

Vanessa Barbosa Romera Leme<sup>1</sup>  
Luana De Mendonça Fernandes<sup>1</sup>  
Carolina Seixas da Rocha<sup>1</sup>  
Adriana Pinheiro Serqueira<sup>1</sup>

## **Programa de Habilidades Sociais Com Estudantes de Pedagogia**

### *Social Skills Program With Pedagogy Students*

#### **RESUMO**

Para promover relações interpessoais positivas e a saúde mental, pesquisadores têm defendido a inserção das habilidades sociais nos currículos universitários e a implementação de programas com os estudantes, especialmente com aqueles que atuarão em contextos educativos como, por exemplo, pedagogos. O estudo avaliou os efeitos de um programa de habilidades sociais sobre o repertório social, autoeficácia e percepção de apoio social de 22 estudantes do curso de pedagogia, sendo 19 mulheres e três homens com idade entre 19 e 45 anos, de uma universidade pública no Estado do Rio de Janeiro. Foi realizada uma intervenção, com caráter exploratório e com foco na promoção de saúde mental, composta por sete encontros. Os participantes responderam antes e imediatamente depois a intervenção, ao Inventário de Habilidades Sociais, à Escala de Autoeficácia e à Escala de Suporte Social. As análises, com medidas repetidas, indicaram que após a intervenção os universitários apresentaram mais assertividade, expressão de sentimentos positivos, auto exposição a desconhecidos, autocontrole, crenças de autoeficácia e percepção de apoio social da família e comunidade. Conclui-se que a intervenção mostrou alguns indicadores de efetividade que deverão ser avaliados em futuras intervenções, pautadas por delineamento experimental.

**Palavras-chave:** Habilidades Sociais; Estudantes; Universidades.

#### **ABSTRACT**

To promote positive interpersonal relationships and mental health, researchers have advocated the inclusion of social skills in university curricula and the implementation of programs with students, especially those who will work in educational contexts such as pedagogues. The study evaluated the effects of a social skills program on the social repertoire, self-efficacy and perception of social support of 22 pedagogy students, 19 women and three men aged 19 to 45 years, from a public university in the state, from Rio de Janeiro. An exploratory intervention focused on the promotion of mental health was performed, consisting of seven meetings. Participants responded before and immediately after the intervention, the Social Skills Inventory, the Self-Efficacy Scale and the Social Support Scale. The analysis, with repeated measures, indicated that after the intervention the students presented more assertiveness, expression of positive feelings, self-exposure to strangers, self-control, self-efficacy beliefs and perception of social support from family and community. It is concluded that the intervention showed some indicators of effectiveness that should be evaluated in future interventions, based on experimental design.

**Keywords:** Social Skills; Students; Universities.

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia - Rio de Janeiro - RJ - Brasil.

#### **Correspondência:**

Vanessa Barbosa Romera Leme  
E-mail: vanessaromera@gmail.com

Este artigo foi submetido no SGP (Sistema de Gestão de Publicações) da RBTC em 10 de Setembro de 2019. cod. 42.

Artigo aceito em 27 de Agosto de 2020.

DOI: 10.5935/1808-5687.20200008

Diversos estudos têm identificado possíveis fatores de risco pessoais, acadêmicos e sociais associados ao sofrimento mental de estudantes. Alguns exemplos são a ocorrência de depressão e ansiedade (Eisenberg, Gollust, Golerstein, & Hefner, 2007), conflitos nas relações interpessoais (Blasco et al., 2018), dificuldades em atender às demandas acadêmicas do curso escolhido e a presença de práticas discriminatórias como homofobia, racismo e sexismo (Costa et al., 2017; Moretti & Hübner, 2017). Em conjunto com esses aspectos, a atual geração de jovens enfrenta um contexto econômico instável, necessidade de mais investimento na educação e dificuldade de inserção no mercado de trabalho, fatores que aumentam o nível de sofrimento psicológico (Pereira, Dutra-Thomé, & Koller, 2016).

Considerando a vulnerabilidade da população universitária, pesquisadores (Del Prette & Del Prette, 2003; Conley, Durlak, Shapiro, Kirsch, & Zahniser, 2016; Brandão, Bolsoni-Silva, Loureiro, 2017) têm defendido a inserção de disciplinas com conteúdo que foque nas habilidades sociais nos currículos universitários e a implementação de programas sobre esse tema, especialmente junto àqueles estudantes que atuarão em contextos educativos, como, por exemplo, estudantes de cursos de licenciatura e pedagogia (Pasqualotto & Löhr, 2015). Del Prette e Del Prette (2017) definem as habilidades sociais como um conceito descritivo de comportamentos aprendidos e valorizados em determinada cultura dentro de um contexto social e histórico.

A partir do final do século passado, são verificadas intervenções com universitários no contexto brasileiro (Bolsoni-Silva, Leme, Lima, Costa-Junior, & Correia, 2009). Desde então, diversos programas de habilidades sociais foram implementados e avaliados com diferentes focos, por exemplo, habilidades sociais empáticas (Kestenberg & Falcone, 2011), e públicos, como estudantes de psicologia, enfermagem, medicina e de ciências exatas (Bolsoni-Silva et al., 2009; Del Prette & Del Prette, 2003; Kestenberg & Falcone, 2011; Lima et al., 2016; Lima, Soares, & Souza, 2019; Pureza, Rusch, Wagner, & Oliveira, 2012). A literatura atual (Brandão et al., 2017; Del Prette & Del Prette, 2003; Lima et al., 2016; Pureza et al., 2012) sugere que as intervenções com universitários, ao promover o desenvolvimento interpessoal, têm contribuído para a redução de sintomas de ansiedade, depressão e estresse. Do mesmo modo, pesquisas (Bolsoni-Silva et al., 2009; Lima et al., 2016; Lima et al., 2019; Lopes et al., 2017) vêm indicando que programas de habilidades com estudantes promovem diversas classes de habilidades sociais, identificadas pelo Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), a saber: enfrentamento e autoafirmação com risco, autoexposição a desconhecidos ou a situações novas e autoafirmação na expressão de afeto positivo.

Rosin-Pinola, Marturano, Elias e Del Prette (2017) têm enfatizado a importância do desenvolvimento das habilidades sociais em professores e seu impacto positivo no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Nessa direção, intervenções com pedagogos justificam-se porque

eles têm um papel socializador e assumem diversas funções na escola, como formadores, técnicos, orientadores e consultores educacionais de professores, alunos e seus familiares, promovendo, assim, relações interpessoais positivas e, desse modo, podendo prevenir o adoecimento mental nos contextos educativos (Lessa, Felício, & Almeida, 2017). Pasqualotto e Löhr (2015) investigaram o repertório de habilidades sociais de 86 estudantes do último ano de licenciaturas e do curso de pedagogia de uma universidade pública do Estado do Paraná. Os resultados indicaram que a maioria dos universitários apresentou um bom repertório de habilidades sociais no total e nos cinco fatores do IHS-Del-Prette. Contudo, ao investigarem junto aos participantes que atuavam em escolas (81,6%) se os mesmos utilizavam as habilidades sociais, apenas 44,9% relataram colocar em prática seu repertório socialmente habilidoso com seus alunos.

Desse modo, em função de seu apoio educacional aos professores e sua participação na criação de projetos escolares, a formação inicial dos pedagogos deveria propiciar o desenvolvimento, ainda durante o curso, tanto de competências técnicas relacionadas à gestão escolar e à docência quanto de competências interpessoais (Lessa et al., 2017). Habilidades sociais como empatia, assertividade e resolução de problemas poderiam auxiliar os pedagogos, por exemplo, a lidar com conflitos na escola e a reconhecer práticas de *bullying*, preconceito e discriminação com estudantes e professores (Pasqualotto & Löhr, 2015), que se constituem como fatores de risco para sofrimento mental e suicídio (Blasco et al., 2018)

## HABILIDADES SOCIAIS, CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E SUPORTE SOCIAL

Em conjunto com as habilidades sociais, as crenças de autoeficácia têm sido indicadas como fator de proteção no ambiente universitário (Olaz, Medrano, & Cabanillas, 2014; Pereira et al., 2016). Investigações realizadas com estudantes têm mostrado associações entre escores elevados de autoeficácia com maiores níveis de saúde mental, como menor probabilidade de tentativas de suicídio e melhor desempenho acadêmico (Chau & Vilela, 2017; Jung, Zhou, & Lee, 2017).

Bandura (1989) define a autoeficácia como o conjunto de crenças que a pessoa tem nas suas capacidades de exercer controle sobre os acontecimentos que afetam a sua vida. Pesquisas (Pereira et al., 2016; Olaz et al., 2014) têm identificado uma associação positiva entre as crenças de autoeficácia e as habilidades sociais para a resolução de problemas e a emissão de comportamentos pró-sociais e de compromisso com critérios ético-morais. No contexto universitário, conforme Orejudo, Turrado e Briz (2012), a autoeficácia está relacionada à crença na capacidade de lidar com situações desafiadoras e de realizar objetivos pessoais, uma vez que esse ambiente é marcado pela competitividade crescente. Nesse sentido, programas de habilidades sociais com estudantes universitários (Olaz et al., 2014; Orejudo et al., 2012) têm evidenciado que,

após a intervenção, é verificado o aumento das crenças de autoeficácia.

Assim como as crenças de autoeficácia, o apoio social é considerado fator de proteção aos estudantes universitários (Matias & Martinelli, 2017; Segrin, McNelis, & Swiatkowski, 2016). A percepção de apoio social pode ser definida pela maneira como alguém se percebe cuidado e amparado por pessoas significativas, como membros da família, pares e professores (Vaux & Harrison, 1985). Esse construto vem sendo estudado em vários contextos sociais, dentre eles o âmbito universitário (Matias & Martinelli, 2017). Nessa etapa acadêmica, a rede social amplia-se, e novos laços afetivos podem ser formados, os quais podem colaborar para o enfrentamento de eventos de vida adversos (Matias & Martinelli, 2017; Segrin et al., 2016).

Estudos (González, Montes, Trujillo, Sánchez, & González, 2018; Matias & Martinelli, 2017; Pereira et al., 2016) evidenciaram que a rede de apoio social, principalmente a familiar, auxilia na construção de autoconceitos positivos e cria mecanismos de apoio que promovem a saúde mental de jovens universitários. Além disso, a literatura (Pereira et al., 2016) tem encontrado que o apoio social que os estudantes recebem da família, de amigos, professores e da comunidade está relacionado positivamente com as habilidades sociais.

Segundo Segrin et al. (2016), universitários com bom repertório de habilidades sociais têm elevados níveis de satisfação com a vida e bem-estar, assim como conseguem se comunicar com mais facilidade. Já universitários com baixo repertório em habilidades sociais estão mais vulneráveis e recorrem menos à rede de apoio social quando estão enfrentando alguma dificuldade. Nesse contexto são observados tipos específicos de problemas psicossociais, como isolamento, solidão, depressão e ansiedade social (Segrin et al., 2016). Para os autores, essa diferença se daria em função de uma maior facilidade dos estudantes com mais habilidades sociais para identificar contingências conflituosas e, a partir daí, buscar apoio social em seu contexto, tendo, conseqüentemente, uma percepção aumentada de acolhimento junto à comunidade acadêmica, aos familiares e à comunidade como um todo (Segrin et al., 2016).

Achados de pesquisas (Olaz et al., 2014; Orejudo et al., 2012; Lima et al., 2016; Pereira et al., 2016; Segrin et al., 2016) evidenciam que as habilidades sociais favorecem diversos fatores de proteção à saúde mental dos estudantes universitários. Além disso, estudos (Pureza et al., 2012; Lima et al., 2016; Lima et al., 2019; Lopes et al., 2017) sinalizam alguns indicadores de efetividade dos programas de treinamento de habilidades sociais para auxiliar estudantes no enfrentamento desse novo contexto social, desenvolvendo possibilidades para novas tomadas de decisão, bem como para a resolução de problemas e a ampliação e a melhoria nas relações com familiares, pares, professores e parceiros românticos. Isso

postado, o presente estudo teve por objetivo avaliar os efeitos de um programa de habilidades sociais, com caráter exploratório, sobre o repertório social, a autoeficácia e a percepção de apoio social de estudantes do curso de pedagogia de uma universidade pública no Estado do Rio de Janeiro.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Foi realizada uma intervenção com uma amostra de conveniência e delineamento com medidas de pré-teste e pós-teste. Iniciaram o Programa de Habilidades Sociais (PHS) 29 estudantes do curso de pedagogia de uma Faculdade de Educação de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro. Contudo, sete alunos não frequentaram pelo menos 75% dos encontros e foram excluídos das análises. Assim, a amostra foi composta por 22 alunos, com idade entre 19 e 45 anos ( $M = 23,59$  anos,  $DP = 6,43$ ), sendo 19 mulheres e 3 homens.

Dos participantes, 11 estavam matriculados no 1º ano, e os demais, no 2º ano do curso. O chefe de família da maior parte dos estudantes ( $n = 8$ ) tinha escolaridade entre o ensino médio completo/ensino superior incompleto, seguido de ensino superior completo ( $n = 7$ ), ensino fundamental completo/ensino médio incompleto ( $n=4$ ) e ensino fundamental incompleto ( $n=3$ ). A renda mensal familiar da maioria dos universitários ( $n = 9$ ) situava-se de um a dois salários mínimos, seguido de dois a três ( $n=3$ ) e até um ( $n=3$ ) salário mínimo<sup>1</sup>. Como critério de inclusão, todos os participantes deveriam estar matriculados no curso de pedagogia da universidade onde se realizou o estudo.

### INSTRUMENTOS

#### Questionário com informações demográficas.

Elaborado para este estudo a fim de efetuar a inscrição dos participantes na intervenção e coletar informações como nome, idade, sexo, estado civil, e-mail, telefone de contato, curso, período e disponibilidade para participar das atividades nos horários estabelecidos.

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

Instrumento de autorrelato, desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2009), que investiga as habilidades sociais dos indivíduos em diferentes situações, como trabalho, escola e família. O IHS-Del-Prette contém 38 itens com alternativas de respostas dispostas em uma escala tipo Likert de cinco pontos, variando de “Nunca ou raramente” (0) a “Sempre ou quase sempre” (4). O inventário apresenta cinco fatores com os seguintes índices de consistência interna no estudo de validação: (1) Enfrentamento e autoafirmação com risco, que descreve situações relacionadas à assertividade ( $\alpha=0,96$ ); (2) Autoexposição na expressão de afeto positivo, que tem situações

<sup>1</sup>O salário mínimo vigente no ano de coleta de dados era de R\$937,00.

em que ocorrem demandas de autoafirmação nas expressões de sentimentos positivos ( $\alpha=0,86$ ); (3) Conversação e desenvoltura social, com situações em que ocorrem demandas de saber lidar bem com situações sociais neutras ( $\alpha=0,81$ ); (4) Autoexposição a desconhecidos, que investiga situações em que ocorrem demandas de enfrentamento a situações inusitadas ( $\alpha=0,75$ ); (5) Autocontrole da agressividade em situações aversivas, que abrange maneiras de como o sujeito vai se portar perante a agressão de outrem ( $\alpha=0,74$ ). Conforme Del Prette e Del Prette (2009), a análise psicométrica do IHS-Del-Prette indicou boa consistência interna ( $\alpha = 0,75$ ), estabilidade teste e reteste ( $r = 0,90$ ,  $p = 0,001$ ) e validade concomitante com o Inventário de Rathus ( $r = 0,79$ ,  $p = 0,01$ ).

**Escala de Autoeficácia.** Versão brasileira adaptada por Teixeira e Dias (2005) da Escala de Autoeficácia Geral, composta de 11 itens avaliados por meio de uma escala tipo Likert de quatro pontos, variando de “Não é verdade a meu respeito” (1) a “É totalmente verdade a meu respeito” (4). Os itens investigam a percepção de autoeficácia, com escores mais elevados indicando níveis mais altos de autoeficácia em, por exemplo, “Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída”; “Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas”. O estudo de Borsa, Damásio e Koller (2016) evidenciou as qualidades psicométricas com uma amostra de 876 adultos (idade entre 18 e 83 anos), confirmando a estrutura do instrumento e tendo um índice de consistência interna (alfa de Cronbach) de 0,92.

**Segunda versão do Questionário na Juventude Brasileira.** É parte da investigação nacional (Dell’Aglia, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011) sobre fatores de risco e de proteção na juventude brasileira, com 77 questões. Nesse estudo, as seguintes variáveis foram selecionadas: (a) suporte familiar: medida por quatro itens (“Costumamos conversar sobre problemas da nossa família”; “Raramente ocorrem brigas na minha família”; “Quando estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais”; “Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar”); (b) suporte social educacional: medida por quatro itens (“Eu me sinto bem quando estou na escola”; “Posso contar com meus professores”; “Posso contar com técnicos da escola, por exemplo, orientadores e coordenadores”; “Eu confio nos colegas da escola”); (c) suporte social da comunidade: medida por três itens (“Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade/bairro”; “Eu me sinto seguro na minha comunidade/bairro”; “Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso”). Todos os itens selecionados para a pesquisa são acessados por meio de uma escala tipo Likert de cinco pontos, variando de “Nunca” (1) a “Sempre” (5). O estudo de Dutra-Thomé e colaboradores (2017) confirmou a validade de um construto das variáveis suporte familiar, educacional e da comunidade com uma amostra de 1.996 jovens adultos (idade entre 18 e 29 anos) de diferentes regiões brasileiras.

**Diário de campo.** Consistiu em um caderno de anotações com o registro sistemático de falas e depoimentos

dos participantes em cada encontro. Foram registradas as percepções das facilitadoras e, especialmente, os relatos dos estudantes sobre situações do contexto universitário, aquisições e déficit para o planejamento dos encontros.

## PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, de acordo com o Parecer nº 501-267, CAAE: 25949213.7.0000.5289. A participação dos estudantes foi voluntária e referendada pela entrega assinada do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A intervenção ocorreu no âmbito de uma das ações de um projeto de extensão, coordenado pela primeira autora do estudo. Esse programa atua em conjunto com outros, destacando-se a parceria com um projeto de mediação entre pares que ocorre na Faculdade de Educação da universidade pública onde ocorreu a pesquisa. Desse modo, a intervenção foi oferecida aos alunos da graduação em pedagogia.

Primeiramente, foi feita a divulgação da intervenção nas redes sociais por meio de um folder nas páginas virtuais dos programas de extensão alocados. Transcorrido um mês da divulgação, 56 estudantes do curso de pedagogia acessaram um questionário demográfico virtual que continha informações para a realização da inscrição no programa. Duas semanas antes do início da intervenção, os estudantes receberam um e-mail solicitando a confirmação da participação.

Considerando a recomendação de Del Prette e Del Prette (2017) em relação ao número de participantes em intervenções (entre 8 e 12 sujeitos), os universitários foram divididos em duas turmas, cujas atividades ocorriam no mesmo dia, uma seguida da outra. Todos os encontros seguiram um roteiro que descrevia o tema, os objetivos e as técnicas específicas de cada encontro. Essa estratégia foi utilizada para que fosse garantido que ambas as turmas recebessem a mesma intervenção. As sessões do PHS foram realizadas em uma sala ampla de um laboratório do Instituto de Psicologia da universidade, equipada com cadeiras e equipamentos de áudio e vídeo.

No ano anterior ao PHS, foram realizadas reuniões quinzenais entre as equipes dos projetos de extensão para delinear o programa de intervenção a ser aplicado com os estudantes. Nesses encontros, foram coletadas informações sobre o público-alvo, por exemplo, dificuldades interpessoais e acadêmicas, perfil socioeconômico e faixa etária. Também foram acessados e analisados diversos estudos epidemiológicos sobre fatores de risco e de proteção com jovens adultos, considerando que a população-alvo seria composta por estudantes universitários de pedagogia. Portanto, o processo envolvendo desde o treino da equipe de pesquisadores até o pós-teste teve duração de um ano e meio, sendo que o PHS foi iniciado em agosto e concluído em outubro de 2017.

O PHS foi conduzido por três discentes (facilitadoras) de um programa de pós-graduação em psicologia, experientes em

intervenções no campo teórico-prático das habilidades sociais e de vida. Todavia, antes que fosse iniciado o programa, as alunas passaram por uma capacitação que compreendeu um grupo de estudo de 60 horas, contemplando: implementação e avaliação de programas preventivos, de promoção de saúde mental e habilidades sociais com universitários; uso de vivências grupais e técnicas cognitivo-comportamentais; treino para observação e anotação dos comportamentos dos participantes.

## O PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS (PHS)

O PHS foi composto por sete encontros semanais, cada um com duração de duas horas. No primeiro e no último encontro, os participantes responderam individualmente e na presença das facilitadoras aos instrumentos descritos anteriormente. A intervenção foi iniciada com o ensino de habilidades sociais organizadas em uma ordem crescente de complexidade, conforme recomendação de Del Prette e Del Prette (2017). As habilidades sociais (classes e subclasses) focalizadas em cada encontro foram selecionadas por meio da leitura de artigos e cartilhas sobre saúde mental de universitários e de artigos que investigavam associações entre habilidades sociais e transtornos mentais, depressão, ansiedade e bem-estar em jovens adultos e universitários (Brandão et al., 2017; Segrin et al., 2016). Desse modo, o PHS foi organizado com os seguintes temas e objetivos: 1º encontro: aplicação dos instrumentos (pré-teste), apresentar e discutir aspectos conceituais do campo teórico-prático das habilidades sociais, desafios e oportunidades no contexto universitário à luz da concepção bioecológica do desenvolvimento humano; 2º encontro: expressão de emoções, focalizando a automonitoria, o autoconhecimento e o autocontrole por meio da identificação das emoções positivas e negativas e de situações em que essas ocorriam; 3º encontro: empatia, reconhecer/inferir o sentimento do interlocutor, assumir perspectiva, demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda e compartilhar; 4º encontro: expressão de sentimentos positivos, identificar dificuldades e expressar sentimentos positivos de maneira verbal e por outras ações para pessoas próximas, elogiar e receber elogios, promover a autorrevelação no grupo e para pessoas próximas; 5º encontro: assertividade e pensamento crítico e reflexivo, conhecer e diferenciar os comportamentos assertivos, agressivos e passivos, assim como as consequências para si, para interlocutores e para a sociedade; 6º encontro: ética, valores de convivência e direitos humanos, que enfatizou reconhecer e enfrentar individual e coletivamente práticas na universidade caracterizadas por discriminação e preconceito de gênero, sexual, ético-racial e religioso; 7º encontro: resolver problemas interpessoais e lidar com a pressão do grupo, que trabalhou com a identificação de problemas interpessoais, a formulação de estratégias alternativas de resolução individual e coletiva, a previsão de consequências, a escolha de uma estratégia de enfrentamento, o resistir à pressão dos colegas

ea busca de ajuda na rede de apoio. Ao final desse encontro os instrumentos foram aplicados com os participantes (pós-teste).

Os procedimentos de ensino incluíram: instruções sobre o comportamento socialmente adequado; discussão em pequenos grupos sobre vídeos, reportagens e letras de músicas; vivências (p. ex., “Reconhecendo e comunicando as emoções” e “Nem passivo, nem agressivo” de Del Prette e Del Prette (2017); *role play*; (4) reestruturação cognitiva; *feedback*; (6) reforçamento; tarefa de casa com autorregistro do comportamento. No primeiro encontro, com a concordância dos estudantes, foi criado um grupo de WhatsApp® para que os participantes se comunicassem com as facilitadoras e entre si. Por fim, no dia da sessão era enviada uma mensagem pelas pesquisadoras para lembrar aos estudantes da atividade.

Os encontros seguiram uma estrutura previamente programada em três partes: (1) tarefa de casa, com discussão sobre o tema do último encontro e *role play*; (2) exposição do tema do dia, envolvendo um momento teórico e outro vivencial; (3) avaliação do encontro pelos participantes, de maneira escrita ou verbal, e atribuição da tarefa de casa. Antes do encontro seguinte, as facilitadoras reuniam-se para discutir as situações mais importantes observadas e registradas no Diário de Campo, quando eram elaboradas atividades que seriam implementadas posteriormente, de modo a atender as necessidades do grupo e de cada participante.

**Análise de dados.** A avaliação das informações obtidas no pré-teste e no pós-teste foi realizada por meio do *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 22.0. Primeiramente, os dados foram submetidos ao teste de normalidade Shapiro-Wilk ( $p < 5\%$ ), o que caracterizou uma distribuição não-normal, indicando a utilização do teste não paramétrico de Wilcoxon.

## RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta os resultados das medidas pré-teste e pós-teste da intervenção referentes às habilidades sociais, às crenças de autoeficácia e ao apoio social familiar, educacional e da comunidade. Conforme a Tabela 1, os estudantes apresentam maiores escores no pós-teste nas habilidades sociais de enfrentamento e autoafirmação com risco (F1), autoafirmação na expressão de sentimento positivo (F2), autoexposição a desconhecidos (F4), autocontrole da agressividade (F5) e no total do IHS-Del-Prette, no total das crenças de autoeficácia e no suporte social familiar e da comunidade, em comparação ao pré-teste.

No que se refere às atividades realizadas durante os encontros, são apresentadas a seguir algumas falas registradas no Diário de Campo, como um dado sobre as vivências e o impacto do PHS. Como descrito anteriormente, na segunda parte do encontro era feita a apresentação do tema do dia, que se iniciava com uma vivência para que os universitários refletissem sobre o assunto, dialogassem entre

**Tabela 1.** Habilidades Sociais, Autoeficácia e Suporte Social: Comparações entre as Medidas de Pré-Teste e Pós-Teste.

Variável	Pré-teste	Pós-teste	Z
	Mediana		
<b>Habilidades Sociais</b>			
F1. Enfrentamento ...	21,00	27,50	-4,02*
F2. Autoafirmação...	20,00	22,00	-2,97*
F3. Conversação...	19,00	17,50	-0,78
F4. Auto exposição...	9,00	10,00	-1,85*
F5. Autocontrole...	8,00	9,00	-3,35*
Total	89,50	92,50	-1,25*
<b>Autoeficácia</b>			
Total	33,00	37,50	-3,67*
<b>Suporte social</b>			
Familiar	13,50	18,00	-4,11*
Educacional	13,50	14,00	-0,87
Comunidade	6,50	10,00	-3,94*

Nota. Z: teste Wilcoxon.

\* $p < 0,05$

si e expressassem seus sentimentos, pensamentos e opiniões. Nesse momento, as facilitadoras procuravam estimular a reflexão crítica sobre as situações interpessoais presentes na universidade (p. ex., “Medo da monografia e de demorar muito para finalizar o curso,” para homens, e “Tenho receio se irei terminar a faculdade e ser professora” e “Necessidade excessiva de me encaixar num padrão,” para mulheres) e as associavam com as habilidades sociais exploradas nos encontros.

Assim, cada encontro visou ampliar o autoconhecimento dos participantes (p. ex., “Entendi que muitas vezes prefiro ser passiva, pois o outro lado não está aberto ou, às vezes, eu mesma não estou,” mulher), promovendo a construção de estratégias de enfrentamento ante as situações (p. ex., “Eu mudei com minha família e amigos. Não brigo mais por qualquer motivo impulsivamente. Penso, respiro, coloco prós e contras até tomar uma decisão,” mulher) que impactavam negativamente as relações interpessoais dos participantes. Portanto, o foco foi favorecer a identificação dos recursos pessoais (p. ex., “Tenho pensado mais antes de agir,” homem; “Percebo que tenho escutado mais e procurado outras formas não agressivas de resolver conflitos com meus colegas de classe,” mulher; “Passei a ser mais compreensiva, me colocando no lugar do outro. Mas também aprendi a expressar a minha opinião assertivamente, não aceitando mais ordens sem antes questionar,” mulher) e contextuais tanto da universidade como de outros espaços de sociabilidade (p. ex., “Estou exercitando para ser mais empático, assertivo e também trabalhando no autocontrole. A partir daí percebo que estou me dando melhor com meus familiares, amigos e também comigo mesmo,” homem; “Melhoraram as relações interpessoais no grupo do

meu curso da FAETEC, à medida que tento passar lá o que aprendo aqui,” mulher).

## DISCUSSÃO

Diversos estudos (Brandão et al., 2017; Olaz et al., 2014; Orejudo et al., 2012; Pereira et al., 2016; Segrin et al., 2016) indicam que estudantes universitários com um bom repertório de habilidades sociais apresentam menor probabilidade de desenvolver transtornos psicológicos. Por sua vez, as habilidades sociais auxiliam as interações sociais de maneira que o indivíduo, seu grupo social e sua comunidade tenham interações equânimes, baseadas no respeito aos direitos humanos, contribuindo para evitar práticas preconceituosas (Del Prette & Del Prette, 2017). Desse modo, o presente estudo teve por objetivo avaliar os efeitos de um programa de habilidades sociais, com caráter exploratório, sobre o repertório social, as crenças de autoeficácia e a percepção de apoio social em estudantes do curso de pedagogia de uma universidade pública no Estado do Rio de Janeiro.

Os resultados obtidos pelo estudo revelaram que, após a participação no PHS, os estudantes de pedagogia apresentaram mais habilidades sociais no total e nas subclasses enfrentamento e autoafirmação com risco (F1) e autoexposição a desconhecidos (F4) no pós-teste. Resultados semelhantes foram encontrados por outras pesquisas (Bolsoni-Silva et al., 2009; Lopes et al., 2017). No estudo de Lopes et al. (2017), os autores destacam que ambas as habilidades sociais são necessárias no contexto laboral, por exemplo, ante atividades de trabalho em equipe (presencial e virtual) e gestão de conflitos. Lima et al. (2019) chamam a atenção para a importância de se desenvolver a autoexposição a desconhecidos ainda durante a formação dos universitários, uma vez que as habilidades que compõem esse fator (p. ex., fazer perguntas e pedir favores a desconhecidos) são requeridas em várias situações acadêmicas e na experiência profissional posterior.

Os dados do presente estudo mostraram também o aumento, no pós-teste, das habilidades de autoafirmação na expressão de sentimento positivo (F2) e autocontrole da agressividade (F5). O estudo de Lima et al. (2016) identificou que estudantes de medicina apresentaram déficit nessas habilidades sociais antes da implementação de um programa de habilidades sociais. Após a intervenção, as autoras notaram, principalmente, uma melhora no desempenho relacionado à expressão de sentimentos positivos. As habilidades sociais de expressão de sentimentos positivos são compostas por comportamentos como fazer e agradecer elogios, participar de conversação, fazer amizades e manifestar solidariedade. Segundo Pasqualotto e Löhr (2015), essas habilidades sociais são essenciais para as interações pautadas em afetividade e respeito entre professores, pedagogos e alunos, contribuindo para a qualidade das relações interpessoais na escola (Rosin-Pinola et al., 2017).

Assim, discute-se que as habilidades sociais que foram trabalhadas no PHS podem ter contribuído para que os estudantes de pedagogia reconhecessem seus sentimentos e pensamentos, expressassem desagrado de uma maneira clara, solicitassem mudanças de comportamento, de modo a enfrentar e resolver problemas de forma satisfatória, proporcionando um equilíbrio de poder e reciprocidade em suas relações interpessoais. Nesse sentido, Pasqualotto e Löhr (2015) destacam que o desenvolvimento de habilidades sociais durante a formação dos estudantes de licenciaturas e pedagogia pode aumentar a chance de que eles venham a utilizar tais habilidades, no futuro, com seus alunos. Essas competências interpessoais podem ser importantes no manejo de futuras situações de conflito que esses estudantes de pedagogia possam vir a enfrentar nas escolas quando forem atuar na profissão. Portanto, os achados do presente estudo sinalizam que a capacitação dos estudantes de pedagogia, ainda durante sua formação, poderá favorecer relações positivas no contexto universitário. Da mesma forma, contribuirá para que os futuros pedagogos desenvolvam com alunos, professores e gestores escolares práticas pró-éticas, valores de convivência e o respeito ou a ampliação dos direitos humanos (Pasqualotto & Löhr, 2015), atuando na prevenção de fatores de risco ligados à maior incidência de sofrimento psicológico.

Além do aumento em alguns fatores das habilidades sociais, foi observada no presente estudo a ampliação das crenças de autoeficácia após a intervenção. Tais resultados são corroborados por estudos (Olaz et al., 2014; Orejudo et al., 2012) que identificaram aumento das crenças de autoeficácia de estudantes universitários após treinamento de habilidades sociais. Notadamente, conforme Olaz et al. (2014), programas de habilidades sociais contemplam componentes cognitivo-afetivos, comportamentais (verbais e não verbais) e fisiológicos que são focalizados por meio de diversas técnicas, como as modalidades vivenciais, que fortalecem as crenças de autoeficácia. Desse modo, sugere-se que, ao desenvolver o repertório de habilidades sociais, os estudantes podem expor-se a experiências de sucesso que aumentam a chance de maestria na realização de tarefas futuras, fortalecendo suas crenças de autoeficácia (Olaz et al., 2014). Logo, os resultados da intervenção indicam que, ao promover habilidades sociais, o PHS contribuiu para que os participantes vivenciassem experiências diretas de sucesso em suas interações interpessoais em diversos contextos, que, segundo Bandura (1989), são uma importante fonte de autoeficácia. Além disso, ao abordar habilidades de autocontrole e autoconhecimento, o PHS pode ter promovido maior controle sobre estados fisiológicos e afetivos, o que propicia maior efetividade nos comportamentos e colabora com o aumento das crenças de autoeficácia (Bandura, 1989).

Os resultados do estudo mostraram um aumento na percepção de suporte familiar e da comunidade no pós-teste, o que também foi verificado em Gonzáles et al. (2018). Segrin et al. (2016) destacam que a presença de habilidades sociais em

estudantes universitários facilita o reconhecimento de situações adversas e a mobilização por apoio social, levando ao aumento da percepção de ajuda e acolhida.

Assim, pode-se supor que o PHS implementado com os estudantes de pedagogia tenha auxiliado a criar e expandir recursos internos e a demandar do meio familiar e da comunidade apoio para lidar com desafios interpessoais e acadêmicos. Contudo, os dados indicaram que não houve aumento da percepção de apoio social educacional, que se refere, por exemplo, a sentir-se bem na universidade e confiar nos professores e colegas. Tais resultados podem sinalizar que, semelhante ao que foi apresentado em pesquisas prévias (Blasco et al., 2018, Costa et al., 2017; Moretti, & Hübner, 2017), a presença de relações competitivas e individualistas no contexto universitário talvez tenha dificultado a formação de laços sociais de amizade e solidariedade. Futuras pesquisas deverão investigar essas relações.

Em síntese, os dados deste estudo sinalizaram alguns indicativos empíricos que sustentam a hipótese de que um programa de habilidades pode afetar positivamente as crenças de autoeficácia e a percepção de apoio social (família e comunidade) de estudantes de pedagogia. Os relatos assistemáticos anotados no Diário de Campo ao longo dos encontros também consubstanciam os resultados obtidos pelos instrumentos. Segundo Bolsoni-Silva et al. (2009), intervenções preventivas funcionam como uma estratégia para identificar dificuldades iniciais dos universitários que poderão ser encaminhados para um atendimento individual clínico. Portanto, intervenções com foco na prevenção e promoção de saúde mental com estudantes de pedagogia podem ser cruciais, contribuindo na otimização de recursos pessoais e contextuais para lidar com as demandas tanto da universidade quanto de outros espaços educativos, como as escolas.

O presente estudo destaca algumas contribuições: (1) a intervenção ter sido realizada com uma amostra não clínica e no contexto de convivência dos estudantes de pedagogia, colaborando para a promoção da saúde mental e a prevenção de dificuldades socioemocionais na vida adulta; (2) o desenvolvimento de competências interpessoais importantes para o futuro da profissão dos estudantes de pedagogia, que poderão transportar tais conhecimentos para sua atuação socializadora nas escolas; (3) a indicação do possível impacto das habilidades sociais sobre as crenças de autoeficácia e a percepção de apoio social, contribuindo com a literatura da área no que se refere às relações entre essas variáveis e as intervenções com foco na promoção da saúde; (4) a criação de um espaço de diálogo, reflexão e acolhida para que os alunos de pedagogia desenvolvessem ou ampliassem laços de sociabilidade e expressassem suas angústias.

Dentre as limitações do presente estudo, destacam-se o caráter exploratório, a ausência de grupo-controle e de medidas de seguimento. Dessa maneira, devido às limitações metodológicas, os achados da pesquisa deverão ser replicados com delineamentos experimentais para averiguação de sua

eficácia. Considerando essas limitações, futuras pesquisas poderão verificar o impacto de um programa de habilidades sociais com um número mais diversificado de estudantes universitários, em um estudo experimental. Ainda, seria importante incluir registros de cada encontro por meio de protocolos, uma vez que, na presente pesquisa, isso foi realizado de maneira assistemática, com o Diário de Campo. Outras sugestões contemplariam aumentar o número de encontros de modo a promover as habilidades sociais de conversação e desenvoltura social e a percepção de suporte educacional.

## REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Blasco, M. J., Vilagut, G., Almenara, J., Roca, M., Piqueras, J. A., Gabilondo, A., ... & Echeburúa, E. (2018). Suicidal thoughts and behaviors: prevalence and association with distal and proximal factors in Spanish university students. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 49(3), 881-898.
- Bolsoni-Silva, A. T., Leme, V. B. R., de Lima, A. M. A., da Costa-Júnior, F. M., & Correia, M. R. G. (2009). Avaliação de um treinamento de habilidades sociais (THS) com universitários e recém-formados. *Interação em Psicologia*, 13(2), 241- 251.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Koller, S. H. (2016). Escala de Positividade (EP): novas evidências de validade no contexto brasileiro. *Psico-USF*, 21(1), 1-12.
- Brandão, A. S., Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2017). The predictors of graduation: social skills, mental health, academic characteristics. *Psicologia (Ribeirão Preto)*, 27(66), 117-125.
- Chau, C. & Vilela, P. (2017). Variables asociadas a la salud física y mental percibida en estudiantes universitarios de Lima. *Liberabit*, 23(1), 89-102.
- Conley, C. S., Durlak, J. A., Shapiro, J. B., Kirsch, A. C., & Zahniser, E. (2016). A meta-analysis of the impact of universal and indicated preventive technology-delivered interventions for higher education students. *Prevention Science*, 17(6), 659-678.
- Costa, A. B., Pasley, A., Machado, W. D. L., Alvarado, E., Dutra-Thomé, L., & Koller, S. H. (2017). The experience of sexual stigma and the increased risk of attempted suicide in young Brazilian people from low socioeconomic group. *Frontiers in Psychology*, 22(8), 1-12.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento em habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 413-420. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19963.pdf>
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS- Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.
- Dell'Aglio, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R. (2011). Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: uma nova proposta. In D. D. Dell'Aglio & S. H. Koller (Orgs.), *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 259-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dutra-Thomé, L., Leme, V. B. R., Pereira, A. S., Dias, A. C. G., Koller, S. H., Gaião, E. S. (2017). Fatores protetivos e de risco na transição para a vida adulta nas cinco regiões brasileiras. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 485-499.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-532.
- González, O. U. R., Montes, J. F. C., Trujillo, V. T., Sánchez, A. M., & González, G. A. M. (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato: un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 100-119.
- Jung, K. R., Zhou, A. Q., & Lee, R. M. (2017). Self-efficacy, self-discipline and academic performance: testing a context-specific mediation model. *Learning and Individual Differences*, 60(1), 33-39.
- Kestenberg, C. C. F., & Falcone, E. M. O. (2011). Programa de promoção da empatia para graduandos em enfermagem. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo* (pp. 115-143). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lessa, T. C. R., Felício, N. C., & Almeida, M. A. (2017). Práticas pedagógicas e habilidades sociais: possibilidade de pesquisa de intervenção com professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 167-174.
- Lima, D. R., M. Luna, R. C. M., Moreira, M. S., Marteleto, M. R. F., Gutierrez Duran, C. C., & Dias, E. T. D. M. (2016). Habilidades sociais em estudantes de medicina: treinamento para redução de estresse. *ConScientiae Saúde*, 15(1), 30-37.
- Lima, A. C., Soares, A. B., & Souza, M. S. (2019). Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. *Psicologia Clínica*, 31(1), 95-121.
- Lopes, D. C., Dascanio, D., Ferreira, B. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). Treinamento de habilidades sociais: avaliação de um programa de desenvolvimento interpessoal profissional para universitários de ciências exatas. *Interação em Psicologia*, 21(1), 55-65.
- Matias, R. C., & Martinelli, S. C. (2017). Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1), 15-33.
- Moretti, F. A., & Hübner, M. M. C. (2017). O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional? *Revista Psicopedagogia*, 34(105), 258-267. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000300003&lng=pt&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300003&lng=pt&lng=pt)
- Olaz, F. O., Medrano, L. A., & Cabanillas, G. (2014). Effectiveness of social skills training experimental method to strengthening social self-efficacy of university students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(1), 377-396. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5684976>
- Orejudo, S., Turrado, T. F., & Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios sobre Educación*, 22(1), 199-217. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/22638>
- Pasqualotto, R. A., & Löhr, S. S. (2015). Habilidades sociais e resiliência em futuros professores. *Psicologia Argumento*, 33(80), 310-320.
- Pereira, A. S., Dutra-Thomé, L., & Koller, S. H. (2016). Habilidades sociais e fatores de riscos e de proteção na adultez emergente. *Psico*, 47(4), 268-278.
- Pureza, J. D. R., Rusch, S. G. D. S., Wagner, M., & Oliveira, M. D. S. (2012). Treinamento de habilidades sociais em universitários: uma proposta de intervenção. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 8(1), 2-9. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872012000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872012000100002)



Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, S. C. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial, 30*(59), 737-750.

Segrin, C., McNelis, M., & Swiatkowski, P. (2016). Social skills, social support, and psychological distress: a test of the social skills deficit vulnerability model. *Human Communication Research, 42*(1), 122-137.

Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2005). Propriedades psicométricas da versão traduzida para o português da Escala de Auto-eficácia Geral Percebida de Ralph Schwarzer [Resumo]. In *Anais, II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*. Gramado: IBAP. Recuperado de <http://www.ibapnet.org.br/congresso2005/index.html>

Vaux, A., & Harrison, D. (1985). Support network characteristics associated with support satisfaction and perceived support. *American Journal of Community Psychology, 13*(3), 245-268.