

AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EM ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Evaluation of Social Skills of Undergraduates in Psychology at the Federal University of Maranhão

Ariana Aguiar Carneiro^I e Catarina Malcher Teixeira^{II}

^I Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Graduada em psicologia.
arianaguiair@hotmail.com

^{II} Universidade Federal do Maranhão - UFPA. Mestre em teoria e pesquisa do comportamento.
catarinamalcher@hotmail.com

Recebido: 22 de setembro de 2010. Aceito: 30 de junho de 2011.

RESUMO

O conceito de habilidades sociais (HS) se aplica a um conjunto de comportamentos sociais que o indivíduo apresenta diante de situações interpessoais. Os objetivos deste trabalho consistiram em investigar o padrão de HS dos estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e conhecer a avaliação que esses alunos fazem do curso quanto à promoção de comportamentos socialmente habilidosos. Participaram da pesquisa 24 alunos da graduação em Psicologia da UFMA, que responderam o inventário de habilidades sociais Del Prette e um questionário de promoção de DHS (desenvolvimento de habilidades sociais). Os resultados indicaram que os alunos iniciantes apresentaram um repertório de HS mais elaborado que os estudantes do meio e do final do curso, e os alunos intermediários foram os que demonstraram menor necessidade de treinamento em HS, enquanto os alunos concluintes apresentaram a maior indicação para treinamento em HS.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades sociais. Psicologia. Graduandos de Psicologia. Análise do comportamento

ABSTRACT

The concept of social skills (SS) is applied to the existence of a set of social behaviors that the person presents in interpersonal situations. The objective of this work was to investigate the pattern of SS for students of psychology at the Federal University of Maranhão (UFMA) and know the assessment that these students give to the course in relation to socially skilled behavior promotion. The participants were 24 undergraduation students in psychology in the UFMA, who answered the Del Prette inventory of social abilities and a questionnaire of DSS promotion (development of social skills). The results indicated that beginner students presented a more improved repertoire of SS than students who were in the middle and in the end of the course; the intermediate students were those who demonstrated less need of SS training, while the graduating students had the highest indication for SS training.

KEYWORDS: Social skills. Psychology. Graduates of psychology. Behavior analysis.

INTRODUÇÃO

Um estudo realizado por Del Prette (1978) revelou que os cursos de Psicologia atribuem maior importância à formação teórica dos alunos, preocupando-se menos com a construção de repertórios comportamentais que contribuam para o manejo de situações práticas. Não obstante, a atuação do psicólogo requer comportamentos que o capacitem a lidar com situações sociais. O termo habilidades sociais (HS) “aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006, p. 1).

A crescente exigência, por parte do mercado de trabalho, de profissionais com nível elevado de competência social acentua as mudanças sociais e estabelece ritmos acelerados de transformação, tornando necessárias discussões que remetam à aquisição e à modificação dos valores educacionais.

A universidade surge então como alvo de novas demandas de conhecimentos, saberes, habilidades e competências. Sendo o sujeito o objeto principal da educação, a preocupação frente a ele é inevitável, ao se ponderar sobre como essas mudanças podem se tornar parte constitutiva dele (GERK; CUNHA, 2006, p. 181).

Isso significa dizer que, diante do que a sociedade estabelece, mudanças curriculares que abordassem tópicos referentes aos novos padrões sociais deveriam ser inevitáveis no meio acadêmico. Contudo, é preciso considerar que tais mudanças ditam novas formas de aprendizagem e provavelmente influenciarão o repertório comportamental dos indivíduos que delas usufruírem, portanto, essas modificações necessitam ser avaliadas de forma cuidadosa.

Muitos dos alunos ingressantes na universidade encontram-se na fase final da adolescência e ainda estão experimentando conflitos comuns a esse momento da vida: indagações e inseguranças. A vivência desses conflitos, associados à entrada na universidade, é natural e necessária, porém é importante ficar atento a possíveis dificuldades que eles apresentem e, se necessário, fornecer estratégias de apoio psicossocial (GERK; CUNHA, 2006).

Gerk e Cunha (2006) apontam as dificuldades encontradas por alguns alunos para acompanhar esse processo de mudança e consideram que, para haver adequação do indivíduo à escola, à universidade e às mudanças sociais, é preciso capacitá-lo para a busca e para o uso de informações no seu dia a dia.

A qualidade da transição do ensino médio para o superior depende, na maioria das vezes, do desenvolvimento psicossocial do aluno. Entretanto, isso não isenta a escola e a universidade de suas responsabilidades nesse processo. Quando a escola garante que tem como missão formar o aluno para a vida, ela não pode se restringir ao treino do raciocínio verbal e lógico. Da mesma forma, a universidade deve ter como objetivo a formação integral do aluno, preocupando-se com o seu desempenho acadêmico e com a sua frequência escolar, mas, além disso, é importante que ela crie espaços para o treinamento de habilidades sociais. Gerk e Cunha se referem a isso de forma clara, quando dizem que:

A universidade deve hoje [...] assumir responsabilidades para com os graduados e mercado de trabalho e na reorganização dos processos de formação

deslocando o enfoque da 'aquisição de conhecimento' para a 'aquisição de competência'. Entre as competências, está seguramente a competência social e, para atingi-la, há que se desenvolver o repertório de habilidades sociais (2006, p. 183).

Em algumas profissões, habilidades de interação social são extremamente importantes para uma atuação satisfatória. Na Psicologia, por exemplo, existem pesquisas que mostram que terapeutas com maior grau de empatia atingem resultados significativamente melhores com seus clientes do que terapeutas com baixos índices nessa habilidade. Nesse sentido, é necessário verificar o percurso de formação do psicólogo (BANDEIRA et al., 2006; FALCONE, 2000).

Em geral, no meio acadêmico, o desenvolvimento de habilidades sociais ocorre de forma indireta. Pacheco e Rangé (2006) destacam que, apesar de os alunos de Psicologia ingressarem na universidade com um repertório de habilidades sociais semelhante aos estudantes de outras áreas, com o passar do tempo, aqueles vão adquirindo maior sensibilidade para as relações interpessoais, ou seja, passam a analisar, por exemplo, que as atitudes que expressam o seu interesse, de maneira a não agredir os direitos alheios, são fundamentais para relações interpessoais adequadas. O que se nota, porém, é que, apesar disso, eles possuem dificuldades para lidar com situações sociais como: observar e interpretar o ambiente social, avaliar a própria atuação interpessoal ou ainda lidar com o silêncio do interlocutor.

Del Prette e Del Prette (2003) destacam que há, por parte dos professores e dos supervisores de Psicologia, uma preocupação com o desenvolvimento do repertório de habilidades sociais; não obstante, as habilidades interpessoais não têm sido abordadas de forma sistemática dentro da graduação, deixando de lado os alunos que apresentam maiores comprometimentos. Uma pesquisa realizada com 12 estudantes de graduação em Psicologia, através de entrevistas individuais gravadas, sendo três de cada uma das etapas do curso, verificou que as situações que esses alunos consideravam mais críticas eram as que exigiam uma reação ao comportamento indesejável de um interlocutor, como, por exemplo, lidar com pessoas que os atendessem mal (BANDEIRA et al., 2006). Além dessa, outras pesquisas (BANDEIRA; QUAGLIA, 2005; BANDEIRA et al., 2003) retratam que, na grande maioria das vezes, o maior grau de incômodo relatado por estudantes universitários ocorre nas situações que requerem asserção negativa, tais como expressar insatisfação, cobrar ou ser cobrado por alguém e solicitar mudança de comportamento (BANDEIRA et al., 2006).

Os cursos de graduação não se acham voltados para a promoção do desenvolvimento dessas habilidades. Os resultados encontrados em alguns estudos (DEL PRETTE; DEL PRETTE; CORREIA, 1992; DEL PRETTE; DEL PRETTE; BRANCO, 1992) revelam que, quanto ao repertório de habilidades sociais, não há diferenças entre os alunos de início e término dos cursos. Considerando especificamente os estudantes de Psicologia, nota-se que, ao final do curso, os alunos possuem maior consciência da importância de lidar com situações sociais, entretanto, não apresentam maior competência social quando comparados aos alunos iniciantes (BANDEIRA et al., 2006). Isso significa dizer que, embora os alunos concluintes considerem importantes respostas que facilitem o enfrentamento de situações sociais – fazer elogios, falar em público, resolver problemas – não demonstram coerência entre aquilo que pensam e/ou sentem e a forma como se comportam publicamente.

Segundo Bryant e Trower (1974 apud DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO, 2006), as dificuldades no desempenho social podem ter relação com perturbações psicossociais, fracasso acadêmico e evasão. Esses autores realizaram uma pesquisa com 223 alunos da Universidade de Oxford, utilizando um questionário com trinta situações sociais, e constataram que 40% dos estudantes relatavam dificuldades em lidar com situações cotidianas, em iniciar uma conversa ou sair para dançar. De acordo com os dados encontrados, foi observado que tentativas fracassadas de inserção no meio social podem gerar distúrbios psicossociais e contribuir para o insucesso acadêmico e o abandono do curso.

Por outro lado, indivíduos que possuem um repertório adequado de habilidades sociais podem ter mais sucesso em suas vidas, o que pode dirimir os efeitos negativos das vivências estressantes que venham a passar (BANDEIRA et al., 2006).

A experiência com o ensino de Psicologia tem mostrado que é durante o período dos estágios curriculares que as limitações no repertório dos alunos para lidar com as demandas interpessoais se revelam mais problemáticas. Essa constatação sugere a necessidade de se inserir, nas estruturas curriculares de Psicologia, condições de ensino dirigidas para o desenvolvimento de habilidades sociais voltadas para as relações cotidianas e profissionais específicas da atuação do psicólogo (DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO, 2006).

Visando a aprofundar a investigação acerca do percurso de formação do psicólogo, os objetivos desta pesquisa consistiram em investigar o padrão de habilidades sociais em estudantes do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e identificar a avaliação que os alunos fazem do curso quanto à promoção de comportamentos socialmente habilidosos.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 24 alunos (100%) da graduação em Psicologia da UFMA, do turno vespertino-noturno. A amostra foi composta por alunos matriculados no primeiro, segundo, terceiro, quinto, sétimo e nono períodos, sendo escolhido um número de 04 alunos (10%) para representar cada período. A idade dos participantes variou de 17 a 26 anos, sendo 06 (25%) do sexo masculino e 18 (75%) do sexo feminino.

Os participantes foram reunidos em três grupos: G1 – correspondente aos participantes dos primeiro, segundo e terceiro períodos; G2 – relativo aos estudantes do quinto semestre, e G3, que agrupou os participantes do sétimo e do nono períodos.

INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Foram utilizados um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o inventário de habilidades Sociais (IHS) Del-Prette, instrumento que se caracteriza por avaliar o desempenho social em diferentes situações, composto por 38 itens que descrevem situações sociais em diversos meios (trabalho, lazer, família), envolvendo colegas, familiares e superiores e uma reação às situações propostas, como falar em público ou elogiar familiares. Del Prette e Del Prette (2001a) estruturaram esses itens em 5 fatores, a saber: fator 1) enfrentamento e autoafirmação com risco; fator

2) autoafirmação na expressão de sentimento positivo; fator 3) conversação e desenvoltura social; fator 4) autoexposição a desconhecidos e situações novas, e fator 5) autocontrole da agressividade. Foi usado também o questionário de promoção de DHS (desenvolvimento de habilidades sociais), elaborado com base na literatura da área (DEL PRETTE, 1978; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001a; DEL PRETTE et al., 2004) e em informações colhidas junto ao Departamento de Psicologia da UFMA. O instrumento foi dividido em duas partes: na primeira, solicitava-se aos participantes que preenchessem os itens com seus dados de identificação, e, na segunda, havia 07 questões referentes ao tema abordado.

PROCEDIMENTOS

Entrou-se em contato com os estudantes em suas salas de aulas, tendo lhes sido explicados os objetivos da pesquisa e verificado a sua disponibilidade. Em seguida, foram marcados os dias e os horários para a aplicação dos instrumentos. As aplicações ocorreram de forma coletiva na sala do Grupo de Pesquisa em Análise do Comportamento (GPAC) da UFMA, pela viabilidade de utilização do espaço em horários diversos.

Para a análise do IHS, fez-se uso dos cinco fatores estruturados por Del Prette e Del Prette (2001a), já citados acima. Além disso, usou-se também das categorias *repertório bastante elaborado de HS*, *bom repertório de HS* e *indicação para THS (treinamento de habilidades sociais)*, elaboradas por esses mesmos autores. Estes estruturam a interpretação do escore total e dos escores fatoriais dos participantes com base na posição que estes obtiveram em termos de percentis (1% a 100%). Dessa forma, valores situados no percentil 50 indicam uma posição mediana; valores situados entre os percentis 55 e 70 situam os sujeitos entre os 50% dos indivíduos com escores mais altos em habilidades sociais, apresentando um bom repertório de HS; valores situados entre os percentis 30 e 45 apontam participantes que se situam entre os 50% dos indivíduos com escores um pouco mais baixos em habilidades sociais quando comparados ao grupo acima citado, contudo, também possuem um *bom repertório de HS*; valores situados acima do percentil 75 indicam indivíduos que se situam entre os 25% dos sujeitos com os maiores escores em HS, apresentando um repertório bastante elaborado de HS; valores situados abaixo do percentil 25 indicam escores muito baixos em HS, demonstrando repertório de HS deficitário, o que requer indicação para THS.

Para a análise do questionário de promoção de DHS, fez-se uso das categorias G1, G2 e G3. Foram reunidos os alunos, em cada um desses grupos, que assinalaram as opções *sim* ou *não* para as questões 1, 2 e 7; as alternativas *não*, *pouca*, *regular* e *muita* para a questão 3; as alternativas *não*, *pequeno*, *regular*, *bom* e *muito bom* para as questões 4 e 5, e as opções *nenhuma*, *pouca*, *relativa* e *muita* para a questão 6.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados demonstram que, em F1, fator que mede a capacidade dos indivíduos de lidar com situações interpessoais que demandam a afirmação de direitos e a auto-estima, como apresentar-se a uma pessoa desconhecida, falar a público conhecido, discordar de colegas de grupo, lidar com críticas injustas e devolver mercadorias defeituosas, a maior parte dos alunos apresentou um repertório bastante elaborado e bom repertório de HS. Todavia, destaca-se que,

entre os três grupos, o que demonstrou repertório mais elaborado foi G1; 100% de G2 apresentou um repertório considerado bom, não necessitando de treinamento, enquanto G1 e G3 apresentaram a mesma percentagem de indicação para THS (25%). Isso evidencia que, no que se refere à indicação para THS, há semelhanças de respostas entre os estudantes do início e do término do curso, porém, nas demais categorias (repertório bastante elaborado e bom repertório), encontram-se diferenças entre alunos iniciantes, intermediários e concluintes.

Pode-se entender os números acima citados como resultado de atividades ocorridas fora do curso. Além disso, Bandeira e Quaglia (2005) revelam que os alunos de Psicologia compreendem adequação social como a capacidade de abrir mão dos seus direitos para evitar conflitos. Essa compreensão errônea afeta o comportamento dos estudantes e revela o seu grau de inassertividade. O percentil semelhante entre os períodos iniciais e finais demonstra que a graduação não foi capaz de promover modificação no entendimento desse conceito (adequação social), corroborando os estudos (DEL PRETTE, 1978; DEL PRETTE; DEL PRETTE; CORREIA, 1992) que afirmam que os cursos de Psicologia atribuem pouca ênfase à formação dos alunos no que se refere ao desenvolvimento de HS.

O fator 2 (F2) agrupa itens que identificam as habilidades dos indivíduos para lidar com demandas de expressão de afeto positivo e de afirmação da autoestima. Comparando G3 e G1, observa-se que esse foi o único fator em que os alunos concluintes (37,5%) demonstraram repertório mais elaborado que os alunos iniciantes (33,33%). Verifica-se ainda que a indicação para THS é de 25% para os grupos do meio e do final do curso, e de 33,33% para os alunos iniciantes. Esse resultado – maior indicação para THS no início, mas uma continuação linear entre o meio e o final do curso – legitima os estudos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001b, 2003) que consideram que as HS só são desenvolvidas nos cursos universitários de forma assistemática, através de atividades que constituem apenas um meio para se alcançar determinado fim. Um aluno que entra no curso com uma dificuldade muito grande para participar de conversas, por exemplo, poderá melhorar seu desempenho social através de atividades desenvolvidas no meio acadêmico que envolvam essa resposta, mas é provável que a ausência de programas voltados especificamente para o treino desse comportamento faça com que ele ainda apresente um repertório deficitário, embora melhor do que anteriormente à entrada no curso.

Quando esse tipo de comportamento ocorre de maneira inadequada, mas é aceita pelos colegas de classe e pelo professor, ele se mantém, e, se não forem fornecidas alternativas sistematizadas para trabalhar seu repertório de respostas sociais, o aluno apresentará um padrão de comportamentos que poderá ser compreendido como impróprio nos ambientes fora da universidade. Dessa forma, percebe-se que o curso pode até contribuir para o desenvolvimento de HS de maneira indireta, entretanto, alunos que apresentam dificuldades mais acentuadas não se beneficiam desse currículo oculto, termo usado por Del Prette e Del Prette (2001b) para se referir a essa forma não planejada de promover repertórios de HS nas graduações.

Considerando que os comportamentos envolvidos nesse fator se referem a situações que podem ocorrer dentro e fora do âmbito acadêmico, torna-se relevante considerar o nível ontogenético dos participantes. É possível que o grupo de alunos concluintes tenha passado, através de contingências ambientais, por eventos que tenham estabelecido o desenvolvimento de

relações pessoais mais gratificantes, de forma que a expressão de afeto positivo, como elogiar familiares e outras pessoas, agradecer elogios ou participar de conversas triviais, tenha sido mais reforçadora.

O fator conversação e desenvoltura social (F3) avalia a capacidade dos sujeitos de lidar com situações sociais que demandam habilidades, como encerrar conversas ao telefone, abordar pessoas que ocupam posição de autoridade, reagir a elogios e recusar pedidos abusivos. Considerando a categoria indicação para THS, observa-se que a maior recomendação para treinamento ocorreu para G3, e a menor, para G2; no que se refere ao repertório bastante elaborado de HS, identificou-se que foi nesse fator que os três grupos de alunos obtiveram os valores mais altos – juntamente a F4 (G1 e G2) e F2 (G3). Uma possível explicação para esses dados pode ser atribuída ao fato de a cultura estabelecer que indivíduos que apresentam maior nível de conhecimento científico devem apresentar também repertório comportamental mais desenvolvido. Dessa forma, percentis mais altos nesse fator constituem indicação de que, no contexto social em que esses grupos estão inseridos, os comportamentos agrupados em F3 são valorizados, afetando, portanto, o seu desempenho social (DEL PRETTE et al., 2004).

O quarto fator (F4) avalia a capacidade dos indivíduos de autoexposição a desconhecidos e a situações novas, como, por exemplo, fazer perguntas, pedir favores a desconhecidos e falar em público. De acordo com os dados, nota-se que mais uma vez G1 apresentou um repertório mais elaborado que G2 e G3. Levanta-se a hipótese de que, no início de um curso superior, a grande maioria dos alunos apresenta um conhecimento advindo do senso comum; o conhecimento teórico ainda é pequeno, dessa forma, lhes é permitido falhar (como, por exemplo, fazer perguntas consideradas inadequadas), e eles se expõem sem o compromisso de acertar. O errar, nesse momento, é entendido apenas como falta de conhecimento, o que talvez facilite o expor-se mais livremente. Ao longo do curso, no entanto, o conhecimento relativo ao senso comum vai sendo desconstruído, enquanto o conhecimento teórico vai sendo adquirido. É provável que os alunos passem a associar esse conhecimento à responsabilidade de agir como profissionais em qualquer ambiente onde estejam, evitando muitas vezes sua exposição para não entrar em contato com estimulações aversivas, como, por exemplo, críticas a sua postura.

Em F5, analisa-se o autocontrole da agressividade. Nota-se que, nesse fator, apenas 8,33% de G1 apresentou indicação para THS; os outros dois grupos não demonstraram necessidade de treinamento. Esses dados revelam que a maioria dos alunos reage a estimulações aversivas de maneira adequada, controlando a raiva e a agressividade, ou consideram muito aversivo serem avaliados como agressivos, emitindo respostas de fuga e esquiva diante de situações que podem revelar essas condutas. Uma outra hipótese para isso pode ser associada ao ajustamento dos estudantes ao estereótipo do psicólogo como um profissional mais contido e controlado (DEL PRETTE et al., 2004). A cultura estipula para este uma imagem que deve sempre ser acompanhada de comportamentos com padrão de tranquilidade, que topográfica e funcionalmente proporcionem calma e estabeleçam o controle diante de situações problemáticas.

A percepção de que, antes de ser estudante de Psicologia, ou de ser psicólogo, existe um sujeito que vai para além de sua profissão é esquecida. A sociedade o vê, na maioria das vezes, apenas como psicólogo, por isso o estudante não pode, em momento algum, apresentar comportamento diferente do que se esperado dele como profissional. Não se pode esquecer, entretanto, que esse estereóti-

po só se mantém porque é reforçado pela classe de alunos e de psicólogos. Contudo, considerando os limites adequados, nota-se que o impacto da expectativa social é extremamente relevante na determinação dos comportamentos, e, nesse caso, contribui para a construção de respostas que são valorizadas para a função de psicólogo, como o autocontrole da agressividade. Os dados encontrados nesse fator demonstram as consequências positivas desse impacto na vida dos sujeitos.

Ao se analisar os escores totais, verifica-se que a maioria dos alunos apresentou um padrão de habilidades sociais entre *bom e bastante elaborado*, e a menor parte demonstrou necessidade de treinamento em habilidades sociais. Entretanto, o nível de repertório de HS apareceu como mais bem elaborado em alunos iniciantes quando comparado aos outros dois grupos. Apenas no fator 2 (G1 – 33,33% e G3 – 37,5%) os alunos concluintes superaram os iniciantes. Esse é um dado que causa surpresa; contudo, esses dados podem ser associados ao nível da autocritica adquirida ao longo do curso. Considera-se a hipótese de que o curso proporcione autoconhecimento, portanto, alunos iniciantes podem ter baixo repertório dessa capacidade, ou seja, ainda não são capazes de discriminar alguns comportamentos inadequados, diferentemente dos alunos concluintes. É provável que, no decorrer da formação, esses alunos desenvolvam maior grau de auto-conhecimento, sendo capazes de discernir com maior competência as variáveis que afetam o seu comportamento diante das mais diversas situações sociais, dando respostas mais coerentes com a forma com que agem. Os resultados encontrados destoam de alguns estudos (DEL PRETTE; DEL PRETTE; CORREIA, 1992; DEL PRETTE; DEL PRETTE; BRANCO, 1992) que mostram não haver diferenças quanto ao repertório de habilidades sociais entre os alunos de início e de término dos cursos, mas corroboram o fato de que, ao final da formação, os estudantes apresentam maior consciência da importância de lidar com situações sociais, embora não apresentem competência tão elevada para isso.

Ainda que os dados revelem que o número de alunos que precisam de THS seja menor que o número de alunos com um repertório bastante elaborado ou com um bom repertório de HS, não se pode desconsiderar essa indicação. Isso se torna mais relevante quando se observa que é nos últimos períodos que a indicação para THS aparece como mais necessária. De acordo com algumas pesquisas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; MIYAZAKI, 1997 apud BOAS; SILVEIRA; BOLSONI-SILVA, 2005), é importante oferecer aos estudantes que acabaram de ingressar na universidade apoio para que lidem adequadamente com as novas exigências acadêmicas e profissionais. Entretanto, os resultados encontrados neste estudo indicam que, mais que os recém-chegados a esse meio, são os alunos do final do curso que necessitam de maiores intervenções para lidar de forma satisfatória com as diversas situações sociais a que são expostos.

A percepção de que estudantes que estão muito próximos de atuarem como profissionais, assumindo funções que envolvem diretamente o uso de habilidades sociais, apresentam um repertório inadequado de comportamentos sociais deve conduzir os profissionais que formam esses alunos a reflexões acerca da formação dada a esses futuros psicólogos, uma vez que um padrão deficitário dessas habilidades pode acarretar consequências prejudiciais para todos os envolvidos.

Os resultados encontrados mostraram que o ensino teórico e prático da graduação em Psicologia da UFMA não tem contribuído de forma sistemática para o desenvolvimento de respostas sociais adequadas, embora isso seja possível. A criação de programas de THS voltados para esses estudantes é uma forma de atender a tal demanda; além disso, esses programas se revelaram de

suma importância, uma vez que, considerando a amostra total deste estudo, constatou-se que 50% dos participantes, entre alunos iniciantes, intermediários e concluintes, necessitam de treinamento em pelo menos um dos cinco fatores aqui avaliados.

Ao se analisar as respostas encontradas no questionário de promoção de DHS, percebeu-se que a maioria dos alunos de G2 e G3 já ouviu falar de assertividade, contrapondo-se a 16,66% de G1. Uma possível explicação para esses dados é que algumas disciplinas da grade curricular de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, sobretudo as teorias do comportamento, exploram de maneira indireta esse conceito, e tal fato se confirma quando se avalia que as respostas mais elaboradas, inclusive algumas semelhantes às que os teóricos apontam, foram dadas pelos alunos concluintes: *"assertividade diz respeito à característica de se colocar, expressar seus sentimentos e pensamentos de maneira clara e direta, sem ser agressivo"* (G. L., 9º período). Notou-se também que, entre os participantes que responderam sim a essa questão, alguns apresentaram ideias distorcidas do que seja assertividade, acreditando que ela se refira *"à forma de agradar a outro em um diálogo"* (A. C., 9º período). A compreensão da assertividade como *"algo no sentido de deixar claro o que se pensa"* (B. A., 5º período) foi outra definição atribuída a esse conceito, porém, ela não permite saber se os alunos entendem a diferença entre comportar-se de forma assertiva e comportar-se de forma agressiva.

O termo assertividade é mais técnico, o que provavelmente faz com que seja menos conhecido nos períodos iniciais, diferentemente do termo habilidades sociais, bastante usado mesmo fora da Academia. Os resultados comprovam essa hipótese, já que 100% de G2 e G3 e 66,66% de G1 já ouviram algo a respeito das HS. Entre esses, todos se referem às HS como habilidades necessárias para se relacionar socialmente. Considerando que esse conceito é definido na literatura como o conjunto de comportamentos sociais que os indivíduos possuem para lidar com as situações interpessoais, pode-se afirmar que os alunos do curso de graduação apresentam uma boa noção do que seja habilidades sociais.

Alguns estudos (GERK; CUNHA, 2006; DEL PRETTE, 1978) apontam a importância de se investir em uma formação que apresente atividades capazes de promover o desenvolvimento de HS. Nesse sentido, investigou-se, junto aos participantes, se isso tem ocorrido e com que frequência ocorre no seu curso de graduação de Psicologia. Os dados mostraram que a maior concentração de respostas foi obtida de G1 e G3; os participantes consideraram que o curso oferece *com pouca frequência* esse tipo de atividade.

Os participantes que consideram haver uma *frequência regular* de atividades indicam que estas ocorrem através da realização de trabalhos em grupos, conversa entre alunos e exposições orais. Sendo assim, conclui-se que essas atividades contribuem para o desenvolvimento de HS de alunos que conseguem se expor a essas vivências, mas não são formas eficazes para atingir os alunos que apresentam comprometimentos maiores e que se esquivam dessas tarefas. Outro dado importante é a percentagem de alunos que concordam que há uma *boa frequência* de atividades. Eles revelam que isso acontece *"através dos ensinamentos que nos servem de base para obtermos um conhecimento prévio do ser humano e saber lidar com eles"* (J. D., 2º período). Mais uma vez se percebe, através das justificativas dadas pelos alunos – independentemente da frequência que eles atribuem – que o curso não tem apresentado metodologias sistematizadas voltadas especificamente para o treino de habilidades sociais.

Considerando a importância de interações educativas em sala de aula, para uma efetiva construção social do conhecimento e ressaltando o papel do professor enquanto participante, condutor e mediador dessas interações, defende-se que a competência profissional do professor requer também um repertório altamente diferenciado de habilidades interpessoais que inclui, entre outros aspectos, a percepção das demandas imediatas do contexto escolar, flexibilidade para mudanças na atuação, de acordo com essas demandas, bem como habilidade de produzir conflitos sócio-cognitivos entre os alunos e reagir positivamente às tentativas de solução desses conflitos por parte dos mesmos (DEL PRETTE, 1998, p. 14).

Tendo em vista a importância desse profissional para o desenvolvimento das HS dos seus alunos, estabeleceu-se uma pergunta visando a conhecer a opinião dos participantes acerca da quantidade de professores do curso de Psicologia da UFMA que apresentam um bom repertório de HS. As considerações sobre o comportamento dos professores foram semelhantes; o que variou foi a avaliação que os alunos fizeram do número de profissionais que possuem um bom repertório. G1 situou suas respostas entre um número *pequeno e muito bom*, mas o predomínio (41,66%) ocorreu na opção *pequeno* (1 a 6); G2 concentrou suas respostas entre *regular* (7 a 12) e *bom* (13 a 18), mas a maioria (75%) considerou *regular* a quantidade de professores que tem um bom repertório de HS. G3 dispôs suas respostas entre *pequeno e bom*, apresentando porcentagens semelhantes (37,5%) para as opções *pequeno e regular* e um valor menor (25%) para a alternativa *bom*. Esses resultados podem ser atribuídos à quantidade de professores com que os alunos tiveram contato, enquanto alunos concluintes tiveram contato com a maioria dos professores do curso, sendo possível avaliar o repertório de respostas sociais de grande parte desses educadores; os alunos iniciantes tiveram contato com menor número de professores, o que provavelmente influenciou a avaliação que fizeram.

É interessante destacar que, enquanto G1 e G2 justificam suas respostas ressaltando a boa capacidade dos professores de falar em público, demonstrando que estes têm facilidade para comunicar, expor conteúdos e interagir com os alunos, G3 se volta para uma análise que focou as dificuldades dos professores, enfatizando que apenas um número regular consegue ouvir a opinião dos alunos e ser empático e flexível na exposição de seus pontos de vista. Essa diferença de análise pode ser atribuída a níveis distintos de senso crítico. É esperado que, ao final do curso, os alunos tenham desenvolvido – através da aquisição de novos conhecimentos e da observação de que comportamentos são importantes para um profissional da área de Psicologia – uma visão mais crítica a respeito do comportamento público emitido pelos professores.

A quinta questão indagava sobre a quantidade de disciplinas da graduação em Psicologia da UFMA que priorizam o desenvolvimento de HS. A maioria dos alunos de G1 (66,66%) e G3 (75%) consideram que apenas um pequeno número (entre 1 e 13) de disciplinas priorizam esse desenvolvimento. Nessa pergunta, é preciso notar que há diferenças de contato com as disciplinas entre os períodos. A alta porcentagem de alunos iniciantes que afirma haver poucas disciplinas pode ser atribuída ao pequeno número de matérias a que tiveram acesso, o que não constitui alvo de discussões. Todavia, quando se avalia que 75% de G3 também considera esse número pequeno, o

dado adquire proporções alarmantes. Mesmo os alunos que concordam que há um número entre regular (14 a 26) e muito bom (40 ou mais) de disciplinas que focam a promoção de HS, não citaram mais que dez disciplinas. Entre estas, estão as cadeiras de dinâmica de grupo e de relações humanas (37,5%) e de Psicologia social (12,5%), indicadas por G3; as cadeiras de Aconselhamento Psicológico, Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento I, II, III, Metodologia de Pesquisa não Experimental, apontadas por 25% de G2, e as disciplinas Antropologia (16,66%), Sociologia (8,33%) e História e Fundamentos do Saber Psicológico (8,33%), apontadas por G1.

Embora essas disciplinas tenham sido demarcadas pelos alunos como disciplinas que priorizam o desenvolvimento das HS, a análise das justificativas demonstra que é muito provável que o termo priorizar tenha sido compreendido como promover. Dessa forma, os participantes apontaram disciplinas que consideram capazes de contribuir de maneira assistemática para o desenvolvimento de HS, através das reflexões ocorridas em sala, dos debates e dos conhecimentos adquiridos. Contudo, priorizar significa "atribuir o primeiro lugar, considerar mais importante" (BUENO, 2000, p. 624). Por isso, pode-se concluir que, das 53 disciplinas contempladas na grade curricular de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, apenas uma parcela da disciplina Dinâmica de Grupo e Relações Humanas prioriza o treino de HS, e isso é perceptível em alguns de seus objetivos específicos, que visam a fazer o aluno "experenciarmos o papel de participante de vivências grupais, desenvolvendo competências interpessoais, e desenvolver habilidades referentes à coordenação e observação de trabalhos grupais" (PROGRAMA DE DISCIPLINA, 2007).

Esse é um dado extremamente relevante a ser considerado na formação dos alunos. Diversos estudos (BANDEIRA et al., 2006; DEL PRETTE, 1978; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001b) revelam que a atuação do psicólogo requer um repertório de habilidades que o torne capaz de lidar adequadamente com as situações sociais a que será exposto no exercício da profissão, independentemente da área de aplicação que exerce.

Por esse motivo, investigou-se qual a importância que os alunos atribuem ao desenvolvimento de HS para o psicólogo. Entre as possíveis opções (nenhuma, pouca, relativa e muita), somente as alternativas relativa importância – 12,5% de G3 – e muita importância – 91,66% de G1, 100% de G2 e 87,5% de G3 – foram assinaladas. Os participantes destacaram que esse grau de importância se deve ao fato de o psicólogo lidar com pessoas, necessitando, para o exercício eficaz de sua profissão, fazer observações, colocar-se no lugar do outro e expressar e respeitar opiniões.

Os dados encontrados mostraram que a opinião dos alunos é consonante com o que a literatura diz, ou seja, para eles, HS são importantes para o psicólogo. Nesse sentido, avalia-se que esse seja um bom resultado, sobretudo quando se observa que os participantes consideram relevante para si mesmos, como futuros profissionais, o desenvolvimento de HS, o que foi constatado através da pergunta que indagava se os alunos fariam parte de um programa de THS, caso fosse oferecido pelo curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. 75% de G2 e 100% de G1 e G3 responderam que participariam, alguns alegando necessitar conhecer mais sobre o assunto, outros por julgarem que possuem dificuldade para interagir socialmente e considerarem importante melhorar essa interação, e outros por acreditarem que participar de um programa de THS seria uma oportunidade de aperfeiçoar suas habilidades pessoais, que o programa contribuiria para melhorar aspectos nos níveis pessoal e profissional. O alto índice de alunos que responderam positivamente a essa questão e as explicações a ela atribuídas conduzem a discussões no que se

refere à necessidade de se propor a criação de programas de THS para o curso. Os dados do IHS-Del Prette reforçam esse resultado, uma vez que mostram haver um número significativo (50%) de alunos que tem pelo menos uma indicação para THS.

De modo geral, conclui-se que, quanto ao padrão de HS, há diferenças e semelhanças entre os alunos do início, do meio e do fim do curso. Observou-se, porém, que há mais diferenças que semelhanças entre eles; os resultados apontaram que, na grande maioria dos fatores (F1, F3, F4 e F5), G1 apresentou um repertório mais elaborado que os demais, G2 apresentou a menor quantidade de fatores com indicação para THS (F2 e F4) e G3 foi o grupo que demonstrou maior necessidade de THS (F1, F2, F3 e F4).

Pode-se afirmar, portanto, que o ensino teórico e prático da graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão não tem contribuído de maneira suficiente para a formação de respostas sociais adequadas em seus alunos, esquecendo-se muitas vezes de que o desenvolvimento de habilidades para lidar com situações de interação social é tão importante quanto os conhecimentos técnicos a serem ensinados.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, M. et al. Habilidades sociais de estudantes universitários: elaboração de uma escala de avaliação através de desempenho de papéis. XXXIII Reunião Anual de Psicologia. Belo Horizonte: SBP, 2003.
- _____. Habilidades interpessoais na atuação do psicólogo. *Interação em Psicologia*, 2006, v.10, n.1, p. 139-149.
- BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. C. Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 2005, v. 9, n.1, p. 45-55.
- BOAS, A. C. V. B. V.; SILVEIRA, F. F.; BOLSONI-SILVA, A. T. Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: um estudo piloto. *Interação em Psicologia*, 2005, v. 9, n. 2, p. 321-330.
- BUENO, S. Minidicionário da língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2000.
- DEL PRETTE, A. O treino assertivo na formação do psicólogo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, 1978, v.30, n.2, p. 53-55.
- DEL PRETTE, A. Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicol. Esc. Educ.*, 1998, vol. 2, no.1, p.11-22.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BRANCO, U. V. C. Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 1992, v. 2, p. 40-50.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; CORREIA, M. F. B. Competência social: um estudo comparativo entre alunos de psicologia, serviço social e engenharia mecânica. *Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas*, 1992, p. 382-384.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Inventário de habilidades sociais (IHS-Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001a.
- _____. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001b.
- _____. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 2003, v. 8, n. 3, p. 413-420.
- _____. Habilidades sociais: conceitos e campo teórico-prático. Texto online disponibilizado em <http://www.rihs.ufscar.br>, e, dez. 2006.
- DEL PRETTE, Z. A. P. et al. Habilidades sociais de estudantes de psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 2004, v.17, n. 3, p. 341-350.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BARRETO, M. C. M. Treinamento de habilidades sociais em grupo com estudantes de psicologia: avaliando um programa de intervenção. In: *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. (1.ed.). BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- FALCONE, E. Habilidades sociais: para além da assertividade. In: *Sobre comportamento e cognição: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos*. WIELENSKA, R. C. (Org.). São Paulo: SET Editora Ltda, 2000. v. 6.

GERK, E.; CUNHA, S. M. As habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In: Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal (1. ed.). BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PACHECO, P.; RANGÉ, B. Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de Psicologia. In: Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal. (1. ed.). BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PROGRAMA DE DISCIPLINA. Dinâmica de grupo e relações humanas. Universidade Federal do Maranhão, 2007.