



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

THAMIRES GASPAR GOUVEIA

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES  
SOCIAIS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

CAMPINAS  
2020

THAMIRES GASPAR GOUVEIA

# **PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Supervisor/Orientador: SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA THAMIRES GASPAR GOUVEIA, E ORIENTADA PELA PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO.

CAMPINAS  
2020

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G745p Gouveia, Thamires Gaspar, 1993-  
Programa de desenvolvimento de habilidades sociais no contexto  
universitário / Thamires Gaspar Gouveia. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Soely Aparecida Jorge Polydoro.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Habilidades sociais. 2. Ensino superior - Integração. 3. Intervenção. 4.  
Estudantes universitários. 5. Ensino superior. I. Polydoro, Soely Aparecida  
Jorge, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Social skills development program in university context

**Palavras-chave em inglês:**

Social skills

Academic integration

Intervention

University students

Higher education

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Soely Aparecida Jorge Polydoro [Orientador]

Adriane Martins Soares Pelissoni

Daniele Carolina Lopes

**Data de defesa:** 05-02-2020

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: 0000-0001-6878-5236

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0089967369852280>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NO  
CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

**Autora: Thamires Gaspar Gouveia**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profª Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro  
Profª Dra. Adriane Martins Soares Pelissoni  
Profª Dra. Daniele Carolina Lopes

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação.

**2020**

## DEDICATÓRIA

*Eu ouvi dizer  
Que as pessoas entram em nossa vida  
Por uma razão  
Trazendo algo que devemos aprender  
E somos levados  
Àqueles que nos ajudam mais a crescer  
Se os permitimos  
E os ajudarmos também*

**Trecho da música For  
good  
Musical Wicked**

Dedico este trabalho aos meus pais, **Irlanda e Alfredo**, as minhas irmãs **Thaiana e Thais** que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

Esta dedicatória se estende à minha orientadora, **Soely** que de forma sempre tão presente, carinhosa e respeitosa, lapidou, norteou e fez com que esse trabalho se concretizasse.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram não só para a pesquisa, mas que estiveram ao meu lado nesta trajetória de alguma forma, que tenha sido por meio de uma palavra amiga, um sorriso sincero, um abraço acolhedor, meu muito obrigada!

Um agradecimento muito especial à minha orientadora Soely, que com todo seu cuidado, carinho, atenção, amparo fez dessa experiência do mestrado muito mais proveitosa, rica e cheia de amor para mim. Foi um caminho difícil, mas nunca me senti sozinha e te agradeço muito por isso. Obrigada pelas orientações riquíssimas, obrigada por compartilhar comigo um pouquinho de toda sua sabedoria e conhecimento da área, mas obrigada principalmente por me mostrar como eu posso ser uma pessoa melhor.

Agradeço a minha família, vocês foram primordiais em toda minha trajetória, sempre me apoiando em cada decisão, em cada obstáculo e em cada vitória. E aqui saliento um agradecimento especial a minha mãe Irlanda, que é meu alicerce, é a pessoa que mais se esforçou e lutou para eu estar aqui hoje, e eu não tenho como expressar tamanha gratidão, amo você! Agradeço ao meu pai Alfredo, minhas irmãs Thais e Thaiana, meus sobrinhos queridos Beatriz, Felipe e Daniel. Meu namorado, Lucas, por todo apoio, compreensão e carinho, te agradeço muito! E especialmente pelas ajudas com o Excel! Sem vocês nada disso seria possível, amo vocês!

Aos meus amigos, de dentro e de fora da Unicamp. Amigos que o mestrado me trouxe e outros que a vida me presenteou. Agradeço a Daniela Tâmega, por sempre me ajudar, me ouvir e prontamente já propor análises e soluções, me ensinou o que era autorregulação, antes mesmo de eu conhecer esse termo. Agradeço a Gracieli Laurindo por todas as palavras doces e gentis quando as dúvidas vinham. Agradeço aos meus amigos do grupo PES, Michelle, Nani, João, Maria, Rita, Claudia, Alicia, pelo incentivo, ajuda, apoio, feedbacks e amizade que sei que perdurará. Faço um agradecimento especial a Michelle que foi uma pessoa que facilitou muito meu ingresso nesse mundo da pós-graduação, até os dias ruins ficaram mais leves quando estava lá. Obrigada!

Ao Serviço de Apoio ao Estudante, toda a equipe que acompanhou de perto a construção e execução deste projeto e deram todo o apoio para viabilizá-lo, Adriane Pelissoni, Marilda Dantas, Maria José e Stella Ruiz. Meu muito obrigada!

Um agradecimento especial à Prof<sup>a</sup> Camila Fior, pelo auxílio com as análises dos dados desta pesquisa.

Às professoras que compuseram a banca examinadora desta Dissertação de Mestrado, pela disponibilidade para com a apreciação deste trabalho.

À FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo n° 2018/02755-2) pelo apoio financeiro essencial para realização dessa pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

E por fim, agradeço aos estudantes que participaram desta pesquisa e que se dispuseram a desenvolver habilidades sociais no contexto universitário.

## RESUMO

A experiência no ensino superior exige enfrentamentos de diferentes demandas, entre elas, as de natureza interpessoal. Dessa forma, entende-se que seu desenvolvimento, deve fazer parte dos objetivos da educação superior. A presente pesquisa quase-experimental teve como objetivo analisar os resultados de uma intervenção para o desenvolvimento de habilidades sociais em contextos do ensino superior por meio do seu efeito nas medidas de Habilidades Sociais e integração ao ensino superior. O estudo contou com 29 participantes, sendo: 15 participantes no grupo controle (53,3% mulheres; idade média de 19 anos) e 14 no grupo experimental (50% mulheres; idade média de 20 anos). Foram utilizados questionários de caracterização e dois instrumentos de avaliação no pré e pós teste, um para aferir as habilidades sociais dos estudantes - Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-Del Prette) e outro para avaliar a percepção do aluno sobre sua integração ao ensino superior - Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA). Foi planejado um programa de promoção das habilidades sociais voltado para as experiências do ensino superior, desenvolvido em sete encontros de 1h30 cada, com foco nas habilidades de comunicação, assertivas, manejo de problemas interpessoais e empáticas. Os dados foram analisados com uso de estatística descritiva e inferencial. Os resultados entre pré e pós-teste no grupo experimental apresentam aumento no Escore Total do EAVA ( $p=0,037$ ), no Escore bruto total do IHS2-Del Prette ( $p=0,008$ ) e nas suas subescalas Fator 1- Conversação assertiva ( $p=0,030$ ), Fator 2 – Abordagem afetivo-sexual ( $p=0,047$ ) e Fator 5- Desenvoltura social ( $p=0,005$ ). Os resultados do grupo controle indicaram redução do Escore bruto no Fator 1- Conversação assertiva ( $p=0,013$ ) do IHS2- Del Prette. Além disso, foram encontradas nove correlações no GE no pós teste, a saber: Escore Total do IHS2-Del Prette e Habilidade do estudante ( $r=0,542$ ), Envolvimento em atividade não-obrigatória ( $r=0,569$ ) e Condições para estudo ( $r=0,574$ ). O fator 1 do IHS2-Del Prette “Conversação assertiva” e o Escore total da EAVA ( $r=0,535$ ), “Habilidade do estudante” ( $r=0,615$ ), “Envolvimento em atividades não-obrigatórias” ( $r=0,687$ ) e “Condições para estudo” ( $r=0,701$ ). Assim como o fator 3 do IHS2-Del Prette “Expressão de sentimento positivo” e “Envolvimento em atividades não-obrigatórias” ( $r=0,641$ ). E por fim, o fator 5 “Desenvoltura social” e “Habilidade do estudante” ( $r=0,681$ ). Os dados evidenciam a eficácia do programa de habilidades sociais contextualizadas no ensino superior e sugere reflexões e direções para futuras pesquisas.

**Palavras-chave:** habilidades sociais; integração ao ensino superior; intervenção; universitário; ensino superior.

## ABSTRACT

Experience in higher education requires facing different demands, including interpersonal nature. Thus, it is understood that its development should be part of the objectives of higher education. This quasi-experimental research aimed to analyze the effect of an intervention on the development of social skills in the academic context and on the integration of higher education. The study had 29 participants: 15 participants in the control group (53.3% women; mean age 19 years) and 14 participants in the experimental group (50% women; average age 20 years). Characterization questionnaires and two pre- and post-test assessment tools were used, one to measure students' social skills - Social Skills Inventory 2 (IHS2-Del Prette) and the other to assess student reading about their integration into higher education - Academic Life Assessment Scale (EAVA). The program was developed in seven meetings (1h30 each), focusing on communication, assertive, interpersonal and empathic skill problems. Data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program. The results between pre and post-test in the experimental group showed an increase in the total AAS score ( $p=0.037$ ), the total gross score of the IHS2-Del Prette ( $p=0.008$ ) and its subscales Factor 1- Assertive Conversation ( $p=0.030$ ), Factor 2 - Affective-Sexual Approach ( $p=0.047$ ) and Factor 5- Social Resourcefulness ( $p=0.005$ ). The results of the control group indicated a reduction in the raw score in IHS2-Del Prette Factor 1 - Assertive Conversion ( $p=0.013$ ). In addition, nine post-test GE correlations were found, namely: IHS2-Del Prette Total Score and Student Ability ( $r=0.542$ ), Non-Compulsory Activity Engagement ( $r=0.569$ ) and Conditions for Study ( $r=0.574$ ). IHS2-Del Prette Factor 1 "Assertive Conversation" and the EAVA Total Score ( $r=0.535$ ), "Student Skill" ( $r=0.615$ ), "Engagement in Non-Compulsory Activities" ( $r=0.687$ ) and "Conditions for study" ( $r=0.701$ ). As well as IHS2 Del Prette factor 3 "Expression of positive sentiment" and "Engagement in non-compulsory activities" ( $r=0.641$ ). Finally, factor 5 "Social Resourcefulness" and "Student Skill" ( $r=0.681$ ). The data show the effectiveness of the contextualized social skills program in higher education and suggest reflections and directions for future research.

**Keywords:** social skills; academic integration; intervention; university student; higher education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### **Introdução**

Figura 1. Nomeação das dez classes de habilidades sociais..... 108

### **Artigo 3**

Figura 1. Comparação entre pré e pós-teste para o GC e GE dos fatores da EAVA e IHS-2 ..... 127

## LISTA DE TABELAS

### Artigo 2

Tabela 1. Fatores, definição de cada fator, exemplos de itens e os valores de alpha .....	80
Tabela 2. Subescalas, definição de cada subescala, exemplos de itens da Escala de Avaliação da Vida Acadêmica e os valores de alpha .....	83
Tabela 3. Comparação das variáveis numéricas entre as duas avaliações do instrumento EAVA no grupo experimental (N= 14) .....	88
Tabela 4. Comparação das variáveis numéricas entre as duas avaliações do instrumento EAVA no grupo controle (N=15).....	89
Tabela 5. Comparação das variáveis numéricas entre as duas avaliações do instrumento IHS2-Del Prette na amostra experimental (N=14) .....	90
Tabela 6. Comparação das variáveis numéricas entre as duas avaliações do instrumento IHS2-Del Prette na amostra controle (N=15) .....	91

### Artigo 3

Tabela 1. Correlações entre escores das escalas na avaliação de pós-teste da EAVA e do IHS2-Del Prette no grupo experimental (n=14) e grupo controle (n=15).....	125
--	-----

## LISTA DE QUADROS

### **Introdução**

Quadro 1. Relação entre autores e as técnicas/procedimentos adotados em cada THS .....38

Quadro 2. Principais tópicos em comum encontrados nos trabalhos de revisões de literatura da área de Habilidades Sociais .....44

### **Artigo 1**

Quadro 1. Definição dos constructos encontrados nos artigos .....56

Quadro 2. Metodologia adotada pelos programas analisados .....59

### **Artigo 3**

Quadro 1. Descrição dos encontros por objetivo, classe e habilidades trabalhadas e contexto em que as habilidades correspondentes estão mais presentes ..... 118

Quadro 2. Descrição dos materiais utilizados durante o programa e exemplo de sua aplicação ..... 120

## SUMÁRIO

Apresentação .....	17
Introdução .....	19
1. Teorias de desenvolvimento e Modelos de impacto com enfoque no universitário .....	29
2. O campo das Habilidades Sociais .....	34
3. Habilidades Sociais e Integração ao Ensino Superior .....	47
Artigo 1 - PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIAIS PARA UNIVERSITÁRIOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA	
Introdução .....	52
Método .....	54
Resultados e discussão .....	55
Considerações finais.....	63
Referências .....	64
Artigo 2 – AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR	
Introdução .....	72
Método .....	78
Resultados .....	88
Discussão.....	92
Referências .....	97
Artigo 3 – IMPACTO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	
Introdução .....	103
Método .....	114
Resultados .....	125

Discussão.....	129
Referências .....	135
Considerações finais.....	142
Referências .....	147

## APRESENTAÇÃO

A vivência do estudante universitário sempre despertou meu interesse. Iniciei a graduação já com a meta de seguir carreira docente e tinha ciência que conhecer os processos envolvidos no contexto universitário seriam importantes para tal objetivo. Devido a isso, um ano após finalizar o curso de Psicologia, ingressei no programa de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES). Meus estudos sobre o campo teórico-prático das habilidades sociais como também sobre os processos de integração ao ensino superior, levaram à reflexão da relevância de se oferecer uma atividade formativa com a intencionalidade de promoção das habilidades sociais que também atuasse na integração do estudante à universidade. Pesquisas já apontavam para uma correlação positiva entre essas duas variáveis (GERK; CUNHA, 2006; BALDEZ, 2009; SOARES *et al.*, 2015) mas, indicavam a necessidade de programas estruturados e imersos no contexto universitário.

Diante disso, pretendeu-se propor um programa de desenvolvimento de habilidades sociais específicas, isto é, as estratégias e técnicas envolvidas seriam pautadas em aspectos do contexto universitário. Para tanto, foi realizado um levantamento extenso sobre os programas de habilidade sociais com universitários, a fim de analisar suas estruturas e os resultados obtidos. E ainda, durante a construção do programa foram realizadas reuniões com a equipe do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da universidade, cujos profissionais trouxeram demandas e problematizações da prática com os estudantes, que foram essenciais para o formato final da intervenção. Como por exemplo, a duração do programa, pois inicialmente foram propostos 10 encontros, porém foi identificado que tal duração não era adequada visto a quantidade de atividades que o universitário realiza. Com isso, foi proposta a aplicação de um programa com um menor número de encontros que o encontrado na literatura, justamente para se avaliar o efeito e analisar os reais benefícios desse tipo de intervenção, levando em consideração a realidade do estudante e sua adesão a esse tipo de atividade.

Partindo desse ponto, em 2017, realizamos um estudo piloto, onde testamos a estrutura do programa, duração, vivências e principalmente mensuramos os resultados e recolhemos feedbacks dos participantes. A partir de tais análises, fizemos algumas alterações que foram importantes para aplicação da versão final do programa, como quantidade de habilidades sociais trabalhadas e ajustes nas vivências e atividades propostas. A quantidade de habilidades sociais foi reduzida para quatro classes, das dez trabalhadas no programa piloto, por ter sido identificado como um número excessivo devido ao número de encontros estipulados. Diante

disso, em 2018, foram realizadas duas edições do programa no formato final, com um grupo de nove e outro com cinco participantes. Nessas edições foram coletados dados qualitativos como, uso de roteiro de observação e avaliação da oficina. Porém, tais dados não serão analisados na presente dissertação. Outra informação relevante, é que foi realizada avaliação de seguimento de um ano com três dos alunos participantes do grupo experimental, entretanto tais dados não irão compor as análises atuais.

Importante destacar que a ideia do programa surgiu com a proposta de focar a experiência de ser um estudante universitário, especialmente a referente às demandas das habilidades sociais. Ou, dito de outra forma, preparar o aluno para as demandas sociais do ambiente universitário como condição de favorecer sua integração ao ensino superior e enfrentamento dos desafios da graduação.

A presente pesquisa tem como objetivo geral a elaboração de um programa de desenvolvimento de habilidades sociais contextualizadas no ensino superior, e seu relato ocorre por meio da apresentação de três artigos, antecedidos por uma fundamentação global. O primeiro artigo é um estudo de levantamento da literatura sobre os programas de promoção de habilidades sociais desenvolvidos no contexto nacional. O segundo artigo apresenta o efeito de um programa de habilidades sociais contextualizadas no ensino superior. E por fim, o terceiro artigo discute as correlações entre habilidades sociais e a integração ao ensino superior dos estudantes participantes do programa, bem como, apresenta os resultados agrupados das comparações intra e intergrupos. Após os três artigos há, ainda, a exposição de considerações gerais sobre a pesquisa realizada.

## INTRODUÇÃO GERAL

O ensino superior no Brasil é ministrado em instituições de ensino superior (IES), de natureza pública ou privada, e regulamentada atualmente, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/61) promulgada em 1961 (MORAES, 2006). Entretanto, desde o período colonial o ensino superior brasileiro já estava em vigor.

A Coroa Portuguesa por muitos anos proibiu a criação de IESs na colônia por receio de que os estudos pudessem desencadear movimentos de independência (GOUVEIA, 2009). Mesmo com a Proclamação da Independência, não houve mudanças significativas para a educação superior. Entre 1808 e 1882 foram apresentados 24 projetos para criação de novas IESs, porém nenhum recebeu aprovação (MARTINS, 2002). Após 1850, observou-se um aumento relevante no número de IES, chegando ao final do século XIX com 24 instituições e com cerca de 10 mil matrículas (MARTINS, 2002). A constituição de 1891 manteve a educação superior como responsabilidade do poder central, porém sem exclusividade, permitindo a fundação de instituições estaduais. E nesse cenário foi inaugurada a primeira IES brasileira, a IES de Manaus, em 1909. Seguida pelos Estados de São Paulo e Paraná, em 1911 e 1912, respectivamente (CUNHA, 2003). Somente em 1920 foi criada a primeira IES federal brasileira, a IES do Rio de Janeiro, que resultou da reunião das faculdades de Medicina e Engenharia, criadas em 1808 e 1810 respectivamente, e da faculdade de Direito em 1827 (CUNHA, 2003). Após 400 anos de seu descobrimento o Brasil deu um passo de extrema importância para o desenvolvimento da educação superior brasileira (FÁVERO, 2006).

Até este momento, percebe-se que a educação superior no Brasil tem seu desenvolvimento e instalação marcada por duas características principais: seu caráter privado e sua natureza de instituição isolada (SEVERINO, 2008). Porém, tal cenário começa a sofrer modificações em 1960, quando ocorre a primeira onda de expansão do ensino superior no Brasil. Essa expansão vem em decorrência de uma grande pressão feita por uma classe média que aspirava entrar na universidade. O resultado disso foi o incentivo do Estado para o crescimento do setor privado, gerando uma rápida expansão e conseqüentemente suprimento da demanda, mas não de forma total, pois muitos não tinham condições de arcar com os custos de uma universidade privada (HERINGER, 2018).

Em meados de 1990 e início dos anos 2000 o acesso à universidade se tornou causa de diferentes forças sociais. Fato relacionado também à expansão da educação básica e maior número de concluintes do ensino médio aumentando a demanda para o ensino superior (HERINGER, 2018). A mobilização dos movimentos sociais, juntamente com um maior

número de jovens almejando uma democratização do acesso resultou, a partir dos anos 2000, a formulação de políticas para ampliação e acesso, a saber: expansão do sistema universitário público, expansão das universidades federais já existentes, criação do ProUni (Programa Universidade para Todos), ampliação do FIES (Financiamento Estudantil), expansão e criação de institutos federais de educação técnica e tecnológica e políticas de ação afirmativa (HERINGER, 2018).

Os objetivos de tais propostas foram de ampliar o acesso, promover maior equidade por meio de transformações no sistema e ter a pretensão de transformar essa organização social em um espaço democratizado, que não atendessem apenas as classes dominantes, mas sim a maioria de seu povo. Tais objetivos começam a se concretizar com a criação das ações afirmativas, compreendidas como

política que tem como objetivo oferecer o acesso democrático à educação, permitindo que pessoas de camadas mais pobres possam acessar o seu direito ao ensino superior, isto é, “igualar a oportunidade através de mecanismos reparadores de discriminação e desigualdade social, de raça, de gênero, de idade e de origem. (CASTRO, 2008, p. 248)

Essas ações afirmativas aparecem no ensino superior a partir de iniciativas, como a adoção da reserva de vagas para estudantes de escola pública, cotas raciais (pretos, pardos e indígenas) e oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. Tais ações também contribuíram para ampliação no acesso (HERINGER, 2014).

Além das ações afirmativas, outras propostas também tiveram como objetivo ampliar o acesso e a democratização do ensino, tais como as políticas de expansão. São compreendidas como ações e projetos que ampliam significativamente o número de vagas na educação superior e ao mesmo tempo viabilizam o acesso dos jovens à educação superior no país. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, é um exemplo das políticas de expansão. Instituído em 2007, tinha por objetivo criar condições de ampliação do acesso e permanência, para a graduação (BRASIL, 2007). Apresenta como meta global o aumento da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais.

Ainda no sentido de garantir o acesso, outras duas políticas foram implantadas, o Fundo de Financiamento de Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O FIES, foi criado em 1999, e tem como objetivo financiar cursos de graduação

em instituições privadas para estudantes matriculados, porém sem condições de arcar com os custos das mensalidades do curso. Já o PROUNI, foi criado em 2004, e oferece bolsas de estudos parciais e integrais em cursos de graduação em instituições privadas (HERINGER, 2014; SILVERIO, 2012).

Os dados evidenciam o efeito positivo dessas políticas, como por exemplo, entre 2003 e 2017 as matrículas para esse nível de ensino passaram de 4 milhões para 8,3 milhões (INEP/MEC, 2018), sendo que 75% desse total são instituições privadas. O efeito também se reflete no número de matrículas nas instituições federais, que entre 2003 e 2017 aumentou 116% (INEP/MEC, 2018). De 2010 a 2014, o número de contratos firmados no FIES cresceu 862% (eram 76 mil contratos em 2010 e passou a 732 mil em 2014). De 2006 a 2016, o ProUni teve um crescimento de 137% na oferta total de bolsas (SEMESP, 2016). Dados do Censo de Educação Superior evidenciam que se por um lado as matrículas em instituições públicas cresceram cerca de 64% entre 2007 e 2017, por outro, o número de concluintes não acompanhou o mesmo ritmo, crescendo em torno de 27% no mesmo período (INEP/MEC, 2018). Em 2016, a evasão girou em torno dos 30,1% em instituições privadas e 18,5% nas públicas (SEMESP, 2018). Apesar de mais estudantes adentrarem o ambiente universitário anualmente, fica claro que há uma discrepância histórica entre o acesso e a conclusão, que pode ser visualizada na baixa taxa de conclusão.

Evidencia-se, portanto, que apenas a oferta de vaga não é suficiente. Faz-se necessária a implantação de políticas de assistência estudantil, a fim de que ao ter acesso ao curso de graduação, os estudantes tenham plenas condições de concluí-lo. A política de assistência estudantil deve desenvolver ações que proporcionem condições de saúde ideais, o acesso aos instrumentos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (IMPERATONI, 2017).

As primeiras ações de assistência ao estudante remetem aos anos 1930, tendo como marco histórico a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, em Paris. Essa ação tinha por objetivo auxiliar os universitários que estudavam na cidade e tinham dificuldades em se manter (COSTA *et al.*, 2010; IMPERATONI, 2017). Já no Brasil, a primeira ação de assistência estudantil ocorreu no Rio de Janeiro, com a inauguração da Casa do Estudante do Brasil. Em 1934 a assistência estudantil foi regulamentada na Constituição Federal no artigo 157, ao instituir o auxílio de bolsas de estudo, existente até hoje (SILVERIO, 2012). Em 1946, no artigo

172 da Constituição, a assistência se torna obrigatória para todos os sistemas de ensino. Com a LDB/ Lei nº 4.024, a assistência estudantil passa a ser vista como direito inserido na política de educação e não mais como ajuda (SILVERIO, 2012). Na Constituição de 1988, no artigo 206, fica instituído que o ensino terá igualdade de condições para acesso e permanência (BRASIL, 1988 *apud* SILVERIO, 2012).

A partir disso, as políticas de assistência e permanência foram se expandindo, exemplo disso é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foi instituído pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, para os estudantes de cursos de graduação presenciais das instituições federais, sendo implementado a partir do ano de 2008. O PNAES foi um marco histórico pois definiu as áreas de ação e se tornou o referencial para os programas e projetos realizados nas instituições brasileiras. Tem como principal objetivo: “viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (BRASIL, 2010a). O PNAES atua na assistência à moradia estudantil, à alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e ao apoio pedagógico. Nas IESs estaduais, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST) foi instituído pela Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010a). Tão fundamental são tais políticas que a assistência estudantil aparece como um dos objetivos no Plano Nacional de Educação, “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil” (BRASIL, 2010a).

É importante salientar que as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, porém as de assistência se restringem a estudantes que vivenciam situações de maior vulnerabilidade, principalmente de ordem financeira (HERINGER, 2014).

A diversidade de perfis socioeconômicos, culturais, faixas etárias, história acadêmica anterior, habilidades básicas e expectativas iniciais diante da graduação (ALMEIDA *et al.*, 1999; MARTINS, 2002; POLYDORO, 2000; SOARES *et al.*, 2014) implica em novas exigências às instituições de ensino superior (IES), sendo necessário programas e políticas efetivas de inclusão. Esses grupos trazem consigo novas exigências às IESs, porém, muitas vezes, tais expectativas não são atendidas pela comunidade universitária, sendo necessário, portanto, programas e políticas efetivas de inclusão (ALMEIDA, 2007).

Uma das principais críticas à IES diante das evidentes mudanças e da heterogeneidade de seu público, é que a mesma parece não ter se ajustado para atender a tais demandas, em

outras palavras, atendem a todos os tipos de públicos da mesma forma, com cursos e propostas curriculares padrão (ALMEIDA *et al.*, 1999). Diversos autores defendem a necessidade das IESs voltarem a sua atenção não somente para o desenvolvimento cognitivo/intelectual, mas para um desenvolvimento global, que vise o crescimento integral do estudante, considerando aspectos acadêmicos, cognitivos e pessoais (ALMEIDA *et al.*, 2007; CUNHA, 2003; FOGAÇA, 2016; FERREIRA *et al.*, 2001; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2015; HOWARD, 2005; IGUE *et al.*, 2008; POLYDORO, 2000; SARRIERA *et al.*, 2012; SANTOS *et al.*, 2013; SOARES *et al.*, 2014; TEIXEIRA *et al.*, 2008).

A ideia de desenvolvimento global, não é recente. O autor Bowen (1977), em seu capítulo sobre os objetivos da educação superior no livro *“Investment in learning: The individual and social value of American higher education”* já cita autores que defendem essa ideia. Como o teórico Donald Michael (1968, *apud* BOWEN, 1977):

Devemos educar para induzir à empatia, à compaixão, à verdade, a ser não-explorador e não-manipulador, para o crescimento autônomo e para a autoestima, para a tolerância da ambiguidade, para o reconhecimento do erro, para a paciência, para o sofrimento (MICHAEL, 1968 p. 109).

Outros autores também citados por Bowen (1977) reforçam a mesma ideia, que a universidade crie condições favoráveis para o desenvolvimento de aspectos intelectuais, morais e emocionais dos estudantes e promova a educação da pessoa como um todo (KENISTON; GERZON, 1972; SANFORD; KATZ, 1966, TRENT; MEDSKER, 1968 *apud* BOWEN, 1977). A partir da revisão bibliográfica que realizou, Bowen (1977) apresenta os três fins da educação superior: aprendizagem cognitiva, competência prática e desenvolvimento emocional. Alguns dos fatores que compreendem o desenvolvimento emocional seriam: autodescoberta pessoal, sensibilidade para aprofundar sentimentos e emoções, expressar emoções, autoconfiança, aceitação de si e dos outros, empatia, tolerância, habilidade em se comunicar com outras pessoas e valores morais. Vemos, portanto, que autores do século XX já discutiam a preocupação ainda presente entre os autores do século XXI.

As transformações no cenário do ensino geraram a necessidade de ajustes para atender às novas demandas educacionais, e as IESs devem assumir um papel não só de preocupação com a aquisição de conhecimentos, mas também de comprometer-se com estratégias de adaptação às novas situações. Isto se dá por meio do desenvolvimento das competências acadêmicas, cognitivas e sociais, garantindo o sucesso do estudante desde seu ingresso na IES

(SOARES *et al.*, 2009). Uma das estratégias possíveis da universidade favorecer o desenvolvimento saudável de tais processos, seria por meio da oferta de serviços especializados e intervenções específicas (IGUE *et al.*, 2008; SARRIERA *et al.*, 2012). O programa de habilidades sociais aqui proposto se encaixa como política de permanência visando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Compreender, então, o efeito das ações institucionais nas vivências do estudante durante sua formação não é uma tarefa simples, despertando o interesse de pesquisadores estrangeiros e nacionais. Polydoro e Freitas (2010) apontam que estudos de revisão realizados nos Estados Unidos demonstraram que tal preocupação não é recente e nem pequena. Pascarella e Terenzini (1991, 2005) sintetizam oitenta anos de literatura sobre o tema, seguido por outro levantamento mais atual, publicado em 2016 (MAYHEW *et al.*, 2016). Essa publicação analisa 1.848 artigos publicados entre 2002 e 2014.

Esses trabalhos de revisão (PASCARELLA; TEREZINI, 1991, 2005; MAYHEW *et al.*, 2016) tiveram como objetivo sintetizar as evidências de pesquisa de impacto da experiência universitária no estudante por meio de perguntas básicas que servem como recurso de organização para cada capítulo: Quais evidências existem de que os indivíduos mudam durante o tempo em que frequentam a faculdade? Quais são as evidências de que a mudança ou o desenvolvimento durante a faculdade é o resultado da frequência à faculdade? Quais são as evidências de que frequentar diferentes tipos de instituições têm uma influência diferencial na mudança e desenvolvimento dos alunos durante a faculdade? Que evidências existem de que envolver-se em diferentes experiências na mesma instituição está associado à mudança e ao desenvolvimento dos alunos durante a faculdade? Que evidência há de que a experiência universitária produz efeitos condicionais, ao contrário dos gerais, na mudança ou desenvolvimento dos estudantes? Quais são os efeitos a longo prazo da faculdade? (MAYHEW *et al.*, 2016).

Os resultados da revisão indicam que houve um aumento de trabalhos com enfoque nos efeitos da experiência universitária em diferentes grupos de estudantes, bem como, avanços metodológicos no delineamento das investigações. Os autores apontam que o impacto das vivências no ensino superior sobre o sucesso acadêmico é condicionado por variáveis, inclusive, as variáveis pessoais do estudante (MAYHEW *et al.*, 2016).

Dada a relevância da reciprocidade entre as características institucionais e dos estudantes na produção da experiência universitária, muitos estudos tem procurado compreender quais são os fatores que estão envolvidos e quais são os impactos. Termos como

adaptação acadêmica, integração ao ensino superior, vivências acadêmicas, engajamento estudantil, entre outros, são usados para descrever esse processo, mesmo que com ênfases específicas. No presente trabalho, foi respeitado o termo utilizado por cada autor nas descrições dos artigos selecionados.

A integração ao ensino superior é compreendida como um processo complexo e multidimensional que se constrói no cotidiano a partir das atitudes do indivíduo em relação ao curso, à capacidade de desenvolver novas relações interpessoais, a manutenção do bem-estar físico e psicológico frente às demandas acadêmicas e também por meio do vínculo estabelecido com a instituição. Ocorre pela troca compartilhada entre expectativas e características do universitário, a estrutura da instituição e a comunidade (ALMEIDA; SOARES, 2003; OLIVEIRA *et al.*, 2014; TINTO, 1993). Para Almeida e Soares (2003), a integração só ocorre quando o universitário enfrenta e soluciona múltiplos desafios derivados do contexto universitário nos seguintes domínios: pessoal, social/interpessoal, acadêmico/estudo e vocacional/carreira.

As expectativas do estudante têm grande influência no processo de integração. A expectativa acadêmica é compreendida como pensamentos que definem o que o aluno ingressante espera da IES (HOWARD, 2005). A maior parte dos ingressantes chega à IES com uma expectativa positiva em relação a essa nova experiência, o que pode promover frustrações, quando há discordância entre esses sentimentos / pensamentos e o que a IES realmente pode oferecer (TEIXEIRA *et al.*, 2008). Tal situação acaba influenciando a integração, a satisfação e o sucesso acadêmico do estudante (BERDIE, 1966; SOARES; ALMEIDA, 2001 *apud* CUNHA, 2003). Um processo de integração bem-sucedido, especialmente no primeiro ano pode influenciar a permanência e o sucesso acadêmico, bem como, determina os padrões de desenvolvimento ao longo da vida universitária (ALMEIDA, 1998; TINTO, 1996; GOMES; SOARES, 2013; MAGALHÃES; 2013; SOARES *et al.*, 2014). Segundo Teixeira *et al.* (2008), universitários com expectativas mais realistas têm maiores chances de continuarem nas instituições e concluírem o curso.

A integração é um processo de transição no ensino superior, que embora esperado, é geradora de estresse e pode constituir, para alunos com menor resiliência, uma fonte de solidão, desinteresse, e ainda, de depressão (WINTRE; SUGAR, 2000; PASCARELLA; TEREZINI, 1980; TINTO, 1987 *apud* SANTOS; ALMEIDA, 2001).

Como visto anteriormente, o estudante pode passar por uma fase de desencanto, pois as condições vigentes não correspondem às expectativas formuladas, o que pode dificultar sua

permanência, seu desenvolvimento psicossocial e envolvimento acadêmico, como favorecer o possível uso de álcool e outras drogas (ALMEIDA *et al.*, 1999; IGUE *et al.*, 2008; MORENO; SOARES, 2014 *apud* SOARES *et al.*, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2016; GOMES; SOARES, 2013). O que pode também ser acrescido pelas condições decorrentes da saída da casa dos pais e consequente distanciamento do núcleo familiar, mudança de cidade, transformações nos grupos de amizade e a troca do ambiente escolar para o universitário (OLIVEIRA *et al.*, 2016; SOARES *et al.*, 2014; TEIXEIRA *et al.*, 2008).

Portanto, um conjunto de estratégias de enfrentamento (emocionais, cognitivos e comportamentais) deve ser utilizados pelos indivíduos em tais circunstâncias adversas ou estressoras. Esse conjunto é denominado pela literatura de *coping* (ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998; LAZARUS; FOLKMAN, 1984). A pessoa ao entrar em contato com uma situação aversiva ou estressante experimenta uma sensação emocional desagradável e com isso, apresenta a tendência a adotar estratégias que minimizem seu sofrimento (DYSON; HANK, 2006).

Em um trabalho de revisão da literatura sobre adaptação acadêmica e *coping* em universitários brasileiros, Oliveira *et al.* (2014) denunciam a escassez de trabalhos que abordam diretamente a possível relação entre esses constructos, diferentemente da literatura internacional que demonstra forte associação entre estratégias de enfrentamento e adaptação acadêmica. O que foi visto em Carlotto *et al.* (2015) mediante a aplicação de um questionário de caracterização e o Questionário de Vivências Acadêmicas – Versão Reduzida (QVA-r) em 412 universitários, do primeiro e último ano de uma IES pública. Os resultados deste estudo apontam que o uso de estratégias com foco no problema constituiu-se como um preditor positivo de adaptação, e as estratégias com foco na emoção correlacionaram-se negativamente com o processo de adaptação, em especial com o fato de ajustamento pessoal. Para Bardagi e Hutz (2011), o *coping* com foco na emoção é o mais utilizado por universitários e está relacionado a maiores níveis de estresse. Outro aspecto relevante indicado no estudo de Carlotto *et al.* (2015) é que, de forma geral, o uso de estratégias baseadas no suporte social correlacionou-se positivamente com a adaptação, em particular com a dimensão Interpessoal. Dados que são convergentes com o estudo de Oliveira *et al.* (2014), em que as estratégias de enfrentamento relacionadas ao confronto ativo de problemas, ao humor e ao suporte social foram associadas a uma melhor adaptação e menores níveis de estresse.

Em revisão de literatura, os autores Almeida e Soares (2003) apontaram que, em estudos estrangeiros, mais da metade dos ingressantes demonstra dificuldades na transição.

Exemplo disso é o aumento dos níveis de psicopatologia na população universitária (ARCHER, 1990; HERR; CRAMER, 1992; LEITÃO; PAIXÃO, 1999; RATINGAN, 1989; STONE citados por ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999; SANTOS, 2000; PARKER *et al.*, 2004, *apud* CUNHA, 2003; FOGAÇA *et al.*, 2016). Deve-se analisar, de forma geral, que esse indivíduo, na maior parte dos casos, jovem, adquire de forma rápida grande liberdade e autonomia, tendo que administrar diversos aspectos de sua vida. O indivíduo tem de lidar com a dimensão socio-afetiva, que nesta fase pode ser marcada por grande insegurança, ter de lidar com os desafios impostos pela IES, em termos de desenvolvimento pessoal e de identidade, além do conjunto de exigências acadêmicas, como novos ritmos e métodos de aprendizagem. E ainda se espera que o estudante invista e confirme suas opções profissionais (POLYDORO, 2000).

A pesquisa de Teixeira *et al.* (2012), realizada por meio de entrevista com 17 calouras de uma IES pública nas primeiras semanas de aula, refere sobre o início do processo de integração, logo após a entrada no curso. Estudantes que se integram de forma adequada no primeiro ano da IES têm possivelmente mais chances de crescerem nos aspectos intelectuais e pessoais em comparação aqueles que enfrentam maiores dificuldades nesse processo de transição (PASCARELLA; TEREZINI, 2005). Estudantes que tiveram êxito e que conseguiram se integrar acadêmica e socialmente à IES, apresentam maiores chances de crescer de forma intelectual e pessoal comparado àqueles que enfrentaram maiores dificuldades nessa transição (TEIXEIRA *et al.*, 2008). No entanto, apesar da integração no primeiro ano de experiência universitária parecer ter um peso maior e ser decisivo com relação à satisfação do estudante, rendimento acadêmico, desenvolvimento psicossocial e permanência ou evasão do ensino superior (ALMEIDA, 2007; FOGAÇA *et al.*, 2016; ALMEIDA; SOARES, 2003; SILVA FILHO *et al.*, 2007; POLYDORO *et al.*, 2001), esse processo não é exclusivo do primeiro ano. Está presente ao longo de todo o período da graduação, do ingresso à formação (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999; POLYDORO, 2000; MOGNON; SANTOS, 2014; TEIXEIRA; GOMES, 2004), podendo inclusive, apresentar impacto em aspectos pós-formatura, na segurança com a profissão (TEIXEIRA; GOMES, 2004) e no interesse pelo mercado de trabalho (MOGNON; SANTOS, 2014), como durante o curso, facilitando a satisfação do estudante, o rendimento acadêmico e o desenvolvimento psicossocial (ALMEIDA, 2007; FOGAÇA *et al.*, 2016).

O trabalho dos autores Fogaça *et al.* (2016) com a participação de 1.825 estudantes de todos os anos do curso de psicologia que responderam ao Questionário de Vivências

Acadêmicas Reduzido (QVA-r), indica diferenças significativas nas dimensões da integração a depender do período do curso. As maiores dificuldades foram: institucional e estudo (primeiro ano); interpessoal e institucional (segundo ano); nenhuma diferença (terceiro ano); pessoal e interpessoal (quarto ano) e nenhuma diferença (quinto ano). Os autores explicam a ausência de diferenças no terceiro ano, pelo fato dos estudantes já estarem integrados ao contexto. Porém, o dado que aponta diferença no quarto ano está sob a ótica específica da amostra, pois são alunos de psicologia. Sabe-se que nesse estágio do curso os alunos têm de lidar com diversos contextos que envolvem relações interpessoais (estágios, supervisões), o que pode ter diminuído sua integração.

No trabalho de Sarriera *et al.* (2012) o objetivo foi investigar a adaptação de estudantes advindos de diferentes instituições. Foi aplicado o Questionário de Dados Biossociodemográficos e Questionário de Vivências Acadêmicas Reduzido (QVA-r) a 273 estudantes de três instituições distintas. Os resultados mostraram diferentes dificuldades a depender da instituição. Os estudantes da instituição A apresentaram médias baixas na dimensão Pessoal, da B na dimensão Institucional e a C na dimensão de Estudo. Todos os alunos apresentaram média geral acima do ponto médio da escala, portanto, segundo o instrumento estavam adaptados à instituição. Segundo o estudo, faz-se importante que a instituição conheça e considere o cenário cultural e social no qual ela está inserida, pois a interação das características da instituição com as do aluno contribui para a integração em algumas dimensões. Vê-se neste estudo a importância do contexto no processo de integração.

Outros estudos focalizaram caracterizar o processo de integração a depender de variáveis específicas dos estudantes, como sexo, faixa etária, situação de trabalho, escolha de curso, dentre outras. O trabalho de Ferreira *et al.* (2001), por exemplo, teve por objetivo identificar diferenças entre a medida de vivência acadêmica de 1.273 alunos ingressantes da IES do Minho, a depender do sexo, situação do estudante (trabalho) e curso. Foi aplicado o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). Este instrumento, como mencionado anteriormente, avalia aspectos associados à adaptação e experiência acadêmica dos estudantes. Essa é a versão integral, composta por 170 itens em formato *Likert* de 5 níveis de resposta, distribuídos em 17 escalas, a saber: adaptação à instituição, envolvimento atividades extracurriculares, relacionamento com colegas, adaptação ao curso, relacionamento com professores, métodos de ensino, bases de conhecimentos para o curso, realização de exames, gestão de tempo, desenvolvimento de carreira, autonomia, percepção pessoal de competência,

autoconfiança, bem-estar psicológico, bem-estar físico, gestão dos recursos econômicos e relacionamento com a família.

Os resultados apontam que os alunos, no geral, apresentaram menor dificuldade nas subescalas de “Relacionamento com a família”, “Adaptação à instituição”, “Bem-estar físico” e “Relacionamento com os colegas”. Os índices mais baixos foram no “Relacionamento com os professores”, “Envolvimento em atividades extracurriculares” e “Adaptação ao curso”. Tendo diferença entre sexo, em que as alunas apresentaram maiores médias em “Relacionamento com a família”, e menores no “Envolvimento em atividades extracurriculares” em comparação com os homens. Ambos tiveram médias satisfatórias na subescala de “Adaptação à instituição” e menores no “Relacionamento com os professores”. Já com relação à situação do estudante, os alunos que trabalhavam apresentaram menor “Envolvimento em atividades extracurriculares” e menor dificuldade no “Relacionamento com professores”. Esse trabalho evidencia que o processo de integração pode ser muito singular e influenciado por diversas variáveis.

Para obter avanços na compreensão dessa gama de dados e variáveis, muitas vezes específicas a respeito de um fenômeno multifacetado, se faz necessário teorias que tenham por objetivo estudar tal processo. A literatura da área é composta por teorias e modelos teóricos que buscam entender o estudante por diversas óticas, e com isso acaba-se formando um arcabouço conceitual robusto.

## **1. Teorias de Desenvolvimento e Modelos de Impacto com enfoque no universitário**

Como mencionado, o impacto da IES na vida do indivíduo tem efeitos no seu desenvolvimento psicossocial, cognitivo, rendimento acadêmico e na adaptação ao contexto universitário (FERREIRA *et al.*, 2001). Diversos estudos têm se debruçado em compreender esses impactos, como veremos ao decorrer desta seção. Os autores Pascarella e Terenzini (1991) organizam esses estudos em dois grandes grupos: as teorias e modelos estruturais e psicossociais do desenvolvimento e os modelos de impacto do contexto nas vivências do estudante. A seguir abordaremos a definição e as principais características de cada um desses grupos conforme os autores.

As teorias de desenvolvimento, tiveram seu advento nos anos de 1960 e 1970. Essas teorias descrevem as dimensões e fases do desenvolvimento advindos da maturação psicológica ou biológica, desencadeadas por experiências inter e intraindividuais. Delas

emergiram diversas conceituações a respeito da necessidade de apreciar e compreender as mudanças estruturais e funcionais do universitário (FREITAS *et al.*, 2007).

O estudo da relação entre desenvolvimento do estudante e o contexto universitário foi realizado de forma pioneira no estudo de Sanford (1962). O autor estabeleceu medidas para orientar e intervir a fim de favorecer o desenvolvimento do estudante. Colocou como ponto central para o desenvolvimento a presença de dois fatores: desafio e suporte (FERREIRA; HOOD, 1990).

Investigações posteriores ampliaram essa visão, também sob a ótica psicossocial. O autor Chickering (1969) teve como principal influência o trabalho de Erik Erikson, sua teoria aborda o desenvolvimento sob uma ótica completa, ou seja, ao longo de toda vida, e contribui muito para a compreensão do processo de adaptação do estudante ao ensino superior (LUNARD, 2016). O autor organizou o desenvolvimento a partir de tarefas psicossociais, que partem do menor nível de complexidade ao maior e incorpora aspectos sociais, emocionais e físicos.

Os estágios são denominados como vetores, que descrevem a tarefa de desenvolvimento que o indivíduo irá enfrentar. Ao todo são sete, a saber: o desenvolvimento de competências, a capacidade de gerir emoções, desenvolvimento da autonomia em direção à independência, o desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras, o estabelecimento de uma identidade, o desenvolvimento de propósito na vida e, por último, o desenvolvimento da integridade (CHICKERING; REISSER, 1993; LUNARD, 2016). Com essa teoria, o autor explicita que a qualidade do desenvolvimento do estudante tem relação direta com as condições do contexto universitário (DE LARROSA, 2000; LUNARD, 2016; VAZ, 2010). A partir dessa teoria o autor aponta para seis aspectos do ensino superior que podem ter impacto (positivo ou negativo) no desenvolvimento dos estudantes, como: objetivos da instituição, tamanho da instituição, relações com os professores, currículo, práticas pedagógicas, amizades e grupos estudantis e, por último, programas de serviço e apoio ao estudante (LUNARD, 2016; VAZ, 2010).

A teoria de Chickering possui um grande reconhecimento na comunidade científica, porém não é a única, a literatura da área está composta de uma diversidade de outras teorias, tais como: modelo sobre amadurecimento (HEATH, 1968), desenvolvimento do raciocínio moral na vida adulta (KOHLEBERG, 1971), estudo sobre subculturas estudantis derivadas das ideias de grau de compromisso com ideias e identificação dos estudantes com a instituição (CLARK; TROW, 1966) e caracterização da personalidade com relação a carreira profissional

(HOLLAND, 1966). Há uma diversidade de enfoques sobre o desenvolvimento do estudante, portanto, nenhuma dessas teorias é abrangente de forma suficiente, pois algumas delimitam uma dimensão em detrimento de outras (cognitiva, psicossocial ou afetiva) ou ainda enfatizam parcialmente os aspectos envolvidos no processo (orgânicos, culturais, sociais e culturais) (POLYDORO, 2000).

Outro ramo teórico que trata da mudança do estudante no ensino superior, são os modelos de impacto. Esses modelos buscam explicar as mudanças dos universitários a partir das variáveis externas a eles. O foco de análise, para a compreensão do ajustamento do estudante ao contexto universitário, está no papel exercido pelo ambiente e não nos processos e estruturas psicológicas internas do indivíduo (LUNARD, 2016; POLYDORO, 2000). Os modelos investigam como os contextos das instituições de ensino podem impactar a qualidade do desenvolvimento do estudante. Sabe-se que vários fatores podem influenciar esse processo, como as políticas educativas, os programas e currículos, as atitudes, valores, comportamentos das pessoas que trabalham no ambiente institucional entre outros (FERREIRA *et al.*, 2001; LUNARD, 2016; PASCARELLA; TERENZINI, 1991, POLYDORO, 2000).

Diante disso, se faz interessante observar a singularidade do contexto universitário, pois tal ambiente pode provocar mudanças que não ocorreriam em outros contextos, exagerar ou acelerar mudanças com origem em outras fontes, como também impedi-las de ocorrer (ASTIN, 1996). Diversos autores pontuam que o espaço universitário é promotor de mudanças tão significativas, sendo que indivíduos que não frequentam o ensino superior não as experimentam (ASTIN, 1993; BOWEN, 1977; FERREIRA; FERREIRA, 2005; PASCARELLA; TERENZINI, 2001, 2005; REISSER, 1995 *apud* GUERREIRO, 2007; FERREIRA *et al.*, 2001). Se faz relevante ressaltar que essa relação entre ambiente universitário e estudante é recíproca e dinâmica, ou seja, assim como esse ambiente tem impacto sobre o estudante, o estudante por sua vez, também interfere nas instituições (DEY; HURTADO, 1995; POLYDORO, 2000).

Os modelos de impacto, em geral, veem a IES como um contexto potencializador e facilitador do desenvolvimento pessoal do aluno, e que pode promover a integração, impactando em aspectos não só cognitivos (raciocínio e lógica, pensamento crítico, conhecimentos e habilidades profissional, hábitos de estudo, gestão do tempo), mas também em caráter afetivo e social (valores, atitudes, crenças, comportamento, motivação, relações interpessoais) (FERREIRA *et al.*, 2001; LUNARD, 2016; POLYDORO, 2000).

Um exemplo dessa perspectiva de impacto é o Modelo de Integração do Estudante proposto por Tinto (1975). De acordo com a literatura americana, o modelo de Tinto tem sido o mais largamente estudado, revisado e criticado na literatura, sendo que mais de 700 pesquisas já o citaram (MAGALHÃES, 2013). A teoria teve como premissa compreender os motivos que levam o aluno a abandonar o curso, assim como a influência de variáveis individuais, ambientais e institucionais nesse processo (LUNARD, 2016; POLYDORO, 2000; WOLF-WENDEL *et al.*, 2009). Foi uma das primeiras teorias a explicar a saída voluntária como uma questão a ser analisada não somente focando o aluno, mas também a instituição (WOLF-WENDEL *et al.*, 2009). Com isso, a teoria é descrita na literatura como uma teoria interacionista, ou seja, que olha para o indivíduo e para a instituição. Portanto, nesse modelo a decisão do estudante de evadir ou permanecer na instituição decorre de um processo longitudinal de interações entre indivíduo e o contexto universitário (POLYDORO, 2000).

Para o autor, o sentimento de pertencimento a uma comunidade é o componente fundamental para as decisões dos estudantes com relação ao seu investimento e permanência na instituição. Os estudantes podem optar por persistir quando percebem alguns ou todos dos seguintes fatores: congruência intelectual, social e normativa com a qualidade acadêmica, regras sociais e os valores da comunidade universitária (TINTO, 1993, 2003, 2005).

Tinto (1975) pontua que alguns fatores individuais (como *background* familiar, atributos individuais, escolaridade anterior e atributos motivacionais) que os estudantes trazem consigo antes de ingressar na faculdade também podem ser preditores de seu compromisso inicial com a instituição e com seu objetivo de graduar-se (POLYDORO, 2000; LUNARD, 2016). E são estes fatores que garantem a singularidade do processo, podendo levar a inúmeras formas de permanência ou evasão mesmo estando imerso em um mesmo ambiente (TINTO, 1975). Os fatores após o ingresso, experiências tanto acadêmicas como sociais, geram um determinado nível de integração acadêmica e social, e os compromissos firmados antes do ingresso são refeitos, de forma a determinar a permanência ou não (MAGALHÃES, 2013; POLYDORO, 2000).

Existem dois tipos de compromissos que constituem o modelo, a saber: com o graduar-se e com a instituição. O primeiro está relacionado aos planos educacionais e de carreira do estudante, dependente então da motivação individual e das habilidades acadêmicas, por esse motivo é mais afetado durante o percurso da graduação pela integração acadêmica. Já o segundo refere-se a expectativa pessoal de frequentar uma instituição universitária específica e, portanto, depende de características acadêmicas e sociais da IES. Logo é mais afetado

também durante a experiência universitária, porém pela integração social (TINTO, 1975, 2010).

Assim, Tinto (1975, 2012) concebe a IES composta por dois sistemas, que são conceitos centrais do modelo, sendo eles: acadêmico e social. A integração acadêmica, como já visto, é a percepção do estudante sobre as experiências formais e informais que estabelece no sistema acadêmico (WOLF-WENDEL *et al.*, 2009). Está relacionada ao sentimento de estar integrado ao contexto universitário e às suas demandas. Integrar-se academicamente significa ter uma aprendizagem significativa, boas notas e ausência de reprovação, em seu aspecto formal. E em seu aspecto informal, significa que o estudante apresenta uma interação adequada com o corpo docente e funcionários (FIGUEIREDO, 2018). Da dimensão acadêmica faz parte: o papel de estudante, como a percepção em relação ao rendimento acadêmico e a autoestima relacionada; a satisfação com o desenvolvimento pessoal/intelectual a partir das atividades e vivências acadêmicas; o sentimento de gostar dos conteúdos do curso e uma identificação com as normas e valores do curso; e também a percepção de qualidades, aplicação e apoio por parte dos professores (MAGALHÃES, 2013; TEIXEIRA *et al.*, 2012; TINTO, 1993).

Já a integração social refere-se à percepção do estudante a respeito de sua interação com pares, professores e funcionários. Outro aspecto envolvido é a participação em atividades extracurriculares, em que o estudante é capaz de ocupar diversos espaços na IES, diferentes do ambiente restrito da sala de aula. Tal participação efetiva a integração social formal, facilita o acesso a diferentes sujeitos, contribuindo para sua integração social no aspecto informal também (FIGUEIREDO, 2018; WOLF-WENDEL *et al.*, 2009). O acesso a consequências positivas em cada uma dessas interações influencia a avaliação geral do estudante sobre custos e benefícios de estar na IES, modificando assim sua experiência educativa e seu comprometimento institucional. Portanto, dificuldades nos relacionamentos interpessoais e percepção de pouco apoio social tem sido identificada como variáveis antecedentes da evasão (BARDAGI; HUTZ, 2012; MAGALHÃES, 2013).

Para Tinto (2012), podemos falar em sucesso quando há integração tanto acadêmica como social do estudante, sendo ambos os sistemas igualmente importantes para a integração completa (FIGUEIREDO, 2018; LUNARD, 2016). Esse ponto da teoria vai ao encontro do que foi discutido anteriormente a respeito da formação integral, ou seja, o sujeito só está integrado quando o mesmo é capaz de aprender conteúdos e também capaz de se relacionar com diferentes indivíduos na instituição, alcançando assim seu desenvolvimento cognitivo e social (TINTO, 2012; MASSI, 2013). Portanto, integrar-se à IES envolve experiências e

vivências simultaneamente acadêmicas e sociais, sendo que em ambas o constructo de habilidades sociais está presente (ALMEIDA; SOARES, 2003; DEL PRETTE; SOARES, 2015). Diante disso, faz-se necessário um aprofundamento sobre o campo teórico prático das habilidades sociais, visto que diversos autores (BALDEZ, 2009; CONTRERAS *ET AL.*, 2008; GERK; CUNHA, 2006; DEL PRETTE; SOARES, 2015, 2009) apontam para as habilidades sociais como um fator preditivo da integração ao ensino superior. Com isso, faz-se relevante uma melhor compreensão do seu papel e de que forma está relacionada ao processo de integração.

## **2. O Campo das Habilidades Sociais**

O termo habilidade sociais (HS) é considerado amplo e sua definição é foco de discussão na área. Sabe-se que na literatura especializada existe uma dificuldade no consenso entre os autores sobre uma definição unânime do constructo (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; CABALLO, 2003; DEL PRETTE *et al.*, 1999; VILLA, 2009). A discussão ocorre principalmente acerca da delimitação de quais critérios podem identificar um comportamento socialmente habilidoso.

O comportamento social deveria ser definido, para alguns autores, em termos da efetividade de sua função em uma situação, e não em termos de sua topografia (ARGYLE, 1981, 1984; LINEHAN, 1984; KELLY, 1982). Sendo este último termo usado para referir-se a propriedades formais ou estruturais de uma resposta. Porém, os problemas referentes ao uso das consequências como critério para avaliar a efetividade do comportamento foram repetidamente notados em pesquisas (ARKOWITZ, 1981; SCHOEDER; RAKOS, 1983 *apud* CABALLO, 2003).

Para os autores Del Prette e Del Prette (2017), portanto, as habilidades sociais devem ser compreendidas como um:

constructo descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 24).

Já o termo de competência social é compreendido como:

um construto avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamento, sentimento e ações) em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e às demandas da situação e cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e ético (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 37).

Há uma importante discussão na área com relação ao aceite ou não do uso dos termos “habilidades sociais” e competência social” como sinônimos. Diversos autores (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; FERREIRA *et al.*, 2014; HOPS, 1983; MURTA; MAGALHÃES, 2003) propõem a separação dos mesmos, por se tratar de aspectos diferentes.

Se comparamos as duas definições (habilidades sociais e competência social) citadas acima, percebemos que os termos são compreendidos como distintos, porém complementares. O autor Caballo (2003), é um dos autores que faz uso desses termos como sinônimos, o que pode ser identificado no trecho abaixo:

as habilidades sociais são conjuntos de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, opiniões, ou direitos desse indivíduo de **modo adequado à situação**, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente **resolve os problemas imediatos** da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas (CABALLO, 2003, p. 6 – *grifo nosso*).

Fica evidente que para o autor as habilidades sociais são entendidas como desempenhos ou respostas comportamentais que possuem um caráter avaliativo, ou seja, emprega o termo também para abordar sobre a qualidade do nível de eficácia ou funcionalidade da atuação social. A presente pesquisa, ao utilizar os termos habilidades sociais, competência social e desempenho social, fará uso da definição descrita pelos autores Del Prette e Del Prette (2017, 2017a).

A competência social, assim como as habilidades sociais, depende de alguns fatores, tais como: pessoais (sentimentos e crenças), situacionais (contexto, presença de outras pessoas) e culturais (valores e normas do grupo). Quando o indivíduo considera esses fatores apresenta uma leitura adequada do ambiente social, isto é, compreende quais são os desempenhos esperados e valorizados naquele ambiente e, conseqüentemente, apresenta um desempenho competente socialmente. A literatura elenca alguns critérios com intuito de avaliar a competência social. Esses critérios contemplam duas dimensões: a instrumental e a

ética. A primeira é mais imediata e contempla interesses individuais. E a segunda, pode ocorrer em médio e longo prazo e atende interesses do grupo social também (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2017). São eles:

1. **Realizar o objetivo da relação:** os objetivos podem ser diversos, tais como, transmitir ou obter conhecimentos, solicitar mudança de comportamento, supervisionar atividades e etc. Não é fator decisivo na questão de competência, pois muitas vezes, o indivíduo não atinge o objetivo da interação, devido a diversos fatores, e ainda assim, pode ser considerado competente socialmente quando analisado a partir dos outros critérios.
2. **Manutenção ou melhora da autoestima:** Está relacionado com os sentimentos e pensamentos decorrentes da ação e de suas consequências. Quanto maior a segurança do que o indivíduo está fazendo, mais positivo serão esses pensamentos e sentimentos. Por exemplo, atingir o objetivo por meio de intimidação ou humilhação, para a maior parte das pessoas, pode reverter o efeito de satisfação e afetar negativamente a autoestima.
3. **Manutenção e/ou melhora da relação:** Intimamente relacionado ao compromisso com a relação, ou seja, o indivíduo direciona seu comportamento em prol da continuação ou aprimoramento da relação.
4. **Equilíbrio entre ganhos e perdas entre os parceiros da interação:** É um dos critérios mais difíceis de mensurar, pois ganhos e perdas são relativas. Mas parte-se do pressuposto que comportamentos que tenham como consequência máximo de ganhos e mínimo de perdas para ambos na interação, são situações de equilíbrio, o que gera uma circularidade positivamente reforçadora, com alta probabilidade de automanutenção da relação.
5. **Respeito e ampliação dos direitos humanos básicos:** Corresponde a aplicação dos direitos humanos básicos e na noção de dever e direitos, ou seja, o direito de expressar uma opinião corresponde ao dever de respeitar as opiniões dos demais.

Nem todos os critérios são satisfeitos em um mesmo desempenho, porém, quanto mais desses fatores estiverem presentes mais competente socialmente será o desempenho. Os autores Del Prette e Del Prette (2017, p. 44) discutem sobre a dimensão ética da competência social e qual seria seu o critério básico. Os autores sugerem que se utilize a Regra Áurea, em

que se estabelece que o comportamento social de alguém seja orientado por “fazer ao outro o que gostaria que este lhe fizesse”.

As habilidades sociais podem ser desenvolvidas durante todo o desenvolvimento, porém tanto a proficiência esperada para uma classe como a relevância podem variar dependendo da etapa do desenvolvimento em que a pessoa se encontra (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Com isso, muitas vezes, o ambiente em que o indivíduo está inserido não é favorável para que tal aprendizagem ocorra, gerando assim deficits em seu repertório de habilidades sociais. Dessa forma, pode ser necessário atendimento especializado, feito por meio de condições estruturadas de aprendizagem denominadas programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) teve seus primeiros estudos no início de 1970. Na América do Sul houve uma difusão tardia de tal conteúdo (habilidades sociais) e consequentemente do uso desse tipo de treinamento, em meados da década de 90. Esse atraso pode ser explicado, como aponta os autores Del Prette e Del Prette (2001), por três fatores. O primeiro, devido ao atraso na regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, que ocorreu somente em 1962. Os outros fatores foram com relação à dificuldade de acesso à informação pelos pesquisadores e a dificuldade com a língua. Esse último fato fez com que trabalhos de língua portuguesa e espanhola tivessem maior interesse inicial pelos pesquisadores da América do Sul (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; HIDALGO; ABARCA, 1992).

O termo Treinamento de Habilidades Sociais (THS) é definido como uma:

tentativa discreta e sistemática de ensinar estratégias e habilidades interpessoais aos indivíduos com a intenção de melhorar sua competência interpessoal individual em tipos específicos de situações sociais (CURRAN, 1985 *apud* CABALLO, 1993, p.181).

O THS tem por objetivos: ampliar frequência de HS já aprendidas mas deficitárias, aprender HS novas e significativas, extinguir ou reduzir comportamentos concorrentes, aprimorar automonitoria e autoconhecimento e ampliar variabilidade de HS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

A operacionalização desses objetivos do THS pode ser dividida em quatro etapas (LANGE, 1981 *apud* CABALLO, 1993) que não apresentam uma ordem fixa e podem ocorrer de forma entrelaçada, a saber:

1. O desenvolvimento de um sistema de crenças que mantenha um grande respeito pelos próprios direitos e pelos direitos dos demais;
2. A distinção entre comportamentos assertivos, não-assertivos e agressivos;
3. A reestruturação cognitiva da forma de pensar em situações concretas;
4. O ensaio comportamental de respostas assertivas em situações determinadas.

Um THS pode adotar diversos procedimentos para a consecução dos objetivos mencionados, o Quadro 1 apresenta uma relação de trabalhos da literatura e as técnicas/procedimentos adotados em cada programa. Pode-se observar diversos arranjos de técnicas, porém percebe-se o uso frequente de algumas, como por exemplo, modelação e instrução.

**Quadro 1.** Relação entre autores e as técnicas/procedimentos adotados em cada THS.

<b>Autores</b>	<b>Técnicas</b>
MURTA; MAGALHÃES, 2003	Ensaio Comportamental
	Modelação
	Reestruturação cognitiva
	Relaxamento
	Palestra do facilitador
	Vivências
	Vídeos
FALCONE, 1999	Ensaio Comportamental
	Modelação
	Autoavaliação
VILLA, 2009	Ensaio Comportamental
	Modelação
	Retroalimentação
	Instrução
	Tarefa de casa
BOLSONI-SILVA <i>et al.</i> , 2009	Modelação
	Reforço diferencial
	<i>Role-play</i>
	Modelagem

	Autoavaliação
	Instrução
	Palestra do facilitador
LOPES <i>et al.</i> , 2015	Modelação
	Reforço diferencial
	Tarefa de casa
	Palestra do terapeuta
	<i>Role-play</i>
	Modelagem
	Instrução
	<i>Feedback</i>
	Vídeofeedback
DEL PRETTE <i>et al.</i> , 1999	Reestruturação cognitiva
	Relaxamento
	Instrução
	Ensaio comportamental
	Tarefas de casa
KELLY, 1982	Modelação
	Instrução
HIDALGO; ABARCA, 1992	Modelação
	Role-play
CABALLO, 1997	Modelação
	Instrução
FERREIRA <i>et al.</i> , 2014	Reestruturação cognitiva
	Relaxamento
	Palestra do facilitador
	Modelação
	Ensaio comportamental
	<i>Feedback</i>
	Vídeofeedback
	Respiração

	Reforço
SANCHEZ; LEÓN, 2001	Instrução

Fonte: Autoras.

O THS pode ser realizado em formato grupal ou individual. Ambos os modelos apresentam aspectos benéficos e os procedimentos utilizados são semelhantes, mas ainda assim apresentam particularidades. No formato individual a relação entre avaliação e tratamento fica mais evidente, pois permite a realização de linha de base e o acompanhamento, por meio de observação contínua dos efeitos dos procedimentos, permitindo uma reestruturação do treino, se necessária (CABALLO, 1993).

O formato grupal oferece uma situação social já estabelecida e, portanto, um espaço para a prática das habilidades que estão sendo desenvolvidas. Esse espaço oferece uma diversidade de modelos, que podem ser semelhantes ao indivíduo, e com isso facilitar o processo de aprendizagem vicária, por exemplo. Outro ponto importante é que o êxito de membros mais velhos do grupo pode desenvolver expectativas positivas nos novos membros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). A vantagem de estar no grupo é poder propiciar vivências reais ao invés de simuladas, e isso facilita tanto a análise do terapeuta como a generalização de tais comportamentos para outras situações sociais. Em suma, é importante destacar que “não há uma vantagem clara em ensinar um indivíduo habilidades sociais por meio de um grupo ou de instrução e prática individuais: é somente uma questão de economia de tempo e esforço” (PHILLIPS, 1978 *apud* CABALLO, 1993 p. 210).

Outro aspecto é com relação a características do THS, como número de membros, frequência e duração. Os trabalhos da área apontam uma variação no tamanho dos grupos a depender dos objetivos e número de sujeitos disponíveis. Porém o mais empregado e recomendado no THS são grupos de 8 a 12 membros (ALBERTI; EMMONS, 1982; ALDEN; CAPE, 1986; BLUMMER; MCNAMARA, 1985; CABALLO; CARROBLES, 1989; GOLDSTEIN *et al.*, 1985; PICCINI *et al.*, 1985; RIMM; MASTERS, 1985; WILKINSON; CANTER, 1982, *apud* CABALLO, 1993). O tempo de duração apresenta maior variação, tendo registros de uma vez até cinco vezes por semana (MONTI; KOLKO, 1985, *apud* CABALLO, 1993). A questão de duração também é diferente entre os trabalhos na literatura, partindo de 30 minutos até duas horas e meia (BRAMSTON; SPENCE, 1985; EMMELKAMP *et al.*, 1985 *apud* CABALLO, 1993). Para o autor Caballo (1993), sessões de duas horas são

mais adequadas. Outro aspecto é com relação a duração do programa, os autores Del Prette e Del Prette (2001), colocam que o período de 6 meses é reconhecido como mais efetivo.

Diante dessa exposição, faz-se relevante descrever e analisar as principais revisões bibliográficas da área, a fim de se obter um panorama geral de como o campo das HS vem sendo construído e com isso traçar caminhos possíveis a serem desbravados por novos trabalhos.

## **2.1 Revisões de literatura sobre Habilidades Sociais**

Foi realizada uma busca de trabalhos de revisão no campo teórico das Habilidades Sociais em três bases de dados Scielo, Google Acadêmico e PEPISIC. Foram utilizados os termos “revisão habilidades sociais” e “habilidades sociais”.

Para facilitar a compreensão dos dados das revisões, os trabalhos foram classificados em dois tipos. Sendo o primeiro grupo, trabalhos de levantamento em que foi realizada a busca por pesquisas que envolviam habilidades sociais e outro constructo específico, no total foram 11 artigos, a saber: fobia social (LEVITAN *et al.*, 2008; ANGELICO *et al.*, 2006), transtorno obsessivo-compulsivo (MITSU *et al.*, 2004), tabagismo (RODRIGUES *et al.*, 2011), usuários de substâncias psicoativas (SCHNEIDER *et al.*, 2016; WAGNER; OLIVEIRA, 2007), depressão (CAMPOS *et al.*, 2014), estilos parentais (CECCONELLO *et al.*, 2003), docência universitária (VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2018) e crianças (BELLINI *et al.*, 2012). Já o segundo grupo foi constituído por seis trabalhos que tiveram por objetivo realizar uma descrição analítica da produção em Habilidades Sociais (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006; FUMO *et al.*, 2009; FREITAS, 2013; GAVASSO *et al.*, 2016; MORÁN *et al.*, 2011; MURTA, 2005). O primeiro grupo não será detalhado por não ser o foco de interesse do presente trabalho. A seguir uma breve descrição dos artigos que compõem o segundo conjunto de trabalhos, apresentados em ordem cronológica.

O trabalho de Murta *et al.* (2005), descreveu aspectos de aplicação do THS em intervenções. Os artigos foram encontrados em buscas na base de dados LILACS, periódicos nacionais, anais de encontros da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental (ABPMC) e livros produzidos por grupos de pesquisas. Foram um total de 17 trabalhos encontrados, de diversas temáticas, em contexto clínico e escolar. Os trabalhos foram divididos em três categorias, a saber: grupos ou pessoas expostas a fatores de risco, mas ainda não acometidos por problemas interpessoais (prevenção primária), grupos ou pessoas já sob efeito de fatores de risco para problemas interpessoais (secundária) e grupos com deficits

acentuados em habilidades sociais já instalados, mas sem pretensão de cura (terciária). Na prevenção primária foram encontrados seis artigos (DEL PRETTE; DEL PRETTE; TORRES; PONTES, 1998; DEL PRETTE; DEL PRETTE; BARRETO, 1999; FALCONE, 1999; GORAYEB; CUNHA; NETTO; BUGLIANI, 2003; MAGALHÃES; MURTA, 2003; LOHR, 2003). Na prevenção secundária foram encontrados um total de seis artigos também (AMARAL; BRAVO; MESSIAS, 1996; BORGES; MARTURANO, 2003; CONTE, 1996; GONGORA, 2003; MOLINA; DEL PRETTE, 2002; VILA, SILVEIRA; SILVARES, 2000, 2001). E no grupo de prevenção terciária foram cinco artigos (ARAÚJO; DEL PRETTE, 2003; FERNANDES; SOUZA, 2000; GOMES; SCROCHIO, 2001; GROSSI, 2003; PAULA, 1999). A autora aponta que grande parte dos delineamentos adotados foram pré-experimentais, houve um predomínio do uso de técnicas cognitivo-comportamentais e que na sua maioria os treinamentos realizados promoveram melhoras no desempenho social dos participantes.

A revisão crítica de literatura de Bolsoni-Silva *et al.* (2006) teve por objetivo identificar e analisar a produção acadêmica da área. A coleta de dados foi dividida em dois momentos, a primeira por meio de bases digitais de dados (LILACS, INDEXPSI, PSICOINFO e SCIELO) e a segunda, por editores de periódicos (contato por correio ou e-mail, explicitando os objetivos do projeto e solicitando resumos que apresentassem as palavras-chave elencadas), bibliotecas (96 periódicos de psicologia, identificados na classificação da CAPES) e autores/pesquisadores (carta para autores encontrados no primeiro formato da busca). Foram encontrados 65 trabalhos, sendo desses, 10 teóricos e 55 empíricos. Os artigos foram referentes ao período de 1990 a 2004. Os autores apontam para algumas caracterizações da área, como: maior número de trabalhos cujo objetivo era o de caracterizar uma população, entre os artigos com grupos não-clínicos havia prevalência de trabalhos com universitários, maior número de artigos que utilizam HS variadas e escassez de trabalhos experimentais ou quase-experimentais, havendo, portanto, uma predominância de artigos empíricos e pré-experimentais.

No artigo de revisão de Fumo *et al.* (2009), o objetivo foi de analisar as publicações sobre HS na coleção “Sobre Comportamento e Cognição”, de 1997 a 2007, utilizando a metodologia da análise bibliométrica. Dos 780 capítulos analisados, apenas 27 (3,7%) trabalhos eram sobre HS. Desses, 17 eram conceituais, cinco correlacionais, quatro relatos de experiência e um estudo de caso. Os autores destacam o crescimento do número de pesquisas na área, a utilização dos conhecimentos sobre HS em diferentes contextos (problemas clínicos,

desenvolvimento infantil, formação profissional do psicólogo, aspectos do cotidiano e a própria área das HS) e a predominância de intervenções grupais.

A revisão dos autores Morán *et al.* (2011) teve como objetivo descrever e analisar a produção de estudos do Laboratório de Comportamento Interpessoal (LACI) localizado em Córdoba, Argentina. Os autores ressaltam o crescimento evidente do interesse de pesquisadores na temática e a consolidação do campo das HS tanto de investigação como de avaliação. Em um dos trabalhos selecionados por esse levantamento, foi realizado um estudo bibliométrico com o objetivo de descrever e analisar o desenvolvimento do campo das HS na América Latina (PRYTZ NILSSON, *et al.*, 2009). Os resultados apontaram que o Brasil ocupa o primeiro lugar de publicações na área na América Latina. E que a maior concentração de estudos com universitários e profissionais provém de Córdoba (Argentina).

Os autores Morán *et al.* (2011), colocam a necessidade de novas investigações que permitam compreender a necessidade do ensino de HS na grade curricular e formas de intervenção nesse sentido, para diversos cursos que se relacionam com a área da saúde e das ciências sociais. Ressalta também a diversidade de contextos que as HS são trabalhadas, porém aponta a necessidade de diminuir os estudos de caracterização de populações e aumentar o investimento no desenvolvimento de programas para prevenção ou tratamento.

Freitas (2013) realizou um levantamento cujo objetivo foi de descrever os estudos que utilizaram delineamentos experimentais no campo do THS. O trabalho utilizou outro levantamento já descrito (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006) e analisou 10 trabalhos cujos delineamentos caracterizavam-se como experimentais. Em complemento ao levantamento anterior, foi realizada por Freitas (2013) uma busca no banco de dados SCIELO, compreendendo o período de 2004 e 2012. Foram encontrados 57 estudos, mas nenhum deles se encaixava nos critérios para delineamento experimental. O autor aponta então para essa escassez de trabalhos experimentais na área, haja visto que o último trabalho com esse tipo de delineamento encontrado foi do ano de 2004, sendo que a investigação contemplou produções até o ano de 2012.

A última revisão a ser mencionada é dos autores Gavasso *et al.* (2016), que se propuseram a identificar e analisar trabalhos sobre habilidades sociais publicados entre os anos de 2009 e 2013. Foram encontrados 85 artigos, e tal busca foi realizada no banco de dados da Biblioteca Virtual da Saúde – psicologia Brasil (BVS-PSI). Para a análise dos dados, foi utilizado o software IRAMUTEQ (Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) que realiza classificação hierárquica descendente. O programa

fornece classes lexicais caracterizadas pelo vocabulário e por segmentos de textos que compartilham o mesmo vocabulário. Como resultado, os autores obtiveram seis classes compostas por segmentos de texto diferentes entre si. A partir da análise de tais classes, foram identificados dois eixos temáticos, a saber: Habilidades sociais e contexto escolar; Habilidades sociais e aspectos familiares. Desses dois eixos, emergiram seis classes lexicais. Com relação aos trabalhos de habilidades sociais e contexto escolar os seguintes conjuntos foram formados: pesquisas que apontavam correlação entre aprendizagem e habilidades sociais (18%); importância do contexto escolar para o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos (12%); trabalhos que apontavam para eficácia de programas de habilidades sociais no contexto escolar (16%). Com relação ao segundo eixo, as seguintes classes foram formadas: estudos sobre vínculos parentais (19%); estudos que consideram o contexto familiar na promoção de modelos de assertividade (15%); pesquisas que abordam instrumentos de avaliação de HS (17%). O trabalho concluiu que a presença de aspectos socioemocionais, vínculo parental, vínculos de amizade e acolhimento institucional são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças e em jovens.

**Quadro 2.** Principais tópicos em comum encontrados nos trabalhos de revisões de literatura da área de Habilidades Sociais.

<b>Tópicos</b>	<b>Trabalhos</b>
Aumento de produção constante	Morán <i>et al.</i> , 2011; Fumo <i>et al.</i> , 2009; Murta <i>et al.</i> , 2005; Bolsoni <i>et al.</i> , 2006; Del Prette e Del Prette, 2000.
Escassez de revisões	Fumo <i>et al.</i> , 2009; Bolsoni <i>et al.</i> , 2006.
Escassez de trabalhos experimentais ou quase-experimentais	Bolsoni-Silva <i>et al.</i> , 2006; Murta <i>et al.</i> , 2005; Freitas, 2013.
Prevalência de trabalhos no formato grupal	Fumo <i>et al.</i> , 2009; Murta <i>et al.</i> , 2005 Freitas, 2013; Del Prette, 1996.
Prevalência de participantes adultos	Fumo <i>et al.</i> , 2009; Freitas, 2013.
Maior concentração de publicação – Estado de São Paulo	Bolsoni- Silva <i>et al.</i> , 2006; Freitas, 2013.
Forma de coleta – Estruturada e vídeo	Bolsoni- Silva <i>et al.</i> , 2006; Freitas, 2013.

Fonte: Autoras.

O Quadro 2 aponta para os principais fatores que foram destacados por esses artigos de revisão da literatura. É importante ressaltar, a partir da leitura dos artigos, que o campo teórico-prático das Habilidades Sociais está em expansão e o número de publicações nessa área no Brasil é crescente (MÓRAN *et al.*, 2011). Os trabalhos têm evidenciado que as habilidades sociais podem ser empregadas e aprimoradas em diferentes contextos (FUMO *et al.*, 2009; MÓRAN *et al.*, 2011). E os dados apontam que o contexto universitário tem sido muito atrelado ao desenvolvimento de habilidades sociais devido aos resultados benéficos obtidos (BOLSONI *et al.*, 2009; GAVASSO *et al.*, 2016).

Como visto, o público universitário tem sido investigado com vigor na área (BOLSONI *et al.*, 2006). Diante disso, aprofundar e descrever trabalhos da área parece ser frutífero para a melhor compreensão do tema na área. Foi realizado, portanto, um levantamento sobre habilidades sociais e o contexto universitário, a fim de verificar se a produção neste contexto ainda está em ascensão e analisar quais foram os avanços realizados.

Os artigos foram selecionados por meio de bases digitais de dados, a saber: Scielo, Google Acadêmico e PEPISIC. Os critérios foram: artigos no idioma português, ter sido publicado entre o período de 1963 a 2017 e local de atuação (ensino superior). Os descritores utilizados foram “habilidades sociais” e “relações interpessoais”.

A leitura das referências bibliográficas dos artigos selecionados também foram fontes para seleção de trabalhos, seguindo os mesmos critérios estipulados na busca por meio das bases de dados. Dessa forma de busca, quatro produções (artigo ou monografia) foram selecionadas.

A maior parte dos artigos é de caracterização de aspectos das habilidades sociais no público alvo – estudantes do ensino superior (BOLSONI *et al.*, 2017; BOLSONI; LOUREIRO, 2015; BARRETO *et al.*, 2004; BANDEIRA; QUAGLIA, 2005; BARTHOLOMEU, *et al.*, 2011; BOLSONI *et al.*, 2010; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1992; DEL PRETTE *et al.*, 2001; FERREIRA *et al.*, 2014; GLASER; BARDAGI, 2011; OLAZ *et al.*, 2012; PEREIRA *et al.*, 2014; SOARES *et al.*, 2016; SOARES *et al.*, 2014), tendo também os trabalhos de intervenção (BOLSONI *et al.*, 2009; CABALLO; CARROBLES, 1998; DEL PRETTE *et al.*, 1999; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; FALCONE, 1999; FERREIRA *et al.*, 2014; HIDALGO; ABARCA, 1992; LOPES *et al.*, 2017; MAGALHÃES; MURTA, 2003; MORETTO, 2017; PUREZA *et al.*, 2012; SOUZA, 2018; PONTES; SOUZA, 2011; SOARES; LIMA, 2015; VILLA, 2009; KESTENBERG, 2010) e estudo (OBERST *et al.*, 2009).

Os resultados dos artigos de caracterização das habilidades sociais em universitários trazem pontos em comum, a saber: homens apresentaram maiores escores nos seguintes fatores do Inventário de Habilidades Sociais: Enfrentamento com risco (F1), Auto-exposição a desconhecidos ou a situações novas (F4) e Autocontrole da agressividade (F5) (DEL PRETTE *et al.*, 2004). Já no trabalho de Bolsoni *et al.* (2010), houve uma diferença em comparação ao obtido pelo artigo descrito anteriormente, participantes do sexo masculino apresentaram maiores escores nos fatores Enfrentamento com risco (F1), Conversação e desenvoltura social (F3) e Autocontrole da agressividade (F5).

Com relação às áreas de conhecimento, há dados que apontam que não há influência dessa variável nas habilidades sociais (DEL PRETTE *et al.*, 1992), outros que encontram diferença significativa positiva das HS em cursos de exatas (BANDEIRA; QUAGLIA, 2005) e a maior parte dos trabalhos apontam para um melhor repertório de HS nos estudantes da área de humanas (BOLSONI *et al.*, 2015; DEL PRETTE *et al.*, 2004; GLASSER; BARDAGI, 2011).

O período do curso também foi uma variável analisada nos trabalhos. A pesquisa de Olaz *et al.* (2012) apontou um maior repertório de HS em alunos do primeiro ano comparados aos do último ano do curso de psicologia. Tal resultado não foi o mesmo encontrado na pesquisa de Bolsoni *et al.* (2015), em que os alunos de cursos dos anos intermediários/finais nas áreas de humanas e exatas apresentaram maiores escores de HS.

Os trabalhos de intervenção trazem dados relevantes para a compreensão e ampliação do campo das habilidades sociais, por essa razão foi realizada análise das principais pesquisas de campo encontradas, que utilizaram essas duas variáveis (habilidades sociais e contexto universitário). Os dados analisados permitem algumas conclusões, a saber: a) cinco dos nove estudos analisados utilizaram o IHS-Del-Prette como medida de avaliação pré e pós-intervenção, as exceções são os trabalhos de Falcone (1999), Pureza *et al.* (2012) e Villa (2009); b) sete utilizaram delineamento de grupo quase-experimental (BOLSONI *et al.*, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; FERREIRA *et al.*, 2014; LOPES *et al.*, 2015; MURTA; MAGALHÃES, 2003; PUREZA *et al.*, 2012; VILLA, 2009) e dois experimental (DEL PRETTE *et al.*, 1999; FALCONE, 1999); c) relataram sucesso por meio de sessões de grupo, ainda que com limitações devido ao baixo número de participantes e o controle de variáveis; d) o número da amostra apresentou maior variabilidade, com oito participantes (PUREZA *et al.*, 2012), dez (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; LOPES *et al.*, 2015); treze (MURTA; MAGALHÃES, 2003); média de vinte (BOLSONI *et al.*, 2009; FALCONE, 1999; VILLA,

2009); média de trinta (DEL PRETTE *et al.*, 1999; FERREIRA *et al.*, 2014; LOPES *et al.*, 2015); e) o número de sessões variou de dez (FALCONE, 1999; FERREIRA *et al.*, 2014; MURTA; MAGALHÃES, 2003; PUREZA *et al.*, 2012) para próximo a 20 (BARRETO *et al.*, 2004; BOLSONI *et al.*, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003); f) a periodicidade das sessões na maior parte dos estudos foi de uma vez por semana (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; MURTA; MAGALHÃES, 2003; PUREZA *et al.*, 2012; PONTES *et al.*, 2011); g) o tempo de duração das sessões foi na maior parte de duas horas (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; FALCONE, 1999; PUREZA *et al.*, 2012); h) o tipo de análise estatística utilizada foi *Wilcoxon* e ANOVA (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; VILLA, 2009); i) a maior parte dos estudos focou no desenvolvimento de habilidades sociais variadas (BOLSONI *et al.*, 2009; FERREIRA *et al.*, 2014; MURTA; MAGALHÃES, 2003; PUREZA *et al.*, 2012; VILLA, 2009); somente um estudo com habilidade específica (FALCONE, 1999) e ainda três pesquisas se concentraram no desenvolvimento de habilidades sociais voltadas ao trabalho e profissão (DEL PRETTE *et al.*, 1999; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; LOPES *et al.*, 2015).

A análise realizada dos trabalhos da área das habilidades sociais e o contexto universitário, com enfoque em pesquisas de intervenção, evidencia que apesar dos treinamentos em todas as pesquisas mencionadas terem se mostrado efetivos, a área apresenta limitações. Como por exemplo, a baixa frequência no uso de grupo controle, *follow-up*, inferências estatísticas dos dados e amostras pequenas (BOLSONI *et al.*, 2009; FERREIRA *et al.*, 2014).

Diante do que foi exposto, faz-se relevante compreender de que forma a literatura tem articulado os constructos de HS e integração ao ensino superior, bem como, os principais avanços na área.

### **3. Habilidades Sociais e Integração ao Ensino Superior**

Estudos apontam que a integração ao ensino superior e as habilidades sociais podem estar fortemente associados, pois podem favorecer o desempenho técnico e pessoal (BALDEZ, 2009; BOLSONI-SILVA, *et al.*, 2010; BARIANI; PAVANI, 2008; CONTRERAS *et al.*, 2008; CABALLO, 2003; FEITOSA *et al.*, 2009; FURTADO *et al.*, 2003; GERK; CUNHA, 2006; DEL PRETTE; SOARES, 2015; SOARES *et al.*, 2009). A integração requer habilidades interpessoais, mas também provê demandas para aperfeiçoá-las, por essa razão parece evidente que um repertório de habilidades sociais prévio facilite o processo de integração (GOMES *et al.*, 2013; DEL PRETTE; SOARES, 2015).

Com isso, a qualidade das interações sociais pode ser ferramenta para atingir objetivos institucionais, pessoais, sociais e aperfeiçoar práticas educativas. As habilidades assertivas e de enfrentamento podem auxiliar nesse aspecto e devem ser desenvolvidas no contexto universitário, sendo elas, expressar sentimento negativo, liderar, convencer, pedir mudança de comportamento, lidar com críticas, questionar, negociar decisões e resolver problemas. Outras habilidades necessárias para o cotidiano universitário, fundamentais para sala de aula, são: seguir instruções, fazer e responder perguntas, oferecer e pedir ajuda, agradecer, expressar opinião e controlar a raiva ou tédio (CABALLO, 2003; GOMES *et al.*, 2013; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Essas habilidades são essenciais para o bom desempenho, pois o déficit nesse repertório pode ter efeitos diretos na qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, no desempenho acadêmico incompatível às expectativas (BREMER; SMITH, 2004 *apud* GOMES *et al.*, 2013).

Devido à diversidade encontrada no ensino superior, o estudante se depara com interlocutores distintos em diversos aspectos, como idade, características pessoais e papéis (pares, docentes e funcionários). Essas interações exigem do universitário diversas habilidades como resolver problemas, compartilhar sentimentos, discutir questões acadêmicas e não acadêmicas, fazer pedidos, cooperar, organizar grupos e trabalhar em equipe. Também há a demanda afetiva, relacionada a amizades e relacionamentos amorosos, que requerem o compartilhamento de experiências pessoais, por exemplo. Todas essas respostas exigidas pelo meio para uma boa adaptação requerem destrezas sociais que em muitos casos, os alunos ainda não possuem (SOARES; LIMA, 2015).

O número de pesquisas que aborda ambos os constructos, habilidades sociais e integração ao ensino superior, não é vasto. Mas, a literatura apresenta trabalhos que auxiliam na melhor compreensão da relação entre essas duas variáveis.

No trabalho de Gerk e Cunha (2006), os autores investigaram a correlação entre habilidades sociais e adaptação acadêmica. Os resultados mostraram que a maioria das correlações articulava indicadores dos dois instrumentos aplicados (IHS e QVA). Com isso, pode-se supor que repertórios mais elaborados de habilidades sociais podem contribuir de forma efetiva na adaptação e permanência acadêmica.

O trabalho de Soares *et al.* (2009), buscou identificar se existiam diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes de instituições públicas e privadas e ainda se as habilidades sociais e a adaptação acadêmica apresentavam correlações. Foram pesquisados 200 estudantes calouros do curso de psicologia, com idade média de 23 anos. Foram aplicados

dois instrumentos, o IHS e o QVA em sua versão completa. As diferenças nos escores totais de ambos os instrumentos não foram significativas a depender da instituição. Os alunos de instituições privadas apresentaram médias maiores nos seguintes fatores do QVA: “Autonomia pessoal”, “Bem-estar físico” e “Ansiedade na realização de exames”, comparados aos de instituição pública. E as diferenças de escores foram superiores em estudantes de instituições públicas nas seguintes subescalas, a saber: “Percepção pessoal de competências cognitivas” e “Ansiedade na realização de exames”. Tal resultado permite compreender que o pertencimento a determinado tipo de instituição não possui influência sobre as habilidades sociais e adaptação do indivíduo. Houve correlação significativa de fatores do IHS (Enfrentamento Com Risco (F1), Autoafirmação na Expressão de Afeto Positivo (F2), Conversação e Desenvoltura Social (F3) e Autoexposição a Desconhecidos ou a Situações Novas (F4)) com a dimensão pessoal do QVA e de todos os fatores do IHS com a dimensão contextual do QVA.

Já no estudo de Baldez (2009), os resultados foram diferentes. A pesquisa contou com 500 estudantes de diversos cursos de graduação de instituições públicas e privadas. Os resultados evidenciaram correlações entre habilidades sociais e vivências acadêmicas. Foram encontradas correlações de todas as dimensões medidas no QVA com os fatores do IHS para estudantes do ensino público. Enquanto que, para os estudantes da rede privada, foi encontrada menor quantidade de correlações, principalmente na dimensão pessoal e nas habilidades assertivas. Esse estudo sugere, portanto, a ocorrência de vivências diferenciadas a depender do tipo de instituição.

A pesquisa de Feitosa *et al.* (2009) sobre habilidades sociais e rendimento acadêmico, concluiu que alunos capazes de obter melhores resultados são os que também conseguem construir relações sociais consistentes e, com isso, consideram-se mais aceitos pelos seus pares. Dessa forma, os alunos com repertórios mais amplos de habilidades sociais se veem mais apoiados pelos colegas e, por extensão, sentem-se competentes em empregar recursos pessoais para equilibrar as relações sociais e interpessoais emergentes no contexto acadêmico.

O estudo de Soares *et al.* (2013) teve como objetivo verificar a influência da inteligência e das habilidades sociais na adaptação acadêmica à IES. Foi utilizado o IHS, QVA-r e Matrizes Progressivas. Participaram 393 estudantes de diversas áreas e os resultados indicaram que todas as dimensões do QVA-r se correlacionaram com o escore total do IHS e que o escore do QVA-r total se correlacionava com todos os fatores do IHS. Somente um dos fatores do IHS se correlacionou com o instrumento que mensurou a inteligência (fator 2 -

Autoafirmação na expressão de sentimento positivo) e também apenas um do QVA-r (Dimensão Pessoal).

Outro estudo (SOARES *et al.*, 2015) também buscou analisar a relação entre habilidades sociais e adaptação acadêmica, como também caracterizar 169 estudantes de Informática (IES privada) e 33 de psicologia (IES pública), com média de 22 anos, com relação ao repertório de habilidades sociais e vivências acadêmicas. Foram utilizados três instrumentos, a saber: IHS, QVA-r e Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA). As médias elevadas do IHS foram nos fatores de Autoafirmação na expressão do afeto positivo (F2), Autocontrole da agressividade (F5) e Conversação e desenvoltura social (F3), e os mais baixos foram Enfrentamento com risco (F1) e Autoexposição a desconhecidos (F4). Com relação ao QVA-r, o maior escore foi o de Carreira e o mais baixo Estudo. E no EAVA, a média mais alta foi Compromisso com o curso e a mais baixa Envolvimento em atividades não-obrigatórias. As escalas de adaptação (QVA-r e EAVA) apresentaram correlação de magnitude elevada e a correlação das duas com o IHS, embora significativa, foi de baixa magnitude.

Os dados derivados das pesquisas descritas explicitam as diversas correlações positivas entre os fatores de habilidades sociais e de integração acadêmica, indicando que tais variáveis podem facilitar a aderência à IES e, conseqüentemente, diminuir a evasão. Para isso, diversos autores apontam a necessidade de programas com esse enfoque, a fim de prevenir inúmeros fatores que a falta de habilidades sociais pode acarretar, tais como: evasão, estresse, depressão, baixo rendimento acadêmico, diminuição da autoestima, dificuldade de conclusão do curso, ansiedade e diversos outros deficits interpessoais (BANDEIRA; QUAGLIA, 2005; BOTVIN; WILLS, 2008; GLASGOW; CAUL, 2008; INGLÉS *et al.*, 2005; MAGALHÃES; MURTA, 2003 *apud* BOLSONI, *et al.*, 2010; LIMA, 2014).

Porém, a área ainda carece de programas e de evidências de efetividade da promoção de habilidades sociais sobre a integração acadêmica (CLINCIU, 2013; DEL PRETTE; SOARES, 2015). A maior parte das pesquisas está focada na avaliação e não no desenvolvimento de programas e grande parte apresenta objetivos clínicos e não educacionais (SEGRIN; KINNEY, 1995; SHEAN; HEEFNER, 1995 *apud* DEL PRETTE *et al.*, 1999). É relevante também analisar os possíveis efeitos de intervenções mais curtas, visto que, a adesão a programas de longa duração pode ser menor, devido à grande demanda de atividades dos estudantes na IES. Além disso, a literatura aponta para outro quesito deficiente: o rigor científico dos trabalhos nessa linha de pesquisa, como a ausência de *follow-up*, número de

amostra pequeno na perspectiva de generalização dos resultados, falta do uso de inferências estatísticas para análise dos dados e ausência de grupo controle (FERREIRA *et al.*, 2014; VILLAS-BOAS *et al.*, 2005).

Diante de tudo que fora exposto, entende-se que estratégias de pesquisa que aprimorem os aspectos descritos são relevantes para a acuidade científica, a relevância e a efetividade da intervenção. Diante deste cenário, a presente pesquisa traz a seguinte indagação: Qual o efeito de um programa para desenvolver habilidades sociais em contexto universitário, nas habilidades sociais e na integração ao ensino superior do estudante?

E para responder tal questão a presente pesquisa pretendeu identificar os efeitos no repertório de habilidades sociais e na integração ao ensino superior do Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC), de um programa breve de promoção de Habilidades Sociais envolvendo demandas do contexto universitário. Além disso, buscou-se identificar as relações entre Habilidades Sociais e Integração ao ensino superior entre tempos e entre grupos.

## ARTIGO 1

### PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIAIS PARA UNIVERSITÁRIOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA\*

#### *University social skills program: a literature review*

Thamires Gaspar Gouveia – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soely Aparecida Jorge Polydoro – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.

**RESUMO:** As transformações que o Ensino Superior no Brasil vem passando nos últimos 20 anos geraram a necessidade de ajustes das instituições a fim de atender as novas demandas educacionais. Diversos autores defendem a ideia de que o Ensino Superior é um espaço de formação integral. Isso inclui, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades sociais que estão relacionados com melhor desempenho acadêmico, como também o sucesso na inserção profissional. O presente artigo se propõe a analisar produções que tiveram como objetivo de desenvolver habilidades sociais em universitários quanto aos aspectos conceituais do termo habilidades sociais que foram adotados, tipos de habilidades desenvolvidas, avaliação do programa, instrumentos utilizados e aspectos metodológicos do estudo. Foram analisados 13 artigos e 3 teses, publicados entre 1999 e abril de 2019 disponíveis nas bases de dados Scielo Brasil, PEPSIC, LILACS e Google Acadêmico. Os resultados apontaram consenso na compreensão sobre o conceito, predominância do uso de escalas de autorrelato, variação na quantidade e tipo de habilidades trabalhadas, predomínio do treino das habilidades de assertividade, comunicação, falar em público e empatia e efeito de melhora no repertório dos participantes, indicando a eficácia desse tipo de intervenção. Diante dos resultados, discute-se a importância do desenvolvimento de tal iniciativa nas Instituições de Ensino Superior, visto que tais habilidades são fundamentais para a formação universitária.

**Palavras-chave:** habilidades sociais; universitário; ensino superior; revisão.

**ABSTRACT:** The transformations that Higher Education in Brazil has been going through in the last 20 years, generated the need for adjustments of institutions in order to meet as new educational demands. Several authors defend an idea that higher education is a space of integral formation. This includes, for example, the development of social skills that are related to better academic performance, as well as success in career insertion. This article presents to analyze productions that aimed to develop social skills in university students regarding aspects of adopted social skills concepts, types of skills used, program evaluation, instruments used and methodological study methods. Were analyzed 13 articles and 3 theses, published between 1999 and April 2019, available in the databases Scielo Brasil, PEPSIC, LILACS and Google Scholar. The results indicated consensus on the understanding of the concept, predominance of the use of correlation scales, variation in the amount and type of skills worked, predominance of assertiveness skills training, communication, public conversation and empathy, and the participants' repertoire improvement effect, calculate the effectiveness of this type of intervention. Given the results, is discussed the importance of developing the initiative in Higher Education Institutions, which are the fundamental skills for university education.

**Keywords:** social skills; university student; University education; review.

\* Apoio Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

\* Publicado em Revista Psicologia, Educação e Interfaces, Vol. 4, Nº 1, p. 160-174, Jan/Abril 2020.

O termo Habilidades Sociais (HS) é compreendido como um conjunto de comportamentos sociais topograficamente distintos que são funcionais em responder a uma determinada tarefa social (GRESHAM, 2009). São comportamentos aprendidos e socialmente aceitáveis que podem contribuir para a competência social. Já, a competência social apresenta um caráter avaliativo sobre a qualidade do desempenho social e seus resultados tanto imediatos como de médio e longo prazo, para o indivíduo e também para o grupo social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). O termo desempenho social, mencionado na definição anterior, refere-se à emissão do comportamento em situação social qualquer, refere-se à resposta em si, sem qualquer avaliação a seu respeito.

Há discussão na área com relação ao uso como sinônimos dos termos “habilidades sociais” e “competência social”. Diversos autores (AÓRON; MILICIC, 1994; HOPS, 1983, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; MURTA; MAGALHÃES, 2003; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006; FERREIRA *et al.*, 2014), no entanto, propõem a separação dos mesmos, por se tratar de aspectos diferentes do campo das habilidades sociais.

Sabe-se que para a aquisição e aperfeiçoamento de HS em períodos de transição para novos grupos e contextos, são cruciais, pois expõe o indivíduo a novos objetivos de interação social que conseqüentemente provocam mudanças em seu repertório de comportamentos interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; SOARES *et al.*, 2016). Essa é uma das razões que justifica um grande interesse do campo teórico-prático das habilidades sociais no contexto universitário (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006), tanto com artigos de caracterização, a fim de compreender os déficits presentes a depender de variáveis específicas (gênero, curso, tipo de instituição), como também artigos de intervenção, com intuito de desenvolver ferramentas para atender as demandas identificadas nesse contexto.

O contexto universitário traz consigo novas demandas que necessitam de integração, tais como, um método de ensino que exige maior autonomia do estudante, mais maturidade na relação com professores e colegas, maior autocontrole das emoções, menor frequência de comportamentos passivos e repertório de comunicação adequado (BRANDÃO *et al.*, 2017; SOARES; DEL PRETTE, 2015).

Porém, há pessoas que apresentam dificuldades acentuadas nesse processo de integração de novas demandas, por não conseguirem desenvolver seus repertórios sociais (PACHECO; RANGÉ, 2006 *apud* BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009). As dificuldades na emissão de desempenhos sociais competentes socialmente podem ter múltiplos

desdobramentos para o estudante universitário, pois atinge diretamente sua qualidade de vida, tais como, diminuição de autoestima, fracasso nas atividades acadêmicas, aumento da ansiedade, dificuldade de conclusão e ainda engajamento em comportamento de risco (p. ex. uso de drogas) (FURTADO *et al.*, 2003; GERK; CUNHA, 2006; MAGALHÃES; MURTA, 2003; BREMER; SMITH, 2004 *apud* GOMES *et al.*, 2013).

A literatura aponta que os programas para desenvolver HS no contexto universitário minimizam o impacto desses estressores nos estudantes, melhoram a qualidade de vida no contexto universitário e tem se mostrado efetivo tanto na perspectiva preventiva como na psicoeducativa (FERREIRA, ALMEIDA; SOARES; 2001; SOARES; LIMA, 2015). Os programas descritos na literatura voltados para esse público, seguem diferentes objetivos e focalizam diferentes contextos (FERREIRA *et al.*, 2014). Geralmente, são intervenções em grupo, com enfoque em determinadas habilidades sociais e com estratégias específicas para desenvolvê-las. Porém, segundo Del Prette e Del Prette (2011), os estudos de revisão sobre habilidades sociais não focalizam os programas com relação às suas características estruturantes, o que restringe o conhecimento sobre esse tipo de intervenção.

Diante disso, pretende-se analisar produções (artigos e teses) que tiveram como objetivo de desenvolver habilidades sociais em universitários quanto aos aspectos conceituais do termo “habilidades sociais” adotados, tipos de habilidades desenvolvidas, avaliação do programa, instrumentos utilizados e aspectos metodológicos do estudo.

## **Método e materiais**

O presente artigo é o resultado de uma revisão da literatura sobre os programas de habilidades sociais desenvolvidos para universitários. As buscas ocorreram entre junho de 2018 a janeiro de 2019 nas bases de dados Scielo Brasil, PEPSIC, LILACS e Google Acadêmico. Foram empregadas as seguintes expressões: “habilidades sociais”; “intervenção em habilidades sociais” e “universitários”. Acrescentou-se a esse procedimento, a análise das referências bibliográficas dos artigos encontrados como complemento da busca de interesse.

A primeira fase da seleção baseou-se na identificação das expressões citadas no título ou resumo do texto. Foi feita a leitura do título e resumo, em que buscava-se identificar o público e o tipo de trabalho (caracterização ou intervenção). A base de dados Scielo Brasil retornou para o termo “habilidades sociais” 534 artigos. Destes, somente cinco atendiam os critérios de inclusão e foram selecionados. A base PEPSIC, para o mesmo termo, retornou 135

trabalhos e destes, dois foram selecionados. Na base LILACS, foram 1.177 artigos, porém destes, apenas um trabalho foi selecionado. No Google Acadêmico, para este termo foram 607 mil resultados, sendo que cinco foram selecionados, porém dois eram repetidos. Para o segundo termo, “intervenção habilidades sociais”, somente o Google Acadêmico apresentou resultados. Foram 354 mil resultados, cinco artigos atenderam os critérios, porém quatro eram repetidos. Para o terceiro termo, “universitários” somente no Google Acadêmico houve artigos selecionados. De 755 mil resultados, cinco foram selecionados, porém quatro eram repetidos.

Foi determinado que após duas páginas contínuas sem a presença de nenhum artigo que cumpria com os critérios estabelecidos a busca seria cessada. Foram visitadas em torno de 20 páginas nas buscas para identificação dos artigos.

Foi realizada a exclusão de artigos duplicados e daqueles que não tratavam do tema de interesse da pesquisa. Deste grupo também foram excluídos os artigos que não eram de intervenção (mas sim de caracterização) e que não tinham como público alvo universitários.

A segunda fase de seleção incluiu a verificação das referências bibliográficas apresentadas nos artigos selecionados, o que gerou a identificação de três teses.

Foram examinadas 16 produções, publicadas a partir de 1999, conforme os aspectos: autoria, definição do termo habilidades sociais, tipos de habilidades que compunham o programa descrito, avaliação geral do programa, instrumentos utilizados e aspectos metodológicos do programa (número de encontros, duração, estratégias adotadas e características dos participantes).

## **Resultados e Discussão**

As análises comparativas realizadas foram conduzidas a partir das seguintes questões: De que forma o termo HS está sendo conceituado na literatura sobre a área de intervenções para universitários? Quais são os delineamentos utilizados (grupo controle, pré e pós-teste e follow-up)? Quais são as principais metodologias utilizadas para intervenção (número de encontros, número de participantes, habilidades sociais desenvolvidas, tipo de estratégias adotadas)? Qual o público alvo que aparece com maior frequência nos trabalhos, com relação ao período (ingressantes, concluintes), área de conhecimento (humanas, exatas e biológicas) e tipo da amostra (clínico ou não-clínico)? Qual a forma utilizada para avaliar a eficácia dos programas? Qual a avaliação geral do programa?

O Quadro 1 apresenta os dados com relação à definição do termo HS utilizadas nas produções selecionadas. Dos 16 artigos, 11 conceituavam o termo Habilidades Sociais. Os outros cinco, não definiram o termo, porém apresentavam outros constructos (p. ex: Habilidades Sociais Profissionais, Competência Social, Treinamento de Habilidades Sociais) a depender do objetivo do artigo.

**Quadro 1. Definição dos construtos encontrados nos artigos.**

<b>Autor</b>	<b>Construto</b>	<b>Definição</b>
<b>Moretto, 2017</b>	Habilidades Sociais	“Conjunto de comportamentos aprendidos, necessários em interações sociais, emitidos frente às demandas de uma situação interpessoal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999), sendo comportamentos operantes, mantidos pelos efeitos que causam no ambiente, que visam aumentar os ganhos e diminuir as perdas para os envolvidos na interação social (BOLSONI-SILVA, 2002; BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010). São diferentes classes de comportamentos sociais do repertório do indivíduo para lidar com as situações interpessoais” (p. 25)
<b>Pureza; Rush; Wagner; Oliveira, 2012</b>	Habilidades Sociais	“São comportamentos que expressam sentimentos, atitudes, opiniões, ou direito de uma forma adequada e eficaz para com o contexto, respeitando o comportamento das outras pessoas e resolvendo problemas, diminuindo a probabilidade do surgimento de adversidades futuras (CABALLO, 2003). Del Prette e Del Prette (2001) destacam que essas HS podem ser consideradas como uma classe de respostas aprendidas e que compõem o repertório comportamental do indivíduo que possibilita agir e lidar de modo adequado nas mais diversas situações” (p. 3)
<b>Souza, 2018</b>	Habilidades Sociais	“Diz respeito aos elementos comportamentais que entram em interação durante uma relação interpessoal. Um

		repertório habilidoso socialmente considera os parâmetros típicos do contexto onde acontece a relação e a cultura na qual os indivíduos estão inseridos”(p. 17)
<b>Bolsoni-Silva; Leme; Lima; Costa-Junior; Correia, 2009</b>	Habilidades Sociais	“Conjunto de comportamentos emitidos pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999)” (p. 241)
<b>Villas-Boas; Silveira; Bolsoni-Silva, 2005</b>	Habilidades Sociais	“Conjunto de comportamentos aprendidos capazes de promover interações sociais satisfatórias, tais como a assertividade, habilidades de comunicação, resolução de problemas interpessoais, cooperação, expressão de sentimentos e defesa dos próprios direitos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999)” (p. 322)
<b>Ferreira; Oliveira; Vandenbergue, 2014</b>	Habilidades Sociais	“todo e qualquer desempenho emitido em interações sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996) na categoria de habilidades sociais. Essas podem ser categorizadas nas funções: conceitual, que envolve um conjunto de suposições e teorizações que buscam explicar a relação interpessoal; e a descritiva, que se refere a classes de comportamentos relevantes para o desempenho em situações interpessoais” (p. 73)
<b>Magalhães; Murta, 2003</b>	Habilidades Sociais	“Classes de comportamentos presentes no repertório de um indivíduo que constituem um desempenho socialmente competente” (p. 28)
<b>Lopes; Gerolamo; Del Prette; Musetti; Del Prette, 2015</b>	Habilidades Sociais ( <i>Social Skills</i> )	“São entendidas como classes de comportamentos sociais que têm uma alta probabilidade de gerar consequências positivas para os profissionais (individualmente ou em grupos)” (p. 406)
<b>Pontes; Souza, 2011</b>	Habilidades Sociais	“Conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo no contexto interpessoal, que expressa sentimentos,

---

		atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de um modo adequado à situação respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolvem uma situação ao mesmo tempo em que minimiza a probabilidade de problemas futuros (CABALLO, 1997)”(p. 120)
<b>Lima; Soares; Souza, 2019</b>	Habilidades Sociais	“Comportamentos sociais valorizados em certa cultura com probabilidade de resultados favoráveis ao indivíduo, seu grupo e comunidade que contribuem para um desempenho socialmente competente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017)” (p. 98)

---

Como vemos no Quadro 1, existe um consenso entre esses autores com relação à definição do termo. Algumas similaridades podem ser destacadas, como: três dos artigos apresentados, utilizam a definição dos autores Del Prette e Del Prette (1999), um artigo utiliza a dos autores Del Prette e Del Prette (1996) e um artigo a do autor Caballo (1993). Identificamos o uso do termo “classes de comportamentos” para definir para HS, em seis dos 10 artigos analisados. Na própria definição, cinco artigos mencionam os efeitos benéficos das Habilidades Sociais, como: saber agir e lidar de modo adequado, promover interações satisfatórias, gerar consequências positivas para profissionais, minimizar a probabilidade de problemas futuros e aumentar ganhos e diminuir perdas para os envolvidos na interação.

Sabe-se que na literatura especializada existe uma dificuldade no consenso entre os autores sobre uma definição unânime do constructo (VILLA, 2009; CABALLO, 2003; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; DEL PRETTE *et al.*, 1999). Dos artigos analisados, percebe-se que apenas um entende o termo com um caráter avaliativo (PUREZA *et al.*, 2012), ou seja, como sinônimo de competência social. Percebe-se, portanto, que dentre os estudos analisados, a maior parte adotou os termos como distintos e cinco estudos que não incluíram a definição de habilidades sociais e sim conceitos relacionados ao objetivo. Devido a área apresentar essa dificuldade de consenso do conceito, realizar a descrição deste conceito principal pode auxiliar o leitor a entender a perspectiva do autor, como também auxiliar na adoção de uma compreensão geral na literatura.

Com relação ao delineamento dos estudos, foi verificado que apenas quatro artigos utilizaram grupo controle (MORETTO, 2017; DEL PRETTE *et al.*, 1999; FALCONE, 1999; KESTENBERG, 2010). Esse dado é encontrado em outros levantamentos realizados na área, em que se nota escassez de trabalhos experimentais ou quase-experimentais (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006; MURTA *et al.*, 2005; FREITAS, 2013). Dos 16 trabalhos, 14 realizaram pré e pós-teste (MORETTO, 2017; PUREZA *et al.*, 2012; SOUZA, 2018; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; LOPES *et al.*, 2017; VILLAS-BOAS *et al.*, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; FERREIRA *et al.*, 2014; DEL PRETTE *et al.*, 1999; MURTA; MAGALHÃES, 2003; FALCONE, 1999; LOPES *et al.*, 2015; KESTENBERG, 2010; LIMA *et al.*, 2019) e um total de sete realizaram avaliação de seguimento (*follow-up*) (MORETTO, 2017; SOUZA, 2018; LOPES *et al.*, 2017; FERREIRA *et al.*, 2014; FALCONE, 1999; LOPES *et al.*, 2015; KESTENBERG, 2010).

A metodologia utilizada na estruturação dos programas apresentou variação, como podemos observar no Quadro 2. Com relação ao número de encontros do programa, os trabalhos tiveram como máximo 22 encontros e mínimo 8. No que se refere à duração das sessões, a variação foi menor e ficou entre 1h e 30m e 2h e 30m cada.

O número de participantes oscilou entre quatro e 29 estudantes (aqui foram contabilizados os grupos separadamente, devido ao uso de grupo controle ou no caso de trabalhos que realizaram a intervenção diversas vezes, com diferentes números de participantes). E os trabalhos a partir de 30 estudantes, se referem a aqueles que realizaram uma intervenção em forma de disciplina ou uma intervenção com mais de uma edição, por essa razão o número elevado. Se excluirmos esses artigos, o maior número de participantes de um grupo apenas foi de 17 alunos.

#### **Quadro 2. Metodologia adotada pelos programas analisados.**

	<b>6 a 10</b>	Souza, 2018; Ferreira; Oliveira; Vandenbergue, 2014; Magalhães; Murta, 2003; Pontes; Souza, 2011; Pureza; Rush; Wagner; Oliveira, 2012
<b>Número de encontros</b>	<b>11 a 15</b>	Moretto, 2017; Lopes; Dascanio; Ferreira; Del Prette; Del Prette, 2017; Falcone, 1999; Lopes; Gerolamo; Del Prette; Musstei; Del Prette, 2015; Limas; Soares, 2015; Lima; Soares; Souza, 2019

<b>Duração</b>	<b>16 a 20</b>	Bolsoni-Silva; Leme; Lima; Costa-Junior; Correia, 2009; Villas-Boas; Silveira; Bolsoni-Silva, 2005; Del Prette; Del Prette, 2003; Kestenberg, 2010
	<b>40 horas</b>	Del Prette; Del Prette; Barreto, 1999
	<b>1h e 30m</b>	Souza, 2018; Magalhães; Murta, 2003; Pontes; Souza, 2011
	<b>2h</b>	Pureza; Rush; Wagner; Oliveira, 2012; Bolsoni-Silva; Leme; Lima, Costa-Junior; Correia, 2009; Villas-Boas; Silveira; Bolsoni-Silva, 2005; Del Prette; Del Prette, 2003; Falcone, 1999; Lima; Soares, 2015; Lima; Soares; Souza, 2019
<b>Número de participantes</b>	<b>2h 30m</b>	Ferreira; Oliveira; Vandenbergue, 2014
	<b>1 a 5</b>	Villas-Boas; Silveira; Bolsoni-Silva, 2005
	<b>6 a 10</b>	Pureza; Rush; Wagner; Oliveira, 2012; Del Prette; Del Prette, 2003; Falcone, 1999
	<b>11 a 15</b>	Moretto, 2017; Souza, 2018; Del Prette; Del prette; Barreto, 1999; Magalhães; Murta, 2003; Pontes; Souza, 2011; Lima; Soares, 2015; Lima; Soares; Souza, 2019
	<b>16 a 20</b>	Bolsoni-Silva; Leme; Lima; Costa-Junior; Correia, 2009; Kestenberg, 2010
	<b>30 a 35</b>	Lopes; Dascanio; Ferreira; Del Prette; Del Prette, 2017; Ferreira; Del Prette; Del Prette, 2017
	<b>36 a 40</b>	Lopes; Gerolamo; Del Prette; Musetti; Del Prette, 2015

Como evidencia o Quadro 2, é importante destacar que os dados relatados não dizem respeito aos 16 artigos, pois em cinco trabalhos não foram apresentados alguns dos dados analisados. Esse é um ponto de alerta para área que, como ressaltam Del Prette e Del Prette (2001), muitas vezes os trabalhos publicados fornecem descrições de procedimentos e métodos adotados resumidos, o que acaba dificultando sua replicação.

A literatura faz recomendações com relação ao delineamento das intervenções. No que se refere ao número de participantes, aponta-se como mais utilizado e recomendado em programas de habilidades sociais de 8 a 12 membros (CABALLO, 1993). No tocante à duração, considera-se mais adequado encontros de 2h de duração (CABALLO, 1993). Outro

aspecto analisado, foi com relação à duração do programa, sendo que segundo os autores Del Prette e Del Prette (2001) o período de seis meses é reconhecido com mais efetivo.

Diante do que fora exposto, observa-se que os trabalhos pesquisados vão ao encontro do recomendado pela literatura na questão da duração dos encontros. Porém com relação ao número de participantes e número de encontros, ou seja, a duração do programa, apresentaram outras condições. Metade dos trabalhos apresentou um número de integrantes menor do que o indicado e em oito trabalhos a intervenção ocorreu em menos de seis meses.

Dos trabalhos analisados, a maior parte (n=13) desenvolveu um programa com habilidades sociais variadas e apenas três focaram em uma habilidade específica. Destes, dois tiveram foco na habilidade de empatia (FALCONE, 1999; KESTENBERG, 2010) e um na habilidade de manejo de conflitos e resolução de problemas (SOUZA, 2018). Dos programas que trabalharam com habilidades variadas, temos como máximo 12 habilidades em um só programa e mínimo de duas. As habilidades de assertividade, comunicação, falar em público e empatia foram as que estiveram mais presentes nos artigos analisados. Esse predomínio de programas com Habilidades Sociais variadas já fora identificado em levantamentos anteriores (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009).

Com relação ao público presente nesses artigos, os ingressantes (MORETTO, 2017; DEL PRETTE *et al.*, 1999; LIMA; SOARES, 2015; LIMA *et al.*, 2019) e concluintes tiveram destaque, com quatro trabalhos cada (LOPES *ET AL.*, 2017; LOPES *ET AL.*, 2015; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; KESTENBERG, 2010). Apenas um trabalho encontrado foi dedicado ao público recém-formado (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009). Dois dos trabalhos encontrados foram classificados na categoria “outros”, por ser uma amostra mista, ou seja, continha tanto ingressantes, concluintes ou recém-formados (FERREIRA *et al.*, 2014; MAGALHÃES; MURTA, 2003). E ainda, em cinco dos artigos não foi descrito o período da graduação em que os participantes se encontravam (PUREZA *et al.*, 2012; SOUZA, 2018; VILLAS-BOAS *et al.*, 2005; FALCONE, 1999; PONTES; SOUZA, 2011).

As estratégias adotadas nos trabalhos eram convergentes com a literatura da área (MURTA; MAGALHÃES, 2003). No grupo de artigos analisados, foram contabilizadas 11 diferentes estratégias. As mais utilizadas foram: Exposição (n=11) que se referem a explanação didática de conceitos, situações; *Role-play* (n=8), envolve simular interações em tarefas interpessoais; vivências (n=8), atividade estruturada que mobiliza sentimentos,

pensamentos e desempenhos; tarefas de casa (n=8), tarefas para serem realizadas fora do encontro.

As áreas de conhecimento dos cursos dos quais os estudos eram oriundos foram de humanas, exatas e biológicas. Destas, dois trabalhos tinham participantes de todas as três áreas, dois trabalhos somente de humanas, três somente de exatas e apenas um na área de biológicas. E ainda, três com participantes da área de humanas e exatas. Do total, quatro trabalhos não apresentaram tal informação. Há trabalhos na literatura que apontam que não há influência dessa variável (área de conhecimento) nas habilidades sociais (DEL PRETTE *et al.*, 1992), outros que encontraram diferença significativa positiva das HS em cursos de exatas (BANDEIRA; QUAGLIA, 2005) e a maior parte dos trabalhos apontam para um melhor repertório de HS nos estudantes da área de humanas (DEL PRETTE *et al.*, 2004; GLASSER *et al.*, 2011; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2015).

Com relação ao tipo de amostra, cinco trabalhos foram caracterizados como clínicos, ou seja, tiveram como participantes indivíduos com algum tipo de transtorno (ansiedade, depressão) e dez como não clínicos. Isso evidencia um resultado encontrado na revisão crítica realizada por Bolsoni-Silva *et al.* (2006), em que os artigos com grupos não-clínicos apresentaram maior prevalência.

Todos os 16 trabalhos analisados indicaram como resultado alguma melhora no repertório de habilidades sociais dos participantes envolvidos. Porém, a forma de verificação de tal melhora foi diferente a depender dos objetivos e metodologias. Vamos agora analisar as semelhanças e diferenças das medidas de avaliação adotadas.

Dos 16 trabalhos, 12 utilizaram como forma de avaliação da eficácia do programa o Inventário de Habilidades Sociais – IHS - Del Prette (MORETTO, 2017; SOUZA, 2018; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; LOPES *et al.*, 2015; VILLAS-BOAS *et al.*, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; FERREIRA *et al.*, 2014; DEL PRETTE; BARRETO, 1999; MURTA; MAGALHÃES, 2003; LOPES *et al.*, 2017; PONTES; SOUZA, 2011; LIMA; SOARES; SOUZA, 2019). Destes, três trabalhos (MORETTO, 2017; SOUZA, 2018; FERREIRA *et al.*, 2014) utilizaram além do IHS, outros instrumentos, pois tinham caráter clínico, com isso outros inventários foram utilizados a fim de mensurar possíveis modificações nos níveis dos transtornos de ansiedade ou depressão. Outros três, não utilizaram o IHS- Del Prette, porém fizeram uso de outros instrumentos, a saber: Pureza *et al.* (2012) - *Adult Self-Report – ASR*; Falcone (1999) - Entrevista Dirigida para Habilidades Sociais; Questionário de

Avaliação de Treinamento da Empatia (QUATE); Sistema de avaliação do comportamento empático – forma verbal e não-verbal) e Kestenberg (2010) - Questionário de Avaliação de Treinamento da Empatia (QUATE); Instrumento para Avaliação do Comportamento Empático Verbal – IACEV) com objetivo de mensuração das HS.

Além disso, quatro artigos utilizaram diários de campo com os registros dos encontros (KESTENBERG, 2010; LOPES *et al.*, 2017; DEL PRETTE; BARRETO, 1999; LOPES *et al.*, 2015) para analisar as modificações durante o programa. A avaliação de pares foi um método utilizado por dois artigos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; DEL PRETTE *et al.*, 1999). E por fim, a análise de conteúdo verbal e não-verbal foi a forma de avaliação de uma das pesquisas (LIMA; SOARES, 2015).

### **Considerações Finais**

Conclui-se que a área de habilidades sociais vem crescendo e que o foco em universitários também está avançando. O número de trabalhos com descrição de programas realizados ainda é pequeno, porém já evidencia a necessidade de se implementar tal intervenção nas instituições, pois os resultados são benéficos. No geral, há uma padronização dos programas, na quantidade de sessões, nas técnicas e procedimentos utilizados, nas classes de habilidades desenvolvidas, nos instrumentos utilizados para avaliação. Ou seja, tanto na estrutura como na forma de avaliação. Com relação ao público, há um maior número de trabalhos com foco nos concluintes e ingressantes. Isso evidencia tanto uma preocupação inicial em utilizar as habilidades desenvolvidas nos programas para melhorar seu rendimento, integração acadêmica e vivências na universidade, como também para a transição para o mundo do trabalho.

Os resultados do presente artigo não podem ser generalizados, pois o mesmo teve como limitações analisar somente artigos publicados e um número reduzido de teses, e, portanto, as conclusões realizadas podem refletir de modo subestimado a produção nacional de pesquisas de intervenção de HS com universitários. À medida que novas evidências e análises se acumularem, sugere-se que novas revisões ou meta-análises sejam realizadas a fim de contribuir para o avanço da área e aperfeiçoar as intervenções em HS.

## Referências

- BANDEIRA, Marina; QUAGLIA, Maria Amélia Césari. Habilidades sociais de estudantes universitários: Identificação de situações sociais significativas. *Interação em psicologia*, 9, p. 45-55, 2005.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini.; LEME, Vanessa Barbosa Romera; LIMA, Anne Midori Abe; COSTA-JUNIOR, Florencio Mariano; CORREIA, Marta Regina Gonçalves. Avaliação de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com Universitários e Recém-Formados. *Interação em psicologia*. p. 241-251, 2009.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Giovana; MONTANHER, Ana Roberta P.; BANDEIRA, Marina; DEL PRETTE, Almir. A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. Em: M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette; A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- BOLSONI-SILVA, T. A.; LOUREIRO, R. S. Social Skills of Undergraduates Without Mental Disorders: Academic and Socio-Demographic Variables. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 20, n. 3, p. 447-459, set./dez. 2015.
- BRANDÃO, Alessandra Salina; BOLSONI-SILVA; Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina. The Predictors of Graduation: Social Skills, Mental Health, Academic Characteristics. *Paidéia, Ribeirão Preto*, v. 27, n. 66, p. 117-125, 2017.
- CABALLO, Vicent E. *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1993.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. Pereira. *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. Pereira; BARRETO, Maria Cecilia Mendes. Habilidades sociales en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7, p. 27-47, 1999.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. Pereira; BRANCO, Uyguciara Veloso Castelo. Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia*, 2, 40-50, 1992.
- DEL PRETTE, Zilda A. Pereira; DEL PRETTE, Almir. *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático*. Editora Vozes, 2017.
- DEL PRETTE, Zilda A. Pereira; DEL PRETTE, Almir. *Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupos*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

- DEL PRETTE, Zilda A. Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9(2), p. 233-255, 1996.
- FALCONE, Eliane. Avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1, 23-32, 1999.
- FERREIRA, Joaquim Armando; ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula C. Adaptação acadêmica em estudante do 1ª ano: diferença de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, v.6, n.1, p. 01-10, jan./jun. 2001.
- FERREIRA, Vinicius Santos; OLIVEIRA, Maria Aparecida; VANDENBERGHE, Luc. Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2014, vol.30, n.1, p.73-81, 2014.
- FREITAS, Lucas Cordeiro. Uma revisão sistemática de estudos experimentais sobre treinamento de habilidades sociais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v.15, n.2, p. 251-252. 2013.
- GOMES, Gil; SOARES, Adriana Benevides; Inteligência, Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas no Desempenho de Estudantes Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), p. 780-789, 2013.
- GRESHAM, Frank. M. Análise do comportamento aplicada às Habilidades Sociais. In: A. Del Prette; Zilda A. Pereira. Del Prette, Almir (Orgs.). *Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis: Vozes. 2009.
- KESTENBERG, Celia Caldeira Fonseca. Avaliação de um programa de desenvolvimento de empatia para graduandos de enfermagem. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.
- LIMA, Claudio Almeida; SOARES, Adriana Benevides Treinamento em Habilidades Sociais para universitários no contexto acadêmico: ganhos e potencialidades em situações consideradas difíceis. In Del Prette, Zilda A. Pereira, Soares, Adriana Benevides, Pereira-Guizzo, Camila Souza, Wagner, Marcia Fontes, Leme, Vanessa Barbosa Romera (Orgs). *Habilidades Sociais: Diálogos e Intercâmbios sobre pesquisa e prática* (pp. 22-43). Sinopsys, 2015.
- LOPES, Daniele Carolina; DASCANIO, Denise; FERREIRA, Bárbara Carvalho; DEL PRETTE, Zilda A. Pereira; DEL PRETTE, Almir. Treinamento de Habilidades Sociais: Avaliação de um programa de desenvolvimento, vol 21, nº 01, 2017.

- LOPES, Daniele Carolina; GEROLAMO, Mateus Cecílio; DEL PRETTE, Zilda A. Pereira; MUSETTI, Marcel Andreotti; DEL PRETTE, Almir. Social skills: A keyfactor for engineering students to develop interpersonal skills. *International Journal of Engineering Education*, 31, p. 405-413. 2015.
- MORETTO, Laísa Aparecida. Efeitos de uma intervenção em grupo em habilidades sociais para universitários na perspectiva da análise do comportamento. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências. 2017.
- MURTA, Sheila G.; MAGALHÃES, Pethymã P. Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: Um estudo pré experimental. *Temas em psicologia*, p. 28-37, 2003.
- PONTES, Maria. Goretti Fonseca Cavalcante; SOUZA, Milena Araújo. Treino de habilidades sociais em estudantes da IES Federal do Recôncavo da Bahia: uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar educacional no ensino superior. *Entrelaçando*, 2(4), p. 116-126, 2011.
- PUREZA, Juliana Rosa; RUSCH, Sabrina Gomes Souza; WAGNER, Marcia; OLIVEIRA, Margareth Silva. Treinamento de habilidades sociais em universitários: uma proposta de intervenção. *Rev. bras. ter. cogn.* vol.8 no.1 Rio de Janeiro jun. 2012.
- SOARES, Adriana Benevides; DEL PRETTE, Zilda A. Pereira. Habilidades sociais e adaptação à IES: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, p. 139-151. 2015.
- SOUZA, Graziela Oliveira. Ansiedade Social: Avaliando protocolo de intervenção em grupo com estudantes universitárias. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas. 2018.
- VILLA, Oscar Mauricio Gallego. Diseño y pilotaje de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes de psicología de una universidad privada de Bogotá. *Psychologia. Avances de la disciplina [en línea]* 3 (Julio-Diciembre), 2009.
- VILLAS-BOAS, Ana Carolina Villares Barral; SILVEIRA, Fabiane Ferraz; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: Um estudo piloto. *Interação em psicologia*, 9, p. 321-330. 2005.

## ARTIGO 2

### AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR\*

Thamires Gaspar Gouveia – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.

Soely Aparecida Jorge Polydoro – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.

#### Resumo

O ensino superior tem passado por relevantes transformações que possibilitaram a maior heterogeneidade de seu público. Diante disso, as universidades devem se ajustar a essas novas demandas de modo a facilitar o processo de integração de todos os estudantes. A literatura aponta que as habilidades sociais podem favorecer esse processo. Este trabalho teve por objetivo identificar e analisar as Habilidades Sociais e Integração ao Ensino Superior, no total e em suas dimensões, de estudantes universitários. Foi desenvolvido e aplicado um programa para desenvolvimento de habilidades sociais, composto de sete encontros semanais de 90 minutos cada. A pesquisa contou com 29 participantes, sendo 14 do grupo experimental (GE) e 15 do grupo controle (GC). Foram utilizados questionários de caracterização e dois instrumentos de avaliação no pré e pós teste, um para mensurar as habilidades sociais dos estudantes - Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-Del Prette) e outro para avaliar a percepção do aluno sobre sua integração ao ensino superior - Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA). Os resultados apontaram aumento significativo entre as avaliações para o GE no Escore Total do EAVA ( $p=0,037$ ), no Escore bruto total do IHS2-Del Prette ( $p=0,008$ ) e nas suas subescalas Fator 1- Conversação assertiva ( $p=0,030$ ), Fator 2 – Abordagem afetivo-sexual ( $p=0,047$ ) e Fator 5- Desenvoltura social ( $p= 0,005$ ). Os resultados do GC indicaram redução do Escore bruto no Fator 1- Conversação assertiva ( $p=0,013$ ) do IHS2- Del Prette. Os dados evidenciam a eficácia do programa e indicam a necessidade deste tipo de intervenção no ensino superior, visto que a ausência do desenvolvimento de tais habilidades de forma sistemática, pode resultar em uma tendência à diminuição do repertório social e consequentemente a uma dificuldade na integração à universidade.

Nas últimas décadas o ensino superior tem passado por transformações importantes, não apenas no Brasil, mas no mundo (HERINGER, 2018). Como por exemplo, o aumento no número de instituições, expansão no número de matrículas, formulação e execução de políticas de permanência e acesso. Uma das principais críticas às universidades perante essas mudanças é sua massificação, isto é, diante das evidentes mudanças e da diversidade de seu público, as instituições parecem não ter se ajustado para atender a essas novas demandas (ALMEIDA *et al.*, 1999). Devido a isso, diversos autores nacionais e internacionais (ALMEIDA *et al.*, 2007; CUNHA, 2003; FOGAÇA,

---

\* Apoio Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

2016; FERREIRA *et al.*, 2001; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2015; HOWARD, 2005; IGUE *et al.*, 2008; POLYDORO, 2000; SARRIERA *et al.*, 2012; SANTOS *et al.*, 2013; SOARES *et al.*, 2014; TEIXEIRA *et al.*, 2008; PASCARELLA; TEREZINI, 1991, 2005; MAYHEW *et al.*, 2016) defendem a necessidade das instituições de ensino superior (IES) voltarem sua atenção não somente para o desenvolvimento cognitivo/intelectual, mas para um desenvolvimento global, que vise o crescimento integral do estudante. Esse desenvolvimento global se dá por meio também do desenvolvimento das competências acadêmicas, cognitivas e sociais, promovendo o sucesso do estudante (SOARES *et al.*, 2009; PASCARELLA; TEREZINI, 1991, 2005; MAYHEW *et al.*, 2016) e favorecendo sua integração ao ensino superior.

A integração ao ensino superior é um processo complexo e multidimensional, e se refere à extensão na qual o indivíduo compartilha e co-produz as atitudes e crenças de seus pares e professores, como também das regras e exigências estruturais da instituição e a cultura institucional (TINTO, 1993; PASCARELLA; TEREZINI, 1991). A integração envolve conexões intelectuais (compartilhamento de valores) e sociais (afiliação pessoal) (WOLF-WENDEL *et al.*, 2009). A teoria da integração de Tinto, ao buscar explicar a saída voluntária de alunos das instituições (evasão), considerando aspectos do estudante, mas também da instituição, trouxe destaque para a integração acadêmica e social. Ao longo dos anos, essa teoria sofreu críticas, principalmente relacionadas ao uso do termo integração, que pode estar sujeita à interpretação de que é necessário o aluno abandonar sua história e interesses para se integrar à universidade (BEAN; METZNER, 1985; RENDOM; JALOMO; NORA, 2000; TIERNEY, 2000). Tinto esclarece tal ponto, ao dizer que se deve pensar a integração em termos da teoria de papéis, em que para ter sucesso as pessoas devem desenvolver inúmeros papéis a depender do contexto em que estão inseridos. E o que irá impulsionar a retenção é justamente o significado que os alunos fazem das suas interações no campus, da qualidade do papel desenvolvido, ou seja, não são apenas das conexões que o estudante faz com outras pessoas, mas sim como ele enxerga essas conexões em relação a outros grupos (WOLF-WENDEL *et al.*, 2009).

Portanto, a integração acadêmica está ligada às percepções que o estudante tem com relação às suas experiências no sistema acadêmico, tanto formal como informal, além do envolvimento em atividades extracurriculares. Já a integração social abarca as percepções dos estudantes sobre as interações com colegas, docentes e funcionários da instituição (WOLF-WENDEL *et al.*, 2009; TINTO, 1993). Para Tinto (2012), podemos

falar em sucesso acadêmico quando há integração tanto acadêmica como social do estudante, sendo ambos os sistemas igualmente importantes para a integração completa (FIGUEIREDO, 2018; LUNARD, 2016). Nesse sentido, a literatura evidencia que um repertório elaborado de Habilidades Sociais (HS) no contexto universitário pode ser um fator que favorece a permanência, desempenho acadêmico, sucesso acadêmico e por fim, o processo de integração (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2004; SOARES *et al.*, 2019; BANDEIRA; QUAGLIA, 2005), além de ser um fator protetivo, pois diminui a probabilidade de transtornos mentais, uso de álcool e drogas e dificuldade na conclusão do curso (BALDEZ, 2009; BOLSONI-SILVA, *et al.*, 2010; BARIANI; PAVANI, 2008; CONTRERAS *et al.*, 2008; CABALLO, 2003; DEL PRETTE; SOARES, 2015; FEITOSA *et al.*, 2009; FURTADO *et al.*, 2003; GERK; CUNHA, 2006; GOMES *et al.*, 2013; LIMA, 2014; SOARES *et al.*, 2009).

Segundo os autores Del Prette e Del Prette (1996, 1999) o termo habilidades sociais se refere a um campo teórico-prático que envolve conjunto de teorias e suposições com intuito de explicar as relações interpessoais. Existem três conceitos que são centrais nesse campo, a saber: (a) desempenho social refere-se a qualquer tipo de comportamento apresentado em uma tarefa de interação social, e inclui tanto os que favorecem (habilidades sociais) como os que interferem negativamente na qualidade dos relacionamentos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017), (b) habilidades sociais diz respeito a uma classe de comportamentos sociais valorizados em determinada cultura, com alta probabilidade de resultados favoráveis (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017) e (c) competência social é um construto avaliativo do desempenho, que deve atender aos objetivos do indivíduo, às demandas da situação e da cultura, produzindo assim resultados positivos tanto nos aspectos instrumentais como éticos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

A aprendizagem e o aperfeiçoamento das habilidades sociais podem ocorrer em qualquer situação interpessoal, desde a mais tenra idade, por meio de instrução, modelação, modelagem e reforçamento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2017a). Os processos formais e informais de interação, nos quais a aprendizagem de HS pode ocorrer, são influenciados pela cultura e por contingências imediatas ao ambiente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Porém, muitas vezes, o ambiente em que o indivíduo está inserido pode não ser favorável para que tal aprendizagem ocorra. O termo ambiente, aqui utilizado, tem como base a abordagem analítico-comportamental, em que se compreende ambiente por um conjunto de eventos que afetam e são afetados pelo

comportamento das pessoas (CATANIA, 1999). Além desse fator, o que também pode prejudicar o desenvolvimento e aperfeiçoamento de HS é a aprendizagem de comportamentos concorrentes ao desempenho socialmente competente, gerando assim dificuldades no desenvolvimento de seu repertório de habilidades sociais.

No contexto universitário, alguns autores apontam que a aquisição das habilidades sociais pode ocorrer de forma “oculta”, isto é, ao se deparar com novas demandas, o estudante tenta se adaptar. Porém, esse ambiente pode estar repleto de demandas em que o desempenho apresentado pelo estudante pode não ser considerado bom ou suficiente para atender situações que exijam desempenhos mais complexos. É uma experiência comum durante a formação, como também posteriormente no mercado de trabalho (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009).

Alguns estudantes podem apresentar dificuldades expressivas nesse processo, e com isso se tornam desamparados, pois não apresentam êxito no aumento de seus repertórios sociais (PACHECO; RANGÉ, 2006; BOLSONI *et al.*, 2009). A superação de tais dificuldades pode ocorrer por meio de intervenções educativas ou terapêuticas, que tem como intuito reestruturar os processos antes referidos, porém em condições mais favoráveis (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, 2010).

Os autores Del Prette e Del Prette (2003) discutem que a ênfase dada no ensino superior brasileiro, de forma geral, é na capacitação analítica e instrumental dos estudantes, deixando de lado o desenvolvimento interpessoal. Além disso, ambos apresentam duas fontes de pressão para a mudança de tal cenário: a interna, advinda dos próprios alunos e a externa, provinda do mercado de trabalho, que na busca por profissionais socialmente mais competentes, aponta a necessidade de uma ampliação dos objetivos curriculares da formação.

Diante disso, diversos autores têm-se dedicado a pesquisas com intuito de construir intervenções para desenvolver habilidades sociais em universitários (DEL PRETTE *et al.*, 1999; FALCONE, 1999; MURTA; MAGALHÃES, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; BOLSONI *et al.*, 2009; FERREIRA, *et al.*, 2014; VILLA, 2009; KESTENBERG, 2010; PUREZA, *et al.*, 2012; LOPES *et al.*, 2015; LIMA; SOARES, 2015; LOPES *et al.*, 2017; MORETTO, 2017; SOUZA, 2018; LIMA *et al.*, 2019), trabalhos esses descritos e analisados no Artigo 1 deste trabalho.

Entretanto, é relevante salientar algumas informações advindas desses trabalhos a fim de contextualizar a presente pesquisa. Todos os programas que serão citados a seguir foram avaliados de forma positiva para o desenvolvimento de habilidades sociais e

apresentam determinadas características e limitações que foram essenciais para a construção do programa proposto neste artigo.

Os artigos analisados apresentaram objetivos semelhantes, mas com enfoques diferentes. Todos tiveram como objetivo geral desenvolver habilidades sociais, porém uma produção focou no tipo de habilidade social desenvolvida (para o trabalho) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; LOPES *et al.*, 2017), outra no público (BOLSONI *et al.*, 2009), outra no contexto (situações consideradas difíceis no contexto acadêmico) (LIMA; SOARES, 2015) e por fim um artigo buscou verificar correlações de HS com outros constructos (vivências acadêmicas e comportamentos sociais acadêmicos) (LIMA *et al.*, 2019). Todos os trabalhos citados se caracterizam como programas preventivos, ou seja, com população não clínica. Autores explanam que, mesmo quando o público não apresenta dificuldades acentuadas ou patológicas de habilidades sociais, programas com esse intuito podem fornecer oportunidades de tornar o indivíduo capaz de enfrentar de forma saudável os desafios da universidade (LIMA; SOARES, 2015). Isso evidencia a necessidade deste tipo de intervenção neste contexto.

Outro ponto relevante são as características desses programas, como o número de participantes, duração e instrumentos utilizados. O número de participantes foi similar entre os trabalhos, tendo no mínimo dez (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003) e no máximo 18 (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009). No trabalho de Lopes *et al.* (2017) foram 35 participantes no total, porém foram realizadas três edições do programa com 16, 10 e 9 participantes. O número de encontros também foi semelhante, com mínimo de 12 (LIMA *et al.*, 2015) e máximo de 20 (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009). Dos cinco trabalhos citados apenas um não utilizou o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette) (LIMA; SOARES, 2015), pois realizou análise de filmagens dos encontros.

Com relação aos resultados desses programas, alguns artigos apresentaram diferenças significativas nos fatores do IHS-Del Prette, a saber: Enfrentamento e autoafirmação com risco (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; LOPES *et al.*, 2017; LIMA *et al.*, 2019), Autoafirmação na expressão do afeto positivo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; LIMA *et al.*, 2019), Conversação e desenvoltura social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; BOLSONI *et al.*, 2009; LIMA *et al.*, 2019), Autoexposição a desconhecidos e situações novas (BOLSONI *et al.*, 2009; LOPES *et al.*, 2017), Autocontrole da agressividade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; LIMA *et al.*, 2019) e Escore Total (LOPES *et al.*, 2017; LIMA *et al.*, 2019). No trabalho de Lima e Soares (2015), as autoras elencaram núcleos temáticos em que o

programa apresentou impacto positivo, sendo um deles referente a comportamentos sociais do cotidiano universitário, a saber: as habilidades de falar em público, expressar sentimentos positivos, discordar, solucionar problemas e fazer críticas. Entretanto, apenas um trabalho (LOPES *et al.*, 2017) realizou avaliação de seguimento.

A necessidade de se pensar sobre esses programas vem da importância e do impacto dos mesmos nas vivências acadêmicas desse estudante. Um dos resultados do trabalho de Lima *et al.* (2019), foi justamente a correlação positiva no pré e pós-teste entre habilidades sociais, vivências acadêmicas e comportamentos sociais acadêmicos.

Esses trabalhos contribuem para o avanço da área e principalmente para avaliar quais aspectos metodológicos são favoráveis para a efetividade de um programa de habilidades sociais para universitários. Com isso, a fim de progredir nos estudos os autores apontam para as seguintes limitações presentes em seus trabalhos: ausência de grupo controle (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; LIMA; SOARES, 2015; LOPES *et al.*, 2017; LIMA *et al.*, 2019), ausência de follow-up (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; LIMA; SOARES, 2015), uso de autorrelato (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; LOPES *et al.*, 2017) e ausência da adoção de medidas complementares (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; LOPES *et al.*, 2017).

Como visto, os programas de desenvolvimento em habilidades sociais têm resultados notórios e que evidenciam a necessidade de intervenções dessa natureza no contexto do ensino superior. Um dado relevante é o de que a maior parte dos programas é preventivo, o que sinaliza que a população não-clínica também apresenta dificuldades significativas no repertório de habilidades sociais. Essas dificuldades podem prejudicar seu percurso dentro do ensino superior, tendo impacto tanto na integração acadêmica como social.

Com isso, faz-se relevante compreender se existe correlação entre esses constructos e de que forma se articulam. O trabalho de Gerk e Cunha (2006) aponta correlações positivas entre os indicadores de dois instrumentos aplicados, o IHS-Del Prette e Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA), que avalia aspectos associados à integração e experiência acadêmica dos estudantes. Já no trabalho de SOARES *et al.*, (2015), foram aplicados três instrumentos: as escalas de adaptação; QVA-r (versão reduzida do instrumento); Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA), que avalia a autopercepção dos estudantes a respeito da sua vivência universitária e o IHS-Del Prette. Os dois instrumentos que mensuram a integração apresentaram correlação de magnitude

elevada e a correlação dos dois com o IHS- Del Prette embora significativa, foi de baixa magnitude.

O trabalho de Soares *et al.* (2009) traz outra contribuição, pois além de investigar se as habilidades sociais e a integração apresentavam correlações, buscou também identificar se existiam diferenças da integração acadêmica entre estudantes de instituições públicas e privadas. Houve correlação significativa de fatores do IHS-Del Prette (Enfrentamento Com Risco (1), Autoafirmação na Expressão de Afeto Positivo (2), Conversação e Desenvoltura Social (3) e Autoexposição a Desconhecidos ou a Situações Novas (4)) com a dimensão pessoal do QVA e de todos os fatores do IHS com a dimensão contextual do QVA. Com relação às diferenças entre IES pública e privada, o resultado permitiu compreender que, na amostra estudada, o pertencimento a determinado tipo de instituição não diferenciava as habilidades sociais e integração dos indivíduos.

Devido à compreensão de que esses constructos se correlacionam e se articulam, diversos autores apontam a necessidade de programas com o enfoque nas relações interpessoais, a fim de prevenir inúmeros fatores que a falta de habilidades sociais pode acarretar, sendo que muitos deles são componentes do processo de integração (BANDEIRA; QUAGLIA, 2005; BOTVIN; WILLS, 2008; GLASGOW; CAUL, 2008; INGLÉS *et al.*, 2005; MAGALHÃES; MURTA, 2003 *apud* BOLSONI, *et al.*, 2010; LIMA, 2014; LIMA *et al.*, 2019).

Diante do cenário exposto, a pergunta da presente pesquisa é: Qual o efeito de um programa para desenvolver habilidades sociais em contexto universitário, nas habilidades sociais e na integração ao ensino superior do estudante? Com isso, o objetivo geral da pesquisa foi de analisar o efeito de uma intervenção para o desenvolvimento de habilidades sociais em contextos universitários por meio dos seguintes objetivos específicos: identificar e analisar as Habilidades Sociais e Integração ao Ensino Superior, no total e em suas dimensões, de estudantes do Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC), no pré e pós-teste.

## **Método**

### **Desenho de estudo**

Para avaliação do efeito da intervenção foi proposto o delineamento de pesquisa quase-experimental de amostras temporais (CAMPBELL e STANLEY, 1979; COZBY, 2003).

## Participantes

Participaram deste estudo 29 estudantes de cursos de graduação das áreas de Exatas, Humanas, Biológicas e Artes. Destes, 14 fizeram parte do grupo experimental (GE) e 15 do grupo controle (GC). Todos os participantes estavam matriculados em uma instituição de ensino superior (IES) pública do interior do Estado de São Paulo. A IES conta com 66 cursos de graduação nas principais áreas de conhecimento, e em 2017 contava com cerca de 19.869 estudantes matriculados (ANUARIO ESTATISTICO, 2018).

O GC foi composto por 53,3% de mulheres e 46,6% homens, com idade média de 19 anos. Com relação ao período do curso, 66,6% eram ingressantes (1º e 2º ano), 26,6% frequentavam os semestres intermediários e 6,6% eram concluintes (5º ano). Aproximadamente 86,5% deste grupo cursavam o período integral e 13,3% o turno vespertino. Com relação à atividade remunerada, 26,6% não exerciam atividade com remuneração, 53,3% exerciam atividade com carga horária inferior à 10h semanais e 20% exerciam com carga horária entre 11h e 20h semanais. Com relação à área de conhecimento, 73,3% estavam matriculados em cursos de Humanas, 20% de Exatas e 6,6% Biológicas. Todos provenientes de cursos de Licenciatura.

O GE foi composto por 50% de mulheres e 50% homens, com idade média de 20 anos. Com relação ao período do curso, 35,7% eram ingressantes, 28,5% frequentavam os semestres intermediários e 35,7% eram concluintes. Aproximadamente 78,5% deste grupo cursavam o período integral, 14,2% noturno e 7,1% matutino. Com relação à atividade remunerada, 71,4% não exerciam atividade com remuneração, 14,2% exerciam atividade com carga inferior à 10h e 14,2% exerciam com carga horária entre 11h e 20h semanais. Com relação à área de conhecimento, 50% estavam matriculados em cursos de Exatas, 21,4% Biológicas, 14,2% Artes e 14,2% em cursos de Humanas.

Foi realizado o Teste Qui-quadrado e foi verificado que o Grupo controle e o Grupo experimental foram equivalentes nas seguintes variáveis: sexo ( $X^2=0,03$ ;  $GL=1$ ;  $p=0,858$ ), idade ( $X^2=4,44$ ;  $GL=1$ ;  $p=0,035$ ), pretensão em continuar o curso ( $p=0,483$ ) e atividade remunerada ( $P=0,016$ ).

E não-equivalentes em: período de ingresso (dividido entre ingressantes e não-ingressantes) ( $P=0,096$ ), sendo que os ingressantes eram mais frequentes no GC (66,6%) comparado ao GE (64,2%) e os não-ingressantes correspondiam 64,2% no GE e 33,3% no GC. No turno ( $P=0,096$ ), os períodos integral, noturno e matutino eram maiores no GE. Com relação a escolaridade da mãe ( $P=0,312$ ), a maior porcentagem do ensino

fundamental e superior se concentravam no GE e do ensino médio e pós-graduação no GC. Já na escolaridade do pai ( $P=0,234$ ), a maior porcentagem de ensino fundamental e médio estavam no GE e no ensino superior e pós-graduação no GC. Com relação ao auxílio financeiro ( $P=0,700$ ), se concentrou maior porcentagem daqueles que não possuíam tal auxílio no GE e dos que possuíam no GC. E com relação ao curso de preferência ( $P=0,648$ ), a maior porcentagem que colocou “sim” estavam no GE enquanto que a porcentagem a maior de “não” foi no GC. Com isso, nota-se que os grupos eram diferentes.

## Instrumentos

### a) Questionário de Caracterização

Esse instrumento visa coletar dados de caracterização pessoal (idade, sexo, estado civil, escolaridade dos pais, exercício de atividade remunerada) e acadêmica dos participantes (curso, semestre, turno, curso de preferência, primeira vez no ensino superior, pretensão em continuar o curso).

### b) Inventário de Habilidades Sociais IHS 2 - Del-Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018)

O instrumento é composto por 38 itens que apresentam ações e sentimentos frente a determinadas situações, diante das quais o participante deve avaliar a frequência com que age ou sente, em uma escala do tipo *Likert*: nunca ou raramente (score 0); com pouca frequência (score 1); com regular frequência (score 2); muito frequentemente (score 3); sempre ou quase sempre (score 4). O IHS-2 Del-Prette apresenta estrutura composta por cinco fatores conforme Tabela 1.

**Tabela 1.** Fatores, definição de cada fator, exemplos de itens e os valores de alpha.

Fatores	Definição	Exemplo de itens	$\alpha$ de Cronbach	$\alpha$ pré-teste	$\alpha$ pós-teste
F1- Conversação assertiva	Habilidades autoafirmação situações enfrentamento com risco	de <i>Abordar</i> em <i>autoridade</i> ; <i>Lidar</i> de <i>com críticas dos pais</i> ; <i>Reagir a</i>	0,934	0,719	0,725

	potencial de reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição).	<i>elogio; Manter conversação; Falar a público desconhecido; Pedir mudança de conduta.</i>			
F2- Abordagem afetivo-sexual	Habilidades de expressão afetivo-sexual.	<i>Declarar sentimento amoroso; Apresentar-se a outra pessoa; Abordar para relação sexual.</i>	0,744	0,877	0,740
F3- Expressão de sentimento positivo	Habilidades para expressar e lidar com demandas de expressão de afeto positivo diante de familiares e outros.	<i>Elogiar familiares; Expressar carinho; Agradecer elogios; Cumprimentar desconhecidos;</i>	0,894	0,667	0,729
F4- Autocontrole/ enfrentamento	Habilidades para lidar com situações que demandam autocontrole e enfrentamento com risco potencial da reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição).	<i>Discordar em grupo de conhecidos; Expressar desagrado a amigos; Defender outrem em grupo.</i>	0,840	0,503	0,408

F5	- Trata-se de um conjunto de habilidades que expressam desinibição e “traquejo social” diante de demandas interativas em geral, por isso sobreposto aos demais fatores, em resposta a demandas de interação com conhecidos, desconhecidos, pessoas com papel de autoridade e autoafirmação em grupo.	<i>Fazer perguntas a conhecidos;</i> <i>Manter conversa com desconhecido;</i> <i>Falar a público desconhecido.</i>	0,840	0,778	0,821
----	--	--	-------	-------	-------

Fonte: Adaptação extraída de Del Prette e Del Prette - Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2- Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação – 2018, p. 39.

No presente estudo, foi realizada análise de consistência interna do instrumento. Os coeficientes obtidos na amostra e os coeficientes do IHS2-Del Prette são semelhantes, o que possibilita o uso do instrumento na pesquisa. Mesmo com alguns fatores que teriam o valor aumentado com a exclusão de itens, optou-se por manter a formatação original da escala.

**c) Escala de Avaliação da Vida Acadêmica - EAVA (VENDRAMINI *et al.*, 2004)**

Tem como objetivo avaliar a percepção do estudante sobre sua integração à vida universitária. Este instrumento abrange a além de diversos aspectos da integração, a relação com os professores. Tal aspecto é de grande importância para o presente trabalho, por ser um dos contextos utilizados no desenvolvimento das habilidades sociais.

Os autores extraíram do instrumento cinco fatores, a saber: ambiente universitário, compromisso com o curso, habilidade do estudante, envolvimento em atividades não-obrigatórias e condições para o estudo. Todos os itens estão definidos na Tabela 2. O número de itens que compõe cada fator varia de quatro a dez, totalizando 34 itens afirmativos ou negativos, distribuídos em uma escala *Likert*, que varia de (1) a (5) pontos, sendo (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. A pontuação mínima possível é

de 34 pontos e a máxima de 170 pontos. Importante ressaltar que a escolha de tal instrumento ocorreu devido a sua estrutura, abrangência com relação ao fenômeno e também por abordar a relação com professores, diferente de outros instrumentos que medem a integração acadêmica.

**Tabela 2.** Subescalas, definição de cada subescala, exemplos de itens da Escala de Avaliação da Vida Acadêmica e os valores de alpha.

Subescalas	Definição	Exemplos de itens	$\alpha$ de Cronbach	$\alpha$ pré-teste	$\alpha$ pós-teste
Ambiente universitário	Refere-se ao contexto específico, organizado e com características próprias no qual se vincula a ação do estudante, destacando-se o papel desse ambiente, assim como suas características físicas, sociais e organizacionais.	<i>Julgo não poder contar com os funcionários da IES; Considero importante que haja um serviço de atendimento ao universitário que dê suporte aos estudantes em suas necessidades.</i>	0,726	0,568	0,696
Compromisso com o curso	Refere-se ao grau de certeza do estudante em relação à escolha realizada e a percepção de segurança quanto à formação	<i>Tenho dúvidas se optei pelo curso certo; Tenho interesse pelas atividades da área profissional do curso.</i>	0,788	0,843	0,911

	profissional oferecida pelo curso.						
Habilidade do estudante	Refere-se ao potencial educacional do indivíduo, considerando suas habilidades básicas, escolaridade prévia e condições pessoais.	ao	<i>Tenho facilidade para redigir textos; Julgo ter os conhecimentos escolares necessários ao sucesso no curso.</i>	0,803	0,785	0,774	
Envolvimento em atividades não- obrigatórias	Refere-se ao engajamento do aluno em experiências que não se configuram como exigência formal do curso, mas que são promovidas ou incentivadas pela IES.	ao	<i>Participo das atividades culturais e artísticas promovidas pela IES; Não compareço a eventos sociais, culturais ou esportivos promovidos pela IES.</i>	0,710	0,839	0,834	
Condições para estudo	Refere-se ao desenvolvimento e a aprendizagem do estudante, mensuradas por meio do investimento de energia física e psicológica, e pelo	ao	<i>Consigo concentrar-me nos estudos; Consigo ler a maioria do material requerido nas disciplinas.</i>	0,631	-0,061	0,402	

---

tempo gasto com as  
demandas  
acadêmicas.

---

Fonte: Autoras.

A interpretação ocorre por meio da análise das pontuações (total e das subescalas), considerando a escala *Likert* de resposta. Quanto mais alto o valor, maior é a percepção de integração ao ensino superior e quanto mais baixo o valor, menor percepção de integração.

Foi realizada análise de consistência interna do instrumento para o presente estudo. Os coeficientes obtidos na amostra e os coeficientes do EAVA (VENDRAMINI *et al.*, 2004) são semelhantes, o que possibilita o uso do instrumento na pesquisa. Mesmo com alguns fatores que teriam o valor aumentado com a exclusão de itens, optou-se por manter a formatação original da escala.

### **Procedimento**

As oficinas aconteceram entre setembro e novembro de 2018. Foram divulgadas por meio de *e-mail* institucional enviado pelo Serviço de Apoio ao Estudante. No *e-mail* havia o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e instruções para a inscrição na oficina.

A manifestação de interesse foi promovida mediante inscrição *online*, realizada por meio do *link* enviado. A divulgação foi dirigida para alunos regularmente matriculados em cursos de graduação da instituição participante. Não houve pré-seleção dos participantes, a inscrição foi para todos os matriculados, por essa razão essa intervenção se caracteriza como de caráter preventivo, não-clínico.

Para o grupo controle, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os instrumentos de coleta foram apresentados no mesmo período de aplicação do grupo experimental. Foi realizado o convite de forma presencial em sala de aula. Importante salientar que houve outras ofertas da oficina posteriores à descrita no presente trabalho, com intuito de possibilitar a participação do grupo GC.

A coleta com o grupo GC ocorreu em sala de aula e a aplicação dos instrumentos foi grupal. A coleta ocorreu durante uma disciplina para alunos de licenciatura e tal amostra foi escolhida por conveniência.

Já a intervenção para o GE, foi composta por sete encontros semanais, com 90 minutos cada. Foram duas turmas com o máximo de nove participantes. Todos os

encontros foram realizados em sala de aula, em posição central da instituição. A formação deste grupo ocorreu por meio de busca voluntária pela intervenção.

O programa de desenvolvimento de Habilidades Sociais proposto teve como foco desenvolver as HS contextualizadas ao ensino superior. Os contextos utilizados no programa foram elencados a partir do critério de estarem presentes em alta frequência no cotidiano universitário e por estarem relacionados à integração ao ensino superior do estudante, segundo os seguintes aspectos: literatura, dados provenientes do estudo piloto e de reuniões com o serviço de apoio ao estudante. Na seleção das habilidades sociais, teve-se por objetivo escolher categorias que são apontadas pela literatura como essenciais para a competência social e conseqüentemente para o sucesso acadêmico do estudante (ver Artigo 3).

As subclasses de habilidades sociais trabalhadas nesse programa foram: automonitoria, comportamento não-verbal, realizar e responder perguntas, começar, manter e finalizar diálogo com pessoas conhecidas e desconhecidas, apresentar-se, falar sobre si mesmo, fornecer e solicitar *feedback*, expressar sentimentos positivos e negativos, manifestar opinião, concordar, discordar, interagir com autoridade, falar em público, trabalhar em equipe, resolver problemas, tomar decisões, mediar conflitos e fazer amigos.

Os encontros incluíram atividades conceituais e práticas conduzidas pela pesquisadora. A parte conceitual foi tratada por meio de apresentações orais e dialogadas, contendo projeções e vídeos. As atividades práticas foram compostas por analogias ou simbolismo de situações *role-playing*, vivências e atividades aplicadas. O termo vivências aqui utilizado, refere-se a uma atividade estruturada que evoca sentimentos, pensamentos e desempenhos pelos participantes, sendo que por meio destes o facilitador consegue adotar procedimentos necessários para alcançar o objetivo do programa (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). O programa foi sustentado por técnicas comportamentais, a saber: modelação, modelagem, reforço diferencial, instruções e *feedbacks* orais e escritos.

Importante salientar que foram planejados formatos específicos de vivências a fim de promover variabilidade comportamental, ou seja, em uma atividade de *role-play*, a coordenadora alterava o estilo de comunicação ou aspectos da situação para que o aluno emitisse diferentes tipos de desempenhos competentes perante a mesma situação e/ou interlocutor.

Outro processo que foi desenvolvido por meio das atividades aplicadas foi o processo de generalização. Com intuito do estudante emitir as respostas modeladas e reforçadas durante os encontros em situações de seu cotidiano universitário.

Em todos os encontros os participantes assinavam uma lista de presença, com objetivo de coletar o dado de número de faltas dos participantes.

No primeiro encontro foi realizada uma explicação para todos os estudantes sobre os objetivos da pesquisa, esclarecendo que a participação era voluntária, os dados obtidos seriam tratados como confidenciais e que a continuidade em participar da oficina não estava condicionada ao consentimento do uso das informações na pesquisa. A coleta do pré-teste foi presencial e coletiva durante o primeiro encontro.

A cada encontro as categorias de habilidades sociais já mencionadas foram trabalhadas. O último encontro priorizou a reflexão final e encerramento das atividades, bem como o preenchimento presencial do pós-teste e do questionário de avaliação qualitativa da intervenção. Nesse encontro foi realizado o *feedback* com relação ao desempenho dos participantes durante o programa. O *feedback* foi fornecido de forma verbal e coletiva e sua elaboração foi feita pela coordenadora com base nos resultados obtidos pelos instrumentos no pré-teste, os roteiros de observação e as análises de desempenho realizadas pela coordenadora durante toda a intervenção. Após o último encontro, foi fornecido outro *feedback* com base nos resultados obtidos nos instrumentos preenchidos no pós-teste. Esse novo feedback foi escrito e enviado para cada estudante por meio de uma plataforma virtual de aprendizagem.

### **Análise dos dados**

As análises estatísticas foram realizadas por meio do programa *Statistical Package of Social Sciences* (SPSS). Para analisar a normalidade dos escores das escalas foram usados os testes de *Shapiro-Wilk* e de *Kolmogorov-Smirnov*. Devido à ausência de distribuição normal das variáveis, para a comparação das variáveis categóricas foi utilizado o teste qui-quadrado de *Pearson* na presença de valores esperados menores que cinco. Para comparar as variáveis numéricas entre os dois grupos foi utilizado o teste de *Mann-Whitney*; e para a amostra pareada foi usado o teste de *Wilcoxon*.

Foi realizado o teste *post-hoc* de *Tukey* para comparação entre grupos, com as variáveis transformadas em postos (*ranks*) devido à ausência de distribuição Normal. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja,  $p < 0.05$ .

## Resultados

Os resultados demonstram que o efeito da intervenção foi benéfico para o grupo experimental, com ganhos significativos tanto no repertório de habilidades sociais como na integração ao ensino superior em comparação ao grupo controle. A Tabela 3 apresenta a comparação entre os escores do instrumento EAVA no pré e pós-teste do GE, composto por um total de 14 participantes.

**Tabela 3.** Comparação das variáveis numéricas entre as duas avaliações do instrumento EAVA no grupo experimental (N= 14).

Itens	Variável	Média	D.P.	Min.	Máx.	Valor -P*	ANOVA
Fator 1 – Ambiente universitário	Pré	3,59	0,45	2,75	4,38	P=0,307	----
	Pós	3,74	0,56	2,38	4,63		
	Diferença	0,15	0,47	-0,63	1,13		
Fator 2 – Compromisso com o curso	Pré	3,68	1,01	1,57	4,86	P=0,590	----
	Pós	3,97	0,92	2,57	5,00		
	Diferença	0,29	1,05	-0,86	3,43		
Fator 3 – Habilidade do estudante	Pré	3,19	0,75	2,20	4,30	P=0,366	----
	Pós	3,33	0,58	2,40	4,50		
	Diferença	0,14	0,44	-0,60	0,90		
Fator 4 – Envolvimento em atividades não- obrigatórias	Pré	3,14	0,97	1,40	4,40	P=0,233	----
	Pós	3,34	0,85	1,40	4,60		
	Diferença	0,20	0,89	-1,80	2,00		
Fator 5 – Condições para estudo	Pré	2,88	0,74	2,00	4,00	P=0,324	----
	Pós	3,11	0,84	2,00	4,75		
	Diferença	0,23	0,93	-1,75	1,75		
Escore Total	Pré	3,25	0,49	2,44	4,11	<b>P=0,037</b>	<b>P=0,008</b>
	Pós	3,48	0,55	2,44	4,55		
	Diferença	0,22	0,36	-0,43	0,78		

\* Valor-P referente ao teste de Wilcoxon para amostras relacionadas para comparação dos valores entre as 2 avaliações.  
Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Nessa análise, somente o Escore Total apresentou diferença significativa ( $p=0,037$ ) entre o pré e o pós-teste no grupo que participou da intervenção. Os outros fatores apresentaram valor de  $p$  elevado.

A Tabela 4 apresenta, além das variáveis de pré e pós-teste, a diferença entre as médias encontradas, o desvio padrão, mínimo e máximo e por fim o valor de  $p$  e análise da ANOVA.

**Tabela 4.** Comparação das variáveis numéricas entre as duas avaliações do instrumento EAVA no grupo controle (N=15).

<b>Itens</b>	<b>Variável</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>	<b>Min.</b>	<b>Máx.</b>	<b>Valor –P*</b>	<b>ANOVA</b>
Fator 1 – Ambiente universitário	Pré	3,68	0,54	2,88	4,75	P=0,064	<b>P=0,029</b>
	Pós	3,93	0,46	3,38	4,75		
	Diferença	0,25	0,46	-0,38	1,38		
Fator 2 – Compromisso com o curso	Pré	3,63	0,75	2,14	5,00	P=0,994	----
	Pós	3,69	0,98	1,43	5,00		
	Diferença	0,06	0,59	-0,71	1,71		
Fator 3 – Habilidade do estudante	Pré	3,27	0,49	2,20	4,20	P=0,428	----
	Pós	3,17	0,62	2,10	4,20		
	Diferença	-0,09	0,40	-0,80	0,60		
Fator 4 – Envolvimento em atividades não-obrigatórias	Pré	3,29	0,84	2,00	4,60	P=0,116	----
	Pós	3,67	0,69	2,20	4,60		
	Diferença	0,37	0,87	-1,20	2,00		
Fator 5 – Condições para estudo	Pré	3,03	0,42	2,25	3,75	P=0,068	----
	Pós	3,27	0,49	2,25	4,00		
	Diferença	0,23	0,52	-1,00	1,25		
Escore Total	Pré	3,44	0,49	2,70	4,29	P=0,302	----
	Pós	3,54	0,52	2,50	4,50		
	Diferença	0,10	0,31	-0,47	0,62		

\* Valor-P referente ao teste de Wilcoxon para amostras relacionadas para comparação dos valores entre as 2 avaliações.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Nota-se pelos dados expostos que não houve diferenças significativas, ou seja,  $p \leq 0,05$ . Portanto, o GC não apresentou mudanças significativas com relação à sua integração à universidade entre pré e pós. Ressalta-se, porém, que os fatores 1 ( $p=0,064$ ) e 5 ( $p=0,068$ ) apresentaram menores valores de p quando comparado aos outros fatores, mas ainda não foram significativos.

Ao comparar o grupo controle com o experimental percebe-se que, neste instrumento, o grupo experimental apresentou diferença entre o pré e o pós teste no Escore Total, já o grupo controle não apresentou diferenças pelo Teste de Wilcoxon. Pela análise de variância, o GC apresentou diferença no Fator 1 - Ambiente universitário ( $p=0,029$ ). Por inspeção visual, percebe-se que o GE começa com escores menores que o GC, isso pode sinalizar uma maior vulnerabilidade quanto à integração.

A Tabela 5 descreve as comparações realizadas entre os escores obtidos pelo IHS2- Del Prette no pré e pós-teste do grupo experimental, composto por 14 participantes. Importante destacar que esse grupo realizou a intervenção de sete encontros, conforme descrito em Método.

**Tabela 5.** Comparação das variáveis numéricas entre as duas avaliações do instrumento IHS2-Del Prette na amostra experimental (N=14).

Itens	Variável	Média	D.P.	Min.	Máx.	Valor -P*	ANOVA
Fator 1 – Conversação assertiva	Pré	30,21	9,12	11,00	40,00	<b>P=0,030</b>	<b>P&lt;0.001</b>
	Pós	34,00	8,56	14,00	44,00		
	Diferença	3,79	5,85	-3,00	17,00		
Fator 2 – Abordagem afetivo-sexual	Pré	4,57	3,63	0,00	12,00	<b>P=0,047</b>	<b>P=0.008</b>
	Pós	5,36	3,61	1,00	11,00		
	Diferença	0,79	1,25	-1,00	4,00		
Fator 3 – Expressão de afeto positivo	Pré	19,50	5,24	10,00	29,00	P=0,060	----
	Pós	21,00	5,66	11,00	28,00		
	Diferença	1,50	3,39	-7,00	7,00		
Fator 4 – Autocontrole/ enfrentamento	Pré	9,21	3,68	3,00	15,00	P=0,066	<b>P=0.044</b>
	Pós	10,86	2,18	8,00	14,00		
	Diferença	1,64	2,84	-3,00	7,00		
Fator 5 – Desenvoltura social	Pré	9,93	5,23	1,00	19,00	<b>P=0,005</b>	<b>P=0.002</b>
	Pós	12,71	5,58	3,00	22,00		
	Diferença	2,79	2,89	-2,00	7,00		
Escore Total	Pré	65,07	18,45	34,00	95,00	<b>P=0,008</b>	<b>P=0,007</b>
	Pós	73,14	17,47	35,00	96,00		
	Diferença	8,07	9,39	-10,00	23,00		

\* Valor-P referente ao teste de Wilcoxon para amostras relacionadas para comparação dos valores entre as 2 avaliações.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Nesta Tabela, quatro escores apresentaram diferença significativa entre as duas avaliações, a saber: Escore total ( $p= 0,008$ ), Fator 1 - Conversação assertiva ( $p= 0,030$ ), Fator 2 – Abordagem afetivo-sexual ( $p= 0,047$ ) e Fator 5 – Desenvoltura social ( $p= 0,005$ ). Como visto, o grupo experimental apresentou diferenças significativas em quatro

dos seis itens avaliados, e além disso, os dois fatores restantes (Fator 3 e 4) apresentaram valor de p baixos ( $p=0,060$  e  $p=0,066$ ). Acrescenta-se, ainda, a diferença detectada no Fator 4 – Autocontrole/ enfrentamento por meio da ANOVA ( $p=0,044$ ).

A Tabela 6 refere-se à comparação dos resultados obtidos por meio do IHS2-Del Prette, no pré e pós-teste no grupo controle. A amostra analisada foi composta por 15 estudantes.

**Tabela 6.** Comparação das variáveis numéricas entre as duas avaliações do instrumento IHS2-Del Prette na amostra controle (N=15).

Itens	Variáveis	Média	D.P.	Min.	Máx.	Valor -P*	ANOVA
Fator 1 – Conversação assertiva	Pré	33,53	6,13	21,00	43,00	<b>P=0,013</b>	<b>P&lt;0.001</b>
	Pós	31,07	6,43	17,00	43,00		
	Diferença	-2,47	3,14	-7,00	3,00		
Fator 2 – Abordagem afetivo-sexual	Pré	4,07	3,24	0,00	12,00	P=0,307	
	Pós	4,67	2,58	1,00	9,00		
	Diferença	0,60	1,88	-3,00	4,00		
Fator 3 – Expressão de afeto positivo	Pré	21,73	4,42	15,00	29,00	P=0,517	
	Pós	22,33	3,81	16,00	30,00		
	Diferença	0,60	2,77	-3,00	5,00		
Fator 4 – Autocontrole/ enfrentamento	Pré	10,20	2,93	4,00	16,00	P=0,542	
	Pós	10,60	3,48	3,00	16,00		
	Diferença	0,40	2,56	-5,00	5,00		
Fator 5 – Desenvoltura social	Pré	11,47	4,81	4,00	19,00	P=0,176	
	Pós	12,33	4,75	5,00	20,00		
	Diferença	0,87	2,26	-4,00	4,00		
Escore Total	Pré	71,13	14,79	48,00	101,00	P=0,454	
	Pós	66,40	21,95	6,00	93,00		
	Diferença	-4,73	17,09	-62,00	11,00		

\* Valor-P referente ao teste de Wilcoxon para amostras relacionadas para comparação dos valores entre as 2 avaliações.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Nesta Tabela, o fator 1, denominado como “Conversação assertiva” apresentou diferença significativa ( $p=0,013$ ) no sentido negativo entre as duas avaliações, isto é,

entre o pré e pós teste a média desses estudantes diminuiu. O que indica que as habilidades de conversação assertiva inicialmente demonstradas pelo GC apresentaram uma queda no decorrer das sete semanas. Os outros fatores apresentaram altos valores de p. Ressalta-se que ao analisar por inspeção visual a diferença entre as médias, além do Fator 1, no Escore total observou-se valores negativos, o que pode demonstrar uma tendência a piora nas habilidades sociais dos estudantes que não participaram da intervenção.

Ao compararmos o GC e o GE com relação às habilidades sociais, nota-se que enquanto o GC apresentou decréscimo no Escore total e no Fator de Conversação assertiva, o GE apresentou melhora no Fator de Conversação assertiva, Abordagem afetivo-sexual, Desenvoltura social e ainda no Escore total. Isso evidencia o efeito benéfico da intervenção para os estudantes que passaram pela mesma.

## **Discussão**

Os resultados apresentados apontam que o programa desenvolvido e aplicado foi eficaz no desenvolvimento de HS para o GE. As diferenças estatísticas encontradas neste estudo remetem a resultados encontrados em outros trabalhos da literatura (MORETTO, 2017; BOLSONI *et al.*, 2009; LOPES *et al.*, 2017; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; LOPES *et al.*, 2015), o que valida a intervenção.

Quanto à integração ao ensino superior, os participantes do GC não apresentaram nenhuma melhora entre os períodos avaliados, enquanto que o GE teve aumento no Escore total. Isso pode apontar que a intervenção teve um efeito nesse aspecto, visto que as intervenções em HS, segundo a literatura, são recursos importantes e facilitadores na experiência das vivências acadêmicas, assim como podem também conduzir a uma maior satisfação pessoal, comprometimento com a aprendizagem e por fim uma integração acadêmica e social saudável (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; LIMA *et al.*, 2019; DEL PRETTE; SOARES, 2015). No entanto, é importante ressaltar que o programa não teve impacto acentuado na integração, visto que na análise dos fatores nenhum apresentou diferença significativa. Duas hipóteses foram formuladas com intuito de compreender tal dado. A primeira é com relação ao conteúdo e as atividades do programa, pois talvez fosse necessário incrementar ainda mais o direcionamento para o contexto do ensino superior, formulando vivências e demais procedimentos mais específicos para que se ampliasse o efeito na integração. Outra hipótese, é com relação ao delineamento metodológico da pesquisa. Entende-se que o resultado apresentado na integração pode ter relação com o

curto espaço de tempo entre as avaliações, ainda assim somente uma avaliação de seguimento poderia confirmar tal hipótese.

Os repertórios de habilidades sociais do GE apresentaram melhoras significativas no Escore Total, Conversação assertiva, Abordagem afetivo-sexual e Desenvoltura social. O aumento no fator de Conversação assertiva (habilidade para lidar com situações interpessoais, afirmação de seus próprios direitos, preservando auto-estima em situações que apresentem a possibilidade de reação indesejável do interlocutor) em si é de extrema importância para o contexto acadêmico, pois possibilita uma redução da ansiedade no indivíduo. Na pesquisa realizada por Bandeira e Quaglia (2005), foi possível encontrar correlação entre ser assertivo e ser menos ansioso. A assertividade, segundo os mesmos autores, expressa uma relação com a autoestima e com o desempenho social satisfatório. Além disso, pode favorecer desempenhos competentes na universidade, como por exemplo, ao receber uma crítica, apresentar trabalhos, pedir mudança de comportamento à um colega, enfrentar discussões em reuniões de grupos de trabalho, expressar desagrado ou discordância, entre outras (SOARES; DEL PRETTE, 2013). Alguns estudos (SOARES; DEL PRETTE, 2015; BANDEIRA; QUAGLIA, 2005) apontaram que as habilidades assertivas foram consideradas pelos estudantes como as mais difíceis de serem desempenhadas, isto evidencia a eficácia do programa neste aspecto.

O Fator Abordagem afetivo-sexual, refere-se a habilidades necessárias para relacionar-se com o sexo oposto, como se apresentar a outra pessoa e abordar para relação sexual. Tais habilidades podem favorecer a integração à universidade, visto que diversos autores apontam a necessidade de o estudante criar novos vínculos, nesse novo ambiente, vínculos estes que servirão de suporte social para as demandas de tal contexto (TINTO, 1975; 2012). Em um estudo com adolescentes, as autoras apontam que o desenvolvimento dessas habilidades pode também contribuir para o desenvolvimento de atitudes mais flexíveis com os papéis de gênero, favorecendo desempenhos sociais mais respeitosos em relação ao próprio direito, ao direito do outro e à diversidade humana (MURTA *et al.*, 2012). Alguns autores (VILLAS-BOAS *et al.*, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; DEL PRETTE *et al.*, 1999) apontam que as habilidades para lidar com relacionamentos amorosos, aproximar-se de alguém para relação amorosa e manter ou terminar relacionamentos, são habilidades sociais que se mostram mais relevantes para investigação e análise do repertório do estudante neste contexto.

Inclusive a melhora nessas habilidades também foi encontrada em outros trabalhos da literatura (BOLSONI *et al.*, 2009; VILLAS-BOAS *et al.*, 2005; DEL PRETTE *et al.*, 2004; PACHECO; RANGÉ, 2006).

Por fim, a Desenvoltura social é fundamental para o sucesso acadêmico, pois afinal as vivências acadêmicas sempre envolvem questões relacionais. Portanto, apresentar um repertório adequado de tais habilidades pode favorecer a integração (LIMA *et al.*, 2019). O processo de comunicação, ou seja, o “traquejo” social é fundamental para se ter relacionamentos interpessoais adequados (FURTADO; ALVES, 2012), entretanto, a maior parte dos estudantes ao ingressar na universidade apresenta deficits significativos nessas habilidades, como atesta a literatura (ALMEIDA, 1998; MAGALHÃES; MURTA, 2003; BOLSONI *et al.*, 2009; TEIXEIRA *et al.*, 2008; LIMA *et al.*, 2019).

Como visto na Tabela 5, apesar do Fator 3 e 4 não terem apresentado diferenças significativas entre a avaliação pré e pós-teste, o valor de p foi bem próximo a 0,05. A literatura aponta que a ausência de mudança nas habilidades que compõem o Fator de Autocontrole/Enfrentamento, pode ser comum, pois há a possibilidade de que os participantes com estilo de comunicação não assertivo, após a intervenção, tenham passado a empregar outro estilo de comunicação, o agressivo, para assim posteriormente exercer a comunicação assertiva em si (MAGALHÃES; MURTA, 2003). Para confirmação de tal análise seria necessário realizar uma avaliação de seguimento.

O resultado deste artigo se torna relevante, pois na comparação com o grupo controle, apontado como uma das principais limitações em outros trabalhos (LIMA *et al.*, 2019; BOLSONI *et al.*, 2009; FERREIRA *et al.*, 2014; PUREZA *et al.*, 2012; SOARES; LIMA, 2015; VILLAS-BOAS *et al.*, 2005), percebe-se que além da manutenção do repertório entre os períodos avaliados, o GC apresentou redução significativa em um dos fatores (Conversação assertiva), expondo que alguns indivíduos não conseguem desenvolver habilidades sociais de forma natural, muito pelo contrário acabam apresentando deficit mais expressivo com o enfrentamento de novas demandas. No trabalho Faiffer e Krug (2009), não foi encontrada diferença para o GC, porém para o GE houve uma mudança significativa após intervenção realizada. Os dados então reforçam que o desenvolvimento de habilidades sociais em ambiente natural ou o de forma “oculta” na universidade pode ocorrer de forma desfavorável ou ainda não ser suficiente (BOLSONI *et al.*, 2009; FERREIRA, 2014).

Para finalizar esta discussão, é relevante apontar para outras questões cabíveis. Afinal, diversos trabalhos já evidenciaram a importância e os resultados benéficos deste

tipo de intervenção (DEL PRETTE *et al.*, 1992; FERREIRA, 2014; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; HERNANDEZ, 2013; MORETTO, 2017; LIMA *et al.*, 2019), assim como a necessidade de articular a competência técnica à social, porém se faz necessário pensar além. Hoje a área tem uma produção considerável, como vimos no Artigo 1, com intervenções que apresentaram efeitos positivos nos repertórios de habilidades sociais de universitários. Pesquisas que trabalharam com habilidades sociais e outra variável também apresentaram resultados satisfatórios, como impacto na integração acadêmica (LIMA *et al.*, 2019), em transtornos de humor (MORETTO, 2017; FERREIRA *et al.*, 2014; PUREZA *et al.*, 2012), rendimento acadêmico (CASSADY; JOHNSON, 2001; CHAPPELL *et al.*, 2005; GERK; CUNHA, 2006; SOARES *et al.*, 2009) entre outros. Mas ainda assim existe a suposição de que esses efeitos poderiam ocorrer da mesma forma como subproduto do ensino geral ou ainda por meio das diversas atividades estudantis (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003a). No entanto, essa confiança pode ser preocupante devido ao fato de que tais vivências e atividades não são usualmente planejadas e organizadas com o objetivo de desenvolvimento interpessoal, mas sim com objetivo de aprender competências técnicas ou para reafirmar a subcultura grupal.

Um dos caminhos possíveis diante deste cenário seria a implementação das HS no currículo universitário. Já existem trabalhos interessantes neste aspecto, como o de Lopes *et al.* (2015) em que uma das modalidades aplicadas, além do programa PRODIP, foi uma disciplina para o curso de Engenharia Industrial, em que aspectos teóricos foram articulados com a prática, envolvendo procedimento de *role-play*, trabalho em equipe, situações experienciais, trabalhos de casa e *videofeedback*. As avaliações do efeito foram realizadas por meio de trabalhos acadêmicos, por se tratar de uma disciplina. Tanto a avaliação do curso como a avaliação individual foram positivas, sendo que nenhum aluno ficou com nota abaixo da média (LOPES *et al.*, 2015). No texto “Desenvolvimento interpessoal: uma questão pendente no ensino universitário” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003a), os autores citam experiências bem-sucedidas desta implementação em universidades brasileiras, como na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade de São Paulo (USP-São Carlos) e Universidade Federal de São José Del Rei (UFSJ).

Mais pesquisas investigando o efeito de intervenções de justaposição, no formato de disciplinas de Habilidades Sociais ou oficinas, ou seriam benéficas para a ampliar sua implementação, ou ainda realizar comparações entre do efeito obtido a depender do formato. Além disso, produções que investiguem sobre como as habilidades sociais

podem ser trabalhadas por meio de infusão curricular, isto é, tratar do desenvolvimento de habilidades sociais como componente presente em todas as disciplinas de um curso, pode trazer resultados positivos para o avanço da área.

Contudo, para que essa ampliação ocorra é necessário pensar na fundamentação de políticas públicas que contemplem as múltiplas necessidades do aluno. E pensar que é possível ter um efeito mesmo com um programa de curta duração, pode auxiliar a reflexão acerca da inserção deste tipo de intervenção estruturada, em que as habilidades sociais são desenvolvidas de forma sistemática e planejada. A implementação de programas que favoreçam a integração do aluno pode ter impacto em sua permanência, tanto no curso como na universidade, melhorar as suas relações interpessoais, promover um quadro de saúde psicológica satisfatório e conseqüentemente diminuir a evasão (LIMA *et al.*, 2019; MORETTO, 2017).

Em suma, esse trabalho se destaca, pois, se caracteriza como uma pesquisa quase-experimental, apontado como um tipo de pesquisa escasso na área (BOLSONI *et al.*, 2006; FREITAS, 2013), além do uso de grupo controle. O menor número de encontros, em comparação ao que foi encontrado na literatura, também é uma característica relevante deste trabalho. Pois mesmo com um número reduzido o efeito foi positivo, o que permite a reflexão acerca da inserção em um formato menor, visto a atribulada rotina universitária. E ainda a especificidade dos procedimentos aplicados, como vivências, atividades aplicadas, diários online, todos contextualizados nas demandas do ensino superior.

Como limitações, o presente estudo evidencia que nem todas as dificuldades foram superadas no período da intervenção, porém aquisições foram verificadas, o que representa que os objetivos foram parcialmente alcançados. Mas de forma geral, os resultados encontrados estão em consonância com a literatura. Outra limitação diz respeito ao uso de instrumentos de autorrelato, assim como o número de participantes amostra pequeno e ausência de *follow-up*. O presente estudo consistiu em uma contribuição benéfica por evidenciar a necessidade de intervenções sistematizadas para o desenvolvimento de HS e que o ambiente natural pode não ser suficiente para tal objetivo. Replicações deste estudo e aprimoramentos metodológicos serão frutíferos e trarão novas análises a respeito dos dados aqui encontrados.

## Referências

- ALMEIDA, L. S. Questionário de Vivências Acadêmicas para jovens universitários. Estudo de Construção e de Validação. *Revista Galego - Portuguesa de Psicologia e Educação*, 2(3), 113-130, 1998.
- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203-215, 2007.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. C. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207, 1999.
- BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. C. Habilidades sociais de estudantes universitários: Identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 9, 45-55, 2005.
- BOLSONI-SILVA, T, A.; LOUREIRO, R. S.; ROSA, F. C.; OLIVEIRA, F. C. M. Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínic*. vol.3, n.1, p. 62-75, 2010.
- CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes (4ª edição em 2006), 2001.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BARRETO, M. C. M. Habilidades sociales en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7, 27-47, 1999.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BARRETO, M. C. M. Habilidades sociales en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7, 27-47, 1999.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BRANCO, U. V. C. *Competência social na formação do psicólogo*. Paidéia: Cadernos de Educação, 2 (fev.), 40-50. 1992.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático*. Editora Vozes, 2017.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In E. Mercuri & S. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. p. 105-128. Taubaté: Cabral. 2003a.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas*, 1(2), 104-115. 2010.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor. Editora Eduscar, 2017a.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255, 1996.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Inventário de habilidades sociais 2 (IHS2-Del prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Person Clinical Brasil, 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; BANDEIRA, M.; RIOS-SALDAÑA, M. R.; ULIAN, A. L. A. O.; GERK-CARNEIRO, E.; FALCONE, E. M. O.; BARRETO, M. C. M. Habilidades sociais de estudantes de psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 341-350. 2004.

FAIFFER, Q. P.; KRUG, J. S. (2009). *Treinamento de Habilidades de Conversação e Desenvoltura Social em Trabalhadores de Setor Administrativo*. Porto Alegre: Faculdades Integradas de Taquara.

FALCONE, E. Avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1, 23-32, 1999.

FERREIRA, A. J.; ALMEIDA, S. L.; SOARES, C. P. A. Adaptação acadêmica em estudante do 1ª ano: diferença de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, v.6, n.1, p.01-10, jan./jun. 2001.

FERREIRA, V. S.; OLIVEIRA, A. M.; VANDENBERGHE, L. Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2014, vol.30, n.1, p.73-81, 2014.

FIGUEIREDO, C. A. Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e173462, 2018.

FOGAÇA, C. M.; MATOS, C. D.; BORSETTI, J.; DI RIENZO, D. V.; RIBEIRO, P. L.; MARTINS, Z. R.; SILVA, G. I. Vivência acadêmica de alunos de Psicologia: diferenças entre iniciantes e concluintes. *Estudos de Psicologia I Campinas I 33(3) I 515-523 I julho - setembro 2016*.

FURTADO, V. V. A.; ALVES, T. W. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da Unisinos. *Contextus: Revista Contemporânea de Economia*, 10(2), 115-129. 2012.

GERK, E.; CUNHA, S. Habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In M. Bandeira, A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. p. 181-198. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Vol. 19, No. 1, 7-17, 2018.

HERNÁNDEZ, M. O. La educación de habilidades sociales desde la Extensión Universitaria. *Propuesta de acciones*. *Educar em Revista*, 50, 269-283. 2013.

HOWARD J. A. Why should we care about student expectations? (2005). Em T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: aligning student and institutional thinking about the college experience*. São Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164, 2008.

KESTENBERG, C. C. F. Avaliação de um programa de desenvolvimento de empatia para graduandos de enfermagem. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia – Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

LIMA, C. A. Programa de treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Salgado de Oliveira, Rio de Janeiro. 2014.

LIMA, C. A.; SOARES, A. B. Treinamento em Habilidades Sociais para universitários no contexto acadêmico: ganhos e potencialidades em situações consideradas difíceis. In Del Prette, Z. A. P., Soares, A. B., Pereira-Guizzo, C. S., Wagner, M. F., & Leme, V. B. R. (Orgs). *Habilidades Sociais: Diálogos e Intercâmbios sobre pesquisa e prática* (pp. 22-43). Novo Hamburgo, RS. Sinopsys, 2015.

LIMA, L. A.; SOARES, B. A.; SOUZA, S. M. Treinamento de Habilidades Sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, vol. 31, n.1, p. 95 – 121, jan-abr/2019.

LOPES, C. D.; DASCANIO, D.; FERREIRA, C. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Treinamento de Habilidades Sociais: Avaliação de um programa de desenvolvimento, vol 21, nº 01, 2017.

LOPES, D. C.; GEROLAMO, M. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; MUSETTI, M. A.; DEL PRETTE, A. Social skills: A keyfactor for engineering students to develop interpersonal skills. *International Journal of EngineeringEducation*, 31, p. 405-413. 2015.

LUNARD, L. M. Adaptação acadêmica e psicossocial e bem-estar subjetivo dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). 2016.

MORETTO, L. A. Efeitos de uma intervenção em grupo em habilidades sociais para universitários na perspectiva da análise do comportamento. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências. 2017.

MURTA, S. G.; MAGALHÃES, P. P. Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: Um estudo pré experimental. *Temas em Psicologia*, 11(1), 28-37, 2003.

MURTA, S. G.; RIBEIRO, D. C.; ROSA, I. O.; MENEZES, J. C. L.; RIEIRO, M. R. S.; BORGES, O. S.; PAULO, S. G.; OLIVEIRA, V.; MIRANDA, V. H.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (2012). Programa de habilidades interpessoais e direitos sexuais e reprodutivos para adolescentes: Um relato de experiência. *Psico-USF*, 17(1), 21-32.

PACHECO, P.; RANGÉ, B. Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de psicologia intervenção. Em: M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette e Del Prette (Orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 199-216). São Paulo: Caso do Psicólogo. 2006.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LEME, R. B. V.; LIMA, A. M. A.; COSTA-JUNIOR, M. F.; CORREIA, G. R. A. Avaliação de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com Universitários e Recém-Formados. *Interação em Psicologia*. p. 241-251, 2009.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. Theories and models os student change in college. In: *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass, cap. 2, 1991.

POLYDORO, S. A. J. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição. (Tese de Doutorado), Universidade de Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R.; SERPA, M. N. F.; ZARONI, M. M. H. POMBAL, K. C. P. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17, 2001.

POLYDORO, S.; CASANOVA, D. C. G. Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio: busca de evidências psicométricas. *Est. Inter. Psicol.* [online]. Vol.6, n.1, pp. 36-53, 2015.

PUREZA, R. J.; RUSCH, S. G. S.; WAGNER, M.; OLIVEIRA, S. M. Treinamento de habilidades sociais em universitários: uma proposta de intervenção. *Rev. bras.ter. cogn.* vol.8 no.1 Rio de Janeiro jun. 2012.

SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J.; SCORTEGAGNA, S. A.; LINDEN, Maria Salete S. Integration to higher education and academic satisfaction in undergraduates. *Psicol. cienc. prof.* [online]. vol.33, n.4, pp.780-793, 2013.

SARRIERA, J. C. *et al.* Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 13, n. 2, p.163-172, dez. 2012.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. Educar, Editora UFPR. Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008.

SHAYAN, N.; GATAB, T. A. The effectiveness of social skills training on students' levels of happiness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2693-2696. 2012.

SOARES, A. B. *et al.* O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, Itatiba, v. 19, n. 1, p. 49-60, Apr. 2014 .

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, p. 27-42. 2009.

SOARES, B, A.; DEL PRETTE, P, A, Z. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, p. 139-151. 2015.

SOARES, B. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Guia teórico-prático para superar dificuldades interpessoais na universidade. Curitiba: Appris, 2013.

SOUZA, G. O. Ansiedade Social: Avaliando protocolo de intervenção em grupo com estudantes universitárias. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas. 2018.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. G. C.; WOTTRICH, H. S.; OLIVEIRA, M. A. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) - Volume 12 Número 1 Janeiro/Junho* 185-202, 2008.

TINTO, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press.

TINTO, V. “A theory of individual departure from institutions of higher education” in: Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chigago: The university Chicago Press, 2012.

TINTO, V. “Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research”, Review of Educational Research, n. 45, pp. 89-125, 1975.

VENDRAMINI, C. M. M.; SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J; SBARDELINI, E. T.; SERPA, M. N. F.; NATÁRIO, E. G. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). Estudos de Psicologia, 9, 259-268, 2004.

VILLA, G. O. Diseño y pilotaje de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes de psicología de una universidad privada de Bogotá. Psychologia. Avances de la disciplina [en linea] 3 (Julio-Diciembre), 2009.

VILLAS-BOAS, A. C. V. B.; SILVEIRA, F. F.; BOLSONI-SILVA, A. T. Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: Um estudo piloto. Interação em Psicologia, 9, p. 321-330. 2005.

WOLF-WENDEL, L.; WARS, K.; KINZIE, J. A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement and integration to understanding college student success. Journal of College Student Development, 50 (4), 407 – 428, 2009.

### ARTIGO 3

#### IMPACTO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO \*

Thamires Gaspar Gouveia – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.

Soely Aparecida Jorge Polydoro – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.

#### Resumo

Os programas de promoção das habilidades sociais para universitários apresentam limitações como ausência do uso de grupo controle, de follow-up, no uso de inferências estatísticas, escolha de somente um curso, predomínio do sexo feminino e uso de autorrelato. Diante disso, foi proposto este estudo que visa identificar a correlação entre Habilidades Sociais e Integração ao Ensino Superior no pré e pós-teste de diferentes grupos amostrais, bem como, realizar a análise comparativa e longitudinal entre grupos e tempos. Os resultados apontaram para nove correlações significativas e positivas no pós-teste para o GE entre: Escore total do IHS2-Del Prette e Habilidade do estudante ( $r=0,542$ ), Envolvimento em atividades não-obrigatórias ( $r=0,596$ ) e Condições para estudo ( $r=0,574$ ); Conversação assertiva e Escore total da EAVA ( $r=0,535$ ), Habilidade do estudante ( $r=0,615$ ), Envolvimento em atividades não-obrigatórias ( $r=0,687$ ) e Condições para estudo ( $r=0,701$ ); Expressão de sentimento positivo e Envolvimento em atividades não-obrigatórias ( $r=0,642$ ) e por fim, Desenvoltura social e Habilidade do estudante ( $r=0,681$ ). Também foram detectados efeitos entre tempos e grupos medidas IHS2 total e Conversação assertiva, além de aumento significativo entre o pré e pós-teste do GE nas medidas de EAVA total, IHS2 total e em quatro de seus fatores (Conversação Assertiva, Abordagem Afetivo Sexual, Autocontrole/Enfrentamento, Desenvoltura Social). Quanto ao GC, pôde-se observar aumento significativo entre pré e pós-teste no fator Ambiente Universitário da integração ao ensino superior e redução significativa do fator Conversação assertiva das Habilidades Sociais. Esses resultados indicam a efetividade da intervenção quanto à promoção de habilidades sociais relevantes para o enfrentamento das demandas da integração ao ensino superior.

A integração ao ensino superior é um processo complexo e multidimensional, pois acarreta em repercussões pessoais, sociais, acadêmicos e vocacionais. Esse processo se constrói no cotidiano a partir das atitudes do indivíduo em relação ao curso, à capacidade de desenvolver novas relações interpessoais, a manutenção do bem-estar físico e psicológico frente às demandas acadêmicas e também por meio do vínculo estabelecido com a instituição. A integração ocorre, portanto, pela troca compartilhada entre expectativas e características do universitário, a estrutura da instituição e a comunidade (ALMEIDA; SOARES, 2003; OLIVEIRA *et al.*, 2014; TINTO, 1993). A

---

\* Apoio Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

integração é o processo em que o estudante passa a se perceber como parte da comunidade na qual está inserido e compartilha dos valores comportamentais, atitudes normativas e respeita as exigências formais e informais (TINTO, 1975; TINTO, 1993; TINTO, 1988). O conceito abarca até que ponto os alunos compartilham atitudes e crenças de seus pares e professores, e até que ponto aderem ou participam na composição de regras e requisitos institucionais (cultura institucional) (PASCARELLI; TERENZINI, 1991; TINTO, 1993). Ressalta-se que o uso desse termo não é unânime na literatura. Pode-se encontrar termos como “adaptação acadêmica” ou “vivências acadêmicas” que se referem ao mesmo fenômeno. No presente trabalho, foi respeitado o termo utilizado pelo autor nas descrições dos artigos selecionados.

O autor Tinto (1975, 2012) concebe a IES composta por dois sistemas, que são conceitos centrais em seu modelo, a saber: acadêmico e social. A integração acadêmica é a percepção do estudante sobre as experiências formais e informais que estabelece no sistema acadêmico (WOLF-WENDEL *et al.*, 2009). Está relacionada à percepção de estar integrado ao contexto universitário e às suas demandas. Já a integração social se refere à percepção do estudante a respeito de sua interação com pares, professores e funcionários, ou seja, o grau de afiliação social, de pertencimento. Envolve também a percepção do estudante a respeito do grau de sua congruência pessoal com as atitudes, valores, crenças e normas da comunidade universitária (TINTO, 1993, 2003, 2005). Inclui a participação em atividades extracurriculares, em que o estudante é capaz de ocupar diversos espaços na IES, diferentes do ambiente restrito da sala de aula.

Existem inúmeros fatores relacionados ao processo da integração acadêmica e social desde o ingresso na IES, como, por exemplo, a saída da casa dos pais em alguns casos e conseqüente distanciamento do núcleo familiar, mudança de cidade, transformações nos grupos de amizade e a troca do ambiente escolar para o universitário (OLIVEIRA *et al.*, 2016; SOARES *et al.*, 2014; TEIXEIRA *et al.*, 2008). É importante destacar que essas mudanças podem estar acompanhadas, a depender da idade de ingresso, de tarefas desenvolvimentistas, como construção de identidade, autonomia e estabelecimento de relações interpessoais (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999; BELO *et al.*, 1998 *apud* POLYDORO, 2000). Esse novo contexto acadêmico pode representar uma tentativa de implementar um senso de identidade, não só pela questão da escolha profissional, mas sim pelo fato de ingressar no ensino superior e assumir o papel de universitário, que muitas vezes é encarado de forma mais relevante que a

escolha da profissão em si (OLIVEIRA *et al.*, 2016; SOARES *et al.*, 2014; TEIXEIRA *et al.*, 2012).

Outro aspecto presente é às mudanças de exigências e formatos do ambiente acadêmico, diferentemente ao ser comparado ao ambiente escolar cenário de toda a vivência acadêmica anterior do estudante. Alguns pontos importantes para destaque seriam: ambiente menos estruturado, atividades curriculares menos sequenciadas e menos apoiadas em livros/apostilas, distanciamento dos professores e ainda a ocorrência de outras atividades que podem concorrer com o tempo de estudo (p. ex. trabalho) (SOARES *et al.*, 2014). Alguns autores apontam que momentos de estresse, medos e mudanças podem estar associados a essas alterações nas condições de ensino (ALMEIDA; CRUZ, 2010 *apud* ANJOS; AGUILARDASILVA, 2017; MAGALHÃES, 2013).

Ou seja, as demandas do contexto universitário podem exigir do estudante um nível adequado de autonomia e maturidade para que assim possa lidar com as novas responsabilidades, lidar com o próprio processo de aprendizagem, gerenciamento do tempo e de recursos financeiros, além de se adequar aos níveis de exigência requeridos nas tarefas acadêmicas (TEIXEIRA *et al.*, 2008). As aprendizagens são inúmeras, desde conhecer o espaço físico, linguagem acadêmica, assimilação de novos valores, responsabilidades e novos métodos de estudo, pois, a IES, como ressalta Almeida (1998, p. 4), “é aberta e flexível, o que exige níveis elevados de organização e envolvimento por parte dos estudantes”.

A questão social, também é afetada, pois ocorre a separação dos amigos da escola, em alguns casos, e a necessidade de novas relações. Ou seja, enquanto esses novos vínculos não são formados, os estudantes têm que lidar com os novos desafios contando com seus próprios recursos psicológicos e com o apoio de redes já estabelecidas anteriores ao ingresso (amigos e família) (FISHER, 1994; GONÇALVES; CRUZ, 1988; SBARDELINO; SANTOS; *apud* JOLY *et al.*, 2005; TINTO, 1988; TEIXEIRA *et al.*, 2008; PASCARELA; TEREZINI, 1991; POLYDORO, 2000).

Alguns autores entendem que a integração compreende um processo de transição que, embora esperado para as pessoas que optam por ingressar no ensino superior, é geradora de estresse e pode constituir, para alunos com menor resiliência uma fonte de solidão, desinteresse, e ainda, de depressão (WINTRE; SUGAR, 2000; PASCARELLA; TEREZINI, 1980; TINTO, 1987 *apud* SANTOS; ALMEIDA, 2001).

Portanto, a maneira como o indivíduo interpreta tais modificações pode ter efeitos significativos em sua vida acadêmica, integração e desenvolvimento. Se tal evento é encarado como uma conquista ou um desafio excitante, os efeitos são benéficos. Mas se for interpretado de forma negativa, pode ser um indicativo de problemas (SECO *et al.*, 2005; YAZEDJIAN *et al.*, 2007). Portanto, o resultado da interação entre características, expectativas e habilidades dos estudantes e os sistemas acadêmicos e sociais que compõem a IES definem a qualidade da integração acadêmica e social dos estudantes. Sabe-se que a maior integração indica menor probabilidade de evasão (ALMEIDA, 2007; POLYDORO, 2000).

Importante destacar que o nível de comprometimento com o contexto universitário e as habilidades para interação social podem ser fatores que predizem a permanência do estudante na IES (BARDAGI; HUTZ, 2012; SOARES *et al.*, 2017; TEIXEIRA; GOMES, 2004). Desta forma, apresentar um repertório de habilidades sociais adequado pode facilitar as vivências acadêmicas e conduzir a satisfação pessoal, comprometimento com aprendizado e a integração a IES (SOARES; DEL PRETTE, 2015).

O termo “habilidades sociais” pode ser utilizado com duas funções: conceitual e descritiva. A primeira denomina o campo teórico-prático de estudo que envolve um conjunto de suposições e teorizações que tem como objetivo explicar as relações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996). Já a segunda, se refere a um:

construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 24).

Além do termo habilidades sociais, outros dois conceitos são centrais: desempenho social e competência social. O primeiro refere-se a qualquer tipo de comportamento que se apresenta na interação com outras pessoas e inclui tanto os que favorecem (habilidades sociais) como os que interferem negativamente na qualidade dos relacionamentos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). E o segundo termo, é um construto avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamento, sentimento e ações) em uma tarefa interpessoal que atenda critérios de avaliação estabelecidos, como realizar

objetivo da relação, manutenção ou melhora da autoestima, manutenção ou melhora da relação, equilíbrio entre ganhos e perdas entre os envolvidos e respeito e ampliação dos direitos humanos básicos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Muitas vezes o desenvolvimento de um repertório adequado de habilidades sociais pode não ocorrer, a depender do ambiente em que este indivíduo está inserido, gerando deficits interpessoais que podem afetar diversos aspectos de sua vida. A literatura apresenta três tipos de deficits: deficits de aquisição, deficits de desempenho e deficits de fluência. O primeiro tipo ocorre quando a habilidade não existe no repertório do indivíduo, necessitando, portanto, de aprendizagem. Já o de desempenho corresponde quando o repertório existe, mas tais respostas são apresentadas com pouca frequência. O deficit de fluência consiste em falhas ou dificuldades na forma de apresentar a habilidade e que comprometem a efetividade do desempenho (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Em alguns casos, pode ser necessário atendimento especializado, feito por meio de condições estruturadas de aprendizagem denominadas programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

O THS teve seus primeiros estudos no início de 1970. É definido como uma:

tentativa discreta e sistemática de ensinar estratégias e habilidades interpessoais aos indivíduos com a intenção de melhorar sua competência interpessoal individual em tipos específicos de situações sociais (CURRAN, 1985 *apud* CABALLO, 1993, p.181).

O objetivo principal do THS é de permitir que o indivíduo realize escolhas sobre sua vida e sua forma de atuar no ambiente, por meio de ensinamentos de como estabelecer relações mais satisfatórias, além de ampliar a frequência de habilidades sociais aprendidas, mas deficitárias; aprender novas habilidades sociais, extinguir comportamentos concorrentes com tais habilidades e refinar a discriminação das tarefas interpessoais presentes no ambiente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Além disso, um THS orientado para a competência social requer ampliar a variabilidade de habilidades sociais, desenvolver valores de convivência e aprimorar a automonitoria e autoconhecimento. A natureza do THS é de aumentar o comportamento pró-social e adaptativo, ensinando as habilidades necessárias para uma interação social efetiva, com a finalidade principal de conseguir satisfação interpessoal (LANDAU; PAULSON, 1977; PITH; ROTH, 1978; KELLY, 1982 *apud* CABALLO, 1993).

As habilidades desenvolvidas em um THS podem ser agrupadas em conjuntos de classe e subclasse, com critérios de classificação, como: topografia e funcionalidade.

**Figura 1.** Nomeação das dez classes de habilidades sociais.



Fonte: Elaborada pela autora baseado em Del Prette e Del Prette (2017), p. 28.

Os autores Del Prette e Del Prette (2017) organizaram as habilidades sociais considerando as que aparecem com maior frequência em trabalhos da área e com o critério de relevância para todas as fases do desenvolvimento do indivíduo. As habilidades foram divididas em dez conjuntos, conforme ilustra a Figura 1, de acordo com análise de conteúdo e funcionalidade. É importante destacar que para quaisquer habilidades, principalmente as de caráter mais complexo, deve-se considerar a complementaridade de outras habilidades para que assim se possa garantir a competência social e a qualidade das relações interpessoais.

Um processo que facilita a ocorrência do comportamento competente socialmente e fundamental para que ocorra a aprendizagem de HS, é a automonitoria. É compreendida como uma “habilidade metacognitiva e comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 62). O indivíduo que apresenta tal habilidade tem maior consciência de suas emoções, sentimentos e pensamentos. Com isso é possível que o indivíduo manifeste uma leitura mais adequada da situação e uma melhor ponderação a respeito da forma de responder.

Diante disso, descrever, executar e avaliar programas que tenham como objetivo desenvolver habilidades sociais no contexto universitário provê possibilidades de intervenção favoráveis para esse público, como veremos a seguir.

Um dos primeiros artigos a ser publicado com essa temática, foi o de Barreto, Del Prette e Del Prette (1999). Nesse trabalho os autores tinham por objetivo desenvolver habilidades sociais relacionadas ao exercício da psicologia, em um grupo de estudantes universitários, utilizando um programa de treinamento, denominado Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP). As classes de habilidades desenvolvidas no programa foram de comunicação, assertivas, civilidade, falar em público e de fazer amizades. Participaram do estudo 36 alunos do quarto semestre do curso de psicologia, que foram divididos em dois grupos, grupo controle (n=23) e grupo experimental (n=13). O grupo experimental foi formado por alunos que se matricularam em disciplina optativa sobre habilidades sociais. A intervenção foi dividida em dois módulos, de 20 horas cada. O primeiro teve um teor mais teórico, por meio de discussões e aulas expositivas. O segundo se caracterizou como prático e vivencial por meio de treinos grupais, duas vezes na semana com duração de uma hora e meia cada. Foi utilizado como instrumento o IHS (aplicado antes e após intervenção), um questionário sobre avaliação do programa e crescimento pessoal e do grupo (aplicado no fim do processo) e ficha de registro das sessões. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os grupos controle e experimental e entre o pré e pós-intervenção. O grupo com intervenção apresentou melhorias das habilidades sociais em comparação ao grupo controle.

O trabalho de Del Prette e Del Prette (2003) realiza outra aplicação do PRODIP, dessa vez, visando à promoção de habilidades sociais facilitadoras para a inserção no mercado profissional. Participaram da pesquisa dez estudantes que estavam no último semestre de diferentes engenharias. Foram 17 encontros divididos em parte teórica e prática-vivencial. Na primeira parte foram realizadas exposições dialogadas e trabalhos em grupo; já a segunda parte, vivências planejadas em situações de papéis que seriam exigidos em período de estágio profissional. Foram desenvolvidas habilidades de observação, análise e interpretação de comportamento, expressão de sentimentos e de empatia, habilidades de comunicação, assertivas, coordenação de grupos, falar em público e realização de análise funcional. O método estatístico utilizado para análise das diferenças entre os valores obtidos pelo Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette), aplicado pré e pós-intervenção, foi de *Wilcoxon*. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os escores pré e pós-intervenção, nos fatores Enfrentamento com risco (1), Autoafirmação na expressão do afeto positivo (2), Conversação e desenvoltura social (3) e Autocontrole da agressividade (5).

Já o trabalho de Lopes *et al.* (2015) utilizou o PRODIP e também realizou o treino em formato de disciplina, ambos com alunos do curso de engenharia de uma instituição pública. O total de 70 participantes foi dividido em dois grupos: grupo PRODIP (n=41) com quatro subgrupos; grupo de alunos que cursaram a disciplina (n=29). O PRODIP foi composto por quinze sessões semanais, de caráter teórico e prático. Foi utilizado como instrumento de avaliação o IHS, que foi aplicado, antes, durante, após e *follow-up* (três meses). O segundo grupo foi constituído por estudantes do segundo e quinto ano, que participaram da disciplina eletiva, na qual a teoria foi articulada a aspectos de treino práticos. O resultado do grupo PRODIP, mostrou diferenças entre os escores de pré e pós- intervenção no escore total e nos Fatores Enfrentamento com risco (1), Conversação e desenvoltura social (3) e Autoexposição a desconhecidos ou situações novas (4). Outro dado relevante é com relação ao *follow-up*, em que ocorreu a conservação das habilidades adquiridas e houve até mesmo melhora em alguns casos. O instrumento de avaliação utilizado no grupo da disciplina de HS foi um questionário aplicado ao final. As avaliações foram positivas tanto em relação ao conteúdo como em relação ao desenvolvimento das HS.

Outro trabalho de Lopes (2017), também aplicando o PRODIP, apresentou resultados semelhantes, com aquisições (diferença entre pré e pós) e também manutenção (sem diferença entre pós e *follow-up*) das HS, com destaque para o Escore Total e as subescalas de Enfrentamento com risco (F1) e Autoexposição a desconhecidos ou situações novas (F4).

Existem trabalhos que propuseram outros formatos de programa, como por exemplo, com enfoque em apenas uma classe de HS. O trabalho experimental de Falcone (1999) é um exemplo. Essa pesquisa teve como objetivo avaliar a eficácia de um Programa de Treinamento de Empatia (PTE) em universitários. Participaram 17 estudantes que foram divididos em dois grupos, grupo experimental (n=10) e controle (n=7). As avaliações ocorreram em três momentos, pré, pós e *follow-up* de um mês. As habilidades desenvolvidas foram de: identificar comportamentos não-verbais emocionais nos outros, ouvir e compreender a perspectiva do outro sem julgar, declarar entendimento sobre o que foi relatado e demonstrar compreensão através de comunicação não-verbal. O treinamento ocorreu ao longo de 11 encontros, duas vezes por semana com duas horas de duração cada. Cada uma das habilidades era treinada em situação de jogo de papéis. Os resultados apontaram que no aspecto de comportamento verbal, o grupo experimental apresentou escores superiores comparados ao controle.

Com relação à interação analisada por meio das filmagens, o grupo experimental apresentou melhora significativa entre pós e *follow-up*, enquanto que o grupo controle manteve o mesmo desempenho. Quanto ao comportamento não-verbal, os ganhos foram menores e menos significativos, isso evidencia que esse programa teve maior efeito no desenvolvimento de comportamentos verbais.

A intervenção de Moretto (2017), também teve como resultados a diminuição dos indicadores de ansiedade. Essa pesquisa buscou os efeitos de uma intervenção em habilidades sociais com universitários (clínicos e não clínicos para indicadores de ansiedade, depressão, fobia social e uso abusivo de álcool e drogas), conduzida em grupo, na perspectiva da análise do comportamento. Esse estudo contou com dois desenhos experimentais: o experimental de grupo e o delineamento de linha de base múltipla de sujeito único. No primeiro participaram 14 estudantes, sendo nove do grupo experimental e cinco estudantes no grupo controle. Os dados obtidos foram tratados pelos softwares Psicoinfo e SPSS. O programa foi composto por 11 encontros semanais. Já o segundo foram 5 participantes advindos de faculdades públicas e privadas, o que gerou dois subgrupos. Os participantes foram avaliados quatro vezes, na linha de base 1, três meses depois na linha de base 2, após três meses no pós-teste e passados seis meses no seguimento. Os resultados apontaram para melhora significativa para o GE nas avaliações de pós-teste e seguimento, já a análise do GC não indicou mudança estatisticamente significativa, sugerindo que os ganhos do GE podem ser atribuídos à intervenção. Os dados apresentam que houve ampliação do repertório de HS e diminuição de indicadores de ansiedade e depressão apenas no GE. Os resultados do segundo estudo não apontam para mudanças entre linha de base 1 e 2, porém entre linha de base 2 e pós, sim. Com ampliação e manutenção das HS e melhora dos indicadores de saúde mental.

Como se pode observar todos os participantes das pesquisas relatadas são universitários e as intervenções levaram em conta tal contexto e suas demandas. Porém, há autores que enfocaram diretamente as habilidades sociais necessárias para o enfrentamento de situações específicas desse contexto. Como o estudo quase-experimental de Bolsoni-Silva *et al.* (2009), que teve como intuito compreender os efeitos de um programa de intervenção para desenvolver habilidades sociais em universitários e recém-formados com dificuldades interpessoais. Foi um total de 18 participantes, sendo 15 universitários e três recém-formados de cursos da área de exatas e humanas. Foram 20 encontros semanais com duas horas de duração cada. Nesse programa, os estudantes realizaram uma entrevista e o IHS previamente, e com isso os

objetivos do programa foram traçados individualmente, de acordo com os resultados obtidos. Os deficits estavam relacionados principalmente com aspectos do contexto universitário. As habilidades foram desenvolvidas por meio de exposição dialogada, *role-play*, tarefa de casa, onde técnicas como modelagem, instrução e reforço eram empregadas. Os dados foram tratados por meio do Teste *Wilcoxon*. Os resultados mostram a efetividade do programa, os escores apresentaram diferenças significativas nos Fatores Enfrentamento com risco (1), Conversação e desenvoltura social (3) e Autoexposição a desconhecidos e situações novas (4). As médias de pré e pós-intervenção tiveram diferenças significativas em 12 dos 38 itens avaliados.

O trabalho de Soares e Lima (2015), também é um exemplo de pesquisas com o mesmo intuito. As autoras tiveram como objetivo estruturar um treinamento de habilidades sociais a fim de favorecer o enfrentamento de situações consideradas difíceis no contexto acadêmico, assim como a aquisição de HS pelos participantes, o fortalecimento das HS já existentes e a extinção de comportamentos concorrentes. Participaram deste programa 11 estudantes, de instituições públicas e privadas. Esse programa foi composto por 12 encontros de 120 minutos cada. Os encontros foram gravados. Foi realizada leitura das transcrições feitas e a análise de conteúdo. A partir da análise foram constituídos cinco núcleos temáticos, a saber: impacto positivo do THS nos diversos contextos, importância do THS no processo de autoconhecimento, habilidades sociais para o contexto acadêmico, habilidades sociais para o contexto acadêmico e papel do terapeuta no processo de aplicação do THS. Os resultados apontaram para ganhos obtidos a partir do treinamento. Outro trabalho com resultados importantes nesse aspecto é o de Lima *et al.* (2019), que teve por objetivo aplicar e avaliar a eficácia de um THS com universitários ingressantes e verificar a relação entre as habilidades sociais e as vivências acadêmicas e os comportamentos sociais acadêmicos. Foram 11 participantes, cursando o primeiro ou segundo período. O programa foi realizado em 12 encontros de duas horas cada, em que habilidades como falar em público, assertividade, comunicação foram trabalhadas. Os resultados apontaram para melhora das HS para quatro participantes no fator de Autoafirmação, para dois no Escore total, para um no de Conversação, para um na Autoexposição a desconhecidos e para um no autocontrole da agressividade. Já os resultados relativos à associação entre as medidas de habilidades sociais, vivências acadêmicas e comportamentos sociais acadêmicos mostraram que todas as correlações encontradas foram positivas, tanto no pré-treinamento quanto no pós-treinamento.

Todos os trabalhos descritos apontam para limitações do estudo, tais como: a pequena amostra (DEL PRETTE *et al.*, 1999; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; MURTA; MAGALHÃES, 2005), predomínio do sexo feminino (DEL PRETTE *et al.*, 1999), ausência de *follow-up* (DEL PRETTE *et al.*, 1999; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; SOARES; LIMA, 2015), escolha de somente um curso (DEL PRETTE *et al.*, 1999), tipo de delineamento utilizado (MURTA; MAGALHÃES, 2005), ausência de grupo controle (MURTA; MAGALHÃES, 2005; BOLSONI-SILVA, *et al.*, 2009; PUREZA, *et al.*, 2012; LOPES *et al.*, 2017; LIMA *et al.*, 2019; SOARES; LIMA, 2015), autorrelato (BOLSONI-SILVA, *et al.*, 2009; PUREZA, *et al.*, 2012; LOPES, *et al.*, 2015).

As limitações apontadas pelos autores também são apresentadas em revisões de literatura da área. O trabalho de revisão de Murta *et al.* (2005), aponta que grande parte dos delineamentos adotados nos trabalhos pesquisados foram pré-experimentais. Como também apresenta um predomínio do uso de técnicas cognitivo-comportamentais e que em sua maioria os treinamentos realizados promoveram melhoras no desempenho social dos participantes. Os autores Bolsoni-Silva *et al.* (2009), também encontraram uma predominância de trabalhos empíricos e pré-experimentais, e, portanto, uma escassez de trabalhos experimentais ou quase-experimentais. Também apresentam aspectos de caracterização, tais como: prevalência de trabalhos com universitários, maior número de artigos que utilizam HS variadas e maior número de trabalhos de caracterização. O trabalho de revisão de Morán *et al.* (2011) também ressalta a necessidade de diminuir trabalhos de caracterização e aumentar o investimento no desenvolvimento de programas para prevenção ou tratamento. A revisão de Freitas (2013) expressa mais uma vez, a escassez de trabalhos experimentais na área.

Diante do cenário apontado pelos trabalhos descritos, para favorecer a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos a respeito das intervenções em HS no contexto universitário, mostrou-se relevante elaborar uma pesquisa que buscasse abarcar alguns dos aspectos pontuados como limitantes ou escassos na literatura, como delineamento quase-experimental, uso de grupo controle e uso de inferência estatística. A presente pesquisa apresenta tais características e buscou analisar o efeito de uma intervenção de HS em contexto acadêmico e na integração ao ensino superior de universitários. Além disso, mostrou-se interessante analisar a eficácia de programas de menor duração, a fim de avaliar seus benefícios, visto que a rotina do universitário é atribulada e a oferta de um programa curto pode despertar interesse e adesão.

Com isso a presente pesquisa teve por objetivo, identificar e analisar as Habilidades Sociais e a Integração Acadêmica de estudantes no pré e pós- teste, no total e em suas dimensões, comparar Habilidades Sociais e Integração Acadêmica intergrupos e analisar a relação entre Habilidades Sociais e Integração Acadêmica entre tempos.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram deste estudo 29 estudantes de cursos de graduação das áreas de Exatas, Humanas, Biológicas e Artes. Destes, 14 compuseram o grupo experimental (GE) e 15 o grupo controle (GC). Todos os participantes estavam matriculados em uma instituição de ensino superior (IES) pública do interior do Estado de São Paulo. A IES conta com 66 cursos de graduação nas principais áreas de conhecimento, e em 2017 contava com cerca de 19.869 estudantes matriculados. A presente pesquisa considerou alunos de 1º e 2º ano como ingressantes, 3º e 4º ano intermediários e por fim 5º ano como concluintes.

O GC foi composto por 53,3% de mulheres e 46,6% homens, com idade média de 19 anos. Com relação ao período do curso, 66,6% eram ingressantes, 26,6% frequentavam os semestres intermediários e 6,6% eram concluintes. Aproximadamente 86,5% deste grupo cursavam o período integral e 13,3% vespertino. Com relação à atividade remunerada, 26,6% não exerciam atividade com remuneração, 53,3% exerciam atividade com carga inferior à 10h e 20% exerciam com carga horária entre 11h e 20h semanais. Com relação à área de conhecimento, 73,3% estavam matriculados em cursos de Humanas, 20% de Exatas e 6,6% Biológicas. Todos provenientes de cursos de Licenciatura.

O GE foi composto por 50% de mulheres e 50% homens, com idade média de 20 anos. Com relação ao período do curso, 35,7% eram ingressantes, 28,5% frequentavam os semestres intermediários e 35,7% eram concluintes. Aproximadamente 78,5% deste grupo cursavam o período integral, 14,2% noturno e 7,1% matutino. Com relação à atividade remunerada, 71,4% não exerciam atividade com remuneração, 14,2% exerciam atividade com carga inferior à 10h e 14,2% exerciam com carga horária entre 11h e 20h semanais. Com relação à área de conhecimento, 50% estavam matriculados em cursos de Exatas, 21,4% Biológicas, 14,2% Artes e 14,2% em cursos de Humanas.

## **Instrumentos**

### **a) Questionário de Caracterização**

Esse instrumento visa coletar dados de caracterização pessoal (idade, sexo, estado civil, escolaridade dos pais, exercício de atividade remunerada) e acadêmica dos participantes (curso, semestre, turno, curso de preferência, primeira vez no ensino superior).

### **b) Inventário de Habilidades Sociais IHS 2 - Del-Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018)**

O instrumento é composto por 38 itens que apresentam ações e sentimentos frente a determinadas situações, diante das quais o participante deve avaliar a frequência com que age ou sente, em uma escala do tipo *Likert*: nunca ou raramente (escore 0); com pouca frequência (escore 1); com regular frequência (escore 2); muito frequentemente (escore 3); sempre ou quase sempre (escore 4). O IHS-2 Del-Prette apresenta estrutura composta por cinco fatores: Fator 1 – Conversação assertiva ( $\alpha= 0,934$ ), refere-se às habilidades de autoafirmação em situações de enfrentamento com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor; Fator 2 – Abordagem afetivo-sexual ( $\alpha= 0,774$ ), concentram as habilidades de expressão afetivo-sexual; Fator 3 – Expressão de sentimento positivo ( $\alpha= 0,894$ ), correspondem as habilidades para expressar e lidar com demandas de expressão de afeto positivo diante de familiares e outros; Fator 4 – Autocontrole/enfrentamento ( $\alpha= 0,840$ ), correspondem as habilidades para lidar com situações que demandam autocontrole e enfrentamento com risco potencial da reação indesejável por parte do interlocutor; e Fator 5 – Desenvoltura social ( $\alpha= 0,840$ ), agrupam habilidades que expressam desinibição e “traquejo social” diante de demandas interativas em geral, por isso sobreposto aos demais fatores, em resposta a demandas de interação com conhecidos, desconhecidos, pessoas com papel de autoridade e autoafirmação em grupo.

No presente estudo, foi realizada análise de consistência interna do instrumento. Os coeficientes obtidos na amostra e os coeficientes do IHS2-Del Prette são semelhantes, o que possibilita o uso do instrumento na pesquisa. Mesmo com alguns fatores que teriam o valor aumentado com a exclusão de itens, optou-se por manter a formatação original da escala.

### **c) Escala de Avaliação da Vida Acadêmica - EAVA (VENDRAMINI *et al.*, 2004)**

Tem como objetivo avaliar a percepção do estudante sobre sua integração à vida universitária. Os autores extraíram do instrumento cinco fatores, a saber: (1) ambiente universitário: refere-se ao contexto específico, organizado e com características próprias no qual se vincula a ação do estudante, destacando-se o papel desse ambiente, assim como suas características físicas, sociais e organizacionais. (2) compromisso com o curso: refere-se ao grau de certeza do estudante em relação à escolha realizada e a percepção de segurança quanto à formação profissional oferecida pelo curso; (3) habilidade do estudante: refere-se ao potencial educacional do indivíduo, considerando suas habilidades básicas, escolaridade prévia e condições pessoais; (4) envolvimento em atividades não-obrigatórias: refere-se ao engajamento do aluno em experiências que não se configuram como exigência formal do curso, mas que são promovidas ou incentivadas pela IES. (5) condições para o estudo: refere-se ao desenvolvimento e a aprendizagem do estudante, mensuradas por meio do investimento de energia física e psicológica, e pelo tempo gasto com as demandas acadêmicas.

O número de itens que compõe cada fator varia de quatro a dez, totalizando 34 itens afirmativos ou negativos, distribuídos em uma escala *Likert*, que varia de (1) a (5) pontos, sendo (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. A pontuação mínima possível é de 34 pontos e a máxima de 170 pontos.

Os estudos psicométricos realizados apontam os cinco fatores com autovalores superiores a 1,0, explicando 43% da variância total e boa consistência interna de seus itens, apresenta *alpha* de *Cronbach* de 0,87. Os coeficientes de fidedignidade variando de 0,63 a 0,80.

Foi realizada análise de consistência interna do instrumento para o presente estudo. Os coeficientes obtidos na amostra e os coeficientes do EAVA são semelhantes, o que possibilita o uso do instrumento na pesquisa. Mesmo com alguns fatores que teriam o valor aumentado com a exclusão de itens, optou-se por manter a formatação original da escala.

### **Estudo Piloto**

Durante o primeiro semestre de 2018, foi realizado um estudo piloto em que a oficina de promoção das HS e integração ao ensino superior foi aplicada visando verificar os procedimentos e analisar seus efeitos. Foram realizados sete encontros, de 1h e 45 min, que contaram com a presença da pesquisadora como coordenadora e de uma observadora.

Participaram deste estudo sete estudantes ingressantes, provenientes das áreas de Exatas, Humanas ou Biológicas, com idade entre 17 e 23 anos, sendo quatro homens e três mulheres. Os encontros foram estruturados englobando um número maior de habilidades, comparado ao programa atual, a saber: comunicação, civilidade, fazer e manter amizades, empatia, assertivas, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, coordenar grupo e falar em público. Todas essas habilidades foram agrupadas de acordo com os contextos universitários (interação entre pares, grupos pequenos e grandes, professores/funcionários e familiares). Portanto, o critério de estruturação das habilidades sociais ao longo do programa foi o contexto, ou seja, a habilidade mais presente e necessária naquela relação.

Foi realizado o pré e pós-teste com os seguintes instrumentos: Questionário de caracterização (somente no pré), Inventário de Habilidades Sociais – IHS-Del Prette, Escala de Avaliação da Vida Acadêmica e Questionário para avaliação qualitativa de intervenção (somente no pós-teste).

Apesar dos resultados dessa oficina terem sido positivos, isto é, todos os participantes apresentaram aumento de seu escore total no IHS-Del Prette e dos sete participantes, apenas dois não apresentaram aumento significativo no Escore total da EAVA, foram realizadas algumas alterações no seu delineamento. Isso ocorreu com base nas respostas de avaliação da oficina realizada pelos participantes, *feedbacks* orais dos participantes, análise da coordenadora a respeito do efeito e da aplicabilidade das vivências.

As alterações realizadas da oficina piloto para a de intervenção, que será apresentada a seguir, foram: redução das classes de habilidades sociais trabalhadas, a fim de promover maior foco em habilidades mais complexas (assertividade e empatia, por exemplo) e nas demandas do ensino superior; redução do tempo de duração dos encontros, percebeu-se que a duração de 1h e 30min era mais propícia para a realidade da amostra; seleção das vivências, a partir da análise das que apresentaram impacto mais forte, sendo as que não transcorreram da forma desejada foram descartadas e substituídas por outras nessa nova versão da oficina.

### **Intervenção**

O programa teve como intuito trabalhar as seguintes habilidades: comunicação, manejo de conflitos, resolução de problemas interpessoais, assertividade e empatia. Tais categorias de habilidades sociais foram trabalhadas sob o contexto das relações

interpessoais presentes na IES. Os contextos foram elencados a partir do critério de estarem presentes em alta frequência no cotidiano universitário e por estarem relacionados à integração ao ensino superior do estudante, segundo a literatura. Na seleção das habilidades sociais, teve-se por objetivo escolher categorias que são apontadas pela literatura como essenciais para a competência social e conseqüentemente para o sucesso acadêmico do estudante. O Quadro 1 apresenta o objetivo previsto para cada encontro, assim como as classes de habilidades trabalhadas segundo o contexto de interação estipulado. Importante salientar, com relação à ordem das habilidades, que as mesmas foram tratadas de forma independente, ou seja, sem considerar uma como pré-requisito da outra. Percebe-se nos resultados que serão descritos, que tal disposição não apresentou impacto negativo.

**Quadro 1.** Descrição dos encontros por objetivo, classe e habilidades trabalhadas e contexto em que as habilidades correspondentes estão mais presentes.

<b>Encontros</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Classe</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Contexto</b>
1º	Apresentação programa; Pré-teste e habilidades apresentação e observação	Automonitoria	Observar, descrever, interpretar e regular seus pensamentos, sentimentos e comportamentos	Relacionamento com pares
		Fazer amizades	Iniciar e manter conversação Ouvir e fazer confidências.	
2º	Desenvolver resposta de <i>feedback</i> e expressão de sentimentos	Comunicação	Fazer e responder perguntas Pedir <i>feedback</i>	Relacionamento em grupo (pequenos e grandes)
		Fazer amizades	Gratificar/elogiar	
3º	Compreender a racional do processo de resolução de problemas, trabalhar habilidade para trabalho em grupo e	Comunicação	Dar <i>feedback</i>	Relacionamento em grupo (pequenos e grandes)
		Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais	Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos	

	respostas de fazer e receber elogio	Automonitoria	Observar, descrever, interpretar comportamentos do outro	
4º	Diferenciar respostas assertivas, passivas e agressivas, avaliar ansiedade pessoal e ampliar autoconhecimento	Assertivas	Manifestar opinião Fazer, aceitar e recusar pedidos	Relacionamento em grupo (pequenos e grandes)
		Autoconhecimento	Avaliar e controlar ansiedade pessoal	
5º	Trabalhar a resposta de dar opinião, pedir <i>feedback</i> à autoridade, manejar conflitos e abordar relacionamento professor/aluno	Comunicação	Fazer e responder perguntas Opinar Pedir <i>feedback</i>	Relacionamento com professor
		Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais	Interagir com autoridades	
6º	Identificar características comportamentais, afetivas e cognitivas relacionados à empatia, desenvolver a discriminação entre respostas empáticas e pró-empáticas e trabalhar a habilidade de escutar	Empáticas	Parafrasear Refletir sentimentos Demonstrar disposição para ajudar Escutar	Relacionamento com família e entre pares
7º	Finalizar programa; Pós-teste e fornecer <i>feedbacks</i>	Autoconhecimento	Refletir sobre impacto da competência social	Relacionamento família, professores, pares e grupos

Fonte: Autoras.

A estrutura dos sete encontros foi fixa, e para a condução da intervenção foram desenvolvidos materiais específicos para cada um deles: atividades de aquecimento, apresentação dialogada, vivências, vídeos, atividades aplicadas e diários preenchidos na plataforma online. O Quadro 2 apresenta a descrição e exemplos aplicado de cada material utilizado. Com relação especificamente aos diários online, o preenchimento

ocorria fora do período do encontro e era opcional, no total cinco participantes do GE escreveram o relato em algum momento durante a oficina.

É relevante destacar algumas singularidades da intervenção descrita. As habilidades sociais foram trabalhadas a partir de contextos específicos da universidade, por exemplo, todas as vivências, *role-plays*, atividades aplicadas entre outros procedimentos foram trabalhados a partir de demandas deste ambiente e das relações específicas citadas.

**Quadro 2.** Descrição dos procedimentos utilizados durante o programa e exemplos de sua aplicação.

<b>Procedimentos</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos</b>
Atividades de aquecimento	São atividades para retomar pontos principais do encontro anterior. Geralmente, são realizadas perguntas sobre o que foi abordado ou ainda exercício práticos para firmar a habilidade vista.	<u>Feedback X Elogio:</u> O aluno sorteia o nome de alguém em uma sacola e na outra sacola sorteia se irá fazer um elogio ou um feedback positivo para a pessoa. O aluno que tirou fala e o nome sorteado será o próximo a sortear.
Apresentação dialogada	São breves apresentações, com uso de projetor multimídia, contendo de 3 à 7 slides, em que são expostos os principais pontos da habilidade que será o foco do encontro, tais como, definição, técnicas e exemplos.	Apresentação sobre <i>Feedback</i> , que traz duas técnicas, como a Técnica do Sanduíche e DESC.
Vivências	São atividades estruturadas que mobilizam sentimentos, pensamentos e desempenhos. Favorecem a adoção de procedimentos específicos (observação de desempenho, utilizar modelos de desempenho, fornecer	<u>Para falar, paga ficha:</u> Formam-se grupos de alunos. É oferecido a cada estudante entre três e cinco fichas que sirvam como permissões para comentar ou debater na conversa. É solicitado aos alunos que participem por igual no diálogo do grupo, especificando que para realizar

	feedback, identificar e analisar a contingência e alterar aspectos da vivência durante ocorrência a fim de criar novas demandas) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).	qualquer comentário tem que entregar uma ficha e colocá-la a vista dos demais membros do grupo. O tema da conversa é “O que você considera uma aula boa? E uma ruim?”.
Vídeos	Vídeos são apresentados, principalmente com intuito de desenvolver e aperfeiçoar a resposta de automonitoria (observação de comportamentos).	Trechos do Filme “Tratamento de choque”.
Atividades Aplicadas	São tarefas fornecidas sempre no final do encontro para que sejam realizadas durante a semana. Todo o início de encontro há a explanação e análise da atividade fornecida. Existem dois tipos: a comum (em que todos os participantes realizam a mesma tarefa) e a personalizada (atividade específica à um participante, solicitada mediante avaliação da coordenadora sobre a necessidade).	Pense em um problema interpessoal que está vivendo em algum grupo no contexto universitário, anote pelo menos duas alternativas para resolvê-lo, escolha e implemente a que achar melhor e avalie se foi efetiva e por quê. Observe suas respostas emocionais e fisiológicas.

<p>Diários <i>online</i> (opcional)</p>	<p>Esses diários estavam presentes em todas as semanas da oficina. E foram realizados utilizando o recurso do Programa Moodle. O preenchimento deste diário é a resposta da seguinte pergunta: “O que eu pensei sobre a oficina nessa semana?”. São fornecidos feedbacks e tais relatos são utilizados na proposta de estrutura dos próximos encontros.</p>	<p><u>Mensagem de participante referente ao segundo encontro da oficina:</u></p> <p>“O segundo encontro foi espetacular! Ao aprender mais sobre feedback eu pude reconhecer momentos recentes da minha vida em que faltou riqueza informativa a respeito e que resultaram em conflitos e/ou piora nos meus relacionamentos interpessoais. Fiz várias anotações no meu caderno e memorizei várias dicas/informações. Resumindo: foi teoricamente direto e produtivo. As dinâmicas foram legais e bem explicativas sobre como fazer um feedback. Achei-as suficientes e completas, sem mais. A atividade aplicada ficou na minha cabeça 24h por dia durante toda a semana, e na quinta anterior tive a oportunidade de fazê-la. Foi bom tirar nós, alunos, da zona de conforto. É a melhor forma possível de aprender: nós mesmos executando.</p>
---	---	---

Fonte: Autoras.

### **Procedimento de coleta de dados**

O presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o nº do CAAE: 80654717.4.0000.8142 e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

As oficinas aconteceram entre setembro e novembro de 2018. Foram divulgadas por meio de *e-mail* institucional enviado pelo Serviço de Apoio ao Estudante. No *e-mail* havia o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e instruções para a inscrição na oficina.

A manifestação de interesse se deu mediante inscrição *online*, realizada por meio do *link* enviado. A divulgação foi dirigida para alunos regularmente matriculados em

cursos de graduação da instituição participante. Para o grupo controle, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os instrumentos de coleta foram apresentados no mesmo período de aplicação do grupo experimental. Para este grupo, o convite foi realizado de forma presencial em sala de aula.

A intervenção, para o GE, foi composta por sete encontros semanais, com 1h e 30 min cada. Foram duas turmas com o máximo de nove participantes. Todos os encontros foram realizados em uma sala de aula em local central da instituição. Não houve nenhum tipo de pré-seleção ou entrevista prévia com os inscritos.

Em todos os encontros os participantes assinavam uma lista de presença, com objetivo de coletar o dado de número de faltas dos participantes.

No primeiro encontro foi realizada uma explanação para os estudantes sobre os objetivos da pesquisa, esclarecendo que a participação era voluntária, os dados obtidos eram confidenciais e que a continuidade em participar da oficina não estava condicionada ao consentimento do uso das informações na pesquisa. A coleta do pré-teste foi presencial e coletiva durante o primeiro encontro.

A cada encontro as categorias de habilidades sociais já mencionadas, foram trabalhadas a partir dos procedimentos e materiais elaborados. O último encontro priorizou a reflexão final e encerramento das atividades bem como o preenchimento presencial do pós-teste e do questionário de avaliação qualitativa da intervenção. Nesse encontro foi realizado o *feedback* com relação ao desempenho dos participantes durante o programa. O *feedback* foi fornecido de forma verbal e presencial e foi elaborado pela coordenadora com base nos resultados obtidos nos instrumentos do pré-teste e as análises de desempenho realizadas durante toda a intervenção. Após o último encontro, foi fornecido outro *feedback* com base nos resultados obtidos nos instrumentos preenchidos nos pós-teste. Esse novo feedback foi escrito e enviado por meio de uma plataforma virtual de aprendizagem individualmente.

O programa de desenvolvimento de Habilidades Sociais proposto teve como foco as vivências acadêmicas. As subclasses de habilidades sociais trabalhadas nesse programa foram:

- automonitoria;
- comportamento não-verbal;
- realizar e responder perguntas;

- iniciar, manter e finalizar diálogos com pessoas conhecidas e desconhecidas;
- apresentar-se;
- falar sobre si mesmo;
- fornecer e solicitar *feedback*;
- expressar sentimentos positivos e negativos.;
- manifestar opinião;
- concordar/ discordar;
- interagir com autoridade;
- falar em público;
- trabalhar em equipe
- resolver problemas;
- tomar decisões;
- mediar conflitos;
- fazer amigos.

Os encontros incluíram atividades conceituais e práticas conduzidas pela pesquisadora. A parte conceitual foi realizada por meio de apresentações orais e dialogadas, contendo projeções e vídeos. As atividades práticas foram compostas por analogias ou simbolismo de situações *role-playing* e vivências. O programa foi sustentado por técnicas comportamentais, a saber: modelação, modelagem, reforço diferencial, instruções e *feedbacks* orais e escritos.

A pesquisadora, Bacharel em Psicologia, realizou o planejamento e condução das atividades. Teve como funções principais na oficina, emitir *feedbacks* (verbais e escritos), observar reservas e deficits comportamentais com relação às habilidades sociais, reforçar respostas adequadas, alterar aspectos da vivência enquanto a mesma ocorria (a fim de promover variabilidade), participar de *role-play* (a fim de fornecer modelo de desempenho), realizar questionamentos verbais e solicitar análise de crenças disfuncionais, fornecer direções para unidades menores de desempenho, analisar atividades aplicadas comum e avaliar a necessidade de atividades personalizadas.

## Análise dos dados

As análises estatísticas foram realizadas por meio do programa *Statistical Package of Social Sciences* (SPSS). Para analisar a normalidade dos escores das escalas foram usados os testes de *Shapiro-Wilk* e de *Kolmogorov-Smirnov*. Para comparar os escores entre avaliações foi utilizada análise de variância para medidas repetidas (*repeated measures ANOVA*). Foi realizado o teste de perfil por contrastes para comparação entre avaliações, com as variáveis transformadas em postos (*ranks*) devido à ausência de distribuição Normal. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja,  $p < 0.05$ .

Os coeficientes de correlações foram obtidos por meio do teste de Spearman e o critério adotado de mensuração de força das correlações foi dos autores Dancy e Reidey (2005).

## Resultados

Os resultados mostram que os participantes do GE apresentaram uma mudança significativa nas avaliações aplicadas entre o pré e o pós-teste. Tais dados manifestam a efetividade da intervenção apresentada.

A Tabela 1 apresenta os coeficientes de correlações obtidos por meio do teste de Spearman, entre os escores do EAVA e IHS2-Del Prette no pós-teste do GE (n=14) e GC (n=15). Foram encontradas um total de nove correlações no GE e apenas uma no GC.

**Tabela 1.** Correlações entre escores das escalas na avaliação de pós-teste do EAVA e do IHS2-Del Prette no grupo experimental (n=14) e grupo controle (n=15).

	Grupo	Escore Total EAVA	Ambiente universitário	Compromisso com o curso	Habilidade do estudante	Envolvimento em atividades não-obrigatória	Condições para estudo
Escore Total - IHS2	r GE	0,390	0,250	-0,024	<b><u>0,542*</u></b>	<b><u>0,569*</u></b>	<b><u>0,574*</u></b>
	P	0,168	0,389	0,934	<b><u>0,045</u></b>	<b><u>0,034</u></b>	<b><u>0,032</u></b>
	GC	0,321	0,134	0,253	0,484	0,117	0,085
		0,243	0,633	0,363	0,067	0,679	0,764
Conversação assertiva	GE	<b><u>0,535*</u></b>	0,419	0,329	<b><u>0,615*</u></b>	<b><u>0,687**</u></b>	<b><u>0,701**</u></b>
		<b><u>0,049</u></b>	0,136	0,251	<b><u>0,019</u></b>	<b><u>0,007</u></b>	<b><u>0,005</u></b>
	GC	0,343	0,119	0,315	0,450	0,309	0,281
		0,211	0,672	0,253	0,092	0,263	0,311
	GE	0,235	0,084	-0,240	0,243	0,361	0,132

Abordagem afetivo sexual		0,419	0,775	0,409	0,402	0,205	0,653
	GC	0,343	0,239	0,152	0,407	0,071	0,239
Expressão de sentimento positivo		0,210	0,392	0,589	0,132	0,802	0,391
	GE	0,239	0,092	0,021	0,209	<b>0,642*</b>	0,459
		0,410	0,755	0,943	0,473	<b>0,013</b>	0,099
	GC	0,195	0,009	0,123	0,361	0,201	-0,269
Autocontrole Enfrentamento		0,486	0,974	0,662	0,186	0,472	0,333
	GE	0,346	0,294	-0,110	0,318	0,409	0,088
		0,225	0,307	0,708	0,268	0,146	0,764
	GC	0,401	0,409	0,302	0,299	0,204	0,081
Desenvoltura social		0,138	0,130	0,273	0,278	0,466	0,774
	GE	0,394	0,450	-0,022	<b>0,681**</b>	0,491	0,499
		0,163	0,107	0,940	<b>0,007</b>	0,075	0,069
	GC	0,482	0,346	0,181	<b>0,612*</b>	0,196	0,205
		0,069	0,206	0,519	<b>0,015</b>	0,485	0,463

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

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

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

O Escore total IHS2-Del Prette apresentou correlação de força moderada e no sentido positivo com os seguintes itens da EAVA: “Habilidade do estudante” ( $r=0,542$ ), “Envolvimento em atividades não-obrigatórias” “Condições para o estudo” ( $r=0,574$ ).

O Fator 1- “Conversação assertiva” do IHS2- Del Prette que se refere as habilidades de autoafirmação em situações de enfrentamento com risco potencial de reação indesejável do interlocutor, apresentou quatro correlações, sendo três moderadas e uma forte, com os seguintes itens da EAVA: Escore Total EAVA ( $r=0,535$ ), “Habilidade do estudante” ( $r=0,615$ ), “Envolvimento em atividades não-obrigatórias” ( $r=0,687$ ) e “Condições para estudo” ( $r=0,701$ ).

O Fator 3 – “Expressão de sentimento positivo” do IHS2-Del Prette, que mensura habilidades para expressar e lidar com demandas de expressão de afeto positivo apresentou correlação com o mesmo item da EAVA, “Envolvimento em atividades não-obrigatórias” no pós-teste ( $r=0,642$ ), sendo que em ambas a força da correlação foi moderada e o sentido da correlação foi positiva.

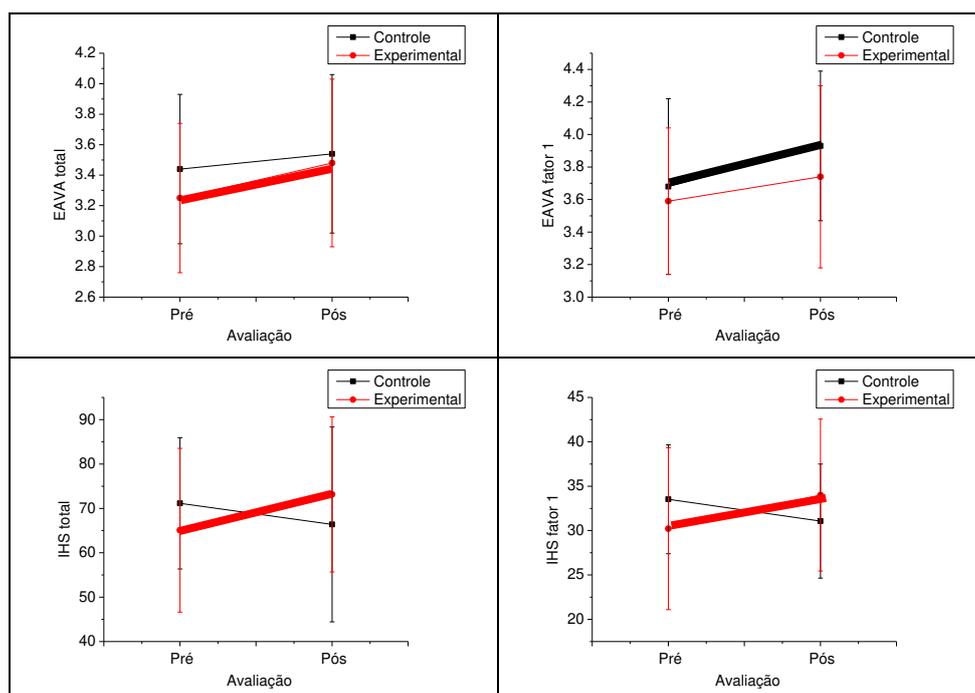
E por fim, o Fator 5 – “Desenvoltura social” do IHS2-Del Prette, que reúne habilidades que expressam desinibição e “traquejo social” diante de demandas sociais, também apresentou correlação com o item “Habilidade do estudante” da EAVA no pós-teste ( $r=0,681$ ) com força de correlação moderada no sentido positivo.

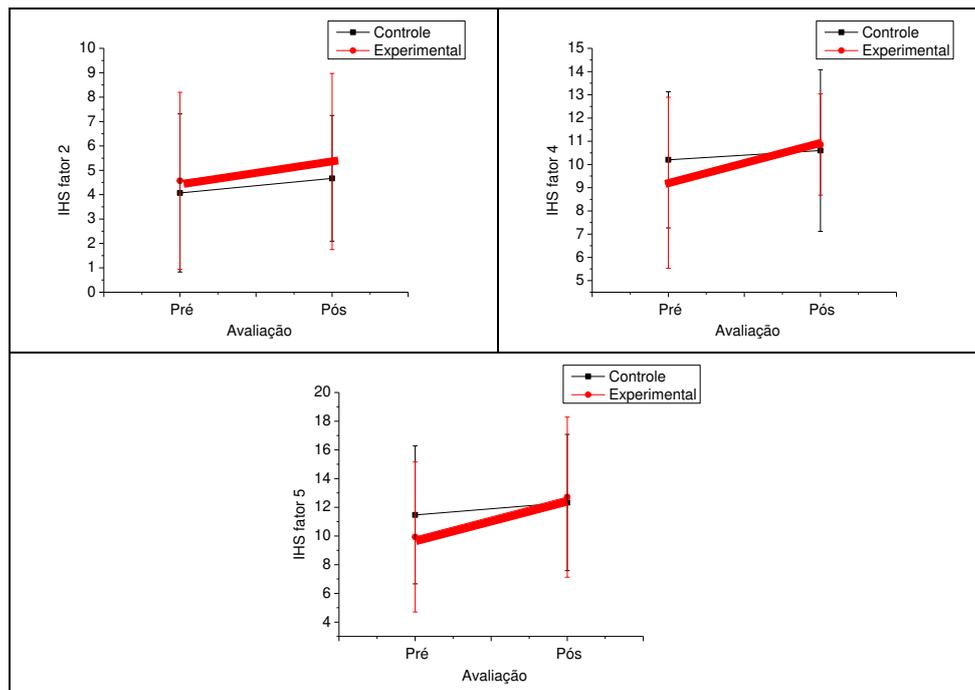
Em termos mais descritivos, vê-se nas correlações do pós-teste no GE que o Escore Total do IHS2-Del Prette que abrange a soma das respostas dos itens e permite uma avaliação da existência de recursos e deficits em habilidades sociais no repertório do respondente, apresentou correlação com itens da EAVA que se referem ao potencial educacional do indivíduo, consideradas suas habilidades básicas, escolaridade prévia e condições pessoais (fator 3 – “Habilidades do estudante”), como também participação em atividades que não se configuram como exigência formal do curso, mas que são promovidas ou incentivadas pela universidade (fator 4- “Envolvimento em atividades não-obrigatórias”) e ainda com itens que mensuram as condições para o estudo e desempenho acadêmico do estudante (fator 5 – “Condições para estudo”).

Com relação ao pós-teste do GC, foi encontrada uma correlação entre o fator 5 – “Desenvoltura social” do IHS2-Del Prette e o item “Habilidade do estudante” do EAVA ( $r=0,612$ ) de força moderada e no sentido positivo. Esses resultados demonstram que o programa de intervenção proposto intensificou as relações entre as variáveis HS e integração ao ensino superior, conforme expectativa inicial.

Para complementar a análise, realizou-se a análise de variância para medidas repetidas (*repeatedmeasures* ANOVA). A figura a seguir mostra os dados que apresentaram diferenças significativas entre grupos ou entre tempos.

**Figura 1.** Comparação entre pré e pós-teste para o GC e GE dos fatores da EAVA e IHS-2.





Fonte: Banco de dados da pesquisa

Na Figura 1, observa-se a comparação entre pré e pós dos instrumentos aplicados. No gráfico que apresenta os dados do Escore Total do EAVA, o GE apresentou aumento significativo do escore entre pré e pós-teste ( $p=0,08$ ). Por inspeção visual, percebe-se que o GC apresentava um escore maior no pré-teste comparado ao GE, sendo que essa diferença se mantém, embora, menor no pós-teste. Já o gráfico seguinte, representa o aumento do escore entre pré e pós-teste no grupo GC no fator 1 “Ambiente universitário” da EAVA ( $p=0,029$ ) Por inspeção visual, percebe-se uma diferença já no pré-teste entre GE e GC e que aumentou no pós-teste. O gráfico com os dados do IHS2 Total evidencia efeito significativo da interação grupos versus tempos, ou seja, inclinações diferentes para cada grupo com aumento significativo do escore entre pré e pós-teste no grupo GE ( $p=0,007$ ). Por inspeção visual, percebe-se uma redução entre pré e pós do Escore Total do IHS2-Del Prette no GC, porém não estatisticamente significativa. O gráfico ao lado, representa o efeito significativo da interação grupos versus tempos no fator 1 “Conversação assertiva” do IHS2-Del Prette, ou seja, inclinações diferentes para cada grupo com aumento significativo do escore entre pré e pós-teste no grupo GE e redução significativa entre pré e pós no grupo GC ( $p= <0,001$ ). O gráfico seguinte apresenta o aumento significativo no fator 2 “Abordagem afetivo sexual” do IHS2-Del Prette entre pré e pós-teste no GE ( $p=0,008$ ). Por inspeção visual, pode-se perceber que o GE já apresentava um escore maior no pré-teste comparado ao GC e essa diferença teve

tendência a aumentar. O gráfico ao lado apresenta um aumento significativo do fator 4 “Autocontrole/Enfrentamento” do IHS2-Del Prette entre pré e pós-teste no GE ( $p=0,044$ ). Por inspeção visual, percebe-se que esse fator para o GC não apresentou alteração entre o pré e pós-teste. Observa-se que o GE apresentou escore menor comparado ao GC no pré-teste e no pós-teste apresentou escore superior, mas essas diferenças não foram significativas. E por fim, o último gráfico da figura demonstra o aumento significativo do fator 5 “Desenvoltura social” do IHS2-Del Prette entre pré e pós-teste no grupo GE ( $p=0,002$ ). Percebe-se, por inspeção visual, que o GE no pré-teste apresenta escore menor que o GC. Além disso, esse grupo não apresenta alteração entre o pré e pós-teste.

## **Discussão**

Os resultados, de forma geral, apontam para um maior número de correlações ( $n=9$ ) e de diferenças significativas positivas ( $n=6$ ) para o GE comparado ao GC. Esses dados evidenciam que a intervenção apresentou efeito positivo nesse grupo e ainda destaca a importância deste tipo de intervenção no contexto universitário, visto que, sem o programa há uma tendência à estagnação ou diminuição das HS e com a intervenção isso não ocorre, pelo contrário o repertório aumenta.

As figuras de 1 representa as análises de comparação entre grupos (GC e GE) e entre tempos (pré e pós-teste). Percebe-se que de todas as diferenças significativas encontradas entre os dois grupos, apenas uma se refere aos dados da EAVA (escore total). Diversas hipóteses podem ser formuladas a fim de explicar tal dado. Uma delas é com relação à duração do programa. A proposta além de verificar, analisar e comparar os dois constructos, foi também de verificar o efeito de um programa com o número de encontros abaixo do encontrado na literatura, com intuito de avaliar os benefícios e com isso, propor um programa condizente com a realidade de alguns perfis de universitários e serviços. Entretanto, sabe-se que programas com duração menor podem apresentar limitações com relação à avaliação, visto que o tempo percorrido entre o pré- e pós-teste é reduzido. Como visto anteriormente, o processo de integração é multifacetado, envolvendo diversos outros processos, como por exemplo, expectativa acadêmica e enfrentamento. Dessa forma, o GE ter apresentado apenas uma diferença significativa comparado ao GC, pode manifestar essa limitação de avaliação, o que poderia ser confirmado ou não por meio de avaliação de seguimento com esse grupo, a fim de identificar se houveram novas mudanças nos fatores dessa escala. Ainda assim, é

importante ressaltar que embora as figuras apresentem apenas uma diferença significativa na EAVA, a Tabela 1 expõe nove correlações entre IHS2- Del Prette e EAVA que podem sugerir que atuar nas HS promove integração.

Das nove correlações identificadas, o fator 1 “Conversação assertiva” do IHS2- Del Prette aparece em quatro, o que indica sua aproximação com as demandas da integração ao ensino superior. Além desse dado, esse mesmo fator aparece com diferença significativa entre pré e pós-teste para o GE. Segundo a literatura, a assertividade pode ser compreendida como habilidades de expressar opinião, pedir mudança de comportamento do outro, expor-se a desconhecidos, questionar, discordar, pedir explicação de comportamento, lidar com críticas, expor-se a desconhecidos e falar com autoridade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). E geralmente essas habilidades são emitidas em situações que envolvem risco do interlocutor apresentar reação indesejável. Em um estudo de Bandeira e Quaglia (2005), os autores identificaram que a assertividade era uma habilidade considerada pelos estudantes como difícil de ser desempenhada. E ainda segundo esses mesmos autores, tal classe de habilidades expressa relação com autoestima e desempenho social satisfatório, ou seja, uma mudança nesse fator coloca o indivíduo em uma melhor condição para interação social.

A correlação entre fator 1 “Conversação assertiva” e o Escore total da EAVA, sugere que o estudante que apresente repertório adequado de habilidades assertivas pode apresentar maior facilidade em se integrar socialmente com as pessoas desse contexto, participar de atividades sociais e estabelecer relações interpessoais satisfatórias. Além da probabilidade maior de ser competente socialmente em situações que exijam expressar desagrado ou discordância, dar feedbacks negativos, lidar com críticas na interação com colegas/professores e até mesmo na habilidade de falar em público. Habilidades essas que facilitam a integração, desempenho acadêmico e as vivências acadêmicas no geral (SOARES *et al.*, 2009).

A correlação deste mesmo fator do IHS2-Del Prette com o fator 3 da EAVA “Habilidade do estudante”, sugere que o indivíduo que apresenta habilidades assertivas desenvolvidas pode apresentar uma melhor percepção pessoal de competências cognitivas como a capacidade de expressão, compreensão, resolução de problemas e concentração (VENDRAMINI *et al.*, 2004). Como já apontado na literatura, estudantes assertivos podem apresentar boas rotinas de estudos e melhor gestão de tempo (SOARES *et al.*, 2018). No trabalho de Santos *et al.* (2001), os autores apontam que o fator “Habilidade do estudante” associou-se no sentido positivo com às metas de realização

voltadas para valorização da aprendizagem. Esse elemento do item “Habilidades do estudante” pode estar relacionado com o fato de que quanto mais assertivo for o aluno, maior será a facilidade para enfrentar as dificuldades que aparecem na trajetória universitária (SOARES *et al.*, 2018).

Outra correlação encontrada, foi entre o fator 1 “Conversação assertiva” e o fator 4 “Envolvimento em atividades não-obrigatórias” da EAVA. Esta correlação sugere que estudantes com repertório de habilidades assertivas também apresentam maior interesse e envolvimento nas atividades extracurriculares, que compreendem participação em palestras, cursos, congressos, projetos de extensão, de iniciação científica, grêmios estudantis, empresa júnior e outros. No trabalho de Almeida *et al.* (2000), os autores investigaram de que forma o envolvimento em atividades extracurriculares poderia influenciar a vida acadêmica de 223 estudantes. Os resultados indicaram que alunos que apresentaram envolvimento com esse tipo de atividade expressaram maior disciplina com os estudos, melhor integração à universidade e ainda melhor relacionamento com os colegas. Outro trabalho que vai ao encontro desse resultado, foi o das autoras Fior e Mercuri (2004), que identificaram cinco domínios em que tanto as exigências curriculares como as experiências em atividades não-obrigatórias contribuíram para mudanças no estudante, sendo um destes domínios a competência interpessoal. Um estudo de revisão, aponta ainda que as atividades extracurriculares beneficiam o desenvolvimento pessoal do aluno (TERENZINI *et al.*, 1996). Considerando o resultado obtido no presente estudo, pode-se supor que um dos aspectos do desenvolvimento pessoal do aluno influenciado pela sua participação nesse tipo de atividade, sejam as habilidades assertivas.

Outra correlação encontrada, foi entre o fator 1 “Conversação assertiva” e o fator 5 “Condições para estudo” da EAVA. Esse fator da EAVA, está relacionado à quantidade de energia física e psicológica investida pelo estudante nas demandas acadêmicas, ou seja, o que o aluno faz e quanto faz (ASTIN, 1984; PASCARELLA; TERENZINI, 1991). Alguns estudos (LOES *et al.*, 2012; SHAPPIE; DEBB, 2017; WEBBER *et al.*, 2013; WU, 2011 *apud* FIOR; MERCURI, 2018; CHI *et al.*, 2017), apontam para associações importantes dos aspectos que este fator mensura, com outras variáveis como satisfação acadêmica, permanência, desenvolvimento intelectual e habilidades de liderança. Porém, para que tais associações ocorram faz-se necessário compreender as características das experiências de estudo do aluno. As características que a literatura traz estão relacionadas com a quantidade de tempo gasto nos estudos, a

participação em pesquisas, a utilização de recursos institucionais e ainda a qualidade da interação com professores e colegas (ASTIN, 1993; KUH *et al.*, 1991 *apud* FIOR; MERCURI, 2018). Isso pode sugerir que as habilidades assertivas podem auxiliar na qualidade das relações do aluno, visto que a literatura aponta que pessoas assertivas apresentam maior probabilidade de apresentar competência social nas tarefas sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, 2001, 2017; GRESHAM, 2009). Ou seja, ter um repertório de habilidades assertivas pode auxiliar na qualidade das relações, favorecendo assim as associações das condições de estudo com outros fenômenos, como permanência e satisfação acadêmica.

O fator 3 “Expressão de sentimento positivo” apresentou correlação com o fator 4 “Envolvimento em atividades não-obrigatórias” da EAVA, isto sugere que estudante que participam desse tipo de atividade conseguem expressar habilidades como fazer e agradecer elogios, conversar com desconhecidos, defender outros em grupo e lidar com críticas justas. Pode-se inferir que justamente as diversas tarefas sociais que ocorrem nessas atividades, promovem habilidades contidas nesse fator. A literatura apresenta associação entre socialização e expressão de afeto positivo (BUENO *et al.*, 2001), o que vai ao encontro do que fora inferido.

Geralmente as atividades extracurriculares envolvem interação em grupos, com isso cria-se oportunidades de o aluno se aproximar de pessoas e expressar opiniões e sentimentos positivos em relação às mesmas (SOARES *et al.*, 2018), o que pode facilitar a criação de vínculos, fundamentais para a integração do estudante (TEIXEIRA *et al.*, 2008).

Por fim, foi encontrada correlação entre “Desenvoltura social” e “Habilidade do estudante”, que sugere que alunos que apresentam potencial acadêmico, com background familiar e pessoal favorável as demandas universitárias, podem apresentar melhor traquejo social, como fazer perguntas a conhecidos, falar para público desconhecido e abordar autoridade. Até mesmo um dos itens do fator 3 “Habilidades do estudante” é de justamente esclarecer dúvidas, o que sugere ser um elemento em comum entre os dois fatores. O estudo de Noronha *et al.* (2009) indica que estudantes que investem nas relações interpessoais, diferenciam-se, pois, apresentam melhor integração e ainda métodos de estudos mais eficientes.

O Escore Total do IHS2-Del Prette apresentou um total de três correlações no pós-teste com os seguintes fatores da EAVA, a saber: Habilidade do estudante, Envolvimento em atividade não-obrigatória e Condições para estudo. Nota-se que todos

esses fatores citados apresentaram correlações com outros fatores do IHS2-Del Prette. Com isso, foi possível identificar quais habilidades sociais específicas apresentaram correlação com esses fatores da EAVA.

Os resultados apresentados se assemelham aos encontrados na literatura, porém faz-se relevante explicar que o instrumento utilizado na presente pesquisa (IHS2-Del Prette) ainda não fora utilizado em outros artigos publicados, pois foi lançado no ano de 2018. A literatura utilizada se refere a artigos que avaliaram os programas por meio do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette). Este instrumento apresenta fatores semelhantes com os do IHS2-Del Prette. Após análise de fatores de ambos instrumentos, notou-se que o fator 3 (Conversação e desenvoltura social) do IHS-Del Prette abrange habilidades semelhantes ao fator 5 (Desenvoltura social) do IHS2-Del Prette e o fator 1 (Enfrentamento com risco) mensura habilidades presentes no fator 4 (Autocontrole/enfrentamento).

Posto isso, as diferenças estatísticas encontradas neste estudo remetem a resultados encontrados em outros trabalhos da literatura. As diferenças entre pré e pós encontradas no fator 4 – Autocontrole/enfrentamento do IHS2- Del Prette ( $p=0,044$ ) podem ser verificadas em outras pesquisas também, como no estudo de Moretto (2017) ( $p=0,012$ ), Bolsoni-Silva *et al.* (2009) ( $p=0,001$ ), Lopes *et al.* (2017) ( $p=0,004$ ), Del Prette e Del Prette (2003) ( $p=0,011$ ) e Lopes *et al.* (2015) ( $p=0,006$ ). Assim como o fator 5- Desenvoltura social ( $p=0,002$ ) no estudo de Moretto (2017) ( $p=0,008$ ), Bolsoni-Silva *et al.* (2009) ( $p=0,031$ ); Del Prette e Del Prette (2003) ( $p=0,028$ ), Lopes *et al.* (2015) ( $p=0,05$ ).

Outros trabalhos de intervenção (MAGALHÃES; MURTA, 2003; PACHECO; RANGÉ, 2006) também apresentaram melhora entre o pré e pós-teste. E com relação aos fatores que apresentaram um desenvolvimento mais significativo, outros estudos da área também obtiveram êxito nas habilidades mencionadas (BOAS *et al.*, 2005; MAGALHÃES; MURTA, 2003; PACHECO; RANGÉ, 2006).

Percebe-se, portanto, que a comparação entre as diferenças estatísticas encontradas neste e nos trabalhos da literatura são semelhantes, o que valida a intervenção. Outro ponto importante, é que a quantidade de fatores que obtiveram diferença entre pré e pós também foi semelhante. O presente trabalho obteve três fatores com diferenças significativas, assim como encontrado em outras produções (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2009; LOPES *et al.*, 2015). Outro dado relevante é que os três itens que

não apresentaram diferença significativa apresentaram o valor p marginal a 0,05, como no escore total (p=0,056), fator 1 (p=0,0524) e fator 3 (p=0,056).

Diversas hipóteses podem ser formuladas a fim de explicar os dados obtidos, podendo apresentar relação com a amostra, ou ainda a estrutura do programa ou técnicas e procedimentos utilizados. Porém, faz-se necessário ressaltar um aspecto importante dentre os mencionados, o papel do facilitador, afinal será ele que irá estruturar o programa, aplicar as técnicas e procedimentos, realizar adaptações necessárias, analisar as contingências sociais, manejar sentimentos e comportamentos durante vivências, avaliar repertório e progressos, oferecer feedbacks. O desempenho desse papel implica em preparação técnica e ética (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). É importante se pensar no perfil do facilitador, afinal como apontado na literatura a congruência em o que se propõe ensinar e o comportamento do facilitador pode ser um elemento que favorece a aprendizagem (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Ou seja, o facilitador deve apresentar um repertório elaborado de HS, tais como as de observação, empatia e dar feedback, por exemplo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Além disso, deve-se levar em conta outras características como, formação acadêmica, experiência prévia na aplicação de programas, motivação e habilidades de liderança (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

O trabalho de Soares e Lima (2015), já descrito nesta pesquisa, identificou como um dos núcleos temáticos a importância do papel do terapeuta. Diversos autores pontuam as características necessárias para o facilitador a fim de que favoreça permanência no grupo, clima de aprendizado e o engajamento do estudante neste processo (SOARES; LIMA, 2015; RANGÉ, 1998, BOLSONI-SIVAL *et al.*, 2007). Essas habilidades incluem: mobilizar a confiança dos participantes ao facilitador, fornecer informações, ser empático, encorajar participação ativa, oferecer apoio e auxílio, apresentar autoconfiança, ter flexibilidade na aplicação de técnicas. Além de saber ensinar, que engloba saber explicar, sugerir, adaptar, incentivar a prática das tarefas de casa, garantir a generalização, usar recursos multimídias, utilizar *role playings*, pedir *feedback* das discussões em grupo e sobre as informações apresentadas na sessão a cada fim de encontro e ao fim do treinamento, como também utilizar metáforas, paráfrases e analogias sobre os conteúdos trazidos pelos participantes. O facilitador deve saber mediar conflitos, lidar com resistências do grupo e assegurar cumprimentos de regras estabelecidas (COUTINHO *et al.*, 2003 *apud* SOARES; LIMA, 2015; BOLSONI- SILVA *et al.*, 2007; RANGÉ, 1998).

Uma ferramenta que pode ser útil para desenvolvimento e/ou aprimoramento dessas habilidades do facilitador é a auto avaliação, o que pode ser complementada com filmagens dos encontros. Portanto, é essencial se atentar para essas características que são necessárias para aplicação de um programa de HS, pois a literatura aponta que quanto maior o domínio sobre a técnica e o conhecimento do facilitador, maior será a probabilidade de resultados efetivos com o processo (BARBOSA; COGNETTI, 2017).

Diante do que fora exposto, o programa apresentado se mostrou efetivo e importante para o contexto do ensino superior. A construção de um programa focado em habilidades sociais contextualizadas, em que todas as técnicas e procedimentos foram desenvolvidos com o cenário do ensino superior, mostrou-se uma maneira eficaz de desenvolver habilidades nesse âmbito. Como evidenciado pela literatura, algumas interações específicas, como entre pares, aluno e professor ou ainda alunos e professor são apontadas como difíceis por estudantes (BARIANI; PAVANI, 2008). E que se as HS necessárias para estas interações são desenvolvidas, isto pode influenciar positivamente seu desempenho acadêmico e satisfação pessoal (BARIANI; PAVANI, 2008).

Como limitações, é importante salientar que o presente artigo se refere a uma parte de um estudo, o que pode fazer com que alguns dados estejam ausentes. Outra limitação apontada é com relação ao tamanho da amostra, que fora pequeno para que seja possível a generalização dos resultados. Sugere-se para futuras pesquisas, a construção de um programa com maior ênfase aos aspectos da integração ao ensino superior e também que seja realizado teste de causalidade entre os constructos (HS e Integração).

## **Referências**

- ALMEIDA, L. S. Questionário de Vivências Acadêmicas para jovens universitários. Estudo de Construção e de Validação. *Revista Galego-Portuguesa de psicologia e Educação*, 2(3), 113-130, 1998.
- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203-215, 2007.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. C. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207, 1999.

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em E. Mercuri, e S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 2003.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, 14(2), 189-208, 2000.
- ANJOS, D. R. L.; AGUILAR-DA-SILVA, R. H. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-R): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. *Avaliação (Campinas)* [online]. vol.22, n.1, pp.105-123, 2017.
- ASTIN, A. W. Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(1), 297-308. 1984.
- BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. C. Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 9 (1), 45-55, 2005.
- BARBOSA, W. R. O.; COGNETTI, N. P. Habilidades sociais e contexto educativo. *Psicologia - Saberes & Práticas*, n.1, v.1, 1-7, 2017.
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2), 174-184, 2012.
- BARIANI, I. C. D.; PAVANI, R. Sala de aula na universidade: Espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(1), 67-75. 2008.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; LEME, R. B. V.; LIMA, A. M. A.; COSTA-JUNIOR, M. F.; CORREIA, G. R. A. Avaliação de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com Universitários e Recém-Formados. *Interação em psicologia*. p. 241-251, 2009.
- BUENO, J. M. H.; OLIVEIRA, S. M. S. S.; OLIVEIRA, J. C. S. Um estudo correlacional entre habilidades sociais e traços de personalidade com universitários. *PsicoUSF*, 6, 31-38. 2001.
- CABALLO, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- CHI, X.; LIU J.; BAI Y. College environment, student involvement, and intellectual development: evidence in China. *Higher Education*. 74, 81-99. 2017.
- DANCEY, C.; REIDY, J. (2006), *Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre, Artmed.

- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. A psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes (4ª. edição em 2006), 2001.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BARRETO, M. C. M. Habilidades sociales en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7, 27-47, 1999.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático. Editora Vozes, 2017.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In E. Mercuri e S. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. p. 105-128. Taubaté: Cabral. 2003.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupos. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255, 1996.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Inventário de habilidades sociais 2 (IHS2-Del prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Person Clinical Brasil, 2018.
- FALCONE, E. Avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1, 23-32, 1999.
- FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária: o impacto das atividades não-obrigatórias. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro, *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 129-154). São Paulo: Cabral. 2004.
- FIOR, C. A.; MERCURI, E. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Rev. bras. orientac. prof [online]*, vol.19, n.1, pp. 85-95. 2018.
- FREITAS, L.C. Uma revisão sistemática de estudos experimentais sobre treinamento de habilidades sociais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v.15, n.2, p. 251-252. 2013.
- GRESHAM, F. M. Evolution of the treatment integrity concept: Current status and future directions. *School Psychology Review*, 38(4), 533-540. 2009.
- JOLY, M. C. R. A.; SISTO, F. F.; SANTOS; ANGELI, A. A. Questões do cotidiano universitário. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LIMA, C. A.; SOARES, A. B. Treinamento em Habilidades Sociais para universitários no contexto acadêmico: ganhos e potencialidades em situações consideradas difíceis. In Del Prette, Z. A. P., Soares, A. B., Pereira-Guizzo, C. S., Wagner, M. F., e Leme, V. B. R. (Orgs). *Habilidades Sociais: Diálogos e Intercâmbios sobre pesquisa e prática* (pp. 22-43). Novo Hamburgo, RS. Sinopsys, 2015.

LIMA, C. A.; SOARES, A. B.; SOUZA, M.S. Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. *Psicol. clin.* [online]. 2019, vol.31, n.1, pp. 95-121. 2019.

LOPES, C. D.; DASCANIO, D.; FERREIRA, C. B; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Treinamento de Habilidades Sociais: Avaliação de um programa de desenvolvimento, vol 21, nº 01, 2017.

LOPES, D. C.; GEROLAMO, M. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; MUSETTI, M. A.; DEL PRETTE, A. Social skills: A keyfactor for engineering students to develop interpersonal skills. *International Journal of Engineering Education*, 31, p. 405-413. 2015.

MAGALHÃES, M. O. Sucesso e fracasso na integração do estudante à IES: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 215-226, jul./dez., 2013.

MORÁN, V.; NILSSON, P. S. N.; SUAREZ, B. A.; OLÁZ, F. O. Estado da investigação em Habilidades Sociais no Laboratório de Comportamento Interpessoal (LACI), Córdoba – Argentina. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 507-527, 2011.

MORETTO, L. A. Efeitos de uma intervenção em grupo em habilidades sociais para universitários na perspectiva da análise do comportamento. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências. 2017.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291, 2005.

MURTA, S. G.; MAGALHÃES, P. P. Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: Um estudo pré experimental. *Temas em psicologia*, 11(1), 28-37, 2003.

NORONHA, A. P. P.; MARTINS, D. F.; GURGEL, M. G. A.; AMBIEL, R. A. M. Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 14 3-154. 2009.

OLIVEIRA, T. C.; CARLOTTO, C. R.; DIAS, G. C. A. Adaptação acadêmica e Coping em estudantes brasileiros: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 15, No. 2, 177-186, jul.-dez. 2014.

OLIVEIRA, T. C.; SANTOS, S. A.; DIAS, G. C. A. Expectativas de universitários sobre a IES: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 17, No. 1, 43-53, jan.-jun. 2016.

PACHECO, P.; RANGÉ, B. Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de Psicologia intervenção. Em: Bandeira M.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. (Orgs.), (2006). *Estudos sobre habilidades e relacionamento interpessoal* (p. 199-216). São Paulo: Casa do Psicólogo.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. Theories and models os student change in college. In: *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass, cap. 2, 1991.

POLYDORO, S. A. J. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição. (Tese de Doutorado), IES de Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

PUREZA, R. J.; RUSCH, S. G. S.; WAGNER, M.; OLIVEIRA, S. M. Treinamento de habilidades sociais em universitários: uma proposta de intervenção. *Rev. bras.ter. cogn.* vol.8 no.1 Rio de Janeiro jun. 2012.

Santos, L.; Almeida, L. S. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 19, 205-217, 2001.

SANTOS, L.; ALMEIDA, L. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com universitários do 1 ano. *Análise Psicológica*, 2(19), 205-217, 2001.

SECO, G. C.; CASIMIRO, M.; PEREIRA, M.; DIAS, M.; CUSTÓDIO, S. Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o ensino superior: pontes e alçapões. 2005.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, p. 27-42. 2009.

SOARES, B. A.; DEL PRETTE, P, A, Z. Habilidades sociais e adaptação à IES: Convergências e divergências dos constructos. *Análise Psicológica*, p. 139-151. 2015.

SOARES, B. A.; FRANCISCHETTO, V.; DUTRA, M. B.; MIRANDA, M. J.; NOGUEIRA, C. C. C.; LEME, R. V.; ARAUJO, M. A.; ALMEIDA, L. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 49-60, jan./abril 2014.

SOARES, B. A.; SANTOS, A. Z.; ANDRADE, C. A.; SOUZA, S. M. Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à IES. *Ciências Psicológicas*, Volume 11 Nº 1 Páginas 77 –88, 2017.

SOUZA, G. O. Ansiedade Social: Avaliando protocolo de intervenção em grupo com estudantes universitárias. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas. 2018.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202. 2008.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. G. C.; WOTTRICH, H. S.; OLIVEIRA, M. A. Adaptação à IES em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) - Volume 12 Número 1 Janeiro/Junho* 185-202, 2008.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formando universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, SP, v.5, n. 1, p. 47-52, 2004.

TEIXEIRA, P. N; ROCHA, V; BISCAIA, R; CARDOSO, M. F. Competition and diversity in higher education: an empirical approach to specialization patterns of Portuguese institutions. *Higher Education*, v.63, n.3, p.337-352 Mar. 2012.

TERENZINI, P. T.; PASCARELLA, E. T.; BLIMLING, G. S. Student's outof-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a Literature Review. *Journal of College Student Development*, 37(2), 149-162. 1996.

TINTO, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press.

TINTO, V. (2003). Establishing conditions for success. In L. Thomas, M. Cooper, e J. Quinn (Eds.), *Improving completion rates among disadvantages students* (pp. 1-10). Trent, United Kingdom: Trentham.

TINTO, V. "A theory of individual departure from institutions of higher education" in: *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chigago: The university Chicago Press, 2012.

TINTO, V. "Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research", *Review of Educational Research*, n. 45, pp. 89-125, 1975.

TINTO, V. Stages of student departure. Reflections on the character of student leaving. *Journal of Higher Education*, Ohio, v. 59, n. 4, p. 438-455, jul-aug. 1988.

- VENDRAMINI, C. M. M.; SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J; SBARDELINI, E. T.; SERPA, M. N. F.; NATÁRIO, E. G. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de psicologia*, 9, 259-268, 2004.
- VILLAS-BOAS, A. C. V. B.; SILVEIRA, F. F.; BOLSONI-SILVA, A. T. Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: Um estudo piloto. *Interação em Psicologia*, 9(2), 321-330. 2005.
- WOLF-WENDEL, L.; WARS, K.; KINZIE, J. A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50 (4), 407 – 428, 2009.
- YAZEDJIAN, A; PURSWELL, K.; SEVIN, T.; TOEWS, M. Adjusting to the first year of college: Students' perceptions of the importance of parental, peer, and institutional support. *Journal of the First-Year Experience e Students in Transition*, 19(2), pp 29-46, 2007.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste documento acadêmico foram apresentados três estudos, cada um com um enfoque específico, porém todos voltados para a temática de programa de habilidades sociais na universidade. O primeiro estudo, remete a um levantamento bibliográfico que teve como intuito analisar os programas já descritos na área, como também evidenciar limitações apontadas pelos trabalhos identificados. O segundo estudo, pretendeu apresentar os resultados de comparação intragrupos no pré e pós teste do programa aplicado e por fim o terceiro artigo expôs a correlação entre as variáveis habilidades sociais e integração ao ensino superior, a comparação agrupada intra e intergrupos no pré e pós teste, com enfoque maior no grupo experimental (GE) e também na proposta de estrutura do programa.

Os resultados alcançados com estes três estudos são importantes para o aprimoramento e avanço da área. O primeiro artigo identificou um número pequeno de trabalhos que descreveram programas de intervenção. Entretanto, todos estudos com esse objetivo apresentaram resultados benéficos, o que sinaliza a importância dessa prática. Além disso, é evidenciado uma certa padronização da estrutura e forma de avaliação dos programas descritos, sendo que somente uma produção trabalhou com habilidades sociais em contexto do ensino superior (LIMA *et al.*, 2019). Isso indica uma escassez de trabalhos que busquem desenvolver um programa de habilidades sociais contextualizadas especificamente para as demandas universitárias. E como foi visto nos resultados obtidos por este trabalho, tal foco pode influenciar de forma positiva a ampliação de repertório de habilidades sociais e ainda conseqüentemente ter impacto na integração. Ainda este mesmo estudo, identificou um número pequeno de trabalhos que apresentaram o grupo controle (GC), avaliação de seguimento e uso de análises estatísticas.

Diante desse cenário, o segundo artigo apresentou os resultados obtidos com a aplicação do programa de habilidades sociais contextualizadas no ensino superior. O GE apresentou aumento estatisticamente significativo entre pré e pós-teste no Escore total do EAVA e o GC não obteve alteração significativa na integração, seja no total ou nos seus fatores. Com relação às habilidades sociais, o GE apresentou incremento significativo no Escore Total do IHS2-Del Prette e em três dos seus fatores (F1 -Conversação assertiva, F2- Abordagem afetivo-sexual e F5- Desenvoltura social). Já o GC, somente apresentou diferença significativa no sentido negativo, ou seja, este grupo perdeu habilidades entre o pré e pós-teste. Esses resultados vão ao encontro do que fora apresentado no terceiro

artigo, em que houve aumento significativo entre o pré e pós-teste do GE nas medidas de EAVA total, IHS2 total e em quatro de seus fatores (F1- Conversação Assertiva, F2- Abordagem Afetivo Sexual, F4- Autocontrole/Enfrentamento e F5- Desenvoltura Social), assim como, um maior número de correlações para o GE no pós-teste (Escore Total IHS2 com Habilidade do Estudante, Envolvimento em atividades não-obrigatórias, Condições para estudo; F1- Conversação assertiva com Escore Total da EAVA; Habilidade do estudante, Envolvimento em atividades não-obrigatórias, Condições para estudo e Expressão de afeto positivo; F5- Desenvoltura social com Habilidade do estudante) em comparação ao GC ( F5- Desenvoltura social com Habilidade do estudante). Quanto ao GC, pôde observar aumento significativo entre pré e pós-teste no fator Ambiente Universitário da integração ao ensino superior e redução significativa do fator Conversação assertiva das Habilidades Sociais. Vale ressaltar que nas medidas IHS2 total e Conversação assertiva foram detectados efeitos entre tempos e grupos.

Posto isso, faz-se importante compreender e explicar sobre as implicações que tais resultados podem apresentar tanto no aspecto da pesquisa como também da prática educativa. Um dos pontos mais relevantes que é passível de interpretação com esses resultados é a importância de pesquisas que trabalhem com esses dois constructos, habilidades sociais e integração acadêmica. Visto que, como já apontado pela literatura, o contexto universitário traz inúmeras demandas interpessoais e se adaptar a essas demandas requer do estudante desenvolvimento do repertório de habilidades sociais (SOARES; DEL PRETTE, 2015). Como os desempenhos sociais têm impacto positivo ou negativo na integração e com isso aprimorar o repertório de habilidades sociais que serve de indicador da competência social, aumentam as chances de se integrar ao ensino superior de forma saudável e adequada. Faz-se necessário, então, pensar nessa articulação dos constructos em pesquisas, para que seja possível a formulação de políticas públicas nesse sentido. Entende-se que é dever da universidade promover o sucesso dos alunos para além do desempenho acadêmico (SOARES *et al.*, 2009).

Outro ponto importante para reflexão no tocante à pesquisa é com relação aos tipos de avaliações utilizadas na mensuração do efeito do programa aplicados. O Artigo 1 aponta para uma predominância de instrumentos de autorrelato, sendo um em específico o mais utilizado (IHS-Del Prette), como já apontado no trabalho de Bolsoni *et al.* (2009). É importante enfatizar que esse tipo de avaliação pode apresentar limitações para a análise, desde a questão da desejabilidade social, fidedignidade dos dados, significações distintas e até mesmo a familiarização com o instrumento, quando ocorre o contato com

o instrumento em outras avaliações, como pós-teste ou de seguimento, por exemplo (GRIFFITH; CONVERSE, 2012; HOLDEN; BOOK, 2012; KOHLSDORF; JUNIOR, 2009). O que a literatura aponta é que o uso de metodologias combinadas pode diminuir os vieses deste tipo de avaliação. Ou seja, a aplicação de mais um tipo de instrumento ou a observação sistemática do comportamento em análise é bastante indicada. Ao considerar também que a observação pode alterar o comportamento do participante, a combinação de tipos diferentes de avaliação é ainda mais relevante. Obviamente que o preparo do avaliador, assim como a escolha dos instrumentos são essenciais para que este processo seja realizado com êxito (KOHLSDORF; JUNIOR, 2009).

Um alerta importante, é com relação a descrição dos aspectos metodológicos nos trabalhos de programas de habilidades sociais. Como visto no Artigo 1, muitas informações importantes para replicação da intervenção estavam ausentes. Tal situação dificulta o uso das pesquisas na prática, além de prejudicar o avanço das pesquisas no sentido de aprimorar ou desenvolver a partir do que já foi realizado. Essa questão já foi apontada pelos autores Del Prette e Del Prette (2001), há 19 anos, porém a problemática ainda é atual.

Com relação à construção e aplicação do programa, deve-se salientar a necessidade de se planejar intervenções a fim de promover variabilidade comportamental e generalização dos comportamentos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Os programas para desenvolver habilidades devem garantir que esses dois processos ocorram, pois, ambos são essenciais para a competência social. Faz-se necessário abordar com maior veemência esse quesito dentro dos programas de habilidades sociais para universitários, a fim de aferir o desenvolvimento de tais aspectos e também o seu impacto nas vivências universitárias, principalmente da variabilidade.

Ainda no que se refere a implicações para a pesquisa, o presente trabalho apresentou contribuições no sentido de verificar o efeito positivo e significativo de intervenções de curta duração, considerando a atribulada rotina universitária. Assim como, a construção e aplicação de um programa pautado em habilidades contextualizadas para o ensino superior, o que fornece dados do quão positivo esse tipo de intervenção pode ser dentro desse cenário, haja visto que mesmo com um curto tempo de duração, um processo tão complexo e multifacetado que é a integração apresentou mudança significativa (Escore Total EAVA) além das habilidades sociais (F1, F2, F5). Outra contribuição a ser destacada é o uso de inferências estatísticas para a análise dos dados, o que possibilita obter conclusões acerca da população universitária usando informação de

uma amostra. Como apontado em outros trabalhos tal uso traz rigor científico à pesquisa e fornece dados frutíferos para o progresso da área (BOLSONI *et al.*, 2009; FERREIRA *et al.*, 2014; VILLAS-BOAS *et al.*, 2005).

A presente pesquisa também apresenta contribuições para a prática educativa. Ao pensarmos na estrutura do programa proposto, algumas modificações poderiam ser sugeridas, como maior especificidade durante os encontros sobre o processo de integração, com mais vivências focadas nesse aspecto e outras formas de avaliar e mensurar o efeito da intervenção no repertório dos alunos, não somente por meio do autorrelato. A hipótese é que um programa mais específico nesse processo, pode apresentar efeitos significativos nos fatores do processo de integração e não só no escore total. Entende-se que um programa de desenvolvimento de habilidades sociais contextualizadas pode ser de extrema importância nos dias atuais, visto seu efeito sobre a integração ao ensino superior, e conseqüentemente na saúde mental e qualidade de vida do estudante. Dados recentes apontam que de 15% a 25% dos estudantes de graduação desenvolvem algum tipo de transtorno mental durante a sua formação, sendo a depressão um dos transtornos mais prevalentes (CREMASCO; BAPTISTA, 2017). Os resultados das correlações podem auxiliar nisso, pois ao ter conhecimento que determinados aspectos da integração apresentam correlação com habilidades sociais específicas, pode-se pensar em um maior investimento nas habilidades que esses fatores abarcam.

Além disso, como já apontado, a universidade deve se atentar tanto para o desenvolvimento das competências cognitivas como das sociais, pois dessa forma a mesma cumpre com o objetivo de formar profissionais completos e preparados para o mundo do trabalho. Como já discutido, as habilidades sociais podem auxiliar o universitário não só depois de formado, mas também para enfrentar as demandas complexas e variadas do ensino superior. Por essas razões, deve-se pensar em formatos adequados do desenvolvimento de tais habilidades. Esse estudo propõe um programa que trabalhe ambos os constructos (habilidades sociais e integração ao ensino superior), porém pode-se pensar que este tipo de intervenção realizada por meio de infusão curricular teria mais êxito e o desenvolvimento seria mais sistematizado. Com isso, sugere-se a necessidade de se pensar em formatos de programas nessas condições, a fim de se desenvolver habilidades sociais com a mesma sistematização, critério, periodicidade, avaliação e planejamento que as competências analíticas.

Em resumo, os resultados obtidos nessa pesquisa evidenciam o quanto os conceitos de habilidades sociais e integração estão correlacionados, e aponta também

quais aspectos específicos da integração sofrem alterações quando o repertório de habilidades sociais é modificado.

Este trabalho apresentou limitações com relação ao número da amostra pequeno, ausência dos resultados de follow-up nesta publicação. Com isso, sugere-se que futuras pesquisas realizem programas com maior enfoque no construto da integração ao ensino superior. Também se recomenda a realização de teste de causalidade a fim de compreender de que forma as habilidades sociais e a integração ao ensino superior se relacionam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. S. Questionário de Vivências Acadêmicas para jovens universitários. Estudo de Construção e de Validação. *Revista Galego - Portuguesa de Psicologia e Educação*, 2(3), 113-130, 1998.
- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203-215, 2007.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. C. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(3), 181-207, 1999.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. C. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(3), 181-207, 1999.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 2003.
- ANGELICO, A. P.; CRIPA, J. A. S.; LOUREIRO, S. R. Fobia Social e habilidades sociais: uma revisão de literatura. *Interação*, 10(1): 113-125, 2006.
- ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 3 (2), 273-294, 1998.
- ARGYLE, M. (1981) *Social Skills and health*. London: Methuen.
- ARGYLE, M. Some new developments in social skills training. *Bulletin of British Psychological Society*, 37, 405-410, 1984.
- BALDEZ, M. A relação entre as habilidades sociais e a adaptação dos estudantes ao ensino superior: Um estudo no estado do Rio de Janeiro. *Dissertação em Psicologia*. Universidade Salgado de Oliveira, 2009.
- BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. C. Habilidades sociais de estudantes universitários: Identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 9, 45-55, 2005.
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Eventos estressores no contexto acadêmico: Uma breve revisão da literatura. *Interação em Psicologia*, 15(1), 111-119, 2011.
- BARIANI, I. C. D.; PAVANI, R. Sala de aula na universidade: Espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(1), 67-75, 2008.

BARRETO, M. C. M.; PIERRE, R. S. R. M.; DEL PRETTE, P. A. Z.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais entre jovens universitários: um estudo comparativo. *Rev. Mat. Estat.*, São Paulo, v.22, n.1, p.31-42, 2004.

BARTHOLOMEU, D.; CARVALHO, L. F.; SILVA, M. C.; MIGUEL, F. K.; MACHADO, A. A. Aceitação e rejeição entre pares e habilidades sociais em universitários. *Estudos de Psicologia*, 16, 155-162, 2011.

BELLINI-LEITE, S. C.; VARGAS, P. R.; IRENO, E. M. A importância das relações interpessoais satisfatórias: uma revisão da literatura sobre habilidades sociais. *CES Revista*, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, p. 273-288, jan. /dez. 2012.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LEME, R. B. V.; LIMA, A. M. A.; COSTA-JUNIOR, M. F.; CORREIA, G. R. A. Avaliação de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com Universitários e Recém-Formados. *Interação em Psicologia*. p. 241-251, 2009.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, G.; MONTANHER, A. R. P.; BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, A. A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. Em: M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette; A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BOLSONI-SILVA, T. A.; LOUREIRO, R. S.; ROSA, F. C.; OLIVEIRA, F. C. M. Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínic*. vol.3, n.1, p. 62-75, 2010.

BOLSONI-SILVA, T. A.; LOUREIRO, R. S.; ROSA, F. C.; OLIVEIRA, F. C. M. Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínic*. vol.3, n.1, p. 62-75, 2010.

BOLSONI-SILVA, T. A.; LOUREIRO, R. S. Social Skills of Undergraduates Without Mental Disorders: Academic and Socio-Demographic Variables. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 447-459, set./dez. 2015.

BOLSONI-SILVA, T. A.; LOUREIRO, R. S. Social Skills of Undergraduates Without Mental Disorders: Academic and Socio-Demographic Variables. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 447-459, set./dez. 2015.

BOLSONI-SILVA; BRANDÃO, A. S.; A. T.; LOUREIRO, S. R. The Predictors of Graduation: Social Skills, Mental Health, Academic Characteristics. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 27, n. 66, p. 117-125, 2017.

BOWEN, H. R. *Objetivos: os resultados desejados da educação superior (1977)*. Publicação original: Bowen R. Goals: the intended outcomes of higher education. In:

Tradução de Lila de Araujo Rayol e Sandro Ruggeri. INVESTMENTE IN LEARNING: the individual and social value of American Higher Education. San Francisco: Jossey Bass.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção I. P. 4.

BRASILa. Portaria nº 25, de 28 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. 2010. Disponível em: Acesso em: 04 nov. 2018.

CABALLO, V. E. (2003) Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais. São Paulo: Santos.

CABALLO, V. E.; CARROBLES, J.A. Comparación de la efectividad de diferentes programas e entrenamiento em las habilidades sociales. Revista Española de Terapia del Comportamiento, v. 6, n. 2, p. 93-114, 1988.

CAMPOS, J. R.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Depressão na adolescência: Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas como fatores de risco/proteção. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 14(2),408-428, 2014.

CARLOTTO, R. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros. Psico-USF, 20(3), 421-432, 2015.

CASTRO, A. T. B. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo (SP): Cortez, p. 242 – 259. 2008.

CECCONELLO, M. A.; ANTONI, C.; KOLLER, H. S. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, num. esp., p. 45-54, 2003.

CHICKERING, A. W. (1969). Education and identity. San Francisco: Jossey-Bass.

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). Education and identity (2rd ed.). San Francisco: JosseyBass.

CHICKERING, A. W.; REISSER, L. (1993). Education and identity (2rd ed.). San Francisco: JosseyBass.

CLARK, B. R.; TROW, M. The organizational contexto. College Peer Groups: Problemns and Prospects for Research. Chicago: Aldine, 17-70, 1966.

CLINCIU, A. I. Adaptation and stress for the first year university students. Procedia-Social and Behavioral Sciencies, 78, 718-722, 2013.

CONTRERAS, K.; CABALLERO, C.; PALÁCIO, J.; PÉREZ, A. Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (22), 110-135, 2008.

COSTA, S. G. A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CREMASCO, G. S.; BAPTISTA, M. N. Depressão, motivos para viver e o significado do suicídio em graduandos do curso de psicologia. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 8(1), 22-37. 2017.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, S.; CARRILHO, D. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 ( 2), 215-224, 2005.

DE LARROSA, L. L. Chickering's Seven Vectors of Student Development Explained (McNair thesis), 2000.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (2001) *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes (4ª. edição em 2006).

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BARRETO, M. C. M. Habilidades sociales en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7, 27-47, 1999.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BRANCO, U. V. C. Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia*, 2, 40-50, 1992.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (2011) *Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupos*. São Paulo: Casa do psicólogo.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (2017a) *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor*. Edufscar: São Carlos, São Paulo.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In E. Mercuri & S. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. p. 105-128. Taubaté: Cabral. 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255, 1996.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; BARRETO, M.C.M.; PIERRI, M. R. S. R.; Habilidades sociais entre jovens universitários: um estudo comparativo. *Revista matemática estatística*, 22(1):31-42.

DEL PRETTE, Z. A. P.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos constructos. *Análise Psicológica*, p. 139-151. 2015.

DYSON, R.; RENK, K. Freshmen adaptation to university life Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 1231-1244, 2006.

FALCONE, E. Avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1, 23-32, 1999.

FÁVERO, A. L. M. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FEITOSA, F. B.; MATOS, M. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 259-266, 2009.

FERREIRA, A. J.; ALMEIDA, S. L.; SOARES, C. P. A. Adaptação acadêmica em estudante do 1ª ano: diferença de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, v.6, n.1, p.01-10, jan./jun. 2001.

FERREIRA, J. A.; HOOD, A. B. Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406, 1990.

FERREIRA, V. S.; OLIVEIRA, A. M.; VANDENBERGHE, L. Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2014, vol.30, n.1, p.73-81, 2014.

FIGUEIREDO, C. A. Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e173462, 2018.

FOGAÇA, C. M.; MATOS, C. D.; BORSETTI, J.; DI RIENZO, D. V.; RIBEIRO, P. L.; MARTINS, Z. R.; SILVA, G. I. Vivência acadêmica de alunos de Psicologia: diferenças entre iniciantes e concluintes. *Estudos de Psicologia I Campinas I 33(3) I 515-523 I julho - setembro 2016*.

FREITAS, L.C. Uma revisão sistemática de estudos experimentais sobre treinamento de habilidades sociais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v.15, n.2, p. 251-252. 2013.

FREITAS, M. N. C. H.; RAPOSO, V. A. N.; ALMEIDA, S. L. Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 41-1, 179-188, 2007.

FUMO, V. M. S.; MANOLIO, C. L.; BELLO, S.; HAYASHI, M. C. P. I. Produção científica em habilidades sociais: Estudo bibliométrico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11 (2), 246-266. 2009.

FURTADO, E. S.; FALCONE, E. M. O.; CLARK, C. Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de Medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 7(2), 43-51, 2003.

GAVASSO, B. S. M.; FERNANDES, G. S. J.; ANDRADE, S. M. Revisão sistemática de estudos sobre habilidades sociais: avaliação e treinamento. *Ciências & Cognição*, Vol 21(1) 052-058, 2016.

GERK, E.; CUNHA, S. Habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In M. Bandeira, A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. p. 181-198. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006.

GLASER, S. L.; BARDAGI, M. P. Habilidades sociais, autoeficácia e decisão de carreira em universitários em no final de curso. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 80(1/11), 148-165. 2011.

GOMES, G.; SOARES, B. A.; *Inteligência, Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas no Desempenho de Estudantes Universitários*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789, 2013.

GOUVEIA, L. Ensino superior público e privado no Brasil e no Chile desde as reformas educacionais de 1968 e de 1981 até a década de 2000: financiamento, acesso e desigualdade. *Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.*

GRIFFITH, R. L.; CONVERSE, P. D. (2012). The rules of evidence and the prevalence of applicant faking. In M. Ziegler, C. MacCann, & R. D. Roberts (Eds.), *New perspectives on faking in personality assessment* (pp. 34-52). New York: Oxford.

HERINGER, R. R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional jan.-jun.*, Vol. 19, No. 1, 7-17. 2018.

HERINGER, R. R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Tomo (UFS)*, v. 1, p. 13-29, 2014.

HIDALGO, C. H.; ABARCA, N. M. Comunicación interpersonal- Programa de entrenamiento en habilidades sociales. Santiago do Chile: Editorial Universitaria. 1992.

HOLDEN, R. R.; BOOK, A. S. (2012). Faking does distort self-report personality assessment. In M. Ziegler, C. MacCann, & R. D. Roberts (Eds.), *New perspectives on faking in personality assessment* (pp. 71-86). New York: Oxford.

HOPS, H. Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18, 1983.

HOPS, H. Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18, 1983.

HOWARD J. A. Why should we care about student expectations? (2005). Em T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: aligning student and institutional thinking about the college experience*. São Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serv. Soc. Soc.* [online] n.129, pp.285-303, 2017.

INEP/MEC (2018). Censo da Educação Superior 2017. Divulgação dos principais resultados. Brasília: MEC.

inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 53-63, 1996.

KELLY, J. A. (1982) *Social-skills training: A practical guide for interventions*. New York, NY: Springer.

KESTENBERG, C. C. F. Avaliação de um programa de desenvolvimento de empatia para graduandos de enfermagem. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia – Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

KOHLBERG, L. Stages of moral development. In C. M. Beck, B. S. Crittenden & E. V. Sullivan (Eds.), *Moral education*. Toronto: University of Toronto Press. 1971.

KOHLSDORFA, M.; COSTA JÚNIOR, Á. L. O autorrelato na pesquisa em Psicologia da Saúde: desafios metodológicos. *Psicol. Argum.* [online], v.27, n.57, p.131-139, 2009.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. (1984) *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

LEVITAN, M.; RANGÉ, B.; NARDI, A. E. Habilidades sociais na agorafobia e fobia social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24.1, 95-100, 2008.

LIMA, C. A. Programa de treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. Dissertação (Mestrado em

Psicologia). Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Salgado de Oliveira, Rio de Janeiro. 2014.

LIMA, C. A.; SOARES, A. B. (2015). Treinamento em Habilidades Sociais para universitários no contexto acadêmico: ganhos e potencialidades em situações consideradas difíceis. In: Del Prette, Z. A. P.; Soares, A. B.; Pereira-Guizzo, C. S.; Wagner, M. F.; Leme, V. B. R. (orgs.). Habilidades Sociais: Diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática, p. 22-43. Nova Hamburgo: Sinopsys.

LIMA, C. A.; SOARES, A. B.; SOUZA, M.S. Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. *Psicol. clin.* [online]. 2019, vol.31, n.1, pp. 95-121. 2019.

LINEHAN, M. M. Interpersonal effectiveness in assertive situations. Em E. E. Blechman (Ed.), *Behavior Modification with women*. Nova York: Guilford Press, 1984.

LOPES, C. D.; DASCANIO, D.; FERREIRA, C. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Treinamento de Habilidades Sociais: Avaliação de um programa de desenvolvimento, vol 21, nº 01, 2017.

LOPES, D. C.; GEROLAMO, M. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; MUSETTI, M. A.; DEL PRETTE, A. Social skills: A keyfactor for engineering students to develop interpersonal skills. *International Journal of EngineeringEducation*, 31, p. 405-413. 2015.

LUNARD, L. M. Adaptação acadêmica e psicossocial e bem-estar subjetivo dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). 2016.

M. Ziegler, C. MacCann, & R. D. Roberts (Eds.), *New perspectives on faking in personality*

MAGALHÃES, M. O. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 215-226, jul./dez., 2013.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: Da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirurgica Brasileira*. São Paulo: Scielo Brazil, v. 17, 2002.

MASSI, L. Relação aluno-instituição: o caso da Licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 2013.

MAYHEW, M. J.; ALYSSA, N. R.; NICHOLAS A. B.; TRICIA A. D. S.; GREGORY, C. W. (2016). *How College Affects Students*, Vol. 3: 21st Century Evidence that Higher

Education Works. With Ernest T. Pascarella and Patrick T. Terenzini. Kindle Edition. Wiley.

MITSI, C. A.; SILVEIRA, J. M.; COSTA, C. E. Treinamento de Habilidades Sociais no tratamento do transtorno obsessivo compulsivo: Um levantamento bibliográfico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6 (1), 49-59, 2004.

MOGNON, J. F.; SANTOS, A. A. A. Vida acadêmica e exploração vocacional em universitários formandos: Relações e diferenças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(1), 2014.

MORAES, S. A. O uso da internet na prática docente: reflexões de uma pesquisadora em ação. 2006. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

MORÁN, V.; NILSSON, P. S. N.; SUAREZ, B. A.; OLÁZ, F. O. Estado da investigação em Habilidades Sociais no Laboratório de Comportamento Interpessoal (LACI), Córdoba – Argentina. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 507-527, 2011.

MORETTO, L. A. Efeitos de uma intervenção em grupo em habilidades sociais para universitários na perspectiva da análise do comportamento. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências. 2017.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291, 2005.

MURTA, S. G.; MAGALHÃES, P. P. Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: Um estudo pré experimental. *Temas em Psicologia*, 11(1), 28-37, 2003.

OBERST, U.; GALLIFA, J.; FARRIOLS, N. VILAVEGUT, A. Training Emotional and Social Competencies in Higher Education: The Seminar Methodology. *Higher Education in Europe*. 34(3-4), 2009.

OLAZ, F. O. Escala de Autoeficacia Social para Universitarios (EAS-U). *Estudios psicométricos y bases conceptuales [Social Self-Efficacy Scale for College (SSE-U). Psychometric studies and conceptual bases]*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española. 2012.

OLIVEIRA, T. C.; CARLOTTO, C. R.; DIAS, G. C. A. Adaptação acadêmica e Coping em estudantes brasileiros: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 15, No. 2, 177-186, jul.-dez. 2014.

OLIVEIRA, T. C.; SANTOS, S. A.; DIAS, G. C. A. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 17, No. 1, 43-53, jan.-jun. 2016.

- PASCARELLA, E. T.; TERENZINI, P. T. (1991). Theories and models os student change in college. In: How college affects students: findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass, cap. 2.
- PASCARELLA, E. T.; TERENZINI, P. T. (2005). How college affects students. Vol. 2: A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- PEREIRA, S. A.; WAGNER, F. M.; OLIVEIRA, S. M. Deficits en habilidades sociales y ansiedad social: evaluación de estudiantes de Psicología. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 38, pp. 113-122, 1º sem. de 2014.
- POLYDORO, S. A. J. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição. (Tese de Doutorado), Universidade de Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.
- POLYDORO, S. A. J.; FREITAS, A. F. Pesquisas com estudantes do ensino superior: algumas características a partir de periódicos nacionais. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 26-39, jun. 2010.
- POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R.; SERPA, M. N. F.; ZARONI, M. M. H. POMBAL, K. C. P. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17, 2001.
- POLYDORO, S.; CASANOVA, D. C. G. Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio: busca de evidências psicométricas. *Est. Inter. Psicol.* [online]. Vol.6, n.1, pp. 36-53, 2015.
- PONTES, M. G. F. C.; SOUZA, M. A. Treino de habilidades sociais em estudantes da IES Federal do Recôncavo da Bahia: uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar educacional no ensino superior. *Entrelaçando*, 2(4), 116-126, 2011.
- PRIMI, R; SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, M. C.; Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudos de Psicologia Habilidades básicas*, 7(1), 47-55, 2002.
- PRYTZ NILSSON, N.; SUAREZ, A.; OLAZ, F. Estudio bibliométrico de las publicaciones científicas sobre el área de habilidades sociales en América Latina. *Actas de VI Congreso Iberoamericano de Psicología Clínica y de la Salud (APICSA)*. 28, 29 y 30 de Octubre. Santiago de Chile, p. 139 – 140, 2009.
- riffith, R. L., & Converse, P. D. (2012). The rules of evidence and the prevalence of applicant faking. In
- RODRIGUES, S.; SILVA, G. V. OLIVEIRA, S. J. Habilidades Sociais e tabagismo: uma revisão de literatura. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* 2011.

SÁNCHEZ, M. M.; LEÓN RUBIO, J. M. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería. *Psicothema*, 13, 247-251.

SANFORD, N. (1962). *The american college*. New York: Atherton Press.

SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J.; SCORTEGAGNA, S. A.; LINDEN, Maria Salete S. Integration to higher education and academic satisfaction in undergraduates. *Psicol. cienc. prof.* [online]. vol.33, n.4, pp.780-793, 2013.

SANTOS, L.; ALMEIDA, L. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com universitários do 1 ano. *Análise Psicológica*, 2(19), 205-217, 2001.

SANTOS, S. M. As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. Em: A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capel, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade de Minho, 69-78, 2000.

SARRIERA, J. C. *et al.* Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 13, n. 2, p.163-172, dez. 2012.

SCHNEIDER, J. A.; LIMBERGER, J.; ANDRETTA, I. Habilidades sociais e drogas: revisão sistemática da produção científica nacional e internacional. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, v. 34, n. 2, p. 339-350, 2016.

SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. *Mapa do ensino superior no Brasil 2016*. São Paulo, 2016. Disponível em: Acesso em: 15 ago. 2018.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, Editora UFPR. Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPOLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cad. Pesqui.* [online]. vol.37, n.132, pp.641-659. ISSN 0100-1574, 2007.

SILVERIO, Valter R. (org.). *As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF*. São Carlos: EDUFSCAR/ Fundação Ford. 2012.

SOARES, A. B. *et al.* O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, Itatiba, v. 19, n. 1, p. 49-60, Apr. 2014 .

SOARES, A. B.; LEME, V. R.; NOGUEIRA, C. C.; MAIA, F. A.; LIMA, C. A. Situações interpessoais: o que dizem os estudantes universitários? In: SOARES, A.B.; MOURÃO, L.; MOTA, M.M.P.E. (Org.) *Estudante Universitário Brasileiro*:

Características cognitivas, habilidades relacionais e transição para o mercado de trabalho. 1ed. Curitiba: Appris Editora, v. 1, p. 115-126, 2016.

SOARES, A. B.; LEME, V. R.; NOGUEIRA, C. C.; MAIA, F. A.; LIMA, C. A. Situações interpessoais: o que dizem os estudantes universitários? In: SOARES, A.B.; MOURÃO, L.; MOTA, M.M.P.E. (Org.) Estudante Universitário Brasileiro: Características cognitivas, habilidades relacionais e transição para o mercado de trabalho. 1ed. Curitiba: Appris Editora, v. 1, p. 115-126, 2016.

SOARES, B, A.; DEL PRETTE, P, A, Z. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos constructos. *Análise Psicológica*, p. 139-151. 2015.

SOARES, B. A; SANTOS, A. Z.; ANDRADE, C. A.; SOUZA, S. M. Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. *Ciências Psicológicas*, Volume 11 Nº 1 Páginas 77 –88, 2017.

SOUZA, G. O. Ansiedade Social: Avaliando protocolo de intervenção em grupo com estudantes universitárias. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas. 2018.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. G. C.; WOTTRICH, H. S.; OLIVEIRA, M. A. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) - Volume 12 Número 1 Janeiro/Junho* 185-202, 2008.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formando universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, SP, v.5, n. 1, p. 47-52, 2004.

TEIXEIRA, P. N; ROCHA, V; BISCAIA, R; CARDOSO, M. F. Competition and diversity in higher education: an empirical approach to specialization patterns of Portuguese institutions. *Higher Education*, v.63, n.3, p.337-352 Mar. 2012.

TINTO, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press.

TINTO, V. (2003). Establishing conditions for success. In L. Thomas, M. Cooper, & J. Quinn (Eds.), *Improving completion rates among disadvantages students* (pp. 1-10). Trent, United Kingdom: Trentham.

TINTO, V. “A theory of individual departure from institutions of higher education” in: *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chigago: The university Chicago Press, 2012.

- TINTO, V. “Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research”, *Review of Educational Research*, n. 45, pp. 89-125, 1975.
- TINTO, V. From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. [s.l.] Springer Netherlands, v. 25p. 51–89, 2010.
- TINTO, V. Moving from theory to action. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 317-333). Washington, DC: ACE & Praeger, 2005.
- TINTO, V. Reconstructing the first year of college. *Planning for Higher Education*, Michigan, v. 25, n. 1, p. 1-6, 1996.
- VAZ T. Vivências acadêmicas e suporte social na adaptação ao ensino superior dos estudantes do 1ºano da Universidade da Beira Interior. *Dissertação de Mestrado*. Covilhã. Universidade da Beira Interior. 2010.
- VIEIRA-SANTOS, J., DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais educativas: revisão da produção brasileira. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 36(1), 45–63, 2018.
- VILLA, G. O. Diseño y pilotaje de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes de psicología de una universidad privada de Bogotá. *Psychologia*. Avances de la disciplina [en línea] 3 (Julio-Diciembre), 2009.
- VILLAS-BOAS, A. C. V. B.; SILVEIRA, F. F.; BOLSONI-SILVA, A. T. Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: Um estudo piloto. *Interação em Psicologia*, 9, p. 321-330. 2005.
- WAGNER, M. F.; OLIVEIRA, M. S. Habilidades sociais e abuso de drogas em adolescentes. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro , v. 19, n. 2, p. 101-116, Dec. 2007.
- WOLF-WENDEL, L.; WARS, K.; KINZIE, J. A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50 (4), 407 – 428, 2009.