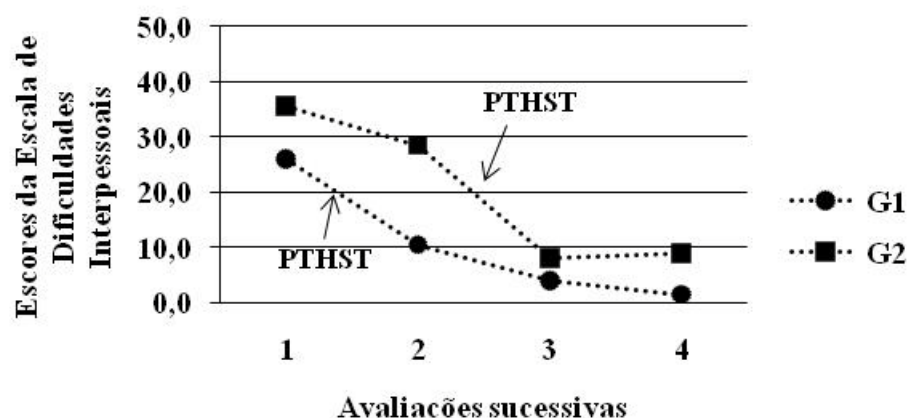


Figura 13. Mediana dos escores de dificuldades interpessoais relatados pelos participantes do G1 e G2 na Escala de Dificuldades Interpessoais.

Aparentemente, ainda que os resultados da EDI apontem escores mais elevados de dificuldades interpessoais para o G2 do que o G1, a análise de comparação não mostra diferença significativa entre os grupos na Avaliação 1 e nem nas demais avaliações. Houve

apenas uma tendência de diferença de escores gerais na Avaliação 2 entre os grupos, que quase foi estatisticamente significativa ($U=14,000$, $p=0,057$). Analisando alterações na pontuação dos itens da EDI, foi encontrada diferença significativa apenas na Avaliação 2. Na época da Avaliação 2, os participantes do G1, que haviam acabado de concluir o PTHST, relataram diminuição significativa das dificuldades interpessoais em comparação com os participantes do G2, que ainda iniciariam o PTHST, em quatro itens: *Apresentar-se a outra pessoa* ($U=8,500$, $p=0,007$), *Fazer perguntas* ($U=15,000$, $p=0,045$), *Falar em público* ($U=11,500$, $p=0,026$) e *Emitir sugestão* ($U=8,500$, $p=0,009$). Nas demais avaliações dos itens específicos, entre os dois grupos, não foram encontradas diferenças conforme o nível de significância adotado.

Na análise intragrupo, o Teste de Friedman indica que a diminuição dos escores gerais relacionados às dificuldades interpessoais, ao longo dos quatro pontos no tempo, foi estatisticamente significativa no G1 ($\chi^2=9,327$; $p=0,025$) e também no G2 ($\chi^2=19,500$; $p<0,001$). Nessa mesma análise intragrupo, agora específica a cada item, foram encontradas melhorias estatisticamente significativas, restritas ao G2, em 16 dos 28 itens: *Pedir favores* ($\chi^2=15,000$; $p=0,002$), *Colocar-se no lugar do outro* ($\chi^2=7,962$; $p=0,047$), *Abordar autoridade* ($\chi^2=12,750$; $p=0,005$), *Manter conversa* ($\chi^2=10,091$; $p=0,018$), *Encerrar conversa* ($\chi^2=12,261$; $p=0,007$), *Falar em público* ($\chi^2=21,000$; $p<0,001$), *Fazer negociações* ($\chi^2=12,830$; $p=0,005$), *Emitir sugestão* ($\chi^2=19,525$; $p<0,001$), *Discordar de autoridade* ($\chi^2=10,800$; $p=0,013$), *Lidar com gozações de colegas* ($\chi^2=9,068$; $p=0,028$), *Expressar desagrado* ($\chi^2=8,705$; $p=0,033$), *Recusar pedidos abusivos* ($\chi^2=7,938$; $p=0,047$), *Solicitar mudança de comportamento* ($\chi^2=11,824$; $p=0,008$), *Fazer cobranças* ($\chi^2=9,804$; $p=0,020$), *Defender os próprios direitos* ($\chi^2=10,263$; $p=0,016$) e *Admitir erros* ($\chi^2=8,032$; $p=0,045$).

Em geral, percebe-se que após o encerramento do PTHST, ambos os grupos relataram redução das dificuldades interpessoais obtendo-se posições semelhantes na EDI, que sugeriram *nenhuma dificuldade* ou, em raros casos, *pouca dificuldade*.

4.3. Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (SOHSP)

No SOHSP, avalia-se a qualidade da topografia do desempenho social dos participantes em três situações distintas. Os resultados descritivos e inferenciais em cada Situação Estruturada (SE) são apresentados a seguir.

A Figura 14 mostra os escores obtidos na SE de *Enfrentar Entrevista de Emprego* entre os participantes do G1 e do G2, no decorrer do tempo. Observou-se que ambos os grupos alcançaram a pontuação máxima da situação de *Enfrentar entrevista de emprego*, após a participação no PTHST, mantendo-se estável no *follow-up*.

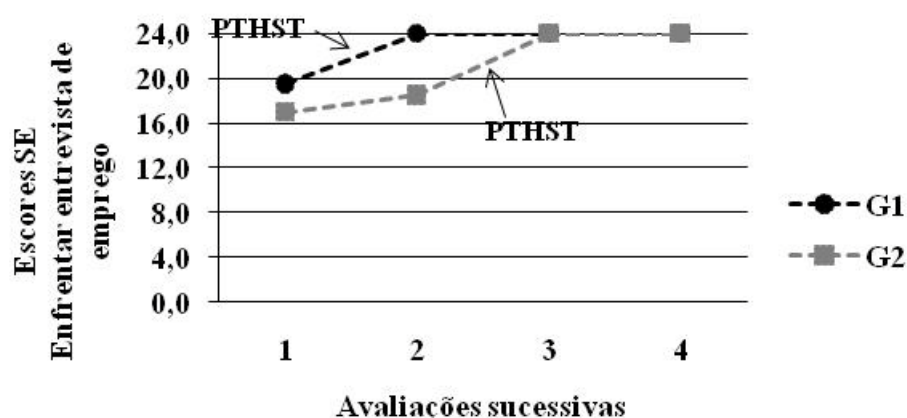


Figura 14. Mediana dos escores obtidos pelos participantes do G1 e G2 na Situação Estruturada (SE) de *Enfrentar entrevista de emprego*.

Na análise de comparação entre os grupos em cada avaliação, apenas na Avaliação 2, os escores gerais dos participantes do G1 foram significativamente superiores aos do G2 ($U=2,000$, $p=0,001$). Quanto às subclasses de habilidades sociais profissionais da situação de *Enfrentar entrevista de emprego*, encontrou-se diferença em *Fazer perguntas* ($U=16,000$, $p=0,027$) na Avaliação 1, favorecendo o G1. As demais diferenças entre os grupos surgiram apenas na Avaliação 2 em relação à três das seis subclasses *Responder perguntas* ($U=8,000$,

$p=0,004$), *Revelar-se* ($U=12,000$, $p=0,010$) e *Fazer perguntas* ($U=9,500$, $p=0,010$), privilegiando também os participantes do G1. Vale lembrar que, na Avaliação 2, o G1 havia acabado de concluir a participação no PTHST e o G2 não havia ainda começado.

A análise intragrupo das medidas repetidas indica que as melhorias obtidas foram estatisticamente significativas em cada grupo (G1: $\chi^2=18,905$; $p<0,001$ / G2: $\chi^2=22,833$; $p<0,001$). Em relação às subclasses de habilidades sociais profissionais dessa situação, a análise das medidas repetidas do G1 aponta ganhos significativos em quatro delas: *Apresentar-se a outra pessoa* ($\chi^2=9,000$; $p=0,029$), *Responder perguntas* ($\chi^2=9,900$; $p=0,019$), *Revelar-se* ($\chi^2=8,793$; $p=0,032$) e *Fazer perguntas* ($\chi^2=11,000$; $p=0,012$). No G2, as melhorias também foram significativas em quatro das seis subclasses: *Apresentar-se a outra pessoa* ($\chi^2=11,824$; $p=0,008$), *Responder perguntas* ($\chi^2=15,857$; $p=0,001$), *Revelar-se* ($\chi^2=8,489$; $p=0,037$) e *Fazer perguntas* ($\chi^2=21,563$; $p<0,001$).

Quanto aos resultados da Situação Estruturada (SE) de *Oferecer ajuda ao colega de trabalho*, segue a Figura 15. Os resultados dessa SE mostraram claramente a estabilidade das avaliações de pré-teste (G2), bem como as melhorias obtidas após o encerramento do PTHST e a manutenção da aprendizagem (G1 e G2).

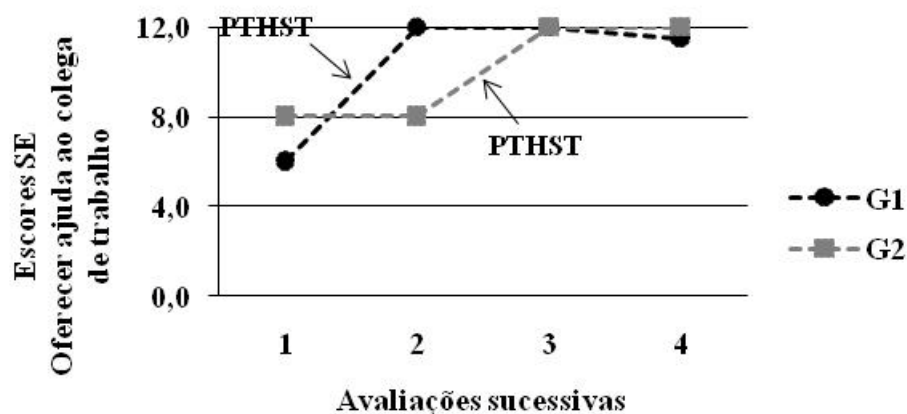


Figura 15. Mediana dos escores obtidos pelos participantes do G1 e G2 na Situação Estruturada (SE) de *Oferecer ajuda ao colega de trabalho*.

Com os resultados da Figura 15, a análise estatística intergrupo em cada avaliação indica que os participantes do G1 obtiveram escores gerais significativamente mais elevados que os do G2 somente na Avaliação 2 ($U=13,000$, $p=0,032$). Quanto às subclasses dessa situação, os participantes do G2 obtiveram valores superiores aos do G1 em *Expressar opinião* ($U=14,500$, $p=0,033$) na Avaliação 1; enquanto na Avaliação 2 os participantes do G1 apresentaram valores maiores em *Expressar compreensão* ($U=12,000$, $p=0,010$).

A análise das pontuações médias nos quatros pontos no tempo revela que os ganhos foram estatisticamente significativos no G1 ($\chi^2=12,136$; $p=0,007$) e no G2 ($\chi^2=14,529$; $p=0,002$). Em relação aos escores das subclasses de habilidades sociais profissionais, tanto os participantes do G1 como os do G2, apresentaram ganhos estatisticamente significativos em duas das três subclasses: *Expressar compreensão* (G1: $\chi^2=10,385$; $p=0,016$ / G2: $\chi^2=11,651$; $p=0,009$) e *Expressar opinião* (G1: $\chi^2=8,143$; $p=0,043$ / G2: $\chi^2=8,143$; $p=0,043$).

A Figura 16 permite a visualização dos escores gerais, obtidos na Situação Estruturada (SE) de *Lidar com crítica justa do chefe*, ao longo do tempo. Nessa SE, os participantes dos dois grupos alcançaram escores máximos na avaliação de suas habilidades sociais, após a participação no PTHST, que se mantiveram estáveis no *follow-up*.

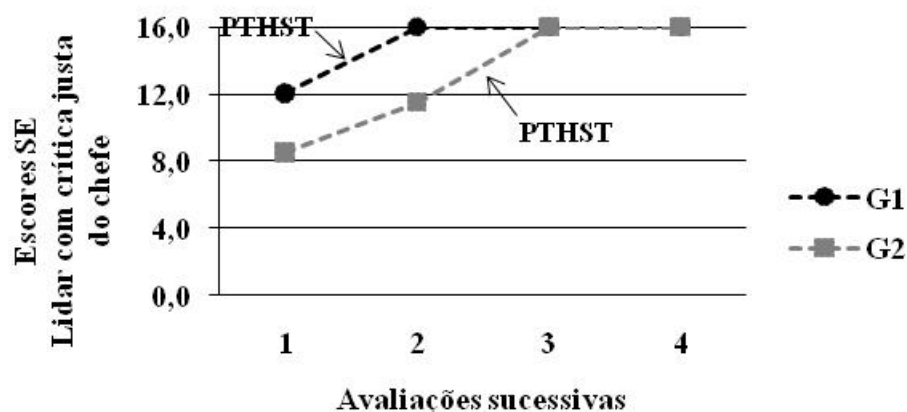


Figura 16. Mediana dos escores obtidos pelos participantes do G1 e G2 na Situação Estruturada (SE) de *Lidar com crítica justa do chefe*.

Na situação de *Lidar com crítica justa do chefe*, o Teste Mann-Whitney, aplicado para avaliar as diferenças intergrupos, aponta que os participantes do G1 obtiveram os escores gerais ($U=12,000$, $p=0,030$) e os das subclasses *Desculpar-se* ($U=12,000$; $p=0,023$), *Expressar intenção de mudança* ($U=15,000$; $p=0,038$) e *Expressar concordância* ($U=16,000$; $p=0,046$) significativamente superiores aos do G2 na Avaliação 2. Contudo, nas avaliações posteriores, não houve diferenças entre os grupos, sugerindo que após a participação no PTHST, o G2 alcançou escores semelhantes ao do G1.

O Teste de Friedman mostra que as melhorias obtidas nos escores gerais da SE de *Lidar com crítica justa do chefe* foram estatisticamente significativas ao longo do tempo em cada grupo (G1: $\chi^2=13,759$; $p=0,003$ / G2: $\chi^2=20,829$; $p<0,001$). Na análise das medidas repetidas das subclasses, o G1 apresentou ganhos significativos em três das quatro subclasses: *Desculpar-se* ($\chi^2=9,333$; $p=0,025$), *Admitir erros* ($\chi^2=11,000$; $p=0,012$) e *Expressar intenção de mudança* ($\chi^2=12,750$; $p=0,005$). Os participantes do G2 obtiveram melhorias significativas em todas as subclasses avaliadas nessa SE: *Desculpar-se* ($\chi^2=13,850$; $p=0,003$), *Admitir erros* ($\chi^2=17,717$; $p=0,001$), *Expressar intenção de mudança* ($\chi^2=12,306$; $p=0,006$) e *Expressar concordância* ($\chi^2=14,765$; $p=0,002$).

4.4. Avaliação por Pares

A Avaliação por Pares, realizada ao final do PTHST, revelou as percepções de significantes – ou seja, dos participantes do grupo – sobre os colegas que mais se beneficiaram com o programa. A Tabela 21 aponta, em ordem decrescente, os participantes do G1 que mais receberam indicações de melhorias pelos seus pares e o relato das mudanças observadas, na íntegra.

Tabela 21

Frequência de Participantes do G1 (n=8) que Mais se Beneficiaram com o PTHST e Relato sobre as Mudanças Observadas, Conforme a Avaliação por Pares

Participante	Frequência	Mudança
Henrique	6	“Menos inibido, mais falante, solto, um pouco mais corajoso no falar e com mais volume.” (Aline); “Menos tímido, tom de voz mais audível, mais dinâmico. O curso valorizou o que ele tinha de melhor: sinceridade e amizade.” (Fabiana); “Está mais espontâneo, fala mais, aumentou o tom de voz.” (Carolina); “Meio desinibido, mais falante, perdi um pouco minha timidez.” (Henrique); “Ele era tímido, extremamente calado, com o curso deixou sua timidez de lado, tornando mais “conversante”.” (Daniel); “Percebi que houve uma boa integração com o grupo e a voz também está mais audível.” (Gerusa).
Gerusa	4	“Participação.” (Bianca); “Está mais solta, mais divertida e menos deprimida.” (Aline); “Autoestima.” (Gerusa); “Participação, atenção nas atividades.” (Eduardo).
Bianca	3	“No início era tímida, dificuldade em falar, se relacionar. Hoje seu comportamento melhorou muito.” (Fabiana); “No começo ela era tímida, com o passar do tempo ela teve uma melhora com isso.” (Henrique); “Ela era meio retraída, dificuldade de expressão (sua opinião) e relacionar-se. Com o curso ela melhorou.” (Daniel).
Daniel	3	“Falar mais.” (Bianca); “Expressar meu sentimento pela mulher que eu gostasse. Era meio devagar em batalhar por ela.” (Daniel); “Participação, atenção nas atividades.” (Eduardo).
Carolina	2	“Aprendi a me calar em uma crítica, principalmente com minha mãe. Percebi que não me importando com as críticas, ela parou um pouco.” (Carolina); “Apesar de falante e divertida, continuou orgulhosa, não conseguindo colocar em prática algumas habilidades como, por exemplo: demonstrar empatia, elogios, amor.” (Aline).
Fabiana	2	“O PTHST me incentivou a acreditar em mim mesma, valorizar-me pelo o que sou. Aprendi que sou especial e que não tenho que me limitar para nada. Obrigada.” (Fabiana); “Participação, atenção.” (Eduardo).
Eduardo	2	“Seguindo as instruções, tipo vestir, corte de cabelo em uma entrevista, se comportar, conquistou até um emprego.” (Carolina); “Percebi o compromisso que começou ter no decorrer do curso (atenção).” (Gerusa).
Aline	1	“Participação.” (Bianca).

Nota. Os nomes são fictícios.

Todos os participantes do G1 receberam pelo menos uma indicação de pessoas beneficiadas pelo PTHST. É interessante notar o relato das mudanças observadas no desempenho social dos colegas, principalmente do participante com maior indicação

(Henrique), sobre a aquisição dos componentes verbais, não-verbais e paralinguísticos das habilidades sociais. Isso aponta que os participantes do G1 aumentaram a capacidade de observação e de automonitoria e começaram a discriminar as diversas áreas que compõem um desempenho socialmente habilidoso. Além disso, o relato das mudanças referentes à Carolina e ao Eduardo indica que eles passaram a verificar as consequências que podem ocorrer, tanto no ambiente familiar como profissional, ao usar as habilidades sociais ensinadas no PTHST.

A Tabela 22 mostra os resultados da Avaliação por Pares do G2. Evidenciam-se a ordem de frequência de indicação dos participantes e as mudanças observadas pelos colegas.

Tabela 22

Frequência de Participantes do G2 (n=8) que Mais se Beneficiaram com o PTHST e Relato sobre as Mudanças Observadas, Conforme a Avaliação por Pares

Participante	Frequência	Mudança
Olinda	8	“Melhorou comportamento com a família e com os amigos.” (Karla); “Agora está mais calma.” (Marcela); “Controlou emoções. Se expressa muito bem.” (Janaína); “Tem se esforçado para usar as HS.” (Ivete); “Ela mudou muito e usa muito as palavras mágicas.” (Nádia); “Expressa seus sentimentos e pratica em casa o que aprendeu.” (Paulo); “Modo de vida, conviver expressando calma.” (Olinda); “Era tensa, fechada e egoísta, mas mudou.” (Luís).
Paulo	7	“Comportamento – mudança no modo de falar.” (Karla); “Agora ele fala sem gírias.” (Marcela); “Maneira dele falar e agir. Pouca gíria e expressões mais claras.” (Janaína); “Ele mudou muito porque ele parou um pouco de usar gíria e usou muito o feedback positivo com a família.” (Nádia); “Porque tudo o que eu aprendi ajudou a evoluir minha mente e isso que eu aprendi eu vou praticando.” (Paulo); “Maneira de expressar do seu jeito, fala etc.” (Olinda); “Mudou quase 100%.” (Luís).
Ivete	3	“Estou mais confiante, tenho usado as HS.” (Ivete); “Ela mudou muito porque ela era estoradona, era muito esquecida. Agora não. Ela é uma pessoa calma e usa as palavras mágicas e o feedback positivo.” (Nádia); “Era ansiosa, nervosa e impulsiva, mas mudou.” (Luís).
Luís	3	“Mais autoconfiante.” (Karla); “Agora ele está menos tímido.” (Marcela); “Está mais solto, mais falante.” (Ivete).
Marcela	2	“Ela mudou muito porque tudo que ela aprendeu ela expressa conversando.” (Paulo); “Expressão: tudo. Olhar, falar etc” (Olinda).
Janaína	1	“Tinha dificuldade de expressar sentimentos (carinho, elogio).” (Janaína).

Nota. Os nomes são fictícios.

No G2, a participante Olinda recebeu indicação de todos os integrantes desse grupo, inclusive dela mesmo. Com boa indicação de mudanças também apareceu o Paulo. Em geral, os relatos de mudanças apontam que os participantes do G2 também elevaram a capacidade de observação do desempenho social dos outros e de si mesmo, desenvolveram a automonitoria, começaram a discriminar os componentes das habilidades sociais e assimilaram nomes específicos de algumas das subclasses. Tais respostas ainda sugerem a generalização do aprendizado das habilidades sociais para outros ambientes e interlocutores, além daquele próprio do PTHST.

4.5. Questionário de Avaliação das Habilidades Sociais Aprendidas

No encerramento do PTHST, os participantes avaliaram as habilidades sociais aprendidas, citando aquelas que foram mais importantes para o próprio desenvolvimento interpessoal-profissional. Em relação ao G1, tais resultados são apresentados na Tabela 23, juntamente com as justificativas, reveladas na íntegra.

Tabela 23

Frequência de Indicação das Habilidades Sociais Mais Importantes para o Desenvolvimento dos Participantes do G1 e Relato das Justificativas

Habilidade	Frequência	Justificativa
Empatia	4	“Foi muito importante, pois nos ajudou a entender mais as pessoas, por nos colocar em seu lugar. Nos fez ver a diferença de empatia e pró-empatia.” “Ser empático, tentar compreender e se por no lugar das pessoas para entender as suas reações.” “Já exercia, mas com o curso eu tive mais conhecimento.” “Identificar e compreender o pensamento e o sentimento de uma pessoa, ou seja, ser empático.”
Assertividade	4	“Muito interessante, porque fez ver por exemplo o que é ser assertivo=saber como responder sem ferir, não-assertivo=concorda com tudo; agressivo=consegue discordar ou é sempre do contra. Muito bom para ver quem somos realmente.” “Tento analisar a situação e procuro agir da maneira que mais encaixa no momento para que tudo seja solucionado sem maior consequência.” “Defender seu próprio direito, respeitando os direitos alheios.”
Contato visual	3	“Tenho um pouco de dificuldade de falar olhando nos olhos e elogiar pessoalmente. Aprendi que posso melhorar, vou procurar melhorar.”
Leitura do ambiente	2	“Aprendi que dependendo do local e da situação devemos calar ou falar, mas sempre com domínio na palavra, tipo não gritar etc” “Observar o ambiente, as reações que as pessoas têm no ambiente de trabalho, e outras situações do dia para saber como reagir.”
Resolução de problemas interpessoais e tomada de decisão	2	“Foi legal, pois ajudou a diagnosticar problemas, bem como fazer ajustes e mudanças quando necessário, ligado a melhoria e o bem-estar de todos.” “Tenho facilidade em identificar, analisar e solucioná-lo, mas não de expor os meus problemas.”
Postura corporal	2	-
Enfrentar entrevista de emprego	1	“Como se comportar, falar etc.”
Iniciativa		“Ter iniciativa, batalhar pelos objetivos, conquistar as coisas que são importantes.”
Motivação	1	“Depois do curso comecei a reavaliar os objetivos que tinha antes do acidente, parecendo que nasci outra vez, novos sonhos, novos horizontes, enfim, sinto-me com forças para prosseguir e conquistar aquilo que almejo.”
Autoconhecimento	1	“Nessas minhas autoavaliações, percebi que minhas imperfeições são bem maiores do que eu achei que fosse, estou tentando me policiar em algumas condutas que não estão sendo legais pra mim e nem para outras pessoas.”
Feedback	1	-
Lidar com críticas	1	-
Manter conversação	1	-

Nota. Os participantes foram instruídos a questionar a pesquisadora quando tinha dúvida ou não lembrava o nome da habilidade aprendida. Outro indicador de compreensão do termo foi a justificativa da resposta, dada por escrito no questionário, pela maioria dos participantes.

Observa-se na Tabela 23 que as habilidades sociais mais indicadas pelos participantes do G1 foram, igualmente, *Empatia* e *Assertividade*. Na sequência, destacaram-se: *Contato visual*, *Leitura do ambiente* e *Resolução de problemas interpessoais e tomada de decisão*.

A Tabela 24 revela a frequência de indicação das habilidades sociais mais importantes para o G2. Encontram-se ainda algumas justificativas citadas, apresentadas na íntegra.

Tabela 24

Frequência de Indicação das Habilidades Sociais Mais Importantes para o Desenvolvimento dos Participantes do G2 e Relato das Justificativas

Habilidade	Frequência	Justificativa
Empatia	4	“Tenho procurado compreender melhor as pessoas e procuro também a melhor forma de falar com elas. Me coloco no lugar do outro.” “Reforçou o que eu tinha.”
Lidar com críticas	4	“Saber fazer a crítica com a técnica sanduíche.” “Sanduíche foi muito importante para lidar.”
Feedback	4	“Muda o jeito ou reforça a atitude de alguém.” “O feedback positivo porque usa as palavras positivas.”
Civilidade	3	“Tenho cumprimentado mesmo as pessoas que não conheço. Utilizo com mais frequência as palavras “mágicas”. ” “Pois aprendi muito.”
Automonitoria	3	“Tenho me observado mais, tanto nas minhas atitudes passadas, como no dia a dia.” “Pensar antes de agir.”
Assertividade	2	“Ensinou a ser assertivo. Evito a agressividade que pode ofender as pessoas e ser passivo que pode nos prejudicar.”
Comunicação	2	“Iniciar conversa com estranho.”
Resolução de problemas interpessoais e tomada de decisão	1	“Resolver problemas é importante, pois dificuldade todos temos.”
Enfrentar entrevista de emprego	1	“Como eu não sabia, eu adorei, foi demais pra nós.”

Nota. Os participantes foram instruídos a questionar a pesquisadora quando tinha dúvida ou não lembrava o nome da habilidade aprendida. Outro indicador de compreensão do termo foi a justificativa da resposta, dada por escrito no questionário, pela maioria dos participantes.

Na Tabela 24, nota-se que *Empatia*, *Lidar com críticas* e *Feedback* foram, igualmente, as habilidades sociais mais indicadas pelo G2. Em seguida, apareceram *Civilidade* e *Automonitoria*. Na sequência, surgiram *Assertividade* e *Comunicação*.

4.6. Diário de Campo

Durante as fases de *follow-up* e em contatos realizados após o encerramento dessas avaliações, os participantes relataram informações importantes, relacionadas à participação no PTHST. A Tabela 25 mostra tais relatos de progresso e generalização para o G1.

Tabela 25

Relatos dos Progressos e Generalização dos Participantes do G1, Extraídos do Diário de Campo, nas Fases de Follow-up e Contatos Posteriores

G1

Aline disse que todas as pessoas que já lhe conheciam, inclusive sua médica, relataram mudanças. Falam que está mais bonita, mais comunicativa, mais feliz. Contou que na consulta médica, fez várias perguntas à médica, procurou saber mais sobre sua saúde e então notou que a médica ficou parada, olhando para ela de boca aberta e falou: “Nossa, você está diferente!”. Disse que as pessoas perguntam o que aconteceu e ela disse que foi o PTHST que fez tudo isso com ela.”

Gerusa disse que o PTHST foi muito bom para ela, que lhe deu mais motivação para a vida e que ajudou a melhorar certas dificuldades interpessoais.

Carolina disse: “*Percebi que minha mãe diminuiu de fazer críticas em relação à mim, quando consegui parar de rebatê-las, deixando-a falar sozinha*”.

Fabiana contou que estava acontecendo conflitos interpessoais no ambiente de trabalho e disse que conseguiu notar que o problema era falta de empatia. Comentou e explicou para uma das funcionárias que era isso. A funcionária concordou que lá as pessoas não tinham empatia. Disse que é impressionante como dá para perceber o que foi dado no PTHST.

Gerusa contou que teve depressão desde que sofreu o acidente. Estava tomando remédio para depressão, há um ano e meio, mas parou de tomá-lo um mês depois de iniciar o PTHST porque sentiu que o programa estava lhe ajudando. Com a participação no PTHST, relatou que está mais motivada, alegre, cheia de vida e que as coisas começaram a dar certo, como o emprego bem remunerado que conseguiu, possibilitando sua independência, e morar sozinha, que era o que desejava. Contou da nova amizade, feita no dia que exercitou a tarefa de casa (apresentar-se e manter conversação), que também tem lhe ajudado, sendo uma dessas amigas que lhe falou da vaga de emprego, que agora conquistou.

Fabiana disse que após o encerramento do PTHST, passou a lutar mais por seus direitos. Por isso, até conseguiu resolver os problemas com sua casa na COHAB, que não saía nunca. Agora, saiu e já está morando nela. Está morando sozinha, como desejava.

Gerusa disse que o PTHST lhe trouxe mais motivação e que após três meses de curso estava realizando seu sonho de cursar Psicologia (passou no vestibular e matriculou-se na universidade) e de independência (começou a morar sozinha e trabalhar).

Henrique contou que após ter participado do PTHST conseguiu emprego e ficou mais desinibido.

Eduardo conseguiu seu primeiro emprego.

Carolina obteve seu primeiro emprego de carteira assinada.

Aline contou que estava muito contente porque conseguiu passar no processo seletivo da empresa que desejava trabalhar. Na última entrevista com o gerente, disse que se saiu muito bem e que se lembrou de tudo do PTHST. Disse que o PTHST foi fundamental para ela melhorar seu desempenho nas entrevistas de emprego porque antes ficava muito nervosa, sem saber o que falar. Contou que fez tudo como aprendeu no PTHST e estava muito segura. Disse que o entrevistador fez algumas perguntas sobre como ela resolveria certos conflitos no trabalho que haviam sido discutidos no PTHST (lidar com crítica, expressar opinião, admitir erro). Contou que soube dar todas as respostas. Disse que o entrevistador ficou surpreso com o seu desempenho e perguntou sobre o PTHST que constava no currículo (...) e relatou ter “dado uma aula” sobre o que foi ensinado. Disse que saiu da entrevista com bom pressentimento e que, logo no dia seguinte, eles ligaram avisando que havia sido selecionada.

Nota. Os nomes são fictícios. Os participantes referiam-se ao PTHST como “curso”. Optou-se por substituir a referência ao curso por PTHST, sigla reconhecida na pesquisa.

Os relatos espontâneos dos participantes do G1 sugerem diversos benefícios que o PTHST proporcionou na vida pessoal e profissional dos mesmos, como independência

financeira, autonomia e conquista de um emprego. Há referência também à manutenção do aprendizado das habilidades sociais, ao longo do tempo, e à generalização desse aprendizado para diferentes situações e contextos do ambiente natural.

Os participantes do G2 também relataram espontaneamente progressos e indicativos de generalização nas avaliações de *follow-up* e contatos posteriores. A Tabela 26 apresenta tais relatos.

Tabela 26

Relatos dos Progressos e Generalização dos Participantes do G2, Extraídos do Diário de Campo, nas Fases de Follow-up e Contatos Posteriores

G2
A mãe de Paulo contou que ele melhorou muito no relacionamento com a família, depois que participou do PTHST.
Ivete ligou para contar que foi aprovada em uma entrevista de seleção de emprego, conquistando a vaga na empresa. Disse que o PTHST lhe ajudou muito nessa conquista.
Janaína ligou para dizer que conseguiu um emprego. Estava muito contente! É o primeiro trabalho, depois do acidente que sofreu. Disse que a entrevista foi parecida com aquela que nós treinamos. Disse que se saiu muito bem, que ficou à vontade e que se comportou conforme foi treinado no dia da entrevista de emprego.
<i>Nota.</i> Os nomes são fictícios. Os participantes referiam-se ao PTHST como “curso”. Optou-se por substituir a referência ao curso por PTHST, sigla reconhecida na pesquisa.

A Tabela 26 mostra relatos de aquisições e autoavaliações mais positivas, associadas à participação no PTHST, também entre os participantes do G2. Os relatos de aquisições foram contextualizados no relacionamento familiar como em situações reais de entrevista de seleção de emprego. Nota-se ainda relato de pessoa significativa do ambiente natural (mãe) sobre as mudanças positivas de um dos participantes.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa são discutidos em cinco tópicos: (a) Construção dos procedimentos de observação; (b) Avaliação das necessidades de intervenção em habilidades sociais para o trabalho; (c) Planejamento do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho; (d) Avaliação de processo do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho; e (e) Efeitos do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho.

1. Construção dos Procedimentos de Observação

A avaliação multimodal tem sido amplamente valorizada nas pesquisas em habilidades sociais, considerando a sua capacidade de acessar diversos indicadores do desempenho social e, conseqüentemente, obter maior variedade de informações da população de interesse (Del Prette & Del Prette, 2006; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2009). Dada a necessidade de planejar uma avaliação do repertório comportamental para analisar outros indicadores, além daqueles produzidos por instrumentos de autorrelato, foram elaborados dois procedimentos de observação, aplicáveis em ocasiões distintas.

Um dos procedimentos refere-se à construção do Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (SOHSP), composto por Situações Estruturadas e seus respectivos Registros de Observação de Habilidades Sociais Profissionais. O SOHSP indica a composição de três Situações Estruturadas que criam demandas para o desempenho de habilidades sociais profissionais, específicas para a entrevista de emprego e para duas ocorrências previstas no ambiente de trabalho: oferecer ajuda e lidar com crítica justa. Essas situações foram estruturadas buscando facilitar a avaliação de habilidades sociais, sobretudo, de classes de civilidade, comunicação, empatia e assertividade, valorizadas na seleção de

peçoal e no cotidiano das relações de trabalho, de acordo com a análise das demandas apontadas nas revistas de mercado (Campos, 2007; “Como vencer o terror da entrevista”, 2005) e na produção científica (Argyle, 1978; Bandeira & Quaglia, 2005; Baron & Markman, 2003; Câmara & cols., 2004; Cournoyer, 2007; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001, 2003; Gondim & cols., 2003; Miguel & Garbi, 2003; Pereira, 2006; Pereira & Del Prette, 2007; Sarriera & cols., 2006).

A versão inicial do SOHSP, construída no Estudo-Piloto II, foi testada com adolescentes. Ainda que os participantes desse piloto tenham sido adolescentes sem deficiência física, tal estudo permitiu a análise das instruções de cada situação, do tempo de duração dos desempenhos, dos arranjos relacionados ao ambiente físico, da captura das cenas filmadas, da seleção dos comportamentos a serem observados, da construção de um registro de observação, entre outros aspectos. A importância dos resultados obtidos com tal procedimento de testagem é apoiada por outros estudos, como o de Alves e cols. (1999), que construíram uma metodologia observacional para investigar crianças em situações de rua, destacando a necessidade de realização de estudo-piloto, com o objetivo de buscar parâmetros para a elaboração de uma metodologia própria e efetiva. Além disso, a avaliação minuciosa dos desempenhos nas Situações Estruturadas do Estudo-Piloto II, por meio das filmagens, contribuiu para a seleção e definição inicial das subclasses de habilidades sociais profissionais que surgiam em cada situação, sustentando as discussões realizadas por Dessen e Murta (1997) sobre a utilidade do vídeo na elaboração de um sistema de categorias e no treino de observadores. As mesmas autoras (Dessen & Murta, 1997) ainda destacaram, na construção de sistemas de categorias, a relevância de uma coleta de dados com uma perspectiva mais qualitativa ocorrer primeiramente a fim de fornecer subsídios mais consistentes e relevantes para a análise quantitativa.

Para a versão final do SOHSP, utilizada nesta pesquisa, houve ainda a necessidade de outra adaptação e testagem com pessoas com deficiência física. Alguns arranjos nas Situações Estruturadas foram necessários, em relação às instruções e ao ambiente físico, para evitar certas locomoções, uma vez que a maioria dos participantes possuía restrições motoras. Quanto ao Registro de Observação das Habilidades Sociais Profissionais de cada Situação Estruturada, nessa versão final, houve a modificação das definições da escala de mensuração e de algumas subclasses de habilidades sociais profissionais, com o objetivo de aprimorá-las e ainda ponderar as restrições motoras e de locomoção de uma variedade de deficiência física na operacionalização dos desempenhos, uma vez que os participantes apresentavam paralisia cerebral, poliomelite, traumatismo raquimedular, distrofia muscular, entre outros comprometimentos significativos. Assim, as diferentes limitações da deficiência física não se constituíram em fator impeditivo para a avaliação das habilidades sociais profissionais. Isso mostra a importância das decisões que devem ser tomadas pelo pesquisador, quando a metodologia utilizada é observacional, em relação a vários aspectos (comportamento, contexto, tipo de registro, tempo de duração), inclusive aqueles relacionados às particularidades da população-alvo, como apontou a literatura (Alves & cols., 1999; Bandeira, 2002; Dessen & Murta, 1997).

Os resultados relacionados ao índice de concordância entre avaliadores dos Registros de Observação de Habilidades Sociais Profissionais revelaram-se satisfatórios. Supõe-se que a definição operacional das subclasses de habilidades sociais profissionais e da escala de mensuração facilitou a obtenção da confiabilidade do registro de observação, conforme sugeriram Dessen e Borges (1998) sobre a utilização de definições elaboradas de forma completa e objetiva, capazes de minimizar interpretações ambíguas e possíveis discordâncias. Buscou-se estabelecer definições com uma linguagem clara, concisa, direta, explícita e

completa, empregando elementos pertinentes e denominação apropriada, de acordo com as orientações dadas por Fagundes (1985).

A testagem desse procedimento de observação permitiu atender minuciosamente aos demais critérios e cuidados especiais para a construção de métodos de observação fidedignos (Cano & Sampaio, 2007; Del Prette & Del Prette, 2006; Gresham & cols., 2008; Kazdin, 1982). Além disso, a avaliação das habilidades sociais, por meio de desempenho de papéis, revelou-se um procedimento viável para análise dos dados, como indicaram também diferentes estudos (Bandeira, 2002; Falcone, 1999).

Outro procedimento elaborado para esta pesquisa foi o Registro de Observação das Sessões. Esse registro buscou monitorar a aplicação do PTHST analisando a assiduidade nas sessões, o oferecimento de elogios e apoio ao colega, o relato de problemas, o envolvimento nas atividades, o cumprimento das tarefas de casa, o relato de progressos e de generalização. Esses indicadores foram selecionados com base na análise da literatura sobre critérios de Avaliação de Processo (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001; Linnan & Steckler, 2002; Hofstee, 1987 apud Murta, 2005b; Melo-Silva & Jacquemin, 2001; Murta, 2007; Murta, Sanderson & Oldenburg, 2006). Para a sua construção, embora não tenha sido testado no piloto, foram adotados os mesmos cuidados de definição operacional e de análise de concordância entre avaliadores independentes, como recomendaram os estudos de Del Prette e Del Prette (2006), Dessen e Borges (1998), Dessen e Murta (1997), Fagundes (1985), Gresham e cols. (2008) e Kazdin (1982).

Importante discutir que a coleta e análise dos dados do SOHSP e do Registro de Observação das Sessões ocorreram por meio do uso de filmagens. Embora haja uma discussão sobre os limites desse recurso em relação ao campo de alcance visual e possíveis perdas de acontecimentos relevantes que podem não ser focalizados na gravação, assim como em relação ao seu caráter intrusivo, os cuidados tomados podem amenizar suas limitações

(Dessen & Murta, 1997). Nesse sentido, ofereceu-se treinamento prévio da filmadora para a auxiliar de pesquisa que realizou tal atividade, orientando-a à respeito dos recursos e da captura das cenas. Para evitar possíveis perdas de acontecimentos e percepções relevantes nas gravações, utilizou-se o Diário de Campo como procedimento complementar. Para minimizar o efeito intrusivo, a maioria das filmagens, de ambos os procedimentos e com cada grupo, foi realizada pela mesma pessoa e, em raros casos de ausência, usou-se um tripé, localizado em um ponto da sala que oferecia amplitude do campo visual. Além disso, buscou-se minimizar a reatividade apresentando a auxiliar desde a fase de recrutamento dos participantes e permitindo um tempo para familiarização do equipamento de registro. Desse modo, com as devidas precauções tomadas e com os resultados obtidos, tanto na testagem como na coleta e análise dos dados de ambos os procedimentos de observação elaborados para esta pesquisa, pode-se dizer que as vantagens do uso de filmagens superam as desvantagens, de acordo com a sustentação da literatura (Cano & Sampaio, 2007; Dessen, 1995; Dessen & Murta, 1997).

Estudos desse tipo podem viabilizar a construção de diferentes procedimentos para a avaliação de comportamentos como, por exemplo, facilitando o acesso direto ao desempenho de habilidades sociais e o monitoramento do desenvolvimento de cada sessão de um programa. Os resultados relacionados com a elaboração desses procedimentos de observação permitiram o refinamento da avaliação do repertório de habilidades sociais profissionais dos participantes e do processo de aplicação do PTHST, além de disponibilizar aos pesquisadores ou profissionais dois procedimentos com índices de concordância satisfatórios entre avaliadores.

2. Avaliação das Necessidades de Intervenção em Habilidades Sociais para o Trabalho

A necessidade de intervenção em habilidades sociais para o trabalho foi inicialmente identificada pela literatura científica e pelas pesquisas de mercado que apontaram o descumprimento da Lei 8.213/1991 ou ainda que as cotas não foram totalmente preenchidas

pelas empresas (Consani, 2008; Fernandes & Rolli, 2008; Gomes, 2005; Lancillotti, 2003; Pauda, 2005; Tanaka & Manzini, 2005). Essa lacuna foi ainda mais reforçada com os dados expressivos da pesquisa de Fernandes e Rolli (2008) indicando que, até o mês de abril de 2008, o comércio paulista contratou 31% das vagas obrigatórias, a indústria preencheu 40,5% do necessário e os bancos, 53,5%.

Além dessa perspectiva normativa, antes da aplicação do PTHST, as necessidades educacionais especiais em termos do repertório de habilidades sociais dessa amostra de pessoas com deficiência física desempregadas foram identificadas. Em relação ao IHS-Del-Prette, embora tenha ocorrido uma percentagem relativamente alta de participantes com repertório *deficitário* de habilidades sociais em todos os cinco fatores, três fatores obtiveram maior destaque: *Autoafirmação na expressão de sentimento positivo*, *Conversação e desenvoltura social* e *Autocontrole da agressividade*.

As mulheres, participantes desta pesquisa, relataram repertório *deficitário* de habilidades sociais nos fatores *Autoafirmação na expressão de sentimento positivo* e *Conversação e desenvoltura social*. Comparando esse resultado com o da pesquisa de Pereira e Del Prette (2008), realizada com mulheres com deficiência física, com faixa etária semelhante, no entanto, inseridas no mercado de trabalho, percebe-se que houve diferença entre as amostras de mulheres com deficiência física desempregadas *versus* mulheres com deficiência física inseridas em empresas. No estudo de Pereira e Del Prette (2008), o único fator com maior percentual de trabalhadoras com deficiência física com repertório deficitário de habilidades sociais foi Autoexposição a desconhecidos e situações novas.

Quanto à amostra masculina desta pesquisa, os homens com deficiência física desempregados relataram repertório *deficitário* de habilidades sociais no fator *Autocontrole da agressividade*. Esse achado se aproxima mais do encontrado com a amostra do estudo de Pereira e Del Prette (2008), composta por homens com deficiência física inseridos em empresas. No estudo realizado por esses autores, o fator Autocontrole da agressividade foi

classificado como repertório bom de habilidades sociais, contudo, revelou-se o único fator com repertório mais comprometido em relação aos demais.

Por meio desses achados, uma questão a ser levantada é que os diferentes papéis que uma pessoa ocupa na sociedade podem influenciar a maneira como ela se percebe, como se sente e como se relaciona com outros indivíduos. Nessa perspectiva, a busca de emprego é um momento de transição, que pode ser visto como sendo de risco para essas pessoas, pois elas estão expostas a situações de vulnerabilidade e incertezas com a falta de trabalho. Coerentemente, na pesquisa de Sarriera e cols. (2000), as variáveis discriminantes que identificaram o grupo de desempregado, na correlação empregado *versus* desempregado, foram: menor sentimento de tranquilidade e de segurança pessoal, autorrealização insatisfatória, desvalorização, confiança reduzida, menor gratificação, baixa motivação, maior passividade e menor valor para amizade.

Em relação aos demais instrumentos aplicados para Avaliação de Necessidades, a Escala de Dificuldades Interpessoais destaca a habilidade de *Falar em público*, assim como revela vários outros itens de habilidades sociais, classificados pelos participantes como difíceis, e que são considerados imprescindíveis na busca de emprego e na conquista de uma vaga. É o caso das habilidades de *Abordar autoridade*, *Fazer negociações*, *Fazer perguntas*, *Lidar com críticas*. Na análise de um filme de um vendedor com paralisia cerebral, Pereira e Del Prette (2007) observaram que, durante a entrevista de emprego e nas relações profissionais, o entrevistador ou clientes podem apresentar preconceito em relação à capacidade de trabalho dessas pessoas. Nessas situações, as habilidades de lidar com crítica e enfrentar o entrevistador e clientes para expressar opinião, negociar e resolver problemas foram fundamentais para o personagem principal do filme conquistar a vaga de vendedor e ainda se manter no trabalho. Isso indica a importância da emissão de diferentes habilidades sociais, inclusive as de assertividade, para a inserção profissional e sobrevivência no trabalho.

Desse modo, pode-se reforçar a necessidade de promover a superação da dificuldade de emissão dessas habilidades sociais para aumentar a frequência e qualidade desses desempenhos e, assim, ampliar as oportunidades de êxito nos processos de seleção de emprego.

A importância da preparação dos participantes para as entrevistas de seleção de emprego também foi sustentada com os achados do Questionário de Autoavaliação do Preparo para Inserção Profissional. Ainda que alguns participantes tenham avaliado seu próprio desempenho nessa situação como satisfatório, outros avaliaram negativamente. Além disso, para a maioria, essa situação desencadeava sentimentos como ansiedade, nervosismo e medo. Uma explicação a ser levantada é que possivelmente a entrevista de seleção de emprego pode ter adquirido uma função aversiva para os participantes, diante da própria situação de exposição e avaliação e também das possíveis consequências negativas como, por exemplo, não ser selecionado para a vaga de trabalho. Como todos os participantes possuíam a expectativa de conseguir o emprego e considerando que a maioria deles estava desempregado há certo tempo, as tentativas fracassadas que eles passaram poderiam controlar o desempenho nessas situações de processo seletivo. Mesmo no caso dos participantes que ainda não tinham enfrentado a entrevista de emprego, pode-se supor que não ser exposto a contingências dessa natureza também pode gerar sentimentos de ansiedade, nervosismo e medo, pois a pessoa pode sentir-se sem controle da situação que vai encontrar e não saber como lidar com as demandas do contexto.

Visando o acesso direto ao desempenho de habilidades sociais dos participantes em situações de entrevista de emprego, o Sistema de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (SOHSP) indicou ausência, bem como desempenho insatisfatório de algumas habilidades sociais demandadas nessa ocasião. As subclasses consideradas críticas foram *Fazer perguntas*, *Responder perguntas*, *Revelar-se* e *Apresentar-se a outra pessoa*. Na

entrevista de emprego, Sarriera e cols. (2006) ressaltaram a valorização das habilidades de cumprimentar, apresentar-se, falar de si mesmo, expressar-se com objetividade e fluência. Para complementar, as revistas de mercado, bem como os sites que dão suporte a contratação de profissionais, destacaram as mesmas habilidades citadas por Sarriera e cols. (2006), reforçando a cordialidade, a apresentação pessoal, a postura corporal, o contato visual, a clareza nas respostas e a elaboração de perguntas relacionadas ao cargo ou à empresa (Campos, 2007; “Como vencer o terror da entrevista”, 2005). Assim, tais resultados são mais um indicativo da necessidade de aprimorar o repertório de habilidades sociais dos participantes, tendo em vista a participação dos mesmos em entrevistas de seleção para candidatos à vaga de emprego e os sentimentos negativos despertados nessa situação, que podem prejudicar o desempenho na ocasião.

O SOHSP também possibilitou a observação sobre o desempenho de algumas habilidades sociais consideradas importantes no ambiente de trabalho, conforme constatado no estudo de Pereira (2006). Na situação de *Oferecer ajuda ao colega de trabalho*, as três subclasses de habilidades sociais foram consideradas críticas: *Iniciar conversa*ção, *Expressar compreensão* e *Expressar opinião*. Contextualizadas no oferecimento de ajuda, essas habilidades favorecem a empatia, a cooperação no trabalho e o trabalho em equipe que, por sua vez, são capazes de estimular um ambiente profissional regido pela expressão da solidariedade, pelo cultivo da amizade e pelo rendimento do desempenho nas atividades profissionais.

Outra situação observada foi a de *Lidar com crítica justa do chefe*. Essa situação foi criada em função da necessidade (e em grande parte da dificuldade) de discriminar a crítica justa da injusta. Também foi considerada a importância da habilidade de admitir erros no trabalho, de acordo com os achados obtidos no estudo de Pereira (2006) e no levantamento realizado por Rocha (2007). Nessa perspectiva, as subclasses de habilidades sociais

consideradas críticas foram: *Desculpar-se*, *Admitir erros*, *Expressar intenção de mudança* e *Expressar concordância*. Considerando o fato da crítica ter sido justa e feita de maneira respeitosa, detectaram-se necessidades educacionais especiais em termos de habilidades sociais que precisavam ser desenvolvidas nos participantes, objetivando a capacidade de manejar adequadamente a situação com uma pessoa de autoridade, no caso, o chefe.

Buscando ações direcionadas ao desenvolvimento da empregabilidade, todos esses indicadores de necessidade de intervenção devem ser considerados, do ponto de vista de caracterização da população-alvo, para promover um contexto efetivo de aquisição e aprimoramento de habilidades sociais para o trabalho.

3. Planejamento do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho

Vários aspectos contribuíram para o planejamento de um programa que atendesse às necessidades da população-alvo. Primeiramente, os resultados da pesquisa de Pereira (2006) foram considerados em termos de necessidades do contexto a ser focado. Pereira (2006) entrevistou trabalhadores com deficiência física e seus supervisores para identificar habilidades sociais avaliadas como importantes no ambiente de trabalho. As habilidades sociais que mais se destacaram foram: *Dizer por favor/obrigado*, *Oferecer ajuda*, *Defender os próprios direitos*, *Expressar sentimento positivo*, *Admitir erros*, *Lidar com críticas* e *Agradecer elogios*. Adicionalmente, a autora realizou análise comparativa dos resultados entre trabalhadores com e sem deficiência física. Verificou-se que os itens *Manter conversa* e *Oferecer ajuda* apresentaram média significativamente maior de importância para o grupo de trabalhadores com deficiência física em relação ao grupo de trabalhadores sem deficiência física.

De posse de um levantamento sistemático de habilidades sociais importantes e de desempenhos considerados significativos no ambiente natural do trabalho, conforme apontou Gresham (2009) sobre a relevância da análise da validade social nas intervenções, realizou-se

conjuntamente a avaliação das necessidades dos participantes deste estudo quanto ao repertório de habilidades sociais e à autoavaliação dos mesmos em processos seletivos. A união desses aspectos resultou no planejamento de temas, objetivos e procedimentos de ensino do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho (PTHST).

A organização dos temas e objetivos do PTHST foi distribuída numa sequência crescente de complexidade, como recomendou a literatura especializada (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a). As sessões buscaram atender aos objetivos levantados tanto pela proposta do PTHST quanto pela análise dos déficits e recursos da amostra. Os temas desenvolvidos em cada sessão foram selecionados da literatura própria da área, do Estudo-Piloto I e de outras investigações que promoveram a inserção e formação profissional (Câmara & cols., 2004; Cournoyer, 2007; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Del Prette & cols., 1999; Donohue & cols., 2005; Murta, 2005b; Pereira, 2006; Pereira & Del Prette, 2007; Sarriera & cols., 2000).

O uso das técnicas e procedimentos ocorreu conforme os pressupostos teóricos e práticos desse campo de investigação (Del Prette & Del Prette, 1999; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a) e da análise de vários estudos (Arándiga & Tortosa, 2005; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Murta, 2005b; Pereira & Del Prette, 2007; Roca, 2005; Weber & cols., 2005), adaptando-o às restrições físicas dos participantes e aos contextos da amostra. As tarefas de casa foram selecionadas em função dos objetivos das sessões e das dificuldades dos participantes, de acordo com o recomendado por A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2005). Quanto aos motivadores, os mesmos foram programados com o objetivo de evitar o abandono do PTHST e diminuir as faltas nas sessões, como sugerido por Olivares, Mendez e Ros (2005).

Estruturado o PTHST, antes de intervir, outros cuidados foram necessários para atender às necessidades da população-alvo. Inicialmente, foi imprescindível estabelecer dias e

horários para o programa, compatíveis com os demais compromissos da maioria dos participantes, especialmente em relação às sessões de fisioterapia, um tratamento de saúde presente com grande intensidade na rotina de pessoas com deficiência física. Estabelecidos os dias e horários, assim como o número de participantes da pesquisa, foi indispensável localizar, para ambos os grupos, local que não houvesse barreiras arquitetônicas. Outro aspecto relacionado à acessibilidade ocorreu com o transporte, uma vez que em ambos os grupos possuíam indivíduos com restrições físicas que precisavam de transporte adaptado para participar do PTHST. Todas essas necessidades foram atendidas, tanto com o G1 quanto com o G2, e contribuíram para a adesão das pessoas com deficiência física.

Essa discussão mostra que a Avaliação de Necessidades é a primeira fase do planejamento de um programa bem-sucedido. Essa etapa deve envolver, além da identificação das necessidades normativas e educacionais da população-alvo e da significância social das habilidades a serem ensinadas, que subsidiam a elaboração dos objetivos, outros aspectos que oferecem suporte ao desenvolvimento da intervenção como, por exemplo, os arranjos relacionados à estrutura e dinâmica do programa, as condições físicas do ambiente, os recursos materiais e financeiros.

4. Avaliação de Processo do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho

A Avaliação de Processo tem o propósito de monitorar a aplicação de um programa buscando aprimorar a qualidade da intervenção e garantir o alcance dos objetivos (Melo-Silva & Jacquemin, 2001; Murta & cols., 2006; Rossi & cols., 2004). Para esse tipo de análise, os resultados dos indicadores do Registro de Observação das Sessões e também de alguns dados extraídos do Diário de Campo foram agrupados conforme os critérios propostos por Linnan e Steckler (2002) e Hofstee (1987 apud Murta, 2005b): Assiduidade (*Frequentar a sessão*); Metas Intermediárias (*Elogiar o colega, Oferecer apoio ao colega e Relatar problemas*); e

Dose Recebida (*Cumprir a tarefa de casa, Envolver-se nas atividades, Relatar progressos e Relatar generalização*).

No critério Assiduidade, o indicador *Frequentar a sessão*, previsto no Registro de Observação das Sessões, e a presença por participante, apontada no Diário de Campo, foram analisados. No indicador *Frequentar a sessão*, nota-se que grande parte das sessões obteve assiduidade relativamente elevada e com frequência semelhante entre ambos os grupos, como aponta a análise estatística de comparação. A análise da presença por participante também indica poucas faltas. A maioria das faltas foi justificada antecipadamente pelos participantes revelando que algum evento interferiu, independente do custo da resposta em participar do PTHST. Percebe-se que a proporção de pessoas que participaram das sessões do PTHST foi satisfatória, garantindo que os participantes se beneficiassem dos objetivos desenvolvidos em cada encontro.

Mesmo para os participantes que precisaram faltar, ofereceu-se alguma estratégia para que ele pudesse aproveitar o tema desenvolvido, como o telefonema para saber o motivo da ausência e explicar a tarefa de casa, dando a possibilidade de a pessoa realizá-la e discuti-la na sessão subsequente. Além das estratégias de reposição quando as faltas são inevitáveis, outra questão que pode ser destacada em relação à assiduidade refere-se à importância de se criar motivadores desde o início do programa (Olivares & cols., 2005), como os planejados, por exemplo, para tentar assegurar a presença, especialmente no começo, uma vez que a possibilidade deles obterem gradativamente reforçadores naturais com a participação pode contribuir para a manutenção no grupo (Bieling & cols., 2008; Yalom & Leszcz, 2006).

Ainda no critério Assiduidade, na análise do Diário de Campo, a metade dos integrantes do G2 apresentou frequência de 100% de presença no PTHST. Dentre esses quatro participantes, dois deles se beneficiavam do transporte adaptado, oferecido pela Instituição B. Para o G1 também foi disponibilizado o transporte a um dos participantes que possuía

problema de locomoção. Isso indica que o contexto também pode contribuir para o resultado final de um programa à medida que oferece suporte para o aproveitamento do serviço disponibilizado, como revelaram outros estudos (Fleury & Murta, 2008; Linnan & Steckler, 2002; Murta & cols., 2006).

A pesquisa-intervenção estabelece um desafio no sentido de oferecer uma quantidade significativa de sessões para a modificação dos comportamentos-alvo e, ao mesmo tempo, evitar que a participação nos encontros seja exaustiva ou concorra com a condição dos participantes atenderem a outros compromissos rotineiros. Nessa perspectiva, a assiduidade e os demais resultados obtidos sugerem que a estrutura (quantidade e distribuição das sessões, duração) e os procedimentos do PTHST foram satisfatórios para a participação das pessoas.

Em Metas Intermediárias, como mostram os resultados, desde as sessões iniciais foram observados, em ambos os grupos, indicadores de *Elogiar o colega*, *Oferecer apoio ao colega* e *Relatar problemas*. As filmagens revelam que o elogio surgia em situações diferentes, como em casos de expressão de contentamento ao colega pela participação em alguma atividade ou pelos progressos nos desempenhos sociais, tanto dentro quanto fora do grupo. O oferecimento de ajuda também aparecia relacionado à execução de alguma atividade da sessão buscando estimular a exposição e participação do colega, bem como em casos de necessidade de ajuda física para a locomoção e mudança de cadeira. Quanto ao relato dos problemas, observou-se a necessidade dos participantes conversarem sobre o enfrentamento da deficiência, seja esta de natureza adquirida ou de nascença. As declarações a respeito disso, registradas no Diário de Campo e nas filmagens, remetiam aos sentimentos despertados quando as pessoas buscavam superprotegê-las ou quando o ambiente de trabalho não conseguia compreender as suas reais limitações e potencialidades. Os participantes ainda compartilhavam as experiências que passaram a enfrentar após a aquisição de limitações físicas oferecendo apoio àqueles que estavam com problemas de aceitação e adaptação, como

mostram as filmagens. Outros problemas que frequentemente eram relatados referiam-se ao convívio familiar. De fato, nota-se que o desenvolvimento de habilidades de processo, como o elogio e o apoio ao outro, e ainda o relato de problemas, favorece a coesão do grupo, desperta a sensação de aceitação e pertencimento, promove a análise das dificuldades, fortalece o vínculo de amizade e, assim, aumenta a probabilidade de criar contingências reforçadoras aos seus participantes, trazendo implicações terapêuticas, como declarou a literatura (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001; Yalom & Leszcz, 2006).

Verifica-se ainda que os resultados dos indicadores *Elogiar o colega* e *Oferecer apoio ao colega* não apresentaram diferenças significativas entre ambos os grupos. No entanto, o G2 apresentou resultados superiores no indicador *Relatar problemas* em comparação com o G1. Isso pode ser discutido em função de certas especificidades do G2. No G2 foi possível acompanhar, durante o PTHST, a situação de um dos participantes que conseguiu prótese das duas pernas. Durante as sessões, acompanhou-se a sua adaptação ao colocar as próteses, para então deixar a cadeira de rodas com o auxílio inicial do andador, até obter o equilíbrio total. Essa participante compartilhava sua experiência e muitas vezes era solicitada pelos colegas do grupo a contar como foi essa conquista, o que fez para conseguir rapidamente suas próteses, como enfrentou e aceitou a nova condição da deficiência física adquirida (amputação das duas pernas e de um dedo da mão) em função de doença. Essas situações estimulavam a troca de informações e o relato dos problemas enfrentados pelos outros participantes, o que pode ter influenciado na diferença entre os grupos.

No critério Dose Recebida, os seguintes indicadores do Registro de Observação das Sessões foram analisados: *Cumprir a tarefa de casa*, *Envolver-se nas atividades*, *Relatar progressos* e *Relatar generalização*. Os resultados desses indicadores, que foram semelhantes entre ambos os grupos, segundo a análise estatística de comparação, revelaram o engajamento dos participantes com o PTHST e o uso que eles fizeram da intervenção. Em relação ao

cumprimento das tarefas de casa (TAC), verificou-se que apenas a TAC 11 (*Aceite uma crítica justa*) não foi realizada pelos participantes do G1 e obteve baixa frequência de realização entre os participantes do G2. Pode-se supor que essa tarefa talvez não tenha sido realizada pela maioria dos participantes pelo fato deles não terem sido criticados de forma justa, naquele período estipulado, como os próprios participantes justificaram, ou pela falta de aquisições prévias para aceitar a crítica, admitindo o erro. Todavia, os participantes relataram a realização das demais TACs, com razoável frequência de cumprimento, inclusive entre aquelas que criavam oportunidade para o desempenho de habilidades sociais apontadas como críticas na Avaliação de Necessidades: TAC 12 (*Faça perguntas a pessoas desconhecidas*), TAC 7 (*Quando notar que uma pessoa precisa de ajuda, ofereça-a*), TAC 13 (*Apresente-se e mantenha conversa com uma pessoa desconhecida*), TAC 10 (*Quando alguém te criticar, escute a crítica, mas não responda*), TAC 8 (*Escolha uma pessoa da família e expresse carinho a ela*), TAC 14 (*Elogie duas pessoas diferentes*), entre outras. Desse modo, as tarefas de casa possibilitaram o aperfeiçoamento das habilidades treinadas, permitindo a aquisição e também a generalização para outros contextos, conforme sugeriram A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2005).

Além do cumprimento das TACs, observou-se o envolvimento dos participantes nas atividades das sessões. Os resultados do indicador *Envolver-se nas atividades* mostram que, em ambos os grupos, praticamente todos os participantes presentes se engajaram nas atividades demonstrando interesse e disposição para a realização das mesmas. Esses resultados apontam que as atividades e os procedimentos de ensino empregados atenderam às necessidades dos participantes e promoveram o engajamento dos mesmos.

Os resultados do indicador *Relatar progressos* apontam que os participantes emitiram verbalizações que faziam referência às mudanças positivas no próprio repertório de habilidades sociais ou de outro membro do grupo, atribuindo essas modificações ao PTHST.

Como os resultados foram semelhantes entre o G1 e o G2, pode-se inferir que o PTHST foi percebido positivamente pelos participantes e gerou benefícios para ambos os grupos, o que foi sugerido por outras pesquisas empíricas voltadas ao desenvolvimento de habilidades sociais para o trabalho (Campos, 2006; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Donohue & cols., 2005; Fleury & Murta, 2008; Sarriera & cols., 2000).

No indicador *Relatar generalização*, os resultados revelam que os participantes emitiram verbalizações referentes ao desempenho de habilidades sociais, trabalhado durante o PTHST, que foi emitido em outras situações do ambiente natural ou que fazia referência aos comentários de outras pessoas do ambiente natural sobre suas aquisições. Os resultados desse indicador foram semelhantes entre ambos os grupos, sugerindo que, ainda durante o desenvolvimento do PTHST, os participantes passaram a desempenhar as diferentes classes de habilidades sociais com interlocutores variados (parentes, cônjuge, filhos, amigos, pessoas desconhecidas) e contextos diversificados (familiar, lazer, processo de seleção de emprego). Esse resultado reforça a constatação de Z. A. P. Del Prette e A. Del Prette (2005a) sobre a importância de se programar a generalização, sugerindo para isso o uso de tarefas de casa, a promoção de habilidades sociais significativas para o ambiente natural e para as queixas dos participantes, entre outros aspectos relacionados com a possibilidade do próprio ambiente natural prover consequências reforçadoras diante das aquisições.

Outro ponto que merece ser comentado refere-se aos aspectos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos aplicados neste estudo, em especial ao princípio da beneficência. Hossne e Vieira (1999, p. 130) esclarecem que beneficência é definida pela Comissão Nacional para a Proteção de Seres Humanos em Pesquisa Biomédica e Comportamental dos Estados Unidos como “obrigação de garantir o bem-estar do indivíduo”. Nesse sentido, destacam-se neste estudo: (a) os cuidados desde a fase de elaboração do desenho metodológico da pesquisa e desenvolvimento da pesquisa; (b) a preocupação em analisar

criteriosamente as diversas necessidades das pessoas com deficiência física; (c) a atenção para evitar qualquer obstáculo ou dano físico, psicológico, social ou econômico mediante a participação na pesquisa e no programa; (d) o zelo em monitorar todo o processo de condução do PTHST buscando garantir o estabelecimento de um vínculo de confiança, apoio e valorização entre os membros do grupo e também entre eles e a facilitadora; (e) o comprometimento em maximizar os benefícios associados à participação no PTHST para a vida pessoal e profissional dos participantes diante da seleção das habilidades a serem desenvolvidas e dos procedimentos de ensino; e (f) a ação de compartilhar com os familiares, por meio da palestra que ocorreu no encerramento do programa, a importância da temática desenvolvida no PTHST, mantendo o sigilo daquilo que foi trabalhado e discutido em cada sessão.

5. Efeitos do Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho

Na análise estatística intergrupo do IHS-Del-Prette, a Avaliação 1 indica que os grupos eram comparáveis na fase de pré-teste. Ainda que os escores do G1 apresentaram-se aparentemente superiores aos do G2, o teste de comparação aponta mais semelhanças do que diferenças no repertório de habilidades sociais, conforme o autorrelato. As diferenças significativas ocorreram em apenas dois fatores: no fator *Enfrentamento e autoafirmação com risco*, o G1 relatou escores superiores em comparação com o G2; por outro lado, no fator *Autocontrole da agressividade*, os participantes do G2 relataram escores significativamente mais elevados que os do G1.

Já a Avaliação 2 corresponde ao pós-teste do G1 e ao segundo pré-teste do G2, uma vez que este representou o grupo controle de espera. Na Avaliação 2, os participantes do G1 relataram melhorias significativas na frequência do desempenho de habilidades sociais do IHS-Del-Prette em comparação com os participantes do G2, que ainda não tinham passado pelo PTHST. As diferenças significativas ocorreram no *Escore Total* e nos fatores

Enfrentamento e autoafirmação com risco e Autoafirmação na expressão de sentimento positivo. Esse resultado mostra que logo após o término do PTHST, verificou-se no G1 o alcance de alguns dos objetivos desenvolvidos no programa e o encerramento da diferença do Fator 5 *Autocontrole da agressividade* que existia entre os grupos na Avaliação 1.

A Avaliação 3 corresponde ao pós-teste do G2 e ao primeiro *follow-up* do G1. É possível notar que, após a introdução do PTHST, o G2 relatou ganhos nos escores de habilidades sociais do IHS-Del-Prette. Embora no momento da Avaliação 3 os resultados do G2 tenham se aproximado dos resultados do G1, a análise estatística de comparação indica o favorecimento do G1 no *Escore Total* e nos fatores *Enfrentamento e autoafirmação com risco e Autoexposição a desconhecidos e situações novas* do IHS-Del-Prette. Mesmo sendo uma fase de *follow-up*, percebe-se que o G1 continuou obtendo ganhos, que podem ser explicados em função da maior exposição deles às situações do cotidiano, especialmente voltadas ao contexto profissional. Nesse período, os participantes relataram maior participação em entrevistas de emprego, o que possivelmente possibilitou a testagem das habilidades sociais aprendidas no contexto de treinamento em ambiente natural, assim como a verificação das mudanças do ambiente diante de suas aquisições.

A Avaliação 4 representa o segundo *follow-up* do G1 e o primeiro *follow-up* do G2. Nesse período, percebe-se a manutenção das habilidades sociais em ambos os grupos, com pequenos declínios especialmente nos fatores *Autoexposição a desconhecidos e situações novas* e *Autocontrole da agressividade*. Na análise dos resultados da Avaliação 4, entre os grupos, houve diferenças significativas no *Escore Total* e nos fatores *Enfrentamento e autoafirmação com risco e Conversação e desenvoltura social*, favorecendo os participantes do G1 em comparação com o G2. Nesse momento, a maioria dos participantes do G1 havia conseguido emprego, diferente do G2 que ainda não possuía nenhum participante inserido no mercado de trabalho. Nessas situações de convívio profissional, os participantes do G1

relataram grande oportunidade de observar o próprio desempenho, bem como o desempenho de habilidades sociais dos colegas, regulando seus comportamentos para atender às demandas do ambiente de trabalho. Supõe-se que o contexto do trabalho esteja fortalecendo o repertório de habilidades sociais adquirido com a participação no PTHST.

Em todas as avaliações realizadas pelo IHS-Del-Prette, conforme a análise intergrupo, percebe-se que os escores do fator *Enfrentamento e autoafirmação com risco* apresentou-se significativamente mais elevado para os participantes do G1 em comparação com os do G2, segundo o relato dos mesmos. Isso pode ser discutido em função das divergências dos desempenhos prévios entre os grupos e do aprimoramento obtido posteriormente nesse fator. Na Avaliação 1 (pré-teste), o fator *Enfrentamento e autoafirmação com risco* foi relatado significativamente superior ao G1 e, com a participação no PTHST, seus escores ainda obtiveram melhorias significativas ao longo do tempo. Ainda que os participantes do G2 também tenham obtido ganhos significativos nesse fator, como aponta a análise estatística intragrupo, tais aquisições não alcançaram os escores do G1. Além disso, nota-se que o bom repertório de *Enfrentamento e autoafirmação com risco* favorece melhores desempenhos nos demais fatores avaliados pelo instrumento, como indicaram alguns estudos (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Del Prette & cols., 1999), o que pode ter contribuído para resultados mais favoráveis desse fator no G1 em comparação com o G2 na análise intergrupo.

Em relação à análise intragrupo, ao longo do tempo, o G1 relata, em geral, aumento contínuo nos escores de habilidades sociais, após a participação no PTHST e nas fases de *follow-up*. Já o G2 revela, no geral, estabilidade dos resultados entre ambos os pré-testes e uma mudança abrupta dos escores após a aplicação do PTHST, mantendo as modificações praticamente estáveis na fase de *follow-up*. Estatisticamente, a análise intragrupo do IHS-Del-Prette sugere que ambos os grupos relataram semelhantemente aumento significativo de frequência de desempenho de habilidades sociais, após a introdução do PTHST e nas

avaliações de *follow-up*, nos resultados do *Escore Total* e dos fatores *Enfrentamento e autoafirmação com risco* e *Conversação e desenvoltura social*. Isso indica que o PTHST alcançou certos objetivos no G1, que se repetiram no G2. Além do fato desse resultado manter-se ao longo do tempo.

Quanto aos fatores que obtiveram mudanças significativas em um grupo, mas não no outro, destacam-se: *Autoafirmação na expressão de sentimento positivo*, *Autoexposição a desconhecidos e situações novas* e *Autocontrole da agressividade*. Dentre esses três fatores, o G1 relatou ganhos significativos, ao longo do tempo, em apenas *Autocontrole da agressividade*; enquanto o G2 relatou melhorias significativas nos outros dois (*Autoafirmação na expressão de sentimento positivo* e *Autoexposição a desconhecidos e situações novas*). Esse resultado indica que na análise intragrupo, que ocorreu no decorrer das quatro avaliações, os participantes do G2 obtiveram mais mudanças significativas nos fatores do IHS-Del-Prette do que os participantes do G1.

Uma questão que pode ser levantada para discutir os resultados mais favoráveis ao G2 em relação ao G1, na análise intragrupo, refere-se ao aspecto situacional-cultural. Embora os grupos estejam localizados em municípios vizinhos, os participantes do G1 residem em uma cidade com mais de 500 mil habitantes e os participantes do G2, com aproximadamente 50 mil moradores. Pode-se dizer que na cidade de médio porte, em comparação com a de pequeno porte, as pessoas possuem mais chances de participarem de entrevistas de seleção e concorrerem a vagas de emprego (o que contribui para a testagem e fortalecimento das habilidades aprendidas) e também de obterem oportunidades de desenvolvimento pessoal-profissional, promovido formalmente por meio de programas especializados, ou informalmente por meio das condições ambientais. Nesse sentido, uma interpretação que pode ser dada às mudanças mais abruptas do G2 acerca do aumento de frequência de emissão das habilidades sociais avaliado pelo IHS-Del-Prette, após a aplicação do PTHST, focaliza a

exposição dos participantes do G2 ao ensino formal das habilidades sociais, que talvez tenha gerado maior reatividade entre esses indivíduos, diante da valorização e do reconhecimento da oportunidade de aprendizagem. Os participantes do G2 são expostos a menos oportunidade de ensino formal e informal das habilidades sociais profissionais em função das condições ambientais, que acabam restringindo as interações sociais que esses indivíduos poderiam estabelecer se houvesse maior quantidade de empresas, oferta de vagas, agências de emprego, instituições educacionais e profissionalizantes em sua cidade. A Instituição do G2 também destacou a importância do PTHST, divulgando o programa em três jornais local e em um canal de televisão da cidade. Desse modo, o contexto também é uma variável que pode ter contribuído para esses resultados, como apontaram outras pesquisas (Linnan & Steckler, 2002; Murta, 2005b; Murta & cols., 2006), considerando que os participantes do G2 notaram a valorização e a mobilização da Instituição para a promoção do PTHST.

Os resultados do IHS-Del-Prette revelam o indicador de frequência do desempenho de habilidades sociais, de acordo com o autorrelato dos participantes. Contudo, pode ocorrer dos participantes relatarem a emissão das habilidades sociais, mas sem revelarem o grau de dificuldade para esse desempenho. Indo ao encontro do que a literatura apontou sobre a importância de uma avaliação com diferentes indicadores (Del Prette & Del Prette, 2006; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2009), aplicou-se a Escala de Dificuldades Interpessoais (EDI).

Comparando os resultados da EDI, entre os grupos, em cada momento de avaliação, encontra-se diferença significativa em alguns itens, apenas na Avaliação 2, favorecendo os participantes do G1. Isso sugere que na fase de pré-teste os participantes de ambos os grupos eram comparáveis entre si, dando maior clareza, durante a Avaliação 2, aos efeitos do PTHST sobre o grupo que havia passado pelo PTHST (G1) em comparação com o grupo que ainda aguardava a fase de tratamento (G2). Interessante ainda notar que nas demais etapas de

avaliação, após a introdução do PTHST no G2, não houve mais diferenças significativas nos escores gerais e nem em nenhum dos itens da EDI entre ambos os grupos, indicando que os participantes alcançaram escores semelhantes na diminuição das dificuldades interpessoais.

Para averiguar se houve mudanças expressivas ao longo das quatro avaliações no tempo, a análise intragrupo aponta que a redução das dificuldades interpessoais foi significativa nos escores gerais de cada grupo. Todavia, as mudanças dos escores no decorrer do tempo, assim como os resultados significativos nos itens do instrumento, indicam que o PTHST gerou maior efeito no G2. Enquanto a diminuição das dificuldades interpessoais do G1 continuou ocorrendo nas fases de *follow-up*, no G2 foi possível perceber mais claramente os efeitos do PTHST com uma queda acentuada após o encerramento da intervenção e uma estabilidade no *follow-up*. Essa diminuição contínua das dificuldades interpessoais do G1 nas fases de *follow-up* pode ser explicada em função da exposição que esses indivíduos obtiveram, ainda nesses períodos, em situações de entrevista de emprego e inserção no mercado de trabalho. Essa inserção profissional do G1 ocorreu antes que o G2. Com isso, supõe-se que os participantes do G1 puderam observar no ambiente natural os ganhos obtidos com a preparação para o trabalho, possibilitando fortalecer tais aquisições. Já o resultado de maior efeito do PTHST sobre os escores da EDI no G2, após a introdução da variável independente, também pode ser explicado pelo contexto e diferenças culturais relacionados à localização de ambos os grupos, que possivelmente gerou maior reatividade entre os participantes do G2, diante da exposição ao arranjo formal de ensino das habilidades sociais.

É relevante analisar as dificuldades de emissão de habilidades sociais, considerando a possibilidade de um indivíduo emitir com certa frequência a habilidade, porém com significativa dificuldade, o que pode sugerir alto custo da resposta e, consequentemente, em aumento de comportamentos com função de fuga e esquiva, acarretando em prejuízos para o ajustamento socioemocional. A dificuldade de apresentar-se a uma pessoa, por exemplo, pode

fazer com que o indivíduo deixe de usar estratégias mais efetivas na busca profissional, como entregar o seu currículo nas mãos de uma pessoa de autoridade e, com isso, perder possíveis oportunidades de troca de informações.

Nesse sentido, não obstante os indicadores obtidos por meio do autorrelato, houve a necessidade de um acesso direto ao desempenho para verificar a qualidade da topografia do repertório de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2006). Assim, a aplicação repetida das Situações Estruturadas (SE) do Sistema de observação de Habilidades Sociais Profissionais permitiu acompanhar diretamente as mudanças obtidas em cada grupo.

Na situação de *Enfrentar entrevista de emprego*, percebem-se as aquisições que os participantes de ambos os grupos obtiveram após a participação no PTHST, assim como a manutenção dessa aprendizagem. Na comparação entre os grupos, a Avaliação 1 não apresentou diferenças significativas. Houve diferença significativa apenas na Avaliação 2, favorecendo o G1, que havia passado pelo PTHST, em relação ao G2, que ainda aguardava a fase de tratamento. Após a participação no PTHST, o G2 alcançou os mesmos escores de habilidades sociais que o G1. Na análise intragrupo, nota-se claramente a mudança abrupta que ocorreu após a aplicação do PTHST e a estabilidade no *follow-up*, tanto para o G1 como para o G2. Essas mudanças obtidas no decorrer do tempo foram estatisticamente significativas em cada grupo. As aquisições de habilidades sociais demandadas nessa situação de entrevista de seleção de emprego sustentam os achados obtidos com as pesquisas de A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2003), Donohue e cols. (2005) e Sarriera e cols. (2000), que também promoveram a preparação para o trabalho em termos de desenvolvimento de habilidades sociais.

Na situação de *Oferecer ajuda ao colega de trabalho*, observam-se os ganhos que os participantes de ambos os grupos obtiveram após a participação no PTHST e a manutenção dessa aprendizagem. Na análise intergrupo, os escores gerais dessa situação foram

significativamente superiores para o G1 em comparação com o G2, somente na Avaliação 2. Após a introdução do PTHST no G2, esses participantes alcançaram ganhos semelhantes ao G1. Na análise intragrupo de medidas repetidas, ao longo do tempo, os ganhos foram significativos tanto para o G1 como para o G2. Assim, os participantes obtiveram aquisições de habilidades sociais importantes para o desenvolvimento da empatia, solidariedade e cooperação no trabalho. Cada vez mais, as empresas estão valorizando esses requisitos nos candidatos a uma vaga de emprego para promover o trabalho em equipe e gerar um clima organizacional mais harmonioso. Importante ainda ressaltar que a habilidade de oferecer ajuda também foi treinada no estudo de Campos (2006) com trabalhadores com deficiência física e mental e, do mesmo modo, a intervenção proporcionou o aumento do nível da qualidade desse desempenho.

Na situação de *Lidar com crítica justa do chefe* também foi possível verificar as mudanças dos participantes de ambos os grupos após o encerramento do PTHST, assim como a manutenção do aprendizado no *follow-up*. A análise intergrupo indica que os grupos eram comparáveis na Avaliação 1, uma vez que não houve diferenças significativas entre eles. Foram encontradas diferenças significativas nos escores gerais e nas subclasses dessa situação apenas na Avaliação 2, favorável aos participantes do G1. Contudo, após a aplicação do PTHST no G2, esses participantes alcançaram as mesmas aquisições que os do G1, como revela a análise intergrupo na Avaliação 3 e na Avaliação 4. Na análise intragrupo, os ganhos foram significativos ao longo do tempo tanto para o G1 como para o G2. Nesse sentido, os participantes adquiriram repertório para enfrentar situações consideradas difíceis, como a crítica justa do chefe (Rocha, 2007), aprimorando algumas habilidades sociais exigidas nesse contexto, por exemplo, desculpar-se, admitir erros e expressar intenção de mudança, conforme apontaram as investigações realizadas por A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2001), Pereira (2006) e Rocha (2007). Certamente, a aquisição dessas habilidades contribui

para o ajustamento do indivíduo no trabalho e para o estabelecimento de um vínculo de confiança com o superior. Ressalta-se ainda que esses resultados sustentam os achados da pesquisa de Sarriera e cols. (2000), cuja intervenção promoveu mudanças significativas nas habilidades de falar com chefes e lidar com críticas.

De modo geral, a aplicação repetida do IHS-Del-Prette, EDI e SE sugere resultados satisfatórios e estatisticamente significativos em termos dos ganhos obtidos pelos participantes com o PTHST e que se mantiveram num espaço de tempo. Diante das limitações de instrumentos de autorrelato e da artificialidade das situações estruturadas (Del Prette & Del Prette, 2006; Dessen & Murta, 1997), outros dados ressaltam as mudanças em função da participação no PTHST, como aqueles analisados pela Avaliação por Pares, pelo Registro de Observação das Sessões e pelo Diário de Campo, revelando maior convergência desses achados.

As mudanças observadas pelos colegas, assim como os relatos na Avaliação de Processo, sugerem que os participantes se beneficiaram com o PTHST, obtendo o aprimoramento dos componentes verbais, não-verbais e paralingüísticos, o aumento da capacidade de observação do desempenho social dos outros e de si mesmo, o desenvolvimento da automonitoria e de diferentes classes de habilidades sociais em contextos variados, inclusive em situações de entrevista de emprego. Além disso, alguns relatos mostram que os participantes começaram a verificar as consequências advindas da modificação do comportamento, reconhecendo o valor funcional das habilidades sociais. Com isso, os resultados da presente pesquisa apóiam os achados de outras investigações, que verificaram a efetividade de programas de Treinamento de Habilidades Sociais com o foco no trabalho e na profissionalização (Campos, 2006; Cournoyer, 2007; A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Del Prette & cols., 1999; Donohue & cols., 2005; Fleury & Murta, 2008; Sarriera & cols., 2000).

Outro ponto fundamental na avaliação de um programa é verificar se os seus efeitos ocorrem em outros ambientes além do contexto de treinamento, conferindo a validade externa (Cozby, 2003; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2005a; Gresham, 2009). Nessa perspectiva, percebem-se, ainda durante a aplicação do PTHST como após seu encerramento, as contribuições que o programa trouxe para a vida dos participantes de ambos os grupos, segundo o relato dos mesmos.

Houve relatos do uso das habilidades sociais com várias pessoas, por exemplo, cônjuge, mãe, irmão, cunhada. Além disso, esses interlocutores relataram mudanças de comportamento dos participantes, revelando os benefícios para a convivência familiar, como esclarece o relato: *“Meu irmão tem percebido minha mudança. Me perguntou ‘O que está acontecendo?’.* Disse que com o PTHST, o que eu aprendi, evoluiu a minha mente. Tipo assim, eu sei lidar mais com a situação: conversar, pensar antes de agir.” (Paulo). Esses resultados são indicadores de generalização de possíveis aquisições para situações familiares.

Ainda no contexto familiar, alguns participantes começaram a adotar as habilidades sociais aprendidas no PTHST com os filhos, inclusive como estratégia educativa. A alteração do comportamento nesse ambiente possivelmente favoreceu práticas educativas e propiciou melhorias no relacionamento da prole, conforme o autorrelato, sugerindo um efeito da atuação direta no participante e indireta no filho, como apresentou a literatura com o modelo triádico de intervenção (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2009a). Para ilustrar, segue um dos relatos revelado na seção Resultados: *“Estou usando em casa o que aprendo no PTHST, como usar as habilidades de civilidade com a minha filha para pedir as coisas. Antes minha filha era muito fechada, parecia que tinha medo de conversar. Agora ela começou a se aproximar e se abrir”* (Olinda). De fato, a literatura aponta estreita relação entre o repertório de habilidades sociais dos pais, as práticas educativas parentais e o envolvimento com os filhos (Bolsoni-Silva, Del Prette & Del Prette, 2000; Cia, Pereira, Del Prette & Del Prette, 2006;

Gomide, 2003) e as implicações dessas variáveis para o desempenho social das crianças (Cia & Barham, 2009; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006; Rocha, 2009; Scaramella & Conger, 2004).

Outros relatos, referentes aos cuidados que alguns participantes obtiveram com a saúde, também encontram apoio na literatura, como no estudo de Murta e Guimarães (2007), que abordou a importância de desenvolver as habilidades sociais durante a reabilitação da saúde de pessoas com lesão medular traumática. Um dos participantes relatou que começou a fazer mais perguntas para a médica sobre a sua condição, indicando maior envolvimento no enfrentamento da deficiência física. Outro participante também relatou a interrupção de antidepressivo, que começou a usar após seu acidente e aquisição da deficiência. Ambos os relatos atribuíram as modificações à participação no PTHST.

Houve relatos também sobre a importância de promover as habilidades de iniciar e manter conversação para aumentar o estabelecimento de novos vínculos afetivo-sociais e ampliar a rede de apoio social, como recomendaram Murta e Guimarães (2007). Por exemplo, “Com a participação no PTHST, Geresa relatou que está mais motivada, alegre, cheia de vida e que as coisas começaram a dar certo, como o emprego bem remunerado que conseguiu, possibilitando sua independência, e morar sozinha (sair da casa da mãe), que era o que desejava. Contou da nova amizade, feita no dia da tarefa de casa (apresentar-se e manter conversação), que também tem lhe ajudado, sendo uma dessas amigas que lhe falou da vaga de emprego, que agora conquistou”. Esse relato, registrado no Diário de Campo, indica que a promoção de suporte social contribui para o ajustamento de jovens com deficiência física, conforme apontaram Wilson e cols. (2006).

No contexto profissional também aparece relato de generalização. Os participantes relataram o uso das habilidades sociais no enfrentamento da entrevista de emprego em ambiente natural, sugerindo a dessensibilização diante dessa situação e a avaliação mais

positiva da sua competência ao obter sucesso com o desempenho na seleção: “Aline disse que o PTHST foi fundamental para ela melhorar seu desempenho nas entrevistas de emprego porque antes ficava muito nervosa, sem saber o que falar. Contou que fez tudo como aprendeu no PTHST e estava muito segura (...) Disse que o entrevistador ficou surpreso com o seu desempenho e perguntou sobre o PTHST que constava no currículo (...) e relatou ter “dado uma aula” sobre o que foi ensinado. Disse que saiu da entrevista com bom pressentimento e que, logo no dia seguinte, eles ligaram avisando que havia sido selecionada.”. De fato, o treinamento de habilidades sociais para o trabalho proporciona vantagens no encaminhamento para agências de recrutamento, superação no desempenho em entrevistas de seleção profissional e confiança para buscar emprego, sustentando os achados obtidos em outros estudos (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2003; Donohue & cols., 2005; Sarriera & cols., 2000).

Essa participante em questão, assim como a maioria de ambos os grupos, procurava emprego há algum tempo. Após várias tentativas fracassadas e a elevada expectativa de conquistar uma vaga em empresa, essas situações de entrevista começaram a gerar neles sentimentos de ansiedade e nervosismo, como relatado no Questionário de Autoavaliação do Preparo para Inserção Profissional, durante a Avaliação de Necessidades. Diante disso, percebe-se que o aprimoramento das habilidades sociais exigidas nessa situação fortaleceu o repertório comportamental dos mesmos, dando-lhe mais recursos para manejar a situação em ambiente natural.

Os ganhos que os participantes adquiriram com o aprimoramento do repertório de habilidades sociais possivelmente colaborou para a avaliação mais positiva sobre suas próprias competências, gerando mais confiança para a exposição às novas situações. Para ilustrar, segue o relato: *“Aquela sessão encaixou que nem uma luva. Na sexta-feira recebi uma proposta, depois que nós conversamos. Não sei se você se lembra que eu falei ‘Agora eu*

vou mudar, toda oportunidade que eu tiver, eu vou, não tenho nada a perder'. E assim, eu tô otimista, não sei se vai dar certo, mas se não der também, bola pra frente. Mas encaixou, foi perfeito, eu lembrava o tempo todo da nossa conversa e, sabe, muito legal, é uma coisa muito fantástica que acontece quando você começa a colocar em prática.” (Gerusa).

Os relatos aqui destacados, como os demais apresentados na seção Resultados, sugerem a generalização das aquisições para outros contextos e com outros interlocutores do ambiente natural. Gresham (2009) discutiu que a incapacidade de demonstrar a manutenção e generalização das habilidades sociais ensinadas geralmente ocorre em razão de falhas na: (a) programação da generalização e manutenção; (b) combinação dos procedimentos de ensino relacionados ao tipo de déficit; e (c) identificação e foco nos comportamentos-alvo. Nesse sentido, os indicadores de manutenção de grande parte das habilidades sociais ensinadas, bem como a presença de relatos de generalização para diferentes interlocutores e contextos permitem ressaltar os pontos fortes do planejamento do PTHST. A investigação de habilidades sociais importantes para o contexto do trabalho por meio de pesquisa empírica (Pereira, 2006) e análise da literatura, a testagem de temas e procedimentos no Estudo-Piloto I, a realização da Avaliação de Necessidades, a organização de tarefas de casa de acordo com as dificuldades e a sequência de temas e o oferecimento de procedimentos de ensino capazes de promover a aprendizagem em diversas condições possivelmente favoreceram a manutenção e generalização das habilidades sociais.

Além disso, pode-se supor que a aquisição e o aprimoramento das habilidades sociais, desempenhadas em ambiente natural, estejam sendo mais eficientes do que comportamentos indesejáveis (Gresham, 2009). A modificação de certos comportamentos, relatada pelos participantes, possivelmente os fizeram perceber que o uso das habilidades sociais pode acarretar em consequências mais positivas do que em relação à emissão de comportamentos problemáticos (*“Percebi que minha mãe diminuiu de fazer críticas em relação a mim, quando*

consegui parar de rebatê-las, deixando-a falar sozinha” - Carolina; *“Essas palavras mágicas acalmam um pouco as pessoas”* - Olinda).

Quanto às habilidades sociais aprendidas durante o PTHST, que foram consideradas mais importantes para o próprio desenvolvimento interpessoal-profissional, os participantes de ambos os grupos citaram com maior frequência a *Empatia*. O desenvolvimento da empatia favorece o deslocamento da atenção de si mesmo, reconhecendo a necessidade do outro na relação. A importância da empatia no trabalho foi notada por um dos participantes que conseguiu emprego, relatando a presença de conflitos na equipe pela ausência dessa habilidade, como aponta o Diário de Campo. A empatia tem um papel muito importante nas relações interpessoais por sinalizar disposição de compreensão, solidariedade e ajuda, validar o sentimento do outro, fortalecer vínculos de amizade, aumentar a autoestima e predispor à resolução de problemas (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001).

Além da *Empatia*, os participantes citaram outras habilidades sociais importantes, com elevada frequência de indicação. É o caso das habilidades de *Assertividade*, *Lidar com críticas* e *Feedback*. O aprendizado do comportamento assertivo, diferenciando-o dos outros extremos, passivo ou agressivo, é essencial para o aprimoramento dessa classe de habilidades sociais. Muitas vezes, o indivíduo passa de um extremo ao outro por déficit de aquisição ou até de proficiência de expressar-se claramente sem violar o direito da outra pessoa, sendo pertinente nesse evento o treino da assertividade. Dentro dessa classe de assertividade, encontra-se ainda a subclasse de lidar com crítica (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001). A habilidade de fazer e receber críticas depende de vários critérios, como veracidade, forma, ocasião e objetivo, que quando são treinados podem reduzir a defensividade e o agravamento do conflito interpessoal (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001). No caso do *feedback*, que também foi apontado pelos participantes, A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (2001) declararam que é uma habilidade-alvo no treinamento de habilidades sociais à medida que

favorece a percepção do próprio comportamento e os efeitos desse comportamento no outro, contribuindo para a regulação dos desempenhos sociais.

Assim, os resultados mostram que além do alcance de seus objetivos, o PTHST obteve um efeito positivo em outros aspectos da vida dos seus participantes. Com isso, esses achados permitem discutir algumas implicações da presente pesquisa. Primeiramente, fica evidente a importância de se incluir no currículo das instituições educacionais e nos serviços profissionalizantes, o ensino das habilidades sociais para o trabalho, como já vem sendo recomendado por alguns autores (Dalferth & cols., 1995; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, 2003; Dias & cols., 1996; Pereira & cols., 2004). Inserindo esse programa desde o ensino básico, especialmente na Educação Profissional ou Superior, aumentam-se as chances de atingir as pessoas com deficiência incluídas na rede regular, além de promovê-lo também entre as pessoas sem deficiência. Todavia, como grande parcela da população com deficiência à procura de emprego não se encontra na rede regular de ensino – sendo a necessidade de aumento da escolarização para a inserção profissional uma das preocupações – cabe aos serviços de profissionalização da Educação Especial, seja na habilitação ou reabilitação profissional, seja na oficina protegida ou no emprego com apoio, assegurar a ampliação da formação profissional para além da capacitação técnica, integrando outros domínios, como os relacionamentos interpessoais no trabalho.

Defende-se ainda que os serviços de profissionalização da Educação Especial devem ampliar a população atendida, alcançando as diferentes necessidades educacionais especiais e não restringindo apenas com o atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Os indivíduos com deficiência física, de nascença ou adquirida, possivelmente possuem histórias de vida que perpassam pela superproteção da família ou pela readaptação a uma nova condição ou por períodos de afastamento do mercado de trabalho, fazendo com que eles necessitem de serviços especializados para a sensibilização dos requisitos valorizados pelas

empresas, para o desenvolvimento ou ajustamento socioemocional e para o aprimoramento interpessoal-profissional. Reforçando a necessidade de preparação para o trabalho, nesse processo de inserção profissional, a capacidade das pessoas com deficiência física de enfrentar desafios e até preconceitos é extremamente importante, visto que na prática ainda existem comportamentos de discriminação nas empresas, falta de acessibilidade e condições inadequadas de trabalho, como apontaram alguns estudos (Carreira, 1997; Pereira & Del Prette, 2007; Siqueira & Oliveira-Simões, 2009) e o relato das experiências dos próprios participantes desta pesquisa.

Coerente com os achados desta pesquisa, o desenvolvimento das habilidades sociais profissionais contribui para a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, dando-lhe melhores condições de empregabilidade e, com isso, de inserção profissional e progressão no trabalho. Por um lado, atende as exigências dos empregadores que passaram a valorizar a capacidade dos funcionários de se relacionar com as diferentes pessoas do ambiente de trabalho obtendo, conseqüentemente, êxito nos processos de seleção de pessoal; por outro lado, promove recursos comportamentais para lidar satisfatoriamente com as diversas demandas das situações interpessoais-profissionais favorecendo, por sua vez, o ajustamento e a sobrevivência no trabalho. Mais que isso, os resultados desta pesquisa ainda sugerem impactos na vida pessoal, gerando melhorias no relacionamento familiar, na educação dos filhos, nos cuidados com a saúde e no bem-estar. Isso amplia o poder de atuação do PTHST, valorizando a sua aplicação nos diferentes serviços e nas várias associações especializadas para pessoas com deficiência.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa avaliou a necessidade, o processo e os efeitos de um Programa de Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho (PTHST) para pessoas com deficiência física desempregadas. Especificamente, a pesquisa ainda buscou: (a) elaborar e analisar procedimentos de observação de habilidades sociais profissionais para pessoas com deficiência física e de avaliação de processo das sessões; (b) examinar os déficits de habilidades sociais dos participantes identificando necessidades de intervenção; (c) analisar o planejamento das sessões do programa em termos de atendimento às necessidades da população-alvo e de habilidades sociais importantes para o desenvolvimento interpessoal-profissional; (d) analisar indicadores de avaliação de processo durante a aplicação do programa; (e) realizar uma análise intergrupo e intragrupo das habilidades sociais dos participantes nas repetidas avaliações ao longo do tempo; e (f) avaliar os efeitos do programa sobre as aquisições, a manutenção e a generalização do repertório de habilidades sociais cotidianas e profissionais de pessoas com deficiência física.

Tendo em vista tais objetivos, os resultados desta pesquisa indicaram que: (a) os procedimentos de observação mostraram-se úteis para a análise das habilidades sociais profissionais e dos indicadores de Avaliação de Processo, ampliando o alcance e a interpretação dos resultados com o acesso direto ao desempenho; (b) as pessoas com deficiência física, à procura de emprego, possuíam necessidades educacionais especiais em termos de habilidades sociais cotidianas e profissionais; (c) o PTHST planejado demonstrou atender às necessidades dos participantes em relação ao aprimoramento de habilidades sociais importantes para o desenvolvimento interpessoal-profissional e à estrutura e dinâmica do programa; (d) a Avaliação de Processo do PTHST revelou assiduidade, alcance de metas intermediárias, cumprimento das tarefas de casa, envolvimento nas atividades, relato de

progressos e de generalização em ambos os grupos; (e) o PTHST promoveu efeitos positivos sobre o aumento da frequência de habilidades sociais, a diminuição das dificuldades interpessoais e a aquisição e qualidade da topografia do desempenho social em entrevista de emprego e situações profissionais, entre ambos os grupos, logo após a aplicação do programa, mantendo-se ainda por um período de dois a quatro meses, na maioria das variáveis medidas; (f) grande parte dos resultados foram semelhantes para os dois grupos; (g) houve efeitos do PTHST, em ambos os grupos, generalizados para outros contextos (familiar, profissional, de lazer) e interlocutores (cônjuge, filhos, cunhada, mãe, entrevistador, amigos, médico) do ambiente natural; e (h) sete participantes conseguiram emprego durante o estudo, associando a conquista à participação no PTHST.

Ressaltam-se os pontos fortes desta pesquisa em relação: (a) aos cuidados metodológicos desse delineamento de múltiplas sondagens com dois grupos para buscar controlar a influência de variáveis estranhas; (b) ao estabelecimento de critérios de recrutamento dos participantes para composição de grupos mais homogêneos e controle da variável seleção; (c) ao emprego de tratamento estatístico nas variáveis dos participantes para verificar a homogeneidade dos grupos na fase pré-teste e também para análise das mudanças de escores da variável dependente; (d) ao uso da avaliação multimodal para ampliar os indicadores de interpretação diminuindo o viés dos instrumentos de autorrelato; (e) aos procedimentos utilizados em condições semelhantes tanto na condução do PTHST como na aplicação de todas as Situações Estruturadas e demais instrumentos para controlar o efeito da variável instrumentação; (f) à colaboração de avaliadores independentes para verificar o índice de concordância dos dois procedimentos de observação empregados na pesquisa controlando o viés do pesquisador; e (g) à utilização das várias etapas da área de Avaliação de Programa, em especial àquela que tem sido pouco empregada pela literatura científica: Avaliação de Processo.

Considerando as limitações deste estudo, alguns apontamentos tornam-se necessários. As variáveis que podem ter ameaçado a validade interna referem-se à testagem e à interação da mesma com a variável independente. A avaliação do IHS-Del-Prette, da EDI e das SE, em quatro diferentes momentos, pode ter provocado efeitos nos escores das repetidas aplicações. Ainda nesse sentido, no G2, houve duas aplicações de pré-teste e um intervalo de espera de dois meses para a participação no PTHST. Esses procedimentos podem ter ameaçado o controle das expectativas dos participantes e sensibilizado para os objetivos do PTHST, influenciando a mudança mais rápida do G2, logo após a fase de tratamento. Para o controle dessas variáveis, poderia ser utilizado um terceiro grupo apenas com pós-teste ou o delineamento de quatro grupos de Solomon.

Em relação aos resultados do IHS-Del-Prette, a classificação do repertório de habilidades sociais dessa amostra deve ser vista com atenção, uma vez que o grupo normativo desse instrumento ainda é restrito à população universitária. Pesquisas estão sendo realizadas para ampliação da base de referência normativa do instrumento em termos de escolaridade, idade e população com necessidades educacionais especiais. Com cuidado também devem ser analisados os resultados da EDI. Embora seja uma versão adaptada do IHS-Del-Prette e tenha sido realizada análise de consistência dos itens, a EDI ainda não é um instrumento validado.

Algumas limitações também devem ser apontadas em relação à validade externa. A composição de uma amostra pequena pode limitar o poder de generalização dos resultados desta pesquisa, ainda que tenha sido conduzida em duas cidades distintas. A aplicação deste estudo com uma amostra ampliada e em diferentes regiões do país poderiam contribuir para a sustentação desses achados ou descoberta de novos resultados.

Os resultados de generalização das aquisições para diferentes contextos e interlocutores também devem ser vistos com cautela, considerando o autorrelato como principal fonte de informação. Futuras pesquisas poderiam averiguar a generalização das

habilidades sociais treinadas com pessoas significantes do contexto profissional, como selecionadores de agências de emprego, entrevistadores das empresas, gerentes ou supervisores, quando contratados.

Outras sugestões podem ser encaminhadas para o desenvolvimento de novos estudos e a aplicação do PTHST: (a) testar o uso de facilitadores diferentes em cada grupo para verificar as semelhanças e as diferenças dos resultados obtidos; (b) usar um terceiro grupo no delineamento para controlar variáveis discutidas anteriormente; (c) manter o formato grupal do programa, mas ampliar a duração da sessão para duas horas possibilitando mais tempo para as discussões, análises e intervenções; (d) manter a etapa de Avaliação de Necessidades para verificar se as diferenças culturais impõem obstáculos à aplicação do PTHST, como aqui está planejado, e se o mercado de trabalho continua valorizando as habilidades sociais que estão sendo ensinadas; (e) ampliar a Avaliação de Processo incluindo outras possibilidades de análise como, por exemplo, integridade e processo ensino-aprendizagem; (f) analisar a relação dos indicadores de Avaliação de Processo com os achados da Avaliação de Resultados; (g) programar a etapa de Avaliação de Eficiência para análise dos custos do PTHST; (h) acompanhar sistematicamente o processo de inserção e inclusão profissional; e (i) analisar o desempenho interpessoal-profissional dos participantes, após inserção no mercado de trabalho, por meio de seus supervisores ou outros indicadores organizacionais.

Ainda que novas pesquisas possam ser realizadas, este estudo levantou questões importantes acerca da produção de conhecimento sobre a preparação para o trabalho da população da Educação Especial. Na inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, a Lei de Cotas amplia as oportunidades, mas não é o suficiente para a garantia desse direito. Nesse sentido, é importante questionar como os órgãos públicos, empresas e instituições educacionais estão trabalhando para superar a baixa participação de trabalhadores com deficiência no mercado formal.

Em relação aos órgãos públicos, percebe-se que uma estratégia tem sido a intensificação da fiscalização do cumprimento da Lei de Cotas nas empresas com mais de 100 funcionários. Contudo, ainda que essa estratégia seja importante, a mesma não tem sido satisfatória. As empresas estão alegando dificuldade de encontrar pessoas preparadas para o trabalho. O processo de globalização da economia exigiu das empresas brasileiras modificações necessárias para sobrevivência num ambiente cada vez mais competitivo. As exigências de qualificação somadas à grande competição pelas vagas de trabalho num período de altos índices de desemprego e às dificuldades de acesso ao ensino formal das pessoas com deficiência constituem-se num entrave para a sua contratação nas empresas. Com isso, evidencia-se a necessidade dos órgãos públicos investirem em mais recursos financeiros para ações direcionadas à formação profissional das pessoas com deficiência e também para eliminação de barreiras físicas e aumento da quantidade de transportes adaptados favorecendo o acesso à escola e outros serviços.

E o que as empresas vêm fazendo para contratar funcionários com deficiência? Muitas delas vêm buscando parcerias com associações para o encaminhamento às vagas de empregos, assim como ajuda de instituições profissionalizantes para a capacitação dessas pessoas. É aqui que a profissionalização ganha espaço. Muitas instituições profissionalizantes têm oferecido serviços eficazes de preparação para o trabalho. Todavia, em grande parte delas o foco tem sido o desenvolvimento de competências técnicas. Considerando a valorização dos empregadores em requisitos de relacionamentos interpessoais no trabalho, chama a atenção a ausência de programas especializados no desenvolvimento de habilidades sociais profissionais. Essa constatação aponta para a possibilidade das instituições educacionais e profissionais incluírem em seus currículos a promoção das habilidades sociais para o trabalho.

Ainda que a promoção de habilidades sociais para o trabalho não seja o suficiente para superar problemas conjunturais (como, por exemplo, falta de emprego), a mesma mostrou-se

importante para o desenvolvimento interpessoal-profissional porque permite ao indivíduo superar as suas dificuldades de relacionamento e ainda obter recursos comportamentais mais satisfatórios para enfrentar as entrevistas de emprego, executar as atividades profissionais e lidar com as adversidades no trabalho. Além disso, tal desenvolvimento pode contribuir para o enfrentamento da realidade do mercado de trabalho, possibilitando que o indivíduo encontre alternativas de renda e trabalho, como fazer doces e bijuterias para vender, abrir um negócio próprio, situações que ocorreram com três participantes depois da pesquisa.

Reconhecendo que o objetivo final da educação é a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, este estudo revelou um programa efetivo de desenvolvimento das habilidades sociais profissionais que pode ser aproveitado nas instituições profissionalizantes, nos diversos serviços e associações especializadas e ainda na rede regular de ensino, provendo melhores condições de empregabilidade e oferecendo um recurso adicional aos fatores de proteção diante das intempéries presentes na busca de emprego. Para a disseminação desse programa, novos passos podem ser dados como, por exemplo, a elaboração de um manual com procedimentos e o treinamento de multiplicadores.

Para finalizar, ainda que as pessoas com deficiência obtenham melhores recursos de empregabilidade e conquistem uma vaga no mercado de trabalho, isso não diminui a responsabilidade das empresas de promover condições e instrumentos adequados para a acessibilidade e execução das atividades profissionais, de compreender as possibilidades de trabalho dos indivíduos com deficiência, de sensibilizar seus funcionários e gestores para a inserção dessas pessoas, de impedir a discriminação e exclusão no ambiente de trabalho e de oferecer um contexto efetivo para a inclusão de profissionais com deficiência no mercado formal. A perspectiva da inclusão envolve a responsabilidade das empresas atenderem à diversidade, assumindo também a sua parte na promoção de condições favoráveis ao ajustamento social e ao desenvolvimento profissional de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, A. A. R. (2006). *Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas para adultos com deficiência mental*. Tese de Doutorado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.
- Alves, P. B., Koller, S. H., Silva, A. S., Reppold, C. T., Santos, C. L., Bichinho, G. S. & cols. (1999). A construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: Criando um manual de codificação de atividades cotidianas. *Estudos de Psicologia*, 4, 289-310.
- Amaral, L. A. (1994). Mercado de trabalho e deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1, 127-136.
- Amaral, L. A. (1996). Algumas reflexões sobre a (r)evolução do conceito da deficiência. Em C. Goyos, M. A. Almeida & D. G. Souza (Orgs.), *Temas em Educação Especial* (Vol. 3, pp. 99-106). São Carlos: EDUFSCar.
- Anache, A. A. (1996). O deficiente e o mercado de trabalho: Concessão ou conquista? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2, 119-126.
- Antunes, R. (2003). Os caminhos da liofilização organizacional: As formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil. *Idéias*, 9/10, 13-24.
- Arándiga, A. V. & Tortosa, C. V. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: Una propuesta curricular*. Madrid: Editorial EOS.
- Arándiga, A. V. & Tortosa, C. V. (2005). *Programa de solución de conflictos interpersonales III*. Madrid: Editorial EOS.
- Argyle, M. (1978). *Psicologia del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2003). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. São Paulo: Autor.
- Bandeira, M., (2002). Escala de avaliação da competência social de pacientes psiquiátricos através de desempenho de papéis - EACS. *Avaliação Psicológica*, 2, 159-171.
- Bandeira, M. & Quaglia, M. A. C. (2005). Habilidades sociais de estudantes universitários: Identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 1, 45-55.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Magalhães, T., (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25, 271-282.
- Baron, R. A. & Markman, G. D. (2003). Beyond social capital: The role of entrepreneurs' social competence in their financial success. *Journal of Business Venturing*, 18, 41-60.
- Bastos, A. V. B. (2006). Trabalho e qualificação: Questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. Em J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 23-40). Porto Alegre: Artmed.
- Batista, C. G. (1996). Observação, registro e análise de dados em situação de intervenção psicopedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2, 41-51.
- Bieling, P. J., McCabe, R. E. & Antony, M. M. (2008). *Terapia cognitivo-comportamental em grupos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2000). Relacionamento pais-filhos: Um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3, 203-215.

- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, G., Montanher, A. R. P., Bandeira, M. & Del Prette, A. (2006). A área das habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. Em M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 17-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Borges, L. O. & Yamamoto, O. H. (2004). O mundo do trabalho. Em J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (pp. 24-62). São Paulo: Artmed.
- Brasil. (2006). *Lei de diretrizes e bases da educação*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil. (2009). *Legislação* (on line). Acesso em 12 de dezembro, 2009, em <http://www.planalto.gov.br>.
- Câmara, S. G., Sarriera, J. C. & Pizzinato, A. (2004). Que portas se abrem no mercado de trabalho para os jovens em tempo de mudanças? Em J. C. Sarriera, K. B. Rocha & A. Pizzinato (Orgs.), *Desafios do mundo do trabalho: orientação, inserção e mudanças* (pp. 73-113). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1979). *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa*. São Paulo: EPU.
- Campos, A. (2007, Fevereiro 5). *Entrevista de emprego, parte 2: Mais 10 dicas para se sair bem durante a entrevista*. Acesso em 20 de julho, 2007, em : <http://www.efetividade.net>.
- Campos, J. A. P. P. (2006). *Programa de habilidades sociais em situação natural de trabalho de pessoas com deficiência: Análise dos efeitos*. Tese de Doutorado não-publicada. Programa

- de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.
- Campos, J. A. P. P. & Almeida, M. A. (2008). Programa de habilidades sociais em situação natural de trabalho de pessoas com deficiência mental e com deficiência física: Aplicação de um delineamento de múltiplas sondagens [Trabalho completo]. Em Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (Org.), *Anais, III Congresso Brasileiro de Educação Especial* (mídia eletrônica). São Carlos: PPGEEs/ABPEE.
- Campos, K. C. L. & Freitas, F. A. (2008). Empregabilidade: Construção de uma escala. *Psico-USF*, 13, 189-201.
- Cano, D. S. & Sampaio, I. T. A. (2007). O método de observação na Psicologia: Considerações sobre a produção científica. *Interação em Psicologia*, 11, 199-210.
- Canziani, M. L. (1992). A questão do trabalho na Educação Especial. *Tecnologia Educacional*, 21, 68-72.
- Carreira, D. (1997). A integração da pessoa deficiente no mercado de trabalho. Em M. T. E. Mantoan (Org.), *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp. 24-31). São Paulo: Memnon.
- Carvalho, T. A. & Almeida, M. A. (2008). Levantamento de habilidades sociais e atitudes no trabalho em profissionais com deficiência incluídos em ambiente organizacional [Trabalho completo]. Em Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação

- Especial (Org.), *Anais, III Congresso Brasileiro de Educação Especial* (mídia eletrônica). São Carlos: PPGEEs/ABPEE.
- Cattani, A. D. (2006). Formação profissional. Em A. D. Cattani & L. Holzmann (Orgs.), *Dicionário de trabalho e tecnologia* (pp. 136-141). Porto Alegre: Ed. da UFRGS.
- Cestari, A. C. J. (2002). *Deficiência mental e o mercado de trabalho: Um estudo da visão dos empregadores, companheiros de trabalho e do próprio portador de deficiência mental*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.
- Chadsey, J. & Beyer, S. (2001). Social relationships in the workplace. *Mental Retardation and Developmental*, 7, 128-133.
- Chahad, J. P. Z. (2003). Tendências recentes no mercado de trabalho: Pesquisa de emprego e desemprego. *São Paulo em Perspectiva*, 17, 205-217.
- Cia, F. & Barham, E. J. (2009). O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. *Psicologia em Estudo*, 14, 67-74.
- Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. *Psicologia em Estudo*, 11, 73-81.
- Como vencer o terror da entrevista. (2005, Novembro 11). *Você S/A*. Acesso em 24 de junho, 2007, em <http://vocesa.abril.com.br>.
- Consani, N. C. (2008, Dezembro 14). Setor público avança, mas ainda não cumpre cotas. *Folha de São Paulo*, pp. F3.
- Cook, T. D. & Shadish, W. R. (1986). Program evaluation: The worldly science. *Annual Reviews Psychology*, 37, 193-232.
- Cournoyer, B. R. (2007). *The social work skills workbook*. Belmont: Thomson Brokks/Cole.

- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Dalferth, M., Schnappauf, K. & Sommerer, L. (1995). Vocational integration of physically handicapped persons: A regional study in the Regensburg district. *Rehabilitation*, 34, 91-100.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Deffune, D. & Depresbiteris, L. (2002). *Competências, habilidades e currículos de educação profissional: Crônicas e reflexões*. São Paulo: SENAC.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8, 413-420.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2005). A importância das tarefas de casa como procedimento para a generalização e validação do Treinamento de Habilidades Sociais. Em H. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Primeiros Passos em Análise do Comportamento* (pp. 67-74). Santo André: ESETec.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009a). Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. Em V. G. Haase, F. O. Ferreira & F. J. Penna (Orgs.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência* (pp. 503-522). Belo Horizonte: Coopmed.

- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009b). *Inventário de habilidades sociais para adolescentes (IHSA-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P. & Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del Psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7, 27-47.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres, A. C. & Pontes, A. C. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 11-22.
- Del Prette, Z. A. P., Casares, M. I. M. & Caballo, V. E. (2006). La evaluación del repertorio de las habilidades sociales en niños. Em V. E. Caballo (Org.), *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos: Trastornos de la edad adulta e informes psicológicos* (pp. 373-399). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2003). Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp.105-128). Taubaté: Cabral.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005b). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças: Manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. Em M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18, 517-530.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. Em Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 189-231). Petrópolis: Vozes.
- Dessen, M. A. (1995). Tecnologia de vídeo: Registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 223-228.
- Dessen, M. A. & Borges, L. M. (1998). Estratégias de observação do comportamento em Psicologia do Desenvolvimento. Em G. Romanelli & Z. M. M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp. 31-50). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Dessen, M. A. & Murta, S. G. (1997). A metodologia observacional na pesquisa em Psicologia: Uma visão crítica. *Cadernos de Psicologia*, 3, 47-60.

- Dias, T. R. S., Melo-Silva, L. L. & Galvão, S. F. (1996). Um serviço de reabilitação profissional: Reflexões sobre as características e os tipos de deficiência e seus usuários. Em C. Goyos, M. A. Almeida & D. G. Souza (Orgs.), *Temas em Educação Especial* (Vol. 3, pp. 167-183). São Carlos: EDUFSCar.
- Donohue, B., Conway, D., Beisecker, M., Murphy, H., Farley, A., Waite, M. & cols. (2005). Financial management and job social skills training components in a summer business institute: a controlled evaluation in high achieving predominantly ethnic minority youth. *Behavior Modification*, 29, 653-676.
- El-Khatib, U. (1994). *As dificuldades das pessoas portadoras de deficiência física: Quais são e onde estão?* Dissertação de Mestrado não-publicada. Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo.
- Fagundes, A. J. F. M. (1985). *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: EDICON.
- Falcone, E. (1999). Avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1, 23-32.
- Faleiros, D. A. M. (2009). *Cuidador de idosos com doença de Alzheimer: Efeitos de grupos psico-educacionais e suporte domiciliar individualizado*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.
- Fernandes, F. & Rolli, C. (2008, Agosto 3). Empresas descumprem cota para deficiente. *Folha de São Paulo*, pp. B8.
- Ferreira, M. R. & Botomé, S. P. (1984). *Deficiência física e inserção social: A formação dos recursos humanos*. Caxias do Sul: EDUSC.

- Fleury, A. L. & Murta, S. G. (2008). Contribuições do treinamento em habilidades sociais para o desenvolvimento de adolescentes trabalhadores. Em S. G. Murta (Org.), *Grupos Psicoeducativos: Aplicações em múltiplos contextos* (pp. 83-94). Goiânia: Porã Cultural.
- Forrester, V. (1997). *O horror econômico*. São Paulo: UNESP.
- Foster, S. L. & Mash, E. J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research issues and procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 308-319.
- Franzoi, N. L. (2006). Inserção profissional. Em A. D. Cattani & L. Holzmann (Orgs.), *Dicionário de trabalho e tecnologia* (pp. 163-165). Porto Alegre: Ed. da UFRGS.
- Galvani, R. C. D. (2001). *Inserção do deficiente físico no mercado de trabalho: A ótica da instituição especializada e a ótica do egresso*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Marília, São Paulo.
- García, G. R. & Páez, C. S. (2008). La precarización del empleo en México, 1995-2004. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 13, 39-78.
- Gargiulo, R. M. (2001). *Special education in contemporary society – an introduction to exceptionality* (pp. 533-547). New York: Wadsworth.
- Giles, L. & Campbell, M. (2003). The productivity and skills challenge. *Industrial and commercial training*, 35, 99-103.
- Gomes, F. F. (2005, Julho 24). Maioria não cumpre cota para deficiente. *Folha de São Paulo*, pp. G1.

- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- Gondim, S. M. G., Brain, F. & Chaves, M. (2003). Perfil profissional, formação escolar e mercado de trabalho segundo a perspectiva de profissionais de recursos humanos. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 2, 119-152.
- Goyos, C. & Araújo, E. (Orgs.). (2006). *Inclusão social: Formação do deficiente mental para o trabalho*. São Carlos: RiMa
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. Em Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis: Vozes.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D. & Barreras, R. (2008). Direct observation methods in clinical assessment. Em D. McKay (Org.), *Handbook of research methods in abnormal and clinical psychology* (pp. 141-158). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hare, B. (2003). *Sea asertivo: La habilidad directive clave para comunicar efizmente*. Barcelona: Gestión 2000.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional leaners: Introduction to Special Education* (pp. 431-451). New York: Allyn and Bacon.
- Hochwarter, W. A., Witt, L. A., Treadway, D. C. & Ferris, G. R. (2006). The interaction of social skill and organizational support on job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91, 482-489.
- Horn, C. H. (2006). Mercado de trabalho. Em A. D. Cattani & L. Holzmann (Orgs.), *Dicionário de trabalho e tecnologia* (pp. 179-182). Porto Alegre: Ed. da UFRGS.

- Horner, R. D. & Baer, D. M. (1978). Multiple-probe technique: A variation of the multiple baseline. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 189-196.
- Hossne, W. S. & Vieira, S. (1999). Experimentação com seres humanos: Aspectos éticos. Em M. Segre & C. Cohen (Orgs.), *Bioética* (pp. 127-146). São Paulo: EDUSP.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009). *Censos demográficos (on line)*. Acesso em 19 de maio, 2009, em <http://www.ibge.gov.br>.
- Jaime, L. R. & Carmo, J. C. (2005). *A inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho: O resgate de um direito de cidadania*. São Paulo: Ed. dos Autores.
- Januzzi, G. S. M. (1994). Mercado de trabalho do deficiente: Aspectos da legislação brasileira. *Temas sobre desenvolvimento*, 21, 14-19.
- Januzzi, G. S. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Johnson, A. G. (1997). *Dicionário de sociologia: Guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Kovács, I. (2004). Emprego flexível em Portugal. *Sociologias*, 12, 32-67.
- Lancillotti, S. S. P. (2003). *Deficiência e trabalho: Redimensionando o singular no contexto universal*. Campinas: Autores Associados.
- Lantican, L. S., Birdwell, C. N. & Harrell, R. T. (1994). Pshysically handicapped individuals in psychotherapy: Some empirical data. *Issues Mental Health Nursing*, 15, 73-84.

- Lassance, M. C. & Sparta, M. (2003). A orientação profissional e as transformações do mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4, 13-19.
- Lima, J. C. (2008). Cenários sobre o presente do trabalho. *Revista Estudos do Trabalho*, 2, 1-13.
- Linnan, L. & Steckler, A. (2002). Process evaluation for public health interventions and research: An overview. Em A. Steckler & L. Linnan (Orgs.), *Process evaluation for public health interventions and research* (pp. 1-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Malvezzi, S. (1999). Empregabilidade e carreira. *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, 2, 64-68.
- Manzini, E. J. (1989). *Profissionalização de indivíduos deficientes mentais: Visão do agente institucional e visão do egresso*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.
- Maynard, M. L. (2003). Emotional intelligence and perceived employability for internship curriculum. *Psychol Rep.*, 93, 791-792.
- Melo-Silva, L. L. & Jacquemin, A. (2001). *Intervenção em orientação vocacional/profissional: Avaliando resultados e processos*. São Paulo: Vetor.
- Mendes, E. G., Nunes, L. R. O. P., Ferreira, J. R. & Silveira, L. C. (2004). Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. *Temas em Psicologia da SBP*, 12, 105-118.
- Miguel, C. F. & Garbi, G. (2003). Assertividade no trabalho: Descrevendo e corrigindo o desempenho dos outros. Em F. C. Conte & M. Z. S. Brandão (Orgs.), *Falo? Ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando idéias* (pp. 129-140). Arapongas: Mecenas.
- Milesi, H. T. & Pereira, C. S. (2007). A inclusão de pessoas com deficiência em

- empresas concessionárias de rodovias. *Argumento*, 9, 82-91.
- Minarelli, J. A. (1995). *Empregabilidade: Como ter trabalho e remuneração sempre*. São Paulo: Gente.
- Ministério do Trabalho e Emprego (2007). *A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. Brasília: Autor.
- Ministério do Trabalho e Emprego (2009). *Relação Anual de Informações Sociais – RAIS (on line)*. Acesso em 10 de maio, 2009, em <http://www.mte.gov.br>.
- Moses, B. & Gordon, M. (1999). “Com licença?”: *Aprendendo sobre convivência*. São Paulo: Scipione.
- Murta, S. G. (2005a). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 283-291.
- Murta, S. G. (2005b). *Planejamento, implementação e avaliação de um programa de manejo de estresse ocupacional*. Tese de doutorado não-publicada. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal.
- Murta, S. G. (2007). Avaliação de processo de um programa de manejo de estresse ocupacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 296-302.
- Murta, S. G. & Guimarães, S. S. (2007). Enfrentamento à lesão medular traumática. *Estudos de Psicologia*, 12, 57-63.
- Murta, S. G., Sanderson, K. & Oldenburg, B. (2006). Process evaluation in occupational stress management programs: A systematic review. *American Journal of Health Promotion*, 21, 248-255.
- Niess, L. T. T. & Niess, P. H. T. (2003). *Pessoas portadoras de deficiência no direito brasileiro*. São Paulo: Juarez de Oliveira.
- O’Neal, T. & O’Neal, J. (2002). *Respeito é bom e faz bem*. São Paulo: Paulus.

- Olivares, J., Mendez, F. X. & Ros, M. C. (2005). O treinamento de pais em contextos clínicos e da saúde. Em V. E. Caballo & M. A. Simón (Orgs.), *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: Transtornos específicos* (pp. 365-385). São Paulo: Santos.
- Pastore, J. (2000). *Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência*. São Paulo: LTr.
- Pauda, J. (2005, Outubro 4). Empresas que não cumprirem cotas para deficientes podem ser multadas. *A Cidade*, 229, pp. 5.
- Pereira, C. S. (2006). *Habilidades sociais em trabalhadores com e sem deficiência física: Uma análise comparativa*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.
- Pereira, C. S., Cia, F. & Barham, E. J. (2008). Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade: Interações e diferenças entre sexos. *Interação em Psicologia*, 12, 203-213.
- Pereira, C. S. & Del Prette, A. (2007). Vendedor com Paralisia Cerebral bem-sucedido: Análise de um filme na perspectiva das habilidades sociais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8, 87-91.
- Pereira, C. S. & Del Prette, A. (2008). Habilidades sociais em um grupo de funcionários com deficiência física: Há diferença entre sexo? Em M. A. Almeida, E. G. Mendes & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em educação especial: Múltiplos olhares* (pp. 338-346). Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES – PROESP.

- Pereira, C. S., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2004). A importância das habilidades sociais na função do técnico em segurança do trabalho. *Argumento*, 6, 103-113.
- Pereira, C. S., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2008). Qual o significado do trabalho para as pessoas com e sem deficiência física? *Psico-USF*, 13, 105-114.
- Pereira, C. S., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009). Habilidades sociais de trabalhadores com e sem deficiência física. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25, 339-346.
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 407-414.
- Posavac, E. J. & Carey, R. G. (1997). *Program evaluation: Methods and case studies*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ragazzi, C. L. M. (2001). *Emprego com apoio: Alternativa viável para inserção de pessoas com deficiência mental no mercado de trabalho?* Dissertação de Mestrado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.
- Rios, M. R. S., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2002). A importância da Teoria da Aprendizagem Social na constituição da área do treinamento de habilidades sociais. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a Construção da Teoria do Comportamento* (Vol. 9, pp. 269-283). Santo André: ESETEC Editores Associados.

- Roca, E. (2005). *Como mejorar tus habilidades sociales: Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE.
- Rocha, M. (2007, Novembro). Gerencie seu chefe. *Você S/A*, 113, 44-51.
- Rocha, M. M. (2009). *Programa de habilidades sociais educativas com pais: Efeitos sobre o desempenho social e acadêmico de filhos com TDAH*. Tese de Doutorado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rush, F. R., Hughes, C. & Wilson, P. G. (1995). Utilizing cognitive strategies in the acquisition of employment skills. Em W. O'Donohue & L. Krasner (Orgs.), *Handbook of psychological skills training: Clinical technique and applications* (pp. 363-382). New York: Allyn and Bacon.
- Sampaio, A. A. S., Azevedo, F. H. B., Cardoso, L. R. D., Lima, C., Pereira, M. B. R. & Andery, M. A. P. A. (2008). Uma introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. *Interação em Psicologia*, 12, 151-164.
- Sánchez, M. M. & Rubio, J. M. L. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: Un método de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería. *Psicothema*, 13, 247-251.
- Sarriera, J. C., Câmara, S. G. & Berlim, C. S. (2000). Elaboração, desenvolvimento e avaliação de um Programa de Inserção Ocupacional para jovens desempregados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 189-198.

- Sarriera, J. C., Câmara, S. G. & Berlim, C. S. (2006). *Formação e orientação ocupacional: Manual para jovens à procura de emprego*. Porto Alegre: Sulina.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S. & Cook, S. W. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais* (Vol. 1, pp. 35-48). São Paulo: EPU.
- Scaramella, L. V. & Conger, R. D. (2004). Intergenerational continuity of hostile parenting and its consequences: The moderating influence of children's negative emotional reactivity. *Social Development*, 12, 420-439.
- Shenkman, J. (1994). *Conviver com a deficiência física*. São Paulo: Scipione.
- Silva, R. C. & Santos, M. A. (2003). O trabalho precário e a juventude em exclusão social. Em L. L. Melo-Silva, M. A. Santos & M. C. Avi (Orgs.), *Arquitetura de uma ocupação: Orientação Profissional: Teoria e prática* (pp. 51-60). São Paulo: Vetor.
- Siqueira, M. V. S & Oliveira-Simões, J. T. (2009). Violência moral e pessoas com deficiência: Constrangimentos e humilhações no ambiente de trabalho. Em M. N. Carvalho-Freitas & A. L. Marques (Orgs.), *Trabalho e pessoas com deficiência: Pesquisas, práticas e instrumentos de diagnósticos* (pp. 187-199). Curitiba: Juruá.
- Tanaka, E. D. O. & Manzini, E. J. (2005). O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11, 273-294.
- Thomas, A. P., Bax, M. C. & Smyth, D. P. (1988). The social skill difficulties of young adults with physical disabilities. *Child Care Health Development*, 14, 255-264.

- Toledo, J. C. (2002). *Conceitos básicos de qualidade e produtividade* (apostila da disciplina 'Qualidade e Produtividade' do curso de especialização em Gestão Organizacional e Recursos Humanos). São Carlos: UFSCar.
- Vash, C. L. (1988). *Enfrentando a deficiência: A manifestação, a psicologia, a reabilitação* (pp. 101-123). São Paulo: Pioneira.
- Weber, L., Salvador, A. P. & Brandenburg, O. (2005). *Programa de qualidade na interação familiar: Manual para aplicadores*. Curitiba: Juruá.
- Wilson, S., Washington, L. A., Engel, J. M., Ciol, M. A. & Jensen, M. P. (2006). Perceived social support, psychological adjustment, and functional ability in youths with physical disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 51, 322-330.
- Witt, L. A. & Ferris, G. R. (2003). Social skill as moderator of the conscientiousness-performance relationship: Convergent results across four studies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 809-821.
- Wood, B. K., Liaupsin, C. J. & Gresham, F. M. (2007). A treatment integrity analysis of function-based intervention. *Education and Treatment of Children*, 30, 1-16.
- Wright, T. A. & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 84-94.
- Yalom, I. D. & Leszcz, M. (2006). *Psicoterapia de grupo: Teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo A:
Parecer do Comitê de Ética



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676

Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110

Fax: (016) 3361.3176

CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil

propg@power.ufscar.br - www.propg.ufscar.br

CAAE 0049.0.135.000-06

Título do Projeto: HABILIDADES SOCIAIS PARA O TRABALHO: EFEITO DE UM PROGRAMA PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Camila de Sousa Pereira, Prof. Dr. Almir Del Prette(orientador)

Parecer Nº 095/2006

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ____/____/____ e ao término do estudo.

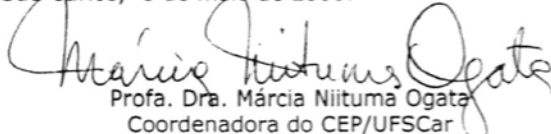
2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: A pesquisa apresenta grande contribuição social e está adequada às normas da Resolução 196/96.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 8 de maio de 2006.


Prof. Dra. Márcia Niituma Ogata
Coordenadora do CEP/UFSCar

Anexo B:

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

Grupo 1

Grupo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – G1

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa, sob responsabilidade da psicóloga Camila de Sousa Pereira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e sob orientação do Prof. Dr. Almir Del Prette, após ter recebido as informações e os esclarecimentos pertinentes ao estudo em questão. Declaro ainda estar ciente e de acordo com os seguintes termos estabelecidos e explicitados:

- O desenvolvimento da pesquisa estará dentro dos princípios éticos, que garantem o respeito, a integridade física e emocional, a justiça, a privacidade, o sigilo, a autonomia, o bem-estar de todos os participantes, não causando nenhum risco ou dano físico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual, financeiro nem profissional decorrente da sua participação.
- Considerando que a maioria das empresas não preenche suas cotas de pessoas com deficiência, apoiando-se na argumentação de ausência de requisitos; necessidade de melhorar a formação profissional; e que os candidatos a vagas de emprego devem dispor de bom relacionamento interpessoal no trabalho, esta pesquisa tem como objetivo principal aplicar e avaliar um programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS), em pessoas com deficiência física, com a finalidade de promover habilidades sociais importantes para a seleção de empregos e o desempenho profissional.
- Este estudo contribuirá para ampliar os conhecimentos, ajudar no desenvolvimento pessoal-profissional dos participantes, na verificação da eficiência de um THS para o trabalho.
- A estrutura do programa de THS será em grupo, com 16 sessões distribuídas duas vezes por semana, com 90 minutos de duração.
- Serão utilizados os seguintes instrumentos para avaliação e comparação dos resultados: Critério Brasil, Inventário de Habilidades Sociais, Escala de Dificuldades Interpessoais, 3 situações estruturadas para desempenho de papéis – participar de entrevista de emprego, oferecer ajuda ao colega de trabalho e lidar com crítica do chefe.
- Por necessidades metodológicas, essas avaliações serão realizadas em 4 momentos diferentes: (1) antes do programa; (2) logo após o término do programa; (3) dois meses após o término do programa; (4) quatro meses após o término do programa.
- É importante esclarecer que as situações estruturadas serão filmadas para obter uma análise mais acurada das falas e do desempenho dos participantes. Portanto, as filmagens serão utilizadas exclusivamente para a análise dos dados.
- O participante tem o direito de recusar-se a responder qualquer questão que lhe cause constrangimentos.
- A participação é voluntária, sem custo financeiro, tendo o direito de desistir de participar da pesquisa no momento em que desejar, sem penalização.
- Os resultados serão encaminhados para publicação em revistas especializadas e apresentações em eventos científicos com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da ciência e da sociedade.
- Em se tratando de publicações e apresentações, fica firmada a garantia de sigilo das informações que possam identificar os participantes, assegurando o anonimato a eles.
- Os dados pessoais coletados serão utilizados apenas com a finalidade de caracterização dos participantes do estudo (idade, estado civil, escolaridade etc), sem revelar os nomes.
- A pesquisadora acompanhará todo o desenvolvimento da pesquisa e estará à disposição para qualquer esclarecimento adicional, que se fizer necessário, antes, durante ou depois da pesquisa, deixando para contato telefone _____ e e-mail cspereira@iris.ufscar.br
- A pesquisadora fará uma devolutiva dos resultados deste estudo.
- Estando de acordo e consentindo a participação nesta pesquisa, este formulário será assinado em duas vias, ficando uma com o participante e a outra com o pesquisador.

_____, ____ de _____ de 2007.

Assinatura do Participante

Camila de Sousa Pereira
Psicóloga
Pesquisadora Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – G2

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa, sob responsabilidade da psicóloga Camila de Sousa Pereira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e sob orientação do Prof. Dr. Almir Del Prette, após ter recebido as informações e os esclarecimentos pertinentes ao estudo em questão. Declaro ainda estar ciente e de acordo com os seguintes termos estabelecidos e explicitados:

- O desenvolvimento da pesquisa estará dentro dos princípios éticos, que garantem o respeito, a integridade física e emocional, a justiça, a privacidade, o sigilo, a autonomia, o bem-estar de todos os participantes, não causando nenhum risco ou dano físico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual, financeiro nem profissional decorrente da sua participação.
- Considerando que a maioria das empresas não preenche suas cotas de pessoas com deficiência, apoiando-se na argumentação de ausência de requisitos; necessidade de melhorar a formação profissional; e que os candidatos a vagas de emprego devem dispor de bom relacionamento interpessoal no trabalho, esta pesquisa tem como objetivo principal aplicar e avaliar um programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS), em pessoas com deficiência física, com a finalidade de promover habilidades sociais importantes para a seleção de empregos e o desempenho profissional.
- Este estudo contribuirá para ampliar os conhecimentos, ajudar no desenvolvimento pessoal-profissional dos participantes, na verificação da eficiência de um THS para o trabalho.
- A estrutura do programa de THS será em grupo, com 16 sessões distribuídas duas vezes por semana, com 90 minutos de duração.
- Serão utilizados os seguintes instrumentos para avaliação e comparação dos resultados: Critério Brasil, Inventário de Habilidades Sociais, Escala de Dificuldades Interpessoais, 3 situações estruturadas para desempenho de papéis – participar de entrevista de emprego, oferecer ajuda ao colega de trabalho e lidar com crítica do chefe.
- Por necessidades metodológicas, essas avaliações serão realizadas em 4 momentos: (1) dois meses antes do início do programa; (2) logo no início do programa; (3) logo após o término do programa; (4) dois meses após o término do programa.
- É importante esclarecer que as situações estruturadas serão filmadas para obter uma análise mais acurada das falas e do desempenho dos participantes. Portanto, as filmagens serão utilizadas exclusivamente para a análise dos dados.
- O participante tem o direito de recusar-se a responder qualquer questão que lhe cause constrangimentos.
- A participação é voluntária, sem custo financeiro, tendo o direito de desistir de participar da pesquisa no momento em que desejar, sem penalização.
- Os resultados serão encaminhados para publicação em revistas especializadas e apresentações em eventos científicos com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da ciência e da sociedade.
- Em se tratando de publicações e apresentações, fica firmada a garantia de sigilo das informações que possam identificar os participantes, assegurando o anonimato a eles.
- Os dados pessoais coletados serão utilizados apenas com a finalidade de caracterização dos participantes do estudo (idade, estado civil, escolaridade etc), sem revelar os nomes.
- A pesquisadora acompanhará todo o desenvolvimento da pesquisa e estará à disposição para qualquer esclarecimento adicional, que se fizer necessário, antes, durante ou depois da pesquisa, deixando para contato telefone _____ e e-mail cspereira@iris.ufscar.br
- A pesquisadora fará uma devolutiva dos resultados deste estudo.
- Estando de acordo e consentindo a participação nesta pesquisa, este formulário será assinado em duas vias, ficando uma com o participante e a outra com o pesquisador.

_____, ____ de _____ de 2007.

Assinatura do Participante

Camila de Sousa Pereira
Psicóloga
Pesquisadora Responsável

Anexo C:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico para as
filmagens

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Eu _____, RG _____
autorizo que as minhas filmagens (da avaliação e das sessões) ocorridas durante o
Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho sejam utilizadas pela psicóloga Camila
de Sousa Pereira, quando necessárias, **estritamente** como recurso de ensino na avaliação e
condução de vivência em habilidades sociais para estudantes de psicologia e profissionais da
área especializada.

_____, ____ de _____ de 2007.

Assinatura

✂-----

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Eu _____, RG _____
autorizo que as minhas filmagens (da avaliação e das sessões) ocorridas durante o
Treinamento de Habilidades Sociais para o Trabalho sejam utilizadas pela psicóloga Camila
de Sousa Pereira, quando necessárias, **estritamente** como recurso de ensino na avaliação e
condução de vivência em habilidades sociais para estudantes de psicologia e profissionais da
área especializada.

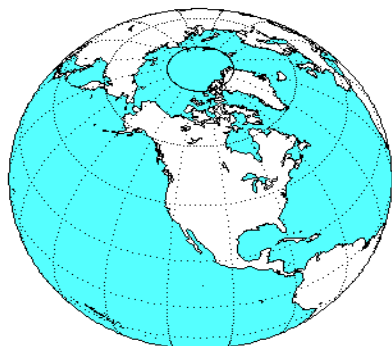
_____, ____ de _____ de 2007.

Assinatura

Anexo D:

Folder de divulgação do PTHST

**Invista no seu desenvolvimento
profissional e na sua
capacidade de manter-se
empregável.**



Parceria:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS**

**Centro de Educação e Ciências Humanas
Pós-Graduação em Educação Especial
Laboratório de Interação Social
Grupo Relações Interpessoais e Habilidades
Sociais
www.rihs.ufscar.br**

XXXXXXXXXX

Logomarca e Nome da Instituição

Apoio:



Produção:

**Camila de Sousa Pereira
Almir Del Prette**

**Desenvolvendo as
Habilidades Sociais
para a Inclusão no
Mercado de
Trabalho**

O mercado de trabalho, na atualidade, vem passando por diversas transformações.

O conhecimento técnico não é condição suficiente para se conseguir um emprego.

Além da qualificação profissional e do nível de escolaridade, os empregadores têm valorizado outros requisitos no perfil dos candidatos a vagas de emprego.

Entre estes requisitos podem ser destacados: capacidade para trabalhar em grupo, sensibilidade e criatividade no ambiente de trabalho, capacidade de comunicação, motivação para aprender e progredir, autocontrole emocional, capacidade de solução de problemas, cooperação e visão de futuro...

OBJETIVO DO CURSO

Promover habilidades sociais importantes para a entrevista de emprego e o desempenho profissional.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Utilizando diferentes métodos de aprendizagem, incluindo vivências, serão abordados vários temas:

- A importância das habilidades sociais
- Emoções mais frequentes
- Habilidades sociais de empatia
- Habilidades sociais de civilidade
- Habilidades sociais de comunicação
- Habilidades sociais de assertividade
- Lidando com críticas
- Habilidades sociais de entrevista de emprego

FACILITADORA DO CURSO

Camila de Sousa Pereira

Psicóloga com Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Área de Habilidades Sociais no Trabalho. Atualmente, realiza Doutorado na mesma universidade.

Ficha de Inscrição

Nome: _____

Sexo: () F () M

Idade: _____

Escolaridade: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

CEP: _____

Fone res.: _____

Celular: _____

E-mail: _____

Na terça e na quinta-feira à tarde, você está disponível para participar do curso?

() Sim

() Não

Caso você não possa, de maneira alguma, participar do curso nesses dois dias da semana, anote abaixo outra opção.

Anexo E:

Descrição do Estudo-Piloto I:
Avaliação de uma intervenção em habilidades sociais profissionais
para adolescentes

DESCRIÇÃO DO ESTUDO-PILOTO I:**AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS****PROFISSIONAIS PARA ADOLESCENTES**

Dentre os inúmeros problemas que os adolescentes enfrentam na sociedade atual, um deles é a dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Alguns estudos sugerem que um repertório elaborado de habilidades sociais nos candidatos a vagas de emprego pode ser um diferencial, dada a valorização desse requisito no recrutamento de pessoal e na sua importância para a qualidade das relações interpessoais no trabalho.

O objetivo deste estudo é descrever e analisar uma intervenção em habilidades sociais profissionais para adolescentes. Especificamente, as técnicas/procedimentos e temas de intervenção são analisados em relação à adesão, ao envolvimento dos participantes e à duração da aplicação.

Método**Participantes**

Participaram deste estudo 26 adolescentes de baixa renda (classe C, segundo a pontuação média do Critério de Classificação Econômica Brasil), com idade entre 14 e 16 anos ($M=14,4$; $dp=0,6$), que foram distribuídos por meio de sorteio em dois grupos: (1) um que recebeu a intervenção e foi denominado de GE (Grupo Experimental); (2) o outro que ficou como Grupo Controle (GC) para atendimento posterior ao término da intervenção com o GE.

O GE foi composto por oito meninos e cinco meninas, com idade média de 14,6 anos ($dp=0,8$), estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental (53,8%), 1ª série (30,8%) e 2ª série (15,4%) do Ensino Médio. Já o GC foi composto por três meninos e 10 meninas, com idade média de 14,2 anos ($dp=0,4$), sendo 92,3% alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e 7,7% da 1ª série do Ensino Médio.

Local de coleta de dados

Este estudo foi desenvolvido em uma associação, localizada no interior do estado de São Paulo, cuja missão é qualificar adolescentes em situações de risco para a inclusão no mercado de trabalho.

Instrumentos, materiais e recursos humanos

Durante a intervenção, foram necessários os seguintes materiais: televisão, videocassete, filmadora analógica, fitas para filmadora, filme em VHS, crachás, papel-sulfite, canetas. Uma auxiliar colaborou realizando as filmagens das sessões da intervenção. Para a coleta de dados, foram usados os instrumentos:

- ☑ *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Esse instrumento de domínio público tem a finalidade de estimar a classe econômica das pessoas em uma das categorias: A1, A2, B1, B2, C, D ou E. Para este estudo, foi utilizada a versão de 2003, extraída da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas (ABEP). A pontuação do CCEB foi desenvolvida a partir do levantamento socioeconômico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em 2000.
- ☑ *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette, Del Prette & Del Prette, 2009a)*¹. Instrumento de autorrelato para aferir a frequência e a dificuldade de adolescentes em emitir comportamentos socialmente habilidosos. Para este estudo, foi usada apenas a escala de dificuldade, que possui 38 itens, caracterizando diversas situações e diferentes interlocutores em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos. O respondente assinala a sua dificuldade para apresentar a reação em uma das seguintes categorias: *Nenhuma* (0), *Pouca* (1), *Média* (2), *Bastante* (3), *Total* (4). A construção inicial desse instrumento teve como base a seleção de situações sociais vividas pelos

¹ Na época em que este estudo foi realizado, o processo de validação do IHSA-Del-Prette encontrava-se em andamento. Nessa ocasião, a escala inicial possuía 55 itens e seus resultados geravam sete fatores. Como nesse momento atual, o instrumento já foi finalizado e publicado, obtendo a escala final 38 itens avaliados em seis fatores, a análise dos dados deste estudo foi realizada novamente para seguir a versão definitiva de apuração e interpretação.

adolescentes e a realização da validação semântica dos itens. Estudos posteriores de Análise Fatorial Exploratória, pelo método dos Componentes Principais, com os dados da amostra de validação original, identificaram seis fatores: (F1) Empatia, (F2) Autocontrole, (F3) Civilidade, (F4) Assertividade, (F5) Abordagem social/sexual e (F6) Desenvoltura social. A análise de fidedignidade do instrumento, pelo método Teste-Retest, mostrou que o mesmo apresenta estabilidade temporal, pois seus escores se mantiveram semelhantes nos dois momentos. O teste de Alpha de *Cronbach*, com as respostas aos 38 itens, dadas pelos participantes deste estudo, indicou que a escala tem elevada consistência interna ($\alpha=0,8626$).

Procedimento de coleta de dados

Após o contato e consentimento da associação, os adolescentes foram convidados, em sala de aula, para participarem do estudo. Nesse primeiro contato, foram explicados os objetivos e os procedimentos do estudo para verificar se estavam dispostos a colaborar. O segundo encontro foi combinado para o recolhimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais ou outro responsável, e a aplicação coletiva do Critério de Classificação Econômica Brasil e do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette). Após o encerramento da intervenção, foi aplicado novamente o IHSA-Del-Prette com o GE e, no mesmo dia, só que em outra sala, com o GC. Concluída a coleta de dados da pós-intervenção, o GC também recebeu a mesma intervenção realizada com o GE.

A Intervenção

O objetivo da intervenção foi promover habilidades sociais básicas para a entrevista de emprego e o desempenho profissional, fundamentando-se no campo teórico-prático do THS (Del Prette & Del Prette, 1999, 2001). A intervenção foi em grupo e ocorreu em oito sessões de aproximadamente 90 minutos de duração, distribuídas duas vezes por semana.

Cada sessão foi dividida em três partes: (a) Parte inicial - instruções, avisos, relatos de tarefas de casa, esclarecimentos e apresentação de novas tarefas; (b) Parte central - aplicação de procedimentos planejados para atender necessidades específicas; (c) Parte final – avaliação da sessão e *feedback*.

Os procedimentos empregados envolveram técnicas cognitivo-comportamentais (instruções, modelação, ensaio comportamental, reforçamento positivo) contextualizadas em atividades estruturadas (vivências). Em todas as sessões, buscou-se desenvolver as habilidades de processo, tais como, observar e descrever desempenhos e prover *feedback*. Os objetivos e os procedimentos de cada sessão encontram-se a seguir:

1ª Sessão. Essa sessão procurou integrar os membros do grupo, conscientizando-os sobre a importância do nome e do contato visual e fortalecendo a identidade pessoal e profissional dos mesmos. Os participantes também tiveram a oportunidade de observar e descrever desempenhos sociais, discriminando componentes verbais de conteúdo e de forma e os componentes não-verbais na comunicação. Para o alcance de tais objetivos, foram utilizadas duas vivências, extraídas de Del Prette e Del Prette (2001): “O meu nome é...” e “Números Poéticos”, entre outras técnicas como reforçamento positivo e modelação.

2ª Sessão. Essa sessão possibilitou aos participantes: (a) compreender a importância do *feedback* para a correção, manutenção e melhoria das relações interpessoais; (b) colocar-se no lugar do outro; (c) expressar compreensão e sentimentos relacionados às dificuldades do interlocutor; (d) desenvolver uma comunicação empática. Para tanto, foram realizadas discussões sobre os conceitos de *feedback* e empatia. Por fim, foi aplicada a vivência “Vivendo o papel do outro” (Del Prette & Del Prette, 2001) para o exercício da empatia, bem como do *feedback* sobre o desempenho dos participantes, observado durante a vivência.

3ª Sessão. Essa sessão promoveu a compreensão da importância do contato visual nas relações, além de favorecer a oportunidade de manter contato visual com o interlocutor,

iniciar e manter conversação, discriminar componentes não-verbais na comunicação. Foi utilizada a vivência “Olho nos olhos” (Del Prette & Del Prette, 2001), com ampla discussão sobre os objetivos da vivência e da sessão.

4ª Sessão. Essa sessão possibilitou o desenvolvimento das habilidades de falar em público, aprimoramento da fluência verbal, do improviso e da autoconfiança, exercício do *feedback*. Foi empregada a vivência “História coletiva oral” (Del Prette & Del Prette, 2001) e análises sobre desempenhos e dificuldades em situações de autoexposição.

5ª Sessão. Essa sessão permitiu a reflexão sobre os direitos de adolescentes e trabalhadores e a importância da relação pensamento-sentimento-comportamento na defesa dos direitos. Foram levantadas discussões sobre tais questões e aplicada a vivência “Direitos humanos e interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2001).

6ª Sessão. Essa sessão possibilitou: (a) identificar as diferenças entre o comportamento passivo, assertivo e agressivo; (b) refletir sobre os efeitos de tais comportamentos nas relações interpessoais; (c) observar e descrever desempenhos sociais. Foi aplicada a vivência “Nem passivo nem agressivo: assertivo!” (Del Prette & Del Prette, 2001), tendo como análise dos desempenhos o filme sobre assertividade, criado por Del Prette e Del Prette, no qual há três situações em que os protagonistas reagem de forma passiva, agressiva e assertiva.

7ª Sessão. Essa sessão promoveu nos participantes o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de: (a) fazer críticas de modo socialmente competente; (b) lidar com críticas justas e injustas; (c) exercitar o *feedback*. Utilizou-se a vivência “Misto-quente” (Del Prette & Del Prette, 2001), além das seguintes técnicas: ensaio comportamental, reforçamento positivo e instruções.

8ª Sessão. Essa sessão teve o objetivo de criar ocasião para o participante conversar com pessoas de autoridade, desenvolver argumentação, fazer leitura do ambiente, desenvolver postura apropriada. Foi aplicada a vivência “Entrada no céu” (Del Prette & Del Prette, 2001),

numa versão adaptada para a situação de admissão em um emprego. Foram empregadas técnicas como ensaio comportamental, instruções, modelação e reforçamento positivo.

Desde o princípio, ficou acordado que os participantes com 75% de frequência na intervenção receberiam certificado pela participação. Também foi esclarecido que seria sorteado um brinde (livro) entre aqueles que não possuíam nenhuma falta nas sessões. O sorteio do livro ocorreu na última sessão. A entrega do certificado ocorreu ao final da coleta de dados.

Tratamento dos dados

Os dados dos participantea, obtidos com a versão de dificuldade do IHSA-Del-Prette, foram computados em escore total e escores fatoriais. Estatística inferencial foi utilizada para comparar os resultados das habilidades sociais entre os grupos, do seguinte modo: Mann-Whitney para comparar os resultados da pré e pós-intervenção entre GE e GC; Wilcoxon para comparar os resultados da pré e pós-intervenção no GE. Adicionalmente, foi utilizado o Método JT para avaliação da intervenção: índice de mudança confiável e significância clínica. Entretanto, como tal procedimento de tratamento dos dados não apontou resultados significativos, decidiu-se apresentar apenas as análises da estatística inferencial.

Resultados

A Figura 1 é apresentada para revelar a assiduidade em cada sessão.

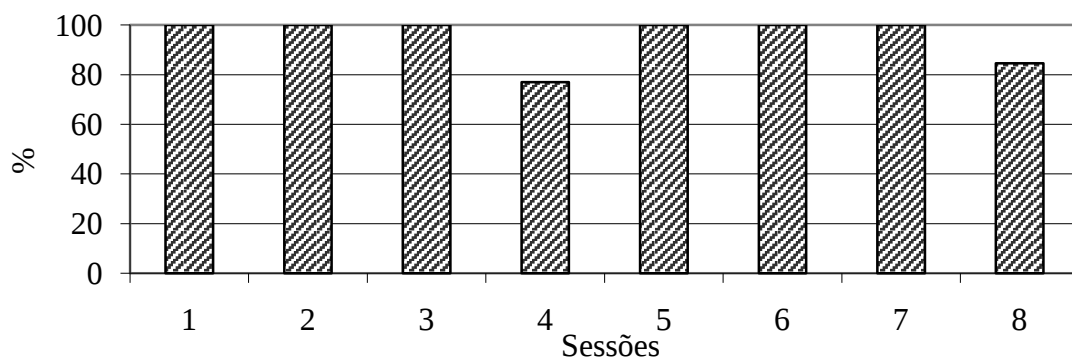


Figura 1. Frequência de participação em cada sessão da intervenção.

Como pode ser observado, na maioria das sessões houve 100% de participação. Apenas na sessão 4 e na sessão 8 ocorreram faltas, porém justificadas. Quatro participantes obtiveram 87,5% de frequência na intervenção e os demais obtiveram 100%.

A análise descritiva do escore total e dos escores fatoriais de habilidades sociais, entre o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC), tanto nas medidas pré como também na pós-intervenção, é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1

Análise Descritiva do Escore Total e dos Escores Fatoriais para o Grupo Experimental (GE, n=13) e o Grupo Controle (GC, n=13) na Pré e Pós-Intervenção

IHSA-Del-Prette	Grupos	Pré-Intervenção			Pós-Intervenção		
		Mediana	Média	dp	Mediana	Média	dp
ET – Escore total	GE	59,0	53,7	19,4	44,0	46,0	25,5
	GC	45,0	44,4	17,4	62,0	60,9	16,5
F1 – Empatia	GE	12,0	10,5	6,4	11,0	8,7	6,2
	GC	7,0	5,9	3,0	10,0	11,1	5,7
F2 – Autocontrole	GE	16,0	14,2	6,2	14,0	11,9	7,3
	GC	15,0	13,1	6,9	19,0	17,9	5,4
F3 – Civilidade	GE	4,0	4,4	3,9	7,0	5,9	5,2
	GC	3,0	3,2	3,0	7,0	6,2	3,5
F4 – Assertividade	GE	9,0	9,2	3,8	7,0	6,8	4,7
	GC	7,0	7,5	4,1	9,0	8,5	3,8
F5 – Abordagem social/sexual	GE	11,0	12,1	6,0	11,0	10,1	5,7
	GC	13,0	11,5	5,0	13,0	12,9	5,2
F6 – Desenvoltura social	GE	11,0	9,5	4,6	9,0	7,3	5,0
	GC	6,0	7,1	3,4	9,0	9,2	2,4

De acordo com os resultados descritivos, antes da intervenção, o GE relatou enfrentar maiores dificuldades interpessoais do que o GC. Todavia, o teste Mann-Whitney aplicado nos resultados da pré-intervenção, entre ambos os grupos, indicou diferença significativa apenas no escore do fator *Empatia* ($U = 45,5$, $p = 0,045$).

Na pós-intervenção, embora os participantes do GE tenham relatado dificuldades menores do que os participantes do GC no escore total e em alguns fatores, o teste Mann-Whitney apontou que o GE obteve ganhos significativos com a intervenção no fator *Autocontrole* ($U = 42,0$, $p = 0,029$) e, especificamente, nos itens: *Consigo aceitar críticas, quando elas são justas* ($U = 44,5$, $p = 0,034$); *Ao ser injustamente criticado, consigo responder sem perder o controle* ($U = 46,5$, $p = 0,046$); *Converso sobre sexo com os meus*

pais numa boa ($U = 39,5$, $p = 0,014$); *Quando meus pais ou professores criticam o meu comportamento, consigo controlar minha irritação* ($U = 45,5$, $p = 0,039$); *Ao conhecer alguém que quero ter como amigo, eu lhe faço perguntas pessoais* ($U = 37,0$, $p = 0,012$); e *Consigo perceber os sentimentos (medo, raiva, vergonha, tristeza etc) de um amigo em dificuldade* ($U = 39,5$, $p = 0,011$).

Para comparar as diferenças dos resultados antes e depois da intervenção no GE, segue a Figura 2.

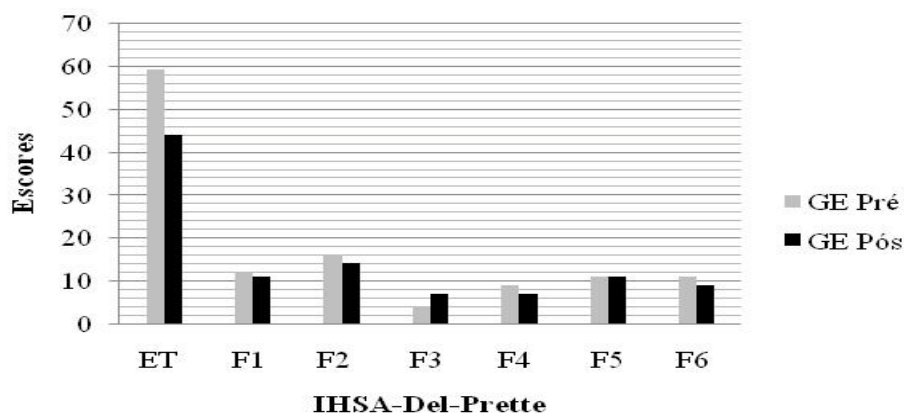


Figura 2. Diferença obtida na pré e pós-intervenção com o IHSA-Del-Prette no GE ($n=13$).
 Legenda: ET = Escore Total; F1 = Empatia; F2 = Autocontrole; F3 = Civildade; F4 = Assertividade; F5 = Abordagem social/sexual; F6 = Desenvoltura social.

Ao serem analisados os resultados pré e pós, exclusivamente, nos participantes do GE, o ganho com a intervenção foi indicado estatisticamente, por meio do teste Wilcoxon, nos fatores: F2 - *Autocontrole* ($z = -2,081$, $p = 0,037$) e F5 - *Abordagem social/sexual* ($z = -2,057$, $p = 0,040$). Em relação aos itens que obtiveram redução significativa da dificuldade entre os participantes desse grupo, destacam-se: *Mesmo quando meu grupo está perdendo em um jogo, eu consigo manter a calma* ($z = -2,165$, $p = 0,030$); *Converso sobre sexo com os meus pais numa boa* ($z = -1,982$, $p = 0,047$); *Ao conhecer alguém que quero ter como amigo, eu lhe faço perguntas pessoais* ($z = -2,111$, $p = 0,035$); e *Reajo com calma quando as coisas não saem como eu gostaria* ($z = -2,754$, $p = 0,006$).

Discussão

Embora a estatística inferencial tenha indicado diferenças significativas em dois fatores e 10 itens, a análise descritiva entre os escores pré e pós-intervenção, tanto em comparação com o grupo controle quanto com o próprio grupo experimental, sugere que a intervenção foi importante para a diminuição das dificuldades em relacionamentos interpessoais, segundo o relato dos participantes. Esse resultado apóia as expectativas teóricas e as evidências empíricas de outras pesquisas (Del Prette & Del Prette, 2003; Donohue & cols., 2005; Sarriera, Câmara & Berlim, 2000) que mostraram os efeitos positivos de programas de Treinamento de Habilidades Sociais nos futuros profissionais.

Tratando-se especialmente das relações interpessoais no trabalho, foco desta pesquisa, os participantes puderam desenvolver o repertório de algumas habilidades sociais exigidas nesse contexto e investir em requisitos amplamente valorizados nas seleções de emprego (Argyle, 1987; Del Prette & Del Prette, 2003; Donohue & cols., 2005; Sarriera, Câmara & Berlim, 2006).

Não obstante as demandas do contexto do trabalho, a expectativa por comportamentos socialmente habilidosos é notada em diversas situações e ambientes. Aprender ou aprimorar as habilidades sociais em diferentes momentos do desenvolvimento humano sempre é importante. No entanto, a oportunidade desse tipo de aprendizado em fases tão singulares, como é o caso da adolescência, possibilita que esses adolescentes obtenham recursos pessoais para enfrentar as situações de risco, uma vez que as habilidades sociais podem atuar como fatores de proteção diante das adversidades (Del Prette & Del Prette, 2009b) e favorecer o ajustamento na vida adulta.

Ainda que não se tenha realizado uma análise sistemática dos relatos dos participantes sobre a avaliação da intervenção, os mesmos permitem inferir a importância desse tipo de programa para o desenvolvimento e a socialização das pessoas: *“O que eu mais gostei foi eu*

tentar interagir com todos através das habilidades sociais.”, “O que mais gostei foi tudo! Mas o melhor foi que eu comecei a aceitar críticas e a lidar com ela.”, “Foi um treinamento muito legal que levaremos a vida toda em várias situações.”.

Além da avaliação positiva dos participantes, outros aspectos como a assiduidade, o envolvimento e a observação do desempenho dos participantes durante as sessões indicaram ser esta uma alternativa de intervenção motivante e viável para o desenvolvimento pessoal-profissional de adolescentes.

Contudo, algumas limitações devem ser apontadas para direcionar futuras pesquisas. Como houve fatores (e itens) do IHSA-Del-Prette que não alcançaram diferenças estatisticamente significativas, antes e depois da intervenção, percebe-se que o número de sessões poderia ter sido superior ao planejado ou o mesmo poderia ser encerrado quando houvesse maiores ganhos entre os participantes do GE. Em relação ao fator civilidade, no qual os participantes relataram aumento da dificuldade após a intervenção, foi interessante notar que o ensino dessa habilidade não foi formalmente programado, o que evidencia a necessidade de considerá-lo intencionalmente no planejamento de uma futura intervenção.

No desenho metodológico, novas pesquisas deveriam incrementar os instrumentos de avaliação utilizando além do autorrelato, a observação direta, a avaliação por outros significantes, assim como incluir entrevistas de segmentos para verificar a manutenção do aprendizado em habilidades sociais e a efetividade desse tipo de intervenção para a inclusão no mercado de trabalho. Tais considerações são de suma importância para novos direcionamentos em pesquisas-intervenção.

Referências

Argyle, M. (1987). *Psicologia del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.

Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2003). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. São Paulo: Autor.

- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8, 413-420.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009a). *Inventário de habilidades sociais para adolescentes (IHSA-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009b). Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. Em V. G. Haase, F. O. Ferreira & F. J. Penna (Orgs.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência* (pp. 503-522). Belo Horizonte: Coopmed.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Donohue, B. & cols. (2005). Financial management and job social skills training components in a summer business institute: a controlled evaluation in high achieving predominantly ethnic minority youth. *Behavior Modification*, 29, 653-676.
- Sarriera, J. C., Câmara, S. G. & Berlim, C. S. (2000). Elaboração, desenvolvimento e avaliação de um Programa de Inserção Ocupacional para jovens desempregados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 189-198.
- Sarriera, J. C., Câmara, S. G. & Berlim, C. S. (2006). *Formação e orientação ocupacional: Manual para jovens à procura de emprego*. Porto Alegre: Sulina.

Anexo F:

Descrição do Estudo-Piloto II:
Elaboração e avaliação de procedimentos de observação de
habilidades sociais para o trabalho

DESCRIÇÃO DO ESTUDO-PILOTO II:

ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROCEDIMENTOS DE OBSERVAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA O TRABALHO

As transformações do mundo do trabalho e o contexto essencialmente interativo das atividades profissionais têm gerado grandes expectativas sobre o comportamento social dos trabalhadores. A literatura especializada apresenta o conceito de habilidades sociais profissionais como um conjunto de desempenhos sociais, presentes no repertório comportamental do indivíduo, para atender as demandas interpessoais do contexto do trabalho (Del Prette & Del Prette, 2001).

Diante da necessidade de planejar uma avaliação do repertório de habilidades sociais para o trabalho, por meio de procedimentos de observação, este estudo teve como objetivos: (1) Elaborar situações estruturadas de entrevista de emprego e ambiente de trabalho; (2) Construir Registros de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP) para cada situação; (3) Medir o índice de concordância entre avaliadores nos ROHSP.

Método

Participantes

O estudo ocorreu com 13 adolescentes de classe socioeconômica baixa, sendo oito do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idade entre 14 e 16 anos ($M=14,6$; $dp=0,8$), estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental (53,8%), 1ª Série (30,8%) e 2ª Série (15,4%) do Ensino Médio. Esses participantes foram incluídos no estudo por estarem participando do Treinamento de Habilidades Sociais Profissionais (Estudo-Piloto I), oferecido pela pesquisadora. Os adolescentes aceitaram participar do estudo, assim como foram autorizados formalmente por seus pais ou responsáveis.

Local de coleta de dados

Este estudo foi desenvolvido em uma entidade civil e de utilidade pública, localizada numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A sua missão é qualificar adolescentes em situações de risco para a inclusão, como aprendizes, no mercado de trabalho.

Equipamentos e materiais

Para a realização do estudo, alguns equipamentos, materiais e mobiliários foram necessários: filmadora analógica (marca Gradiente), fitas VHS, televisão, videocassete, computador, papel-sulfite, canetas esferográficas, mesas e cadeiras móveis.

Procedimento de coleta e tratamento dos dados

Para a coleta de dados, os primeiros passos foram: (a) realizar levantamento bibliográfico (Del Prette & Del Prette, 2001; Pereira, 2006; Sarriera, Câmara & Berlim, 2006) de habilidades sociais profissionais importantes nas situações de entrevista de emprego e no ambiente de trabalho; (b) estruturar situações de desempenho de papéis em entrevista de emprego e em algumas ocorrências no ambiente de trabalho, capazes de criar demandas para a emissão de certas habilidades.

Elaboradas as situações estruturadas, estas foram aplicadas nos participantes, antes e depois da intervenção que estavam frequentando. As instruções e os desempenhos de cada participante foram filmados com o apoio de uma auxiliar. Após o arranjo do ambiente físico e a instrução da situação, os desempenhos de papéis tinham início. O papel de entrevistadora do processo seletivo para uma vaga de emprego foi desempenhado pela pesquisadora, enquanto os papéis de chefe e colega de trabalho foram desempenhados por colegas da sala de aula. As situações foram desempenhadas em uma mesma sessão de aproximadamente 20 minutos, na seguinte sequência: (1) enfrentar entrevista de emprego; (2) oferecer ajuda ao colega de trabalho; (3) relatar atividade ao gerente; e (4) lidar com crítica justa do chefe.

Os desempenhos dos participantes foram analisados posteriormente para: (a) seleção dos componentes verbais, não-verbais e paralingüísticos das habilidades sociais profissionais

a serem avaliados nessas situações; (b) definição operacional das habilidades sociais profissionais sob avaliação; (c) seleção e definição da escala de mensuração dessas habilidades. Após a realização dessas etapas, as situações estruturadas e os registros de observação elaborados foram testados com um grupo de pessoas, pesquisadores na temática do estudo, para a análise de adequação das situações estruturadas (instruções, desempenho de papéis, arranjo do ambiente), definições operacionais e validação semântica. Algumas reformulações foram necessárias.

A avaliação dos desempenhos dos participantes nas situações estruturadas, por meio dos registros de observação, foi realizada por um avaliador independente, previamente orientado, para verificar a concordância deste com a avaliação feita anteriormente pela pesquisadora. O cálculo de concordância entre avaliadores foi obtido pela seguinte fórmula: concordância dividida pela somatória de concordância e discordâncias, multiplicado por cem (Kazdin, 1982).

Resultados

Os resultados obtidos foram agrupados em três tópicos: (1) Situações Estruturadas; (2) Registro de Observação de Habilidades Sociais Profissionais; (3) Índice de Concordância.

1. Situações Estruturadas

Foram elaboradas e testadas quatro situações estruturadas com demandas de habilidades sociais profissionais em: (1) enfrentar entrevista de emprego; (2) oferecer ajuda ao colega de trabalho; (3) relatar atividade ao gerente; e (4) lidar com crítica justa do chefe. A descrição do contexto e as instruções dadas aos participantes são apresentadas a seguir.

Situação de enfrentar entrevista de emprego.

Observação do desempenho do candidato à vaga de emprego.

O participante vivencia uma situação de entrevista de seleção para a função de auxiliar administrativo desempenhando o papel de candidato à vaga. Um auxiliar desempenha o papel

de entrevistador, responsável pelo Departamento de Recursos Humanos da empresa. Essa situação tem início com o entrevistador chamando o candidato para entrar na sala. Cumprimenta e aperta-lhe a mão, indicando a cadeira a sua frente. Entrevistador e entrevistado ficam face-a-face. O entrevistador se apresenta dizendo seu nome, função, explicando o objetivo da entrevista e sua importância para o processo de escolha, prosseguindo com a entrevista. Por exemplo: *Eu vou começar apresentando resumidamente a importância e o objetivo dessa entrevista para o processo de seleção à vaga de auxiliar administrativo. Cada etapa desse processo traz elementos importantes sobre os candidatos, o que contribui para a avaliação de qual de vocês tem o perfil profissional mais adequado, tanto para a função quanto para a empresa.* Depois pede que o candidato se apresente e fale de sua formação escolar e experiência de trabalho. Na sequência, pergunta sobre os objetivos e planos do candidato. Solicita ainda que ele comente sobre o que gosta de fazer, em que atividade se avalia mais forte e em que não se avalia tão forte. Coloca-se disponível para responder a alguma pergunta ou dúvida e finaliza agradecendo o candidato e informando-o sobre breve contato.

Situação de oferecer ajuda ao colega de trabalho.

Observação do desempenho do funcionário que oferece ajuda.

O contexto dessa situação é na sala de uma empresa, onde dois funcionários do Departamento Financeiro desempenham suas tarefas em suas respectivas mesas, dispostas com pequena distância uma da outra. Após a descrição da situação, o participante sob avaliação recebe a instrução que ele deve oferecer ajuda ao colega de trabalho que demonstra dificuldade de encerrar seu expediente e certo nervosismo com o volume de tarefas (abre e fecha armários, folheia documentos). É destacado que geralmente essa pessoa não aceita ou reluta em aceitar ajuda de alguém e que ele deve se esforçar para que seu colega aceite sua

colaboração. Separadamente, o outro funcionário é instruído a negar a ajuda de imediato, aceitando-a somente após tentativas mais habilidosas.

Situação de relatar atividade ao gerente.

Observação do desempenho do vendedor.

Essa situação contextualiza-se numa empresa do comércio e envolve a relação chefe (gerente de vendas) e subordinado (vendedor). O espaço físico é organizado de modo semelhante à sala de um gerente. Uma escrivaninha é colocada no centro da sala para ser a mesa de trabalho do chefe. Duas cadeiras são colocadas na frente da mesa. A instrução dada é que o gerente comunica ao vendedor que ele ficará responsável por computar o quanto a empresa vendeu nos próximos dois dias, período em que estará ausente por motivo de viagem. Quando retornar, o vendedor deverá lhe prestar conta das vendas da empresa durante esse período. A situação tem início com o gerente convidando o vendedor para comparecer em sua sala, com o intuito de obter informações sobre os acontecimentos na empresa, durante a sua ausência.

Situação de lidar com crítica justa do chefe.

Observação do desempenho do funcionário.

O auxiliar desempenha o papel de chefe de um departamento e o participante, de funcionário desse mesmo setor. Uma mesa e uma cadeira são utilizadas como sendo a área de trabalho do chefe. O chefe observa que o funcionário estava no site do *orkut*, inclusive tão concentrado que nem notara a sua presença. Diante do exposto, a instrução dada ao chefe é que ele deve chamar o funcionário em sua sala e repreendê-lo por usar o computador para *orkut* durante o expediente de trabalho, enfatizando que isso não é permitido e que ao fazer esse uso indevido ele deixava de lado tarefas importantes por fazer. Já o funcionário é orientado a lidar com os questionamentos do chefe. Após esclarecimento, o chefe também o questiona sobre o seu ponto de vista.

2. Registro de Observação de Habilidades Sociais Profissionais

Quatro roteiros de registros, um para cada situação, foram construídos e testados para avaliação dos comportamentos descritos em subclasses de habilidades sociais profissionais durante a observação das filmagens. Esses roteiros foram denominados de Registro de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP). As subclasses presentes em cada ROHSP envolvem aspectos da forma (topografia) do desempenho das habilidades sociais profissionais e têm como características os componentes verbais, não-verbais e paralinguísticos. As definições das subclasses e da escala de mensuração foram padronizadas para serem utilizadas igualmente nos ROHSP. A Tabela 1 apresenta a definição de cada subclasse de habilidades sociais profissionais.

Tabela 1

Definição Operacional das Subclasses de Habilidades Sociais Profissionais

Subclasses	Definições
Saudar	(a) Caminha em direção ou volta-se ao entrevistador; (b) Toma iniciativa pelo cumprimento ou responde (Exemplos: “ <i>Bom dia</i> ”; “ <i>Boa tarde</i> ”; “ <i>Oi, como vai?</i> ”); (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta expressão facial que demonstra cordialidade.
Apresentar-se a outra pessoa	(a) Fornece indicações da identidade pessoal (Exemplos: “ <i>Meu nome é __, tenho __ anos...</i> ”; “ <i>Faço [ou fiz] o curso de...</i> ”); (b) Mantém contato visual com breves interrupções; (c) Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo; (d) Apresenta algumas variações na postura corporal condizentes com a situação (braços estendidos – quando em pé – e sob as pernas – quando sentados, podendo variar a posição das pernas, cruzando-as ou lado a lado).
Iniciar conversação	(a) Dirige-se ao colega de trabalho a guisa de “puxar conversa” (Exemplos: “ <i>Oi __, o que você está fazendo?</i> ”; “ <i>__, em que ponto do trabalho você está?</i> ”; “ <i>Eu terminei minha tarefa...</i> ”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo.
Fazer perguntas	(a) Faz questionamentos relacionados à vaga ou à seleção (Exemplos: “ <i>Você pode me falar mais sobre o emprego?</i> ”); (b) Utiliza uma comunicação clara, fluída, sem emprego excessivo de chavões (“ <i>né</i> ”, “ <i>então</i> ”, “ <i>tipo assim</i> ”); (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d) Mantém contato visual com breves interrupções.
Responder perguntas	(a) Transmite as informações solicitadas (Exemplos: “ <i>Já tive ou não experiência em...</i> ”; “ <i>O meu objetivo profissional é...</i> ”); (b) Utiliza uma comunicação clara, fluída, sem emprego excessivo de chavões (“ <i>né</i> ”, “ <i>então</i> ”, “ <i>tipo assim</i> ”); (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d) Mantém contato visual com breves interrupções.

Tabela 1

Definição Operacional das Subclasses de Habilidades Sociais Profissionais (Continuação)

Subclasses	Definições
Revelar-se	(a) Fala sobre si mesmo, indicando pontos fortes ou fracos (Exemplos: “Sou uma pessoa ___, ___ e ___”; “Meus pontos fortes são: ___. E os fracos são: ___.”), (b) Utiliza uma comunicação clara, fluída, sem emprego excessivo de chavões (“né”, “então”, “tipo assim”), (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor, (d) Mantém contato visual com breves interrupções.
Expressar compreensão e sentimentos	(a) Diz ao colega de trabalho que reconhece seus sentimentos, dispondo-se a ajudá-lo (Exemplos: “Estou vendo que você está bem atarefado(a), quer ajuda?”; “Entendo que você não se sente à vontade em dividir suas tarefas, mas como temos urgência em encerrar o trabalho, penso que se você aceitar a minha ajuda, poderíamos concluir com mais rapidez”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo; (d) Mantém contato visual com breves interrupções.
Expressar opinião	(a) Expõe a sua idéia, ainda que seja oposta a do interlocutor, de maneira clara e firme (Exemplos: “O que eu penso é que..”; “Eu vejo isso de outra maneira...”); (b) Utiliza uma comunicação clara, fluída, sem emprego excessivo de chavões (“né”, “então”, “tipo assim”); (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d) Controla a velocidade da fala para que esta não seja nem muito rápida nem muito devagar.
Relatar atividade	(a) Faz descrição com algum detalhe das ocorrências durante um período de trabalho (Exemplos: “Vendemos R\$___”; “Nesses dois dias...”); (b) Utiliza uma comunicação clara, fluída, sem emprego excessivo de chavões (“né”, “então”, “tipo assim”); (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d) Controla a velocidade da fala para que esta não seja nem muito rápida nem muito devagar, e utiliza as mãos como complemento à fala.
Expressar intenção de mudança de comportamento	(a) Fala sobre o desejo de corrigir seu comportamento (Exemplos: “Isso não vai se repetir mais”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo.
Desculpar-se	(a) Utiliza expressões verbais de escusa (Exemplos: “Desculpe-me”; “Perdoe-me”; “Foi mal”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo.
Admitir erros	(a) Reconhece que cometeu alguma falha e expressa tal compreensão (Exemplos: “Realmente eu não devia ter feito isto”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo.
Despedir-se	(a) Estabelece algum contato físico (aperto de mãos/toque no braço ou ombro) como resposta ao cumprimento do interlocutor; (b) Mantém contato visual com breves interrupções; (c) Usa expressões verbais (Exemplos: “Adeus”, “Até logo”) ou comunicação não-verbal (movimento de cabeça, gestualidade), indicativos de encerramento de contato; (d) Apresenta expressão facial que demonstra cordialidade.

As subclasses que compõem os ROHSP, conforme a especificidade de cada uma das situações são: (1) Situação de enfrentar entrevista de emprego: *saudar, apresentar-se a outra pessoa, responder perguntas, revelar-se, fazer perguntas e despedir-se*; (2) Situação de oferecer ajuda ao colega de trabalho: *iniciar conversa, expressar compreensão e sentimentos e expressar opinião*; (3) Situação de relatar atividade ao gerente: *relatar atividade, responder perguntas, expressar opinião e despedir-se*; e (4) Situação de lidar com crítica justa do chefe: *desculpar-se, admitir erros, expressar intenção de mudança e expressar opinião*.

Para a avaliação, as subclasses das habilidades sociais profissionais são estimadas em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos: *Totalmente insatisfatório* (1), *Insatisfatório* (2), *Nem satisfatório nem insatisfatório* (3), *Satisfatório* (4), *Totalmente satisfatório* (5). As categorias dessa escala também foram definidas operacionalmente para evitar subjetividade nas avaliações e possíveis discordâncias. A Tabela 2 mostra tais definições.

Tabela 2
Definição Operacional da Escala de Mensuração

Escala	Pontuação	Definição
Totalmente Insatisfatório	1	O participante não apresenta nenhum dos critérios.
Insatisfatório	2	O participante não apresenta 3 dos 4 critérios.
Nem Satisfatório Nem Insatisfatório	3	O participante não apresenta 2 dos 4 critérios.
Satisfatório	4	O participante não apresenta 1 dos 4 critérios.
Totalmente Satisfatório	5	O participante apresenta os 4 critérios da definição da categoria.

Como se vê na Tabela 2, a escala é avaliada em termos da integração e coerência entre características topográficas do desempenho das habilidades sociais profissionais.

3. Índice de Concordância

A Tabela 3 apresenta o índice de concordância entre avaliadores em cada ROHSP de acordo com a situação estruturada.

Tabela 3

Concordância entre Avaliadores em cada ROHSP, Conforme Situação Estruturada

ROHSP	Índice de Concordância (%)
Entrevista de emprego	90,20
Oferecer ajuda ao colega de trabalho	82,35
Lidar com crítica justa do chefe	79,41
Relatar atividade ao gerente	64,70

Como se observa na Tabela 3, os ROHSP revelaram índices de concordâncias aceitáveis, com exceção da situação de relatar atividade ao gerente. As subclasses dos ROHSP obtiveram índice de concordância entre avaliadores de 83,66%, o que também representa valor satisfatório.

Considerações Finais

Este estudo possibilitou a criação de quatro situações estruturadas e a elaboração de seus respectivos registros de observação para identificação e avaliação de desempenhos de habilidades sociais profissionais. Os resultados mostraram que tais procedimentos estão em condições satisfatórias para se obter resultados confiáveis nas subclasses de habilidades sociais profissionais propostas em contextos de entrevista de seleção de emprego e condições específicas do ambiente de trabalho (oferecer ajuda e lidar com crítica justa) e com dois tipos de interlocutores: autoridade e colega de trabalho.

Diante da necessidade de planejar uma avaliação do repertório comportamental, capaz de acessar outros indicadores do desempenho social além das possibilidades oferecidas pelos instrumentos de autorrelato validados, este estudo disponibiliza um procedimento confiável de observação em situações estruturadas que elicia o desempenho de algumas habilidades sociais profissionais, consideradas difíceis de serem analisadas sistematicamente no recrutamento e seleção de pessoal, conforme constatado por Gondim, Brain e Chaves. (2003).

Os resultados deste estudo sustentaram os argumentos teóricos sobre a importância de atender minuciosamente aos critérios de avaliação e aos cuidados especiais na elaboração de procedimentos de observação fidedignos, conforme recomendados por Bandeira (2002), Del

Prette e Del Prette (2006), Dessen e Borges (1998), Gresham, Cook, Crews e Barreras (2008), Kazdin (1982). Os cuidados na construção dos registros de observações e na estruturação das situações são importantes para gerar demandas de habilidades sociais profissionais, valorizadas na seleção de pessoal e no cotidiano das relações de trabalho, conforme referidas em alguns estudos (Argyle, 1994; Bandeira & Quaglia, 2005; Cournoyer, 2007; Gondim & cols., 2003; Del Prette, A. & Del Prette, 2001, 2003; Pereira, 2006; Pereira & Del Prette, 2007; Pereira, Del Prette & Del Prette, 2004; Sarriera, Câmara & Berlim, 2006).

Referências

- Argyle, M. (1994). *Psicologia del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.
- Bandeira, M., (2002). Escala de avaliação da competência social de pacientes psiquiátricos através de desempenho de papéis - EACS. *Avaliação Psicológica*, 2, 159-171.
- Bandeira, M. & Quaglia, M. A. C. (2005). Habilidades sociais de estudantes universitários: Identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 1, 45-55.
- Cournoyer, B. R. (2007). *The social work skills workbook*. Belmont: Thomson Brooks/Cole.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8, 413-420.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. Em M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dessen, M. A. C. & Borges, L. M. (1998). Estratégias de observação do comportamento em Psicologia do Desenvolvimento. Em G. Romanelli & Z. M. M. Biasoli-Alves (Orgs.),

- Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp. 31-50). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Gondim, S. M. G., Brain, F. & Chaves, M. (2003). Perfil profissional, formação escolar e mercado de trabalho segundo a perspectiva de profissionais de recursos humanos. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 2, 119-152.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D. & Barreras, R. (2008). Direct observation methods in clinical assessment. Em D. McKay (Org.), *Handbook of research methods in abnormal and clinical psychology* (pp. 141-158). Thousand Oaks: Sage.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Pereira, C. S. (2006). *Habilidades sociais em trabalhadores com e sem deficiência física: Uma análise comparativa*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- Pereira, C. S. & Del Prette, A. (2007). Vendedor com Paralisia Cerebral bem-sucedido: Análise de um filme na perspectiva das habilidades sociais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8, 87-91.
- Pereira, C. S., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2004). A importância das habilidades sociais na função do técnico em segurança do trabalho. *Argumento*, 6, 103-113.
- Sarriera, J. C., Câmara, S. G. & Berlim, C. S. (2006). *Formação e orientação ocupacional: Manual para jovens à procura de emprego*. Porto Alegre: Sulina.

Anexo G:

Escala de Dificuldades Interpessoais

Escala de Dificuldades Interpessoais

Nome: _____

Data: __/__/__

Circule abaixo o número que corresponde à sua dificuldade para cada um dos itens que se seguem, considerando que a escala varia de 0 (nenhuma dificuldade), 1 (pouca dificuldade), 2 (média dificuldade), 3 (bastante dificuldade) e 4 (total dificuldade).

	Dificuldade
1 - Elogiar uma pessoa	0-1-2-3-4
2 - Agradecer elogios	0-1-2-3-4
3 - Expressar sentimento positivo	0-1-2-3-4
4 - Pedir favores	0-1-2-3-4
5 - Oferecer ajuda	0-1-2-3-4
6 - Colocar-se no lugar do outro (empatia)	0-1-2-3-4
7 - Apresentar-se a outra pessoa	0-1-2-3-4
8 - Cumprimentar desconhecidos	0-1-2-3-4
9 - Dizer por favor, obrigado	0-1-2-3-4
10 - Abordar autoridade	0-1-2-3-4
11 - Participar de conversação	0-1-2-3-4
12 - Manter conversação	0-1-2-3-4
13 - Encerrar conversação	0-1-2-3-4
14 - Fazer perguntas	0-1-2-3-4
15 - Falar em público	0-1-2-3-4
16 - Fazer negociações	0-1-2-3-4
17 - Emitir sugestão	0-1-2-3-4
18 - Discordar de autoridade	0-1-2-3-4
19 - Discordar do grupo	0-1-2-3-4
20 - Lidar com críticas	0-1-2-3-4
21 - Lidar com gozações de colegas	0-1-2-3-4
22 - Defender outrem em grupo	0-1-2-3-4
23 - Expressar desagrado	0-1-2-3-4
24 - Recusar pedidos abusivos	0-1-2-3-4
25 - Solicitar mudança de comportamento	0-1-2-3-4
26 - Fazer cobranças	0-1-2-3-4
27 - Defender os próprios direitos	0-1-2-3-4
28 - Admitir erros	0-1-2-3-4

Anexo H:

Registros de Observação de Habilidades Sociais Profissionais:

1. Enfrentar entrevista de emprego
2. Oferecer ajuda ao colega de trabalho
3. Lidar com crítica justa do chefe

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS

Situação Estruturada 1: Enfrentar Entrevista de Emprego

Participante: _____

Data: __/__/__

Avaliação: 1 () 2 () 3 () 4 ()

Avaliado por: _____

HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS	ESCALA		OBS.
SAUDAR: (a) Usa expressões verbais iniciando o cumprimento ou respondendo (Exemplos: “Bom dia”; “Boa tarde”; “Oi, como vai?”); (b) Estabelece algum contato físico (aperto de mãos/toque no braço ou ombro) como resposta ao cumprimento do interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta um sorriso (retração dos cantos da boca para os lados e para o alto) breve ou apresenta expressão facial (olhos, sobrancelha, lábios) mais neutra possível.	0 ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 Ausente Ruim Nem bom Bom Muito Bom nem ruim		
	4 = Muito Bom	O participante apresenta todos os critérios (“a”, “b”, “c” e “d”).	
	3 = Bom	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta 1 dos outros três critérios (“b”, “c”, “d”).	
	2 = Nem bom nem ruim	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta 2 dos outros 3 critérios (“b”, “c”, “d”).	
	1 = Ruim	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta nenhum dos outros 3 critérios (“b”, “c”, “d”).	
	0 = Ausente	O participante não apresenta a comunicação verbal (critério “a”).	
APRESENTAR-SE A OUTRA PESSOA: (a) Fornece indicações da identidade pessoal (Exemplos: “Meu nome é __, tenho __ anos...”; “Faço [ou fiz] o curso de...”); (b) Utiliza palavras compreensíveis à transmissão da mensagem e frases completas na comunicação verbal; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta algumas variações na postura corporal condizentes com a formalidade da situação e do interlocutor (braços estendidos – quando em pé – e sob as pernas – quando sentados, podendo variar a posição das pernas, cruzando-as ou lado a lado).	0 ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 Ausente Ruim Nem bom Bom Muito Bom nem ruim		
	4 = Muito Bom	O participante apresenta todos os critérios (“a”, “b”, “c” e “d”).	
	3 = Bom	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta 1 dos outros três critérios (“b”, “c”, “d”).	
	2 = Nem bom nem ruim	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta 2 dos outros 3 critérios (“b”, “c”, “d”).	
	1 = Ruim	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta nenhum dos outros 3 critérios (“b”, “c”, “d”).	
	0 = Ausente	O participante não apresenta a comunicação verbal (critério “a”).	

RESPONDER PERGUNTAS: (a) Transmite as informações solicitadas (Exemplos: “ <i>Já tive ou não experiência em...</i> ”; “ <i>O meu objetivo profissional é...</i> ”); (b) Utiliza palavras compreensíveis à transmissão da mensagem e frases completas na comunicação verbal; (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d) Mantém contato visual com breves interrupções.	0 ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 Ausente Ruim Nem bom 				
---	--	--	--	--	--

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS

Situação Estruturada 2: Oferecer ajuda ao colega de trabalho

Partecipante: _____

Data: ____/____/____

Avaliação: 1 () 2 () 3 () 4 ()

Avaliado por: _____

HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS	ESCALA		OBS.
INICIAR CONVERSAÇÃO: (a) Usa comunicação verbal para puxar conversa (Exemplos: “Oi __, o que você está fazendo?”; “____, em que ponto do trabalho você está?”; ”Eu terminei minha tarefa...”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta um sorriso (retração dos cantos da boca para os lados e para o alto) breve ou apresenta expressão facial (olhos, sobrancelha, lábios) mais neutra possível.	0 ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 Ausente Ruim Nem bom 		

EXPRESSAR OPINIÃO: (a) Expõe a sua idéia, ainda que seja oposta a do interlocutor, (Exemplos: “ <i>O que eu penso é que...</i> ”; “ <i>Como temos urgência em encerrar o trabalho, penso que se você aceitar a minha ajuda, poderíamos concluir com mais rapidez</i> ”); (b) Utiliza palavras compreensíveis à transmissão da mensagem e frases completas na comunicação verbal; (c) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (d) Controla a velocidade da fala de acordo com o tempo disponível e a compreensão do ouvinte.	0 ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4						
	Ausente Ruim Nem bom Bom Muito Bom nem ruim						
	4 = Muito Bom	O participante apresenta todos os critérios (“a”, “b”, “c” e “d”).					
	3 = Bom	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta 1 dos outros três critérios (“b”, “c”, “d”).					
	2 = Nem bom nem ruim	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta 2 dos outros 3 critérios (“b”, “c”, “d”).					
	1 = Ruim	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta nenhum dos outros 3 critérios (“b”, “c”, “d”).					
	0 = Ausente	O participante não apresenta a comunicação verbal (critério “a”).					

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS

Situação Estruturada 3: Lidar com crítica justa do chefe

Partecipante: _____

Data: ____/____/____

Avaliação: 1 () 2 () 3 () 4 ()

Avaliado por: _____

HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS	ESCALA		OBS.
DESCULPAR-SE: (a) Utiliza expressões verbais de escusa (Exemplos: “ <i>Desculpe-me</i> ”; “ <i>Perdoe-me</i> ”; “ <i>Foi mal</i> ”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta algumas variações na postura corporal condizentes com a formalidade da situação e do interlocutor (braços estendidos – quando em pé – e sob as pernas – quando sentados, podendo variar a posição das pernas, cruzando-as ou lado a lado).	0 ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 Ausente Ruim Nem bom nem ruim Bom Muito Bom		
	4 = Muito Bom	O participante apresenta todos os critérios (“a”, “b”, “c” e “d”).	
	3 = Bom	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta 1 dos outros três critérios (“b”, “c”, “d”).	
	2 = Nem bom nem ruim	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta 2 dos outros 3 critérios (“b”, “c”, “d”).	
	1 = Ruim	O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta nenhum dos outros 3 critérios (“b”, “c”, “d”).	
	0 = Ausente	O participante não apresenta a comunicação verbal (critério “a”).	
	ADMITIR ERROS: (a) Reconhece que cometeu alguma falha expressando tal compreensão (Exemplos: “ <i>Realmente eu não devia ter feito isto</i> ”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta algumas variações na postura corporal condizentes com a formalidade da situação e do interlocutor (braços estendidos – quando em pé – e sob as pernas – quando sentados, podendo variar a posição das pernas, cruzando-as ou lado a lado).	0 ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 Ausente Ruim Nem bom nem ruim Bom Muito Bom	
4 = Muito Bom		O participante apresenta todos os critérios (“a”, “b”, “c” e “d”).	
3 = Bom		O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta 1 dos outros três critérios (“b”, “c”, “d”).	
2 = Nem bom nem ruim		O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta 2 dos outros 3 critérios (“b”, “c”, “d”).	
1 = Ruim		O participante apresenta o critério “a”, mas não apresenta nenhum dos outros 3 critérios (“b”, “c”, “d”).	
0 = Ausente		O participante não apresenta a comunicação verbal (critério “a”).	

EXPRESSAR INTENÇÃO DE MUDANÇA: (a) Fala sobre o desejo de corrigir seu comportamento (Exemplos: “ <i>Isso não vai se repetir mais!</i> ”); (b) Usa tom de voz audível para o interlocutor; (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta algumas variações na postura corporal condizentes com a formalidade da situação e do interlocutor (braços estendidos – quando em pé – e sob as pernas – quando sentados, podendo variar a posição das pernas, cruzando-as ou lado a lado).	0 ----- 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 Ausente Ruim Nem bom 				
---	--	--	--	--	--

Anexo I:

Questionário de Autoavaliação do Preparo para Inserção Profissional

Questionário de Autoavaliação do Preparo para Inserção Profissional

I - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Nome: _____
2. Data de nascimento/Idade: _____
3. Endereço/Telefone: _____
4. Escolaridade: _____
5. Estado civil: _____
6. Com quem mora: _____

II – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E EM PROCESSO SELETIVO

1. Você já teve alguma experiência profissional? Se sim, qual era a função? Tempo que permaneceu na empresa?

2. Você já teve alguma experiência em processo seletivo? (descrever quantidade, tipo de vaga que estava concorrendo, fases do processo seletivo que participou)

III – AUTO-AVALIAÇÃO EM PROCESSO SELETIVO

1. Quais foram os sentimentos experienciados em processos seletivos? (por exemplo: ansiedade, nervosismo, medo, tranquilidade) Por quê?

2. Como você avalia o seu próprio desempenho nos processos seletivos? Qual fase você acha que seu desempenho é mais satisfatório (entrevista, dinâmica de grupo)? Por quê?

IV – EXPECTATIVA PROFISSIONAL

1. Conte-me sobre o que você espera do seu futuro profissional? (comentar se já tem interesse por uma função específica, o que pretende profissionalmente, o que você pretende estar fazendo profissionalmente daqui há 5 anos)

Anexo J:

Questionário de Avaliação das Habilidades Sociais Aprendidas

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS APRENDIDAS

Nome: _____

Data: __/__/__

Citar 3 habilidades sociais, ensinadas durante o curso, que foram mais importantes para o seu desenvolvimento (em ordem decrescente). Se possível, justificar.

Anexo K:
Avaliação por Pares

AVALIAÇÃO POR PARES

(Del Prette, A. & Del Prette, Z., 2003)

Anote, em ordem decrescente, os três colegas que mais se beneficiaram com este treinamento (caso você se situe nessa relação, coloque o seu nome na ordem suposta) e registre, em seguida, as mudanças que você percebeu.

NOME DE QUEM ESTÁ AVALIANDO: _____

NOME DA PESSOA	MUDANÇAS OBSERVADAS
1.	
2.	
3.	



Anote, em ordem decrescente, os três colegas que mais se beneficiaram com este treinamento (caso você se situe nessa relação, coloque o seu nome na ordem suposta) e registre, em seguida, as mudanças que você percebeu.

NOME DE QUEM ESTÁ AVALIANDO: _____

NOME DA PESSOA	MUDANÇAS OBSERVADAS
1.	
2.	
3.	

Anexo L:
Registro de Observação das Sessões

Registro de Observação das Sessões

Grupo: _____

Sessão: _____

Observador: _____

	Frequência
Frequentar a sessão: Comparecer à sessão e participar das atividades previstas seguindo as orientações dadas pela facilitadora.	
Cumprir a tarefa de casa: Emitir verbalizações que relatam o exercício da tarefa de casa dada pela facilitadora na sessão anterior.	
Envolver-se nas atividades: Emitir comportamento verbal ou não-verbal em resposta à necessidade de atendimento às instruções, dadas pela facilitadora, em determinada atividade ou técnica, demonstrando interesse e disposição para a realização das mesmas.	
Elogiar o colega: Emitir verbalizações, gestos ou expressões faciais que expressem satisfação em relação ao desempenho do colega (Ex.: “ <i>O que você fez foi muito legal!</i> ”) ou referente ao produto de seu desempenho (Ex.: “ <i>Como você está bonita hoje!</i> ”).	
Oferecer apoio ao colega: Emitir verbalizações, gestos, expressões faciais ou contato físico, dirigido a outro, em resposta à necessidade de algum auxílio (participação, locomoção, compreensão etc) ou de demanda afetiva de algum colega que vivencia sentimentos positivos ou negativos (Ex.: “ <i>Sinto muito pelo que você está passando!</i> ”).	
Relatar problemas: Emitir verbalizações referentes aos problemas ou às dificuldades, que a pessoa está enfrentando ou enfrentou, em sua vida pessoal ou profissional, com parentes, cônjuge, filhos, amigos, entrevistadores ou outro interlocutor, acompanhado de expressão de sentimento negativo (tristeza, raiva) ou sofrimento (Ex.: “ <i>Fui despedida de repente e por telefone. Esse é um dos motivos que me deu depressão. Estou até tomando remédio!</i> ”).	
Relatar progressos: Emitir verbalizações que fazem referência às mudanças positivas no próprio repertório de habilidades sociais ou de outro membro do grupo, atribuindo essas mudanças ao PTHST (Ex.: “ <i>O que estamos aprendendo aqui, me ajudou bastante. Agora consigo me observar, penso antes de falar e consigo lidar melhor com as situações.</i> ”).	
Relatar generalização: Emitir verbalizações que fazem referência ao desempenho de habilidades sociais (componentes comportamentais ou cognitivo-afetivo), trabalhados durante o PTHST, que fora emitido em outras situações do seu ambiente natural ou que fazem referência aos comentários de outras pessoas do ambiente natural sobre suas aquisições (Ex.: “ <i>Tudo o que a gente está aprendendo com o curso, está acontecendo comigo lá fora. De repente, me vi numa situação, consegui perceber meu tom de voz alterado e me controlei.</i> ”; “ <i>Até a minha família está percebendo minhas mudanças.</i> ”).	

Transcrição do relato de generalização:

Anexo M:

Certificado de Participação no PTHST



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL (PPGEES)



**FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

XXXXXXX

Logomarca e Nome da Instituição

CERTIFICADO

Certificamos que _____ participou do curso intitulado **TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA O TRABALHO**, ministrado por Camila de Sousa Pereira, no período de ____ de _____ a ____ de _____ de 200__, com carga horária de ____ horas, na _____.

_____, ____ de _____ de 200__.

Camila de Sousa Pereira
Psicóloga
Doutoranda do PPGEES

Almir Del Prette
Professor Orientador do
PPGEES

XXXXXXXXXX
Responsável pela Instituição

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)