

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

**CURRÍCULO FORMAL E INFORMAL E SITUAÇÕES INTERPESSOAIS COMO
CONDIÇÕES QUE AFETAM A AUTOAVALIAÇÃO SOBRE HABILIDADES
SOCIAIS E COMPETÊNCIA SOCIAL DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA**

Patricia El Horr de Moraes

SÃO CARLOS - SP

2020

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

**CURRÍCULO FORMAL E INFORMAL E SITUAÇÕES INTERPESSOAIS COMO
CONDIÇÕES QUE AFETAM A AUTOAVALIAÇÃO SOBRE HABILIDADES
SOCIAIS E COMPETÊNCIA SOCIAL DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA**

Patricia El Horr de Moraes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, do Centro De Educação E Ciências Humanas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette

São Carlos – SP, fevereiro de 2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Patricia El Horr de Moraes, realizada em 28/02/2020:

Prof. Dr. Almir Del Prette
UFSCar

Prof. Dr. João dos Santos Carmo
UFSCar

Profa. Dra. Raquel Martins Sartori
UNIFEV

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Raquel Martins Sartori e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Almir Del Prette

Apoio Financeiro:
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Finance Code 001

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e principalmente a minha família que sempre me apoiou em todas as decisões e que me forneceu as condições financeiras e emocionais para que eu realizasse o mestrado. Aos meus pais, Ariosto e Fahima e aos meus irmãos: Carlos, Ana Claudia, Samia e Andrea. Agradeço também aos meus cunhados, Fiona, Emerson, Ariel e Flávio. E aos meus amores Keira, Ana Lua, Holy, Julia e Maria Helena.

Agradeço ao meu orientador, Almir Del Prette, por guiar o meu caminho durante o mestrado, pela supervisão no desenvolvimento deste trabalho e por todos os ensinamentos. Estendo este agradecimento também à Professora Zilda Aparecida Pereira Del Prette, pelo acolhimento e orientações.

Agradeço ao meu parceiro Henrique Petry Feiler, por ser o meu maior companheiro durante esta jornada e em todas as outras que estão por vir.

Agradeço à Professora Julia Zanetti Rocca pelo apoio e pelas contribuições que fez a este trabalho. Agradeço também a Gabriela Chizzolini, Giovanna Rodrigues Rebouças Martins, Victor Hugo de Souza e Yasmim Rafaelly Ferreira pela dedicação e excelência na colaboração com a coleta de dados deste estudo.

Agradeço à Thays Nogueira da Silva, Tatiane Cristina Rodrigues Lessa e a todos os membros do LIS (Laboratório de Interação Social) pela amizade durante a trajetória, por me acolherem tão bem e me divertirem em todos os momentos.

Agradeço aos meus professores de Análise do Comportamento da UFPR pelos ensinamentos e aos amigos que conheci durante a graduação, em especial ao Matheus da Costa, pelas reflexões diárias sobre a vida, e à Leticia Trevizan, Paula Züge, Laressa Krefer, Ana Arima e Rodrigo Lopes por se fazerem tão presentes em minha vida.

Agradeço à Gabriella Alves e à Jessica de Oliveira Freitas por serem minhas raízes, e à Thelma Santos e ao Denis Emílio pela longa amizade e companheirismo.

Por fim, agradeço a todos os participantes dessa pesquisa pela disponibilidade e ao programa CAPES/PROEX pelo apoio à produção científica.

Moraes, P. E. H. (2020). *Currículo formal e informal e situações interpessoais como condições que afetam a autoavaliação sobre habilidades sociais e competência social de estudantes de Psicologia*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP.

RESUMO

O interesse em pesquisar as variáveis da formação em Psicologia justifica-se pela quantidade de cursos superiores registrados no Brasil, responsáveis pela formação dos mais de 300 mil psicólogos ativos atualmente. Dessas variáveis, destacam-se as pesquisas sobre identidade profissional e representação social da Psicologia, as quais apontam a relevância dos aspectos pessoais e interpessoais do profissional psicólogo. Dentre estes aspectos estão as habilidades sociais e a competência social, cujos estudos voltados para a formação em Psicologia possibilitaram a caracterização dos estudantes desse curso e o conhecimento sobre como as condições de ensino podem auxiliar no desenvolvimento destes comportamentos. Considerando tais evidências, o presente estudo teve como objetivo identificar relações entre as habilidades sociais, competência social, vivências acadêmicas e condições formais de ensino, a partir da autoavaliação de estudantes de Psicologia. Participaram do estudo 150 alunos de graduação em Psicologia do primeiro (87) e quinto ano (63) de cursos de Psicologia que responderam a: (i) uma versão adaptada do Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-Del Prette – na qual foi incluída uma avaliação prospectiva para alunos do primeiro ano e avaliação retrospectiva para os do quinto ano); (ii) uma versão reduzida do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r); (iii) um Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico; (iv) um Questionário sobre condições de ensino envolvendo Habilidades Sociais. Os dois últimos elaborados para esta pesquisa. Além das estatísticas descritivas, os dados passaram por análises de comparação de grupos e correlação. Foi realizada análise de conteúdo para os dados qualitativos, os quais também passaram por análises do *software* estatístico *IRaMuTeQ*. A maioria dos participantes teve o repertório de habilidades sociais classificado como altamente desenvolvido, sendo que os alunos de quinto ano tiveram médias estatisticamente maiores do que os alunos de primeiro ano. As avaliações prospectivas mostraram que os alunos de primeiro ano possuem expectativas de desenvolvimento de habilidades sociais que não condizem com a realidade encontrada nos cursos de Psicologia, enquanto a avaliação retrospectiva apresentou que os alunos concluintes se perceberam com melhoras no repertório de habilidades sociais quando comparados a si mesmos em avaliação prévia, conforme análise estatística que apontou índice de significância. A maioria das condições formais de ensino parece não ter relação com o repertório de habilidades sociais dos respondentes, com exceção do conhecimento do termo “habilidades sociais” e a participação em curso prático com esta temática. Além disso, muitas das vivências acadêmicas correlacionaram-se com as habilidades sociais. A análise qualitativa evidenciou diversos pontos de congruência com desempenhos socialmente competentes nos estudantes e levantou uma reflexão sobre as relações estabelecidas nos cursos de Psicologia. Os resultados sugerem que as vivências acadêmicas próprias dos cursos de Psicologia e os cursos práticos de habilidades sociais possuem relação com o desenvolvimento destes comportamentos, enquanto evidencia-se a necessidade de promoção de condições formais que foquem em comportamentos sociais.

Palavras-chave: formação em Psicologia; aspectos interpessoais do psicólogo; habilidades sociais.

Moraes, P. E. H. (2020) *Formal/informal curriculum and interpersonal situations as conditions that affect the self-assessment of social skills and social competence of Psychology students*. Master's dissertation, Graduate Program in Psychology, Federal University of São Carlos. Sao Carlos-SP.

ABSTRACT

The interest in researching the variables of Psychology courses is justified by the number of higher education courses registered in Brazil, responsible for more than 300 thousand psychologists currently active. Of these variables, research on professional identity and social representation of Psychology stands out, which point out the relevance of the personal and interpersonal aspects of the professional psychologist. Among these aspects are social skills and social competence, whose studies aimed at training in Psychology enabled the characterization of students in this course and the knowledge about how teaching conditions can help the development of these behaviors. Considering these findings, the present study aimed to identify relationships between social skills, social competence, academic experiences and formal curriculum, based on the self-assessment of Psychology students. The study included 150 undergraduate psychology students from the first (87) and fifth year (63) of a Psychology course who responded to: (i) an adapted version of the Social Skills Inventory 2 (IHS2-Del Prette - which included a prospective assessment for first year students and retrospective assessment for fifth year students); (ii) a reduced version of the Academic Experience Questionnaire (QVA-r); (iii) a Social Competence Questionnaire in the Academic Context; (iv) a Questionnaire on teaching conditions involving Social Skills. The last two elaborated for this research. In addition to descriptive statistics, the data was analysed using group comparison analysis (*t test*) and correlation (*Spearman's ρ*). Content analysis was performed for qualitative data, which also underwent analysis of the statistical software *IRaMuTeQ*. Most of the participants had the repertoire of social skills classified as highly developed, and the fifth year students had statistically higher averages than the first year students. Prospective assessments showed that first-year students have expectations for the development of social skills that do not match the reality found in Psychology courses, while the retrospective assessment showed that graduating students perceived themselves with improved repertoire of social skills when compared to themselves in previous evaluation, according to statistical analysis that showed a significance index. Most formal teaching conditions seem to be unrelated to the respondents' social skills repertoire, with the exception of knowledge of the term "social skills" and participation in a practical course on this topic. In addition, many of the academic experiences correlated with social skills. The qualitative analysis showed several points of congruence with socially competent performances in students and raised a reflection on the relationships established in the Psychology course. The results suggest that the academic experiences specific to Psychology courses and practical social skills courses are related to the development of these behaviors, while evidencing the need to promote formal conditions that focus on social behaviors.

Keywords: training in Psychology; interpersonal aspects of the psychologist; social skills.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	8
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
Habilidades Sociais e Competência Social	15
Condições de ensino	23
MÉTODO	34
Participantes	34
Local	34
Instrumentos.....	34
Procedimento	38
Análise dos dados.....	39
RESULTADOS	44
DISCUSSÃO	88
Referências.....	110
APÊNDICE A – Conteúdo do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico	120
APÊNDICE B - Etapas preliminares para validação do Instrumento “Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico”	121
APÊNDICE C – Média e desvio padrão por item do IHS2-Del-Prette.....	129
APÊNDICE D – Média e desvio padrão por item do QVA-r.....	130
APÊNDICE E – Valores de correlação entre QVA-r e IHS2-Del-Prette.....	132
APÊNDICE F – Valores de correlação entre Questionário de Competência Social e IHS2-Del-Prette.....	133

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Quantidade absoluta de participantes do 1º e 5º ano classificados nos quatro percentiis do IHS2-Del-Prette, para o escore total e para os cinco fatores que compõem o instrumento.....	44
<i>Tabela 2.</i> Médias por item em comum para cada uma das condições no IHS2-Del-Prette.....	47
<i>Tabela 3.</i> Estatísticas descritivas e <i>teste t</i> dos escores gerais e fatoriais do IHS2-Del-Prette para os alunos de primeiro e quinto ano.	48
<i>Tabela 4.</i> Médias por condições do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão resumida e média normativa (Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005).....	52
<i>Tabela 5.</i> Médias por item em comum para cada uma das condições no QVA-r.....	55
<i>Tabela 6.</i> Comparação de grupos por escore do QVA-r pelo teste <i>Mann-Whitney</i>	56
<i>Tabela 7.</i> Ocorrências de resposta para cada opção nas perguntas de frequência do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico.	61
<i>Tabela 8.</i> Ocorrências de resposta para cada opção nas perguntas de autoavaliação do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico.	62
<i>Tabela 9.</i> Ocorrências de resposta para cada opção nas perguntas de avaliação da situação do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico.	62
<i>Tabela 10.</i> Média, desvio padrão e erro padrão das respostas dos participantes às questões relacionadas com as condições formais de ensino, <i>teste t</i> para a comparação das respostas. ..	66
<i>Tabela 11.</i> Frequência de respostas válidas, descrições de CNVP* e componentes de classes de comportamento para cada pergunta do Questionário de Competência Social.	68
<i>Tabela 12.</i> Estatísticas textuais geradas pelo <i>software IRaMuTeQ</i>	80
<i>Tabela 13.</i> Frequências das formas ativas por pergunta geradas pelo <i>software IRaMuTeQ</i>	81
<i>Tabela 14.</i> Análise de especificidades a partir da variável “ano”.	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Análise por itens do IHS2-Del-Prette com médias para cada uma das quatro condições: 1° A (primeiro ano atual); 1° P (primeiro ano prospectivo); 5° A (quinto ano atual) e 5° R (quinto ano retrospectivo).....	47
Figura 2. Comparação da avaliação retrospectiva com a avaliação atual pelo método JT para os participantes abaixo da média normativa no IHS2-Del-Prette. Linha de corte para a Significância Educacional (SE) representada pela linha horizontal e para o Índice de Mudança Confiável (IMC) representada pela linha diagonal.	51
Figura 3. Análise por itens do QVA-r com médias para cada uma das quatro condições: 1° A (primeiro ano atual); 1° P (primeiro ano prospectivo); 5° A (quinto ano atual) e 5° R (quinto ano retrospectivo).....	54
Figura 4. Comparação da avaliação retrospectiva com a avaliação atual pelo método JT para os participantes abaixo da média normativa no QVA-r. Linha de corte para a Significância Educacional (SE) representada pela linha horizontal e para o Índice de Mudança Confiável (IMC) representada pela linha diagonal.	57
Figura 5. Correlações entre os escores do IHS2-Del-Prette e os escores das seções do QVA-r para todos os participantes.	58
Figura 6. Correlações por ano entre o IHS2-Del-Prette e as dimensões do QVA-r.....	59
Figura 7. Correlações entre os escores do IHS2-Del-Prette e os escores das seções do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico para todos os participantes. ...	64
Figura 8. Correlações por ano entre o IHS2-Del-Prette e os escores das seções do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico.	65
Figura 9. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 1.	70
Figura 10. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 2 – <i>Professor próximo</i>	72
Figura 11. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 2 – <i>Professor distante</i>	73
Figura 12. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 3 – Situação 1 (Quando sofre injustiça).....	75
Figura 13. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 3 – Situação 2 (Quando presencia cena de injustiça).	76

Figura 14. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 3 – Situação 3 (Quando comete injustiça).	77
Figura 15. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 4.	79
Figura 16. Categorias e suas relações entre si para as respostas da Pergunta 1.	84
Figura 17. Categorias e suas relações entre si para as respostas da Pergunta 2.	85
Figura 18. Categorias e suas relações entre si para as respostas da Pergunta 3.	86
Figura 19. Categorias e suas relações entre si para as respostas da Pergunta 4.	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNVP - Componentes não verbais e paralinguísticos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

IHS – Inventário de Habilidades Sociais

IRaMuTeQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

MEC – Ministério da Educação

QVA-r – Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida

RCI – Índice de Mudança Confiável

SE – Significância Educacional

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

SUS – Sistema Único de Saúde

THS – Treinamento de Habilidades Sociais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Pensar a formação é apresentar um território teórico necessário casado com uma formação crítica, reflexiva e política sobre si e sobre o mundo.

(Dantas, 2010, p. 626)

Em toda a história da Psicologia no Brasil, foram registrados 1100 cursos de graduação pelo Ministério da Educação¹ (dos quais 970 estão em atividade), responsáveis por formar os 343.517 psicólogos ativos no território nacional (CFP, 2019)², além daqueles que, por algum motivo, não exercem mais a função de psicólogo. Este elevado contingente de profissionais, o fato da Psicologia enquanto profissão ter sido regulamentada há quase sessenta anos e as variedades de culturas que se espalham em nosso território, justificam o interesse pelas pesquisas sobre a atuação e formação em Psicologia no país e sobre as características esperadas de um psicólogo (e.g. Amendola, 2014; Cruz, 2016; Daltro, & Pondré, 2016).

Sobre as características necessárias para formar um psicólogo é preciso refletir sobre as concepções criadas a respeito da profissão e de seus profissionais (Bettoi, & Simão, 2000). Uma das maneiras de realizar essa reflexão é a partir do conhecimento da representação social e da identidade profissional. O primeiro termo, representação social, é de grande interesse na Psicologia e foi discutido ao longo da história por psicólogos como Serge Moscovici, que a define como o intermediário entre o que a ciência conhece sobre determinado assunto e o que a sociedade entende sobre este assunto (Oliveira, 2004). Essa definição compreende que a representação não é a mesma para os diversos grupos da sociedade, pois é influenciada pelo contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido (Oliveira, 2004).

O segundo termo, identidade profissional, é um dos indicadores da identidade pessoal do indivíduo, a qual é fruto da sua autopercepção, da interação com o seu contexto (Mazer, &

¹ Dados retirados do site do Ministério da Educação (<http://emec.mec.gov.br>) no dia 24 de junho de 2019.

² Dados retirados do site do Conselho Federal de Psicologia (<http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>) no dia 24 de junho de 2019.

Melo-Silva, 2010), do seu entendimento de papéis sociais e de como é reconhecido neste contexto (Galindo, 2004). Ou seja, o processo contínuo de construção de uma identidade de um indivíduo possui relação direta com as representações sociais, com a forma como a sociedade o caracteriza (Luna, 2003). Assim, o termo “identidade profissional” pode ser descrito como a autopercepção ininterrupta da função da sua profissão perante a sociedade, abrangendo multiplicidade e unicidade, por representar uma categoria profissional, e também um aspecto subjetivo (Mazer, & Melo-Silva, 2010).

Tendo explicitado os termos, a seguir serão apresentados estudos que investigam a representação social e a identidade profissional na Psicologia. As publicações de estudos com amostras de alunos de graduação foram classificados como de representação social, uma vez que a identidade profissional só começa a ser incorporada a partir das experiências do indivíduo com a atuação profissional, em situação de treino e estágio (Mazer, & Melo-Silva, 2010). Essa prática sob supervisão também possibilita o entendimento da relação da profissão com as suas aptidões, interesses e habilidades individuais (Mazer, & Melo-Silva, 2010).

A pesquisa sobre a representação social dos psicólogos é assunto recorrente na literatura, investigando as diversas percepções construídas sobre a profissão em diferentes setores e contextos da sociedade (Arend, & Motta, 2014; Bettoi, & Simão, 2002; Carneiro, & Teixeira, 2011; Filho, Oliveira, & Lima, 2006; Leme, Bussab, & Otta, 1989; Magalhães, Stralioto, Keller, & Gomes, 2001; More, Leiva, & Tagliari, 2001). Na população em geral, é possível citar estudos que investigam a representação social do psicólogo nos usuários de uma clínica escola (Arend, & Motta, 2014), na comunidade geral e nos estudantes de Enfermagem (Filho, Oliveira, & Lima, 2006) e em usuários e profissionais do SUS (More, Leiva, & Tagliari, 2001). Em contrapartida, as publicações junto àqueles que optaram pela formação em Psicologia, a maioria investiga a percepção que estes estudantes possuem sobre a função e características da profissão (e.g. Bettoi, & Simão, 2002; Carneiro, & Teixeira, 2011; Filho,

Oliveira, & Lima, 2006; Leme, Bussab, & Otta, 1989; Magalhães, Stralioto, Keller, & Gomes, 2001). A investigação da identidade profissional na Psicologia é mais rara, podendo ser citados como exemplos os estudos de Mazer e Melo-Silva (2010) e de Ortiz, Prowesk e Ortiz (2011). Esse último não pesquisou especificamente a identidade profissional, mas, ao desenvolver um dicionário das competências genéricas do psicólogo com a ajuda de seis profissionais da área, identificaram 35 competências que os próprios psicólogos acreditam ser indispensáveis para a atuação profissional e que refletem suas identidades profissionais.

Os resultados destes trabalhos apontam a relevância dos aspectos pessoais e interpessoais do psicólogo, tanto na avaliação da população geral (pelas experiências pessoais), como na avaliação dos próprios profissionais (a partir do conhecimento da função da profissão). Isso pode se dar pela própria função da profissão que, em sua essência, estuda e analisa os processos e relações interpessoais, utilizando o conhecimento teórico para manejar as variáveis que envolvem o indivíduo e oferecer uma intervenção que seja capaz de promover o respeito à dignidade e integridade do ser humano (CFP, 1992). Para que seja capaz de realizar tal função, o psicólogo precisa estar apto para estabelecer uma relação de qualidade com o cliente e mantê-la de forma positiva e benéfica para a consecução do seu objetivo de trabalho. Essas concepções convergem para a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre a formação em Psicologia, e especificamente, como os cursos estão oferecendo condições para o desenvolvimento destes aspectos interpessoais. Dentre os aspectos pessoais e interpessoais necessários para essa atuação estão as habilidades sociais e a competência social, que serão contextualizadas a seguir. Depois, será apresentada uma análise reflexiva sobre os currículos e como as condições de ensino podem influenciar no desenvolvimento da identidade e, também, de habilidades sociais e competência social.

Habilidades Sociais e Competência Social

A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios – sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento – que balizam a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela.

Émile Durkheim

Os comportamentos sociais são aprendidos a partir de três processos: instrução (comportamento governado por regras), consequenciação (modelagem) e imitação (modelação) (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2018) e podem ser classificados em dois grupos: os que são desejáveis e os indesejáveis (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2017). Segundo os autores, o primeiro grupo, os de comportamentos sociais desejáveis, é composto por aqueles fundamentados em valores culturais de respeito mútuo, enquanto o segundo grupo refere-se a aqueles que contrariam tais fundamentos. Entretanto, os comportamentos socialmente indesejáveis (mentira, ironia, violência, entre outros) são adquiridos pelos mesmos processos de aprendizagem, evidenciando a relevância de um ambiente que propicie interações sociais capazes de consequenciar corretamente as respostas desejáveis, diminuindo a probabilidade da aprendizagem destes comportamentos concorrentes (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2018).

Os comportamentos socialmente desejáveis podem ser compreendidos por diferentes classes e subclasses de comportamentos, as quais podem ser denominadas de habilidades sociais (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2017). Definidas como uma classe geral de comportamentos que fazem parte do repertório de cada indivíduo, as habilidades sociais possuem alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo e seu grupo (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2017). É importante destacar que um comportamento social pode ser apresentado por um indivíduo (por exemplo, falar em público), mas é necessária a avaliação da sua efetividade e funcionalidade no contexto (o que e como foi o desempenho verbal e

quais foram suas consequências) para que seja entendido como uma classe de habilidades sociais (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2009). Isso inclui, além da função, a análise da topografia do comportamento que ocorre a partir dos CNVP (Componentes não verbais e paralinguísticos), que contemplam aspectos como postura, expressões faciais, contato visual, gestos, tom de voz, entre outros (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2009). A observação da topografia é importante porque pequenas mudanças nesses CNVP podem alterar a funcionalidade do comportamento (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2017). Desta forma, uma das bases para a avaliação das habilidades sociais é a análise funcional do comportamento, fundamentada pela noção de comportamento como a interação entre a resposta do organismo e o ambiente que a sucede e a antecede (Skinner, 1969/1984).

Outras avaliações empíricas podem e devem ser utilizadas sempre que possível e com diversos informantes (pessoas próximas ao indivíduo), como entrevistas, inventários, *checklists*, observação direta, entre outros (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2017). Estas são importantes para compor uma avaliação multimodal do repertório de cada indivíduo, permitindo identificar variáveis ambientais da atualidade e também anteriores que levaram a aprendizagem de comportamentos concorrentes ou a déficits de habilidades sociais, também a presença ou não de modelos para aprendizagens novas (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2017).

A elaboração de intervenções pode ser necessária havendo acentuados déficits de habilidades sociais, incluindo estratégias para auxiliar o indivíduo a desenvolver um repertório que admita o estabelecimento de relacionamentos saudáveis e produtivos (Z. Del Prette, & A. Del Prette, 2010). Dentre as possibilidades de intervenção está o Treinamento de Habilidades Sociais (THS), que pode ser planejado e implementado no contexto terapêutico ou educacional, adquirindo aspecto preventivo, terapêutico ou profissional de acordo com a demanda, e aplicado individualmente ou em grupo (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2017). O

THS foi desenvolvido na década de 70 e ao longo do tempo foi sendo aprimorado e adaptado, com evidências empíricas de efetividade (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2018).

Um último aspecto relevante para compreensão das habilidades sociais é a relação com a competência social. Essa relação se dá como condição, ou seja, as habilidades sociais possibilitam que o indivíduo apresente um desempenho socialmente competente (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2017). O conceito de Competência Social, para o qual ainda não há consenso na literatura sobre sua definição, neste estudo será compreendido pela definição desenvolvida por McFall (1982): um conceito avaliativo do desempenho em uma determinada interação social, em que toda interação social gera para o indivíduo uma “tarefa social”.

Em concordância com essa concepção, A. Del Prette e Z. Del Prette (2017) trouxeram avanços para a compreensão do conceito de competência social, defendendo que em uma interação, de pelo menos duas pessoas, as tarefas de cada indivíduo podem ser complementares (objetivos similares) ou opostas (objetivos divergentes). Os autores também definiram os requisitos necessários para alcançá-la: habilidades sociais, valores de convivência e ética (considerando o que é bom para o indivíduo e para o seu ambiente social), automonitoria (composta pela sensibilidade às contingências e autocontrole), conhecimento sobre o ambiente (derivado de observações sobre a cultura e sobre os comportamentos dos interlocutores) e autoconhecimento (capacidade de observar e descrever os próprios comportamentos e as variáveis a eles relacionadas).

A. Del Prette e Z. Del Prette (2017) discorrem sobre alternativas para a promoção de cada um destes requisitos, como: (i) a utilização de vivências para propiciar a variabilidade de habilidades sociais; (ii) ensino dos componentes do comportamento para que o indivíduo possa realizar uma análise de contingências do próprio desempenho ou do desempenho de outras pessoas (em caso de intervenção em grupo) e, assim, desenvolver a automonitoria; (iii) atividades de identificação de regras e normas de ambientes sociais, as quais podem ser em

formato de Tarefas Interpessoais de Casa ou durante uma vivência; (iv) a aprendizagem de valores é o mais fácil de já ser promovido em casa ou nas escolas, sem uma intervenção própria disso, mas quando isso não acontece, podem ser utilizadas metáforas ou vivências que permitam a identificação e reflexão destes valores; (v) o autoconhecimento, que pode ser promovido pela solicitação de relatos e análises sobre o próprio comportamento ao indivíduo.

Em relação à avaliação da competência social, A. Del Prette e Z. Del Prette (2017) complementaram a definição com a descrição de cinco critérios: (a) Consecução do objetivo; (b) Manutenção/melhora da autoestima dos envolvidos na interação; (c) Manutenção/melhora da qualidade da relação; (d) Equilíbrio de poder entre os interlocutores e (e) Respeito/ampliação dos direitos humanos interpessoais. Como a competência social é um construto avaliativo, segundo Schlundt e McFall (1985, citado por A. Del Prette & Z. Del Prette, 2017) a avaliação da efetividade de determinado desempenho depende de um observador, que pode ser uma pessoa externa ou o próprio indivíduo. Os critérios de avaliação da competência social que resultam em atender interesses individuais e imediatos pertencem à dimensão instrumental, enquanto os que não permitem uma avaliação imediata, pois produzem resultados de médio a longo prazo, são pertencentes à dimensão ética e, portanto, a recomendação dos autores é a inferência destes resultados baseada nas normas e cultura do grupo social em que o desempenho foi apresentado (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2017).

Apesar de esses critérios de avaliação da competência social estarem conceitualmente estabelecidos e aceitos, ainda há uma escassez na literatura de estudos que explorem na prática métodos para avaliar tal construto e que proponham alternativas práticas e eficazes para esta avaliação. Algumas estratégias estruturadas permitem a avaliação estratificada para cada um destes critérios como inventários de autorrelato, entrevistas, *role play*, observação direta, entre outros (A. Del Prette, & Z. Del Prette, 2017) e alguns estudos tiveram como objetivo a avaliação de apenas um requisito da competência social: os valores éticos e morais

(Carrara, & Betetto, 2009; Feitosa, 2013; Feitosa, Rego, Bataglia, Rego, & Nunes, 2013; Ferreira, 2016; Landim, Silva, Feitosa, & Nuto, 2015). Os resultados desses estudos demonstram que as condições de ensino possuem influência na manutenção ou modificação de valores morais em estudantes de graduação e pós-graduação. Entretanto, ainda há uma lacuna referente a um método de avaliação único que permita uma concepção completa da competência social de um indivíduo em determinado desempenho ou contexto. Essa dificuldade se dá, principalmente, devido à complexidade do conceito e às diferentes facetas que pode adquirir dependendo do ambiente em que o indivíduo está se comportando.

Alguns estudos, entretanto, se propuseram ao desafio de construir um instrumento que permitisse avaliar a competência social como constructo geral, como é o caso de Astleitner e Ortner (2017), A. Del Prette, Z. Del Prette e Castelo Branco (1992) e Pinto, Taveira, Candeiras e Araujo (2013). Os três estudos relatados apresentam grande progresso para a área, investigando a competência social em dois grupos relevantes da população: estudantes universitários e estudantes do ensino fundamental. Todavia, os instrumentos desenvolvidos por Astleitner e Ortner (2017) e Pinto, Taveira, Candeiras e Araujo (2013) foram criados com situações fictícias que exigem predição de comportamento, podendo ou não condizer com o real desempenho social dos respondentes. Já o estudo de A. Del Prette, Z. Del Prette e Castelo Branco (1992), que investigaram o construto em estudantes de Psicologia, apesar de mostrar preocupação com esta variável incluindo uma questão sobre a incidência em que a situação ocorre, obtiveram como resultado apenas quatro situações avaliadas como altamente incidentes. Assim, se o participante nunca vivenciou uma situação semelhante à descrita, há alta probabilidade de basear sua resposta de predição de comportamento a partir da deseabilidade social (o que acredita ser valorizado pelo ambiente) ou pelo desconhecimento sobre o próprio repertório comportamental para lidar com esta situação (como gostaria de se comportar, mas que não condiz com seus desempenhos reais).

Além destes, o estudo de Comodo (2016) teve como objetivo investigar as habilidades sociais e a competência social em envolvidos no *bullying* em contexto escolar. Para a avaliação da competência social, desenvolveu um roteiro de entrevista contendo histórias de *bullying* e perguntas sobre as histórias e as experiências dos participantes, baseadas nos critérios de avaliação da competência social. Como resultado da avaliação do repertório de habilidades sociais, encontrou que agressores, vítimas e testemunhas não apresentam repertórios de habilidades sociais muito discrepantes. Mas quando avaliou a competência social, os resultados corroboraram com a teoria de que um bom repertório de habilidades sociais é condição necessária, mas não suficiente para a competência social e, também, encontrou diferenças nos desempenhos dos alunos envolvidos no *bullying*.

Apesar dos valiosos esforços destes estudos, a lacuna da avaliação da competência social permanece e, se retomarmos os olhares para a relação entre as habilidades e competência social com a profissão e formação em Psicologia, a lacuna aumenta, considerando que apenas um dos estudos citados possuía como foco esta população/temática. Entretanto, o estudo de Ortiz, Prowesk e Ortiz (2011) enfatiza a importância da temática para a formação e atuação em Psicologia, pois desenvolveram um dicionário com 35 competências do psicólogo. Dentre elas, é possível identificar alguns requisitos da competência social, como habilidades sociais (comunicação efetiva, comunicação oral, comunicação escrita, desenvolvimento de relações, apoio a companheiros, empatia), conhecimento do ambiente, autocontrole e sensibilidade interpessoal, autoconhecimento e ética (confidencialidade). Esse dicionário foi desenvolvido com a ajuda de seis psicólogas para validação do conteúdo e a avaliação da linguagem foi feita por estudantes da graduação em Psicologia e psicólogos.

Então, a partir da identificação da relevância das habilidades sociais e da competência social para a atuação em Psicologia, é importante refletir se e como a formação universitária está focando no desenvolvimento destes comportamentos. Dentro dessa temática, diversos

estudos buscaram investigar as habilidades sociais de estudantes desse curso, e, dentro das pesquisas de caracterização, todos encontraram que a maioria dos participantes possuía repertório elaborado de habilidades sociais (Bandeira, & Quaglia, 2005; Bauth, Rios, Lima, & Resende, 2019; Carneiro, & Teixeira, 2011; Z. Del Prette et al., 2004; Tavares, Couto, & Silva, 2012). Dentre estes estudos destacam-se o de Tavares, Couto e Silva (2012) que especificaram o perfil dos estudantes de Psicologia com as seguintes características: estabelecimento de relações amigáveis e disposição para interações, e o de Bandeira e Quaglia (2005) que, ao identificar situações sociais agradáveis ou não, descobriram que estes alunos tendem a compreender que abrir mão dos seus direitos para evitar conflitos é sinal de adequação social. Esses resultados também foram encontrados por Carneiro e Teixeira (2011), as quais encontraram um padrão de evitar expressão de raiva ou de agressividade. As autoras apontaram como possível causa a adequação ao “perfil” proveniente da representação social do psicólogo e enfatizam que esta adaptação reforça o estereótipo vinculado à profissão.

Ainda, alguns estudos avaliaram como as condições de ensino se relacionam com o repertório comportamental social dos alunos, como os trabalhos de Bolsoni-Silva (2009), Bolsoni-Silva e Matsunaka (2017) e Sartori (2018). O primeiro tinha como objetivo comparar as habilidades sociais dos estudantes de Psicologia antes e depois de completarem o estágio supervisionado, cuja ênfase era desenvolver habilidades sociais nos clientes. Com objetivo semelhante, Bolsoni-Silva e Matsunaka (2017) desenvolveram uma pesquisa para comparar as habilidades sociais e indicadores de saúde mental em três etapas do estágio supervisionado. Os dois resultados caracterizaram os estudantes com o repertório inicial acima da mediana e na avaliação final obtiveram aumento significativo no escore geral das habilidades sociais.

Também neste sentido, o objetivo de Sartori (2018) foi analisar a relação entre o repertório de Habilidades Sociais de estagiários de Psicologia (avaliação multimodal) e seu desempenho na atuação clínica supervisionada. Os participantes apresentaram repertório de

habilidades sociais equilibrado entre: elaborado, bom e deficitário. Os resultados mostraram que os alunos que obtiveram desempenho mais alto no IHS-Del-Prette foram os que tiveram uma avaliação mais baixa da relação terapêutica, porém essas diferenças não foram estatisticamente significativas. Os resultados indicam que o estágio foi eficiente para o desenvolvimento de habilidades sociais nos estudantes e propiciou a generalização dessas classes de comportamentos para outros comportamentos sociais desejáveis.

Algumas publicações compararam os escores de etapas diferentes da graduação em Psicologia. Por exemplo, Bauth, Rios, Lima e Resende (2019) encontraram que alunos do quinto ano apresentaram médias maiores do que os primeiro ano com diferenças significativas no Escore global, Fator 1 (Autoafirmação com risco) e 2 (Autoafirmação na expressão de sentimento positivo); enquanto o estudo de Carneiro e Teixeira (2011) mostrou que alunos iniciantes possuíam habilidades sociais mais desenvolvidas na maioria dos escores do IHS-Del-Prette. Essas autoras enfatizaram que se deve considerar a indicação para um treinamento que enfatize esse desenvolvimento. Tal treinamento foi proposto por Magalhães e Murta (2003), aumentando os escores de habilidades sociais da maioria dos participantes, dentre os quais aproximadamente metade apresentou melhora significativa.

Destaca-se a relevância de caracterizar o repertório comportamental nos estudantes de Psicologia e planejar intervenções para promoção de habilidades sociais. Dentro da Universidade, o processo de aprendizagem pode ocorrer pela observação do comportamento de outras pessoas, pelas consequências do comportamento ou por instruções (Soares, & Z. Del Prette, 2015). Porém, normalmente o desenvolvimento das habilidades sociais ocorre de forma individual e “oculta” (imitação ou consequenciação) e, assim, alguns alunos apresentam dificuldades em aprendê-las sem condições que facilitem tal aquisição (Pacheco, & Rangé, 2006). Com base nesta argumentação, justifica uma breve exposição sobre as condições de ensino oferecidas pelo ensino superior.

Condições de ensino

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

Para compreender como as condições de ensino se relacionam com o aprendizado de habilidades sociais, antes é necessário discutir e refletir sobre o que é o currículo, como ele se relaciona com a sociedade e quais são os discursos sobre currículo que vêm sendo desenvolvidos e reproduzidos ao longo do tempo. Para isso, serão apresentados aspectos destacados por Silva (2010) em seu livro “Documentos de Identidade”, no qual apresenta um panorama geral sobre as compreensões de currículo a partir de uma reflexão histórica, político e social das especificidades de nossa sociedade. O autor explica que os primeiros estudos sobre currículo foram publicados nos Estados Unidos na década de 20, em um contexto em que, por conta do processo imigratório, houve um aumento expressivo na quantidade de pessoas que frequentavam as instituições de ensino (Silva, 2010). Esses estudos tiveram como objetivo racionalizar os resultados educacionais, aplicando a administração *taylorista* nas estratégias de criação, desenvolvimento e avaliação dos currículos (Silva, 2010).

Este processo deu início às teorias tradicionais, focadas no ensino, metodologia, didática, eficiência e objetivos de ensino (Silva, 2010). É importante ressaltar que, segundo o autor, os professores e instituições já se preocupavam com o currículo educacional antes dos primeiros desenvolvimentos sobre a teoria do currículo: isso se dava a partir da organização do que seria ensinado e de como seria ensinado (método). Foi apenas a partir da década de 60 que as teorias críticas começaram a surgir, influenciadas pelos movimentos sociais da época, trazendo uma reflexão sobre a estrutura educacional baseada em atividades técnicas e sobre como esta estrutura reproduzia injustiças sociais (Silva, 2010).

As teorias críticas trarão para o debate a ideia de como a educação auxilia na reprodução das relações capitalistas de poder e, é neste cenário que uma das maiores obras de Paulo Freire, “A pedagogia do oprimido”, foi idealizada (Silva, 2010). Essa e outras obras desta época retratam como a escola é um agente ideológico de reprodução dos componentes do capital, através da transmissão de crenças sobre as estruturas sociais, do ensinamento de comportamentos desejáveis por normas, valores ou por regras de funcionamento da instituição (que são diferentes dependendo da classe social) e através de disciplinas mais técnicas que, indiretamente, reproduzem os aspectos econômicos deste modelo, como a capacitação da força de trabalho e a operacionalização dos meios de produção (Silva, 2010). O currículo, a partir dessa perspectiva e a partir do teórico Michael Apple, reflete a cultura da classe dominante e desvaloriza a cultura da classe dominada de maneira implícita (oculta) e também explícita, a partir da compreensão de que o próprio processo de escolha do que é ensinado não é neutro, também reflete interesses de classes dominantes (Silva, 2010). A questão principal das teorias críticas é o questionamento do conhecimento que é escolhido para ser ensinado.

Por fim, as teorias pós-críticas irão trazer à discussão as diferenças culturais geradas pelo privilégio da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Pode-se compreender que a igualdade não será obtida pelo simples acesso ao currículo, mas necessita de uma modificação estrutural e substancial do currículo, desconstruindo as narrativas dominantes e questionando o próprio conhecimento criado por e para o grupo dominante (Silva, 2010). A questão das teorias pós-críticas é compreender que “a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (Silva, 2010, p. 89).

A partir dessa contextualização é possível compreender quando Silva (2010) afirma que a definição de currículo não revela o que é de fato o currículo, mas reflete o que uma teoria ou um autor pensa e entende o que é o currículo. Para o presente trabalho, o ponto principal dessa reflexão é de que quando se coloca em questão o que deve ser ensinado,

também está sendo destacado o que o aluno deve se tornar ao final desse ensinamento: tornando o currículo “uma questão de identidade e subjetividade” (Silva, 2010, p. 15). É importante apresentar os conceitos teóricos sobre currículo e as compreensões de como as condições de ensino influenciam na aprendizagem de comportamentos sociais, mas não se deve restringir o entendimento a essas definições e abandonar as reflexões sobre como o processo de escolha do conteúdo de um currículo reflete relações de poder e, então, refletirá também no desenvolvimento das identidades daqueles que estão aprendendo, a noção que os alunos terão do mundo e de si mesmos. Além disso, destaca-se o caráter humano, dinâmico e dialético deste vínculo entre os aspectos histórico-culturais e a organização do currículo, visto que é um processo construído por pessoas e é mediado pela ação humana (Silva, 2010).

O currículo pode ser definido a partir de duas compreensões: o currículo oculto e o currículo explícito/formal. O primeiro é definido por Silva (2010) como “todos aqueles aspectos do ambiente escolar que (...) contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78). O conceito de “currículo oculto” foi utilizado pela primeira vez em 1968, no livro “*Life in classrooms*” e, desde então, vem sendo alvo de debate, principalmente em relação à desejabilidade do que é ensinado implicitamente (Silva, 2010). Ele consiste na aprendizagem decorrente de práticas, relações e experiências que acontecem no contexto de ensino, sendo influenciada pelo ambiente e suas configurações (a postura do professor, a estrutura da instituição, a interação com os outros alunos, entre outros) (Pinto, & Fonseca, 2017). Dessa forma, o currículo oculto caracteriza-se como o principal meio de aprendizagem de comportamentos, normas sociais e modos de pensar (Pinto, & Fonseca, 2017) e vem sendo objeto de estudo de muitas pesquisas nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Nos cursos de Psicologia, o estudo de Rasera, Balaz e Yazlle (1998) elencou três principais aspectos relevantes no currículo oculto do curso: os estágios (a dificuldade dos alunos em entender os objetivos das atividades), os professores (relações de poder entre si e

relações de autoridade que limitava as possibilidades de diálogo) e o enfoque na formação científica (ausência de incentivo e investimento em atividades de ensino e extensão). Essa relação com os professores apontada pelos autores também é explorada na literatura: Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) afirmaram que a influência exercida pelos professores e pares afeta a magnitude pela qual as condições de ensino possibilitarão o desenvolvimento dos alunos. É relevante reafirmar que além das relações sociais da escola, o currículo oculto se manifesta pela organização do espaço escolar, pelo controle de tempo, regras e normas, divisões explícitas dos alunos (entre meninos e meninas, por exemplo) ou implícitas (como as divisões entre os alunos mais capazes ou menos capazes) (Silva, 2010).

Tendo compreendido o papel do currículo oculto para o processo de ensino na universidade, salienta-se agora a investigação do currículo formal. Este, estabelecido e planejado pelos envolvidos nos sistemas de ensino, pode ser definido como um conjunto de saberes selecionados para cumprir um determinado objetivo de ensino (Pinto, & Fonseca, 2017). Na graduação, essa investigação das competências profissionais e as respectivas necessidades de ensino constituem uma orientação para traçar um projeto de curso (Cruz, & Schultz, 2009) e são norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Essas diretrizes organizam as aptidões necessárias para os futuros profissionais em dois conjuntos: Núcleo comum (obrigatórias para todos os cursos brasileiros) e Ênfase (especificidades das ênfases determinadas pela instituição de ensino). No caso da Psicologia, a Resolução nº5, de 15 de março de 2011 institui as DCNs para os cursos de graduação e estabelece normas complementares para a formação de professores de Psicologia (MEC, 2011). Este documento é composto por 26 artigos, dos quais serão apresentados os que fazem menção às habilidades interpessoais do psicólogo e/ou aos critérios e requisitos da competência social.

O Artigo 3 das DCNs define sete princípios e compromissos que devem ser assegurados na formação em Psicologia, dos quais dois se destacam:

“(...) V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; VI - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; (...)” (MEC, 2011, p.1, grifo da autora)

O Artigo 4 estabelece que os cursos de Psicologia devem garantir o desenvolvimento de seis habilidades e competências gerais, das quais destacam-se:

“(...) II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas; III - Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral; IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade; V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho; (...)” (MEC, 2011, p.2, grifo da autora)

O Artigo 5 das DCNs exige que a formação em Psicologia articule sua formação em torno de seis eixos estruturantes, sendo que um deles (VI) estabelece a necessidade do graduado estar apto a se inserir em diferentes contextos institucionais e sociais (MEC, 2011).

O Artigo 8 do mesmo documento descreve quinze competências requeridas para a atuação na profissão, dentre as quais encontram-se:

“(...) II - analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais; (...) VIII - coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros; (...) X - relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional; (...) XIV - apresentar trabalhos e discutir ideias em público (...)” (MEC, 2011, p. 3, grifo da autora)

O Artigo 9 irá elencar sete habilidades que sustentarão as competências descritas em complementação ao artigo anterior:

“(...) V - analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais; VI - descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos; (...)” (MEC, 2011, p. 3-4)

O documento das DCNs estabelece também como os cursos de graduação em Psicologia devem se organizar e, a partir disso, é possível conceber como os currículos destes cursos devem ser pensados, incluindo disciplinas, atividades e estágios que cumpram com os objetivos de ensino estabelecidos. Exemplos disso podem ser encontrados nos artigos abaixo:

“Art. 11. A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura. (...) § 2º A partir das competências e habilidades definidas, o projeto de curso deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas.” (MEC, 2011, p. 4)

“Art. 17. As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional. (...)” (MEC, 2011, p. 7)

“Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso. (MEC, 2011, p. 7)

No Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UFSCar (UFSCar, 2009), por exemplo, é possível notar esforços para desenvolvimento de aptidões complementares “que se sobrepõem tanto às aptidões previstas para o Núcleo Comum quanto às da Ênfase” (p. 27). Outro exemplo de processo de formulação do currículo do curso de Psicologia é dado por Daltro e Pondé (2016): o estudo abrangeu o desenvolvimento de cinco aspectos profissionais (escutar/observar, planejar, intervir, avaliar a intervenção e devolver), além de características pessoais, como a autonomia, a capacidade de crítica e o compromisso com valores sociais. Dessa forma, Daltro e Pondé (2016) demonstraram o entendimento de currículo para além das disciplinas, mas também como espaço de relações e construções sociais e culturais.

Em sua totalidade, é possível identificar a universidade como um ambiente que oferece novos desafios para os alunos, os quais não apenas abrangem o desenvolvimento acadêmico, mas também nas áreas afetivas, pessoais e sociais (Guerreiro-Casanova, & Polydoro, 2010). Z. Del Prette e A. Del Prette (2004) citaram alguns exemplos de experiências interpessoais que são comuns no ambiente universitário, como apresentar seminários, trabalhar em grupo, solicitar emprego e falar com autoridade (professores). Estes autores, ao considerarem este ambiente e as necessidades de desenvolvimento interpessoal dos universitários, defendem que a formação superior inclua em seu escopo a capacitação de três classes gerais: analítica (conhecimentos teóricos e específicos de cada área), instrumental (habilidades para o exercício profissional) e social (representada pela competência social). Porém, em estudo realizado por Carneiro e Teixeira (2011), os alunos de Psicologia destacaram receber com pouca frequência atividades que promovam habilidades sociais e, quando recebem, são atividades que possuem outro objetivo formal, como exposições orais.

A universidade é um ambiente complexo e desafiador, capaz de possibilitar, além da aprendizagem programada, também uma diversidade de outras aprendizagens através do currículo oculto, as quais podem ser investigadas a partir das “vivências acadêmicas”. Esse termo é utilizado para se referir às variáveis psicossociais que estão associadas aos desafios da adaptação ao ambiente acadêmico, sendo compreendidas a partir de quatro domínios principais: acadêmico, social, pessoal e vocacional (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). As mudanças presentes no contexto acadêmico com o aumento de número de instituições de ensino superior decorrente da maior procura de vagas justificam a investigação dessas variáveis e suas consequências no rendimento, desenvolvimento e no abandono/permanência dos alunos (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). São investigadas a partir das características dos indivíduos e de como eles percebem o ensino superior, pois colocam em questão a perspectiva de cada aluno para entender este contexto (Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

Com o objetivo de investigar a experiência acadêmica de estudantes de Psicologia, o estudo de Igre, Bariani e Milanesi (2008) contou com a participação de 203 estudantes do 1º e do 5º ano, que responderam ao Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r). Esse instrumento é composto por cinco dimensões: *Pessoal* (avalia o bem estar físico e psicológico dos alunos), *Interpessoal* (avalia as relações com colegas e amigos), *Carreira* (avalia sentimentos relacionados ao curso e às perspectivas de carreira), *Estudo* (avalia hábitos de estudo) e *Institucional* (avalia como os alunos percebem a instituição e o desejo de permanecer nela) (Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005). Os resultados deste estudo mostraram médias maiores nas dimensões *Carreira* e *Interpessoal*, enquanto a pior média foi encontrada na dimensão *Pessoal*. Quando comparados estatisticamente os resultados dos alunos de 1º e 5º, os autores encontraram diferença significativa na dimensão *Institucional*. Os autores também investigaram expectativas dos alunos do 1º ano quanto às vivências que teriam no curso e das expectativas que os discentes do 5º ano tiveram ao entrar na universidade, e encontraram que a maioria classificou a expectativa como “muito alta” ou “alta” às vivências que teriam ao longo do curso.

No estudo de Andrade et al. (2016), com o mesmo objetivo, participaram de 119 alunos do 1º ao 5º ano do curso de Psicologia, que responderam 10 questões do QVA-r de diferentes dimensões, com exceção da Dimensão *Pessoal*. Além disso, os estudantes também responderam a outras três partes de um questionário quantitativo e qualitativo construído pelos autores. O estudo apresentou resultados favoráveis relacionados às vivências acadêmicas, mas foram encontrados indicadores de “sofrimento psíquico” nos alunos participantes. Os autores destacam a relevância destes resultados, argumentando sobre a possibilidade deste “sofrimento psíquico” se desenvolver para algum transtorno mental.

Outros estudos com objetivos semelhantes com estudantes de Psicologia encontraram: em participantes do primeiro ano com escores totais acima da média, as dimensões *Carreira* e

Interpessoal apresentaram as melhores médias, enquanto a pior média foi encontrada na Dimensão *Estudo* (Cardoso, Garcia & Schroeder, 2015); os alunos do 5º ano obtiveram escores estatisticamente mais altos na dimensão *Pessoal* (quando comparados com alunos do primeiro ano) e os alunos do primeiro ano obtiveram escores significativamente maiores nas dimensões *Estudo* e *Institucional* (Fogaça et al., 2016); alunos de diferentes etapas do curso apresentaram escores totais acima da média e as maiores médias foram encontradas nas dimensões *Carreira* e *Interpessoal* (Santos, Polydoro, Scortegagna, & Linden, 2013). Esses resultados descrevem aspectos da adaptação acadêmica no curso de Psicologia e servem como pontos de reflexão para planejamento de intervenções voltadas a estes estudantes.

Os estudos com ingressantes na graduação são interessantes no sentido de identificar o repertório inicial dos alunos, as características específicas que são consideradas “condicionais” ao aprendizado, denominadas como repertório comportamental anterior à aprendizagem (Botomé, 1997), e a representação social da profissão. Para estes estudantes, é possível fazer uma avaliação prospectiva, identificando os conhecimentos e comportamentos que esperam desenvolver ao longo do curso. Estudos que avaliam os alunos concluintes, por outro lado, possibilitam o levantamento de outro tipo de informações, como a identidade profissional desenvolvida a partir das condições de ensino e os déficits comportamentais. Uma forma de avaliar o desenvolvimento de competências pelo ensino superior é a partir da avaliação retrospectiva, uma estratégia que possibilita identificar a percepção de um indivíduo sobre a mudança de um aspecto (intrínseco ou extrínseco) ao longo dos anos (Werlang, 2012).

Quando se concerne à Psicologia, uma das aprendizagens relevantes inclui os aspectos interpessoais dos alunos para a futura atuação profissional, assim como afirmam os próprios psicólogos, os estudantes de Psicologia, usuários de serviços psicológicos e outros profissionais da área da saúde (Arend, & Motta, 2014; Bandeira et al., 2006; Bettoi, & Simão, 2002; Bosi, & Elias, 2000; Filho, Oliveira, & Lima, 2006; Leme, Bussab, & Otta, 1989;

Magalhães et al., 2001; Mazer, & Melo-Silva, 2010; More, Leiva, & Tagliari, 2001; Ortiz, Prowesk, & Ortiz, 2011). A literatura sobre o assunto enfatiza que as instituições de ensino possuem responsabilidade social em desenvolver tais aspectos (Daltro, & Pondé, 2016; MEC, 2011; UFSCAR, 2009). Enquanto as condições de ensino demonstram influência na manutenção ou modificação das habilidades sociais (Bolsoni-Silva, 2009; Bolsoni-Silva, & Matsunaka, 2017; Sartori, 2018) ou de requisitos para a competência social (Carrara, & Betetto, 2009; Feitosa, 2013; Feitosa et al., 2013; Ferreira, 2016; Landim et al., 2015). Portanto, pode-se argumentar sobre a importância de investigar se as condições formais ou ocultas dos cursos de Psicologia estão possibilitando o desenvolvimento de tais comportamentos interpessoais.

Em suma, na primeira seção destacou-se a relevância dos aspectos interpessoais do profissional psicólogo, a partir de estudos sobre representação social e identidade profissional e, também, sobre a descrição das funções próprias do psicólogo. Em seguida foram apresentados os conceitos de habilidades sociais e competência social, incluindo também uma revisão dos estudos nesta área com estudantes de Psicologia e com profissionais psicólogos, salientando ainda uma lacuna na produção científica sobre a avaliação da Competência Social nesta população. Na terceira seção, foi realizada análise sobre os currículos e como eles possivelmente impactam sobre o desenvolvimento da identidade dos indivíduos, defendendo a relevância da investigação de condições de ensino (formais e ocultas) que possibilitam o desenvolvimento interpessoal. Considerando os achados das pesquisas referenciadas e as análises realizadas, é possível enfatizar a relevância sobre a questão se os cursos de Psicologia, objeto deste estudo, com seu plano de ensino ou pelo currículo oculto, estão propiciando condições para o desenvolvimento de habilidades sociais e competência social dos alunos.

Neste sentido, este estudo tem como perguntas de pesquisa:

(1) Existe correlação entre as habilidades sociais e as vivências acadêmicas dos alunos de Psicologia?

(2) Qual a relação entre a aprendizagem de habilidades sociais e as condições de ensino da graduação em Psicologia?

(3) Os resultados qualitativos do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico serão compatíveis com os resultados encontrados pelo IHS2-Del-Prette e possibilitarão a avaliação de indicadores da competência social?

A partir delas, o estudo teve como objetivo identificar relações entre as habilidades sociais, competência social, vivências acadêmicas e condições formais de ensino em Psicologia. Sendo os objetivos específicos:

(1) Caracterizar as habilidades sociais, as vivências acadêmicas e a competência social dos estudantes do primeiro ano e último ano;

(2) Comparar as habilidades sociais dos alunos que passaram ou não por condições de ensino que tinham como objetivo o ensino teórico ou prático de habilidades sociais;

(3) Avaliar os dados qualitativos do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 150 alunos de graduação em Psicologia do primeiro (87) e quinto ano (63), de universidades públicas de três regiões distintas do país: Universidade Federal de São Carlos (40), Universidade Federal de Mato Grosso (47), Universidade Federal do Paraná (22) e Universidade Federal de Rondonópolis (41). A idade média dos participantes foi de 21 anos. Dentre eles, 124 do gênero feminino e 26 do gênero masculino.

Local

A coleta de dados foi realizada em salas de aula das universidades com os seguintes requisitos: cadeiras e mesas individuais, iluminação adequada e ausência de estímulos de distração (circulação de pessoas, cartazes nas paredes, barulhos externos, entre outros).

Instrumentos

(1) Inventário de Habilidades Sociais 2 - adaptado (Z. Del Prette, & A. Del Prette, 2018)

O inventário é composto por duas seções. A primeira seção é relativa à apresentação das instruções e da lista de 38 itens sobre situações sociais. A segunda seção é constituída por um cabeçalho para descrição de informações pessoais e um gabarito para anotação das respostas referentes aos itens listados. Para o preenchimento, o participante deve responder uma frequência estimada com que agiu da forma descrita por cada item, baseado em 10 vezes que vivenciou tal situação. As opções para resposta são: “nunca ou raramente”, “com pouca frequência”, “com regular frequência”, “muito frequentemente” e “sempre ou quase sempre”. Os 38 itens correspondem a cinco fatores definidos a partir da Análise Fatorial Confirmatória:

F1 – *Conversação assertiva* (13 itens, $\alpha=0,934$); F2 – *Abordagem afetivo-sexual* (3 itens, $\alpha=0,774$); F3 – *Expressão de sentimento* positivo (8 itens, $\alpha=0,894$); F4 – *Autocontrole/enfrentamento* (5 itens, $\alpha=0,840$); F5 – *Desenvoltura social* (6 itens, $\alpha=0,840$). O IHS2-Del Prette possui validade concomitante à encontrada em sua primeira versão.

A adaptação feita para este estudo constituiu na adição de uma segunda coluna de respostas. Nela, os participantes do quinto ano de graduação avaliaram cada item tentando lembrar os seus comportamentos quando cursavam o primeiro ano da graduação em Psicologia. Por exemplo, no item 25 (“*Quando sou criticado de maneira direta e justa, consigo me controlar admitindo meus erros ou explicando minha posição*”) o aluno avalia a sua capacidade atual (quinto ano – primeira coluna) e no passado (retrospectiva – segunda coluna), de admitir erros ou explicar posição quando criticado. Para os alunos de primeiro ano, a segunda coluna pedia que avaliassem o quanto esperam desenvolver o comportamento descrito no item. Então, no mesmo item 25, os alunos avaliam a capacidade atual (primeira coluna) e a expectativa de desenvolver habilidades neste quesito na segunda coluna (prospecção – segunda coluna).

(2) *Questionário de Vivências Acadêmicas – reduzido (QVA-r)* (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002)

Instrumento de autorrelato desenvolvido para avaliar a adaptação às exigências do ensino superior a partir de cinco dimensões: *Pessoal* (referente ao bem estar físico e psicológico), *Interpessoal* (relações do aluno com seus colegas e amigos), *Carreira* (refere-se aos sentimentos do aluno sobre o curso e sobre suas perspectivas de carreira), *Estudo* (sobre hábitos de estudo, gestão de tempo e de recursos para a aprendizagem) e *Institucional* (como os alunos percebem a instituição e o desejo de permanecer nela). Sua versão adaptada para o contexto sociocultural brasileiro foi desenvolvida por Granado et al. (2005) e é composta por

55 itens, apresentando consistência interna, com alfa de *Cronbach* geral de 0,88. A avaliação dos itens é realizada por escala *Likert* de cinco pontos (entre “nada a ver comigo”, “pouco a ver comigo”, “algumas vezes”, “bastante a ver comigo” e “tudo a ver comigo”). Como não existem normas para o QVA-r, os autores recomendam que os resultados sejam interpretados através da comparação da média e desvio padrão apresentados nos estudos de validação (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). Na folha de respostas foi realizada a mesma adaptação descrita no IHS2-Del-Prette, com a adição de uma segunda coluna para respostas.

(3) *Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico*

Possui o objetivo de avaliar indicadores da competência social em situações interpessoais dentro dos cursos de Psicologia. Este instrumento foi elaborado pela autora com base no Roteiro de Entrevista utilizado em Comodo (2016), em revisão de literatura sobre competência social e demandas sociais no ambiente acadêmico, bem como na revisão de instrumentos com objetivos semelhantes. O questionário é composto por três seções, sendo que cada uma é relacionada a um tipo de relação proporcionada pelo ambiente acadêmico: 1 – Aluno-Professor; 2 – Aluno-Colegas; 3 – Aluno-Cliente (em situação de estágio). As seções são compostas por duas situações exemplos, oito perguntas objetivas avaliadas por escala *Likert* e perguntas descritivas. O conteúdo completo do instrumento encontra-se no Apêndice A. As situações descrevem exemplos de possíveis conflitos recorrentes no ambiente acadêmico, mas nelas não há nenhuma descrição de comportamentos de alunos (adequados ou não), para que estas não sirvam como modelo de resposta para o participante. O objetivo das situações é ilustrar as interações de cada uma das três relações. A partir de então é solicitado ao participante que pense em situações semelhantes que tenha vivenciado e que responda as perguntas baseado em seu desempenho. As perguntas objetivas sondam a incidência destas

situações, a autoavaliação do desempenho do aluno e a avaliação de como as situações foram solucionadas. Enquanto as perguntas abertas solicitam a descrição detalhada do próprio comportamento. Para utilização na pesquisa, o questionário passou por etapas preliminares de validação de instrumento: de conteúdo e análise semântica, realizadas por dois juízes especialistas em Habilidades Sociais, e um estudo piloto com sete estudantes de Psicologia (APÊNDICE B).

(4) Questionário sobre as condições de ensino envolvendo Habilidades Sociais.

Teve como objetivo a investigação de condições de ensino específicas para ampliar o conhecimento teórico ou prático sobre habilidades sociais. Composto por seis questões: (a) Está familiarizado com o conceito de Habilidades Sociais (HS)?; (b) Está familiarizado com o conceito de Competência Social?; (c) Já teve alguma disciplina específica de Habilidades Sociais?; (d) Já estudou sobre Habilidades Sociais em outra disciplina?; (e) Já participou de curso/projeto/palestra (teóricos) sobre HS?; (f) Já participou de grupo (práticos) para desenvolvimento de HS?. Com exceção das duas primeiras questões, havia nas demais espaço para o participante detalhar sua resposta caso respondesse a pergunta afirmativamente.

(5) Protocolo de Coleta de Dados

Para garantir padronização das aplicações, foi elaborado um protocolo a ser preenchido por um observador, contendo as especificações da coleta de dados em critérios de 0 a 2.

Procedimento

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das quatro universidades participantes: Universidade Federal de São Carlos (CAAE 95221118.8.0000.5504), Universidade Federal do Mato Grosso ³ (CAAE 95221118.8.3001.5690) e Universidade Federal do Paraná (CAAE 95221118.8.3002.0102). Essas universidades foram escolhidas por conveniência, pela facilidade de acesso da pesquisadora às coordenações dos cursos de Psicologia para obtenção da autorização e aos alunos para a coleta de dados.

A pesquisa foi divulgada *online* (e-mail das turmas e grupos no *Facebook*) e os participantes foram selecionados por conveniência, a partir do interesse e disponibilidade para participação. Não houve restrições de gênero, idade, estado civil, nível socioeconômico ou qualquer outra. O anonimato dos participantes foi garantido. Depois de selecionados e de esclarecidos sobre o objetivo do estudo, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a utilização de seus dados para a pesquisa.

A aplicação dos instrumentos foi realizada coletivamente e individualmente, com dias e horários marcados de acordo com a disponibilidade dos participantes. As aplicações foram conduzidas pela pesquisadora e por cooperadores, que passaram por treinamento e simulações de aplicações, promovidos pela pesquisadora. Para garantir padronização das aplicações, foi utilizado o Protocolo de Coleta de Dados. Todas as aplicações obtiveram índices maiores de 90% de adequação ao protocolo.

³ No período em que a coleta foi realizada, a Universidade Federal de Rondonópolis fazia parte da Universidade Federal de Mato Grosso.

Análise dos dados

Os instrumentos aplicados foram avaliados pela pesquisadora, que inseriu os dados de cada participante no *software* estatístico *IBM SPSS Statistics 20*. A normalidade foi verificada a partir da análise da curtose (-2 a 2), assimetria (-1 a 1), teste de Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov com 5% de significância. Os escores do IHS2-Del-Prette obtiveram distribuição normal, sendo utilizados testes paramétricos para suas análises (Etapas 1 e 3). Alguns dos escores do QVA-r obtiveram distribuição não normal e, então, foram utilizados testes não paramétricos (Etapa 1 e Etapa 2). As análises foram realizadas a partir da divisão dos objetivos específicos, separadas então em quatro etapas descritas a seguir.

1. *Caracterização da amostra*: Este objetivo foi composto por quatro etapas. São elas: (a) Análise IHS2-Del-Prette e do QVA-r por escore e por item, comparação de grupos e análise pelo Método JT; (b) Correlação entre os escores do IHS2-Del-Prette e as dimensões do QVA-r; (c) Análise quantitativa do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico; (d) Correlação entre os escores do IHS2-Del-Prette e os escores do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico.

(a) Análise IHS2-Del-Prette e do QVA-r por escore e por item, comparação de grupos e análise pelo Método JT;

Foram calculados os escores totais e fatoriais do IHS2-Del Prette e do QVA-r. O IHS2-Del-Prette foi corrigido de acordo com os procedimentos do manual e a referência normativa, enquanto o QVA-r foi corrigido segundo informações encontradas em Granado et al. (2005). Os itens negativos dos dois instrumentos tiveram sua pontuação invertida para contabilização dos resultados. Para a análise de itens foi realizada estatística descritiva de

média. Para comparação entre os grupos, foram realizadas análises diferentes para o IHS2-Del-Prette e para o QVA-r, considerando a normalidade dos dados.

Os resultados do IHS2-Del-Prette dos alunos de primeiro e quinto ano dos cursos Psicologia (avaliação prospectiva e retrospectiva), os escores geral e fatorial do IHS2-Del-Prette foram analisados pelo *teste t de Student* para amostras independentes nas seguintes condições: (1) avaliação do quinto ano vs avaliação do primeiro ano; (2) avaliação retrospectiva do quinto ano vs avaliação do primeiro ano; (3) avaliação prospectiva do primeiro ano vs avaliação do quinto ano. Foram também feitas análises pelo *teste t de Student* para amostras dependentes nas seguintes condições: (1) avaliação do quinto ano atual vs quinto ano retrospectiva; (2) avaliação do primeiro ano atual vs avaliação prospectiva. Como análise complementar, foi realizada comparação de grupos por gênero entre os participantes. Para verificar se as médias dos dois grupos diferiam estatisticamente em relação aos seus desvios-padrões, foi realizada a análise do tamanho do efeito (*d*), considerado pequeno quando o resultado é entre 0,20 e 0,50, médio entre 0,50 e 0,80 ou grande quando é maior do que 0,80 (Cohen, 1988).

Para os resultados do QVA-r, as mesmas condições foram testadas, mas com os seguintes testes não-paramétricos: (1) amostras dependentes foram analisadas com o teste *Mann-Whitney*; (2) amostras independentes foram analisadas com o teste *Wilcoxon* pareado. Como análise complementar, também foi realizada comparação de grupos por gênero entre os participantes.

Para as avaliações retrospectivas dos alunos de quinto ano que apresentaram escores abaixo do percentil 25 ou abaixo da média normativa, em ambos instrumentos, foi realizada análise pelo Método JT (Jacobson & Truax, 1991), considerando a avaliação retrospectiva como o pré-teste e a avaliação atual como o pós-teste. Inicialmente proposto como um instrumento para avaliar resultados de intervenção clínica, posteriormente foi adequado para

uso em outros tipos de intervenções como a educacional (Z. Del Prette, & A. Del Prette, 2008). Este método avalia o Índice de Mudança Confiável (RCI) e a Significância Educacional (SE) dos resultados. Os resultados foram calculados através de uma ferramenta *online* disponibilizada por Aguiar, Aguiar e Del Prette (2009).

(b) Correlação entre os escores do IHS2-Del-Prette e as dimensões do QVA-r;

Para análise de correlação entre as vivências acadêmicas (escores totais e de cada dimensão do QVA-r nacional) e o IHS2-Del-Prette (escores gerais e fatoriais) foi realizado o teste de correlação de *Spearman* para resultados dos alunos de primeiro e de quinto ano.

(c) Análise quantitativa do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico;

Para a análise quantitativa das questões fechadas do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico das foram realizadas estatísticas descritivas de frequência. Para a correlação com as Habilidades Sociais, foi estabelecida uma nota para cada seção do instrumento, somando-se as respostas em cada item da escala *Likert*. Para duas perguntas (“Com que frequência vivencia situações de conflito com professores?” e “Avalie o seu nível de desconforto em ter que agir diante à situação”) as respostas foram invertidas para a realização da soma, pois foi considerado que quanto maior a estimativa apresentada, menor o indicador de competência social. Por fim, foi realizado o cálculo do escore total de competência social, composto pela soma das notas das três seções.

(d) Correlação entre os escores do IHS2-Del-Prette e os escores do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico

Depois que verificada a normalidade dos escores para as três seções, foi realizado o teste de correlação de *Pearson* com os escores do IHS2-Del Prette.

2. *Comparação das habilidades sociais por condições formais de ensino*: Foram realizadas estatísticas descritivas de frequência e o teste *t de Student* para amostras independentes. Nesta análise, alunos de quinto e primeiro ano foram mesclados, fazendo-se a diferenciação apenas entre os alunos que participaram e os que não participaram de seis situações formais de ensino que envolvia o desenvolvimento teórico ou prático de habilidades sociais. Nessas análises também foram realizados os cálculos do tamanho do efeito (*d*).

3. *Avaliação de indicadores de desempenho de competência social*: a análise qualitativa foi composta pelas seguintes etapas, baseadas no método de Bardin (1970) para análise de conteúdo:

Etapas 1. As respostas dos participantes foram transcritas para um documento de Word.

Etapas 2. Para cada transcrição foram identificadas as partes que descreviam possíveis componentes de classes de comportamentos (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas ou classes de estímulos consequentes), mesmo que estivessem descritos de forma incompleta ou pouco clara. O objetivo dessa etapa consistiu em tornar mais explícitas as descrições de classes de componentes de comportamentos compostas nas respostas.

Etapas 3. A linguagem utilizada para descrever os componentes de classes de comportamentos foi avaliada e modificada, quando necessário, para atingir os seguintes critérios: clareza, precisão e concisão. Por exemplo, a resposta dada pelo participante “*acho que é mais desconfortável resolver conflitos com autoridades*” foi transformada em “*desconforto ao resolver conflitos com autoridades*”.

Etapas 4. As respostas que não possuíam descrição de classes de comportamentos ou de seus componentes foram excluídas da análise;

Etapa 5. Os *Protocolos de observação de possíveis componentes* válidos para cada pergunta foram impressos. Foi realizada análise de conteúdo por pergunta, criando categorias para as classes de estímulos antecedentes, de respostas de estímulos consequentes;

Etapa 6. Foram contabilizadas, para cada pergunta, quantas respostas possuíam descrição de componentes não verbais, de classes de estímulos antecedentes, de respostas e de estímulos consequentes. Estes resultados foram adicionados a uma planilha de Excel;

Etapa 7. A contabilidade das categorias também foi adicionada na planilha de Excel, com colunas referentes aos nomes da categoria, à quantidade de respostas encontradas nessa categoria e a porcentagem equivalente. Com isso, foi possível criar gráficos representativos;

Etapa 8. As respostas na íntegra foram formatados e importados para o *software* estatístico gratuito *IRaMuTeQ* (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), pelo qual passaram pelas análises: (1) Estatísticas textuais (2) Análises de especificidades; (3) Classificação pelo Método de Reinert. As estatísticas textuais (1) fornecem informações sobre: número de textos avaliados, número de ocorrências (palavras), número de formas (palavras ativas e suplementares), número de hapax (palavras que aparecem apenas uma vez nos registros) e média de ocorrências por texto. Essas estatísticas também fornecem as “Formas ativas”, que são as palavras principais encontradas nos textos e são apresentadas em uma lista, juntamente com a frequência com que aparecem. A análise de especificidades (2), por outro lado, associa os textos a variáveis predeterminadas. No presente estudo, as respostas de cada pergunta foram associadas às variáveis da localização temporal no curso (primeiro ou quinto ano), que permitiram uma análise das palavras mais utilizadas por cada um destes grupos. Por fim, a Classificação pelo Método de Reinert (3) que permite obter classificações de textos com vocabulários semelhantes. Para uma classificação confiável, é aconselhável uma porcentagem acima de 75% de segmentos classificados (Camargo & Justo, 2018).

RESULTADOS

Os resultados serão apresentados segundo a ordem descrita na seção de análise de dados.

1. Caracterizar as habilidades sociais, as vivências acadêmicas e a competência social dos alunos do primeiro e último ano de Psicologia

(a) *Análise IHS2-Del-Prette e do QVA-r por escore e por item, comparação de grupos e análise pelo Método JT;*

Resultado por escore do IHS2-Del-Prette

A maioria dos alunos do primeiro e quinto ano foi classificada acima do percentil 75, indicativo de repertório elaborado de habilidades sociais. A única exceção para esse indicador foi no Fator 5 (*Autocontrole da agressividade*) para os alunos de primeiro ano, que se distribuíram de forma praticamente equilibrada entre três das quatro possibilidades de escores: percentis 25, 50 e 75. A Tabela 1 permite verificar essa distribuição dos alunos do 1º ao 5º ano, nos cinco fatores.

Tabela 1. Quantidade absoluta de participantes do 1º e 5º ano classificados nos quatro percentis do IHS2-Del-Prette, para o escore total e para os cinco fatores que compõem o instrumento.

		≥25	≥50	50>75	75≤
Escore Geral	1ºano	4	10	18	55
	5º ano	2	2	7	52
F1	1ºano	4	14	22	47
	5º ano	2	4	6	51
F2	1ºano	15	16	21	35
	5º ano	2	5	6	50
F3	1ºano	12	17	18	40
	5º ano	4	8	5	46
F4	1ºano	8	19	17	43
	5º ano	2	5	12	44
F5	1ºano	21	25	12	29
	5º ano	10	7	0	46

Análise por itens do IHS2-Del Prette

As médias por item do IHS2-Del-Prette para as quatro condições estudadas estão apresentadas na Figura 1, sendo que os valores podem variar entre 0 a 5, considerando a escala *Likert*. Os resultados detalhados com o desvio padrão por item estão apresentados no Apêndice C. É importante reafirmar que os itens negativos tiveram suas pontuações invertidas para padronização dos resultados. Para a avaliação do primeiro ano atual (1° A) chamam a atenção os itens 7 (Apresentar-se a outra pessoa) e 12 (Abordar para relação sexual), com médias menores do que 2, e os itens 3 (Agradecer elogios), 28 (Elogiar familiares) e 33 (Negociar o uso de preservativo), pois foram os únicos com médias entre 4 e 5. Para o quinto ano atual (5° A) não houve itens com média menor do que 2, mas os itens com menores notas foram os 1 (Manter conversa com desconhecidos), 4 (Interromper a fala do outro), 7 (Apresentar-se a outra pessoa), 11 (Discordar de autoridade), 23 (Fazer pergunta a desconhecido), 26 (Pedir favores a desconhecidos) e 32 (Pedir ajuda a amigos), apresentando médias entre 2 e 3. Nessa condição também tiveram médias entre 4 e 5 para os itens 2 (Pedir mudança de conduta), 3 (Agradecer elogios), 25 (Lidar com críticas justas), 28 (Elogiar familiares), 33 (Negociar uso de preservativo) e 35 (Expressar sentimento positivo). A avaliação retrospectiva do 5° ano (5° R) mostrou as piores notas nos itens 4 (Interromper a fala do outro), 7 (Apresentar-se a outra pessoa) e 11 (Discordar de autoridade), com médias menores do que 2, e as melhores médias nos itens 28 (Elogiar familiares) e 33 (Negociar o uso de preservativo), com valores entre 4 e 5. A maioria das notas dessa condição ficaram entre 2 e 4.

A avaliação prospectiva dos alunos de primeiro ano (1° P) obteve médias entre 3 e 5 para todos os itens, sendo os que obtiveram piores avaliações foram os itens 4 (Interromper a fala do outro), 12 (Abordar para relação sexual) e 38 (Lidar com chacotas) e as melhores notas os itens 28 (Elogiar familiares), 29 (Fazer pergunta a conhecidos) e 33 (Negociar o uso

de preservativo). Uma análise mais detalhada dessa condição 4 foi realizada e foi verificado que para a maioria dos itens (31 itens, correspondente a 81,58% do instrumento), o valor mais frequentemente escolhido foi 5, representando a máxima importância. Destes 31 itens, seis foram escolhidos por mais de 70% dos participantes, sendo eles: 3 (Agradecer elogios); 18 (Lidar com críticas dos pais); 28 (Elogiar familiares); 29 (Fazer perguntas a conhecidos); 30 (Defender outrem em grupo); 33 (Negociar uso de preservativo).

Apenas sete itens tiveram a maioria das notas como 3 (regular) ou 4 (importante). Os dois itens escolhidos como regularmente importantes para desenvolvimento interpessoal foram: 4 (Interromper a fala do outro) e 38 (Lidar com chacotas). Enquanto os itens escolhidos como importantes, mas que não obtiveram a nota máxima foram: 1 (Manter conversa com desconhecidos); 5 (Cobrar dívida de amigo); 11 (Discordar de autoridade); 12 (Abordar para relação sexual); 20 (Declarar sentimento amoroso). Nenhum item do IHS2 foi escolhido pela maioria como não importante ou pouco importante para desenvolvimento dos alunos nos cursos de Psicologia.

Os itens 28 (Elogiar familiares) e 33 (Negociar o uso de preservativo) foram os únicos a obter notas entre 4 e 5 em todas as condições e o item 24 (Encerrar conversa ao telefone) obteve notas entre 3 e 4 em todas as condições. Na Tabela 2 são apresentadas as frequências de notas em comum encontradas nas quatro condições. Para serem consideradas em “comum”, as médias deveriam estar no mesmo intervalo (0 a 2, 2 a 3, 3 a 4 ou 4 a 5). As avaliações que mais tiveram médias em comum foram do primeiro ano atual (1º A) com o quinto ano atual (5º A), seguida pelas avaliações do primeiro ano atual (1º A) com as avaliações retrospectivas do 5º ano (5º R), com 23 e 21 avaliações em comum respectivamente. As condições que tiveram menos médias em comum foram primeiro ano atual (1º A) e primeiro ano prospectivo (1º P), com quatro médias em comum, como apresentado na Tabela 2.

Item	1º A	1º P	5º A	5º R	Item	1º A	1º P	5º A	5º R	Item	1º A	1º P	5º A	5º R
1	2,26	3,98	2,79	2,2	14	3,1	4,23	3,71	2,87	27	2,61	4,06	3,05	2,1
2	3,71	4,16	4,08	2,2	15	3,43	4,27	3,81	2,89	28	4,47	4,86	4,59	4,02
3	4,3	4,67	4,4	2,2	16	3,15	4,24	3,57	2,54	29	2,97	4,63	3,54	2,51
4	2,33	3,44	2,46	2,2	17	3,52	4,21	3,84	3,44	30	3,63	4,65	3,75	3
5	2,86	3,7	3,03	2,2	18	3,86	4,58	3,78	3,48	31	3,01	4,27	3,4	2,8
6	3,33	4,47	3,52	2,2	19	2,57	4,2	3,08	2,36	32	3,24	4,27	2,65	2,84
7	1,78	3,65	2,56	2,2	20	2,74	3,83	3,37	2,8	33	4,52	4,72	4,35	4,05
8	3,49	4,36	3,87	2,2	21	3,45	4,45	3,94	3,11	34	3,37	4,29	3,67	2,75
9	2,6	4,41	3,24	2,2	22	3,09	4,08	3,28	2,74	35	3,97	4,24	4,08	3,66
10	3,11	4,36	3,48	2,2	23	2,79	3,95	2,56	2,77	36	2,8	4,26	3,35	2,75
11	2,02	3,71	2,46	2,2	24	3	3,93	3,95	3,23	37	3,3	4,26	3,97	3,39
12	1,86	3,36	3	2,2	25	3,68	4,51	4,02	2,98	38	2,92	3,17	3,22	2,97
13	3,39	4,23	3,83	2,2	26	3,15	4,28	2,94	2,54					

0 > 2
 2 > 3
 3 > 4
 4 > 5

Figura 1. Análise por itens do IHS2-Del-Prette com médias para cada uma das quatro condições: 1º A (primeiro ano atual); 1º P (primeiro ano prospectivo); 5º A (quinto ano atual) e 5º R (quinto ano retrospectivo).

Tabela 2. Médias por item em comum para cada uma das condições no IHS2-Del-Prette

Ano	Condições de avaliação	1º ano	1º ano	5º ano	5º ano
		Atual	Prospectivo	Atual	Retrospectivo
1º ano	Atual		4	23	21
1º ano	Prospectivo	4		11	3
5º ano	Atual	23	11		15
5º ano	Retrospectivo	21	3	15	

Comparação de grupos do IHS2-Del-Prette

Na Tabela 3 são apresentadas a média e desvio padrão para cada escore (total e fatorial) dos dois grupos de alunos – primeiro ano e quinto ano em cinco condições. A tabela também apresenta os resultados do *teste t* para verificar se a diferença entre as médias dos grupos é estatisticamente significativa, com intervalo de confiança de 95%.

Tabela 3. Estatísticas descritivas e *teste t* dos escores gerais e fatoriais do IHS2-Del-Prette para os alunos de primeiro e quinto ano.

Condição		Média		DP		T	Df	Sig.	D de Cohen	
		1º ano	5º ano	1º ano	5º ano					
C1	5º Atual x 1º atual	ET	94,83	106,6	12,11	15,13	-5,29	148	0,001	0,86
		F1	42,51	47,24	6,65	6,91	-4,23	148	0,001	0,70
		F2	6,38	8,92	2,51	2,7	-5,93	148	0,001	0,97
		F3	28,84	31,02	4,29	4,55	-2,99	148	0,001	0,49
		F4	14,84	16,63	3,63	3,79	-2,94	148	0,001	0,48
		F5	15,44	18,51	4,16	5,15	-4,04	148	0,001	0,23
C2	5º atual x 5º ret	ET	86,18	107,7	16,18	14,01	-8,86	60	0,001	1,49
		F1	39,23	47,64	7,38	6,63	-8,12	60	0,001	1,20
		F2	6,93	9,08	3,14	2,58	-4,71	60	0,001	0,75
		F3	25,52	31,31	5,29	4,3	-8,17	60	0,001	1,20
		F4	12,3	16,82	3,93	3,67	-8,37	60	0,001	1,19
		F5	14,3	18,82	4,84	4,92	-7,65	60	0,001	0,93
C3	5º Retros x 1º atual	ET	94,83	86,18	12,11	16,18	3,718	146	0,001	0,61
		F1	42,51	39,23	6,65	7,38	2,819	146	0,005	0,47
		F2	6,38	6,93	2,51	3,14	-1,194	146	0,235	0,19
		F3	28,84	25,52	4,29	5,29	4,201	146	0,001	0,69
		F4	14,84	12,3	3,63	3,93	4,057	146	0,001	0,67
		F5	15,44	14,3	4,16	4,84	1,537	146	0,127	0,25
C4	1º atual x 1º exp	ET	94,9	127,13	12,17	14,11	-20,62	85	0,001	2,45
		F1	42,44	55,37	6,67	6,36	-15,97	85	0,001	1,98
		F2	6,42	10,84	2,5	2,64	-14,39	85	0,001	1,72
		F3	28,91	36,01	4,27	3,97	-16,81	85	0,001	1,72
		F4	14,86	20,93	3,64	3,26	-15,64	85	0,001	1,76
		F5	15,4	25,19	4,16	3,69	-19,87	85	0,001	2,49
C5	1º exp x 5º atual	ET	127,13	106,6	14,11	15,13	8,51	147	0,001	1,40
		F1	55,37	47,24	6,36	6,91	7,44	147	0,001	1,22
		F2	10,84	8,92	2,64	2,7	4,34	147	0,001	0,72
		F3	36,01	31,02	3,97	4,55	7,13	147	0,001	1,17
		F4	20,93	16,63	3,26	3,79	7,42	147	0,001	1,22
		F5	25,19	18,51	3,69	5,15	8,78*	147	0,001	1,49

G1 – Grupo que não participou;
G2 – Grupo que participou;
ET – Escore Total;
F1- Conversação assertiva;

F2 – Abordagem afetivo-sexual;
F3 – Expressão de sentimento positivo;
F4 – Autocontrole/enfrentamento;
F5 – Desenvoltura social.

Na Condição 1 (C1), presente na Tabela 3, são apresentados os dados atuais (5º ano x 1º ano), na qual é possível perceber que a média de todos os escores dos alunos de quinto ano é maior do que os encontrados nos alunos do primeiro ano, apresentando diferença estatisticamente significativa em todos os escores. O tamanho do efeito foi pequeno para os fatores 3, 4 e 5, médio para o Fator 1 e grande para o Escore geral e para o Fator 2. Na Tabela 4, apresentada mais adiante, com os resultados do QVA-r, é possível complementar a análise de repertório de habilidades sociais dos participantes, verificando que na Dimensão *Interpessoal* os alunos do quinto ano obtiveram uma média maior do que a média normativa, enquanto a média dos alunos do primeiro ano foi menor do que a média normativa.

A Condição 2 (C2) representa dois dados dos alunos de quinto ano: a avaliação de suas habilidades sociais atuais e a avaliação retrospectiva, na qual eles avaliam o repertório de habilidades sociais referente ao período em que estavam no primeiro ano dos cursos. É possível observar, na Tabela 3, que a média dos alunos foi maior na condição “5º ano atual” em todos os escores, apresentando diferença significativa entre as médias para todos os fatores. O tamanho do efeito foi grande para todos os fatores, com exceção do Fator 2.

A Condição 3 (C3) comparou a avaliação retrospectiva dos alunos do quinto ano com os resultados dos alunos de primeiro ano, com o objetivo de validar os resultados da avaliação retrospectiva. Para que a validação fosse confirmada, os resultados do *teste t* não deveriam apresentar diferença significativa (ou seja, os dois dados deveriam ser iguais estatisticamente). É possível notar, na Tabela 3, que apenas os Fatores 2 e 5 não obtiveram diferenças estatisticamente significativas. Entretanto, a média da avaliação retrospectiva foi maior do que a média do primeiro ano no Fator 2 e menor do que a avaliação do primeiro ano no Fator 5 (*Desenvoltura social*). O tamanho do efeito foi médio para o Escore Total e fatores 3 e 4, para os outros fatores (1, 2 e 5) foi considerado pequeno.

A Condição 4 (C4) foi composta por duas avaliações dos alunos de primeiro ano: avaliou as habilidades sociais atuais e a expectativa de melhora sobre o repertório de habilidades sociais. Os resultados apresentados na Tabela 3 mostram que a média de todos os escores foi maior na avaliação prospectiva, com diferenças estatisticamente significativas entre médias e com tamanho do efeito considerado grande em todos os escores.

A Condição 5 (C5) comparou a avaliação prospectiva do primeiro ano com a avaliação atual dos alunos do quinto ano, com o objetivo de verificar se a expectativa de desenvolvimento de habilidades sociais é condizente com o repertório real dos alunos do quinto ano. Os dados expostos na Tabela 3 demonstram que a média de expectativa dos alunos do primeiro ano é maior em todos os escores quando comparada com a média real dos alunos do 5º ano, com diferença estatisticamente significativa pelo *teste t*. O tamanho do efeito foi considerado grande para todos os escores, com exceção do Fator 2 (médio).

Por fim, a comparação de grupo por gênero mostrou a diferença de médias entre os participantes masculinos e femininos. As médias foram: para o Escore total (F: 99,65; M: 100,38), F1 (F: 44,49; M: 44,5), F2 (F: 7,39; M: 7,73), F3 (F: 29,78; M: 29,62), F4 (F: 15,5; M: 16,04) e F5 (F: 16,52; M: 17,73). O *teste t* não apresentou nenhuma diferença significativa entre os escores, mas destaca-se que os participantes masculinos obtiveram notas maiores em todos os escores, com exceção do F3 (Expressão de sentimento positivo).

Método JT – IHS2-Del-Prette

Uma análise mais detalhada dos participantes do quinto ano foi realizada, enfocando os participantes cuja avaliação retrospectiva do IHS2-Del-Prette foi classificada no percentil 25 ou menor. Esta classificação significa déficit relevante em habilidades sociais quando comparada com a amostra normativa. Dentro da amostra dos alunos de quinto ano (63 participantes), nove tiveram tal classificação. Quando esta avaliação retrospectiva foi

comparada com a avaliação atual destes alunos, pelo método JT, foi identificada uma melhora educacional confiável no repertório de habilidades sociais e uma significância educacional, sendo classificados dentro da população funcional, como mostra a Figura 2.

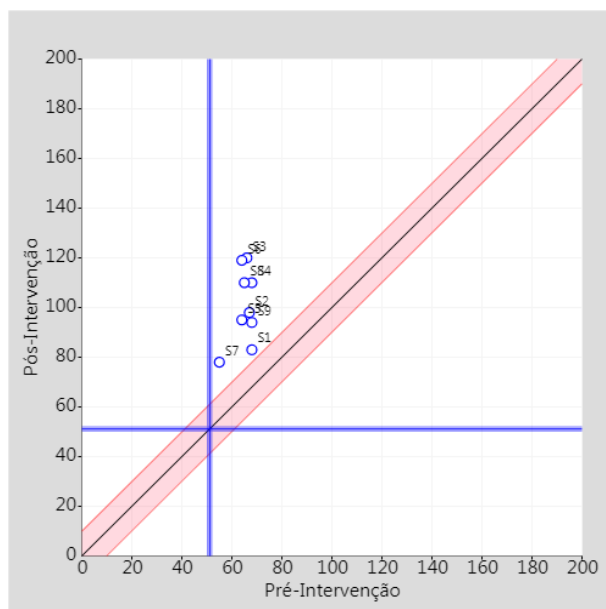


Figura 2. Comparação da avaliação retrospectiva com a avaliação atual pelo método JT para os participantes abaixo da média normativa no IHS2-Del-Prete. Linha de corte para a Significância Educacional (SE) representada pela linha horizontal e para o Índice de Mudança Confiável (IMC) representada pela linha diagonal.

Resultado por score do QVA-r

Os resultados do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida - estão apresentados na Tabela 4. Nas avaliações atuais é possível notar que os alunos do primeiro ano obtiveram escores menores do que a média normativa e do que os alunos do quinto ano. Por outro lado, os participantes matriculados no quinto ano apresentaram médias menores do que a média normativa 1 nas dimensões *Pessoal e Carreira*. As dimensões com as maiores médias foram a de *Carreira e Interpessoal* para os dois grupos, e a com a menor média foi a dimensão *Estudo*. Na avaliação prospectiva, que avalia a expectativa dos alunos de primeiro ano quanto às vivências acadêmicas, as médias foram as maiores entre todas as condições e a dimensão com maior média foi *Pessoal* e a com menor média foi a *Institucional*. Na avaliação retrospectiva, os alunos de quinto ano obtiveram médias maiores do que as encontradas na

avaliação do primeiro ano atual, com exceção das dimensões *Interpessoal* e *Carreira*. Destaca-se que as participantes de gênero feminino obtiveram médias maiores em todos os escores quando comparadas com o gênero masculino.

Tabela 4. Médias por condições do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão resumida e média normativa (Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005)

	Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
1º ano atual	181,64	38,76	43,07	44,29	27,49	28,03
5º ano atual	197,14	42,43	46,44	47,08	30,14	31,05
1º ano prospectiva	243,34	60,06	52,52	54,56	40,92	35,28
5º ano retrospectiva	185,69	45,56	39,59	41,92	30,52	28,10
Gênero feminino	189,93	40,35	45,12	45,8	29,09	29,57
Gênero masculino	179,69	40,08	41,16	43,85	26,31	28
Média normativa ¹	190,7	42,9	45,3	48,5	29,4	24,8
Média normativa ²	202,2	47,1	45,0	51,1	34,3	25,0

¹ Média normativa baseada em alunos com rendimento acadêmico até 5,9

² Média normativa baseada em alunos com rendimento acadêmico acima de 7,9

Análise por itens do QVA-r

A Figura 3 mostra as médias por item do QVA-r para as quatro condições estudadas e seus valores podem variar entre 0 a 5. Os resultados detalhados com o desvio padrão por item estão apresentados no Apêndice D. É importante reafirmar que os itens negativos tiveram suas pontuações invertidas para padronização dos resultados. Para a condição referente ao primeiro ano atual (1º A) apenas seis itens obtiveram média entre 4 e 5, são eles: 7 (Escolhi bem o curso que frequento), 12 (Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo), 21 (Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional), 22 (Acredito possuir bons amigos na universidade), 41 (A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse) e 47 (Sinto-me desiludido(a) com meu curso). A maioria dos itens foram classificados com médias entre 2 e 4, sendo as menores médias encontradas nos itens 4 (Costumo ter variações

de humor), 20 (Sinto cansaço e sonolência durante o dia), 25 (Tenho momentos de angústia), 46 (Tenho dificuldades para tomar decisões) e 50 (Tenho me sentido ansioso(a)). Na avaliação do quinto ano atual (5º A), apenas sete itens receberam notas menores do que 3, sendo eles 4 (Costumo ter variações de humor), 20 (Sinto cansaço e sonolência durante o dia), 25 (Tenho momentos de angústia), 27 (Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo), 34 (Penso em muitas coisas que me deixam triste), 46 (Tenho dificuldades para tomar decisões) e 50 (Tenho me sentido ansioso(a)). O restante dos itens recebeu médias entre 3 e 5, sendo o item melhor avaliado o 16 (Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento).

A avaliação prospectiva do primeiro ano (1º P) apresentou majoritariamente médias entre 4 e 5, com exceção dos itens 3 (Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade), 4 (Costumo ter variações de humor), 31 (Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa) e 46 (Tenho dificuldades para tomar decisões). Nessa condição, as melhores médias foram encontradas nos itens 5 (Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso), 7 (Escolhi bem o curso que frequento), 8 (Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi), 14 (Sinto-me envolvido com o meu curso), 21 (Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional) e 32 (Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades). A avaliação retrospectiva do quinto ano (5º R) mostrou apenas seis médias abaixo de 3, nos itens 1 (Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade), 10 (Administro bem meu tempo), 15 (Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade), 38 (Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes), 46 (Tenho dificuldades para tomar decisões) e 50 (Tenho me sentido ansioso(a)). O restante dos itens foi classificado entre 3 e 4, com exceção do item 41, cuja média foi 4,13 (A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse).

Item	1º A	1º P	5º A	5º R	Item	1º A	1º P	5º A	5º R	Item	1º A	1º P	5º A	5º R
1	2,94	4,06	3,22	2,9	19	3,45	4,62	3,65	3,16	37	3,23	4,2	3,83	3,08
2	3,92	4,69	4,17	3,67	20	2,18	4,15	2,48	3	38	3,54	4,58	4,13	2,92
3	3,07	3,65	3,98	3,64	21	4,15	4,7	3,89	3,82	39	3,05	4,56	3,29	3,51
4	2,26	3,6	2,92	3,05	22	4,03	4,64	4,35	3,66	40	3,46	4,56	3,67	3,92
5	3,99	4,78	4,33	3,64	23	2,47	4,45	3,16	3,11	41	4,23	4,55	4,14	4,13
6	3,41	4,3	3,76	3,54	24	3,89	4,6	3,94	3,46	42	3,22	4,66	3,33	3,46
7	4,06	4,71	4,33	3,89	25	2,17	4,16	2,21	2,67	43	3,57	4,59	3,19	3,31
8	3,83	4,81	4,27	3,39	26	3,63	4,38	4	3,1	44	3,01	4,59	3,1	3,44
9	2,77	4,24	3,16	3,41	27	2,6	4,38	2,76	2,89	45	3,56	4,2	3,89	3,82
10	2,45	4,47	3	2,89	28	2,67	4,38	3,14	2,75	46	2,17	3,91	2,81	2,49
11	3,1	4,44	3,19	3,25	29	3,97	4,64	3,87	3,51	47	4,2	4,64	4,02	3,87
12	4,11	4,62	4,19	3,97	30	2,77	4,62	3,37	3,67	48	3,83	4,67	4	3,93
13	2,59	4,36	3,02	3,3	31	2,85	3,88	3,22	2,59	49	3,99	4,47	4,08	3,98
14	3,64	4,73	3,83	3,21	32	3,99	4,7	4,1	3,51	50	2,09	4,15	2,17	2,97
15	2,4	4,63	3,75	2	33	3,66	4,52	3,9	3,56	51	3,28	4,24	3,62	3,51
16	3,98	4,55	4,83	4,11	34	2,39	4,22	2,84	2,98	52	3,6	4,35	3,38	3,85
17	3,06	4,38	3,08	3,61	35	3,53	4,33	3,73	3,57	53	3,1	4,5	3,08	3,11
18	3,92	4,4	4,27	3,72	36	2,91	4,62	3,54	3,02	54	3,89	4,29	3,98	3,52
										55	3,83	4,21	4	3,64

0 > 2	2 > 3	3 > 4	4 > 5
-------	-------	-------	-------

Figura 3. Análise por itens do QVA-r com médias para cada uma das quatro condições: 1º A (primeiro ano atual); 1º P (primeiro ano prospectivo); 5º A (quinto ano atual) e 5º R (quinto ano retrospectivo).

Na Tabela 5 é apresentada a quantidade de itens com médias em comum para cada uma das condições. O critério para as médias serem consideradas em “comum” é pertencer ao mesmo intervalo (0 a 2, 2 a 3, 3 a 4 ou 4 a 5). Assim, a combinação com maior quantidade de

médias o primeiro ano atual (1° A) com o quinto ano retrospectivo (5° R), seguida pela combinação do quinto ano atual (5° A) com o quinto ano retrospectivo (5° R), com 39 e 34 médias em comum respectivamente.

Tabela 5. Médias por item em comum para cada uma das condições no QVA-r.

Ano	Condições de avaliação	1° ano	1° ano	5° ano	5° ano
		Atual	Prospectivo	Atual	Retrospectivo
1° ano	Atual			7	33
1° ano	Prospectivo	7			18
5° ano	Atual	33	18		
5° ano	Retrospectivo	39	4	34	

Comparação de grupos do QVA-r

Os resultados da comparação de grupos para os escores do QVA-r estão apresentados na Tabela 6. Como os dados deste instrumento não apresentaram distribuição normal, foram utilizados testes não-paramétricos para a análise, não sendo baseados na média dos grupos. A Condição 1 (C1) representa os dados atuais dos participantes (5° ano x 1° ano), mostrando uma diferença estatisticamente significativa em todos os escores, com exceção da Dimensão 3 (*Carreira*).

A Condição 2 (C2) é relacionada aos dados dos alunos de quinto ano (avaliação atual x avaliação retrospectiva). Os resultados dos testes mostram diferença estatisticamente significativa para todos os escores, com exceção das Dimensões 1 (*Pessoal*) e 4 (*Estudo*).

Na Condição 3 (C3), cujos dados são da comparação entre a avaliação retrospectiva dos alunos do quinto ano e os resultados dos alunos de primeiro ano, também foi encontrada diferença estatisticamente significativa, com exceção da Dimensão 5 (*Institucional*).

As Condições 4 (C4 – avaliação atual e prospectiva do primeiro ano) e 5 (C5 – avaliação prospectiva do primeiro ano e avaliação atual do quinto ano), apresentam diferenças estatisticamente significativas em todos os escores. Na comparação de grupos por gênero (G) não foi verificada nenhuma diferença significativa.

Tabela 6. Comparação de grupos por escore do QVA-r pelo teste *Mann-Whitney*.

Condição			Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
C1	5° Atual	Sig.	0,000	0,047	0,006	0,072	0,013	0,000
	1° atual							
C2*	5° atual	Sig.	0,002	0,100	0,000	0,000	0,843	0,000
	5° retros							
C3	5° Retros	Sig.	0,002	0,000	0,014	0,044	0,004	0,830
	1° atual							
C4*	1° atual	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	1° exp							
C5	1° exp	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	5° atual							
G	Feminino	Sig.	0,138	0,854	0,148	0,151	0,059	0,164
	Masculino							

*Amostras dependentes – Wilcoxon pareado

Método JT – QVA-r

Uma análise mais detalhada da autoavaliação do quinto ano também foi realizada para o QVA-r, visando aqueles participantes cuja avaliação retrospectiva de adaptação acadêmica foi classificada abaixo da média normativa. Dentro da amostra dos alunos de quinto ano (63 participantes), 40 tiveram tal classificação. A comparação da avaliação retrospectiva com a avaliação atual pelo método JT está apresentada na Figura 4. Em relação à significância educacional é possível identificar que 22 participantes passaram para a população funcional,

enquanto 18 permaneceram na população disfuncional, sem mudança no status educacional. Já em relação ao índice de mudança confiável, 18 participantes apresentaram uma melhora confiável no escore de adaptação acadêmica e dois participantes apresentam piora neste atributo. Para os vinte participantes restantes, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora.

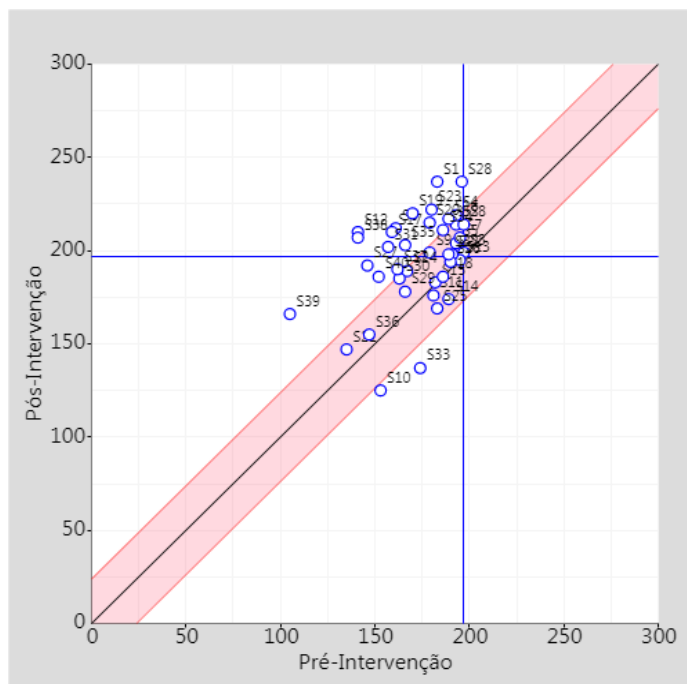


Figura 4. Comparação da avaliação retrospectiva com a avaliação atual pelo método JT para os participantes abaixo da média normativa no QVA-r. Linha de corte para a Significância Educacional (SE) representada pela linha horizontal e para o Índice de Mudança Confiável (IMC) representada pela linha diagonal.

Desses 40 participantes, oito também tiveram o repertório de habilidades sociais classificado como deficitário. Para o IHS2-Del-Prette houve mudança confiável e educacional significativa para todos, enquanto para o QVA-r o resultado destes oito participantes foi: (1) três passaram para a população funcional, enquanto cinco permaneceram na população disfuncional; (2) quatro tiveram mudança confiável e um apresentou piora confiável, enquanto os outros três não melhoraram e nem pioraram em relação à adaptação acadêmica.

(b) *Correlação entre os escores do IHS2-Del-Prette e as dimensões do QVA-r;*

Os resultados da correlação entre os escores gerais e fatoriais do Inventário de Habilidades Sociais 2 e do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida - estão apresentados na Figura 5. Esta análise foi realizada com os escores de todos os participantes em conjunto. É possível verificar que todas as correlações encontradas foram positivas e que são estatisticamente significativas para todas as combinações de escores, com exceção de: entre o Fator 2 do IHS2-Del Prette (*Abordagem Afetivo-sexual*) e a Dimensão 4 (*Estudo*) e entre o Fator 5 (*Desenvoltura social*) e a Dimensão 5 (*Institucional*).

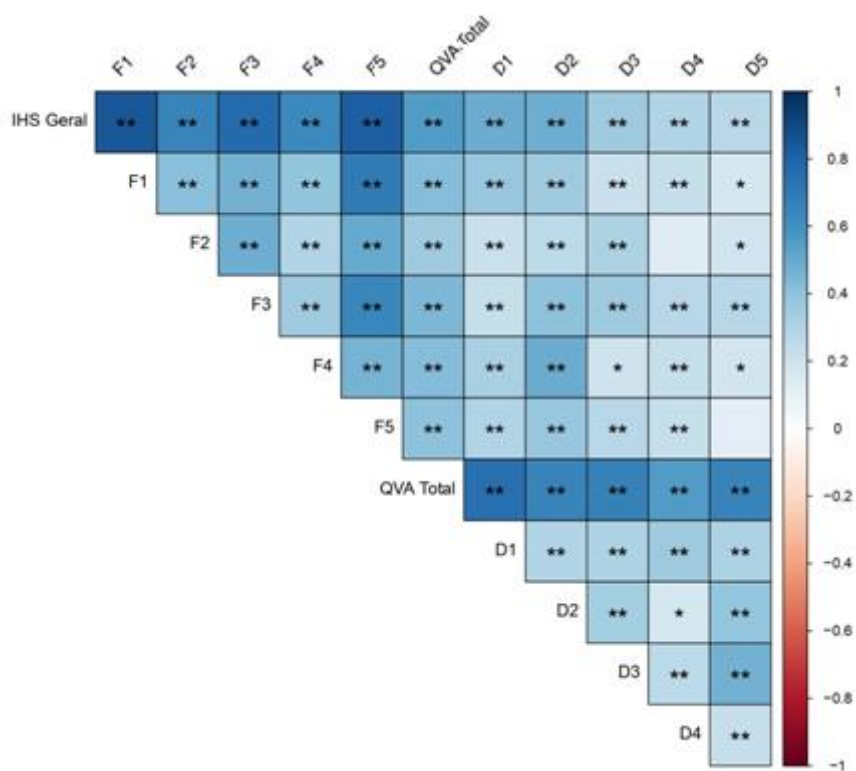


Figura 5. Correlações entre os escores do IHS2-Del-Prette e os escores das seções do QVA-r para todos os participantes. (*Significância de 0,05; **Significância de 0,01).

Os resultados da correlação entre o QVA-r e o IHS2-Del-Prette dividido por ano estão apresentados na Figura 6. Para o primeiro ano, o Escore Geral do IHS2-Del-Prette teve correlação significativa com o escore geral do QVA-r e três de suas dimensões: *Pessoal*,

Interpessoal e Carreira. O Fator 1 (*Conversação Assertiva*) teve correlação positiva com a Dimensão *Pessoal*, o Fator 2 (*Abordagem Afetivo-sexual*) teve correlação com a Dimensão *Carreira*, o Fator 3 (*Expressão de sentimento positivo*) teve correlação com o Escore Geral do QVA-r e com as dimensões *Interpessoal*, *Carreira* e *Institucional*. Já o Fator 4 (*Autocontrole/Enfrentamento*) teve correlação com o Escore Geral do QVA-r e com a dimensão *Interpessoal* e correlação com as dimensões *Pessoal* e *Carreira*. Por fim, o Fator 5 (*Desenvoltura social*) não apresentou nenhuma correlação estatisticamente significativa. Os valores completos dos dados de correlação estão apresentados no Apêndice E.

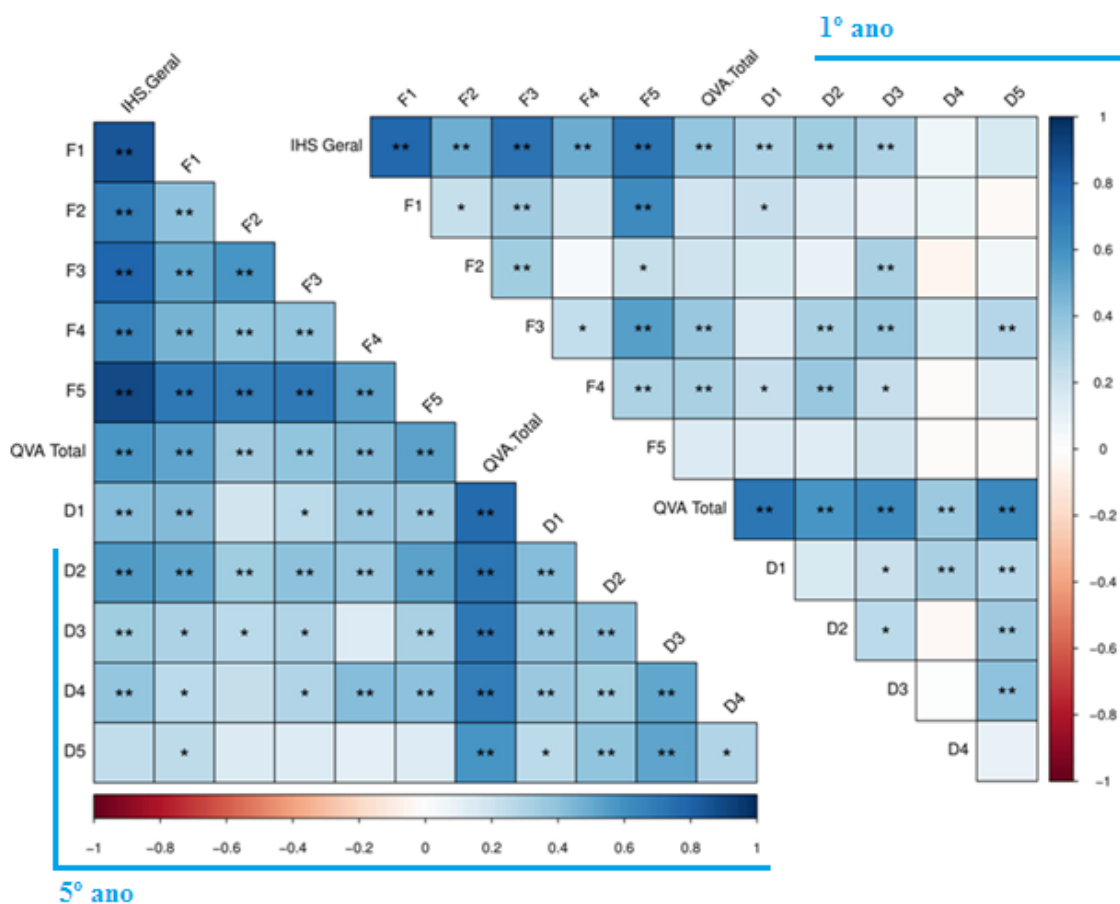


Figura 6. Correlações por ano entre o IHS2-Del-Prette e as dimensões do QVA-r. (*Significância de 0,05; **Significância de 0,01).

Na Figura 6 também são apresentados os resultados da correlação dos estudantes do quinto ano de Psicologia. Em comparação com os alunos de primeiro ano, os alunos do final do curso obtiveram mais correlações entre os escores gerais e fatoriais. O Escore Geral do

IHS2-Del-Prette obteve correlação com todos os escores, com exceção da dimensão 5 (*Institucional*). O Fator 1 (*Conversação Assertiva*) correlacionou-se positivamente com o escore geral do QVA-r e com as dimensões *Pessoal* e *Interpessoal*, também se correlacionou com os demais fatores do instrumento (*Carreira*, *Estudo* e *Institucional*). O Fator 2 (*Abordagem afetivo-sexual*) apresentou correlação positiva com o escore geral e com a dimensão *Interpessoal*, também teve correlação com a dimensão *Carreira*. O Fator 3 (*Expressão de sentimento positivo*) e o Fator 5 (*Desenvoltura social*) tiveram correlações positivas com todos os escores do QVA-r, com exceção da Dimensão *Institucional*. Por fim, o Fator 4 (*Autocontrole/enfrentamento*) teve correlação positiva com o escore geral do QVA-r e com as dimensões *Pessoal*, *Interpessoal* e *Ensino-aprendizagem*.

(c) *Análise quantitativa do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico;*

As perguntas objetivas do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico são apresentadas em três categorias: (1) Frequência de ocorrência de situações/comportamentos; (2) Autoavaliação do desempenho e dos sentimentos a ele relacionados; (3) Avaliação da situação. É relevante destacar que o total de respondentes para a seção de “Estágio” é menor (70), pois nem todos os participantes haviam realizado esta atividade curricular durante os cursos de Psicologia.

Frequência de ocorrência de situações/comportamentos: Na Tabela 8 são apresentadas as frequências com que situações de conflito ocorrem e a frequência com que o respondente reage a tal conflito. A maioria dos alunos respondeu, para as três seções, que situações de conflito ocorrem raramente. Porém, a maioria dos participantes respondeu que reage ocasionalmente a tais situações para as seções de conflito com colegas e no estágio,

enquanto que conflitos com professor continuou tendo a maioria das respostas na opção “raramente”.

Tabela 7. Ocorrências de resposta para cada opção nas perguntas de frequência do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico.

		Frequência em que ocorrem tais situações					
	Seção	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Com frequência	Total	
Situações de conflito com...	Professor	23	111	15	1	150	
	Colegas	7	75	57	11	150	
	Estágio	9	31	24	6	70	
Reage a situações de conflito com...	Professor	30	65	44	11	150	
	Colegas	9	59	61	21	150	
	Estágio	6	17	30	17	70	

Autoavaliação do desempenho e dos sentimentos a ele relacionados: Este tópico é composto por três perguntas: nível de desconforto em agir em situações de conflito, satisfação em expor o ponto de vista e avaliação da resolução do conflito, apresentadas na Tabela 9. Em relação ao nível de desconforto, a maioria dos alunos avaliou como *razoável* para as três seções, porém, na seção relacionada aos professores, a frequência de participantes que classificou como “razoável” (70) e “muito” (64) apresentou uma diferença de apenas seis participantes.

Na questão que envolvia a avaliação de como a situação foi resolvida, a maioria dos estudantes classificou a resolução do problema como “boa” nas seções de conflito com professor e com os profissionais do estágio. Entretanto, na seção de conflitos com colegas, a maioria dos alunos avaliou a resolução como “boa” (64) ou “aceitável” (61). Por fim, a maioria dos participantes classificou como “boa” a satisfação em expor o ponto de vista nas três seções.

Tabela 8. Ocorrências de resposta para cada opção nas perguntas de autoavaliação do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico.

		Autoavaliação					
		Seção	Nada	Pouco	Razoável	Muito	Total
Nível de desconforto em agir em situações de conflito com...	Professor		3	13	70	64	150
	Colegas		3	23	85	39	150
	Estágio		5	14	39	12	70
Satisfação em expor o ponto de vista para...	Professor		11	39	63	37	150
	Colegas		7	47	64	32	150
	Estágio		3	14	33	20	70
Avaliação de como a situação foi resolvida com...			Ruim	Aceitável	Bom	Ótimo	Total
	Professor		20	44	66	20	150
	Colegas		11	61	64	14	150
	Estágio		5	23	29	13	70

Avaliação da situação: A maioria dos participantes avaliou que o sentimento em relação ao conflito e a consecução do objetivo em relação ao conflito ficaram “*melhor*” do que antes, dados apresentados na Tabela 10. Porém, referente à manutenção ou melhora da relação com os envolvidos, a maioria dos alunos classificou como “*sem alteração*”.

Tabela 9. Ocorrências de resposta para cada opção nas perguntas de avaliação da situação do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico.

		Avaliação da situação				
		Seção	Pior	Sem alteração	Melhor	Total
Como você se sentiu depois de agir nesta situação com...	Professor		39	29	82	150
	Colegas		32	40	78	150
	Estágio		7	16	47	70
Como ficou o conflito com...	Professor		13	39	98	150
	Colegas		15	41	94	150
	Estágio		0	18	52	70
Como ficou sua relação com...	Professor		31	104	15	150
	Colegas		23	94	33	150
	Estágio		1	39	30	70

(d) Correlação entre os escores do IHS2-Del-Prette e os escores do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico.

Para a análise feita com todos os participantes foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre o Escore Total do IHS2-Del-Prette com os escores das seções Aluno-Professor, Aluno-Colegas e Escore Total do Questionário de Competência Social. Os resultados da correlação estão representados na Figura 7 e os valores completos da análise de correlação estão apresentados no Apêndice E. O Fator 1 (*Conversação assertiva*) e o Fator 4 (*Autocontrole/enfrentamento*) do IHS2-Del-Prette teve correlação com o escore da seção Aluno-Colegas. Já o Fator 3 (*Expressão de sentimento positivo*) do IHS2-Del-Prette apresentou correlação com o escore da seção Aluno-Professor. A seção Aluno-Cliente (em situação de estágio) não apresentou correlação com nenhum fator do IHS2-Del-Prette e, dentro do próprio instrumento, apresentou correlação apenas com a seção Aluno-Professor. O Fator 2 (*Abordagem afetivo-sexual*) e o Fator 5 (*Desenvoltura social*) do IHS2-Del-Prette não apresentaram nenhuma correlação estatisticamente significativa com os escores do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico. O Escore Total do Questionário de Competência Social apresentou correlações estatisticamente significativas com todos os escores do IHS2-Del-Prette e com todos os escores do próprio instrumento. Todas as correlações encontradas foram positivas.

Os resultados da correlação entre o instrumento Questionário de Competência Social e o IHS2-Del-Prette separados por período na graduação estão apresentados na Figura 8 e os valores da análise de correlação estão apresentados no Apêndice F.

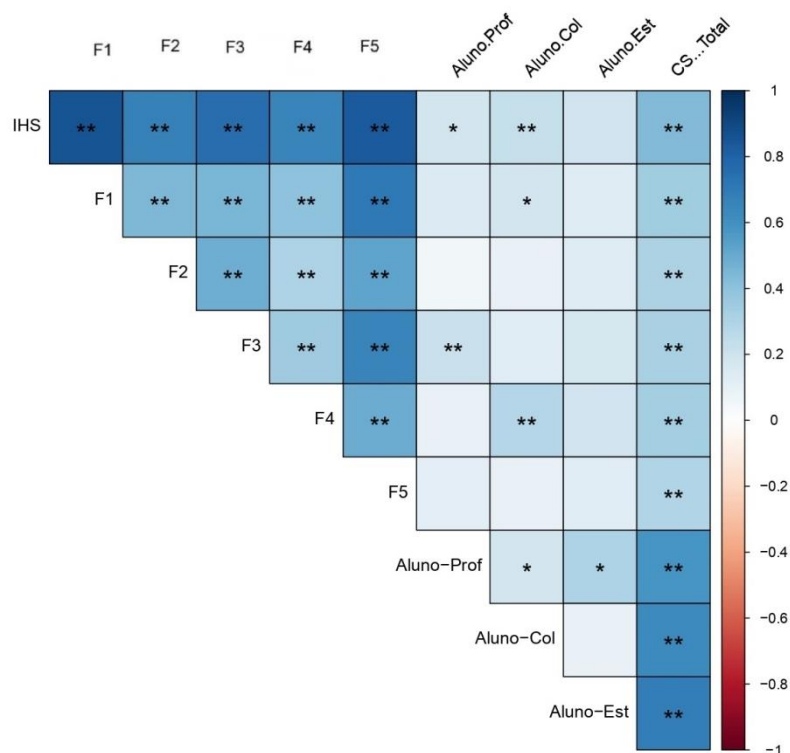


Figura 7. Correlações entre os escores do IHS2-Del-Prette e os escores das seções do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico para todos os participantes. (*Significância de 0,05; **Significância de 0,01).

Para o quinto anos não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre os dois instrumentos. Para o primeiro ano, as correlações significativas foram: Escore Total do IHS2-Del-Prette com todos os fatores, exceto com a seção de Aluno-Estágio, Fator 1 (*Conversação assertiva*) e Fator 3 (*Expressão de sentimento positivo*) com as seções Aluno-Professor e Escore Geral do Questionário de Competência Social, Fator 4 (*Autocontrole/enfrentamento*) com a seção de Aluno-Colegas e Escore Geral do Questionário de Competência Social e Fator 5 (*Desenvoltura social*) apenas com a seção Aluno-Professor. A seção Aluno-Estágio não apresentou nenhuma correlação significativa, nem mesmo com os escores do próprio instrumento. E o Fator 2 do IHS2-Del-Prette (*Abordagem afetivo-sexual*) não apresentou nenhuma correlação significativa com os escores do Questionário de Competência Social.

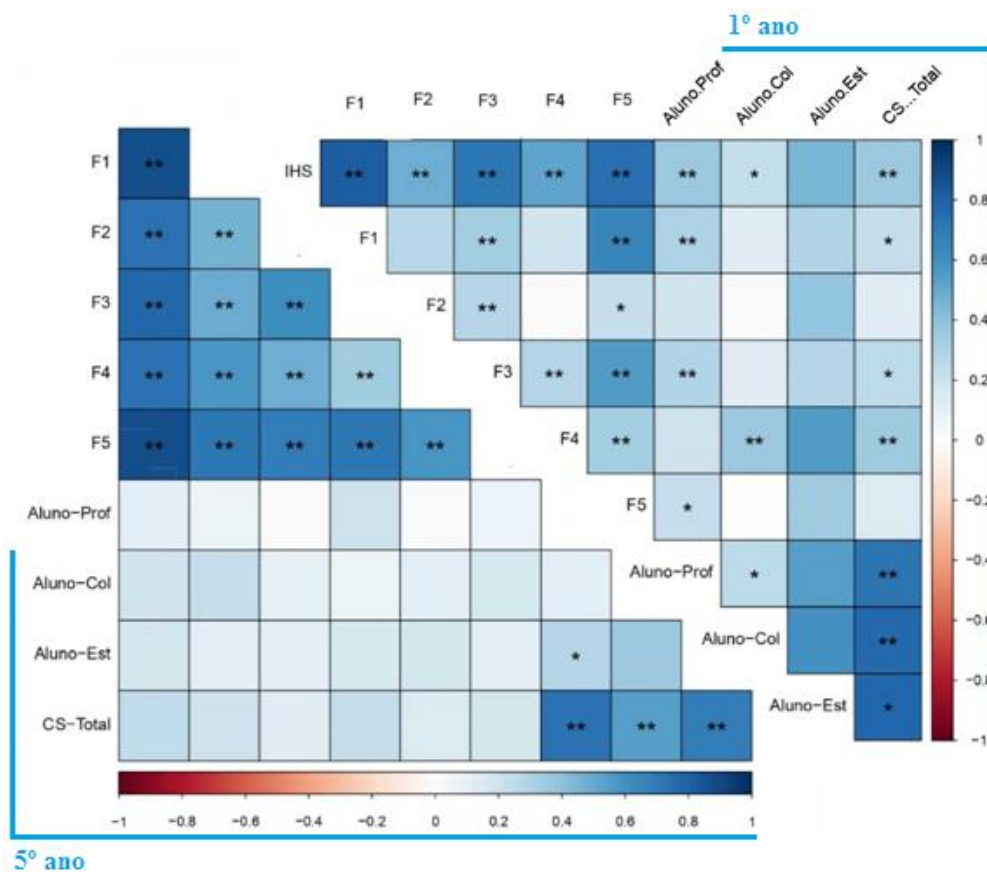


Figura 8. Correlações por ano entre o IHS2-Del-Prette e os escores das seções do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico. (*Significância de 0,05; **Significância de 0,01).

2. Comparação de repertório de habilidades sociais de alunos que cursaram ou não disciplinas ou programas com objetivo de ensino teórico ou prático de habilidades sociais.

a. Conhecer o conceito de Habilidades Sociais (F1)

Entre os participantes, 103 afirmaram conhecer o significado da expressão *habilidades sociais*, enquanto 47 afirmaram não saber (Tabela 7). A média dos que afirmaram conhecer o significado dessa expressão foi maior em todos os escores. Com o teste *t* para variações iguais assumidas (teste de *Levene* demonstrou variância homogênea nas variáveis), encontrou-se que as médias foram estatisticamente significativas para: Escore geral, $t(148) = -2,48$, $p = 0,001$;

Fator 2, $t(148) = -2,17$, $p = 0,003$; Fator 3, $t(148) = -3,19$, $p = 0,001$; e Fator 5, $t(148) = -2,65$, $p = 0,001$. O tamanho do efeito foi médio no F3 e pequeno nos outros escores.

Tabela 10. Média, desvio padrão e erro padrão das respostas dos participantes às questões relacionadas com as condições formais de ensino, teste *t* para a comparação das respostas.

Condição		N		Média		DP		T	Df	Sig.	D de Cohen	
		G1	G2	G1	G2	G1	G2					
F1	Conhecer o conceito de Habilidades Sociais	ET	47	103	95,47	101,74	13,75	14,66	-2,48	148	0,001	0,44
		F1	47	103	43,21	45,08	7,11	7,11	-1,49	148	0,14	0,26
		F2	47	103	6,70	7,79	2,90	2,81	-2,17	148	0,03	0,38
		F3	47	103	28,06	30,52	4,73	4,21	-3,19	148	0,001	0,55
		F4	47	103	15,23	15,76	4,19	3,60	-0,78	148	0,43	0,14
		F5	47	103	15,21	17,42	4,59	4,80	-2,65	148	0,001	0,47
F2	Conhecer o conceito de Competência Social	ET	86	64	98,47	101,53	14,09	15,25	-1,27	148	0,21	0,21
		F1	86	64	44,00	45,16	7,24	7,00	-0,98	148	0,33	0,16
		F2	86	64	7,08	7,94	2,83	2,87	-1,82	148	0,07	0,30
		F3	86	64	29,52	30,06	4,50	4,55	-0,72	148	0,47	0,12
		F4	86	64	15,47	15,77	3,88	3,68	-0,48	148	0,63	0,08
		F5	86	64	16,27	17,34	4,83	4,79	-1,35	148	0,18	0,22
F3	Disciplina exclusiva de Habilidades sociais	ET	144	6	99,79	99,33	14,53	18,30	0,07	148	0,94	0,03
		F1	144	6	44,49	44,67	7,16	7,12	-0,06	148	0,95	0,03
		F2	144	6	7,42	8,17	2,82	4,12	-0,63	148	0,53	0,21
		F3	144	6	29,79	28,83	4,51	4,83	0,51	148	0,61	0,21
		F4	144	6	15,60	15,33	3,80	3,83	0,17	148	0,86	0,07
		F5	144	6	16,75	16,17	4,87	4,12	0,29	148	0,77	0,13
F4	Estudar habilidades sociais em disciplina	ET	102	48	99,05	101,31	14,01	15,89	-0,88	148	0,38	0,15
		F1	102	48	44,29	44,92	7,08	7,30	-0,5	148	0,62	0,09
		F2	102	48	7,24	7,90	2,76	3,08	-1,32	148	0,19	0,23
		F3	102	48	29,54	30,21	4,34	4,88	-0,85	148	0,4	0,15
		F4	102	48	15,54	15,71	3,81	3,79	-0,25	148	0,8	0,04
		F5	102	48	16,33	17,56	4,66	5,11	-1,46	148	0,15	0,25
F5	Estudar habilidades sociais em curso teórico	ET	122	28	98,98	103,25	14,64	14,32	-1,4	148	0,16	0,29
		F1	122	28	44,12	46,11	7,28	6,31	-1,33	148	0,19	0,29
		F2	122	28	7,27	8,21	2,91	2,60	-1,58	148	0,12	0,34
		F3	122	28	29,74	29,82	4,57	4,36	-0,09	148	0,93	0,02
		F4	122	28	15,44	16,25	3,86	3,45	-1,02	148	0,31	0,22
		F5	122	28	16,52	17,61	4,83	4,81	-1,07	148	0,29	0,23
F6	Ter participado de curso prático para desenvolvimento de habilidades sociais	ET	127	23	98,78	105,26	14,55	14,13	-1,97	148	0,05	0,45
		F1	127	23	44,15	46,39	7,13	7,00	-1,39	148	0,17	0,32
		F2	127	23	7,37	7,87	2,88	2,83	-0,77	148	0,44	0,18
		F3	127	23	29,34	32,04	4,55	3,57	-2,7	148	0,001	0,66
		F4	127	23	15,54	15,87	3,77	3,99	-0,38	148	0,71	0,09
		F5	127	23	16,39	18,57	4,78	4,78	-2,01	148	0,05	0,46

G1 – Grupo que não participou;
G2 – Grupo que participou;
ET – Escore Total;
F1- Conversação assertiva;

F2 – Abordagem afetivo-sexual;
F3 – Expressão de sentimento positivo;
F4 – Autocontrole/enfrentamento;
F5 – Desenvoltura social.

b. Conhecer o conceito de Competência Social (F2), disciplina exclusiva de Habilidades Sociais (F3), estudar habilidades sociais em disciplina (F4) ou em curso teórico (F5).

Entre os alunos participantes, 86 afirmaram não conhecer o significado do termo *competência social*, enquanto 64 afirmaram saber o que o termo significa. Apenas 6 participantes afirmaram ter realizado uma disciplina exclusiva sobre de Habilidades sociais e 48 participantes responderam ter estudado habilidades sociais em outras disciplinas. Entretanto, 102 afirmaram não ter estudado esse tema em disciplinas de graduação em Psicologia e 28 relataram ter participado de curso teórico sobre habilidades sociais, enquanto 122 não participaram.

Nas quatro condições investigadas, a média de quem respondeu “sim” foi maior do que quem respondeu “não”, porém nenhuma diferença de médias foi estatisticamente significativa, como apresentado na Tabela 7. Uma exceção, porém, foi encontrada na variável “*ter participado de disciplina exclusiva de habilidades sociais*”, em que as médias daqueles que responderam “sim” foi menor no Escore total e nos Fatores 3, 4 e 5, quando comparadas com os participantes que afirmaram não ter participado.

c. Ter participado de curso prático para desenvolvimento de habilidades sociais (F6)

Na Tabela 7 também é mostrado que apenas 23 alunos afirmaram ter participado de curso prático para desenvolvimento de habilidades sociais, enquanto 127 afirmaram nunca ter participado. A média do grupo que afirmou ter participado foi maior em todos os escores quando comparada com o segundo grupo, porém esta diferença foi estatisticamente significativa para o Escore Total e Fatores 2 e 5: Escore geral, $t(148) = -1,97$, $p = 0,05$; Fator 3, $t(148) = -2,7$, $p = 0,001$; e Fator 5, $t(148) = -2,01$, $p = 0,05$. O tamanho do efeito foi pequeno para todas as variáveis, com exceção do Fator 3, considerado médio.

3. Avaliar os dados qualitativos do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico.

Foram identificadas, nas respostas às perguntas abertas, descrições de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes. Essas descrições foram contabilizadas e os resultados estão apresentados na Tabela 11 (estatísticas descritivas). No total foram 552 respostas válidas, das quais 15% continham a descrição de componentes não verbais e paralinguísticos, 42% descreviam estímulos antecedentes, 93% contavam com a descrição de respostas e 19% com a descrição de estímulos consequentes.

Tabela 11. Frequência de respostas válidas, descrições de CNVP* e componentes de classes de comportamento para cada pergunta do Questionário de Competência Social.

	Respostas válidas	Descrição de CNVP	Estímulos antecedentes	Respostas	Estímulos consequentes
Pergunta 1	147	42	123	111	22
Pergunta 2	139	20	-	137	15
Pergunta 3	145	14	-	145	25
Pergunta 4	121	8	110	119	42
TOTAL	552	84 (15%)	233 (42%)	512 (93%)	104 (19%)

*Componentes não verbais e paralinguísticos

Em relação à Pergunta 1 foram apresentadas 147 respostas válidas, das quais 43 continham descrições de CNVP. Adicionalmente, das 147 respostas 123 descreviam estímulos antecedentes e das 111 descrições de respostas, apenas 22 tinham descrições de estímulos consequentes. Considerando ainda as 147 respostas válidas, apenas 12 possuíam a descrição completa do comportamento explicitando os três componentes: classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes. Enquanto das 147 respostas, 85 faziam a descrição de dois componentes de comportamento e 50 respostas apenas um.

Para a Pergunta 2, das 139 respostas válidas, duas não tinham descrições de respostas, enquanto 15 apresentavam descrição das classes de estímulos consequentes. Como a pergunta já trazia a situação antecedente, a descrição não foi contabilizada. Das 139 respostas, 20 possuíam descrições de CNVP. Foram desconsideradas as respostas apresentadas sem a distinção entre os professores e/ou sem a descrição de pelo menos um dos componentes do comportamento. Considerando a Pergunta 3, das 145 respostas válidas, apenas 25 apresentavam descrições dos estímulos consequentes das ações e 14 relatavam descrições dos CNVP.

Em relação à Pergunta 4, das 121 respostas válidas, apenas 8 descreveram CNVP. 118 continham descrição de resposta e 110 de classes de estímulos antecedentes. Apenas 42 respostas tinham descrição de estímulos consequentes. 41 das respostas continham a descrição dos três componentes do comportamento (classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes) e 12 obtinham a descrição de apenas um dos componentes.

Para a análise de conteúdo foram criadas categorias para as respostas dos participantes em cada uma das questões. Na Pergunta 1 “*Você altera a sua maneira habitual de expressar insatisfação quando se trata de uma relação com uma “autoridade”, como um professor? Explique o porquê.*”, foram encontradas cinco categorias de classes de estímulos antecedentes: (1.1) Professor; (1.2) Sentimentos; (1.3) Ambiente; (1.4) Família; (1.5) Pessoal e uma sexta categoria sem descrição de antecedentes (1.6). A Figura 9 apresenta no eixo X as categorias e subcategorias das classes de estímulos antecedentes, enquanto no eixo Y estão as porcentagens com que os participantes descreveram quatro categorias de respostas: (i) Se expressar; (ii) Não se expressar; (iii) Sentimentos positivos e (iv) Sentimentos negativos.

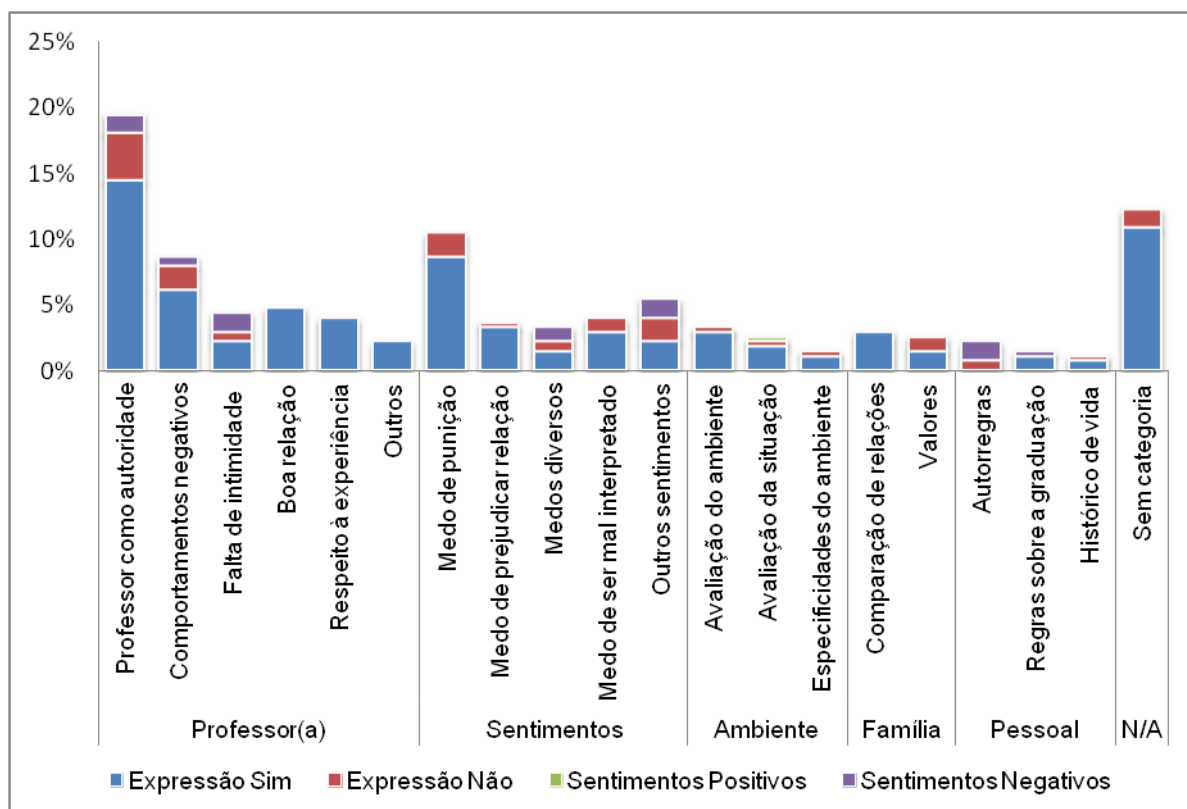


Figura 9. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 1.

A Categoria 1.1, “Professor”, refere-se à descrição de classes de estímulos antecedentes compostas por comportamentos do professor ou por concepções criadas acerca da figura do professor, é composta por seis subcategorias: Entendimento da figura do professor como autoridade; Comportamentos negativos do professor (como não se mostrar aberto ao diálogo, reprimir fala dos alunos, tom de voz grosseiro, entre outros); Falta de intimidade com o professor; Boa relação com abertura ao diálogo; Respeito à experiência do professor e Outros. A Categoria 1.2, “Sentimentos”, é composta pela descrição de sentimentos como estímulos antecedentes para outras respostas, nela foram identificadas cinco subcategorias: Medo de punição; Medo de prejudicar relação; Medos diversos; Medo de ser mal interpretado; Outros sentimentos (como ansiedade, frustração, impotência).

A Categoria 1.3, “Ambiente”, relacionada às descrições de aspectos do ambiente como antecedentes para as respostas, é constituída por três subcategorias: Avaliação do ambiente;

Avaliação do tipo de situação e Especificidades do ambiente (por exemplo, grande número de colegas na sala ou contato em particular com o professor). As subcategorias identificadas na Categoria 1.4, “Família”, são duas: Relações seguras como comparação (utilizadas como exemplos para comparar o modo de agir perto de pessoas da família com o modo de agir com o professor) e Valores passados pela criação (como não contrariar pessoas mais velhas ou não discutir com professores). A Categoria 1.5, “Pessoal”, possui três subcategorias: Autorregras (como, “sou tímida” ou “não gosto de chamar atenção”); Autorregras sobre a graduação (“não posso discutir porque sou calouro” ou “não tenho conhecimento para discordar do professor”) e Histórico de vida (por exemplo, “antes [a minha postura] era de submissão”). A Categoria 1.6, “Respostas sem descrição de antecedentes” refere-se aos casos em que o participante, ao responder a pergunta, descreveu apenas classes de respostas, sem a identificação de classes de estímulos antecedentes.

As respostas mais frequentes foram de expressão da insatisfação, mesmo com o entendimento do professor como figura de autoridade ou medo de punição. Os sentimentos negativos foram mais associados às autorregras, ao entendimento do professor como autoridade e ao medo.

A Pergunta 2 solicitava a descrição do comportamento diante de dois estímulos antecedentes: professor com intimidade e professor “distante”. Para cada um deles foram identificadas três categorias: (2.1) Comportamento na aula; (2.2) Interação direta com o professor e (2.3) Sentimentos. Para o *professor próximo*, as subcategorias referentes às respostas dos alunos são apresentadas na Figura 10.

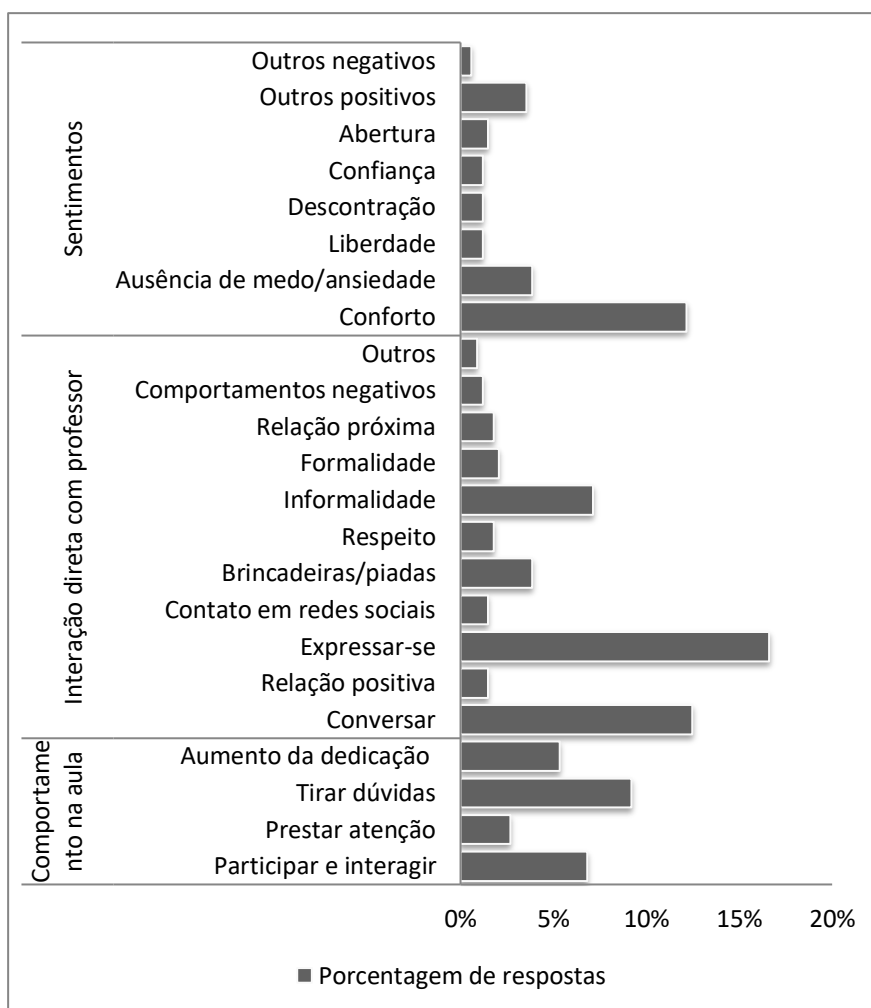


Figura 10. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 2 – *Professor próximo*.

A Categoria 2.1, “Comportamento na Aula”, é composta por quatro subcategorias: Participar e interagir; Prestar atenção; Tirar dúvidas e Aumento da dedicação, caracterizada por comportamentos como dedicar-se a trabalhos, provas e leituras, maior interesse, fazer silêncio e pontualidade. A Categoria 2.2, “Interação direta com o professor”, possui onze subcategorias: Conversar (sobre assuntos acadêmicos ou pessoais); Relação positiva; Expressar-se (argumentar, mostrar insatisfação ou outros sentimentos, reclamar, opinar, entre outros); Entrar em contato em redes sociais; Fazer brincadeiras/piadas; Respeito; Informalidade; Formalidade; Relação próxima (se encontrar fora da faculdade, trocas pessoais); Comportamentos negativos (dificuldade em resolver conflitos ou se expressar,

passividade) e Outros (falar bem para outros, admirar). A Categoria 2.3, “Sentimentos”, é constituída por oito subcategorias: Conforto; Ausência de medo, ansiedade ou preocupação; Liberdade; Descontração; Confiança; Abertura; Outros positivos (motivação, segurança, autenticidade, empatia, etc) e Outros negativos (timidez, retração).

As respostas mais frequentes frente ao *professor próximo* foram de expressar-se, conversar e sentimento de conforto. Na sala de aula, os alunos relataram haver um aumento na dedicação, além de tirar dúvidas, participar e interagir.

Para o *professor distante*, no Figura 11 são apresentadas as subcategorias e as porcentagens encontradas.

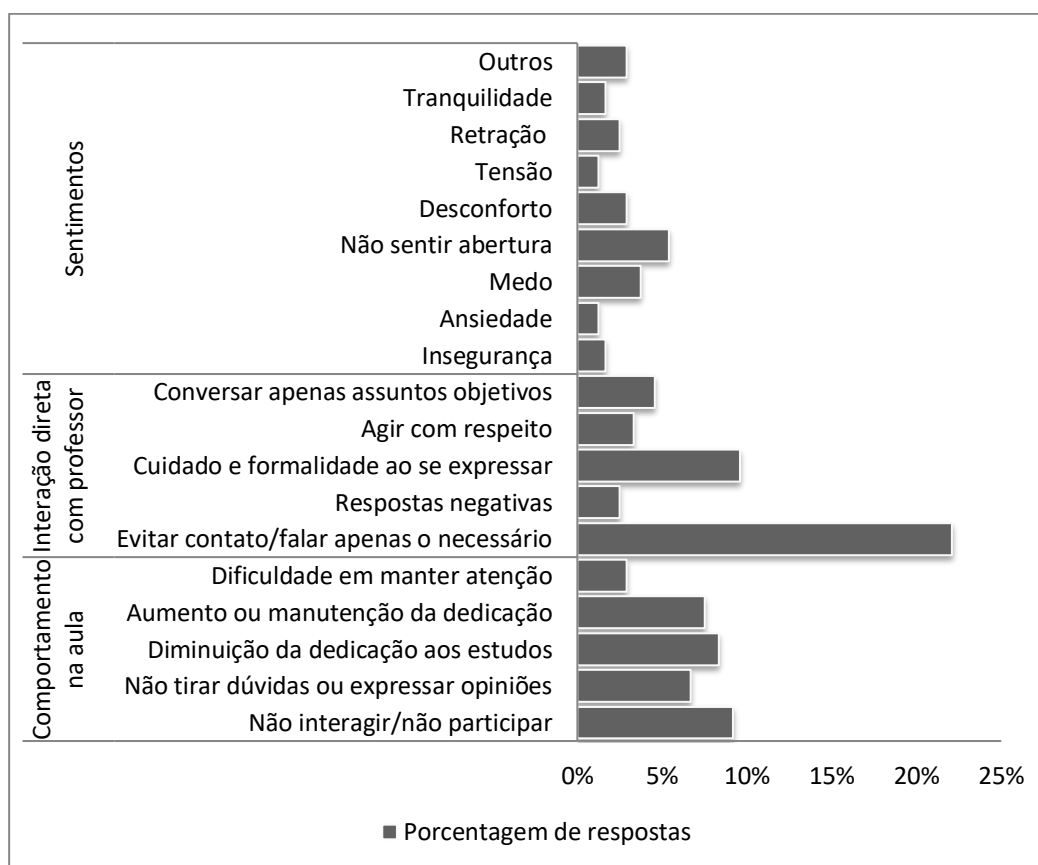


Figura 11. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 2 – *Professor distante*.

A Categoria 2.1, “Comportamento na aula”, é caracterizada pela descrição de respostas dos alunos durante a aula do professor e é composta por cinco subcategorias de respostas: Não interagir/não participar (ou participar pouco); Não tirar dúvidas ou expressar opiniões; Diminuição da dedicação aos estudos (não estudar para provas, não ser pontual para a aula); Aumento ou manutenção da dedicação; Dificuldade em manter atenção. A Categoria 2.2, “Interação Direta com o professor”, é constituída por cinco subcategorias, que dizem respeito às respostas dos alunos quando em situação que podem (ou não) interagir diretamente com o professor: Evitar contato/falar apenas o necessário com o professor; Apresentar respostas negativas (ignorar a presença do professor, tratar o professor de maneira rude, etc); Cuidado e formalidade ao se expressar; Agir com respeito; Conversar apenas assuntos objetivos (ir direto ao assunto, conversar apenas por e-mail, etc). Por fim, a Categoria 2.3, “Sentimentos”, refere-se à descrição de sentimentos desencadeados pela presença desses professores, possui nove subcategorias: Insegurança; Ansiedade; Medo; Não sentir abertura; Desconforto; Tensão; Retração; Tranquilidade; Outros (sentimentos citados apenas uma vez, como indiferença, pressão, preocupação, entre outros).

Aproximadamente 25% dos alunos responderam que evitam contato ou falam apenas o necessário com o *professor mais distante*. Os participantes relataram também cautela e formalidade ao se expressarem com este professor e que possuem dificuldade na dedicação aos estudos, em tirar dúvidas e participar da aula. Porém, aproximadamente 7% das repostas afirmaram aumento na dedicação aos estudos.

A Pergunta 3 solicitava a descrição do comportamento diante de três situações: quando sofre injustiça, quando testemunha uma injustiça e quando é injusto com outrem. Na primeira situação, foram identificadas quatro categorias: (3.1) Respostas em relação ao outro; (3.2) Respostas em relação à situação; (3.3) Respostas com outros e (3.4) Sentimentos. As

categorias, subcategorias e porcentagens de respostas em cada uma são apresentadas na Figura 12.

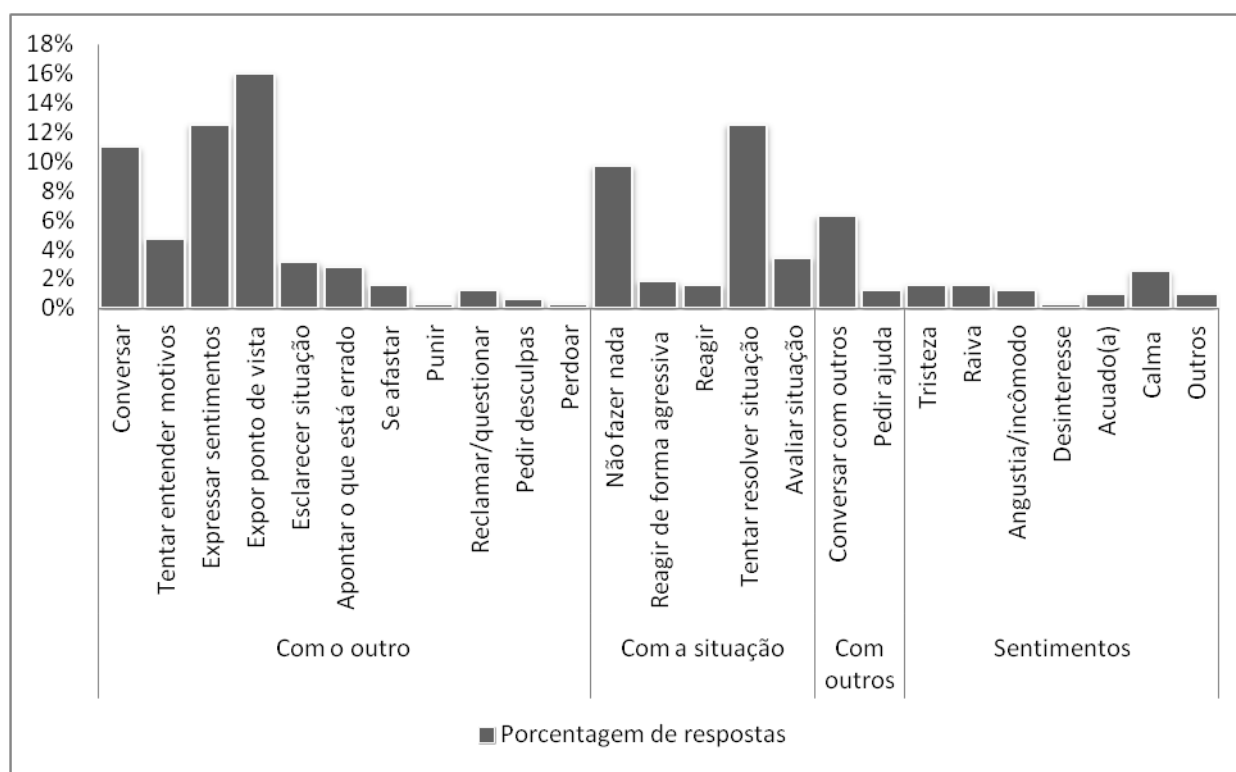


Figura 12. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 3 – Situação 1 (Quando sofre injustiça).

A Categoria 3.1, “Respostas em relação ao outro”, possui 11 subcategorias: Conversar; Tentar entender motivos; Expressar sentimentos; Expor ponto de vista; Esclarecer situação; Apontar o que está errado; Se afastar; Punir; Reclamar/questionar; Pedir desculpas e Perdoar. A Categoria 3.2, “Respostas em relação à situação”, é composta por cinco subcategorias: Não fazer nada; Reagir de forma agressiva; Reagir; Tentar resolver situação e Avaliar situação. A Categoria 3.3, “Respostas com outros”, possui duas subcategorias: Conversar pessoas próximas (amigos, família, professores) e Pedir ajuda. A Categoria 3.4, “Sentimentos”, constitui-se por sete subcategorias: Tristeza; Raiva; Angustia/incômodo; Desinteresse; Se sentir Acuado(a); Permanecer calmo(a); Outros (culpa, se sentir injustiçado(a), aberto ao diálogo).

As subcategorias com maiores porcentagens de respostas foram relacionadas a expor o ponto de vista, expressar sentimentos, conversar e tentar resolver a situação. Foi relatada, também com porcentagem expressiva, a resposta de “não fazer nada” diante a situação.

As porcentagens de respostas referentes à Situação 2, em que o participante presencia uma cena de injustiça, estão apresentadas na Figura 13. Nesta situação foram encontradas quatro categorias de respostas referentes à: (3.5) Situação em si; (3.6) Pessoa que cometeu a injustiça; (3.7) Pessoa que sofreu a injustiça e (3.8) Sentimentos.

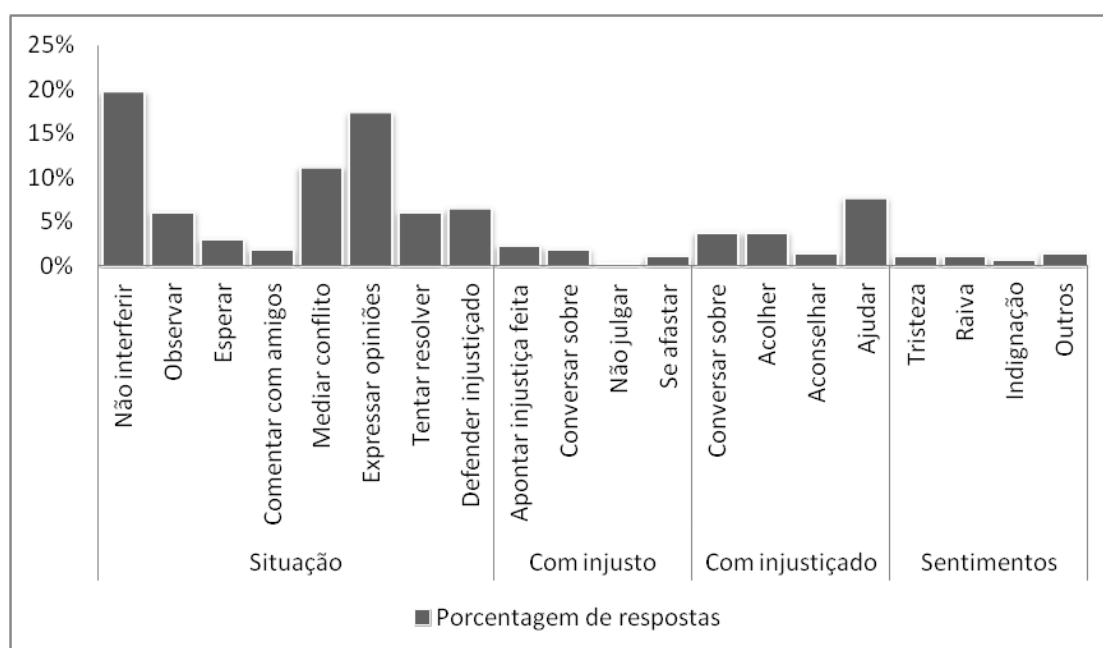


Figura 13. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 3 – Situação 2 (Quando presencia cena de injustiça).

A Categoria 3.5, “Situação em si” é composta por oito subcategorias: Não interferir ou evitar conflitos; Observar e avaliar a situação; Esperar a situação se resolver pelos envolvidos ou procurar outras pessoas que possam ajudar; Comentar com amigos; Mediar conflito imparcialmente; Expressar opiniões, argumentar e interferir; Tentar resolver e Defender injustiçado ou tomar partido. A Categoria 3.6, referente às respostas direcionadas à “Pessoa

que cometeu a injustiça” é composta por quatro subcategorias: Apontar injustiça feita; Conversar sobre a situação; Não julgar e Se afastar.

Na Categoria 3.7, referente às respostas direcionadas à “Pessoa que sofreu a injustiça”, foram identificadas quatro subcategorias: Conversar sobre; Acolher; Aconselhar e Ajudar. A Categoria 3.8, “Sentimentos” possui quatro subcategorias: Tristeza; Raiva; Indignação e Outros (desconforto, indiferença, preocupação). Aproximadamente 20% das respostas afirmaram não interferir em situações em que presenciam cena de injustiça, enquanto outras respostas com porcentagem expressiva afirmaram expressar opiniões e mediar conflito.

Na situação 3, referente a quando o aluno percebe que foi injusto com outra pessoa, foram encontradas três categorias: (3.9) Respostas envolvendo o outro; (3.10) Respostas envolvendo si mesmo; (3.11) Sentimentos. As categorias, subcategorias e porcentagens de respostas estão apresentadas na Figura 14.

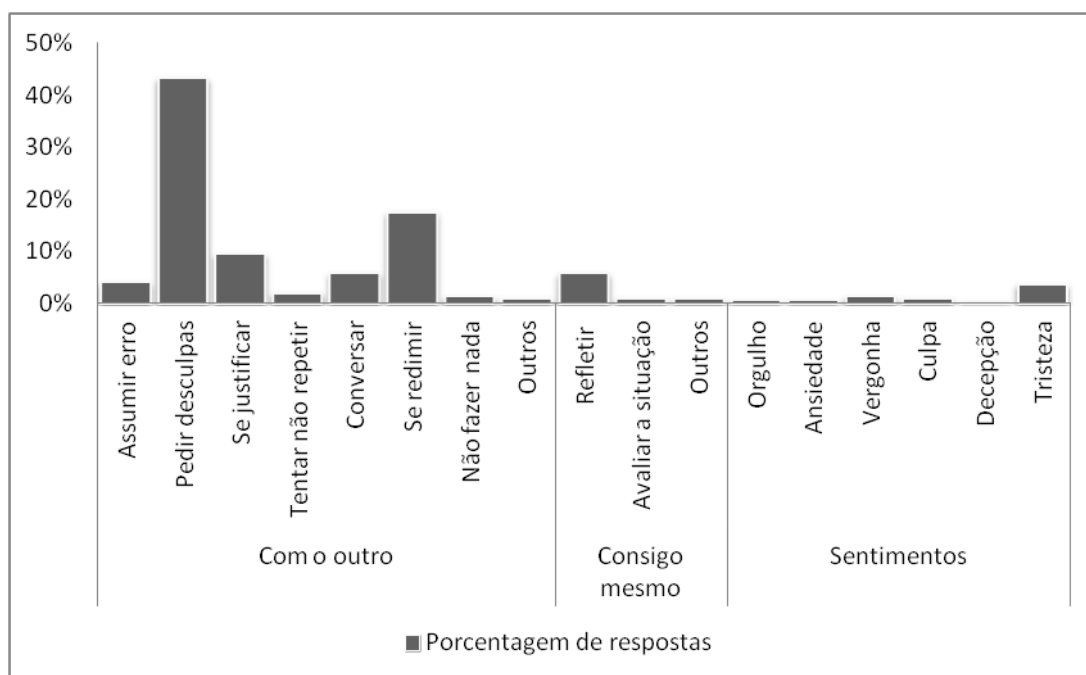


Figura 14. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 3 – Situação 3 (Quando comete injustiça).

A Categoria 3.9, “Respostas envolvendo o outro” é composta por oito subcategorias: Assumir ou reconhecer erro; Pedir desculpas; Se justificar ou explicar os próprios comportamentos; Tentar não repetir erro; Conversar e ouvir o que o outro tem a dizer; Se redimir e resolver a situação; Não fazer nada; Outros (tentar agradar, demonstrar abertura, etc). A Categoria 3.10, “Respostas envolvendo si mesmo”, possui três subcategorias: Refletir sobre suas ações e sobre a situação; Avaliar a situação e Outros (remoer o erro, ficar na defensiva). Por fim, a Categoria 3.11, “Sentimentos”, é relativa às seis subcategorias: Orgulho; Ansiedade; Vergonha; Culpa; Decepção; Tristeza. A resposta que se destacou, em praticamente 50% dos relatos dos participantes, foi a de pedir desculpas.

Para a Pergunta 4 (“Quando você se depara com um problema no estágio em que você não se sente 100% confortável ou preparado para resolver, você expressa os seus sentimentos? Se sim, descreva como você o faz e para quem.”), foram encontradas três categorias de classes de estímulos antecedentes: (4.1) Universidade; (4.2) Rede de apoio e (4.3) Outros. A Figura 15 apresenta as subcategorias encontradas referentes aos estímulos antecedentes e as respostas apresentadas diante destes estímulos e suas porcentagens.

A Categoria 4.1, “Universidade”, é composta por quatro subcategorias: Supervisor/orientador; Coordenador(a); Monitor e Colegas. A Categoria 4.2, “Rede de apoio”, é constituída por três subcategorias: Amigos(as); Namorado(a) e Família. A Categoria 4.3, “Outros”, refere-se às subcategorias: Terapeuta; Redes sociais; Pessoa próxima e que confia; Pessoa com experiência; Pessoa envolvida no problema; Respostas sem descrição de antecedentes.

Aproximadamente 30% dos participantes apontaram os amigos e o(a) supervisor(a) como pessoas a quem recorrem em situações de dificuldade na universidade, enquanto cerca de 20% das respostas não haviam descrições de antecedentes. Diante deles, a resposta mais

frequente frente aos amigos é a de expressar sentimentos, enquanto para o(a) supervisor(a) aparece, além de expressar sentimentos, as respostas de relatar a situação e pedir ajuda.

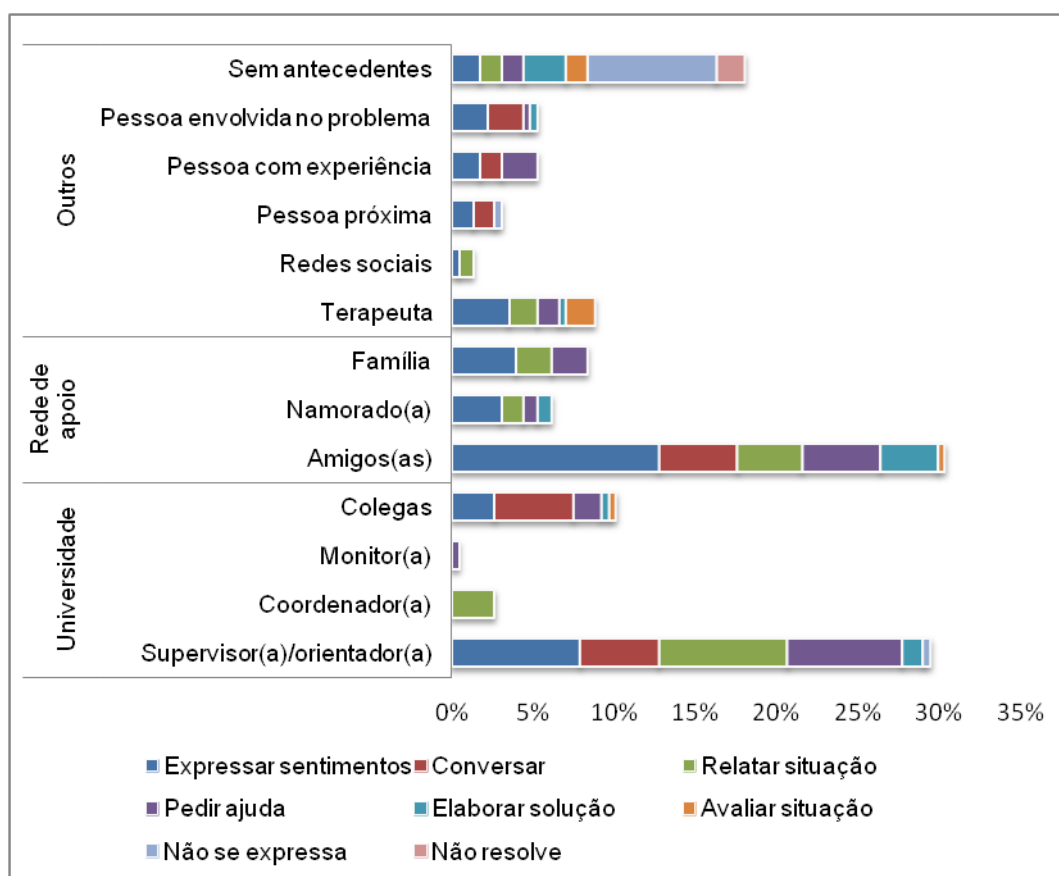


Figura 15. Porcentagens de ocorrência das categorias e subcategorias encontradas na Pergunta 4.

Análise IRaMuTeQ

Os resultados das estatísticas textuais estão apresentados na Tabela 12. Nela é possível verificar que apenas a Pergunta 2 teve uma resposta desconsiderada na análise. A Pergunta 3 foi a que teve maior número de ocorrências (palavras) e formas (palavras ativas e suplementares), o que significa que foi a questão em que os participantes mais detalharam suas respostas. Já a Pergunta 1 teve a maior porcentagem de *hapax* (palavras que aparecem apenas uma vez nos registros), demonstrando maior variabilidade de palavras nas respostas, ao mesmo tempo em que teve a menor média de ocorrências.

Tabela 12. Estatísticas textuais geradas pelo *software IRaMuTeQ*.

	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4
Textos	150	149	150	121
Ocorrências	5127	5936	8808	5190
Formas	844	822	919	764
Hapax	442 (8,62% das ocorrências)	408 (6,87% das ocorrências)	432 (4,9% das ocorrências)	386 (7,43% das ocorrências)
Média de ocorrências por texto	34,18	39,84	58,72	42,89

As estatísticas textuais também calculam a frequência com que as palavras aparecem nos textos, sendo apresentados na Tabela 13 os resultados das 30 palavras mais frequentes nas respostas de cada pergunta. Algumas das palavras que aparecem na tabela são esperadas, devido a formatação das perguntas, como a palavra “professor” nas duas primeiras perguntas (referentes à seção Aluno-Professor), ou as palavras “Não” e “Sim”, como respostas diretas às primeiras partes das questões, formadas por perguntas dicotômicas.

Tabela 13. Frequências das formas ativas por pergunta geradas pelo software IRaMuTeQ.

	Pergunta 1		Pergunta 2		Pergunta 3		Pergunta 4	
	Palavra	Freq.	Palavra	Freq.	Palavra	Freq.	Palavra	Freq.
1	Não	117	Mais	354	Não	172	Não	84
2	Sim	113	Professor	178	Tentar	167	Sentir	59
3	Professor	89	Próximo	107	Situação	131	Situação	59
4	Mais	71	Não	98	Desculpa	105	Amigo	58
5	Autoridade	58	Relação	98	Procurar	94	Problema	58
6	Como	44	Distante	93	Sentir	85	Sim	47
7	Insatisfação	41	Sentir	86	Pedir	82	Mais	46
8	Forma	38	Aula	75	Injustiçada	69	Como	43
9	Relação	34	Dúvidas	37	Quando	67	Resolver	41
10	Conflito	31	Conversar	34	Conversar	66	Tentar	40
11	Expressar	31	Vontade	32	Injustiça	55	Conversar	39
12	Quando	30	Falar	29	Resolver	48	Procurar	38
13	Tentar	30	Já	29	Colega	44	Sentimento	36
14	Sentir	27	Expressar	25	Mais	39	Expressar	35
15	Maneira	25	Mesmo	25	Caso	38	Falar	32
16	Situação	25	Menos	24	Costume	38	Estágio	30
17	Porque	24	Participar	24	Ponto	37	Professor	30
18	Respeito	24	Quando	22	Envolver	36	Resposta	30
19	Vez	21	Confortável	20	Ficar	36	Colega	28
20	Muito	20	Forma	18	Forma	35	Expressar	28
21	Acreditar	19	Procurar	18	Expor	34	Estar	27
22	Procurar	18	Proximidade	18	Falar	32	Caso	26
23	Alterar	17	Assunto	17	Vez	32	Costume	25
24	Estar	17	Expor	17	Ajudar	31	Quando	25
25	Medo	17	Muito	17	Alguém	29	Supervisor	23
26	Resolver	17	Tirar	17	Buscar	29	Buscar	22
27	Depender	16	Ficar	16	Depender	29	Situações	22
28	Expressar	15	Maior	16	Estar	29	Ajuda	21
29	Prejudicar	15	Ponto	16	Explicar	29	Forma	21
30	Posição	15	Tentar	16	Injusto	29	Vez	21

Referente aos professores, na Pergunta 1 destacam-se palavras como “autoridade”, “relação”, “respeito”, “medo” e “prejudicar”, as quais podem refletir como são estabelecidas as relações dos alunos com os professores, enquanto na Pergunta 2 as palavras “aula”, “participar”, “dúvidas” e “confortável” demonstram como esta relação influencia em assuntos acadêmicos. Em relação aos colegas, as palavras “tentar”, “desculpa”, “procurar”, “pedir”, “resolver”, “expor”, “falar”, “ajudar” demonstram uma tendência de resolução de problemas diante de pares. Por fim, para a Pergunta 4, referente à expressão dos problemas no estágio, as

palavras “sentir”, “amigo”, “resolver”, “tentar”, “conversar”, “sentimento”, “expressar”, “professor”, representam dicas de como e para quem os alunos estão pedindo ajuda ou conselhos referentes aos problemas encontrados em situações de estágio.

A análise de especificidades também irá mostrar a frequência das palavras utilizadas, porém separadas pela variável ano (primeiro ou quinto ano). Na Tabela 14 é apresentado o resultado dessa análise com a frequência mínima de 10% das respostas (15 repetições). Na Pergunta 1 as frequências com que as palavras aparecem são parecidas nos dois anos (com diferença menor do que 10 ocorrências) para a maioria das palavras, com exceção das palavras “não”, “sim”, “professor” e “mais”. Já para a Pergunta 2, metade das palavras tiveram diferenças menores do que 10, enquanto na outra metade as diferenças foram bastante expressivas, chegando a apresentar diferença de até 49 ocorrências para a palavra “aula”.

A Pergunta 3 foi a que teve maior número de palavras com frequência de no mínimo 10%, totalizando 18 palavras. Destas, seis tiveram diferenças expressivas (de mais do que 10 ocorrências), destacando-se a palavra “não” (diferença de 38 entre os dois anos), “pedir” com 16 ocorrências de diferença e “desculpa” com 15. A Pergunta 4 apresentou quatro palavras com diferenças expressivas: “problema”, “situação”, “como” e “mais”.

Tabela 14. Análise de especificidades a partir da variável “ano”.

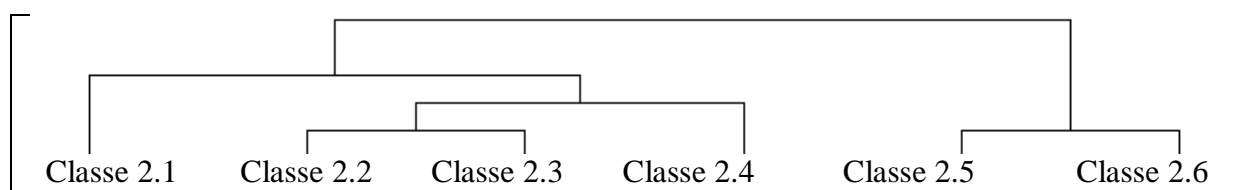
	Palavra	Primeiro ano	Quinto ano
Pergunta 1 Você altera a sua maneira habitual de expressar insatisfação quando se trata de uma relação com uma “autoridade”, como um professor? Explique o porquê.	Não	64	53
	Sim	63	50
	Professor	37	52
	Autoridade	30	28
	Mais	28	43
	Como	22	22
	Insatisfação	19	22
	Forma	17	21
	Conflito	16	15
	Relação	16	18
Pergunta 2 De todos os professores que você possui na graduação, pense em um que você tem uma relação mais próxima e outro cuja relação seja mais distante. Descreva a diferença de como você se comporta em cada uma dessas relações.	Mais	183	171
	Professor	93	85
	Aula	62	13
	Relação	56	42
	Não	56	42
	Sentir	47	39
	Distante	43	50
	Próximo	62	45
		Tentar	89
Pergunta 3 Quando o comportamento de uma pessoa prejudica outra, costumamos dizer que a situação foi “injusta” ou “desonesta”. Pensando nisso, descreva como você costuma agir em relação aos seus colegas quando: 1. Você se sente injustiçado; 2. Presencia uma cena de injustiça, mas não está envolvido; 3. Percebe que foi injusto com alguém.	Não	67	105
	Situação	65	66
	Desculpa	60	45
	Pedir	49	33
	Procurar	48	46
	Sentir	37	48
	Quando	35	32
	Injustiçada	31	38
	Conversar	30	36
	Resolver	29	19
	Injustiça	21	34
	Envolver	21	15
	Costume	19	19
	Ponto	18	19
	Vista	17	19
Expor	15	19	
	Forma	15	20
Pergunta 4 Quando você se depara com um problema na faculdade em que você não se sente 100% confortável ou preparado para resolver, você expressa os seus sentimentos? Se sim, descreva como você o faz e para quem.	Não	37	47
	Amigo	28	30
	Sentir	25	34
	Resolver	22	19
	Problema	21	37
	Sim	19	28
	Situação	17	42
	Falar	15	17
	Como	15	28
	Mais	15	31

Por fim, os resultados para a análise pela classificação pelo Método de Reinert serão apresentados por questão. Para a Pergunta 1, “*Você altera a sua maneira habitual de expressar insatisfação quando se trata de uma relação com uma “autoridade”, como um professor? Explique o porquê.*”, foram encontradas seis categorias, com 82,63% dos segmentos de texto classificados, apresentadas na Figura 16, juntamente com as relações encontradas entre elas. Para cada classe são apresentadas 10 palavras de exemplo, escolhidas por ordem com que são apresentadas pelo *software*. As classes são referentes à: (1.1) Sentimentos de medo e receio de punição, represálias ou consequências de expressar a insatisfação com o professor; (1.2) Tentativa de resolver o problema a partir da argumentação e utilização de linguagem formal; (1.3) Relação de respeito e educação com o professor, evitando conflitos e, dependendo da intimidade, resolver o problema; (1.4) Respeito à hierarquia e medo de prejudicar a relação; (1.5) Expressão de insatisfação; (1.6) Modo usual de expressar insatisfação.

Classe 1.1	Classe 1.2	Classe 1.3	Classe 1.4	Classe 1.5	Classe 1.6
16,6%	17,8%	14%	13,4%	23,5%	14,7%
Medo; Receio; Sensação; Futuro; Nota; Consequências; Cautela; Passar; Represálias; Agir.	Resolver; Máximo; Uso; Argumento; Possível; Tentar; Colega; Palavra; Melhor; Formal.	Respeito; Manter; Nível; Educado; Figura; Evitar; Depender; Intimidade; Maior; Tratar.	Lidar; Hierarquia; Dever; Questionar; Diferente; Acontecer; Prejudicar; Respeitar; Relações; Certo.	Expressar; Situação; Insatisfação; Sentir; Achar; Apenas; Alguém; Professor; Exemplo; Maneira.	Aluno; Expressar; Habitual; Comportamento; Buscar; Modo; Maneira; Sempre; Procurar; Profissional;

Figura 16. Categorias e suas relações entre si para as respostas da Pergunta 1.

Para a Pergunta 2, “*De todos os professores que você possui na graduação, pense em um que você tem uma relação mais próxima e outro cuja relação seja mais distante. Descreva a diferença de como você se comporta em cada uma dessas relações.*”, também foram encontradas seis categorias, apresentadas na Figura 17. Nesta análise 84,10% dos segmentos foram classificados em alguma categoria. As categorias são referentes à: (2.1) resolver a situação e explicar o ponto de vista; (2.2) Expressar/Tirar dúvidas com menor frequência com professores distantes; (2.3) Perguntar/Participar/Interagir com professores próximos; (2.4) Relação entre motivação nas atividades de aula (conteúdo, disciplina, fazer atividade, perguntar, expor opinião, prestar atenção e manter interesse); (2.5) Tranquilidade para reagir com professores próximos; (2.6) Estabelecimento de relação respeitosa e de amizade com professores próximos.



Classe 2.1	Classe 2.2	Classe 2.3	Classe 2.4	Classe 2.5	Classe 2.6
12,8%	21,9%	12,2%	19,5%	20,1%	13,4%
Ponto; Resolver; Vista; Situação; Explicar; Vez; Tenso; Motivo; Forma; Conflito.	Costume; Menos; Distante; Sentir; Tirar; Atraso; Como; Expressar; Vontade; Duvidar.	Perguntar; Questionar; Ficar; Receio; Próximo; Caso; Aula; Participar; Interagir; Dúvida.	Conteúdo; Disciplina; Fazer; Atividade; Pergunta; Prestar; Matéria; Interesse; Expor; Opinião.	Proximidade; Tranquilo; Comportamento; Estabelecer; Usar; Timidez; Social; Sentimento; Rede; Reagir.	Pôr; Sala; Espaço; Respeitoso; Próximas; Passar; Contexto; Amizade; Pessoal; Liberdade.

Figura 17. Categorias e suas relações entre si para as respostas da Pergunta 2.

Nas análises da Pergunta 3, “*Quando o comportamento de uma pessoa prejudica outra, costumamos dizer que a situação foi “injusta” ou “desonesta”. Pensando nisso, descreva como você costuma agir em relação aos seus colegas quando: 1. Você se sente injustiçado; 2. Presencia uma cena de injustiça, mas não está envolvido; 3. Percebe que foi*

injusto com alguém”, 79,21% dos segmentos foram classificados em seis categorias, apresentadas na Figura 18.

Classe 3.1	Classe 3.2	Classe 3.3	Classe 3.4	Classe 3.5	Classe 3.6
16,3%	14%	21,3%	16,7%	18,1%	13,6%
Preferir; Proximidade; Depender; Geral; Nível; Relação; Principalmente; Incomodar; Momento; Acreditar.	Diretamente; Trabalho; Professor; Colega; Amenizar; Adiantar; Dizer; Nada; Próximo; Grupo.	Vista; Ponto; Buscar; Contexto; Solução; Dialogar; Compreender; Expor; Certo; Conversar.	Injustiçada; Quando; Sentir; Presenciar; Cena; Ajudar; Analisar; Desculpar; Resolver; Comunicar.	Desculpa; Pedir; Acabar; Defender; Cometer; Posicionar; Respeitoso; Claro; Erro; Mal.	Desculpa; Perceber; Fazer; Agir; Ocorrer; Injusto; Erro; Alguém; Voltar; Dificuldade.

Figura 18. Categorias e suas relações entre si para as respostas da Pergunta 3.

As classes encontradas são referentes à: (3.1) Comportamento depende da proximidade e nível de relação com a pessoa envolvida; (3.2) Não dizer nada, falar com professor ou colegas; (3.3) Expor ponto de vista, dialogar e compreender a outra pessoa; (3.4) Presenciar injustiça e ajudar, analisar situação e tentar resolver; (3.5) Pedir desculpa, defender e se posicionar de maneira respeitosa; (3.6) Perceber que foi injusto e pedir desculpas.

Por fim, para a Pergunta 4, “*Quando você se depara com um problema na faculdade em que você não se sente 100% confortável ou preparado para resolver, você expressa os seus sentimentos? Se sim, descreva como você o faz e para quem.*”, foram classificados apenas 76,8% dos segmentos, em cinco categorias. Os resultados estão apresentados na Figura 19.

Classe 4.1	Classe 4.2	Classe 4.3	Classe 4.4	Classe 4.5
28,8%	18,7%	12,9%	15,8%	23,7%
Professor; Procurar; Colega; Ajuda; Possível; Sozinho; Avaliar; Caso; Orientador; Insegurança.	Preparado; Sentir; Confortável; Estar; Pedir; Lidar; Auxiliar; Resolver; Ponto; Levar.	Relação; Muito; Atender; Expressar; Supervisor; Dizer; Antes; Principalmente; Apoio; Cliente.	Conselho; Terapia; Coisa; Algo; Perguntar; Lugar; Passar; Também; Entender; Ouvir.	Amigo; Faculdade; Próximos; Expressar; Pai; Contar; Namorado; Alguém; Sentimento; Conversar.

Figura 19. Categorias e suas relações entre si para as respostas da Pergunta 4.

As classes são relacionadas á: (4.1) Procurar ajuda com professores e colegas, avaliar a situação; (4.2) Sentir confortável para pedir ajuda para resolver o problema; (4.3) Pedir apoio ao supervisor do estágio; (4.4) Expressar situação na terapia, onde será ouvido e entendido; (4.5) Expressar para amigos e família, contando a situação e expressando sentimentos.

DISCUSSÃO

Os resultados da caracterização das habilidades sociais da amostra indicam que a maioria dos alunos, de ambos os períodos dos cursos de Psicologia, foi classificada acima do percentil 75, achados compatíveis com outros estudos da literatura (Bauth, Rios, Lima, & Resende, 2019; Bolsoni-Silva, 2009; Bolsoni-Silva, & Matsunaka, 2017; Carneiro, & Teixeira, 2011; Tavares, Couto, & Silva, 2012; Z. Del Prette et al., 2004). A análise por itens e a comparação de grupos dos resultados do IHS2-Del-Prette permitiram a identificação das especificidades de cada uma das condições analisadas, ou seja: (a) avaliação do primeiro ano atual e primeiro ano prospectivo; (b) avaliação quinto ano atual e quinto ano retrospectivo; (c) análise de gênero. Na análise por itens, foi possível identificar dois itens com médias menores do que 2 na avaliação do primeiro ano atual, nos itens 7 (Apresentar-se a outra pessoa) e 12 (Abordar para relação sexual). O item 7 também obteve uma média baixa (2,56) nos resultados dos alunos de quinto ano atual, sugerindo um déficit nessa habilidade. Tal déficit não aparece relatado em outras publicações na literatura consultada, então esse resultado pode indicar uma particularidade dessa amostra.

Na avaliação atual do quinto ano não foram identificados itens com média menor do que 2, o que é um possível indicador de que estes alunos apresentam repertório de habilidades sociais mais elaborado do que os alunos do primeiro ano, resultado que também aparece em Bauth, Rios, Lima e Resende (2019). Esse achado é corroborado com o resultado da dimensão *Interpessoal* do QVA-r, cuja média dos alunos do quinto ano encontra-se acima da média normativa, enquanto a média dos alunos de primeiro ano encontra-se abaixo dessa norma. Esses resultados contradizem os achados de Carneiro e Teixeira (2011), cujos participantes iniciantes apresentaram melhor repertório interpessoal do que os alunos concluintes. Pesquisas longitudinais direcionadas para verificar a melhora ou não na autoavaliação dos alunos ao longo da graduação poderiam esclarecer essa questão. Teoricamente espera-se que

os alunos ao longo de um curso de graduação: (a) aprendam habilidades sociais novas; (b) consolidem aprendizagens já iniciadas, (c) melhorem seu autoconhecimento.

Dentre os itens com menores médias encontrados na avaliação atual do quinto ano, chamam a atenção aqueles que possuem relação direta com a atuação na profissão de Psicologia, como: 1 (Manter conversa com desconhecidos), 4 (Interromper a fala do outro), 7 (Apresentar-se a outra pessoa) e 23 (Fazer pergunta a desconhecido). Do mesmo modo, tais itens apresentam médias menores do que 3 em outras condições, com exceção da avaliação prospectiva do primeiro ano. Esse resultado sobre avaliação de desempenhos em situações interpessoais de um lado pode indicar dificuldades em habilidades sociais importantes no exercício profissional específicas dos alunos de Psicologia da amostra e, por outro lado, nos casos de supervisão para a prática, poderia ser considerado como um item a ser considerado no planejamento de ensino. Considerando o apontamento apresentado na introdução sobre a relação direta entre os comportamentos sociais e a demandas inerentes à atuação em Psicologia, tais atividades de intervenção podem favorecer a aproximação destes estudantes com condições semelhantes às que serão encontradas na atuação profissional e, assim, contribuir para a construção da identidade profissional, como apontam Mazer e Melo-Silva (2010).

A avaliação retrospectiva dos alunos do quinto ano foi mais acurada nos fatores 2 e 5 do IHS2-Del-Prette, validando apenas os resultados destes fatores na Condição 2. Dentro deste resultado, um ponto relevante de destacar é que dentre os sete itens com menores médias da avaliação do quinto ano atual, três também receberam médias baixas (menores do que 2) na avaliação retrospectiva dos mesmos alunos. Esse resultado sugere que os participantes do quinto ano apresentam déficits em tais comportamentos desde a sua entrada na universidade e, mesmo que tenham reconhecido algum tipo de melhora, pois a média nos itens aumentou, ainda não avaliaram como suficiente tais aprendizagens. Em contrapartida,

quando os escores das duas condições foram comparados, foi notado que os alunos de quinto ano perceberam uma melhora, que a análise estatística apontou como significativa, em seu repertório geral de habilidades sociais ao longo dos cursos. Essa diferença entre as avaliações iniciais e atuais dos alunos de quinto ano podem ser atribuídos à adequação dos participantes às exigências da graduação (Bauth, Rios, Lima, & Resende, 2019) ou ao estereótipo proveniente da representação social da Psicologia (Carneiro, & Teixeira, 2011).

Os resultados da comparação de grupos sugerem que os estudantes de primeiro ano de Psicologia da amostra possuem expectativa de desenvolver, ao longo dos cursos, todas as classes de habilidades sociais, mas essa expectativa não corresponde com o real desenvolvimento encontrado no final dos cursos. Também, a avaliação prospectiva foi a que menos teve médias em comum com as outras condições. Esses dados indicam a probabilidade desses alunos, quando entram na faculdade, possuir uma percepção e expectativa baseada no estereótipo da representação social da profissão, ao invés de uma avaliação baseada nas reais condições oferecidas pelos currículos dos cursos (Carneiro, & Teixeira, 2011).

Entretanto, quando a avaliação retrospectiva dos alunos de quinto ano mostrou nove alunos classificados com déficit no repertório de habilidades sociais, os mesmos alunos apresentaram uma melhora educacional confiável e com significância educacional na segunda avaliação (avaliação atual do quinto ano). Tal resultado se assemelha aos encontrados em estudos que ofertavam um treinamento específico de habilidades sociais como, por exemplo, o apresentado por Magalhães e Murta (2003). Esses dados indicam, portanto, que mesmo que as condições oferecidas pelos currículos dos cursos de Psicologia não supram as expectativas dos alunos do primeiro ano, tais condições permitem a aprendizagem de habilidades sociais nos estudantes de maneira satisfatória. Portanto, como esse resultado é independente das condições formais de ensino, vale ressaltar o quanto as condições formais poderiam elevar

ainda mais o repertório de habilidades sociais dos alunos, e aproximar-se às suas expectativas e representações da profissão.

Retomando à avaliação prospectiva, outro dado relevante é o fato de que os escores obtidos como “esperados” pelos alunos de primeiro ano foram muito altos, já que a maioria dos participantes marcou como nota 5 todos os itens. Dos itens que receberam maior frequência de notas máximas, apenas um possui relação com a profissão de psicólogo (29 - Fazer perguntas a conhecidos), o que sinaliza a possibilidade dos alunos não estarem sob controle do desenvolvimento profissional quando realizaram a avaliação. Esse resultado sugere, além da influência da representação social citada anteriormente, uma possível falha do instrumento de coleta nesse item, o que resultou no efeito-teto, e cujas instruções podem não ter deixado os participantes sob controle da indicação de habilidades mais importantes em desenvolver para a atuação profissional.

Quanto às vivências acadêmicas, a média do primeiro ano foi abaixo da média fornecida pelos autores do QVA-r e a do quinto ano foi menor nas dimensões *Pessoal* e *Carreira*. Esses dados indicam uma baixa adaptabilidade ao ambiente e às demandas universitárias para os alunos dos cursos de Psicologia, principalmente aqueles que estão concluindo o primeiro ano da graduação. Esse resultado é contrário ao encontrado na literatura, que aponta os escores de alunos deste curso como acima da média (Cardoso, Garcia & Schroeder, 2015; Igre, Bariani, & Milanesi, 2008; Santos, Polydoro, Scortegagna, & Linden, 2013). As melhores médias, para os dois grupos, foram encontradas nas dimensões *Carreira* e *Interpessoal*, mesmo resultado obtido na literatura (Cardoso, Garcia & Schroeder, 2015; Igre, Bariani, & Milanesi, 2008; Santos, Polydoro, Scortegagna, & Linden, 2013). Estes achados podem ser indicativos de um padrão comportamental da amostra e, também, reflete a representação social da profissão baseada nas habilidades interpessoais, como apontado nos resultados do IHS2-Del-Prette.

A maioria dos itens do QVA-r no primeiro ano obteve média entre 2 e 4, enquanto a maioria das médias dos itens para o quinto ano foram entre 3 e 5, concluindo que as maiores médias foram encontradas nos alunos concluintes. Uma reflexão importante a ser feita, também para estes resultados, é a hipótese de que a maioria dos alunos só chegou ao final dos cursos porque conseguiu se adaptar às condições do ambiente. Essa hipótese explicaria os escores mais altos dos alunos de quinto ano, pois, nesta lógica, os escores de alunos do primeiro ano abrangem os resultados daqueles estudantes que não estão adaptados.

Na comparação de grupos, os escores entre os dois anos apresentaram diferença estatisticamente significativa em todos os escores, com exceção da Dimensão *Carreira* (D3). Esse resultado pode indicar que os participantes de ambos os estágios dos cursos possuem percepção semelhante quanto à graduação em Psicologia e à competência pessoal para seguir com a escolha profissional. Na literatura, comparações semelhantes haviam encontrado diferença estatisticamente significativa na dimensão *Institucional* (Barani, & e Milanesi, 2008) e nas dimensões *Pessoal*, *Estudo* e *Institucional* (Fogaça et al., 2016). Uma hipótese para essa diferença pode ser a distribuição não normal encontrada no presente estudo e, por isso, os testes realizados não foram baseados na média (testes não paramétricos).

Os resultados da dimensão *Institucional* foram acima da média normativa para os participantes de ambos os anos analisados, sendo estatisticamente maiores nos alunos de quinto ano (31,05) do que nos alunos iniciantes (28,03). Na literatura, entretanto, foi encontrado resultado contrário: os estudantes do primeiro ano com escores estatisticamente maiores nessa dimensão quando comparados aos alunos concluintes (Fogaça et al., 2016; Igre, Bariani, & Milanesi, 2008). Essas diferenças significativas, mesmo que diferentes, indicam que a relação e percepção dos alunos com a instituição pode mudar ao longo dos cursos. A avaliação dos alunos iniciantes pode estar mais relacionada às expectativas e noções sobre a

instituição construídos anteriormente à entrada na graduação e que serão modificadas e adaptadas a partir das futuras experiências (Igre, Bariani, & Milanesi, 2008).

Apesar da diferença nas médias entre primeiro e quinto ano, os estudantes dos dois períodos dos cursos se autoatribuíram as piores avaliações em cinco itens em comum, são eles: 4 (Costumo ter variações de humor), 20 (Sinto cansaço e sonolência durante o dia), 25 (Tenho momentos de angústia), 46 (Tenho dificuldades para tomar decisões) e 50 (Tenho me sentido ansioso(a)). Destes cinco itens, quatro fazem menção a comportamentos relacionados ao sofrimento psíquico, evidenciando a necessidade de cuidar da saúde mental destes alunos. O estudo de Andrade et al. (2016), ao investigar as vivências acadêmicas de alunos de Psicologia, obteve resultados semelhantes de indicativos de sofrimento psíquico. Além disso, um baixo repertório de habilidades sociais (padrões passivos ou agressivos) está também associado a problemas emocionais e transtornos psicológicos. Tais achados justificam o planejamento de intervenção e alternativas de prevenção para o risco de transtornos mentais nessa população, responsabilizando em especial as instituições de ensino para esta iniciativa.

Na avaliação prospectiva do primeiro ano, assim como no IHS2-Del-Prette, a maioria dos itens obtiveram médias entre 4 e 5, o que resultou em escores com diferenças estatisticamente significativas quando comparados às avaliações atuais do primeiro ano e do quinto ano. Essa foi a avaliação com menor número de médias de itens em comum com as outras avaliações. Resultados semelhantes relacionados às altas expectativas quanto às vivências acadêmicas da graduação em Psicologia foram encontrados por Igre, Bariani e Milanesi (2008). Na análise de itens, porém, os seis itens que apresentaram as melhores médias são pertencentes à Dimensão *Carreira*, refletindo uma expectativa de adaptação aos cursos e às perspectivas de carreira. O resultado de expectativa nesta dimensão condiz com o real desempenho de estudantes dos cursos de Psicologia que participaram de outros estudos, como no de Cardoso, Garcia e Schroeder (2015), Igre, Bariani e Milanesi, (2008) e Santos,

Polydoro, Scortegagna e Linden (2013). Esse resultado denota, nos alunos de primeiro ano da amostra, o interesse em identificar-se com a profissão, assim como desenvolver as habilidades necessárias para seguir com a escolha feita (Cardoso, Garcia, & Schroeder, 2015).

Já os escores obtidos na avaliação retrospectiva, quando comparados às avaliações atuais do quinto e do primeiro ano, obtiveram diferença significativa em todas as dimensões, com três exceções: com o quinto ano atual, na Dimensão *Pessoal* e de *Estudo*, e com o primeiro ano atual na Dimensão *Institucional*. Essa comparação com a avaliação do primeiro ano atual teve como principal objetivo validar a avaliação retrospectiva, pois consiste na observação de comportamentos que ocorreram com uma diferença de quase cinco anos do dia da avaliação. Portanto, o resultado esperado, para que a validação fosse bem sucedida, seria uma não diferença significativa entre os escores. Apesar desse resultado não ter sido atingido, quando as médias por itens de cada condição foram comparadas, a comparação com maior número de médias em comum foi a do primeiro ano atual com a do quinto ano retrospectivo (39 itens em comum, dos 55 itens do instrumento), demonstrando assim uma similaridade de cerca de 70% entre as avaliações.

A avaliação retrospectiva também permitiu identificar os alunos que se autoavaliaram abaixo da média normativa. A comparação desta avaliação com a avaliação atual dos mesmos participantes, pelo Método JT, mostra que 22 deles passaram para a população funcional e 18 apresentaram melhora confiável em relação à adaptação acadêmica. Esse resultado, em conjunto com os anteriormente apresentados, traz a discussão sobre o papel que a universidade deve assumir de modo a facilitar a adaptação dos alunos ao contexto do ensino superior e com as demandas específicas de cada curso.

As comparações de grupos por gênero tanto do IHS2-Del-Prette, como do QVa-r, não apresentaram diferenças significativas nos escores dos participantes. Essa análise complementar foi realizada a fim de investigar a possibilidade de diferença na aprendizagem

de comportamentos sociais ou na experiência da adaptação ao contexto acadêmico pelas diferenças culturais e sociais impostas aos gêneros. Como apontado por Silva (2010), é importante refletir sobre como o currículo reproduz narrativas dominantes de gênero, representando-se uma análise relevante ao estudo. Outras variáveis apontadas pelo autor, que também necessitam atenção e investigação, são situação socioeconômica, etnia e sexualidade, porém informações sobre esses aspectos não foram solicitadas aos participantes.

Os testes de correlação entre as habilidades sociais e as vivências acadêmicas mostraram correlação positiva e estatisticamente significativa entre o escore total do IHS2-Del-Prette e o escore total do QVA-r, tanto na análise com todos os alunos em conjunto, quanto na análise com os anos dos cursos separadamente. Na primeira análise, a que contou com todos os participantes, todas as variáveis apresentaram correlações significativas, com exceção do Fator 2 do IHS2-Del Prette (*Abordagem Afetivo-sexual*) com a Dimensão 4 (*Estudo*) e entre o Fator 5 (*Desenvoltura social*) e a Dimensão 5 (*Institucional*). Esse resultado se repetiu nas análises separadas por ano. Este resultado mostra que comportamentos de demonstração de afeto e interesse, nos estudantes de Psicologia da amostra, não possuem relações com os comportamentos de administração do tempo e de atividades acadêmicas. Além disso, a desenvoltura social – relacionada a comportamentos como iniciar e manter conversação, elogiar, fazer perguntas, entre outros – não se relaciona com a percepção e expectativas do aluno sobre a instituição de ensino.

De maneira geral, os alunos concluintes obtiveram maior número de correlações entre os escores do IHS2-Del-Prette e o QVA-r, quando comparados com os alunos do primeiro ano. Esse resultado pode indicar que, ao longo dos anos da graduação, as vivências acadêmicas dos estudantes de Psicologia da amostra e suas relações com o comportamento social dos estudantes variaram de maneira positiva: quanto maior o repertório de habilidades sociais, mais favoráveis serão as vivências acadêmicas, ou vice-versa.

A dimensão *Institucional* do QVA-r, ainda, apresentou correlação significativa apenas com o F3 (*Expressão de Sentimento Positivo*) no primeiro ano e no F1 (*Conversação Assertiva*) no quinto ano. Esses achados podem ser interpretados a partir da compreensão do ambiente universitário, o qual apresenta desafios não apenas acadêmicos, mas afetivos, pessoais e sociais (Guerreiro-Casanova, & Polydoro, 2010). Assim, parece que o resultado da correlação do primeiro ano reflete as demandas relacionadas à inserção em um novo ambiente, como comportamentos de conversação com desconhecidos e expressões de afetos com familiares ou outros. Enquanto no quinto ano tal correlação reflete uma adequação às situações que exigem do aluno comportamentos assertivos, como lidar com críticas, abordar autoridades (professores, coordenadores, etc.), falar em público, entre outras (Z. Del Prette, & A. Del Prette (2004).

A Dimensão 4 (*Estudo*) obteve correlações estatisticamente significativas, com exceção do F2 (*Abordagem afetivo-sexual*), com todos os escores do IHS2-Del-Prette para o quinto ano e com nenhum destes escores no primeiro ano. Esse resultado sugere que ao longo dos anos da graduação, quanto maior é o repertório de habilidades sociais de um aluno, melhor será o processo de desenvolvimento de hábitos mais efetivos de estudo, como preparação para provas ou outras avaliações (e vice-versa). Com este entendimento, os resultados dos alunos iniciantes podem ser explicados a partir do pouco contato com as demandas de estudo dos cursos ou com a pouca adequação a essas demandas, considerando que o desempenho médio destes alunos (27,49) foi abaixo da média normativa de estudantes com rendimento acadêmico de até 5,9 (29,4).

As correlações que a Dimensão 3 (*Carreira*) apresentou com os escores do IHS2-Del-Prette, para ambos os anos, podem ser interpretadas pela relação entre a escolha profissional pela Psicologia e a relevância dos comportamentos sociais para esta atuação. Por um lado, a escolha vocacional possui ligação com a noção da profissão e das suas atribuições baseadas

principalmente na representação social, fazendo com que a maioria dos alunos que ingressam na graduação em Psicologia tenha um repertório elaborado de habilidades sociais, condizente com o que esperam da graduação. Esse resultado pode ser também representativo da deseabilidade social em relação ao que é esperado de um aluno da graduação em Psicologia. O estudo de Magalhães, Stralioto, Keller e Gomes (2001) corrobora com esta hipótese, pois seus resultados indicam que dentre os aspectos mais indicados como motivos para a escolha da profissão encontram-se a busca de crescimento pessoal (20%) e de competência interpessoal (22,5). Por outro lado, os alunos concluintes, depois de terem experienciado as vivências acadêmicas que permeiam as disciplinas teóricas e práticas, estágios e eventos relacionados à Psicologia, podem ter adequado seu repertório social para tais demandas (Bauth, Rios, Lima, & Resende, 2019).

A Dimensão 1 (*Pessoal*), a Dimensão 2 (*Interpessoal*) e o Escore Total do QVA-r apresentaram correlação positiva e significativa com todos os escores do IHS2-Del-Prette para o quinto ano, o que não foi encontrado nos resultados do primeiro ano. Esses dados sugerem que no primeiro ano os alunos ainda estão fortemente sob controle das vivências e relações anteriores e paralelas à graduação e, com o passar do tempo, as demandas da universidade vão contribuindo para o aprimoramento do repertório. Esse resultado corrobora com a hipótese de que, ao longo dos cursos, a correlação entre as vivências acadêmicas e as habilidades sociais vai sendo estabelecida através das demandas específicas do contexto acadêmico.

Ademais, os resultados da avaliação de indicadores de competência social mostraram que a maioria dos alunos afirma que as situações de conflito (com professores, colegas ou em estágio) não são frequentes, problema possivelmente resultante da falta de testes para verificar a adequabilidade e incidência das situações criadas, sugerindo que o instrumento deveria abordar outros tipos de situações para poder obter dados com maior fidedignidade para avaliar os indicadores de competência social. Essa mesma limitação já havia sido encontrada na

literatura (A. Del Prette, Z. Del Prette, & Branco, 1992), corroborando com o resultado encontrado por Tavares, Couto e Silva (2012) que encontraram que estudantes de Psicologia possuem como tendência o estabelecimento e manutenção de relações mais amigáveis.

Porém, os resultados mostram que, quando estas situações de conflito ocorrem, os estudantes reagem com menor frequência quando a situação envolve um professor e, também neste caso, possuem maior desconforto em agir, afetando a satisfação que sentem ao expor o ponto de vista na situação. Estes resultados podem sugerir um possível desequilíbrio de poder da relação aluno-professor, representando um indicativo negativo da competência social na medida em que o equilíbrio de poder entre os interlocutores é um dos critérios de avaliação deste construto e é avaliado pela troca mútua e positiva estabelecida na interação (A. Del Prette, & Z. Del Prette, 2017). Esses resultados corroboram com a afirmação de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010), os quais destacam a influência exercida pelos professores para as condições de ensino.

Os resultados da avaliação da situação, nas três seções, apontam que a maioria dos alunos marcou que se sentiu melhor depois de agir na situação de conflito, indicando que o comportamento desses alunos contribuiu com a manutenção da autoestima. A manutenção da autoestima, um dos critérios da competência social, está associada aos resultados imediatos da interação e é avaliada a partir da satisfação pessoal com os resultados obtidos e autoaprovação de desempenho (A. Del Prette, & Z. Del Prette, 2017). A maioria dos alunos também assinalou que o conflito foi resolvido e a situação mudou para melhor (seguida pela opção de “sem alteração”), indicando que a consecução do objetivo da interação foi atingida. A última questão, referente à relação com a pessoa envolvida no conflito, apresenta como resultado que a maioria dos alunos, nas três seções, assinalou que a relação se manteve sem alteração. A manutenção ou melhora da relação é um dos critérios da competência social, relativo às

consequências da interação (de curto, médio ou longo prazo) que mantém ou melhoram a relação entre os interlocutores (A. Del Prette, & Z. Del Prette, 2017).

As correlações dos escores de competência social com os escores do IHS2-Del-Prette, quando considerados os participantes de ambos estágios dos cursos de Psicologia, mostrou correlação positiva e significativa entre o escore total de competência social com todos os fatores referentes às habilidades sociais. Tal resultado era esperado, considerando a relação de dependência dos dois construtos: as habilidades sociais e a variabilidade de comportamentos sociais desejáveis são requisito para a competência social (A. Del Prette, & Z. Del Prette, 2017). Porém, há dois pontos negativos a serem destacados: (i) as correlações apontadas, apesar de significativas, são fracas e (ii) esse resultado não foi sensível à separação dos participantes por ano, não apresentando correlações com os escores de habilidades sociais no quinto ano e também não obtendo correlações com o F2 (*Abordagem afetivo-sexual*) e o F5 (*Desenvoltura social*) nos resultados do primeiro ano.

Os indicativos quantitativos das três seções do instrumento Questionário de Competência Social não se correlacionaram com nenhum dos escores do IHS2-Del-Prette para os resultados dos alunos do quinto ano, representando uma irregularidade importante no instrumento. Também, a Seção de Estágio não teve nenhuma correlação nos resultados do primeiro ano, o que pode ser reflexo da pouca experiência destes alunos com atividades ligadas a estágio na etapa inicial dos cursos. Ainda, a seção dos Professores mostrou correlação com o escore total e com o F3 (*Expressão de sentimento positivo*) no resultado geral e obteve quatro correlações com os escores de habilidades sociais nos resultados do primeiro ano, representando a seção do Questionário de Competência Social com resultados mais satisfatórios. A seção de Colegas teve correlações significativas com o escore total e o F4 (*Autocontrole/enfrentamento*) em comum no resultado geral e no dos alunos iniciantes. Esse resultado pode se dar ao fato de que o instrumento investiga os indicadores de

competência social em situações de conflito e esse tipo de situação tende a demandar comportamentos como: possibilidade de rejeição ou oposição, expressar desagrado, discordar de conhecidos ou pessoas de autoridade, entre outros comportamentos pertencentes à classe geral de autocontrole e enfrentamento (Z. Del Prette, & A. Del Prette, 2018).

As correlações entre os próprios escores do Questionário de Competência Social foram fortes e significativas apenas entre o escore total e as seções. Esse resultado, juntamente com as poucas correlações com os escores do IHS2-Del-Prette e a falta de sensibilidade à divisão dos participantes por ano de graduação indicam uma limitação do instrumento e a necessidade de futuras adaptações.

As comparações dos resultados sobre as condições formais de ensino sugerem que os alunos que afirmaram saber o significado do conceito de *habilidades sociais* ou participar de curso prático para desenvolver habilidades sociais obtiveram, em comum, escores significativamente mais altos no escore total e nos fatores 3 e 5, quando comparados aos alunos que responderam “não” a estas questões. Esse resultado sugere que os Fatores 3 (*Expressão de sentimento positivo*) e 5 (*Desenvoltura social*) recebem maior foco em condições de ensino voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais, evidenciando a necessidade de intervenções que foquem a promoção de comportamentos de conversação assertiva, abordagem afetivo-sexual e autocontrole/enfrentamento. Outro dado relevante a ser considerado é que não houve avaliação sobre o conhecimento do conceito de *habilidades sociais* que os alunos afirmaram possuir, mas, mesmo que este conhecimento estivesse errado ou insuficiente, parece influenciar os comportamentos sociais dos alunos.

Para as outras condições formais de ensino investigadas, porém, os resultados mostram que saber o significado de *competência social* e participar de disciplinas/cursos teóricos sobre habilidades sociais não altera estatisticamente as habilidades sociais dos alunos. Porém, esse resultado não condiz com os dados da literatura, os quais encontraram que

determinados estágios possibilitam a promoção de habilidades sociais nos estudantes (Bolsoni-Silva, 2009; Bolsoni-Silva, & Matsunaka, 2017).

Entretanto, há outro dado relevante sobre as condições formais de ensino: menos da metade dos participantes afirmou ter participado de alguma das condições investigadas. As habilidades sociais e a competência social, como apontado, são comportamentos relevantes à profissão de psicólogo, porém os alunos parecem não possuir acesso aos seus desenvolvimentos, o que também foi encontrado na discrepância entre a avaliação prospectiva do primeiro ano e o real repertório dos alunos concluintes. Esses dados foram também encontrados no estudo de Carneiro e Teixeira (2011) e as autoras acentuaram a necessidade de atividades voltadas especificamente para esse repertório, evitando que os alunos apresentem comportamentos considerados impróprios, principalmente quando exercendo a profissão.

A primeira parte da análise qualitativa, com a frequência de descrições de CNVP e de componentes de classes de comportamento, mostrou que apenas 15% das respostas totais (somando as quatro perguntas descritivas) possuíam a descrição de componentes não verbais e paralinguísticos, os quais se referem às formas ou topografia das respostas sociais, como postura, expressão facial, entre outros (A. Del Prette, & Z. Del Prette, 2017). Esse resultado é relevante na medida em que estes componentes interferem diretamente na funcionalidade do comportamento social, pois pequenas alterações corporais ou de voz pode transformar um comportamento desejável em um indesejável (A. Del Prette, & Z. Del Prette, 2017). Por isso, a observação destes componentes é relevante para a competência social e, a falta desta observação pode significar déficit no repertório de habilidades sociais e de automonitoria e até de autoconhecimento e conhecimento do ambiente. É importante destacar, porém, que a ausência da descrição de CNVP no instrumento pode não refletir diretamente na ausência da observação destes componentes durante a interação social e para isso há algumas hipóteses:

(i) os alunos participantes podem não estar sob controle desta variável ao preencher o instrumento ou (ii) podem ter achado desnecessário ou irrelevante descrevê-los.

Corroborando com estas duas hipóteses o fato de que das 552 respostas válidas, 42% continham a descrição de estímulos antecedentes, 93% contavam com a descrição de respostas e apenas 19% com a descrição de estímulos consequentes. Porém, apesar destes resultados demonstrarem uma falta de detalhamento nas descrições dos participantes, eles não podem ser explicados pelas mesmas hipóteses, uma vez que o conteúdo das questões incluía uma solicitação de descrição de comportamento. Por isso, estas porcentagens sugerem uma falta de sensibilidade e análise das contingências, principalmente às consequências de suas respostas, na maioria dos participantes e, também, pode indicar um déficit de conhecimento do ambiente, pela ausência de descrição de classes de estímulos antecedentes em 58% das respostas.

Para cada pergunta do Questionário de Competência Social foi realizada dois tipos de análise: a categorização pela análise de conteúdo e as análises realizadas pelo *software* IRaMuTeQ. Os resultados dessas duas etapas serão discutidos em conjunto. A Pergunta 1 (“*Você altera a sua maneira habitual de expressar insatisfação quando se trata de uma relação com uma “autoridade”, como um professor? Explique o porquê.*”) apresentou a maior variabilidade de palavras nas respostas e a menor média de ocorrências, ou seja, obteve respostas menores e mais diferenciadas.

Foram encontradas cinco categorias pela análise de conteúdo (Professor; Sentimentos; Ambiente; Família; Pessoal) e seis categorias pelo método de Reinert, disponível no *software* estatístico. Quando analisadas, é possível encontrar relações entre os dois conjuntos de categorias: (a) Entendimento da figura do professor como autoridade, falta de intimidade com o professor e respeito à experiência do professor, subcategorias da primeira análise, foram encontradas também nas Classes 1.3 e 1.4 da análise do IRaMuTeQ; (b) descrição de

sentimentos, como medo de punição, presente na Classe 1.1 do *software* e na análise de conteúdo; (c) referência a hábitos e comportamentos do próprio aluno, presente com a ocorrência das palavras “habitual”, “modo”, “maneira” da Classe 1.6 (IRaMuTeQ) e na análise de conteúdo.

Esses resultados retomam a discussão sobre a relação dos alunos com os professores, corroborando com a hipótese de um possível desequilíbrio de poder entre os interlocutores da relação. Esse desequilíbrio emerge de uma situação provável, considerando os papéis sociais esperados para os dois estratos: professores e alunos. Contudo, autoritarismo de um lado e submissão de outro seriam vivências equivocadas desses papéis. Também nesta direção, nos resultados da análise de frequência de formas, as palavras “professor” e “autoridade” apareceram com frequências altas e, na análise de especificidades, foi possível notar que não houve grande diferença na escolha de palavras entre os alunos do primeiro e do quinto ano, indicando uma possível percepção, por parte dos alunos dos cursos de Psicologia da amostra, da figura do professor como uma autoridade. Tal percepção é relevante na medida em que caracteriza um padrão de relação estabelecido no contexto universitário e que pode representar um dos aspectos do currículo oculto neste contexto (Casanova, & Polydoro 2010). Segundo Pinto e Fonseca (2017), a postura do professor é um dos fatores relacionados às aprendizagens não programadas no contexto de ensino, como práticas, relações e experiências.

Essa interpretação é sustentada, também, pelos resultados da Pergunta 2. Ao serem questionados sobre as diferenças comportamentais que apresentam diante de professores próximos e distantes, os participantes demonstraram que a qualidade da relação entre professor e aluno interfere no comportamento em sala de aula e na maneira como se sentem. Quando a relação estabelecida é de intimidade e/ou proximidade, o comportamento dos alunos em sala de aula torna-se positivo, como participar, prestar atenção e tirar dúvidas, ao

mesmo tempo em que o aluno apresenta sentimentos positivos, como conforto, ausência de medo e confiança. Esse resultado é presente tanto na categorização pela análise de conteúdo, quanto na análise de formas e nas classes 2.3, 2.4, 2.5 e 2.6 da análise do IRaMuTeQ. Na análise de especificidades, é possível perceber que a palavra “aula” foi mais presente nas respostas de alunos do primeiro ano, indicando a possibilidade da relação com o professor interferir mais nos comportamentos em sala de aula quando o aluno é iniciante na graduação.

Por outro lado, uma relação distante com o professor pode influenciar na falta de motivação para interagir e participar da aula, tirar dúvidas ou na dedicação aos estudos, também gerando sentimentos de ansiedade, insegurança e desconforto (análise de conteúdo e Classe 2.2 da análise de Reinert). Esses resultados fundamentam a hipótese da influência da relação aluno-professor para o currículo oculto, refletindo a afirmação que as relações de autoridade com professores limita as possibilidades de diálogo (Rasera, Balaz, & Yazlle, 1998) e influencia as condições de ensino (Casanova, & Polydoro 2010).

Outro fato relevante de ser destacado nos resultados da Pergunta 2 é o fato de que o comportamento social dos alunos é influenciado pela relação com o professor, como evitar contato, ignorar ou tratar mal, os quais não estão presentes nas descrições dos comportamentos com professores próximos/íntimos. Esse resultado pode ser interpretado de diversas formas, como: representa um déficit de desempenho de habilidade social, no qual o indivíduo possui os comportamentos desejáveis em seu repertório, mas o desempenha com baixa frequência dependendo do ambiente; pode ser também um indicador negativo de competência social, por ferir certos valores sociais de boa conduta; ou podem ser comportamentos com função relevante para a interação, como punição de comportamentos indesejáveis do outro interlocutor com a intenção de diminuir ou extinguir a probabilidade de resposta.

A Pergunta 3 sondava a relação dos participantes com os colegas em situações de injustiça e, na primeira parte, sobre a reação dos alunos quando sofrem injustiça, as respostas que mais apareceram foram a de conversar, expor ponto de vista e sentimentos, tentar resolver a situação e não fazer nada. A resposta “não fazer nada” presente em 10% dos resultados e, também, na Classe 3.2 da análise do *IRaMuTeQ*, vai ao encontro de um estudo na literatura que identificou que, para os estudantes de Psicologia, abrir mão dos seus direitos para evitar conflitos é uma adequação social (Bandeira, & Quaglia, 2005). Já o alto índice de respostas de “expressar sentimentos” (12%) não condiz com achados da literatura: Carneiro e Teixeira (2011) encontraram que estes alunos tendem a evitar expressão de raiva ou de agressividade. Porém, a expressão de sentimentos (mesmo quando raiva ou tristeza) pode ser sinal de assertividade, quando mescla a utilização correta de CNVPs e da topografia socialmente desejável, podendo ser um indicativo de competência social nos participantes deste estudo, assim como a expressão de solidariedade e de empatia. Além deste, as outras respostas com alta porcentagem (com exceção do “não fazer nada”) também foram encontrados na Classe 3.3 da análise pelo método de Reinert do *IRaMuTeQ* e sugerem desempenhos socialmente competentes, com a tentativa de consecução do objetivo de resolver o problema social presente na situação.

A segunda parte da Pergunta 3 questionava o comportamento do aluno quando presencia situações de injustiça. As respostas que apareceram com maior frequência foram “não interferir” e “expressar opinião”, com aproximadamente a mesma porcentagem de ocorrência (por volta de 20%). Esses resultados demonstram uma dicotomia relevante no comportamento dos estudantes, a qual não pode ser interpretada como uma diferença pelo período em que os alunos estão cursando, já que a análise de especificidade não demonstrou nenhuma diferença importante nas palavras mais utilizadas. Além disso, esses achados podem, mais uma vez, corroborar com os resultados de Bandeira e Quaglia (2005),

verificando que parte dos alunos acha socialmente desejável a não participação em conflitos. Já na categorização realizada pelo *software* IRaMuTeQ, foi identificada para esta pergunta duas classes relacionadas aos sentimentos e comportamentos de “ajudar a pessoa injustiçada”, como “analisar a situação”, “ajudar a resolver”, “defender” e “se posicionar” (Classes 3.4 e 3.5).

A Classe 3.1, encontrada pela mesma análise, pode auxiliar a entender a dicotomia encontrada nas duas primeiras partes da Pergunta 3: com as palavras “proximidade”, “depende”, “nível” e “relação” é possível sugerir que o desempenho do aluno e a escolha da resposta que irá apresentar dependerá das pessoas envolvidas na situação e do grau de proximidade que possui com elas. Esse resultado explicaria o alto índice de respostas de “não fazer nada/não interferir” ao mesmo tempo das respostas de “expressar opinião/ponto de vista”.

Na última parte da questão 3, os alunos eram questionados sobre o comportamento quando percebem que foram injustos com outra pessoa. As respostas com maiores porcentagens de ocorrência foram “pedir desculpas” e “se redimir”, com grande diferença entre as outras respostas. Esse resultado, também encontrado na Classe 3.6 da análise de Reinert, pode indicar um desempenho socialmente competente ao tentar resolver a situação (consecução do objetivo) e melhorando/mantendo a qualidade da relação. Porém, com o alto índice de respostas iguais, é possível que este resultado reflita a desejabilidade social mais do que o real desempenho dos alunos. Na análise de especificidades, é possível encontrar uma diferença de 10% das respostas entre os anos das palavras “pedir” e “desculpas”, indicando que os alunos do primeiro ano responder com maior frequência a resposta de “pedir desculpas” do que os alunos do quinto ano.

Na Pergunta 4, , *“Quando você se depara com um problema na faculdade em que você não se sente 100% confortável ou preparado para resolver, você expressa os seus*

sentimentos? Se sim, descreva como você o faz e para quem.”, os resultados da análise de conteúdo mostram que os participantes expressam sentimentos com maior frequência para rede de apoio (amigos e família), o que também foi encontrado na Classe 4.5 da análise de Reinert. Quando se trata de pessoas relacionadas à universidade, como o supervisor, coordenador e colegas, as respostas de “relatar situação”, “pedir ajuda” e “conversar” são também frequentes (Classe 4.1 e 4.3). Esses resultados são confirmados pela análise de formas com as palavras mais frequentes encontradas nas respostas, porém a análise de especificidades não demonstrou nenhuma diferença relevante entre as respostas dos alunos de quinto e primeiro ano. Além disso, os resultados mostram uma variabilidade comportamental diante da situação que, juntamente aos outros resultados, apontam para um repertório de habilidades sociais de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais. Na terapia, além de expressar sentimentos, foi quando os alunos responderam com maior ocorrência “avaliar situação”. Essa relação não foi encontrada na classificação da análise de Reinert, na qual “terapia” foi relacionada a palavras como “conselho”, “perguntar” “entender” e “ouvir” (Classe 4.4).

Por fim, ao colocar os currículos dos cursos de Psicologia em investigação torna-se evidente o papel das relações e interações que o mesmo constrói e possibilita nas atividades de ensino. Portanto, essas relações (relações de poder, políticas, ideológicas, etc) devem ser consideradas quando o objetivo é refletir sobre as possibilidades de aprendizagem encontradas nos currículos dos cursos (aprendizagens ocultas, de normas sociais, de comportamentos sociais desejáveis ou não...). Os resultados deste estudo possibilitam uma reflexão sobre como estas relações são percebidas e vivenciadas pelos estudantes e, até mesmo, sobre o papel das instituições neste processo. Tais resultados, ao atingirem as pessoas envolvidas no currículo (professores, coordenadores, instituições responsáveis pela organização e fiscalização do ensino, alunos, servidores...), podem instigar uma reflexão das

condições que estão sendo oferecidas, das relações que estão sendo reproduzidas e do impacto disso para a formação de futuros psicólogos.

Estudos futuros poderiam investigar a relação do currículo com a aprendizagem de outros comportamentos relevantes para a atuação na profissão ou aprofundar a investigação das relações estabelecidas no contexto acadêmico, a qual não foi incluída nesta investigação tendo, contudo, surgido aqui como um aspecto relevante nos resultados. Além destas possibilidades, é retomada a importância de pesquisas futuras realizarem uma avaliação longitudinal para verificar a melhora ou não na autoavaliação dos alunos sobre suas habilidades sociais ao longo do período dos cursos. Outros instrumentos podem ser utilizados para tais pesquisas, principalmente quando relacionadas às variáveis contidas no Questionário de Competência Social, por se tratar de um instrumento não validado para tal propósito. Porém, se de interesse da comunidade científica, também é relevante a possibilidade de utilizar os resultados deste estudo para o aprimoramento, validação e normatização do instrumento, o qual seria um avanço relevante para a avaliação da competência social. Outro fator importante em relação aos instrumentos é a limitação do presente estudo em utilizar apenas instrumentos de autorrelato. Pesquisas futuras poderão incluir, por exemplo, a observação direta em situação de desempenho de papéis, utilização de avaliação por informantes e/ou o uso de autorregistro após situações interpessoais.

Considerações finais

De maneira geral, os resultados obtidos não podem ser interpretados como um reflexo real do desempenho social dos participantes, mas como um recorte pontual obtido por instrumentos de autorrelato. O presente estudo caracteriza-se pelo aspecto exploratório, entretanto, avançou sobre as pesquisas que investigam as habilidades sociais e as vivências

acadêmicas de estudantes de Psicologia, considerando posição no período letivo, por exemplo, alunos iniciantes e concluintes, e também o gênero.

Com os resultados obtidos, mostrou-se que os alunos de Psicologia da amostra possuem repertório de habilidades sociais bem elaborado e as análises apontaram correlações positivas e significativas entre as habilidades sociais e as vivências acadêmicas. Os alunos de quinto ano apresentaram melhores escores de habilidades sociais e de vivências acadêmicas, sugerindo uma forte relação do desenvolvimento destes comportamentos ao longo dos anos de graduação. Tal resultado é corroborado com as relações encontradas entre os cursos práticos de habilidades sociais e a aprendizagem dessas habilidades, porém tais cursos não são de acesso fácil e formal aos alunos dos cursos de Psicologia da amostra. Evidencia-se então a necessidade de promoção de condições formais que foquem no desenvolvimento em comportamentos sociais.

Em relação à competência social, a maioria dos alunos participantes apresentou indicadores deste constructo quando avaliadas situações de conflito com professores, colegas e no estágio. Porém, especificamente com os professores, foi indicada uma possível falta de equilíbrio entre os interlocutores, a qual influencia o estabelecimento da relação, a consecução do objetivo da interação e até o comportamento dos alunos na sala de aula e nos estudos. Os indicativos quantitativos das seções do instrumento desenvolvido não se correlacionaram com os escores do IHS2-Del-Prette, refletindo uma limitação do instrumento, enquanto os indicativos qualitativos demonstram diversos pontos de congruência com desempenhos socialmente competentes nos estudantes e levantam uma reflexão sobre as relações estabelecidas nos cursos de Psicologia. Em suma, os resultados deste estudo focalizam a formação da Psicologia, com intenção de conhecer as condições encontradas nas instituições de ensino e contribuir para novas reflexões, as quais podem possibilitar mudanças na maneira como a profissão é entendida, construída e praticada.

Referências

- Aguiar, A. A. R., Aguiar, R. G., & Del Prette, Z. A. (2009). *Calculando a significância clínica e o índice de mudança confiável em pesquisa-intervenção*. São Carlos: EdUFSCar.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Amendola, M. F. (2014). Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 971-283. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370001762013>
- Andrade, A. S., Antunes, N. A., Zanoto, P. A., Tiraboschi, G. A., Viana, P. V. B. A., & Curilla, R. T. (2016). Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(4), 831-846. <http://doi.org/10.1590/1982-3703004142015>
- Arend, M. I., & Motta, R. F. (2014). Representação social do psicólogo na sala de espera de uma clínica-escola. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 415-423. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2014000300010>

- Astleitner, H., & Ortner, C. (2017). Interpersonal Competence Development of University Students – Exploring a Social Problem-Solving Measurement Approach. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 58-75. <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n2a7>
- Bandeira, M., & Quaglia, M. A. C. (2005). Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 9(1), 45-55. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v9i1.3285>
- Bandeira, M., Quaglia, M. A. C., Freitas, L. C., Souza, A. M., Costa, A. L. P., Gomides, M. M. P., & Lima, P. B. (2006). Habilidades Interpessoais na atuação do psicólogo. *Interação em Psicologia*, 10(1), 139-149. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v10i1.5710>
- Bardin, L. (1970). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauth, M. F., Rios, A. C., Lima, D. C., & Resende, K. I. D. S. (2019). Avaliação das habilidades sociais de universitários ingressantes e concluintes. *Contextos Clínicos*, 12(1), 104-123. <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2019.121.05>
- Bettoi, W., & Simão, L. M. (2000). Profissionais para si ou para outros? Algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(2), 20-31. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932000000200005>
- Bettoi, W., & Simão, L. M. (2002). Entrevistas com profissionais como atividade de ensino-aprendizagem desejável na formação do psicólogo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 613-624. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000300015>.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2009). Supervisão em habilidades sociais e seu papel na promoção deste repertório em estagiários de psicologia. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 5(1), 18-34. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20090003>

- Bolsoni-Silva, A. T., & Matsunaka, M. P. S. (2017). O papel da supervisão em terapia comportamental quanto à promoção de habilidades sociais em estagiários de psicologia. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 10(2), 204-214.
- Bosi, M. L. M., & Elias, T. F. (2000). Um novo caminho: perfil e trajetórias de alunos de psicologia ingressos como portadores de diploma. *Revista Estudos de Psicologia, PUC CAMPINAS*, 17(2), 3140. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2000000200003>.
- Botomé, S. P. (1997). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino. [Texto construído como material didático - não publicado], Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2018). Tutorial para uso do *software* IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Recuperado a partir de: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018/view>
- Cardoso, L. M., Garcia, C. S., & Schroeder, F. T. (2015). Vivência acadêmica de alunos ingressantes no curso de Psicologia. *Psicologia: Ensino & Formação*, 6(2), 5-17.
- Carneiro, A. A., & Teixeira, C. M. (2011). Avaliação de habilidades sociais em alunos de graduação em psicologia da Universidade Federal do Maranhão. *Psicologia: Ensino e Formação*, 2(1), 43-56.
- Carrara, K., & Betetto, M. F. (2009). Formação ética para a cidadania: uma investigação de habilidades sociais medidas pelo inventário de habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 26(3), 337-347. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2009000300007>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power for behavioral sciences*. New York, Academic Press.

- Comodo, C. N. (2016). *Vítimas, autores e testemunhas de bullying: uma avaliação das habilidades sociais e de indicadores da competência social* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP.
- CFP - Conselho Federal de Psicologia. (1992). Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil. Contribuição do CFP ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações – enviada em 17 de outubro de 1992. (DF).
- CFP - Conselho Federal de Psicologia. (2019). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. (DF).
- Cruz, R. M. (2016). Avaliação do Impacto da Formação Profissional de Psicólogo na Sociedade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 505-507.
<http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003632016>
- Cruz, R. M., & Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(3), 117-127.
- Daltro, M. R., & Pondé, M. P. (2016). Psicologia como profissão de saúde: relato de um processo de (re)formulação curricular. *Psicologia da Educação*, 42(1), 81-90.
<http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150027>.
- Dantas, J. B. (2010). Formar psicólogos: Por quê? Para quê? *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(3), 621-636. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922010000900012>.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais – Manual teórico-prático*. Petrópolis, RK: Editora Vozes.

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2018). A relação entre habilidades sociais e análise do comportamento: Histórias e atualidades. Em: *Anais, V Congresso de Psicologia e Análise do Comportamento e VI Jornada de Análise do Comportamento: a Psicologia a serviço da sociedade*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Castelo Branco, U. V. (1992). Competência Social na Formação do Psicólogo. *Paidéia*, 2(1), 40-50. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200005>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2004). Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. Em: E. Mercuri, & S. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 105-128). Taubaté: Cabral.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Significância clínica e mudança confiável: A efetividade das intervenções em psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 105-114. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000400013>.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115. <https://doi.org/10.18761/perspectivas.v1i2.33>
- Del Prette, Z. A., P., & Del Prette, A. (2018). Inventário de Habilidades Sociais (IHS2-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Editora Pearson.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M. R., Ulian, A. L. A. O., Gerk-Carneiro, E., Falcone, E. M. O., & Villa, M. B. (2004). Habilidades Sociais de Estudantes de Psicologia: Um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 17(3), 341-350. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000300007>

Durkheim, E. (2018). Pensamento de Émile Durkheim. Pensador. Recuperado a partir de:
<https://pt.jarofquotes.com>

Feitosa, H. N. (2013). *A competência de juízo moral e as atitudes morais dos estudantes de medicina: estudo transcultural* (Tese de doutorado). Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, Porto - Portugal.

Feitosa, H. N., Rego, S., Bataglia, P., Rego, G., & Nunes, R. (2013). Competência de juízo moral dos estudantes de Medicina: um estudo piloto. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 37(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022013000100002>.

Ferreira, L. A. K. (2016). *A relação entre capacidade reflexiva, crenças, valores e ambiente formador: um estudo sobre a competência moral de estudantes da pós-graduação em educação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília - SP.

Filho, M. L. S., Oliveira, J. S. C., & Lima, F. L. A. (2006). Como as pessoas percebem o psicólogo: um estudo exploratório. *Paidéia*, 16(34), 253-261.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200013>.

Fogaça, . C., Matos, D. C., Borsetti, J., Di Rienzo, V. D., Ribeiro, L. P., Martins, R. I., & Silva, I. G. (2016). Academic experience of Psychology students: differences between beginners and graduating. *Estudos de Psicologia*, 33(3), 515-523.
<http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000300014>

Freire, P. (2018). Pensamentos de Paulo Freire. Pensador. Recuperado a partir de:
<https://www.pensador.com/frase/ODc0MjY5/>

- Galindo, W. C. M. (2004). A construção da identidade profissional docente. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(2), 14-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, IV(2), 31-41.
- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *J Consult Clin Psychol*, 59(1), 9-12. Recuperado a partir de: <http://psycnet.apa.org/journals/ccp/59/1/12/10>
- Landim, T. P., Silva, M. S. F., Feitosa, H. N., & Nuto, S. A. S. (2015). Competência de Juízo moral entre estudantes de odontologia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(1), 4149.
- Leme, M. A. V. S., Bussab, V. S. R., & Otta, E. (1989). A representação social da Psicologia e do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 29-35. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000100009>
- Luna, I. N. (2003). Realização pessoal e realização coletiva: a responsabilidade da orientação profissional na construção da identidade profissional. Em: L. L. Melo-Silva (Ed.), *Arquitetura de uma ocupação* (pp. 91-96). São Paulo: Vetor.

- Magalhães, P. P., & Murta, S. G. (2003). Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: um estudo pré-experimental. *Temas em Psicologia, 11*(1), 28-37.
- Magalhães, M., Stralio, M., Keller, M., & Gomes, W. B. (2001). Eu quero ajudar as pessoas: a escolha vocacional da psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão, 21*(2), 10-27. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932001000200003>
- Mazer, S. M., & Melo-Silva, L. L. (2010). Identidade Profissional do Psicólogo: Uma Revisão da Produção Científica no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão, 30*(2), 276-295.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*(1), 1-33. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01321377>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011. (2011). *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal.
- More, C. O. O., Leiva, A. C., & Tagliari, L. V. (2001). A representação social do psicólogo e sua prática no espaço público-comunitário. *Paidéia, 11*(20), 85-98. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2001000200010>
- Oliveira, M S. B. S. (2004). Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais, 19*(55), 180-186. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092004000200014>
- Ortiz, V. H. C., Prowesk, K. S., & Ortiz, F. A. (2011). Construcción y validación de contenido de un diccionario de las competencias genéricas del psicólogo: académicas, profesionales y laborales. *Interdisciplinaria, 28*(2), 299-322.

- Pacheco, P., & Rangé, B. (2006). Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de Psicologia. Em: M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs) *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 199-216). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pinto, F. C., & Fonseca, L. E. G. (2017). O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. *Projeção e Docência*, 8(1), 59-66.
- Pinto, J. C., Taveira, M. C., Candeias, A., & Araújo, A. (2013). Análise fatorial confirmatória da prova de avaliação de competência social face à carreira. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 469-478. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000300006>.
- Rasera, E. F., Balaz, F. M. S., & Yazlle, C. H. D. (1998). O currículo oculto em psicologia – a experiência dos alunos. *Temas em Psicologia*, 6(1), 45-50.
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002>
- Sartori, R. M. (2018). *Avaliação multimodal de habilidades sociais de estagiários de psicologia clínica e suas relações com a qualidade dos atendimentos* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3ª ed). Belo Horizonte: Autentica.
- Skinner, B. F. (1984). *Contingências do reforço: uma análise teórica*. (R. Moreno, Trad.). Coleção “Os pensadores”. São Paulo, Abril Cultural. (Trabalho original publicado em 1969).

- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à Universidade: convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.911>
- Tavares, W. M., Couto, G., & Silva, R. L. F. C. (2012). Perfil de Relações Interpessoais e Habilidades Sociais de Estudantes de Psicologia. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 3(1), 75-92.
- UFSCar. Universidade Federal de São Carlos (2009). Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UFSCar. (SP).
- Werlang, B. S. G. (2012). Autópsia Psicológica, importante estratégia de avaliação retrospectiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(8), 1955-1957. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000800003>

APÊNDICE A – Conteúdo do Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico

Situações exemplos		
Seção Professores	Você está na primeira aula do semestre com um professor que ainda não conhece. Durante a exposição do professor você expressa algumas dúvidas de compreensão sobre o assunto explicado, perguntando ao professor se ele poderia explicar novamente. O professor nega o seu pedido, alegando, em um tom de voz alto e ríspido, que se você não entendeu é porque provavelmente não estava prestando atenção.	
	Você recebe uma prova corrigida pelo professor, com a atribuição de uma nota 6. Em seguida, o professor apresenta no quadro os critérios de avaliação e as respostas adequadas que esperava que os alunos respondessem na prova. Na apresentação, o professor aponta como correta a mesma resposta que marcou em sua prova como estando errada.	
Seção Colegas	Para uma disciplina da graduação, você está fazendo um trabalho em grupo com outros colegas de sala. Porém, durante a organização do trabalho, um colega não responde as mensagens dos membros da equipe e não se compromete em realizar alguma parte do trabalho. A equipe realiza o trabalho sem o auxílio deste colega, mas decidem em conjunto a tirar o nome dele do grupo. O colega te chama para conversar mostrando-se preocupado (expressão facial contraída e a voz trêmula), pede para que convença a equipe a não tirar o nome dele do trabalho.	
	A entrega do trabalho final de uma disciplina está agendada para hoje. Durante a aula, alguns alunos comunicam à professora que não terminaram o trabalho, alegando que o prazo foi insuficiente. Porém, como você e mais alguns colegas conseguiram realizar o trabalho no prazo determinado, a professora questiona se vocês se sentiriam prejudicados com a extensão do prazo.	
Seção Estágio	Você está realizando estágio em uma escola municipal da cidade. Logo que começou o estágio, identificou a demanda em conjunto com os responsáveis pela escola e definiram quais seriam os objetivos da intervenção a ser feita. Depois do início das atividades, os responsáveis pela escola frequentemente levam para você alunos que apresentam problemas de comportamento para atendimento clínico individual, mesmo que este não seja o objetivo definido em conjunto para o seu estágio.	
	Você está fazendo estágio em atendimento clínico há aproximadamente seis meses, atendendo o mesmo cliente. Em suas supervisões, frequentemente a supervisora elogia o trabalho que vem realizando e avalia o seu desempenho como satisfatório. Porém, em uma sessão, o seu cliente, hesitante, informa que está insatisfeito com o processo terapêutico e que não percebeu mudança em sua vida.	
Instrução (comum a todas às seções): As situações apresentadas descrevem conflitos com o professor. Você pode não ter passado por estas situações específicas, mas é muito provável que já tenha vivenciado alguma situação em que não concordou com o comportamento de um professor. A partir disso, responda detalhadamente: a) Avalie como você costuma resolver conflitos com o professor a partir de:		
Categoria	Pergunta	Opções de resposta
Frequência	Com que frequência vivencia situações de conflito com professores?	Nunca (0) Raramente (1), Ocasionalmente (2) Com frequência (3)
	Com que frequência age/reage perante situações de conflito com o professor?	
Autoavaliação	Avalie o seu nível de desconforto em ter que agir diante à situação	Nada (0) Pouco (1) Razoável (2) Muito (3)
	Das vezes que você tentou resolver conflito com professor, atribua uma nota para como a situação foi resolvida*	Ruim (0) Aceitável (1)
	Das vezes que você tentou resolver conflito com professor, atribua uma nota à satisfação em ter exposto o seu ponto de vista*	Bom (2) Ótimo (3)
Avaliação da situação	Das vezes que você agiu para resolver conflito com professor, como você se sentiu imediatamente depois?*	Pior (0) Sem alteração (1) Melhor (2)
	Das vezes que você tentou resolver conflito com professor, como ficou o conflito depois que você tentou resolvê-lo?*	
	Das vezes que você tentou resolver conflito com professor, como ficou a sua relação com o professor? *	
*Se as respostas para diferentes situações forem distintas, avalie apenas a última situação que vivenciou.		
Questões abertas		
Seção Professores	Você altera a sua maneira habitual de expressar insatisfação quando se trata de uma relação com uma "autoridade", como um professor? Explique o porquê.	
	De todos os professores que você possui na graduação, pense em um que você tem uma relação mais próxima e outro cuja relação seja mais distante. Descreva a diferença de como você se comporta em cada uma dessas relações.	
Seção colegas	Quando o comportamento de uma pessoa prejudica outra, costumamos dizer que a situação foi "injusta" ou "desonesta". Pensando nisso, descreva como você costuma agir em relação aos seus colegas quando: 1. Você se sente injustiçado; 2. Presencia uma cena de injustiça, mas não está envolvido; 3. Percebe que foi injusto com alguém.	
Seção estágio	Quando você se depara com um problema na faculdade em que você não se sente 100% confortável ou preparado para resolver, você expressa os seus sentimentos? Se sim, descreva como você o faz e para quem.	

APÊNDICE B - Etapas preliminares para validação do Instrumento “Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico”

Para a elaboração do “Questionário de Competência Social no Contexto Acadêmico” foi feita uma busca bibliográfica, privilegiando o conceito de Competência Social e suas especificidades de avaliação. Buscou-se construir situações que representassem relações presentes no contexto acadêmico do curso de Psicologia, as quais antecederiam itens para avaliação que abrangessem o contexto em questão, o conceito de Competência social e o comportamento dos participantes.

O instrumento é composto por 3 seções, cada uma representando uma relação presente no contexto acadêmico (aluno-professor; aluno-aluno; aluno-cliente em situação de estágio), seguidas por 7 perguntas objetivas avaliadas em escala.

1. Avaliação dos juízes

Método

Com base no referencial teórico do instrumento, foram selecionados três juízes especialistas da área de Habilidades Sociais para que avaliassem o instrumento. Eles foram contatados por e-mail em relação ao interesse e disponibilidade em fazer a avaliação e, depois de aceito, o instrumento foi encaminhado.

Resultados

Avaliação Juiz 1

Apontou dois problemas: o instrumento foca principalmente em situações de conflito e investiga o desempenho social dos participantes, faltando a descrição de contingências para avaliar se o desempenho do participante foi competente ou não.

Decisão pós-avaliação – Juiz 1

O instrumento possui foco nas situações de conflito porque, a partir da primeira etapa de construção dele (busca bibliográfica), diversos estudos apontam que os alunos de Psicologia possuem altas pontuações em habilidades de autoafirmação na expressão de afeto

positivo, apontando déficits em “autocontrole da agressividade em situações aversivas”, “enfrentamento com risco” e “conversação e desenvoltura social”, todas passíveis de serem analisadas em situações de conflito. Em relação ao segundo tópico apontado pelo juiz, especificar "qual é a sua maneira habitual de agir nas situações de conflito" demandaria muitas perguntas abertas, o que tornaria o preenchimento do instrumento exaustivo. É uma limitação do instrumento, considerando que é realizado por autorrelato, principalmente nas perguntas fechadas, o participante avalia o seu desempenho baseado (ou não) nos critérios de competência social. Sendo assim, foi decidido deixar as perguntas fechadas (que não avaliam diretamente a competência social, apenas sondam a autoavaliação de desempenho/conhecimento do participante sobre as situações) e as perguntas abertas, que tem o objetivo principal de, a partir do detalhamento dos participantes de como agem em situações de conflito, avaliar alguns indicativos de Competência Social.

Avaliação Juiz 2

As situações não apresentam o desempenho do aluno, de forma que não é possível avaliar se ele apresenta os requisitos para competência social. Ela oferece elementos sobre a situação, porém, como não oferece o desempenho, ela não contempla requisitos da competência social, já que esses requisitos são habilidades ou conhecimentos do sujeito na interação. As perguntas abertas apresentam indicativos de requisitos da CS, que são as HS que ele apresenta, mas não de critérios de avaliação de CS.

Decisão pós-avaliação – Juiz 2

Para não influenciar as respostas dos participantes, a decisão é que as situações sejam apenas exemplos do dia-a-dia que exijam requisitos da Competência Social para serem resolvidas, sem a sugestão ou predição de algum comportamento adequado do aluno.

Resultado da avaliação geral

Perguntas	Critérios de Competência Social		Adequação Semântica	
	J1	J2	J1	J2
1. Com que frequência vivencia situações de conflito com professores?	-	-	S	S
2. Com que frequência age/reage perante situações de conflito com o professor?	-	-	S	S
3. Avalie o seu nível de desconforto em ter que agir diante à situação	-	AE EP	S	S
4. Das vezes que você tentou resolver conflito com professor, atribua uma nota para o seu desempenho	-	CO AE	N	S
5. Das vezes que você agiu para resolver conflito com professor, como você se sentiu imediatamente depois?	AE	AE	S	S
6. Das vezes que você tentou resolver conflito com professor, como ficou o conflito depois que você tentou resolvê-lo?	QR EP	-	S	N
7. Das vezes que você tentou resolver conflito com professor, como ficou a sua relação com o professor?	EP	QR EP DH	S	S
8. A sua maneira de expressar insatisfação é alterada quando se trata de uma relação com uma “autoridade”, como um professor? Explique o porquê.	-	*	N	S
9. De todos os professores que você possui na graduação, pense em um que você tem uma relação mais próxima e outro cuja relação seja mais distante. Descreva essas duas relações, explicando a diferença dos seus comportamentos em cada uma delas.	-	*	N	S
10. Quando o comportamento de uma pessoa prejudica outra, costumamos dizer que a situação foi “injusta” ou “desonesta”. Pensando nisso, qual a diferença com que você costuma agir na faculdade quando: - Você se sente injustiçado; - Presencia uma cena de injustiça, mas não está envolvido; - Percebe que foi injusto com alguém.		*	-	S
11. Quando você se depara com um problema na faculdade em que você não se sente 100% confortável ou preparado para resolver, você expressa os seus sentimentos? Se sim, descreva <u>como</u> você o faz e <u>para quem</u> .		AE	-	S
LEGENDA CO: Consecução do objetivo AE: Manutenção/melhora da autoestima QR: Manutenção/melhora da qualidade da relação EP: Equilíbrio de poder entre os interlocutores DH: Respeito/ampliação dos direitos humanos interpessoais				

Alterações realizadas

Alterações	Perguntas	Critérios de CS	
		J1	J2
-	1. Com que frequência vivencia situações de conflito com professores?	-	
-	2. Com que frequência age/reage perante situações de conflito com o professor?	-	
-	3. Avalie o seu nível de desconforto em ter que agir diante à situação	-	AE EP
Alteração semântica e adequação ao critério de avaliação	4. Das vezes que você tentou resolver conflito com professor, atribua uma nota para o seu desempenho para que a situação fosse resolvida*	CO	CO AE
Inclusão da pergunta para adequação de critério de avaliação	5. Das vezes que você tentou resolver conflito com professor, atribua uma nota à satisfação em ter exposto o seu ponto de vista*	AE DH	-
-	6. Das vezes que você agiu para resolver conflito com professor, como você se sentiu imediatamente depois?	AE	AE
Alteração do enunciado	7. Das vezes que você tentou resolver conflito com professor, o conflito foi resolvido?	QR EP	-
-	8. Das vezes que você tentou resolver conflito com professor, como ficou a sua relação com o professor?	EP	QR EP DH
Alteração semântica	9. Você altera a sua maneira habitual de expressar insatisfação quando se trata de uma relação com uma “autoridade”, como um professor? Explique o porquê.		*
Alteração semântica	10. De todos os professores que você possui na graduação, pense em um que você tem uma relação mais próxima e outro cuja relação seja mais distante. Descreva a diferença de como <u> você se comporta </u> em cada uma dessas relações.		*
Alteração semântica	11. Quando o comportamento de uma pessoa prejudica outra, costumamos dizer que a situação foi “injusta” ou “desonesta”. Pensando nisso, descreva como você costuma agir em <u>relação aos seus colegas</u> quando: 1. Você se sente injustiçado; 2. Presencia uma cena de injustiça, mas não está envolvido; 3. Percebe que foi injusto com alguém		*
-	12. Quando você se depara com um problema na faculdade em que você não se sente 100% confortável ou preparado para resolver, você expressa os seus sentimentos? Se sim, descreva <u>como</u> você o faz e <u>para quem</u> .		AE
LEGENDA CO: Consecução do objetivo AE: Manutenção/melhora da autoestima QR: Manutenção/melhora da qualidade da relação EP: Equilíbrio de poder entre os interlocutores DH: Respeito/ampliação dos direitos humanos interpessoais			

2. Estudo Piloto

Método

Foi realizado um estudo- piloto em 7 (sete) alunos do curso de Psicologia da UFSCar, com idade entre 20 a 22 anos, de ambos os sexos. A amostra foi escolhida de acordo com a disponibilidade dos aplicadores e dos participantes, além do critério de inclusão que era estar cursando o terceiro ou quarto ano do curso. O convite para participação foi realizado mutuamente à explicação do objetivo da pesquisa e da apresentação do TCLE.

Resultados

Parte 1 – Dados gerais do Estudo Piloto

Data de aplicação	24 a 27 de setembro de 2018
Participantes	7 (sete) estudantes de Psicologia da UFSCar.
	Terceiro ano (2) e quarto ano (5).
	Homens (2) e mulheres (5).
	Entre 20 a 22 anos. 20 (1); 21 (4); 22 (2).
Tempo médio de aplicação	22 minutos e 44 segundos Mínimo – 17 minutos e 18 segundos; Máximo – 28 minutos e 10 segundos.

Parte 2 – Resultados das perguntas realizadas logo após a aplicação

1. O fato de saber que a Competência Social está sendo avaliada influenciou as suas respostas? Se sim, como?

Não influenciou 4 participantes – 57,14%	Influenciou* 3 participantes – 42,86%
--	---

* Como?

P2. “Ajuda a descrever os detalhes da situação”;

P3 e P7. “Não influenciou, mas acho que pode influenciar outros alunos”.

2. Você achou a linguagem acessível?

Sim (100%)

3. Você achou cansativo responder ao instrumento?

Não 6 participantes - 85,7%	Sim 1 participante - 14,3%
---------------------------------------	--------------------------------------

Observações:

P3 e P7 sugeriram que o instrumento fosse aplicado no computador.

Parte 3 – Observações Gerais

Parte do instrumento	Comentário	Decisão
Instruções	P1. Verificou um erro de digitação; P1. Sugeriu especificar que não é necessário utilizar todas as linhas; P1. Sugeriu especificar que as situações são apenas exemplos.	Alterações realizadas
Situação Aluno-Professor	Não houve comentários ou dúvidas.	-
	Análise das respostas: foi verificado que P3 respondeu a questão aberta 2 descrevendo os comportamentos dos professores.	A descrição da pergunta foi reformulada para que este erro não ocorra.
Situação Aluno-Aluno	P6. Assinalou necessidade de melhorar a descrição do que é para ser feito; P6. Sugeriu especificar que a situação de injustiça não precisa, necessariamente, ser em relação com outros colegas;	Alterações realizadas
Situação Aluno-Cliente (em situação de estágio)	Não houve comentários ou dúvidas.	-

Parte 4 – Indicações de Resultados

Perguntas fechadas

- a. Maior frequência de conflitos (e de ação diante ao conflito) é em situações de estágio;
- b. Maior desconforto é em relação aos professores;
- c. A maioria das avaliações de desempenho em situações de conflito foi “bom”, mas as menores notas foram em relação a situações de conflito com o professor;
- d. Aproximadamente 81% das respostas nas três situações relataram terem se sentido melhor depois de agir diante a conflitos;
- e. Sobre a avaliação do conflito, as situações 1 e 3 (com professor e com clientes em situação de estágio): 4 participantes relataram que o próprio comportamento ajudou a resolver o conflito e 3 relataram que o comportamento não alterou a situação de conflito. Já na Situação 2, relativa à relação com outros alunos, a maioria (6 participantes – 85,7%) relatou que o próprio comportamento ajudou a resolver o conflito, apenas um participante apontou que o conflito piorou depois de agir;
- f. Nas três situações, 3 respostas apontam que a relação piorou depois do participante agir sobre o conflito (2 em situação com o professor e 1 em situação com outros alunos). A maioria nas três situações apontou que não houve alteração na relação (52,4%) e 33,33% das respostas apontam para melhoria da relação (2 em situação com professor, 2 em situação com outros alunos e 3 em situação com cliente no estágio).

Perguntas abertas - Relação com o professor

- a. Todos as participantes alegaram pelo menos 2 destas características na expressão de insatisfação com figuras de “autoridade”, como os professores: tomam mais cuidado ao expressar a insatisfação, situação gera ansiedade, situação é inibida ou “guiada” pelo medo de punição.
- b. Descrição das relações mais próximas com os professores contém comportamentos que colaboram para a melhoria/manutenção da relação, como: compartilhar problemas pessoais ou sentimentos, conversas informais, fazem perguntas ou expressam dúvidas,
- c. Descrição das relações mais distantes com os professores contém comportamentos que não colaboram para a melhoria/manutenção da relação, como: conversar apenas o necessário (3), não compartilhar resultados ou experiências (3 - uma participante relatou que compartilha apenas resultados positivos de trabalhos/provas); na sala de aula não cumprimentam e não fazem perguntas (3)

Perguntas abertas – Relação com outros alunos

1. Situação em que se sente injustiçado: 5 participantes relataram conseguir expressar os sentimentos, 2 participantes relataram que não fazem nada nesta situação.
2. Situação em que outra pessoa é injustiçada: 3 participantes relataram que aconselham a vítima a reagir à injustiça e/ou defendem a pessoa. 2 participantes relataram que não fazem nada nesta situação. Independente do que fazem (ou não) frente à situação, 2 participantes relataram se sentir mal pessoa injustiçada.
3. Situação em que comete injustiça: A maioria dos participantes relataram pedir desculpa e tentar melhorar a situação. Dois participantes indicaram que fazem uma avaliação do próprio comportamento.

Perguntas abertas – Relação com cliente (estágio)

- a. A maioria dos participantes relatou lidar com essa situação apenas compartilhando com amigos, com orientadores de estágio ou com terapeuta, mas não apontam para a resolução do problema diretamente com o cliente.
- b. Apenas dois participantes relataram que conversam com o professor/amigos como meio de receber orientação sobre como agir e, depois disso, resolvem o problema no estágio.

3. Conclusão

Os resultados da avaliação dos juízes apontaram para limitações do instrumento e para modificações passíveis para avaliação da competência social, as quais foram realizadas. O estudo piloto apontou para a necessidade de algumas modificações pontuais no instrumento,

como a especificação de instruções ou melhoria na descrição das perguntas. A análise das indicações de resultados aponta que as perguntas fechadas presentes no instrumento, apesar de limitadas para avaliar com detalhes os componentes da Competência Social (assim como apontaram os juízes) fornecem dados relevantes que podem ajudar na avaliação do construto. Enquanto as perguntas abertas incentivam a descrição de detalhada do desempenho, auxiliando na avaliação de indicadores de competência social nas situações solicitadas. Dessa forma, evidencia-se que o instrumento, em sua versão final, representa uma alternativa para avaliação do constructo que se propõe a mensurar.

APÊNDICE C – Média e desvio padrão por item do IHS2-Del-Prette

	1° A		1° P		5° A		5° R	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
01. Manter conversa com desconhecidos	2,26	0,994	3,98	1,006	2,79	1,272	2,2	1,152
02. Pedir mudança de conduta	3,71	1,14	4,16	0,968	4,08	0,955	3,3	1,16
03. Agradecer elogios	4,3	1,122	4,67	0,694	4,4	0,871	3,75	1,234
04. Interromper a fala do outro	2,33	1,075	3,44	1,091	2,46	1,105	1,69	0,904
05. Cobrar dívida de amigo	2,86	1,259	3,7	1,179	3,03	1,257	2,39	1,187
06. Elogiar outrem	3,33	1,158	4,47	0,89	3,52	1,045	2,77	1,23
07. Apresentar-se a outra pessoa	1,78	1,083	3,65	1,156	2,56	1,241	1,93	1,209
08. Participar de conversação	3,49	1,19	4,36	1,095	3,87	1,251	3	1,183
09. Falar a público desconhecido	2,6	1,368	4,41	0,886	3,24	1,304	2,66	1,277
10. Expressar sentimento positivo	3,11	1,385	4,36	1,028	3,48	1,354	3,03	1,472
11. Discordar de autoridade	2,02	1	3,71	1,167	2,46	1,119	1,77	1,055
12. Abordar para relação sexual	1,86	1,102	3,36	1,31	3	1,218	2,2	1,47
13. Reagir a elogio	3,39	1,261	4,23	0,929	3,83	1,1	2,92	1,115
14. Falar a público conhecido	3,1	1,455	4,23	1,002	3,71	1,3	2,87	1,31
15. Lidar com críticas injustas	3,43	1,309	4,27	0,951	3,81	1,229	2,89	1,212
16. Discordar do grupo	3,15	1,157	4,24	0,781	3,57	1,201	2,54	1,058
17. Encerrar conversação	3,52	1,293	4,21	1,007	3,84	1,096	3,44	1,204
18. Lidar com críticas dos pais	3,86	1,202	4,58	0,789	3,78	1,069	3,48	1,337
19. Abordar autoridade	2,57	1,282	4,2	1,094	3,08	1,209	2,36	1,212
20. Declarar sentimento amoroso	2,74	1,359	3,83	1,008	3,37	1,126	2,8	1,166
21. Devolver mercadoria defeituosa	3,45	1,274	4,45	0,746	3,94	1,091	3,11	1,24
22. Recusar pedidos abusivos	3,09	1,344	4,08	1,16	3,38	1,3	2,74	1,34
23. Fazer pergunta a desconhecido	2,79	1,24	3,95	1,084	3,56	1,254	2,77	1,203
24. Encerrar conversa ao telefone	3	1,303	3,93	1,093	3,95	1,069	3,23	1,322
25. Lidar com críticas justas	3,68	0,982	4,51	0,917	4,02	0,852	2,98	1,231
26. Pedir favores a desconhecidos	3,15	1,552	4,28	1,025	2,94	1,243	2,54	1,349
27. Expressar desagrado a amigos	2,61	1,214	4,06	1,088	3,05	1,156	2,1	1,06
28. Elogiar familiares	4,47	0,805	4,86	0,464	4,59	0,687	4,02	1,041
29. Fazer pergunta a conhecidos	2,97	1,316	4,63	0,704	3,54	1,268	2,51	1,22
30. Defender outrem em grupo	3,63	0,966	4,65	0,628	3,75	1,062	3	1,278
31. Cumprimentar desconhecidos	3,01	1,262	4,27	0,913	3,4	1,374	2,8	1,327
32. Pedir ajuda a amigos	3,24	1,239	4,27	1,078	3,65	1,22	2,84	1,128
33. Negociar uso de preservativo	4,52	0,963	4,72	0,849	4,35	1,138	4,05	1,244
34. Recusar pedido abusivo	3,37	1,182	4,29	0,993	3,67	1,016	2,75	1,135
35. Expressar sentimento positivo	3,97	0,946	4,24	0,867	4,08	0,885	3,66	0,964
36. Manter conversação	2,8	1,098	4,26	0,996	3,35	1,233	2,75	1,312
37. Pedir favores a colegas	3,3	0,978	4,26	0,972	3,97	1,047	3,39	1,021
38. Lidar com chacotas	2,92	1,183	3,17	1,248	3,22	1,184	2,97	1,197

APÊNDICE D – Média e desvio padrão por item do QVA-r

		1° A		1° P		5° A		5° R	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
1	Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade	2,94	0,97	4,06	0,94	3,22	0,99	2,9	1,11
2	Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi	3,92	0,87	4,69	0,56	4,17	0,96	3,67	1,14
3	Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade	3,07	1,49	3,65	1,52	3,98	1,29	3,64	1,39
4	Costumo ter variações de humor	2,26	1,09	3,6	1,02	2,92	1,15	3,05	1,18
5	Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	3,99	1,14	4,78	0,45	4,33	0,86	3,64	1,17
6	Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma	3,41	1,17	4,3	1,26	3,76	1,19	3,54	1,22
7	Escolhi bem o curso que frequento	4,06	1,14	4,71	0,7	4,33	0,82	3,89	1,13
8	Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi	3,83	0,78	4,81	0,47	4,27	0,6	3,39	0,92
9	Sinto-me triste ou abatido(a)	2,77	1,09	4,24	0,96	3,16	1,18	3,41	0,97
10	Administro bem meu tempo	2,45	0,95	4,47	0,82	3	1,22	2,89	1,14
11	Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a)	3,1	1,28	4,44	0,93	3,19	1,31	3,25	1,16
12	Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo	4,11	0,83	4,62	0,75	4,19	1	3,97	1,05
13	Há situações em que sinto que estou perdendo o controle	2,59	1,17	4,36	0,88	3,02	1,18	3,3	1,12
14	Sinto-me envolvido com o meu curso	3,64	1	4,73	0,66	3,83	1,06	3,21	1,19
15	Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade	2,4	0,84	4,63	0,69	3,75	1	2	0,98
16	Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento	3,98	1,27	4,55	0,78	4,83	0,46	4,11	1,31
17	Nos últimos tempos me tornei mais pessimista	3,06	1,28	4,38	0,94	3,08	1,4	3,61	1,13
18	Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal	3,92	1,11	4,4	0,92	4,27	1,02	3,72	1,14
19	Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais	3,45	1,08	4,62	0,75	3,65	1,08	3,16	1,1
20	Sinto cansaço e sonolência durante o dia	2,18	1,11	4,15	1,05	2,48	1,12	3	1,05
21	Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional	4,15	0,92	4,7	0,67	3,89	1	3,82	1,07
22	Acredito possuir bons amigos na universidade	4,03	1,07	4,64	0,65	4,35	1,05	3,66	1,17
23	Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho	2,47	1	4,45	0,86	3,16	1,18	3,11	1
24	Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	3,89	1,1	4,6	0,64	3,94	1,09	3,46	1,09
25	Tenho momentos de angústia	2,17	1,06	4,16	1	2,21	1,07	2,67	1,26
26	Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal	3,63	1,21	4,38	0,98	4	1,22	3,1	1,22
27	Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo	2,6	1,08	4,38	0,9	2,76	1,25	2,89	1,24
28	Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer	2,67	1,31	4,38	0,79	3,14	1,27	2,75	1,34
29	Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos	3,97	1,01	4,64	0,63	3,87	0,99	3,51	0,98
30	Conseguo ter o trabalho escolar sempre em dia	2,77	0,96	4,62	0,6	3,37	1,08	3,67	1,09
31	Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa	2,85	1,17	3,88	1,44	3,22	1,05	2,59	1,19
32	Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades	3,99	1,01	4,7	0,69	4,1	0,91	3,51	1,15
33	Sou visto como uma pessoa amigável e simpático	3,66	0,95	4,52	0,7	3,9	1,01	3,56	1,22
34	Penso em muitas coisas que me deixam triste	2,39	1,1	4,22	0,93	2,84	1,25	2,98	1,16

35	Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	3,53	1,28	4,33	0,91	3,73	1,19	3,57	1,19
36	Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo	2,91	1,21	4,62	0,58	3,54	1,16	3,02	1,03
37	Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	3,23	1,35	4,2	0,94	3,83	1,17	3,08	1,31
38	Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	3,54	0,95	4,58	0,64	4,13	0,85	2,92	0,95
39	Faço boas anotações das aulas	3,05	1,12	4,56	0,68	3,29	1,21	3,51	1,15
40	Sinto-me fisicamente debilitado(a)	3,46	1,26	4,56	0,93	3,67	1,21	3,92	1,05
41	A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse	4,23	0,86	4,55	0,94	4,14	0,97	4,13	1,16
42	Consgo ser eficaz na minha preparação para as provas	3,22	0,9	4,66	0,66	3,33	1,05	3,46	1,12
43	A biblioteca da minha Universidade é completa	3,57	1,03	4,59	0,68	3,19	1,13	3,31	1,09
44	Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	3,01	1,13	4,59	0,58	3,1	1,09	3,44	1,15
45	Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade	3,56	1,19	4,2	0,97	3,89	1,09	3,82	1,19
46	Tenho dificuldades para tomar decisões	2,17	1,05	3,91	1,31	2,81	1,26	2,49	1,22
47	Sinto-me desiludido(a) com meu curso	4,2	0,99	4,64	0,92	4,02	1,1	3,87	1,13
48	Tenho capacidade para estudar	3,83	1,04	4,67	0,85	4	0,92	3,93	0,87
49	Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	3,99	1,11	4,47	0,9	4,08	0,92	3,98	0,99
50	Tenho me sentido ansioso(a)	2,09	1,1	4,15	0,93	2,17	1,19	2,97	1,33
51	Estou no curso que sempre sonhei	3,28	1,44	4,24	1,08	3,62	1,16	3,51	1,3
52	Sou pontual na chegada às aulas	3,6	1,13	4,35	0,87	3,38	1,33	3,85	1,29
53	A minha Universidade/Faculdade tem boa infraestrutura	3,1	1	4,5	0,75	3,08	0,83	3,11	0,97
54	Não consigo fazer amizade com meus colegas	3,89	1,05	4,29	1,26	3,98	1,11	3,52	1,18

APÊNDICE E – Valores de correlação entre QVA-r e IHS2-Del-Prete

		IHS2-Del-Prete					QVA-r						
		Geral	F1	F2	F3	F4	F5	Geral	D1	D2	D3	D4	D5
IHS – 1º e 5º ano	Geral	1	0,842**	0,652**	0,769**	0,632**	0,818**	0,557**	0,406**	0,489**	0,350**	0,297**	0,278**
	F1		1	0,418**	0,470**	0,390**	0,693**	0,427**	0,372**	0,357**	0,214**	0,232**	0,173*
	F2			1	0,483**	0,293**	0,504**	0,350**	0,217**	0,260**	0,311**	0,133	0,197*
	F3				1	0,358**	0,646**	0,442**	0,237**	0,409**	0,354**	0,278**	0,274**
	F4					1	0,468**	0,423**	0,320**	0,409**	0,205*	0,239**	0,184*
	F5						1	0,402**	0,295**	0,378**	0,270**	0,238**	0,115
QVA-r – 1º e 5º ano	Geral							1	0,744**	0,652**	0,677**	0,551**	0,652**
	D1								1	0,293**	0,309**	0,358**	0,317**
	D2									1	0,334**	0,175*	0,389**
	D3										1	0,267**	0,478**
	D4											1	0,229**
	D5												1
IHS – 1º ano	Geral	1	0,787**	0,486**	0,731**	0,493**	0,725**	0,386**	0,303**	0,347**	0,305**	0,062	0,169
	F1		1	0,233*	0,355**	0,189	0,624**	0,196	0,226*	0,157	0,094	0,074	-0,021
	F2			1	0,343**	0,031	0,236*	0,202	0,162	0,097	0,324**	-0,058	0,051
	F3				1	0,244*	0,549**	0,375**	0,158	0,324**	0,361**	0,168	0,289**
	F4					1	0,315**	0,323**	0,225*	0,377**	0,220*	-0,011	0,134
	F5						1	0,152	0,157	0,137	0,182	-0,018	-0,019
QVA-r – 1º ano	Geral							1	0,720**	0,581**	0,620**	0,365**	0,638**
	D1								1	0,164	0,219*	0,322**	0,287**
	D2									1	0,265*	-0,04	0,355**
	D3										1	0,005	0,406**
	D4											1	0,096
	D5												1
IHS – 5º ano	Geral	1	0,845**	0,699**	0,793**	0,668**	0,894**	0,573**	0,424**	0,556**	0,348**	0,384**	0,24
	F1		1	0,406**	0,511**	0,462**	0,712**	0,523**	0,437**	0,512**	0,302*	0,264*	0,252*
	F2			1	0,588**	0,399**	0,688**	0,358**	0,187	0,347**	0,266*	0,231	0,158
	F3				1	0,386**	0,707**	0,396**	0,268*	0,403**	0,290*	0,296*	0,146
	F4					1	0,534**	0,435**	0,370**	0,372**	0,149	0,423**	0,116
	F5						1	0,533**	0,369**	0,534**	0,324**	0,408**	0,142
QVA – 1º ano	Geral							1	0,763**	0,726**	0,713**	0,686**	0,582**
	D1								1	0,421**	0,375**	0,369**	0,269*
	D2									1	0,401**	0,349**	0,393**
	D3										1	0,514**	0,525**
	D4											1	0,299*
	D5												1

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

APÊNDICE F – Valores de correlação entre Questionário de Competência Social e IHS2-Del-
Prette

		IHS2-Del-Prette					Q. Competência Social				
		Geral	F1	F2	F3	F4	F5	Professor	Colegas	Estágio	Total
IHS – 1º e 5º ano	Geral	1	0,857**	0,675**	0,755**	0,650**	0,830**	0,186*	0,235**	0,199	0,438**
	F1		1	0,449**	0,454**	0,408**	0,709**	0,156	0,187*	0,136	0,343**
	F2			1	0,482**	0,302**	0,523**	0,058	0,098	0,138	0,316**
	F3				1	0,352**	0,654**	0,219**	0,127	0,175	0,324**
	F4					1	0,492**	0,093	0,280**	0,199	0,337**
	F5						1	0,115	0,096	0,122	0,292**
QCS – 1º e 5º ano	Professor							1	0,186*	0,302*	0,581**
	Colegas								1	0,092	0,629**
	Estágio									1	0,688**
	Total										1
IHS – 1º ano	Geral	1	0,815**	0,485**	0,718**	0,523**	0,742**	0,369**	0,230*	0,456	0,360**
	F1		1	0,276**	0,339**	0,196	0,648**	0,300**	0,120	0,296	0,229*
	F2			1	0,283**	0,023	0,228*	0,180	0,023	0,385	0,123
	F3				1	0,289**	0,551**	0,290**	0,126	0,289	0,259*
	F4					1	0,333**	0,200	0,362**	0,552	0,356**
	F5						1	0,222*	-0,006	0,359	0,151
QCS – 1º ano	Professor							1	0,254*	0,542	0,722**
	Colegas								1	0,591	0,762**
	Estágio									1	0,782*
	Total										1
IHS – 5º ano	Geral	1	0,871**	0,736**	0,770**	0,737**	0,871**	0,119	0,193	0,177	0,244
	F1		1	0,463**	0,499**	0,572**	0,711**	0,076	0,228	0,116	0,206
	F2			1	0,615**	0,480**	0,688**	0,027	0,108	0,118	0,126
	F3				1	0,345**	0,713**	0,201	0,075	0,162	0,225
	F4					1	0,585**	0,020	0,111	0,173	0,152
	F5						1	0,082	0,162	0,111	0,176
QCS – 1º ano	Professor							1	0,118	0,289*	0,734**
	Colegas								1	0,036	0,548**
	Estágio									1	0,688**
	Total										1

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).