

ANAIS | 2022

8º SIHS



Seminário Internacional
de Habilidades Sociais



Marilsa de Sá Rodrigues
Alessandra Turini Bolsoni-Silva
Andreza Cristina Both Casagrande Koga
Bruno Donizeti da Silva
Elvira Aparecida Simões de Araujo
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça
ORGANIZADORES

ANAIS DO 8º SIHS
Seminário Internacional de Habilidades Sociais

**Habilidades Sociais e Relações Interpessoais na Atualidade:
preservando conquistas e explorando possibilidades**

On-line

REALIZAÇÃO

Taubaté/SP | Universidade de Taubaté
Guaratinguetá/SP | FATEC Prof João Mod

DATA

26 a 29 de abril de 2022

www.sih.com.br



Taubaté-SP
2022

EXPEDIENTE EDITORA

edUNITAU

| Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa
| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me. Luzimar Goulart Gouvêa
| Coordenador do Sistema Integrado de Bibliotecas: Felipe Augusto Souza dos Santos Rio Branco
| Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Ma. Sílvia Regina Ferreira Pompeo de Araújo
| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa. Dra. Cristiane A. de Assis Claro
| Área de Biociências: Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo
| Área de Exatas: Prof. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa
| Área de Humanas: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
| Consultora Ad hoc: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

Projeto Gráfico

| ACOM – Acessória de Comunicação da Universidade de Taubaté
| NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté
| Capa: ACOM
| Diagramação: Alessandro Squarcini
| Correção: o conteúdo dos artigos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.
| Impressão: Eletrônica (e-book)

Ficha Catalográfica

| Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI

S471a Seminário de Internacional de Habilidades Sociais (8. : 2022 : Taubaté, SP)
Anais VIII do Seminário Habilidades Sociais: habilidades sociais e
relações interpessoais na atualidade: preservando conquistas e explorando
possibilidades. [recurso eletrônico] / organizadores Marilsa de Sá
Rodrigues... [et al.]. -- Dados eletrônicos. -- Taubaté : EdUnitau, 2022.

Formato: PDF

Requisitos do sistema: Adobe

Modo de acesso: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau>

ISBN: 978-65-86914-41-2 (on-line)

1. Habilidades sociais. 2. Seminário - 8º SIHS. 3. Relações interpessoais
na atualidade. I. Bolsoni-Silva, Alessandra Turini (org.). II. Koga, Andreza
Cristina Both Casagrande (org.). III. Silva, Bruno Donizeti da (org.). IV.
Araujo, Elvira Aparecida Simões de (org.). V. Fogaça, Fabiane Ferraz
Silveira (org.). VI. FATEC Guaratinguetá - Prof. João Mod. VII. Universidade
de Taubaté. VIII. Título.

CDD – 302

Índice para Catálogo sistemático

Habilidades sociais – 302

Seminário - 8º SIHS – 371.37

Relações interpessoais na atualidade – 158.2

Copyright © by Editora da UNITAU, 2022

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

GT-ANPEPP - Relações Interpessoais e Competência Social

Coordenadora

Alessandra Turini Bolsoni-Silva (UNESP, Bauru, SP)

Vice-coordenador

Lucas Cordeiro Freitas (UFSJ, MG)

Membros

Adriana Benevides Soares (UERJ, UNIVERSO, RJ)
Almir Del Prette (UFSCar, SP)
Almir Diego Brito (UNIVERSO, RJ)
Ana Carolina Braz (UPorto, Portugal)
Anderson Siqueira Pereira (COMPASS, RS)
Andrea Regina Rosin Pinola (Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, SP)
Antonio Paulo Angélico (UFSJ, MG)
Bárbara Carvalho Ferreira (UFVJM, MG)
Beatriz Jabor Botura (UFSCar, SP)
Bruno Luiz Avelino Cardoso (Consultório Particular)
Camila de Sousa Pereira Guizzo (CIMATEC – SENAI, BA)
Camila Negreiros Comodo (ITCR, SP)
Carla Giovanna Belei Martins (FAMERP, NAP-RP, SP)
Catarina Malcher Teixeira (UFMA, MA)
Dagma Venturini Marques Abramides (USP, FOB, SP)
Daniele Carolina Lopes (EESC-USP, SP)
Daniely Ildegardes Brito Tatmatsu (UFC, CE)
Diego Costa Lima (UEMG/Divinópolis, MG)
Elaine Cristina Gardinal Pizato (FIJ, SP)
Eliane Gerk (UFRJ, RJ)
Elizabeth J. Barham (UFSCar, SP)
Elvira Aparecida Simões de Araujo (UNITAU, SP)
Fabiana Maris Versuti (FFCLRP – USP, SP)
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça (UNITAU, SP)
Francine Nathalie Ferraresi Rodrigues Queluz (UNASP, Eng Coelho e Hortolândia, SP)
Humberto Claudio Passeri Medeiros (UNIVERSO, RJ)
Irani Lauer Lellis (UFOPA, PA)
Ivana Gisel Casali (UNASP/EC, SP)
Janaína Bianca Barletta (FFCLRP – USP, SP)
Joene Vieira-Santos (UNASP, Hortolândia, SP)
Jordana Calil Lopes de Menezes (FESGO, ITGT, GO)
Josiane Rosa Campos (INAC, SP)
Juliana Pinto dos Santos (UFSCar, SP)
Lívia Lira de Lima Guerra (UFSCar, SP)
Lucas Guimarães Cardoso de Sá (UFMA, MA)
Luciana Carla dos Santos Elias (FFCLRP, USP, SP)
Margarette Matesco Rocha (UNIOESTE, PR)
Maria Júlia Ferreira Xavier Ribeiro (UNITAU, RedeTAC, SP)
Maria Luiza Pontes de Franca (UFRN, RN)
Marilsa de Sá Rodrigues (UNITAU, SP)
Marina de Bittencourt Bandeira (UFSJ, MG)
Marta Regina Gonçalves Correia-Zanini (UNIFAE, SP; Barão de Mauá, SP)
Michelli Godoi Rezende (Centro Universitário de Lavras, MG)
Natália Pascon Cognetti - Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto, UNIFAFIBE, SP)
Patricia El Horr de Moraes (UFSCar, SP)
Patricia Lorena Quiterio (UERJ, RJ)
Raquel Martins Sartori (UNIFEV, SP)
Sheila Giardini Murta (UnB, DF)
Shirley de Souza Silva Simeão (UFPB, PB)
Sonia Regina Loureiro (USP-FMRP, SP)
Talita Pereira Dias (EECE, SP)
Vanessa Barbosa Romera Leme (UERJ, RJ)
Zilda Aparecida Pereira Del Prette (UFSCar, SP)

VIII Seminário Internacional de Habilidades Sociais

Presidentes de Honra do VIII SIHS

Almir Del Prette
Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Presidente do VIII SIHS

Alessandra Turini Bolsoni-Silva (UNESP, Bauru)

Comissão Científica

Alessandra Turini Bolsoni-Silva (UNESP, Bauru) - Presidente

Membros

Adriana Benevides Soares (UERJ, UNIVERSO)
Almir Del Prette (UFSCar)
Almir Diego Brito (UNIVERSO)
Andreza Cristina Both Casagrande Koga (UNITAU)
Antonio Paulo Angelico (UFSJ)
Bruno Luiz Avelino Cardoso (Consultório Particular)
Bárbara Carvalho Ferreira (UFVJM)
Camila de Sousa Pereira Guizzo (CIMATEC – SENAI)
Dagma Venturini Marques Abramides (USP - FOB)
Daniele Carolina Lopes (USP – EESC)
Daniely Ildegardes Brito Tatmatsu (UFC)
Diego Costa Lima (UEMG/Divinópolis)
Elizabeth J. Barham (UFSCar)
Elvira Aparecida Simões de Araujo (UNITAU)
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça (UNITAU)
Francine Náthalie Ferraresi Rodrigues Queluz (UNIFAE)
Lucas Cordeiro Freitas (UFSJ)
Lucas Guimarães Cardoso de Sá (UFMA)
Luciana Carla Dos Santos Elias (USP - FFCLRP)
Marilsa de Sá Rodrigues (UNITAU)
Marta Regina Gonçalves Correia-Zanini (UNIFAE, SP; Barão de Mauá, SP)
Michelli Godoi Rezende (Centro Universitário de Lavras)
Natália Pascon Cognetti (Centro Universitário UNIFAFIBE)
Sheila Murta Giardini (UnB)
Sonia Regina Loureiro (USP - FMRP)
Talita Pereira Dias (ECCE)
Zilda Aparecida Pereira Del Prette (UFSCar)

Comissão Organizadora do VIII SIHS

Marilsa de Sá Rodrigues (UNITAU) - Presidente

Membros

Allbert Velleniche de Aquino Almeida (FATEC – Guaratinguetá)
André Ricardo Soares Amarante (FATEC – Guaratinguetá)
Andréia Maria Pedro Salgado (In Memoriam)
Andreza Cristina Both Casagrande Koga (UNITAU)
Bruno Donizeti da Silva (FATEC – Guaratinguetá)
Elvira Aparecida Simões de Araujo (UNITAU)
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça (UNITAU)
Maria Júlia Ferreira Xavier Ribeiro (UNITAU – RedeTac)

Monitores UNITAU

-Maria Eduarda Carvalho Marques Cotrufo (monitora líder)
-David Augusto Solano Mallorquin Carlos
-Eduardo da Silva Oliveira
-Eliane Ferreira Santos
-Giovanna Medeiros Pereira
-Jessyca Peccin Abelha Rodrigues
-Mariana Silveira Braga
-Raiana Alves Moreira
-Silas de Aguiar Esposito

Monitores FATEC

-Lucas Rodrigo da Silva
-Marcela Cristina Mota da Costa
-Pedro Felipe de Souza Gonçalves
-Thiago Jefferson Mota da Costa

REALIZAÇÃO



APOIO



EDITORAS PARCEIRAS



EdUFSCar

APRESENTAÇÃO

VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HABILIDADES SOCIAIS! HABILIDADES SOCIAIS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ATUALIDADE: PRESERVANDO CONQUISTAS E EXPLORANDO POSSIBILIDADES

Cada Seminário Internacional de Habilidades Sociais (SIHS) tem como principal objetivo ampliar o espaço para a discussão do campo teórico e prático das Habilidades Sociais e é voltado para o público acadêmico e profissional.

Além do foco sobre a formação dos profissionais que estudam e atuam com o campo das Habilidades Sociais, os SIHS são oportunidades de diálogo e divulgação dos estudos a outros públicos interessados na evolução desse campo.

Desde a primeira edição do SIHS em 2007, na UFSCar, aguardávamos com ansiedade a oportunidade dos encontros bianuais, que promoviam a construção de novas parcerias e tantas trocas científicas e profissionais, mas também promoviam as trocas afetivas, reencontros, risadas, festas, um verdadeiro exercício daquilo que estudávamos: enriquecimento do círculo de relações sociais!

Nesta 8ª edição, cujo tema foi "Habilidades Sociais e relações interpessoais na atualidade: preservando conquistas e explorando possibilidades", os desafios de um mundo em pandemia nos forçou a reconsiderar os modos de nos manter estudando, produzindo, interagindo e fomentando o desenvolvimento da área, que a rigor implica as relações entre pessoas. Esses desafios nos foram impostos tanto no contexto profissional quanto no contexto pessoal.

E nós fomos buscar essa nova forma de interação. Os 4 dias de intenso trabalho, foram precedidos de 2 anos de indecisão sobre a possibilidade do evento ocorrer, da data possível mediante os vários cronogramas de isolamento derivados da pandemia, do formato do evento, já que os encontros presenciais eram impossíveis. Nesse trajeto perdemos colegas, amigos, parentes e desconhecidos que nos tocaram por amor, saúde e empatia.

A 8ª edição do SIHS se deu em formato online, apropriado ao novo tempo e comprometido com a segurança de todos, oportunizando o encontro da longa trajetória científica e tecnológica já desenvolvida, e passamos a reinventar as relações sociais num mundo cuja sobrevivência depende do distanciamento físico. O tempo e os avanços tecnológicos em todos os campos foram nos dando as direções, fomos nos adaptando aos encontros on line, chegaram as vacinas.

Foram 755 inscritos, sendo a maioria de brasileiros de 24 estados, mas também da Espanha, Portugal, Argentina e Estados Unidos. Foram 121 atividades, entre Conferências Nacionais e Internacionais, Simpósios, Comunicação Oral, Pôsteres, Lançamentos e Cursos.

Equipes da Universidade de Taubaté e da FATEC - Guaratinguetá se uniram e junto vieram mais parceiros como a FAPETI, as editoras Hogrefe, Juruá, Sinopsys, Editora da UFSCar (EDUFSCar) e Editora da Universidade de Taubaté (EDUNITAU)

Ao apresentarmos os Anais do 8º SIHS agradecemos aos membros da Comissão Científica, aos apresentadores das atividades, a todos os participantes, aos parceiros e deixamos o registro das contribuições e do desafio enfrentado pela comunidade que estuda as Habilidades Sociais.

VIVA O SUS, VIVA A CIÊNCIA! Que venha o 9º SIHS!

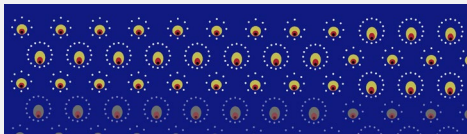
Comissão Organizadora do 8º SIHS

SUMÁRIO

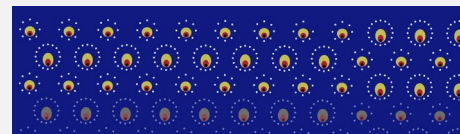
CONFERÊNCIAS	11
VALORES E COMPROMISSOS NO CAMPO DAS HABILIDADES SOCIAIS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS	12
BURNOUT PARENTAL ... E HABILIDADES SOCIAIS	12
O QUE A PANDEMIA NOS DEIXA? OPORTUNIDADES, RESTRIÇÕES E NOVAS CONFIGURAÇÕES NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DE ADOLESCENTES ARGENTINOS	12
ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES UTILIZANDO REALIDAD VIRTUAL PARA LA GESTIÓN DEL ESTRÉS LABORAL: EFECTOS SOBRE LA ACTIVIDAD NEURONAL	13
SIMPÓSIO	14
AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS E INTERVENÇÕES EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	15
DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTOS PARA AVALIAR RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS.....	17
HABILIDADES SOCIAIS MEDIADAS PELO PROFESSOR: PROPOSTA ORIGINAL E ADAPTAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL.....	20
HABILIDADES SOCIAIS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E SAÚDE MENTAL MATERNA E INFANTIL.....	23
HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA: EXPLORANDO INVESTIGAÇÕES ENTRE ALUNOS, PROFESSORES E RESPONSÁVEIS	25
HABILIDADES SOCIAIS EM HISTÓRIAS INFANTIS - PRÁTICA DOCENTE COM LIVROS E GIBIS.....	28
INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL EM EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	30
INVESTIGAÇÃO CLÍNICA DE CONTINGÊNCIAS COMPORTAMENTAIS RELEVANTES NO TRANSTORNO DE ANSIEDADE SOCIAL.....	32
O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA POR UNIVERSITÁRIOS: CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DAS HABILIDADES SOCIAIS.....	34
PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS COM ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL .	36
PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS: EFEITOS DE PROGRAMAS COM PRÉ-ESCOLARES, ESCOLARES E UNIVERSITÁRIOS.....	39
SAÚDE MENTAL EM ESTUDANTES INGRESSANTES UNIVERSITÁRIOS.....	41
COMUNICAÇÃO ORAL	43
A COMPETÊNCIA SOCIAL DE PROFESSORES: PAIS E MÃES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	44
ADAPTAÇÃO ACADÊMICA, ESTRESSE, AUTOEFICÁCIA E HABILIDADES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS DE DIFERENTES INSTITUIÇÕES.....	50
ADAPTAÇÃO ACADÊMICA, ESTRESSE, AUTOEFICÁCIA E HABILIDADES SOCIAIS EM UNIVERSITÁRIOS DOS PRIMEIROS PERÍODOS.....	57
AS RELAÇÕES ENTRE CLIMA ORGANIZACIONAL, SATISFAÇÃO E HABILIDADES SOCIAIS NO TRABALHO ...	64
AVALIAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS SOCIAIS ACADÊMICOS E ENVOLVIMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	76

COMPETÊNCIA SOCIAL DE PROFESSORES SEGUNDO FAMILIARES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO E PRIVADO	81
EFEITOS DO PROMOVE-PAIS ADAPTADO PARA RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM TDAH.....	87
ESTUDO PILOTO DO PROGRAMA PROMOVE-UNIVERSITÁRIOS EM AMBIENTE VIRTUAL	93
EXPERIÊNCIA DO UNIVERSITÁRIO JOVEM ADULTO COM O SEXO CASUAL: HABILIDADES SOCIAIS E CONTEXTOS	103
HABILIDADES SOCIAIS COMO ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL PARA CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA	107
HABILIDADES SOCIAIS E AUTOEFICÁCIA DE ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO	111
HABILIDADES SOCIAIS E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE EDUCADORES SOCIAIS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS.....	118
HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E PLANEJAMENTOS VOLTADOS AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	125
HABILIDADES SOCIAIS, ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	132
JULGAMENTO MORAL NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: A INFLUÊNCIA DOS PROVÉRBIOS NAS INTUIÇÕES MORAIS	138
O CAMPO DAS HABILIDADES SOCIAIS E AS TENDÊNCIAS PARA UM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO	145
PÔSTER.....	151
A PERCEPÇÃO DO UNIVERSITÁRIO SOBRE O SUPORTE SOCIAL DO PROFESSOR NA PANDEMIA.....	152
AS IMPLICAÇÕES DOS DÉFICTS EM HABILIDADES SOCIAIS ENTRE ADOLESCENTES NO ÂMBITO ESCOLAR	152
ASSERTIVIDADE, AFETOS E ESTRESSE OCUPACIONAL EM TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO	153
ATENÇÃO PRIMÁRIA E PROMOÇÃO DA SAÚDE INFANTIL: VIOLÊNCIA SEXUAL NUMA REGIÃO MULTICULTURAL	154
AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	154
AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS EM INDIVÍDUOS USUÁRIOS DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS.....	155
AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS (THSP): UM ESTUDO LONGITUDINAL REALIZADO COM SERVIDORES DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	156
CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIOSEXUAIS	156
ESCALA DE HABILIDADES ASSERTIVAS PARA ADOLESCENTES: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO.....	157
ESTUDO DE CASO: DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIAIS EM UM CASO DE FOBIA SOCIAL	157
FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO DO SUICÍDIO EM ADOLESCENTES FEMININAS: REVISÃO SISTEMÁTICA	158
HABILIDADES SOCIAIS E INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REVISÃO DE LITERATURA.....	158
HABILIDADES SOCIAIS E LIDERANÇA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	159

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: REVISÃO DA LITERATURA.....	160
HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO DO TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA DE TREINAMENTO ONLINE PARA SERVIDORES.....	160
IDENTIFICAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS MAIS VALORIZADAS E REQUERIDAS PELO MERCADO DE TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA E PROCESSOS DE GESTÃO I	161
INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA POR MEIO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES REFERENCIADO NOS MODELOS DE EDUCAÇÃO 4.0 E 5.0.	162
INTERVENÇÕES EM HABILIDADES SOCIAIS PARA UNIVERSITÁRIOS EM DIFERENTES PAÍSES – REVISÃO SISTEMÁTICA	162
LA AMISTAD EN EL AULA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA	163
LUTO TRAUMÁTICO NA PANDEMIA DO COVID-19: RELAÇÃO COM SUPORTE SOCIAL.....	164
OS EFEITOS DA PRÁTICA DE MINDFULNESS PARA CRIANÇAS EM AMBIENTE ESCOLAR.....	164
PERCEPÇÕES DO DESEMPENHO SOCIAL PROFISSIONAL DE GERENTES DE AMBOS OS SEXOS.....	165
POR UMA PSICOLOGIA INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR	166
PROGRAMAS DE ORIENTAÇÃO FAMILIAR: UM ESTUDO COMPARATIVO	167
PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DE PACIENTES COM AUTISMO EM UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO	167
RELAÇÕES ENTRE HABILIDADES SOCIAIS E POTENCIAL EMPREENDEDOR EM UNIVERSITÁRIOS.....	168
RELAÇÕES ENTRE SÍNDROME DE BURNOUT, HABILIDADES SOCIAIS E COPING EM PROFESSORES: REVISÃO DE LITERATURA	169
RELAÇÕES FAMILIARES, DEPRESSÃO MATERNA E PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS DE MENINAS: ESTUDO DE CASOS.....	170
TREINAMENTO EM HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS DE LÍDERES DE UMA INSTITUIÇÃO BANCÁRIA.....	170
TREINO DE HABILIDADES SOCIAIS EM UNIVERSITÁRIOS COM HIPÓTESE DIAGNÓSTICA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	171
TREINO DE HABILIDADES SOCIAIS: PROCESSO, AVALIAÇÃO E RESULTADOS	172



CONFERÊNCIAS



VALORES E COMPROMISSOS NO CAMPO DAS HABILIDADES SOCIAIS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

PROFA DRA ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE (UFSCAR, São Carlos, SP)
PROF DR ALMIR DEL PRETTE (UFSCAR, São Carlos, SP)

Nesta palestra de abertura lembraremos os 20 anos do Seminário Internacional de Habilidades Sociais e as conquistas a comemorar em termos da inserção desse campo teórico-empírico na Psicologia brasileira e sua articulação com a Psicologia de outros países. Destacaremos possibilidades a serem exploradas por novas pesquisas e por novas contribuições conceituais, históricas, metodológicas e práticas. Nossa fala será dividida em dois momentos. No primeiro trataremos dos valores e compromissos desse campo de conhecimento para preservar e ampliar conquistas, aqui nos referindo a três conjuntos de compromissos: (a) com valores de convivência e ética nas relações interpessoais, lembrando os a articulação entre habilidades sociais e competência social; (b) com o problemas sociais que comprometem a convivência saudável, as relações interpessoais e a qualidade de vida destacando o papel da ciência e dos valores para o encaminhamento de soluções sustentadas por evidências; (c) com o consumo criterioso do conhecimento acumulado no campo das habilidades sociais. Também apresentaremos breve análise e sobre a tecnologia virtual e seus impactos na vida moderna, em particular nas relações interpessoais. Na segunda parte serão apresentados dois casos emblemáticos de interações envolvendo habilidades sociais de autocontrole, empatia e assertividade, como ilustração do tipo de análise social que podemos fazer aplicando os conhecimentos do campo das habilidades sociais.

Palavras-Chave: SIHS; Campo das Habilidades Sociais; Competência Social; Valores e Compromissos; Classes de Sociais.

BURNOUT PARENTAL ... E HABILIDADES SOCIAIS

PROFA DRA ANNE MARIE GERMAINE VICTORINE FONTAINE (U.PORTO, Porto, Portugal)

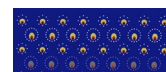
Esta conferência debruça-se sobre a questão seguinte: "Em que medida a investigação e a intervenção no Burnout Parental (BP), fenómeno relativamente recente, poderia beneficiar do saber e da experiência acumulada na área das Habilidades Sociais (HS)?" Para tal começa por definir o que é o BP, quais são as suas características, causas e consequências. De seguida, lança dois desafios às intervenções com pais no quadro das HS. O primeiro resulta de uma comparação entre as intervenções para o desenvolvimento das Habilidades Sociais Educativas Parentais e as intervenções com pais no Burnout Parental: "Será útil, possível e desejável alargar a perspectiva de intervenção nas HS para ajudar pais que sofrem de BP?" O segundo decorre do peso das normas sociais nas decisões, comportamentos e atitudes parentais que levam ao BP: "Será útil, possível e desejável trabalhar as HS para reduzir este peso?"

Palavras-Chave: Burnout Parental; Habilidades Sociais; Intervenção.

O QUE A PANDEMIA NOS DEIXA? OPORTUNIDADES, RESTRIÇÕES E NOVAS CONFIGURAÇÕES NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DE ADOLESCENTES ARGENTINOS

PROFA DRA ANA BETINA LACUNZA (CONICET – Universidad Nacional De Tucumán, Tucumán, Argentina)
PROFA DRA VALERIA MORÁN (UNIVERSIDAD SIGLO 21, Centro De Investigaciones Neurocognitivas
NODOS, Córdoba, Argentina)

As relações interpessoais e a qualidade dos vínculos que se constroem a partir delas são fatores fundamentais para a saúde mental e o bem-estar geral das pessoas, razão pela qual seu estudo tem sido de grande interesse para a psicologia como ciência. As mudanças históricas, sociais e culturais, típicas das sociedades pós-modernas, impactaram não apenas costumes e estilos de vida, mas também novas configurações e modalidades de interação social. Isto foi introduzindo tópicos de exploração e análise para a comunidade científica interessada no campo das habilidades sociais. Nos últimos dois anos, a principal estratégia utilizada



mundialmente no combate à pandemia da COVID-19 foi o isolamento e distanciamento social, obrigando as pessoas a buscarem ou reforçarem canais virtuais de interação social, apresentando um novo contexto, com novas regras. Nesse sentido, inúmeros estudos têm mostrado o impacto que a redução das interações face a face tem tido na saúde mental de diferentes faixas etárias, principalmente crianças e adolescentes. Embora as pesquisas enfatizem consequências negativas, os dados também mostram como certas evidências podem se tornar desafios e oportunidades. O objetivo desta apresentação é analisar as novas configurações sociais derivadas da época da pandemia de COVID-19 em adolescentes residentes na Argentina. Tomando como ponto de partida os postulados teóricos básicos sobre habilidades sociais, esta apresentação percorrerá os diferentes aspectos das interações sociais dos adolescentes afetados pela pandemia, quais foram os recursos utilizados por eles para enfrentá-los e como o contexto social adverso torna-se uma oportunidade para o desenvolvimento e crescimento tanto para os indivíduos como para o campo de estudo de suas interações.

Palavras-Chave: Pandemia; Interações Sociais; Oportunidades; Socialização on-line.

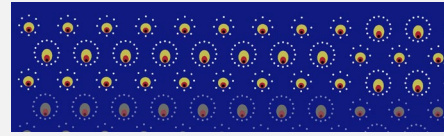
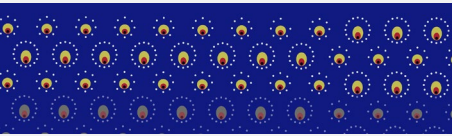
ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES UTILIZANDO REALIDAD VIRTUAL PARA LA GESTIÓN DEL ESTRÉS LABORAL: EFECTOS SOBRE LA ACTIVIDAD NEURONAL

PROF DR JOSÉ MARÍA LEÓN-RUBIO (UNIVERSIDADE DE SEVILHA, ESPANHA)

En España, las mayores tasas de prevalencia de estrés laboral por actividad profesional se registran en el sector sanitario por los efectos del ritmo de trabajo y la carga emocional. El primero es altamente estresante por la urgencia, la gravedad y el aumento de las exigencias, ahora intensificadas por la incidencia del COVID-19. La segunda, porque el trabajo sanitario requiere un control emocional continuo para afrontar el dolor, la enfermedad y la muerte, y a menudo la incomprensión de quienes son atendidos. La exposición a estos factores puede minar la salud del profesional, que depende, en gran medida, de sus necesidades, expectativas y capacidades, de ahí el término de riesgos laborales psicosociales. Por ello, la intervención en estos riesgos pasa por la adopción de medidas organizativas para minimizarlos y la formación del personal sanitario en habilidades que faciliten su gestión. Entre ellas se encuentran las habilidades sociales y de comunicación que facilitan la interacción solidaria y positiva en el trabajo, esencial para moderar los efectos del estrés laboral. La eficacia del entrenamiento en habilidades sociales (EHHSS) para gestionar el estrés laboral en los entornos sanitarios está respaldada por la evidencia. Sin embargo, es posible mejorar las condiciones de aplicación para lograr una generalización más eficaz de los resultados. Una posibilidad sería desarrollar el entrenamiento mediante inmersión en realidad virtual (RV), ya que, a diferencia de los procedimientos tradicionales, resulta más motivador por su carácter lúdico y sus resultados pueden extenderse fácilmente a situaciones reales por su flexibilidad. Por otro lado, existen datos contradictorios sobre la percepción diferencial de las fuentes de estrés laboral en función del género; la flexibilidad del procedimiento permitiría evaluar con precisión esta hipótesis, ya que las situaciones de aprendizaje seleccionadas por hombres y mujeres serían diferentes. Por último, la supresión del μ -ritmo del EEG parece ser un índice fiable de empatía y comprensión del comportamiento social y, por tanto, podría utilizarse como prueba de la eficacia del EHHSS. En este contexto, proponemos utilizar una interfaz RV-EEG para reducir el estrés debido a la exposición a factores de riesgo laboral psicosocial; en concreto, las hipótesis que se pondrán a prueba son (1) la eficacia del EHHSS utilizando una interfaz RV-EEG para suprimir el μ -ritmo del EEG y reducir el estrés laboral psicosocial, y (2) la elección diferencial de las situaciones de aprendizaje en función del género. Se empleará un diseño experimental de grupo de control con mediciones previas y posteriores de las habilidades sociales y el estrés laboral, y los participantes serán asignados en bloque (según el género, el nivel de habilidades sociales y de forma aleatoria a una de las dos condiciones. Su confirmación permitirá formular propuestas diferenciales y personalizadas para mejorar el bienestar del personal sanitario y comprender mejor los procesos por los que el género conduce a esquemas perceptivos diferenciales de las fuentes de estrés laboral y, en consecuencia, a diferencias en la respuesta a las mismas.

Palavras-Chave: Entrenamiento en Habilidades Sociales; Realidad Virtual; Estrés Laboral; Actividad Neuronal.

SIMPÓSIO



AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS E INTERVENÇÕES EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Coordenadora: ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói/RJ; UERJ, Rio de Janeiro/RJ)

Dentre os desafios que significam estar inserido no contexto universitário estão lidar com situações interpessoais que requerem o bom manejo de habilidades sociais para lidar com autoridades, falar em público, fazer e receber críticas, fazer amizades, expressar agrado e desagrado, ficar longe da família, cuidar de sua saúde física e mental assim como de seus pertences e de sua renda, o que requer, em muitos casos lidar também com o trabalho e a administração do tempo. Muitos estudantes não estão bem preparados para lidar com esta diversidade de situações o que pode levá-los a situações estressoras tendo como consequência o adoecimento psíquico. Este Simpósio pretende abordar as características de estudantes universitários relacionadas ao adoecimento mental e sua relação com as habilidades sociais assim como apresentar resultados de duas intervenções que visam promover habilidades sociais para uma melhor competência social. O primeiro estudo teve por objetivo avaliar o repertório de habilidades sociais em estudantes de Psicologia e a presença de quadros de depressivos, de ansiedade e estresse bem como verificar a associação dessas variáveis. O segundo, teve por objetivo desenvolver a competência social de estudantes universitários de forma geral e identificar a presença de sintomas depressivos, de ansiedade e estresse. O terceiro, específico para os estudantes que estão em fase de aprendizado da prática profissional, como no estágio clínico em Psicologia, a lidar como melhor competência social, enfrentando com mais destreza as demandas e dificuldades interpessoais clínicas.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Treinamento de Habilidades Sociais; Saúde Mental; Estudante Universitário.

Atividade 1

Avaliação de habilidades sociais e sintomas psicopatológicos em estudantes de Psicologia

CAMILA ROSA DE OLIVEIRA (IMED, Passo Fundo, RS)

FERNANDA CERUTTI (IMED, Passo Fundo, RS)

LUIS HENRIQUE PALOSKI (IMED, Passo Fundo, RS)

MARCIA FORTES WAGNER (IMED, Passo Fundo, RS)

Habilidades sociais (HS) podem ser consideradas comportamentos pelos quais um indivíduo expressa seus pensamentos e sentimentos (Del Prette & Del Prette, 2001). A capacidade de resolução de problemas imediatos e a probabilidade de minimizar dificuldades futuras geralmente estão associadas à ocorrência de maior repertório comportamental (Soares, Mourão, Santos, & Mello, 2016). Em estudantes universitários, por exemplo, o repertório deficitário de HS é preditor de depressão no ambiente acadêmico (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2017), sendo um importante indicador para promoção de bem-estar a essa população. Dessa forma, a presente pesquisa teve por objetivo avaliar o repertório de HS e investigar a intensidade de sintomas psicopatológicos (sintomas depressivos, de ansiedade e de estresse e de ansiedade social) em acadêmicos de Psicologia, além de verificar a associação entre essas variáveis. A amostra foi composta por 224 acadêmicos de Psicologia de uma instituição particular de ensino superior do norte do Estado do Rio Grande do Sul, cuja média de idade foi de 24,19 anos (DP = 8,17) e 85% eram mulheres. Os acadêmicos responderam individualmente aos instrumentos Questionário de Dados Sociodemográficos, Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21) e Questionário de Ansiedade Social para Adultos (CASO). Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva (média, desvio-padrão e percentual) e inferencial (correlação de Spearman). De acordo com os resultados do IHS-Del-Prette, cerca de 21% dos acadêmicos demonstraram indicação de treinamento de HS e 21% apresentaram repertório de HS classificado como abaixo da média. Os fatores com maior frequência de indicação de treinamento de HS foram "Enfrentamento com risco" e "autocontrole da agressividade a situações aversivas", ambos com 24%. Já quanto aos resultados da DASS-21, o percentual de sintomas classificados entre moderado a extremamente severo para depressão foi equivalente a 21%, 25% para ansiedade e 31% para estresse. Ainda, conforme CASO, cerca de 9% dos acadêmicos obtiveram escores clínicos significativos para Transtorno de Ansiedade Social. Quanto aos resultados referentes à correlação, os fatores do IHS-Del-Prette "Estar em evidência/fazer papel de ridículo" e "Interação com pessoas desconhecida" associaram-se negativamente com todas os fatores da DASS-21 e CASO. Os resultados desse estudo podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias de intervenção com relação à saúde mental e HS para estudantes de psicologia.

Palavras-Chave: Estudantes universitários; Ansiedade; Depressão; Estresse.

Atividade 2

Treinamento de Habilidades Sociais: desenvolvendo a competência social de acadêmicos de Psicologia

MARCIA FORTES WAGNER (IMED, Passo Fundo)

CLEUZA ELIZABETE DE CHAVES (IMED, Passo Fundo)

Habilidades Sociais (HS) podem ser definidas como comportamentos socialmente apropriados, conforme o contexto do indivíduo, em relação a sua cultura, classe socioeconômica, idade, sexo, educação e padrões de comunicação. Tais habilidades podem ser consideradas fator de proteção, visto que estão associadas a uma maior autoestima, autoeficácia e qualidade nos relacionamentos. O Treinamento em Habilidades Sociais (THS) é uma intervenção que busca propiciar aos participantes o desenvolvimento de seus comportamentos, a fim de obterem melhor desempenho em suas interações sociais e adaptação ao seu ambiente. Embora os conceitos HS e Competência social tenham similaridades, é fundamental diferenciá-los; as HS são determinadas em termos descritivos, de acordo com as classes do desempenho que ocorrem na interação das pessoas, enquanto a competência social pode ser compreendida como um construto avaliativo desse desempenho, ou seja, uma pessoa, para ser socialmente competente, deve buscar atingir seus objetivos de uma maneira socialmente aceitável, mantendo equilíbrio entre seus interesses pessoais e os dos demais nas relações interpessoais. O objetivo foi avaliar o repertório de HS e desenvolver uma intervenção grupal de treinamento de habilidades sociais (THS) em estudantes de Psicologia, a fim de desenvolver sua competência social. Também buscou-se identificar a presença de sintomas depressivos, de ansiedade e estresse. Trata-se de um estudo com delineamento quantitativo, transversal, descritivo e, posteriormente, um estudo de comparação entre grupos pré e pós-intervenção. Ocorreu em uma instituição privada do norte do Estado do Rio Grande do Sul, com amostra de 11 sujeitos, idade média de 26,09 anos (DP = 10,54), sendo 72,7% (n = 8) do gênero feminino e 27,3% (n = 3) masculino. Os instrumentos utilizados foram Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) e Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21). Na aplicação do IHS-Del-Prette, foi possível constatar que todos os fatores apresentaram diferenças na comparação dos dados entre a pré e pós avaliação. Nos fatores de enfrentamento e autoafirmação, Conversação e desenvoltura social, Auto exposição a desconhecidos e Autocontrole da agressividade a situações aversivas, embora não tenha sido constatado uma diferença estatística significativa, houve aumento nas médias, demonstrando que o THS propiciou uma melhora no repertório comportamental de habilidades sociais. Já quanto à aplicação da DASS-21, constatou-se uma redução dos sintomas depressivos, de ansiedade e de estresse após o THS. Os resultados sugerem que o THS demonstrou ser uma intervenção eficaz no desenvolvimento do repertório comportamental dos estudantes de Psicologia que participaram do estudo, aperfeiçoando habilidades importantes para sua competência social na vida acadêmica e profissional. A intervenção também trouxe benefícios relacionados à diminuição de sintomas clínicos dos estudantes universitários, contribuindo para uma melhor qualidade de vida. Limitações foram encontradas quanto à aplicação da intervenção em uma única instituição de ensino superior, de uma região com características específicas que não permitem a generalização para os demais estados. Nesse sentido, sugere-se que sejam realizadas novas investigações envolvendo os mesmos construtos em distintas regiões e instituições de Ensino Superior do Brasil, para confirmar e comparar os resultados encontrados.

Palavras-Chave: Estudantes Universitários; Psicologia; Treinamento de Habilidades Sociais.

Atividade 3

Treinamento de habilidades sociais para situações interpessoais difíceis no contexto clínico

ZEIMARA DE ALMEIDA SANTOS (UNESA)

ADRIANA BENEVIDES SOARES (UERJ e UNIVERSO)

CLARISSA PINTO PIZARRO DE FREITAS (PUC-RIO)

Ao considerar que o processo de psicoterapia depende da interação entre o psicólogo e o cliente, a efetividade do uso de competências que possam viabilizar o atendimento das demandas do cliente é uma condição essencial para a qualidade do atendimento clínico. Desta maneira, as intervenções para a ampliação do repertório de habilidades sociais têm sido estimuladas devido à identificação delas como um fator de proteção nas áreas da saúde e educação, tendo em vista que estes comportamentos são necessários para uma atuação eficaz na psicoterapia. Esse estudo objetivou avaliar a efetividade do Treinamento de Habilidades Sociais para o manejo de habilidades clínicas, por meio de medidas de pré e pós-teste, com universitários de Psicologia que estavam em estágio clínico. Participaram 20 alunos de universidades privadas, sendo 10 no grupo experimental e 10 no de comparação. As intervenções foram realizadas sempre no mesmo laboratório na universidade. Inicialmente realizava-se uma dinâmica breve sobre a temática, em seguida, retomava-se as atividades de casa (resumindo o que foi trabalhado na sessão anterior, ressaltando quais os ganhos

significativos na prática clínica) e fazendo relação com o assunto da sessão do dia e com a atividade lúdica do início da sessão. Na sequência, eram realizadas discussões. Ao final de cada sessão, os participantes eram convidados a fazer uma reflexão sobre o tema na prática clínica e a realizar um exercício em casa até a próxima sessão. Como medidas de avaliação foram utilizados o Inventário de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2001) e o de Habilidades Sociais em Situações Terapêuticas Consideradas Difíceis (Santos, Soares, & Mourão, 2020). Para verificar a confiabilidade das mudanças individuais obtidas com o THS, bem como verificar a existência de diferenças entre o grupo experimental e o grupo de comparação no IHS e IHSSTD foi utilizado o Método JT (Del Prette, & Del Prette, 2008) a partir do indicador de índice de mudança confiável (IMC). Foi aplicado o Teste Exato de Probabilidade (Monte Carlo) a fim de aumentar a precisão dos resultados. Os resultados mostraram que os participantes do grupo experimental se beneficiaram com as atividades propostas em todas as dimensões avaliadas. Foi observado que os participantes apresentaram melhoras nas dimensões Enfrentamento e Autoafirmação com Risco (F1), Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo (F2) e Conversação e Desenvoltura Social (F3). Os resultados indicaram que para F3 três estudantes obtiveram melhoras clinicamente significativas. Os dados tratados apresentaram melhora confiável para lidar com as situações difíceis de Fuga e Invasão e de Quebra de Regras Acordadas em dois participantes do grupo experimental. Os resultados confirmaram a efetividade do THS na promoção de habilidades relacionadas ao uso da expressão da assertividade nas interações sociais. Nesse sentido, os resultados se coadunam com a literatura da área que aponta grandes desafios para os universitários de Psicologia ao longo de sua formação, especialmente no que diz respeito à integração de teoria e prática na formação para o exercício da profissão.

Palavras-Chave: Treinamento de Habilidades Sociais; Habilidades Sociais, Estudantes de Psicologia; Estagiário; Psicologia Clínica.

Agência Financiadora: CNPq

DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTOS PARA AVALIAR RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Coordenadora: FRANCINE NATHALIE FERRARESI RODRIGUES QUELUZ (UNASP, Eng Coelho e Hortolândia, SP)

As habilidades sociais são classes de comportamento que contribuem para melhores relacionamentos interpessoais em diferentes contextos do desenvolvimento humano. Diante disto, é importante desenvolver instrumentos que possam avaliar essas habilidades considerando as especificidades desses contextos. O objetivo deste simpósio é apresentar três instrumentos de avaliação de habilidades sociais e interpessoais. No primeiro estudo será apresentado o processo de adaptação para a Argentina da Escala de Conexão Social. No segundo estudo, visou-se descrever as propriedades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor Universitário – versão aluno (IHSE-PU-Aluno). Por fim, no terceiro estudo, será apresentado o processo de normatização do Inventário de Habilidades Sociais para Cuidadores de Idosos (IHS-CI). Acredita-se que instrumentos que avaliem habilidades sociais e interpessoais em diferentes contextos podem colaborar tanto para o desenvolvimento de pesquisa como de intervenções que considerem as especificidades contextuais.

Palavras-Chave: Habilidades sociais; Conexão Social; Desenvolvimento Humano; Psicometria; Avaliação Psicológica.

Atividade 1

Adaptación y datos normativos de la Escala de Conexión Social para adultos argentinos

VALERIA E. MORÁN (Universidad Siglo 21, Córdoba, Argentina)
MARIANO VILLARRUBIA (Universidad Siglo 21, Córdoba, Argentina)
VICTORIA CURI (Universidad Siglo 21, Córdoba, Argentina)
NICOLÁS FABBRO (Universidad Siglo 21, Córdoba, Argentina)

La conexión social (CS) refleja la cercanía interpersonal percibida por los individuos en relación a sus vínculos y grupos sociales, y guarda una estrecha relación con la ansiedad social (AS). Esto es así ya que la AS afecta negativamente al establecimiento y mantenimiento de relaciones positivas, la integración y participación en grupos sociales, y la aceptación por parte de los demás, impactando en la construcción del sentido de

pertenencia, bases de la CS. Con el fin de contribuir en el campo de estudio de las relaciones interpersonales, este trabajo tuvo como objetivo adaptar y validar la Escala de Conexión Social para adultos argentinos. Se tradujo y evaluó esta versión mediante juicio de expertos. Los análisis psicométricos confirmaron la estructura unidimensional de la escala con una buena consistencia interna, y se aportó evidencia de validez convergente y discriminante mediante correlaciones con medidas de extroversión y ansiedad social. Los análisis entre grupos demostraron diferencias significativas según estado civil, nivel educativo y ocupación. Finalmente se construyeron baremos normativos para la interpretación de sus puntuaciones. Se concluye que las medidas que aporta la versión argentina de la escala de conexión social son válidas y confiables para ser utilizadas en investigaciones, así como también en el ámbito clínico.

Referências

- Capanna, C., Stratta, P., Collazzoni, A., D'Ubaldo, V., Pacifico, R., Di Emidio, G., ... Rossi, A. (2013). Social connectedness as resource of resilience: Italian validation of the Social Connectedness Scale—Revised. *Journal of Psychopathology*, 19(4), 320–326.
- Duru, E. (2007). An adaptation study of social connectedness scale in Turkish culture. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26:85-94. (Turkish)
- Faro, A. L., McKee, L. G., Garcia, R. L., & O'Leary, J. L. (2019). Emotion socialization, social connectedness and internalizing symptoms in emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101051>
- Hare-Duke, L., Denning, T., de Oliveira, D., Milner, K., & Slade, M. (2019). Conceptual framework for social connectedness in mental disorders: Systematic review and narrative synthesis. *Journal of Affective Disorders*, 245, 188–199. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.10.359>
- Haslam, C., Cruwys, T., Haslam, S.A., Jetten, J., (2015). Social connectedness and health. *Encyclopedia of geropsychology*, 2174-2182.
- Lee, R. M., Dean, B. L., & Jung, K.-R. (2008). Social connectedness, extraversion, and subjective well-being: Testing a mediation model. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 414–419. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.05.017>
- Lee, R. M., Draper, M., & Lee, S. (2001). Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 48(3), 310–318. doi:10.1037/0022-0167.48.3.310
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The Social Connectedness and the Social Assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 232–241. doi:10.1037/0022-0167.42.2.232
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (2000). Understanding Social Connectedness in College Women and Men. *Journal of Counseling & Development*, 78(4), 484–491. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01932.x>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1992). Discriminant Validity of NEO-PIR Facet Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 52(1), 229–237. doi:10.1177/001316449205200128
- Morán, V. E., Azpilicueta, A. E., Cupani, M., & García- Lopez, L. J. (2019). Validación del Inventario de Fobia y Ansiedad Social- Forma Breve para universitarios argentinos. *Revista Avaliação Psicológica*, 18(02). <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.16760.05>
- Rossi, A., Stratta, P., & Capanna, C. (2012). Social connectedness and psychopathology. *Journal of Psychopathology*, 18(4), 305–308.
- Savci, M., & Aysan, F. (2019). A Hypothetical Model Proposal for Social Connectedness in Adolescents. *Türk Psikolojik Danisma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 589–621.
- Stavrova, O., & Luhmann, M. (2015). Social connectedness as a source and consequence of meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 470–479. doi:10.1080/17439760.2015.1117127
- Van Bel, D. T., Smolders, K., IJsselstein, W. A., & de Kort, Y. (2009). Social connectedness: concept and measurement. In *International Conference on Intelligent Environments* (pp. 67-74). IOS Press.

Palavras-Chave: Conexión Social; Adultos; Evaluación.

Agência Financiadora: Universidad Siglo 21

Atividade 2

Avaliação de habilidades sociais educativas de professores universitários sob a perspectiva de seus alunos

JOENE VIEIRA-SANTOS (UNASP, Hortolândia, SP)

A relação professor-aluno desempenha um papel primordial no processo educativo, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior. Nessa direção, as habilidades sociais educativas (HSE) que o professor desenvolve e utiliza na relação com os seus alunos podem resultar tanto em maior satisfação dos alunos, quanto em melhores condições de ensino-aprendizagem. Assim sendo, é importante ser capaz de avaliar as HSE dos professores sob a perspectiva de seus alunos. O presente trabalho tem como objetivo principal descrever as propriedades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor Universitário – versão aluno (IHSE-PU-Aluno). Participaram desse estudo 1406 estudantes universitários de diferentes instituições de ensino e de diferentes estados do Brasil, que tinham entre 18 e 55 anos. A análise de componentes principais indicou uma estrutura hierárquica composta por cinco dimensões de primeira ordem – Aprovar e valorizar os comportamentos dos alunos (AVC, 13 itens), Explicar, explicar e avaliar de maneira interativa (EEA, 11 itens), Cultivar afetividade, apoio e bom humor (AAH, 10 itens), Reprovar comportamentos indesejáveis dos alunos (RCI, 9 itens) e Orientar atividades (OAt, 6 itens) – e um componente de segunda ordem denominado de HSE. Os índices demonstram um ajustamento adequado para a solução com cinco dimensões de primeira ordem ($X^2 = 3645.23$, $p < .001$, $df = 941$, X^2 ajustado = 3.87, $RMSR = 0.03$) e para o modelo hierárquico ($GoF = .803$). Verificou-se também a validade baseada na variável critério satisfação com o professor em relação à (a) qualidade geral da relação, (b) diálogo com os alunos, (c) respeito demonstrado pelos alunos, (d) afetividade para com os alunos, (e) qualidade da atuação docente e (f) o quanto aprende com o professor. Esses itens foram tratados como uma escala unidimensional com α de Cronbach igual 0.90 e cargas superiores a 0.78. Observou-se que 65.4% da variância da escala de satisfação é explicada pelo nível de HSE do professor e 46.0% da variação nos indicadores da escala de satisfação é previsto pelo nível de HSE do professor. Além disso, o efeito direto de determinação do nível de HSE sobre o nível de satisfação é 0.808 ($p < 0.001$) e os efeitos indiretos dos construtos de primeira ordem sobre a satisfação variam 0.171 e 0.292, sendo que EEA e AAH apresentam efeitos indiretos maiores do que os demais construtos. Os dados do presente estudo indicam que o IHSE-PU-Aluno possui evidências de validade baseadas em sua estrutura interna e na relação com a variável critério satisfação do aluno em relação ao desempenho do professor. Instrumentos com evidências de validade são importantes para garantir uma avaliação confiável do construto de interesse. Aliado a isso, uma vez que não é incomum haver discrepâncias entre a percepção de professores e alunos sobre o desempenho docente e que essas discrepâncias ocasionem problemas de aprendizagem significativos, é importante ter instrumentos de validade que permitam examinar a percepção dos alunos sobre o desempenho docente e o seu impacto na aprendizagem discente. Novos estudos podem avaliar as evidências de validade do IHSE-PU-Aluno.

Referências

Vieira-Santos, J., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2018). Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor Universitário – versão aluno (IHSE-PU-Aluno): dados preliminares. *Avaliação Psicológica*, 17(2), 260–270. <https://doi.org/10.15689/ap.2018.1702.14611.12>

Vieira-Santos, J. (2019). Habilidades sociais educativas de docentes universitários na avaliação de alunos: validação de um instrumento (Universidade Federal de São Carlos). Retrieved from <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11629>

Vieira-Santos, J. (no prelo). Habilidades Sociais Educativas de Professores Universitários: Proposta de um Quadro Conceitual. *Revista Brasileira de Educação*.

Palavras-Chave: Habilidades sociais educativas; Educação Superior; Relação Professor-Aluno; Professor; Avaliação Discente.

Agência Financiadora: CAPES.

Atividade 3

Evidências de validade e normatização do Inventário de Habilidades Sociais para Cuidadores familiares de Idosos (IHS-CI)

FRANCINE NATHALIE FERRARESI RODRIGUES QUELUZ (UNASP, Eng Coelho e Hortolândia, SP)

Com o envelhecimento populacional, se torna cada mais necessário olhar para a saúde das pessoas que cuidam de idosos que apresentam alguma dependência. No contexto de cuidar de um idoso, habilidades sociais bem desenvolvidas podem ser um fator de proteção para esses cuidadores, pois eles conseguem pedir ajudar com mais facilidade, além de estabelecerem relacionamentos de melhor qualidade com as pessoas de seu círculo de convivência. Partindo desses pressupostos, o Inventário de Habilidades Sociais para Cuidadores de Idosos (IHS-CI) foi criado e suas primeiras evidências de validade foram publicadas em 2017. O objetivo deste estudo foi apresentar evidências de validade adicionais para o IHS-CI e seu processo de normatização. Participaram 927 cuidadores familiares de idosos, com idade média de 49,7 (dp = 14,1) anos, que responderam a um Questionário Sociodemográfico, ao Critério de Classificação Brasil e ao IHS-CI. Com resultado encontrou-se que o instrumento apresenta uma estrutura unifatorial, com boas propriedades psicométricas e que pode ser interpretado por meio de um escore global, que é diferente a depender do sexo, presença de demência no idoso e se a coleta é online ou presencial, estabelecendo padrões normativos diferentes para estes casos. Conclui-se que este instrumento pode ser utilizado em contextos clínicos, de intervenções e de pesquisa para aferir as habilidades sociais de cuidadores de idosos.

Referências

- Pinto, F. N. F. R., & Barham, E. J. (2014). Habilidades sociais e estratégias de enfrentamento de estresse: relação com indicadores de bem-estar psicológico em cuidadores de idosos de alta dependência. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 17(3), 525-539. <https://doi.org/10.1590/1809-9823.2014.13043>
- Pinto, F. N. F. R., Barham, E. J., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Interpersonal conflicts among family caregivers of the elderly: The importance of social skills. *Paidéia*, 26(64), 161-170. <https://doi.org/10.1590/1982-43272664201605>
- Queluz, F. N. F. R., Barham, E. J., Del Prette, Z. A. P., Fontaine, A. M. G.V., & Olaz, F. O. (2017). Inventário de Habilidades Sociais para Cuidadores de Idosos (IHS-CI): Evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 16(1), 78-86. <https://doi.org/10.15689/ap.2017.1601.09>
- Queluz, F. N. F. R., Barham, E. J., Del Prette, Z. A. P. D., & Santos, A. A. A. (2018). Inventário de Habilidades Sociais para Cuidadores Familiares de Idosos (IHS-CI): Relações com Indicadores de Bem-Estar Psicológico. *Trends in Psychology*, 26(2), 537-564. <https://doi.org/10.9788/tp2018.2-01pt>
- Queluz, F. N. F. R., Barham, E. J., & Del Prette, Z. A. P. (2019). The relationship between social skills and psychosocial adjustment among those who care for older adults. *Paidéia*, 29, e2917. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2917>

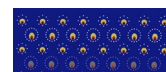
Palavras-Chave: Envelhecimento; Competência social; Assertividade; Avaliação Psicológica; Cuidar.

Agência Financiadora: FAPESP.

HABILIDADES SOCIAIS MEDIADAS PELO PROFESSOR: PROPOSTA ORIGINAL E ADAPTAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL

Coordenadora: TALITA PEREIRA DIAS (UFSCar, São Carlos, SP; ECCE, São Carlos, SP)

O campo das Habilidades Sociais pode constituir um caminho para promoção de desenvolvimento socioemocional na escola, a partir da formação docente. Nesse cenário, foi construído um programa EaD de formação de professores da Educação - HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA MEDIADAS PELO PROFESSOR (HSEMP) – que busca promover o desenvolvimento pessoal/interpessoal do professor e sua competência social profissional em habilidades sociais educativas e estratégias interativas de ensino para promover, de forma articulada à aprendizagem escolar, o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Esse programa é composto por quatro módulos organizados em salas virtuais do ambiente Moodle, com links para os materiais do programa. Considerando o panorama traçado, este simpósio foca no neste programa. De modo mais específico, o objetivo deste simpósio é apresentar a proposta original do programa HSEMP e seus resultados



no nível do ensino fundamental e as propostas de adaptações desse programa para o nível da Educação Infantil e na modalidade da Educação Especial. Na primeira apresentação, contextualiza-se o panorama teórico, empírico, prático e das atuais políticas educacionais que justificam o investimento na proposta do programa, bem sua estrutura e os principais resultados obtidos com a aplicação do programa junto a professores do Ensino Fundamental. As duas apresentações subseqüentes abordam as especificidades de cada contexto que justificam a adaptação para cada um deles, descrevendo as principais alterações realizadas. De modo mais específico, a segunda apresentação buscou descrever o processo de adaptação do programa para Educação Infantil. Por fim, no terceiro estudo descreve a adaptação do Programa Virtual Online - Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor (PVO-HSEMP) para os educadores da área de Educação Especial por meio de uma proposta inclusiva. Espera-se que, a partir dos dados obtidos com a aplicação do programa original na modalidade à distância e o investimento nas adaptações do programa para os diferentes contextos da Educação sejam viabilizadas ações na direção da disseminação para diferentes níveis e modalidades em todo território nacional.

Palavras-Chave: Habilidades sociais; Capacitação de professores; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação Especial.

Atividade 1

Programa virtual de formação de professores em habilidades sociais e educativas: aprendizagem e desenvolvimento socioemocional na escola

ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE (UFSCar, São Carlos, SP)
ALMIR DEL PRETTE (UFSCar, São Carlos, SP)

Este estudo, conceitualmente embasado no campo teórico-prático das Habilidades Sociais, teve como objetivo organizar, conduzir e avaliar, sob um delineamento experimental de grupo, resultados e processo de um Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental 1, utilizando alternativas não presenciais (TIDICs e EaD). O programa – HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA MEDIADAS PELO PROFESSOR – visa a promover o desenvolvimento pessoal/interpessoal do professor e sua formação pedagógica em habilidades sociais educativas e estratégias interativas de ensino para promover, de forma articulada, o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem acadêmica dos alunos. A pesquisa visa a avaliar o impacto do programa sobre o repertório de professores e alunos e gerar produtos permanentes para sua replicação e difusão no sistema escolar. O programa aqui relatado constou de três módulos totalizando 120 horas: (M1) Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor, apresenta as bases do campo das habilidades sociais e visa o desenvolvimento pessoal/interpessoal do professor; (M2) Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na infância, apresenta conhecimentos sobre esses dois temas e como podem ser promovidos em articulação com os objetivos acadêmicos, ilustrando procedimentos para avaliar e monitorar as aquisições dos alunos; (M3) Habilidades sociais educativas e mediação do professor, visa promover alternativas do professor em interações e habilidades sociais educativas enquanto condições de ensino relevantes/efetivas para o desenvolvimento socioemocional e as habilidades interativas do aluno em articulação com a aprendizagem acadêmica. Todo o material foi produzido especialmente para o Curso, com ênfase na prática, incluindo recursos visuais e auditivos, vídeos instrucionais, motivacionais e ilustrativos, músicas e mensagens, além de tarefas interpessoais de análise e aplicação dos conhecimentos nas interações sociais de vida diária e de sala de aula. O programa foi conduzido com 23 professores do grupo experimental GE), avaliando-se concomitantemente 20 professores do grupo controle (GC) e seis alunos de cada professor, compondo 264 alunos de ambos os gêneros, com e sem dificuldade de aprendizagem, com problemas de comportamento internalizante e externalizante e não classificados. Professores foram avaliados em diferentes momentos e avaliaram seus alunos em dois momentos, com instrumentos padronizado e produzidos para o programa. Os dados foram analisados quali e quantitativamente, com comparação estatística entre grupos e entre momentos. Os resultados foram significativamente favoráveis ao GE, podendo-se destacar: (a) melhora significativa dos professores do GE (mas não do GC) em conhecimento sobre habilidades sociais e no de repertório de habilidades sociais e sociais educativas; (b) impacto sobre indicadores de desenvolvimento socioemocional dos alunos dos GE (melhora em habilidades sociais e rendimento acadêmico e redução de problemas de comportamento) mas não do GC; (c) indicadores positivos do GE sobre o processo da intervenção (aceitabilidade, viabilidade e usabilidade). Concluiu-se sobre a viabilidade e aceitabilidade do justificando sua difusão para diferentes níveis e modalidades de ensino (CNPq/INCT-ECCE/SEAD-UFSCar/EdUFSCar).

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Formação de Professores; Desenvolvimento Socioemocional; Escola.

Agência Financiadora: CNPq

Atividade 2

Habilidades Sociais na escola mediadas pelo professor: adaptação de um programa de formação continuada via educação a distância para educação infantil

TALITA PEREIRA DIAS (UFSCar, São Carlos, SP; ECCE, São Carlos, SP)
ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE (UFSCar, São Carlos, SP)

A maior ênfase de políticas educacionais sobre o desenvolvimento socioemocional (DSE) na escola trazem desafios para formação docente, quanto a habilidades voltadas para isso. O campo das habilidades sociais (HS) pode contribuir no que se refere às bases conceituais, metodológicas e práticas para essa formação, como é o caso do programa, na modalidade EaD de HS na Escola mediadas pelo professor (HSEMP) que foca na formação de professores, visando ao DSE dos alunos na escola. Os resultados com Ensino Fundamental, motivando a ampliação para outros níveis como a Educação Infantil (EI), etapa crítica de aprendizagem. Para tanto, adaptações de sua versão original são necessárias. Este estudo descreve o processo de adaptação do programa HSEMP de formação para professores e DSE para alunos da EI. Foi feita análise e adaptação dos textos, estratégias de ensino, atividades e estrutura do programa, com base em: (1) revisão de literatura sobre programas em DSE e de formação continuada na EI e listadas especificidades; (3) acesso a documentos norteadores da EI, (4) estudo do desenvolvimento na primeira infância. Quanto aos resultados, os quatro módulos da proposta original foram mantidos. O primeiro que aborda as HS pessoais dos professores não foi alterado. Nos módulos 2 e 3, que abordam respectivamente HS infantis e educativas houve as seguintes adaptações: alteração/inclusão de atividades/exercícios mais contextualizados à EI, substituição do termo aprendizagem acadêmica para escolar e de exemplos envolvendo ensino fundamental por aqueles compatíveis com crianças e professores da EI e algumas revisões de redação. No módulo 2, manteve-se a estrutura com três unidades. Houve inclusão dos campos de experiência da BNCC na EI, substituição do instrumento de avaliação (SSRS para PKBS-Br), exclusão da classe de HS acadêmicas e do termo anti-bullying ao longo dos textos. Já no módulo 3, a unidade sobre prevenção do bullying foi excluída e houve inversão da unidade 2 sobre valorização e feedback e unidade 4 de mediação interativa. Ainda, as HS educativas de organizar atividade interativa, cultivar afetividade e fazer uso do lúdico foram mais destacadas. O módulo 4 teve a exclusão da classe de HS acadêmicas e a inclusão de fichas de recursos foram construídas para Educação Infantil. Discutem-se avanços na direção de um programa de formação de professores em HS e HS educativas articulado à promoção de DSE que possa ser disponibilizado para os diferentes níveis da Educação Básica e seu potencial de disseminação em termos de políticas públicas no contexto brasileiro.

Palavras-Chave: Habilidades sociais; capacitação de professores; Educação Infantil.

Atividade 3

Habilidades Sociais na escola mediadas pelo professor: adaptação para a modalidade da educação especial

PATRICIA LORENA QUITERIO (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

O desenvolvimento das habilidades sociais e educativas de professores é fator essencial para a inclusão de alunos com deficiência. O objetivo geral do estudo foi adaptar o Programa Virtual Online - Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor (PVO-HSEMP) para os educadores da área de Educação Especial por meio de uma proposta inclusiva. Os procedimentos da pesquisa ocorreram em etapas: (i) acesso ao PVO-HSEMP coordenado pela professora Zilda Del Prette e realização dos módulos para conhecimento, apropriação e adaptação da proposta; (ii) realização do curso de tutoria - PVO-HSEMP composto por seis etapas que abarcam aspectos teóricos referentes ao campo teórico-prático das habilidades sociais e educativas, conhecimento da plataforma *Moodle* e treino de devolutiva para os cursistas; (iii) elaboração da versão PVO-HSEMP para o público da Educação Especial (PVO-HSEMP-EE), adaptando os três módulos com inserção de textos em hipermídia, tarefas, vídeos com a temática de inclusão, gravação de vídeos, fóruns e *podcasts*, mantendo o critério da carga horária inicial prevista para o programa de 120h. De forma resumida apresenta-se a adaptação: Módulo 1 teve como foco a sensibilização para a inclusão de estudantes com deficiência. Módulo 2 teve como finalidade a inserção de conhecimentos referentes à área de Educação Especial, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão, bem como conhecimento sobre as deficiências intelectual, física/paralisia cerebral, auditiva, visual e autismo. Módulo 3 apresentou estratégias para inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas, como a comunicação alternativa. Ressalta-se que o PVO-HSEMP apresenta instrumentos de medida de pré-intervenção, processual e pós-intervenção, constituído por instrumentos validados e/ou elaborados para esse programa e instrumentos foram adaptados ou inseridos para o PVO-HSEMP-EE; (iv) envio do formulário de caracterização para professores de escolas públicas e particulares, por meio do *google forms*, que teve como objetivo caracterizar o perfil de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio sobre aspectos relativos à Educação Especial e propor /implementar ações

colaborativas. A análise parcial dos dados revela que os participantes têm idades entre 23 e 77 anos [M=43,59; DP=11,36], sendo 88% do sexo feminino. A maioria atua em escola pública (74%) e 83% possui graduação em Ciências Humanas, 14% em Ciências Exatas e 3% não possui graduação. Em relação a formação em educação especial, 70% teve alguma disciplina com este enfoque, sendo que a contribuição dessa disciplina para a formação obteve a média de 5,19 [DP 3,22]. A maior parte (91%) lecionou para alunos com deficiência. Ao final do questionário, perguntou-se a interesse em participar do estudo piloto do PVO-HSEM-EE e obteve-se 78 respostas positivas, que corresponde a 83% dos respondentes; (v) Editoração dos recursos para a versão PVO-HSEMP-EE. Esta etapa ocorreu em parceria com o setor de Ensino à Distância da Universidade Federal de São Carlos para implementação da adaptação na plataforma *Moodle* e abarcou toda a revisão do programa para mídia digital. Com os dados da pesquisa foi possível auxiliar no modelo de delineamento de formação continuada, por meio remoto, em contexto educativo, promovendo um maior alcance a professores para o desenvolvimento socioemocional de alunos e professores.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais Educativas; Inclusão; Pessoas com Deficiência; Formação de Professores.

Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj / APQ-1).

HABILIDADES SOCIAIS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E SAÚDE MENTAL MATERNA E INFANTIL

Coordenadora: ALESSANDRA TURINI BOLSONI-SILVA (UNESP, Bauru, SP)

As relações entre práticas educativas parentais e comportamentos infantis está bem documentada na literatura, na direção de que práticas educativas positivas influenciam comportamentos habilidosos de crianças e práticas negativas trazem prejuízos ao desenvolvimento infantil. De forma semelhante é reconhecido que os problemas de comportamento são concorrentes aos comportamentos habilidosos e associados ao prejuízo acadêmico. Sabe-se que diferentes variáveis influenciam as práticas educativas e os comportamentos. Considerando esse cenário há algumas lacunas pouco exploradas que são foco deste simpósio: 1) o estudo da saúde mental materna como variável que influencia práticas e comportamentos, considerando diferentes métodos de análise e o sexo das crianças; 2) a avaliação de estudantes com TDAH e sua relação com práticas educativas e o uso de medicação. Desse modo, na primeira apresentação a Profa. Dra. Sonia Regina Loureiro relatará resultados de estudo sobre os efeitos preditivos e diferenciados da depressão materna, das práticas parentais maternas e do sexo das crianças para os problemas comportamentais. A segunda apresentação, da Profa. Dra. Alessandra Turini Bolsoni Silva, apresentará resultados sobre o impacto da parentalidade e da depressão materna para problemas de comportamento totais e os perfis clínicos de problemas internalizantes, externalizantes ou combinados; e o efeito da parentalidade positiva, enquanto variável moderadora dessas relações. A última apresentação, da Profa. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias, apresentará resultados relativos a identificação das habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho acadêmico e recursos familiares de crianças com TDAH e ainda, a comparação de alunos quanto a indicadores de TDAH e uso ou não de medicação. Os dados dos três estudos convergem quanto ao impacto negativo do uso de práticas negativas na educação das crianças e do papel das práticas positivas como variáveis de proteção, trazendo informações relevantes para a avaliação, prevenção e intervenção junto a crianças e familiares.

Apresentação 1

Impacto das práticas educativas e depressão materna para problemas comportamentais de crianças: efeitos de moderação

ALESSANDRA TURINI BOLSONI-SILVA (UNESP, Bauru, SP)
FERNANDA AGUIAR PIZETA (UNIP, Ribeirão Preto, SP)
SONIA REGINA LOUREIRO (FMRP-USP, Ribeirão Preto, SP)

A família constitui-se em um dos principais contextos de desenvolvimento, especialmente na infância, configurando-se como condição de suporte ou de adversidade na medida em que pode favorecer a socialização ou os problemas de comportamento. Tais problemas, por sua vez, se destacam como desfecho desenvolvimental negativo e um dos principais motivos de encaminhamento para os serviços de saúde. As associações entre depressão materna, práticas educativas e problemas e comportamento de pré-escolares e escolares, embora bastante estudadas, evidenciam lacunas quanto aos mecanismos pelos quais tais variáveis exercem a sua influência. Objetiva-se verificar: (a) o impacto da parentalidade e da depressão materna para problemas de comportamento, avaliado pelo CBCL - Child Behavior Checklist, considerando-se o escore total

e problemas e os perfis clínicos para problemas internalizantes, externalizantes ou combinados; e (b) o efeito da parentalidade positiva, enquanto variável moderadora dessas relações. Participaram 101 mães biológicas, casadas ou em união estável, com filhos pré-escolares e escolares. Essas, responderam instrumentos validados sobre depressão materna, práticas educativas e problemas de comportamento: Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P), CBCL - *Child Behavior Checklist*, PHQ-9 - Questionário Sobre a Saúde do Paciente-9 (*Patient Health Questionnaire*). Os dados foram tratados por análises de regressão uni e multivariada, para os escore total de problemas e para os diferentes perfis de problemas, e foram conduzidas análises de moderação tendo por foco as práticas positivas e os diferentes desfechos de problemas ($p \leq 0,05$). Verificou-se associações entre parentalidade negativa, depressão materna atual e problemas comportamentais (totais, internalizantes, externalizantes e combinados). Os resultados, das análises de regressão univariadas e multivariadas mostraram que tanto a depressão materna como a parentalidade negativa influenciam a ocorrência de problemas totais de comportamento e, quando tais problemas foram avaliados a partir de perfis clínicos, identificou-se um maior poder explicativo de ambas as variáveis (depressão e prática negativa) quando da presença de problemas combinados. Desse modo, a depressão materna sozinha se configurou em condição adversa para crianças com problema internalizante ou externalizante, contudo, quanto maiores os escores de depressão e de práticas negativas maior o impacto para os problemas comportamentais das crianças. Desse modo, na presença das duas variáveis, depressão materna e parentalidade negativa, as crianças apresentaram mais indicadores de problemas de comportamento (perfil combinado com problemas externalizantes e internalizantes), com maior poder explicativo que nas univariadas, o que coloca em evidência o efeito cumulativo de eventos adversos para os desfechos infantis. Identificou-se também que a parentalidade positiva reduziu o impacto negativo da depressão materna para os problemas de comportamento quando se considerou os escores totais e em combinação de problemas externalizante e internalizante. Considera-se relevante estimular práticas positivas que minimizem o impacto da depressão e das práticas negativas para os problemas comportamentais.

Palavras-Chave: Depressão; Estilo Parental; Distúrbios Do Comportamento.

Agência Financiadora: CNPq

Apresentação 2

Estudantes com TDAH: Habilidades Sociais, problemas comportamentais, desempenho acadêmico e recursos familiares

LUCIANA CARLA DOS SANTOS ELIAS (FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP)
ANAÍSA LEAL BARBOSA ABRAHÃO (UNESP, Franca, SP)

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por padrões persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade, interferindo negativamente no desenvolvimento. As habilidades sociais (HS) são recursos importantes a serem desenvolvidos/aprimorados, atuando como fator de proteção, em indivíduos com TDAH. Tendo em vista que as HS são aprendidas ao longo do desenvolvimento, os pais (responsáveis legais) e professores ocupam um lugar de destaque para a promoção dessa aprendizagem. Teve-se como objetivo geral identificar habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho acadêmico e recursos familiares de crianças com TDAH e, como específico, comparar alunos quanto a indicadores de TDAH e uso ou não de medicação. Ressalta-se que os dados que serão apresentados pertencem a um estudo maior (tese de doutorado) que teve delineamento misto, contudo, neste simpósio serão apresentados apenas alguns resultados quantitativos. Participaram 43 estudantes ($M = 9,6$ anos, $DP = 1,5$) do Ensino Fundamental I, 43 responsáveis ($M = 39,1$ anos, $DP = 7,6$) e 38 professoras ($M = 43,1$ anos, $DP = 8,4$). A coleta foi realizada em escolas públicas de uma cidade do interior paulista. Os instrumentos utilizados foram *Social Skills Rating System* (SSRS-BR nas versões criança, pais e professores), *Escala de Conners* e Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF). Os dados foram cotados segundo as proposições dos instrumentos e realizadas análises estatísticas, tendo como valor de significância ($p \leq 0,05$), para tanto foi utilizado o software *Jasp*. Os resultados apontaram diferenças significativas entre os participantes e amostra de referência (SSRS) nas avaliações de pais, professores e alunos, com dificuldades acentuadas em habilidades sociais e problemas de comportamento; não foram encontradas diferenças significativas entre as avaliações de pais, professores e alunos no que tange às habilidades sociais; observou-se a existência de recursos importantes no ambiente familiar, como as práticas educativas parentais positivas, embora as negativas com maior frequência; além de notas acadêmicas acima da média da escola na presença de TDAH e; ao comparar grupo usuário e não usuário de medicação, apenas na variável total de habilidades sociais foi encontrada diferença significativa, segundo avaliação dos alunos, a favor do grupo sem medicação. A partir dos resultados pode-se perceber a necessidade de programas de intervenção com a população estudada (alunos e pais), no sentido de promover o desenvolvimento/aprimoramento de habilidades sociais importantes para o desenvolvimento nos menores e redução de práticas educativas negativas.

Palavras-Chave: TDAH; Habilidades Sociais; Problemas de Comportamento; Família.

Agência Financiadora: CAPES

Apresentação 3

Saúde mental materna: práticas educativas e problemas de comportamento

SONIA REGINA LOUREIRO (FMRP-USP, Ribeirão Preto, SP)
THAYSA BRINCK FERNANDES SILVA (FMRP-USP, Ribeirão Preto, SP)
MARIANNA RAMOS E OLIVEIRA (FMRP -USP, Ribeirão Preto, SP)
FERNANDA AGUIAR PIZETA (UNIP, Ribeirão Preto, SP)

Os problemas de saúde mental materna são reconhecidos como condições de adversidade ao desenvolvimento das crianças, com destaque para a depressão, pela alta taxa de prevalência e recorrência e por seu efeito nas interações sociais, em especial para as práticas educativas. Nesse contexto se insere a questão de pesquisa norteadora do estudo apresentado neste simpósio, abordando o impacto diferenciado da depressão materna, da parentalidade e do sexo das crianças para os desfechos comportamentais de meninos e meninas em idade escolar. Os dados analisados decorrem de um doutorado e de um mestrado, orientados pela primeira autora. Objetivou-se avaliar, no contexto da depressão materna, os efeitos preditivos da depressão materna, das práticas parentais maternas e do sexo das crianças para os problemas comportamentais. Participaram 101 díades mãe-criança, de uma amostra da comunidade, distribuídas em dois grupos diferenciados pela saúde mental materna, a saber: G1 - 51 díades, cujas mães apresentaram diagnóstico de depressão, e G2 - 50 díades, cujas mães não apresentaram histórico de depressão. As 101 mães foram identificadas por meio dos seus filhos biológicos, 51 meninos e 50 meninas, com idade entre oito e 11 anos, selecionados em escolas públicas do ensino fundamental da cidade de Uberaba-MG. As mães responderam aos instrumentos: Entrevista Clínica Estruturada (depressão), Inventário de Estilos Parentais (práticas parentais) e Questionário de Capacidades e Dificuldades (comportamento infantil). Os dados foram codificados segundo as recomendações técnicas e analisados por procedimentos estatísticos ($p \leq 0,05$). Para as análises, utilizou-se a regressão linear multivariada e a análise de covariância ($p \leq 0,05$). Verificou-se, por meio da análise de regressão linear multivariada, que as variáveis práticas negativas gerais e as práticas específicas de negligência e abuso físico e o sexo masculino foram as melhores preditoras dos problemas comportamentais das crianças; e as práticas educativas positivas foram preditoras de menos problemas comportamentais gerais, menos problemas de conduta e menos indicadores de hiperatividade. As análises de covariância mostraram que a depressão materna perdeu o efeito preditivo para os indicadores comportamentais ao controlar-se os efeitos do sexo das crianças, mas manteve os efeitos preditivos para o aumento das práticas parentais negativas. Conclui-se que o modo como as mães se relacionam com seus filhos, especialmente com os meninos, expresso pelo uso de mais práticas negativas, apresentou impacto negativo para o comportamento das crianças, independentemente da depressão materna. Tais dados contribuem para o planejamento de programas de prevenção e intervenção, com foco nas orientações quanto às práticas educativas, no sentido de minimizar os problemas comportamentais infantis, especialmente para os meninos.

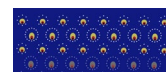
Palavras-Chave: Depressão; Estilo Parental; Distúrbios do Comportamento.

Agência Financiadora: CNPq

HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA: EXPLORANDO INVESTIGAÇÕES ENTRE ALUNOS, PROFESSORES E RESPONSÁVEIS

Coordenador: ALMIR DIEGO BRITO (UNIVERSO, Niterói, RJ)

É sabido que as habilidades sociais (HS) contribuem para o exercício da competência social (CS) que, por sua vez, possibilita experiências relacionais mais adequadas capazes de promover estados mais positivos nos ambientes em que os indivíduos estão inseridos. Os contextos escolares são espaços que abarcam uma multiplicidade de vivências e interações que devem estar orientadas para o cumprimento do objetivo geral da educação: o desenvolvimento integral do ser humano. Dessa maneira, pode-se afirmar que as HS são fundamentais para o sucesso da experiência educacional. Dada sua importância, as abordagens investigativa e interventiva das HS e da CS nos cenários educacionais devem ser contempladas de modo a considerar todos os atores envolvidos nestes ambientes. Ainda parece não existir relatos na literatura que apreciem a investigação das HS, de forma integrada, entre todos os sujeitos que compõem o cenário escolar. Com o intuito de apontar a necessidade deste tipo de abordagem, a proposta deste Simpósio é reunir trabalhos distintos que demonstrem investigações entre três grupos de indivíduos presentes nas escolas (alunos, professores e responsáveis). Neste movimento, pretende-se afirmar que as HS devem ser promovidas e



contempladas entre todos, assim como a responsabilidade do alcance de objetivos educacionais é de todos aqueles que estão inseridos nesses contextos. Acredita-se, portanto, que a reunião dos três trabalhos, que apresentam experiências inseridas no Ensino Fundamental, reforça e preserva conquistas no campo das HS, bem como pode ser capaz de despertar a exploração de possibilidades de investigação e intervenção das HS nos variados contextos escolares e para os indivíduos que nele estão inseridos e deles são responsáveis.

Apresentação 1

Competência social de professores segundo mães e pais de alunos

ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói, RJ; UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

ALMIR DIEGO BRITO (UNIVERSO, Niterói, RJ)

HUMBERTO CLAUDIO PASSERI MEDEIROS (UNIVERSO, Niterói, RJ; Fundação de Apoio à Escola Técnica, FAETEC, RJ)

O envolvimento da família na rotina educacional dos filhos e sua interação com a comunidade escolar são benéficos para a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Considerando que pais e mães podem contribuir para um funcionamento mais significativo da escola, este estudo teve como objetivo conhecer as concepções desses indivíduos sobre a competência social dos professores dos filhos. Participaram oito mães e oito pais de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, cada metade de escolas públicas e privadas. Os dados obtidos por meio de entrevistas individuais foram analisados através do software IRAMUTEQ que apresentou quatro Classificações Hierárquicas Descendentes (CHD) divididas quanto ao sexo dos participantes. Houve semelhança entre mães e pais na utilização de recursos paradidáticos e à arrumação do mobiliário da classe para facilitar o alcance de objetivos educativos. As diferenças foram que pais relacionaram o uso de recursos paradidáticos ao alcance de objetivos e as mães, nos relatos nessa sessão, discorreram mais sobre os recursos utilizados pelos professores e sua prática didática, ressaltando a importância da utilização da literatura, dos filmes e das músicas para o aprendizado, demonstrando assim maior familiaridade com os processos educacionais do que os homens. Outras semelhanças entre os dois grupos demonstraram maiores diferenças entre as concepções de mães e pais. Enquanto os homens apresentaram falas mais criteriosas e questionadoras acerca de envolvimento interpessoais e expressão da afetividade entre professores e alunos, as mulheres demonstraram mais apreciação da competência social dos professores quando as ações docentes ocorrem em detrimento do cuidado com os alunos e da preocupação com o seu bem-estar. Os dados evidenciaram que mães e pais têm expectativas de que os professores atuem de maneira socialmente competente. Entretanto, as diferenças nas concepções entre os grupos revelaram que os pais aparentam maior distanciamento da realidade escolar do que as mães. As limitações deste estudo são o número da amostra, o fato desta estar inserida apenas na região metropolitana do Rio de Janeiro e acolher somente responsáveis de um determinado segmento educacional. Entretanto, o estudo possibilitou um espaço para que os participantes pudessem refletir acerca do cotidiano educacional em que seus filhos estão inseridos e ter contato com a temática das habilidades sociais.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Professores de Ensino Fundamental; Interação Professor-Aluno.

Agência Financiadora: CNPq

Apresentação 2

Treinamento online de habilidades sociais para professores do ensino fundamental

ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói, RJ; UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

ALMIR DIEGO BRITO (UNIVERSO, Niterói, RJ)

HUMBERTO CLAUDIO PASSERI MEDEIROS (UNIVERSO, Niterói, RJ; Fundação de Apoio à Escola Técnica, FAETEC, RJ)

ZEIMARA DE ALMEIDA SANTOS (UNIVERSO, Niterói, RJ)

JAQUELINE DE CARVALHO AUGUSTO DA HORA SANTOS (UNIVERSO, Niterói, RJ)

HAYUMY LIMA ROCHA (UNIVERSO, Niterói, RJ)

VINÍCIUS SOARES ALVES MENDES (UNIVERSO, Niterói, RJ)

Devido às diferenças culturais e de práticas educativas familiares dos alunos, diversos são os conflitos interpessoais entre estudantes e professores no contexto de sala de aula. Sendo assim, é importante que o professor adquira um repertório comportamental de soluções para situações de conflito em sala de aula e, com isso, emita comportamentos socialmente competentes. Nesse entendimento, o presente estudo avaliou os efeitos de um programa remoto de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Isso porque, por meio do THS, é possível ensinar comportamentos apropriados para situações escolares cotidianas que exigem uma melhor competência social por parte do professor.

Participaram 11 professores de idade entre 29 e 63 anos ($M = 43,95$; $DP = 10,57$), que atuavam em colégios de segmento público e privado. Os participantes inscritos foram divididos entre o grupo experimental de THS e o grupo de comparação denominado como Ciclo de Palestras para Professores do Ensino Fundamental. Para realizar as medidas dessa investigação, foram utilizados dois instrumentos: o Inventário de Habilidades Sociais - 2 (IHS2) e o Inventário de Habilidades Sociais Educacionais - versão para professores (IHSE). O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade e a coleta de dados ocorreu em formato online devido a pandemia gerada pelo novo coronavírus, que culminou em um isolamento social estratégico com fins de prevenção ao alastramento do vírus. Sendo assim, foram realizadas dez sessões remotas com dias e horários agendados com antecedência, através do link disponibilizado para a plataforma de reuniões virtuais. Nesses encontros, os professores foram treinados para adquirir e ampliar seus repertórios de habilidades sociais e habilidades sociais educativas para melhor manejo de situações escolares difíceis. Tais situações englobaram quatro temas específicos: Indisciplina, Dificuldades Psicossociais, Violência e Discriminação. Os dados foram analisados utilizando-se o Método JT incluindo os índices de mudança confiáveis como padrão para considerar as diferenças individuais dos sujeitos. Como principais resultados, foi verificado que, para o IHS-2, 7 dos 11 (63,64%) participantes obtiveram resultados significativamente positivo após o THS, sendo esses os participantes P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P10. Já no IHSE, também foram obtidos resultados significativamente positivos em 7 dos 11 professores que participaram (63,64%), sendo eles P1, P2, P4, P5, P7, P10 e P11. Dessa forma, 5 participantes (45,45%) obtiveram resultados positivos em ambos instrumentos após aplicação dos instrumentos, deles, 2 (18,18%) tiveram resultado positivo em ao menos 1 dos instrumentos e 3 (27,27%) não obtiveram resultados significativamente positivos em nenhuma das medidas utilizadas. A intervenção realizada, mesmo enfrentando os desafios do ambiente remoto, levou os participantes à aquisição de um repertório mais elaborado de habilidades sociais e habilidades sociais educativas, possibilitando tornarem-se mais competentes para o contexto de sala de aula e ajudando-os a estabelecer ambientes de aprendizagem mais positivos. Como limitação, dado a novidade do THS remoto, ainda há dificuldade para alcançar todos participantes de modo online, sendo necessário que futuras intervenções melhorem tal aspecto, especialmente com alteração de uma ou outra atividade para que se tornem mais interativas.

Palavras-Chave: Treinamento de Habilidades Sociais; Ensino Médio; COVID-19; Educação.

Agência Financiadora: CNPq

Apresentação 3

Treinamento de habilidades sociais com crianças do ensino fundamental I

JAQUELINE DE CARVALHO AUGUSTO DA HORA SANTOS (UNIVERSO, Niterói, RJ)
ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói, RJ; UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

A infância é uma fase de desafios, uma vez que é caracterizada pelo período de desenvolvimento integral. É nessa fase que diferentes situações vivenciadas vão ganhando significados, requerendo das crianças recursos para enfrentá-las. Quando há situações geradoras de sofrimento, as crianças podem não estar preparadas para o enfrentamento, desencadeando adversidades emocionais que precisam ser observadas à luz de um conhecimento da criança a fim de identificar se apontam para algum sintoma de adoecimento mental. Criar oportunidades para melhorar as relações sociais das crianças foi um caminho que este estudo procurou seguir. O objetivo foi verificar se o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) pode ampliar os repertórios de habilidades sociais, diminuindo os índices de ansiedade e depressão. É um estudo de natureza longitudinal com pré e pós teste e comparação de grupos. Participaram 23 crianças entre 7 - 12 anos divididas entre o grupo experimental (GE) e o de comparação (GC) de uma escola privada. Foram usados o Sistema de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças, Escala Spence de Ansiedade Infantil e Inventário de Depressão Infantil. O teste de *Mann-Whitney* indicou que o GC e o GE se diferenciaram quanto ao CDI e Ansiedade de Separação e apresentaram diferenças quanto ao Autocontrole/Civilidade e Assertividade. O teste de *Wilcoxon* pareado indicou que houve diferenças nos construtos antes e depois da intervenção. Os participantes do GC apresentaram diferenças significativas para Autocontrole/Civilidade e para Assertividade. No GE, observou-se uma diferença significativa entre antes e depois para o CDI e para Autocontrole/Civilidade. No Método JT, identificou-se duas crianças no GE aumentando os índices no fator Empatia/Responsabilidade, três crianças diminuindo e seis sem mudanças. No fator Responsabilidade, três crianças aumentaram, uma diminuiu a amplitude do repertório e sete crianças não obtiveram mudanças. No fator Autocontrole, sete crianças aumentaram, duas diminuíram e três não obtiveram mudanças. Para o fator Assertividade, cinco crianças aumentaram, duas diminuíram e cinco não obtiveram mudanças. As crianças do GE apresentaram maiores ganhos, com uma melhora clínica positiva em relação aos participantes do GC. O THS foi efetivo para aumentar as habilidades sociais do GE quando foram feitas as análises individuais. As contribuições vêm no sentido de reforçar os ganhos que crianças podem ter ao participarem de um THS. Melhoras nos índices de depressão abrem caminhos para futuras intervenções. Como limitação percebeu-se que o THS foi desenvolvido antes de se conhecer a realidade local e avaliar as crianças e férias escolares que interromperam temporariamente o treinamento. Como perspectivas, estudos

que incluam avaliações feitas por pais e professores antes e depois da intervenção; estudos com *follow-up* após o THS, identificando se as mudanças permanecem como o tempo; estudos com delineamento qualitativo que avaliem resultados por meio do discurso de todos os envolvidos no THS; identificação de quais classes de habilidades sociais funcionariam como fatores protetivos aos transtornos de ansiedade e depressão.

Palavras-Chave: Habilidades sociais; Ansiedade; Depressão; Criança.

Agência Financiadora: CAPES

HABILIDADES SOCIAIS EM HISTÓRIAS INFANTIS - PRÁTICA DOCENTE COM LIVROS E GIBIS

Coordenador: HUMBERTO CLAUDIO PASSERI MEDEIROS (UNIVERSO, Niterói, RJ; Fundação de Apoio à Escola Técnica, FAETEC, RJ)

Entre as diversas ferramentas que podem ser utilizadas na prática docente, as histórias infantis oferecem uma rica fonte para variadas abordagens. De maneira criativa os autores, personagens, professores e alunos passam a compor um momento de exploração do conteúdo de cada uma delas, conforme os objetivos traçados pelos docentes. Contadas sob as formas de livros e gibis podem dar suporte, por exemplo, ao desenvolvimento e aprendizagem de comportamentos sociais, que podem ser trabalhados quando destacadas as Habilidades Sociais existentes nesse universo. Nesses formatos, os livros ou gibis possibilitam aos professores apresentarem às crianças os personagens com os quais podem se identificar e, com base nas interações existentes em cada situação, abrirem caminho para conhecer de forma lúdica o contexto das relações interpessoais. Nos trabalhos pertencentes ao Simpósio foram realizados três estudos com os livros e gibis com o objetivo de investigar a frequência das interações sociais. Nos gibis foram investigadas as relações socialmente competentes dos personagens da Turma da Mônica nos textos de Mônica, Magali e Cascão, bem como as manifestações de problemas internalizantes e externalizantes. Nos livros foram realizados dois estudos com materiais impressos e publicados em períodos diferentes que compunham o programa Biblioteca na Escola, do Ministério da Educação, destinados ao Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano. Nos dois trabalhos o objetivo foi investigar as Habilidades Sociais (HS) presentes nas interações entre personagens das histórias infantis com fins psicopedagógicos. No primeiro, a amostra foi composta por 36 obras impressas e publicadas entre 2015 e 2018 e no segundo, a amostra foi composta por 77 livros impressos no ano de 2019 que foram entregues às escolas.

Apresentação 1

As Habilidades Sociais dos personagens da Turma da Mônica

ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói, RJ; UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
JAQUELINE DE CARVALHO AUGUSTO DA HORA SANTOS (UNIVERSO, Niterói, RJ)
HAYUMY LIMA ROCHA (UNIVERSO, Niterói, RJ)
FÁTIMA REGINA BRITO UHR (UNIVERSO, Niterói, RJ)

Histórias infantis permitem às crianças se identificarem com personagens e com as diversas situações vividas, abrindo caminho para que as complexas dimensões humanas sejam conhecidas de forma lúdica, especialmente no contexto das relações interpessoais. Tendo em vista as características lúdicas do universo infantil e as revistinhas em quadrinhos como uma literatura de baixo custo, este estudo teve por objetivo investigar a frequência das interações socialmente competentes dos personagens dos gibis Mônica, Magali e Cascão, bem como as manifestações de problemas internalizantes e externalizantes. Como hipótese, os personagens apresentam mais comportamentos pró-sociais do que problemáticos e poderiam inspirar as crianças a realizarem comportamentos interativos considerados como socialmente competentes. O estudo foi de natureza descritiva e transversal. Utilizou-se as revistinhas disponíveis na editora, dos personagens Mônica, Magali e Cascão, no período de janeiro a agosto de 2020, com periodicidade mensal e os almanaques com periodicidade bimestral. Obteve-se 11 revistas da Mônica, 11 da Magali e 12 do Cascão, com 178 histórias. Os resultados apontaram a frequência com que as interações socialmente competentes dos personagens se apresentaram, bem como as manifestações dos problemas de comportamento. Encontrou-se 135 histórias nas quais as interações sociais eram visíveis nas falas e imagens dos personagens, tendo sido categorizadas 494 classes e subclasses de habilidades sociais. Na personagem Mônica foram categorizadas 138 classes e subclasses, sendo: Civilidade 34,05%; Assertividade 21,73%; Empatia 20,28%; Fazer Amizades 9,42%; Autocontrole e Expressividade Emocional 7,24%; Solução de Problemas Interpessoais 5,07% e Habilidades Acadêmicas com 3,62% das interações. A personagem Magali apresentou Civilidade 54%; Autocontrole e

Expressividade Emocional 5%; Fazer Amizades 2% e Solução de Problemas Interpessoais, duas subclasses foram identificadas: Pensar antes de tomar decisões (1,4%) e assumir sua responsabilidade no contexto do problema (0,6%). No personagem Cascão foram categorizadas 240 classes e subclasses. A classe com maior número de subclasses obtida foi a Assertividade com 70%; Civilidade 34 %; Fazer Amizades com 26%; Solução de Problemas Interpessoais 19%; Empatia 17%; Autocontrole e Expressividade Emocional com 8% das interações. Apesar das manifestações de problemas de comportamento externalizantes, estes mostraram-se em menor frequência dos que as habilidades sociais. Os personagens Mônica, Cascão e Magali podem ser considerados socialmente competentes, podendo servir de modelo psicoeducativo para crianças. Conclui-se que as histórias se constituem como contextos promotores para comportamentos infantis associados à identificação da criança com os personagens. Como limitações identifica-se que não estavam disponíveis na editora todos os números das revistas publicadas no período definido para levantamento dos dados. Optou-se por investigar apenas três personagens da Turma da Mônica. A investigação foi feita a partir da perspectiva das autoras e, portanto, não foi considerado como o público infantil percebe os comportamentos dos personagens. Sugere-se para estudos futuros analisar como as crianças percebem os comportamentos dos personagens infantis e a ampliação do número de revistinhas para análise.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Turma da Mônica; Infância.

Agência Financiadora: CNPq/CAPES

Apresentação 2

A literatura infantil como recurso para o desenvolvimento de habilidades sociais

ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói, RJ; UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
FÁTIMA REGINA BRITO UHR (UNIVERSO, Niterói, RJ)

O contexto dos livros infantis pode ajudar na promoção e na aquisição de repertórios socialmente competentes em sala de aula. Com isso, o presente estudo tem o objetivo identificar interações socialmente competentes dos personagens das histórias infantis. Como base, foram utilizados os livros do programa da Biblioteca na Escola proposto para alunos do 1º. aos 3º, pertencente ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/MEC) entregues às escolas em 2019. Com a inquietação de saber se os livros infantis entregues pelo PNLD/2019, destinados aos alunos do 2º e do 3º ano Ensino Fundamental apresentavam interações socialmente competentes entre os personagens, foi realizado o estudo. Os títulos recebidos nesse programa foram cedidos para a pesquisa por uma escola, compondo uma amostra 36 publicações. Com delineamento descritivo, transversal e qualitativo de análise dos livros, foram identificados nove com relações interativas entre seus personagens. Foi utilizada uma ficha catalográfica para registrar: título, autor, editora, ano, personagem, resumo e a fala do (s) personagem (ns), além das classes de habilidade sociais. Foram identificadas 59 interações entre personagens que foram categorizados segundo a classificação de Z. Del Prette e Del Prette (2013). A habilidade social encontrada com maior frequência foi a Assertividade, com um total de 28,81%. Em seguida, a classe de Solução de Problemas Interpessoais, com 23,72%. A Civilidade e Fazer Amizade obtiveram 20,33% respectivamente. Autocontrole e Expressividade Emocional além da Empatia apareceram com menor frequência com 3,38%. A classe de Habilidades Acadêmicas não apareceu. As interações, em parte dos livros entregues pelo PNLD/2019, reafirmam e fortalecem a possibilidade do seu uso para promover comportamentos socialmente competentes infantis. Por outro lado, o número exíguo de livros aponta que esse tema merece ser mais explorado entre autores da literatura infantil, docentes e responsáveis pela seleção de livros infantis no MEC. Entre as limitações, ressalta-se a amostra restrita ao último PNLD/2019 recebido pelas escolas. Assim, sugere-se a realização de novas pesquisas que ampliem o período estudado para averiguar se os achados atuais configuram uma tendência ou se são restritos à seleção de 2019. Em outra direção, propõe-se que seja realizado um levantamento junto aos professores das séries iniciais com o objetivo de analisar quais são os livros mais trabalhados em sala de aula, de modo a saber se as histórias neles contidas também apresentam interações socialmente competentes. Recomenda-se ainda o desenvolvimento de um Treinamento de Habilidades Sociais tanto para professores quanto para alunos, utilizando os livros infantis como recurso para aquisição, compreensão e a vivência de habilidades sociais no contexto escolar.

Palavras-Chave: Literatura Infantil; PNLD; Habilidades Sociais, Personagens.

Agência Financiadora: CNPq

Apresentação 3

As habilidades sociais nos livros infantis

ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói, RJ; UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
HUMBERTO CLAUDIO PASSERI MEDEIROS (UNIVERSO, Niterói, RJ; Fundação de Apoio à Escola Técnica, FAETEC, RJ)
ALMIR DIEGO BRITO (UNIVERSO, Niterói, RJ)
VINICIUS SOARES ALVES MENDES (UNIVERSO, Niterói, RJ)
JAQUELINE DE CARVALHO AUGUSTO DA HORA SANTOS (UNIVERSO, Niterói, RJ)
HAYUMY LIMA ROCHA (UNIVERSO, Niterói, RJ)
FÁTIMA REGINA BRITO UHR (UNIVERSO, Niterói, RJ)

A aprendizagem de comportamentos sociais na escola pode acontecer com suporte didático de livros infantis. A partir dessa possibilidade, o presente estudo teve como objetivo investigar as habilidades sociais (HS) presentes nas interações entre personagens dos livros infantis. A amostra foi composta por livros pertencentes ao programa Biblioteca na Escola do Ministério da Educação. Foram emprestados por uma das escolas receptoras 77 livros infantis utilizáveis do 1º ao 3º ano escolar. A partir daí, foi realizado um estudo descritivo nos títulos da remessa recebida pela escola no período de 2017 a 2019. A primeira etapa para a coleta de dados foi a obtenção de títulos. Na segunda, foram elaboradas fichas para coleta de informações que embasaram o trabalho realizado para auxiliar os juízes, sobre o modo como deveriam registrar as habilidades sociais identificadas nas histórias. Nas fichas catalográficas constavam autor, título, ano de publicação do livro, síntese de ocorrências, personagens principais e situações sociais relevantes que apareceram nas histórias. Os dados coletados em 42 livros apresentaram 168 situações de interações entre personagens. Essas situações foram categorizadas segundo o sistema de classes e subclasses das HS na infância de Z. Del Prette e Del Prette (2013). A classe Assertividade (N=56) foi identificada em maior frequência com a subclasse fazer e recusar pedidos com mais interações (N=20). A classe Civilidade (N=16) apresentou a menor frequência no estudo. A partir desses resultados, destaca-se que a literatura infantil é uma aliada nesse aprendizado, uma vez que seus personagens expressam formas de interação humana, levando a criança à fantasia, à imaginação, à identificação com os personagens, contribuindo assim para seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Entende-se como limitação desse estudo a quantidade de livros selecionados para análise. Um número bem maior de livros infantis tem sido utilizado em sala de aula pelos professores, excedendo os do programa Biblioteca na Escola, do Ministério da Educação. Ampliar a pesquisa com inclusão de outros títulos permitiria uma avaliação ainda mais minuciosa, propiciando um contato maior com os exemplos dos personagens socialmente competentes, abrindo caminho para que o assunto esteja presente em sala de aula; favorecendo assim a aquisição das habilidades sociais por parte dos alunos. Sugere-se que a literatura infantil pode ser usada como recurso psicoeducativo para aquisição das HS desde a infância. Outra perspectiva que este estudo abre é a possibilidade de promover Treinamentos de Habilidades Sociais para professores usando os livros infantis como parte da metodologia. Desta forma, munir os professores com tal conhecimento possibilitaria o uso da literatura infantil intencionalmente, visando o desenvolvimento socioemocional das crianças para que adquiram as habilidades sociais necessárias à sua competência social.

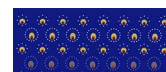
Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Ensino Fundamental; Comportamentos Sociais.

Agência Financiadora: CNPq/CAPES

INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL EM EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Coordenadora: FABIANE FERRAZ SILVEIRA FOGAÇA (UNITAU, Taubaté, SP; Consultório particular)

A mesa-redonda é composta por três apresentações que envolvem a temática geral da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a intervenção comportamental em expressividade emocional. O primeiro trabalho apontou a definição geral de habilidades sociais (HS), respectivas categorias e a perspectiva de HS em continuum de desenvolvimento, ao identificar que certos repertórios comportamentais mais complexos podem ser detalhados naqueles mais elementares. O segundo trabalho busca identificar o repertório de HS em estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e investigar possibilidades de tarefas experimentais aplicadas pela família, por meio de aplicativo móvel, em suas residências, durante o período de isolamento social. O terceiro trabalho objetivou investigar condições de ensino para a expressividade emocional por meio de tarefas específicas, com uso de dispositivo móvel, mediada pela família com filhos(as) com SD, TEA e/ou DI. Assim sendo, os achados indicam a expressividade emocional como repertório



comportamental relevante e essencial para programar condições de ensino para HS mais complexas, em uma perspectiva da educação especial inclusiva.

Palavras-Chave: Análise do Comportamento; Intervenção Comportamental; Habilidades Sociais; Expressividade Emocional; Autismo; Educação Especial

Apresentação 1

Considerações sobre o repertório de expressividade emocional

FABIANE FERRAZ SILVEIRA FOGAÇA (UNITAU, Taubaté, SP; Consultório particular)

O repertório de Habilidade Sociais (HS) é aprendido e aprimorado no decorrer da história de vida dos indivíduos. Algumas classes de HS são de grande relevância para a infância, como por exemplo, empatia, assertividade, autocontrole, conversação e habilidades sociais acadêmicas. Tais classes começam a ser estabelecidas na infância e são continuamente aprimoradas em fases posteriores. No campo das HS o autocontrole é conceituado como a aprendizagem de exposição e tolerância a sentimentos negativos (tristeza, raiva, frustração) e, possivelmente, escolha de cursos de ação menos danosos à saúde. A HS de Autocontrole pode ser composta por unidades comportamentais menores, que começam a ser desenvolvidos na infância, como a Expressividade Emocional. Esta por sua vez, também é composta por diferentes comportamentos, como Identificar as próprias emoções; Reconhecer e nomear as emoções próprias e as dos outros; Falar sobre emoções e sentimentos; Lidar com os próprios sentimentos e Tolerar as frustrações. A Expressividade Emocional consiste de um repertório comportamental relevante para o desenvolvimento das demais classes de HS e o favorecimento de interações sociais satisfatórias para o indivíduo e comunidade.

Palavras-Chave: Habilidade Social; Expressividade Emocional; Criança.

Apresentação 2

Intervenção comportamental em expressividade emocional com crianças autistas mediada por tecnologia e família

KATHIANE CAGEGA KUNIYOSHI (UMESP, São Bernardo do Campo, SP)
MARIANTONIA CHIPPARI (UMESP, São Bernardo do Campo, SP)

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) apresenta condições comportamentais que envolvem déficits na comunicação social recíproca e na interação social, impactando diretamente nas Habilidades Sociais (HS), estas são classes de comportamentos, que envolvem as relações interpessoais, desde aquelas consideradas como mais elementares, como a expressividade emocional, até as mais sofisticadas como a empatia e assertividade. Estudos apontam que a parceria com a família, tendo mães e pais como aplicadores da intervenção comportamental em suas residências, mediada por recursos tecnológicos, pode gerar ocasião para implementar as estratégias de ensino. A intervenção comportamental envolvendo HS apresenta resultados comprovados cientificamente para crianças com repertórios variados, em diferentes faixas etárias e em diferentes contextos. A proposta de pesquisa tem como objetivo verificar os efeitos de uma intervenção comportamental em expressividade emocional, mediada por famílias, com crianças com TEA moderado ou severo. Um objetivo secundário relacionado ao estudo se refere à análise das HSE da família no processo de implementação da intervenção comportamental com seus filhos. Participarão deste estudo 10 díades: mães/pais e crianças diagnosticadas com TEA. A intervenção será avaliada por meio de um delineamento experimental de linha de base múltipla entre três conjuntos de emoções. De maneira geral, o procedimento será estruturado em oito fases, envolvendo linha de base, ensino e reavaliação na área da expressividade emocional. A aplicação ocorrerá na residência familiar, com monitoramento remoto da pesquisadora. Os dados serão analisados tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Espera-se que as mães e pais modifiquem suas HSE, assim como a expressividade emocional dos seus filhos, após a realização da intervenção, de modo a propor um pacote instrucional de ensino, envolvendo a família e mediado por recurso tecnológico. Um recorte desta pesquisa mais ampla foi aplicado como um relato de experiência cujo objetivo foi caracterizar o repertório de expressividade emocional em duas crianças com TEA. Participaram do estudo a Criança 1 (quatro anos) e Criança 2 (sete anos) ambas com diagnóstico de TEA e dois acompanhantes terapêuticos. Para a coleta de dados foi utilizada a Plataforma SEIA (tarefas experimentais) e o instrumento VBMAPP. Na fase 1 (caracterização) foi aplicado instrumento de avaliação com auxílio dos acompanhantes terapêuticos de cada criança. Na fase 2 (orientações e linha de base) a pesquisadora apresentou um vídeo de como aplicar as tarefas experimentais na plataforma. A Criança 1 obteve maiores pontuações no nível 3 do VBMAPP (30 a 48 meses) e nas duas tarefas de expressividade emocional. A Criança 2 apresentou uma menor pontuação nas avaliações de mandos, tatos, comportamentos de brincar e interação social. Assim, recomenda-se o ensino direto da expressividade emocional antes da intervenção em habilidades sociais mais sofisticadas. Espera-se

que o estudo colabore com a área, por meio do procedimento metodológico que foi empregado para a avaliação da expressividade emocional.

Palavras-Chave: Autismo; Intervenção Comportamental; Habilidades Sociais.

Apresentação 3

Crianças e jovens com autismo e/ou deficiência intelectual: intervenção comportamental em expressividade emocional

PRISCILA BENITEZ (Universidade Federal do ABC, Santo André, SP)

As expressões faciais podem servir como pistas importantes na comunicação e interação social. O reconhecimento e a nomeação das emoções podem ser considerados repertórios base para comportamentos sociais mais complexos, como a empatia. No contexto da Educação Especial, a literatura evidencia que jovens adultos com Síndrome de Down (SD) podem necessitar de arranjos adicionais para compreender emoções, assim como pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e com Deficiência Intelectual (DI). Assim, ao programar condições de ensino para a expressividade emocional pode-se utilizar a análise de tarefas que identificam aqueles mais elementares até os mais sofisticados. O objetivo da apresentação foi investigar condições de ensino para a expressividade emocional por meio de tarefas específicas, com uso de dispositivo móvel, mediada pela família com filhos(as) com SD, TEA e/ou DI. Os achados geraram as seguintes reflexões: a) importância da análise de tarefas para decomposição das habilidades sociais mais complexas para mais elementares, como é o caso da expressividade emocional, b) decomposição da expressividade emocional em tarefas com função de reconhecimento de emoções (ouvinte), nomeação de emoções (falante), imitação de emoções, correspondência por identidade e emparelhamento com o modelo com atraso (memória de trabalho), c) possibilidade do uso da história social para implementação de tarefas com funções específicas, d) seleção de estímulos considerando o gênero de participante e a natureza do estímulo (social familiar, social não familiar, não social), e) programação de ensino do comportamento emocional, contendo dicas sistematizadas, consequências diferenciais e critérios de aprendizagem, f) uso de medidas que envolvem o número de acerto em tarefas específicas, sobretudo para populações não vocais, g) uso de delineamento de sujeito único, tendo a própria pessoa como seu controle avaliativo, h) uso de dispositivos móveis, como é o caso do celular, para alcançar populações em situação de vulnerabilidade social, i) implicação da família no processo de avaliação e ensino do comportamento emocional. Assim sendo, espera-se que os achados subsidiem intervenções futuras na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Palavras-Chave: Análise do Comportamento; Educação Especial; Expressividade Emocional.

INVESTIGAÇÃO CLÍNICA DE CONTINGÊNCIAS COMPORTAMENTAIS RELEVANTES NO TRANSTORNO DE ANSIEDADE SOCIAL

Coordenadora: MARIA JULIA FERREIRA XAVIER RIBEIRO (UNITAU, Taubaté, SP; RedeTAC)

Discutiremos a operacionalização do termo Transtorno de Ansiedade Social, a partir dos critérios diagnósticos do DSM, aproximando-o de um tratamento analítico comportamental deste relevante fenômeno clínico. Para isso, a primeira apresentação expõe o termo tal como aparece no DSM-5® e como a literatura da Psicologia Clínica e da Psiquiatria o tem descrito, e como o modelo de seleção por consequências concebe os fenômenos clínicos e, portanto, a gênese e manutenção do comportamento socialmente ansioso. A ansiedade social e o comportamento socialmente ansioso são fenômenos clínicos relevantes, quer pelo desconforto subjetivo quer pelos prejuízos no funcionamento global que deles podem resultar. Quando a atenção clínica ocorre, agravamentos são evitados e novas possibilidades de interação com os outros se abrem. Uma atenção clínica analítico comportamental exige a compreensão destes fenômenos em um quadro de referência do modelo de seleção por consequências. Assim, a operacionalização comportamental se faz necessária, a fim de reconhecer adequadamente que fenômenos comportamentais estão sendo compreendidos sob determinada nomenclatura, o que é o foco da segunda apresentação. Uma vez o termo TAS operacionalizado, descrito em contingências comportamentais, pode ser clinicamente investigado por meio de entrevista funcional, objeto da terceira apresentação. Assume-se que a intervenção clínica com vistas ao desenvolvimento do repertório de habilidades sociais relevantes para ajudar os indivíduos com TAS depende da condução de avaliação orientada por critérios funcionais e que se valha de instrumentos que respeitem as necessidades clínicas.

Palavras-Chave: Análise de Contingências; Análise do Comportamento; Ansiedade Social; Entrevista Comportamental; Entrevista Funcional, Transtorno de Ansiedade Social.

Apresentação 1

Comportamento socialmente ansioso e o transtorno de ansiedade social como fenômenos clínicos

SANDRO IEGO (clínica particular; RedeTAC)
MARIA JÚLIA FERREIRA XAVIER RIBEIRO (UNITAU, Taubaté, SP; RedeTAC),

O Transtorno de Ansiedade Social (TAS) é descrito pelo DSM-5® (APA, 2014) como uma condição clínica na qual o indivíduo teme, sente-se ansioso e/ou evita ser avaliado em interações sociais. Atinge cerca de 4% da população mundial ao longo da vida e é frequentemente subnotificada. É mais comum entre indivíduos mais jovens, do sexo feminino, solteiros, com menor nível de escolaridade e/ou com menor situação de renda. No Brasil, os estudos epidemiológicos indicam que o TAS pode estar presente em até 11% da população. O TAS se inicia na infância ou na adolescência, com apresentação dos sintomas geralmente em torno dos 11 anos, embora o início do tratamento em média aconteça somente aos 27 anos. Quando não é tratado, o TAS é relacionado com o risco de desenvolvimento posterior de condições clínicas agravadas, com diminuição da qualidade de vida e prejuízos funcionais. Sua associação a outros quadros (como o Transtorno de Personalidade Evitativa e outros Transtornos de Ansiedade, especialmente o Transtorno de Ansiedade Generalizada) faz destacar que diversas condições clínicas presentes no DSM possivelmente compartilham processos comportamentais semelhantes ao do TAS. Estes processos são relacionados a padrões de comportar-se em situações sociais, descritos aqui como comportamento socialmente ansioso. Deste modo, a atenção ao comportamento socialmente ansioso é requerida, por caracterizar o funcionamento do indivíduo com TAS bem como por estar presente em outros diagnósticos do DSM. Terapeutas analítico-comportamentais se orientam por observar padrões de comportamento em seu contexto e por intervir sobre eles, para além de categorias diagnósticas. Comportamento socialmente ansioso envolve tanto a emissão de respostas operantes de fuga-esquiva, quanto também respostas respondentes públicas e/ou encobertas associadas ao medo e à ansiedade, que ocorrem em situações sociais. Os comportamentos operantes são emitidos principalmente para prevenir a possibilidade de avaliação negativa por terceiros e geralmente são reforçados negativamente. Na Terapia Analítico-Comportamental é importante compreender o comportamento socialmente ansioso ainda quando nenhuma tipificação diagnóstica DSM seja atendida, pois o mesmo mostra-se como fenômeno clínico relevante na medida que sua alta frequência ou intensidade produzam prejuízos para o indivíduo em sua relação com os outros.

Palavras-Chave: Análise de Contingências; Análise do Comportamento; Ansiedade Social; Entrevista Comportamental; Entrevista Funcional.

Apresentação 2

Operacionalização do transtorno de ansiedade social em critérios funcionais

SANDRO IEGO (clínica particular; RedeTAC)
MARIA JÚLIA FERREIRA XAVIER RIBEIRO (UNITAU, Taubaté, SP; RedeTAC),

Este trabalho tem como objetivo apresentar modelos analítico-comportamentais para a interpretação do Transtorno de Ansiedade Social (TAS) conforme definido pelo DSM-5®, bem como para a avaliação e diagnóstico do TAS baseado em critérios comportamentais funcionais. O termo TAS foi operacionalizado funcionalmente usando os critérios diagnósticos especificados pelo DSM-5. A operacionalização funcional consistiu em descrever o TAS em Contingências Comportamentais, mediante a identificação dos comportamentos socialmente ansiosos, seus antecedentes contextuais e suas consequências. A operacionalização funcional permitiu a identificação dos padrões comportamentais característicos do TAS em cinco Contingências Comportamentais: uma contingência respondente relacionada a eliciação de comportamentos reflexos condicionados e quatro outras contingências operantes, consistindo de comportamentos de fuga e/ou esquiva com a função de produzir a retirada e/ou prevenção de aversivos sociais. A descrição do TAS apresentada pelo DSM-5 pode ser expressa em uma perspectiva analítico-comportamental, por meio de contingências comportamentais específicas que retratam padrões de comportamentos socialmente ansiosos.

Palavras-Chave: Transtorno de Ansiedade Social; Análise de Contingências; Diagnóstico Funcional; Análise Operacional.

Apresentação 3

Entrevista funcional para investigação clínica do comportamento socialmente ansioso

SANDRO IEGO (clínica particular, RedeTAC)

MARIA JÚLIA FERREIRA XAVIER RIBEIRO (UNITAU, Taubaté, SP, RedeTAC)

Nesta apresentação expõe-se uma Entrevista Funcional delineada para investigar contingências comportamentais que caracterizam padrões do comportamento socialmente ansioso relacionados ao Transtorno de Ansiedade Social. Com base nos critérios funcionais previamente estabelecidos, foi elaborada uma entrevista funcional semiestruturada com perguntas projetadas para identificar episódios comportamentais característicos do comportamento socialmente ansioso. A Entrevista Funcional para Ansiedade Social (EFAS) consiste de 18 perguntas distribuídas em 7 seções destinadas a identificar de maneira abrangente todos os elementos comportamentais (antecedentes, respostas e consequentes) que compõem as 5 contingências comportamentais associadas ao comportamento socialmente ansioso. A EFAS pode auxiliar tanto psicólogos quanto psiquiatras no reconhecimento dos padrões do comportamento ansioso socialmente, pois investiga as informações que são relevantes não apenas para os critérios funcionais, mas também para os critérios do DSM-5. Além disso, os padrões do comportamento socialmente ansioso potencialmente identificados pela EFAS podem ser observados em indivíduos com e sem TAS, que se diferenciam pelas taxas de frequência, intensidade e duração das respostas comportamentais. É possível compreender o fenômeno comportamental denominado como TAS usando um modelo funcionalista do comportamento. Nesse sentido, a EFAS representa um instrumento que torna exequível a investigação funcional dos padrões de comportamento socialmente ansioso em contextos clínicos.

Palavras-Chave: Transtorno de Ansiedade Social; Contingências Comportamentais; Entrevista Funcional; Comportamento Socialmente Ansioso.

O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA POR UNIVERSITÁRIOS: CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DAS HABILIDADES SOCIAIS

Coordenadora: FABIANE FERRAZ SILVEIRA FOGAÇA (UNITAU, Taubaté, SP; Consultório particular)

A mesa-redonda é composta por três apresentações que envolvem a temática geral do enfrentamento da pandemia da COVID-19 por estudantes universitários e o papel das Habilidades Sociais. O primeiro trabalho apontou que as metodologias ativas mediadas pelas tecnologias digitais como possibilidade para o enfrentamento da pandemia, bem como para a construção de conhecimentos no contexto universitário, considerando seu potencial na promoção da autorregulação dos estudantes. O segundo trabalho buscou investigar as relações entre indicadores de ansiedade de desempenho acadêmico e habilidades sociais de estudantes universitários durante a fase inicial de enfrentamento da pandemia. O terceiro trabalho contribuiu com a literatura da área ao explorar um instrumento de avaliação das habilidades sociais, com medidas cognitivas, que avalia déficits, e foi validado recentemente para a população brasileira e trouxe dados importantes para avaliação e promoção da saúde mental de universitários.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Universitários; COVID-19; Ansiedade; Metodologias Ativas; Aprendizagem Autorregulada.

Apresentação 1

O que aprendemos com a pandemia: um olhar para o como ensinamos

FABIANA MARIS VERSUTI (FFCLRP - USP, Ribeirão Preto, SP)

RAFAEL LIMA DALLE MULLE (FFCLRP - USP, Ribeirão Preto, SP)

FERNANDO E. PADOVAN-NETO (FFCLRP - USP, Ribeirão Preto, SP)

RAQUEL MESSI FALCOSKI (FFCLRP - USP, Ribeirão Preto, SP)

O cenário pandêmico de covid-19 exigiu uma rápida e extensa adaptação dos indivíduos em diversos contextos. No campo da Educação vivenciamos o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que buscou apoio no uso de recursos tecnológicos que possam aproximar os indivíduos e possibilitar que os objetivos de ensino e aprendizagem fossem alcançados, em uma união de ferramentas e estratégias de uso. Neste sentido, o uso de metodologias ativas surge como fator fundamental no sentido de favorecer as práticas de ensino que

colocam o estudante no centro dos processos de ensino e aprendizagem, focalizando a Autorregulação da Aprendizagem, entendida como um processo ativo, que permite aos sujeitos o monitoramento e a regulação de suas cognições, motivação e comportamentos, com o intuito de alcançar objetivos de aprendizagem. Neste Simpósio, é apresentada uma síntese de dois estudos que evidenciam os aprendizados decorrentes da pandemia. No estudo 1, foi realizado um estudo de natureza descritiva e objetivou identificar relações entre práticas de ensino pautadas nas metodologias ativas e o processo da autorregulação da aprendizagem em duas disciplinas distintas do curso de Psicologia de uma universidade pública brasileira. As disciplinas contaram com monitoria e adotaram o modelo da sala de aula invertida. Os resultados mostraram que os estudantes desenvolveram estratégias para monitorar e regular comportamentos de estudo. Essas evidências sugerem que práticas de ensino que favorecem a autorregulação da aprendizagem são efetivas para o enfrentamento das dificuldades vividas no ensino remoto emergencial. No estudo 2, partimos da premissa de que eventos estressantes podem causar um impacto significativo na educação e buscamos entender as relações entre ansiedade, disfunção social e dificuldades de aprendizagem. Este estudo foi realizado durante quatro módulos de um curso remoto de Psicofarmacologia. Coletou-se dados de 28 alunos de graduação em Psicologia estudantes da Universidade de São Paulo, Brasil. Usou-se questões de múltipla escolha pré e pós-teste para obter uma medida quantitativa da aprendizagem. Os alunos responderam a uma pesquisa on-line para relatar informações demográficas, deficiência funcional (escala de adaptação ao trabalho e social; WSAS), generalizada ansiedade (escala de Transtorno de Ansiedade Generalizada; GAD-7), ansiedade por coronavírus (Brasil adaptado versão da Escala de Ansiedade do Coronavírus; CAS-BR), e autopercepção acerca das metodologias de ensino utilizadas. Em nossa amostra, 42,9% dos entrevistados apresentaram sintomas de ansiedade generalizada (GAD-7 15), e 53,6% apresentavam comprometimento funcional moderado a grave (WSAS > 20). Em linhas gerais, os dados sugerem que estados de ansiedade podem influenciar a capacidade dos alunos de coordenar atividades sociais e desempenho durante o aprendizado remoto. De modo geral, os dados destacam a importância de investigar medidas de ansiedade e comprometimento funcional como parte do currículo à distância. Dentre as limitações dos dois estudos, tem-se que a amostra é relativamente pequena. Ademais, acredita-se que as experiências consideraram as metodologias ativas mediadas pelas tecnologias digitais como possibilidade para a construção de conhecimentos no contexto universitário, considerando seu potencial na promoção da autorregulação dos estudantes, a fim de superar obstáculos à aprendizagem potencializados pelo contexto pandêmico, avançando em novos rumos para o ensino.

Palavras-Chave: Metodologias Ativas; Aprendizagem Autorregulada; Ensino Superior; COVID-19.

Apresentação 2

Impactos da pandemia sobre a ansiedade e habilidades sociais em universitários

FABIANE FERRAZ SILVEIRA FOGAÇA (UNITAU, Taubaté, SP; Consultório particular)

Estudos conduzidos no início do enfrentamento da pandemia da COVID-19, sobretudo na China e Estados Unidos, verificaram relações entre resultados de piora em indicadores de saúde mental e redução de engajamento acadêmico em estudantes universitários. Este estudo tem por objetivo descrever indicadores de engajamento em Atividades Acadêmicas, Ansiedade Geral, Ansiedade de Desempenho Acadêmico e Habilidades Sociais em estudantes universitários. Participaram do estudo 88 estudantes universitários de um curso presencial de Psicologia de uma universidade do interior do Estado de São Paulo. Os indicadores de Ansiedade de Desempenho Acadêmico (IAP) e Habilidades Sociais (QHC) foram coletados no mês de junho de 2020, dois meses após a implantação do ensino remoto emergencial. No geral os resultados indicaram que: a) as maiores médias de Ansiedade de Desempenho Acadêmico Total e Habilidade Social Total foram obtidos pelos participantes do sétimo período; b) as menores médias de Ansiedade de Desempenho Acadêmico Total e Habilidade Social Total foram obtidos pelos participantes do quinto período; c) foram observadas relações entre: categorias de HS e categorias de Ansiedade de Desempenho Acadêmico.

Palavras-Chave: Ansiedade; Habilidades Sociais; Universitários.

Apresentação 3

Habilidades sociais como preditora de depressão, ansiedade e estresse em universitários

MARTA REGINA GONÇALVES CORREIA ZANINI (UNIFAE, São João da Boa Vista, SP; Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, SP)

O contexto atual fomenta o olhar integral e múltiplo sobre a saúde, destacando a promoção da saúde mental, que deve refletir um estado de bem-estar físico, mental e social. A literatura traz a importância das habilidades sociais como um forte de proteção à saúde, e que universitários se constituem como grupo de risco para transtornos mentais. Neste sentido, verificar a influência das habilidades sociais sobre transtornos mentais

em universitários pode ser interessante para legitimar e fomentar ações interventivas junto a referida população, sendo este, o objetivo deste estudo. Seguindo delineamento quantitativa e preditivo, a coleta contou com a participação de 180 universitários brasileiros, sendo a maioria do estado de São Paulo, mulheres (80%), solteiros (85,3%), cursando do 1º ao 3º ano de graduação (63%) na área de Biológicas (48,4%) e Humanas (31,5%). Os estudantes foram contactados via redes sociais, e responderam ao formulário online, que continha um levantamento sociodemográfico, a Escala Multidimensional de Expressão Social – parte Cognitiva (medida de habilidades sociais) e Depression, Anxiety and Stress Scale – Short Form - DASS21 (medida de Depressão, Ansiedade Estresse). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAE (CAAE nº 12454219.0.0000.5382). A análise de regressão linear múltipla foi feita com auxílio do SPSS – versão 20, com 95% de confiança. Os resultados indicaram que a Depressão foi predita por pelo Fator 5 – Ansiedade em interações com pessoas atraentes (R^2 ajustado = 17%). A Ansiedade obteve dois modelos significativos, o primeiro, contou com apenas o F2 – Medo de falar em público (R^2 ajustado = 0,16), o segundo modelo obteve variância explicada de 19%, somando ao modelo o Fator 6 - Ansiedade em interações amorosas. O estresse foi predito no primeiro modelo por Fator 1 – Medo de expressar opiniões contrárias e defesa de direitos (R^2 ajustado = 0,22), e no segundo modelo pelo Fator 1 e Fator 6 – Ansiedade em interações com parceiros amorosos (R^2 ajustado = 0,24). Os resultados corroboram a literatura e sugerem uma associação negativa das habilidades sociais com transtornos mentais. O modelo para estresse foi o que obteve maior poder explicativo, seguido por Ansiedade e Depressão. Aparentemente, os déficits nas interações que envolvem contexto amoroso ou com sexo oposto são sugestivos de prejuízos em saúde mental, O medo de falar em público e também expressar opiniões contrárias e defesa de direitos foram fatores significativos para ansiedade e estresse. Vale lembrar que tais habilidades são importantes no processo formativo acadêmico, por serem exigidas em situação de apresentação de trabalhos, debates, elaboração de trabalho em grupo, criticidade, entre outras. Dentre as limitações tem-se que a amostra é relativamente pequena, compostas majoritariamente por mulheres. Acredita-se que o estudo contribuiu com a literatura da área ao explorar um instrumento de avaliação das habilidades sociais, com medidas cognitivas, que avalia déficits, e foi validado recentemente para a população brasileira e trouxe dados importantes para avaliação e promoção da saúde mental de universitários.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Estresse, Depressão, Ansiedade; Universitários.

PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS COM ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenadora: VANESSA BARBOSA ROMERA LEME (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

A literatura tem evidenciado que a promoção de habilidades sociais e de outros fatores de proteção, por exemplo, percepção de apoio social e de felicidade com estudantes e seus professores do Ensino Fundamental está associada a melhores resultados acadêmicos e socioemocionais dos alunos, assim como um melhor repertório de habilidades sociais dos educadores. Contudo, no contexto nacional ainda há uma carência de pesquisas que procuram realizar pesquisas de avaliação e intervenção nesse momento da trajetória escolar, que é caracterizada por elevados números de reprovação, evasão e abandono escolar. Assim, o presente simpósio tem por objetivo apresentar pesquisas que procuram focalizar as habilidades sociais de alunos e seus professores associadas a variáveis promotoras de relações interpessoais positivas e bom desempenho escolar no Ensino Fundamental. O primeiro estudo tem por objetivo verificar a associação de indicadores comportamentais, sintomas socioemocionais de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a pandemia e com a percepção de felicidade. O segundo estudo tem por objetivo apresentar os aspectos teóricos e metodológicos do constructo da percepção de apoio social e da sua associação com o repertório de habilidades sociais na adolescência, além de descrever duas pesquisas que procuram investigar a percepção de apoio social e as habilidades sociais com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. O último estudo descreve os resultados de duas pesquisas que tem como objetivo a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo o primeiro com foco na promoção de habilidades de solução de problemas interpessoais em alunos, e o segundo formação com foco no desenvolvimento de habilidades sociais educativas. Os achados científicos demonstraram que a promoção de habilidades sociais com estudantes e professores do Ensino Fundamental contribui para prevenir problemas de comportamento, melhorar o desempenho escolar e aumentar a percepção de apoio social e felicidade dos estudantes.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Professores; Alunos; Ensino Fundamental.

Apresentação 1

Comportamento pró-social, problemas comportamentais e felicidade de crianças do Ensino Fundamental I

MARTA REGINA GONÇALVES CORREIA ZANINI (UNIFAE, São João da Boa Vista, SP; Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, SP)
JOÃO VICTOR BARBOSA ANDRADE (UNIFAE, São João da Boa Vista, SP)
LETÍCIA LEIA DE ABREU (UNIFAE, São João da Boa Vista, SP)
VANESSA MORAES DA SILVA (UNIFAE, São João da Boa Vista, SP)

Considerando que a pandemia provocada pela COVID-19 afetou a vida de pessoas do mundo todo, inclusive de crianças, e que apesar de crescente, o conhecimento a respeito de seu impacto na saúde mental é inócuo, acredita-se que são necessários estudos que avaliem e acompanhem indicadores de saúde mental, principalmente de escolares. O objetivo deste estudo foi verificar a associação de indicadores comportamentais, sintomas socioemocionais de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante a pandemia e com a percepção de felicidade. Participaram do estudo 125 alunos com idade entre 6 e 12 anos, regularmente matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) de seis escolas públicas municipais, localizadas no interior do estado de São Paulo, no segundo semestre de 2021. Nesta pesquisa foram utilizados os instrumentos: SDQ (*Strengths Difficulties Questionnaire*) versão para os pais, que tem por objetivo rastrear, identificar e avaliar características comportamentais e sociais de crianças e adolescentes de 4 a 16 anos. O Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas – Pais (QRSH-Pais), um instrumento que consiste em avaliar o comportamento pró-social de escolares. Um questionário, elaborado para este estudo, sobre dados sociodemográficos e percepção subjetiva da felicidade em nove domínios: nas aulas da escola, junto com os pais ou responsáveis, no relacionamento com professores, junto com amigos, junto com amigos na escola, ao realizar as tarefas escolares, junto com a família, realizando atividades físicas e ao realizar passeios. Os instrumentos foram aplicados através de formulário online e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UNIFAE (CAAE nº 51124921.3.0000.5382). Os dados foram analisados com o software JASP, versão 0.16.0 - nível de confiança de 95%. Os resultados indicam associações significativas, de intensidade fraca a moderada entre percepção da felicidade e comportamento e repertório social. Com habilidades sociais (QRSH-Pais) e Comportamento Pró-Social (SDQ) os coeficientes foram positivos, enquanto que com os fatores do SDQ: problemas emocionais, hiperatividade, problemas com pares, problemas de conduta e hiperatividade, as associações foram negativas. A felicidade ao participar das aulas de sua escola e a felicidade percebida ao realizar as tarefas escolares foram associadas com todos os indicadores comportamentais, emocionais e sociais. Os domínios de felicidade subjetivo relativos aos amigos da escola e fazer atividade físicas apenas não obtiveram associação significativa com o fator hiperatividade. Os dados sugerem que a percepção de felicidade avaliadas pela própria criança está associada com seu repertório comportamental e social de escolares, avaliados por seus pais ou responsáveis, corroborando a hipótese de que a saúde mental de escolares pode ser melhorada e promovida através das melhoras nas relações sociais e comportamentais. O bem-estar em sala de aula foi o domínio de felicidade com maior número de associações de ordem moderada (quatro de cinco variáveis), sugerindo ser um contexto importante para futuras intervenções. O fato da aplicação do instrumento ter sido via formulário online, sugere a efetividade deste modo de avaliação, considerando os instrumentos de rastreio. Deste modo, apesar deste ser um estudo preliminar, de associações exploratórias, acredita-se que contribuiu com a literatura da área.

Palavras-Chave: Distúrbio do Comportamento; Habilidades Sociais; Felicidade; Crianças em idade escolar.

Apresentação 2

Habilidades Sociais e percepção de apoio social em adolescentes

VANESSA BARBOSA ROMERA LEMES (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
BRUNA SILVA DE ARAUJO TEIXEIRA (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
DAMARES MOREIRA DE CARVALHO (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
GABRIELLE CRISTINA MATIAS DA LUZ (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
ANA JULIA DE CARVALHO PEREIRA ALVES (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
LETICIA COSTA LEOPOLDINO (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
LUANA MENDONÇA FERNANDES (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

Pesquisas nacionais e internacionais têm evidenciado que a percepção de apoio social dos amigos, familiares e professores é um importante mecanismo de proteção para os adolescentes que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental e está associada a processos de resiliência em contextos de vulnerabilidade social. A luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e da Resiliência, o presente trabalho tem por objetivo apresentar os aspectos teóricos e metodológicos do constructo da percepção de apoio social e da sua

associação com o repertório de habilidades sociais na adolescência. Para isso, são descritos dois estudos (um de avaliação e outro uma intervenção) que procuraram investigar a percepção de apoio social e as habilidades sociais com estudantes dos anos finais de escolas públicas, situadas em cidades no Estado do Rio de Janeiro, localizadas em regiões de vulnerabilidade social. O estudo 1 teve por objetivo verificar, por meio de uma *path analysis*, se o apoio social da família, amigos e professores são preditos, ao mesmo tempo, pelas habilidades sociais, sexo, idade e cor de pele. Participaram 709 alunos, sendo 364 meninas e 345 meninos, com idade entre 11 e 20 anos, que frequentavam o 7º, o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental de cinco escolas. O estudo 2 avaliou os efeitos e indicadores de processo de um programa de habilidades sociais no repertório de habilidades sociais e na percepção de apoio social de estudantes ao final do Ensino Fundamental. Participaram 34 estudantes (idade entre 12 e 16 anos), de uma escola pública. Os estudantes foram alocados por conveniência em dois grupos: intervenção (n=18); controle (n=16). Os instrumentos utilizados foram: Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prete); Social Support Appraisal (SSA); Questionário com informações sociodemográficas. As análises paramétricas indicaram que no estudo 1 foram encontradas associações positivas entre os fatores da percepção de apoio social e as classes de habilidades sociais, com destaque para as habilidades sociais de empatia. O estudo 2 evidenciou que a intervenção promoveu habilidades sociais e aumentou a percepção de apoio social. A partir dos dados das pesquisas será possível implementar futuras intervenções e políticas públicas com adolescentes de contextos sociais vulneráveis.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Suporte Social; Adolescência.

Agência Financiadora: FAPERJ-JCNE e CAPES.

Formação continuada de professores: potencializando o desenvolvimento/uso de habilidades sociais

LUCIANA CARLA DOS SANTOS ELIAS (FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP)
SANDRA HELENA VENDRÚSCULO (FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP)

A potência das habilidades sociais em contextos educativos vem sendo amplamente reconhecida, tanto por ser um recurso promotor de relações interpessoais satisfatórias, como por relacionar-se de forma positiva ao aprendizado acadêmico. Assim as habilidades sociais de professores e alunos são importantes; tendo o professor o papel de mediador de aprendizagens, investir em sua formação torna-se essencial, de forma a promover seu desenvolvimento pessoal e profissional e consequentemente o de seu alunado. A literatura tem apontado que quanto mais habilidosos os educadores, menos ocorrem problemas de comportamento e mais frequentes são as habilidades sociais infantis e do adolescente. Nesse cenário, o presente simpósio irá apresentar resultados de dois estudos que tiveram como objetivo a formação continuada de professores: 1º) formação continuada de professores, tendo como foco a promoção de habilidades de solução de problemas interpessoais em alunos, utilizando o Programa Posso Pensar em uma formação teórico-vivencial-supervisionada e; 2º) formação continuada de professores, tendo como foco o desenvolvimento de habilidades sociais educativas, utilizando um programa específico, também numa modalidade teórico-vivencial-supervisionada. Os estudos foram realizados em escolas públicas de cidades do interior paulista, tendo o primeiro a participação de 7 professoras e 203 alunos (tendo grupo de intervenção e grupo de comparação) e; no segundo 12 professoras. No primeiro estudo, os professores e alunos foram avaliados antes e após a formação com instrumentos como Inventário de Habilidades Sociais (IHS) e o *Social Skills Rating System* (SSRS) - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais versão para professores; no segundo estudo os professores foram avaliados com instrumentos como Inventário de Habilidades Sociais (IHS), Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores (IHSE) e observações em sala de aula. Em ambos os estudos foram realizadas análises dos diários de campo das supervisões durante a formação. Para análise dos dados nos dois estudos foram realizadas análises quantitativas (estatísticas descritivas e de comparação pré-pós intervenção) e análises qualitativas. Os resultados apontaram ganhos em habilidades sociais dos professores e alunos; redução de problemas de comportamentos nos alunos; melhoras em desempenho acadêmico; ganhos superiores em habilidades sociais e redução de problemas de comportamento dos alunos do grupo de intervenção quando comparados com os do grupo de comparação; relato de vivências significativas de aprendizado e ambiente mais harmônico em sala de aula e; dificuldades de adesão dos professores à formação devido a questões institucionais. Conclui-se que a formação continuada de professores mostra-se significativa para os mesmos e seu alunado, contudo, precisam ser pensadas enquanto políticas públicas para uma melhor adesão.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Professores; Alunos; Problemas de Comportamento.

Agência Financiadora: CAPES e FAPESP.

PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS: EFEITOS DE PROGRAMAS COM PRÉ-ESCOLARES, ESCOLARES E UNIVERSITÁRIOS

Coordenadora: DANIELE CAROLINA LOPES (EESC-USP, São Carlos, SP)

O contexto educacional formal constitui um ambiente propício para a aprendizagem de diversos comportamentos relevantes ao indivíduo. Ao longo dos anos, pode-se perceber crescimento no número de evidências a respeito da importância do arranjo de condições para o ensino de habilidades sociais (HS) em diversas modalidades do ensino formal. Considerando isso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar diferentes possibilidades de programas de promoção de habilidades sociais no contexto educacional, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Superior. O primeiro estudo tem por objetivo descrever o impacto de um programa de formação continuada em HS e habilidades sociais educativas (HSE) para professores de Educação Infantil sobre o repertório pessoal de HS e profissional de HSE dos professores, bem como sobre o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares na perspectiva dos professores. O segundo estudo tem por objetivo principal avaliar um Programa de Habilidades Sociais para pais (PHS-Pais) e professores (PHS-Professores) de crianças escolares, examinando seus efeitos sobre as crianças em termos de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico. E, por fim, o último estudo envolve a descrição de um modelo de programa de THS (PRODIP) vinculado a um projeto integrador embasado em aprendizagem baseada em projetos (*Project-based learning*, PjBL) em um curso de Engenharia com o objetivo de avaliar os efeitos no repertório de habilidades sociais de estudantes em duas condições: (1) estudantes que receberam o programa de Treinamento de Habilidades Sociais combinado ao PjBL e (2) estudantes que só participaram do PjBL.

Palavras-Chave: Promoção de habilidades sociais; Pais; Pré-escolares; Escolares; Universitários; Capacitação de professores; Aprendizagem baseada em projetos.

Apresentação 1

Programa de desenvolvimento socioemocional na escola mediado pelo professor da Educação Infantil

TALITA PEREIRA DIAS (UFSCar, São Carlos, SP; ECCE, São Carlos, SP)
ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE (UFSCar, São Carlos, SP)

A primeira infância constitui uma etapa crítica de aprendizagem e é considerada uma janela de oportunidades para os anos subsequentes. A Educação Infantil, que atende a essa etapa do desenvolvimento, tem sido cada vez mais reconhecida enquanto um nível com suas especificidades e objetivos próprios, substituindo a noção de um nível meramente preparatória para os seguintes. No contexto das políticas educacionais que versam sobre esse nível escolar, a Base Nacional Comum Curricular aborda os campos de experiência que foram organizados em objetivos de aprendizagem. Em uma análise à luz do campo das Habilidades Sociais (HS), uma série de objetivos de aprendizagem que dialogam com diferentes classes de HS na infância. Esse maior foco sobre o desenvolvimento socioemocional de crianças traz implicações à formação do professor no que se refere à necessidade de se desenvolver habilidades e competências para promover essa dimensão, articulada à aprendizagem escolar. O campo das HS dispõe de bases conceituais, metodológicas e práticas para essa formação, ainda pouco exploradas e disseminadas no âmbito escolar. Diante do panorama traçado, esta apresentação busca descrever um estudo, com delineamento quase experimental, que avaliou o impacto de um programa de formação continuada em HS e habilidades sociais educativas (HSE) para professores de Educação Infantil sobre: repertório pessoal de HS e profissional de HSE dos professores, bem como sobre o DSE de pré-escolares (habilidades sociais e problemas de comportamento), na perspectiva dos professores. Participaram 22 professores e seus respectivos alunos, organizados em dois grupos: Intervenção (G1) e Controle de Espera (G2). Foram realizadas: (1) avaliação pré-teste com os professores do G1 e G2 (com os inventários de HS e HSE, respectivamente, IHS2-Del-Prette e IHSE-Prof-EI) e de suas respectivas crianças (HS e problemas de comportamento por meio do PKBS-Br); (2) condução do programa de formação em HS e HSE para professores do G1; (3) reavaliação de todos os instrumentos do pré-teste com G1 após módulo 1 e após módulo 3 e com G2 como medida de controle; (4) avaliação de *follow-up* do G1 e de pós-teste do G2. Os resultados obtidos evidenciaram: (1) efetividade e eficácia após um programa de DSE na escola e manutenção desses efeitos no: repertório pessoal (HS) dos professores do G1 nos escores obtidos na avaliação de seguimento em comparação ao pré e pós-módulo 1, (b) nas HSE dos professores G1 em comparação ao G2; (2) impacto positivo no repertório social (melhora de habilidades sociais e redução de problemas de comportamento) das crianças na percepção das professoras do G1, mas não para o G2. Discutem-se contribuições do estudo em termos de avanços na produção de um programa de formação de professores em HS e HSE articulado à promoção de DSE em pré-escolares com potencial para disseminação em escolas de Educação Infantil, atendendo às demandas sociais e políticas. São também abordadas algumas limitações, como falta de distribuição aleatória do grupo e tamanho da amostra.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Capacitação de Professores; Educação Infantil.

Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Apresentação 2

Programa de Habilidades Sociais com pais e professores do Ensino Fundamental: efeitos sobre as crianças escolares

IVANA GISEL CASALI (UNASP, Engenheiro Coelho, SP)
ZILDA APARECIDA DEL PRETTE (UFSCar, São Carlos, SP)

A literatura aponta a importância das habilidades sociais para a qualidade de relacionamentos interpessoais, sendo elas aprendidas desde tenra idade, na interação com outras pessoas. Crianças com um repertório elaborado de habilidades sociais apresentam menos problemas comportamentais e melhor desempenho acadêmico, tendo perspectivas mais favoráveis no futuro. Por esse motivo, Programas de Treinamento em Habilidades Sociais (THS) com delineamento experimental têm sido implementados de forma crescente em diversos contextos e com diferentes amostras. Quanto às crianças, pesquisadores têm apontado as práticas educativas de pais e professores no ambiente escolar e familiar como fatores protetores do desenvolvimento infantil. Essas práticas devem ser embasadas em um repertório de habilidades sociais gerais e educativas desses agentes que cumprem a função educacional. Com base nisso, o presente estudo teve como objetivo principal avaliar um Programa de Habilidades Sociais para pais (PHS-Pais) e professores (PHS-Professores) de crianças escolares, examinando seus efeitos sobre as crianças em termos de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico. Após estudo piloto, foi conduzido o PHS-Professores, com 18 sessões de 75 minutos e o PHS-Pais, com 17 sessões de 90 minutos, em periodicidade semanal. Participaram 30 pais, oito professores e respectivos filhos/alunos (N = 35), organizados em quatro grupos, um controle de não intervenção e três experimentais: GE1, envolvendo pais e professores; GE2, somente professores; e GE3, somente pais. O repertório das crianças foi avaliado por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR2) e do Teste de Desempenho Escolar (TDE). As análises estatísticas realizadas evidenciaram impactos sobre o repertório de habilidades sociais e sobre o desempenho acadêmico, maior para as crianças do GE1, que mostraram, após a intervenção, melhora significativa no escore global de habilidades sociais autoavaliadas e desempenho acadêmico, e em indicadores específicos (assertividade; assertividade e desenvoltura social; escrita). Os resultados sugerem a efetividade do programa e a importância de investir no planejamento de intervenções no ambiente familiar e escolar como forma de contribuir para o desenvolvimento socioemocional de crianças escolares, mesmo enquanto alvos indiretos da intervenção.

Palavras-Chave: Programa de Habilidades Sociais; Pais; Professores; Crianças Escolares.

Apresentação 3

Promoção de habilidades sociais no Ensino Superior: proposta na Engenharia de Produção

DANIELE CAROLINA LOPES (EESC, USP, São Carlos, SP)
DANIEL CAPALDO AMARAL (EESC, USP, São Carlos, SP)

O Ensino Superior, tradicionalmente preocupado com o ensino de competências técnicas, passou a ser um contexto de interesse para o desenvolvimento pessoal e profissional. Na Educação em Engenharia, o movimento de adoção de metodologias ativas tem sido tema de interesse de pesquisadores como forma de promoção de desenvolvimento técnico, interpessoal e social. O *project-based learning* (PjBL) é o modelo mais comum de prática de aprendizagem ativa na educação em Engenharia, inclusive, é mencionado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Desde então, muitos cursos de graduação em Engenharia começaram a incorporar metodologias ativas, principalmente, o PjBL. Entretanto, a adoção do PjBL aparece como estratégia para desenvolver habilidades sociais pelo fato da estrutura de trabalho ser embasada no trabalho colaborativo em equipe. No entanto, o simples agrupamento dos estudantes pode não possibilitar aprendizagem e/ou aperfeiçoamento de habilidades sociais e condições específicas requerem ser planejadas com este intuito, mesmo em uma situação de PjBL. Sendo assim, a presente proposta envolve a incorporação de um programa de treinamento de habilidades sociais em um curso de Engenharia de Produção que utiliza PjBL. O objetivo é descrever um modelo de programa de THS (PRODIP) vinculado a um projeto integrador embasado em PjBL em um curso de Engenharia e avaliar efeitos no repertório de habilidades sociais de estudantes em duas condições: (1) estudantes que receberam o programa de Treinamento de Habilidades Sociais combinado ao PjBL e (2) estudantes que só participaram do PjBL. Participaram 36 estudantes do quarto ano que foram distribuídos em dois grupos, um experimental (GE) que recebeu o THS e PjBL e um controle (GC) que só passou pelo PjBL. A avaliação foi realizada com o Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2). O programa foi aplicado por uma psicóloga ao longo do semestre

(18 sessões com duas horas de duração) para GE. Houve melhora estatisticamente significativa entre grupos (Teste *t*) para no Escore global na avaliação de *follow-up* em comparação ao pré-teste e diferenças estatisticamente significadas para o GE (Anova de Medidas Repetidas) no Escore global e em três fatores da escala do IHS2. Discute-se como ocorre a aquisição e manutenção de habilidades sociais em estudantes que participam só do PjBL em comparação àqueles que têm a combinação com o programa de THS, pois após o término da disciplina de metodologia ativa, o repertório de habilidades sociais daqueles que passaram pelo treinamento específico de habilidades sociais se manteve ou melhorou. Os dados sugerem que o PjBL pode não ser suficiente para melhorar de forma mais duradoura o repertório de habilidades sociais dos estudantes e destaca a importância de um programa THS como estratégia para permitir uma formação profissional mais abrangente.

Palavras-Chave: Treinamento de Habilidades Sociais, Universitários, Aprendizagem Baseada em Projetos.

Agência Financiadora: CAPES

SAÚDE MENTAL EM ESTUDANTES INGRESSANTES UNIVERSITÁRIOS

Coordenadora: CARLA GIOVANNA BELEI MARTINS (FAMERP/NAC, Rio Preto, SP)

A literatura mostra que universitários vivenciam problemas de saúde mental (como ansiedade e depressão) com maior frequência quando comparados à prevalência mundial desses problemas. Os desafios encontrados principalmente no período ingresso à universidade parecem ter um papel fundamental no desenvolvimento ou na ampliação de sintomas psicológicos que podem aumentar o risco de desfechos negativos, como a evasão escolar. Este simpósio busca discutir os efeitos de variáveis sociodemográficas, institucionais e ambientais (como o caso da pandemia de COVID-19) sobre a saúde mental de ingressantes universitários. Outro objetivo deste simpósio é apresentar propostas de política de permanência estudantil e de intervenção psicológica (com foco no desenvolvimento de habilidades sociais). Os dados mostrados pelas apresentações indicam variáveis importantes de serem consideradas na busca da permanência do ingressante universitário.

Palavras-Chave: Saúde Mental, Habilidades Sociais; Ensino Superior; Ansiedade; Depressão.

Apresentação 1

Dados pré e durante pandemia de covid-19 e política institucional de permanência estudantil

DAGMA VENTURINI MARQUES ABRAMIDES (FOB - USP, Bauru, SP)

A adolescência e início da idade adulta são consideradas etapas de vulnerabilidade para o desenvolvimento de transtornos mentais. É nestas fases que o jovem está em contato com fatores de risco, como exposição a ambientes violentos, dificuldades dos jovens para lidar com conflitos interpessoais, tendência a imediatismo e impulsividade, perfeccionismo e autocritica exacerbados, problemas com identidade sexual-afetiva e bullying. A universidade é considerada um ambiente que objetiva a promoção de desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo habilidades que serão importantes no decorrer de toda a vida do jovem. Porém, os desafios no ingresso à universidade afetam o desempenho acadêmico do estudante e a permanência no curso. A universidade também é considerada o espaço estressor mais frequentemente apontados por jovens adultos. As variáveis estressoras abarcam fatores pessoais e contextos ambiental, social e acadêmico. Em pesquisa realizada com ingressantes de cursos de saúde em uma faculdade pública, foram comparados os dados de saúde mental, habilidades sociais e vivências acadêmicas em ano antes e ano durante a pandemia de COVID-19 (2019 e 2020, respectivamente). Os níveis de ansiedade foram maiores nos ingressantes do período de pandemia, enquanto os indicativos de depressão estavam mais baixos nesta população. Os ingressantes de 2020 também tiveram indicativos de piores vivências acadêmicas nos fatores pessoal, interpessoal e estudo. A implementação e aperfeiçoamento de uma política institucional de permanência estudantil no campus foi uma resposta frente aos resultados das pesquisas realizadas dentro da universidade, somados a outros contextos: foi realizada a implementação de um centro permanente de ações de promoção do bem-estar e cuidado à saúde mental, de graduandos e pós-graduandos, alinhadas às diretrizes da Pró-reitoria de Graduação da universidade. Além de medidas assistenciais (atendimento psicológico e de assistência social), outras modalidades de intervenção foram incluídas: grupos focais de acolhimento às demandas estudantis; oficinas de habilidades socioemocionais; expansão do Programa de Mentoria; ações de integração e fortalecimento de vínculos comunitários e familiares; rodas de conversa temáticas; eventos culturais; práticas Integrativas e Complementares em Saúde; encaminhamento de planos de ação institucionais para necessidades sistêmicas levantadas e delineamento de pesquisas relacionadas às atividades deste centro.

Palavras-Chave: Ansiedade; Depressão; Bem-estar Estudantil; Programas de Saúde Mental.

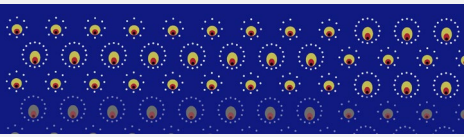
Apresentação 2

Saúde Mental e Habilidades Sociais: comparação entre faculdades pública/privada e intervenção

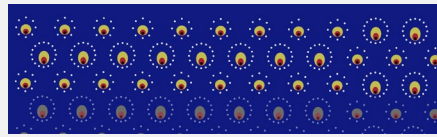
CARLA GIOVANNA BELEI MARTINS (FAMERP/NAC-Rio Preto, SP)

A consideração e comparação dos diferentes tipos de instituição, pública e privada, sobre a saúde mental do estudante tem sido pouco investigada pela literatura. O Treinamento de Habilidades Sociais relacionado às demandas da vida acadêmica é indicado e recomendado para essa população. As habilidades sociais dos estudantes são importantes tanto para a adaptação e permanência universitária quanto para a futura atuação profissional deste aluno. Dois estudos foram realizados: no primeiro, buscou-se identificar sintomas de saúde mental e Habilidades Sociais (HS) em ingressantes do curso de psicologia de faculdades privada e pública; no segundo, objetivou-se analisar os efeitos do Promove-Universitários sobre os sintomas de saúde mental e repertório de HS de estudantes de um curso de psicologia de uma faculdade privada. No estudo 1, 46 estudantes de faculdade privada e 37 de faculdade pública responderam a instrumentos de ansiedade, depressão e habilidades sociais. Os estudantes da faculdade privada apresentavam mais sintomas de ansiedade e mais dificuldades interpessoais. Variáveis como sexo, trabalho e namoro estavam correlacionadas a variações na saúde mental e habilidades sociais desses estudantes. A ocorrência de problemas de saúde mental revelou-se ligada aos preditores pertencer ao sexo feminino, apresentar menores índices de habilidades sociais e com maiores escores de Dificuldades (comportamentos e contextos restritos e com baixa frequência de consequências reforçadoras positivas). Já o estudo 2 teve desenho experimental e contou com 10 estudantes do primeiro ano do curso de psicologia. A intervenção seguiu o programa Promove-Universitários, contando 12 sessões realizadas em formato grupal. Foram avaliados sintomas de ansiedade, depressão e habilidades sociais dos estudantes antes e após a intervenção, enquanto o grupo controle (GC) permaneceu em fila de espera. A análise dos efeitos da intervenção foi realizada pelo Método JT. Os resultados indicaram que participar do Promove-Universitários pareceu ter efeitos importantes sobre as experiências iniciais destes universitários, mantendo suas potencialidades (e aumentando-as no longo prazo, com o processo de modelagem dessas habilidades) e diminuindo (ou ao menos não intensificando) suas Dificuldades. Analisando-se os dados de caracterização e intervenção em conjunto, é possível afirmar que os estudantes, já no ingresso, enfrentavam dificuldades de saúde mental (com maior prevalência de ansiedade e depressão do que a população brasileira) e alguns indicadores importantes de déficits em HS. Também foi observado efeito potencialmente protetivo do Promove-Universitários sobre o repertório de HS dos estudantes, o que fortalece as recomendações deste tipo de intervenção para tal população. Dessa forma, a prevenção e tratamento precoce de problemas mentais em universitários devem ser considerados prioridades na promoção de políticas públicas de saúde mental.

Palavras-Chave: Saúde mental, Habilidades Sociais; Ensino Superior; Programas de Saúde Mental; Prevenção.



COMUNICAÇÃO ORAL



A COMPETÊNCIA SOCIAL DE PROFESSORES: PAIS E MÃES DO ENSINO FUNDAMENTAL

HUMBERTO CLAUDIO PASSERI MEDEIROS (UNIVERSO, Niterói, RJ; Fundação de Apoio à Escola Técnica, FAETEC, RJ)

ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói, RJ; UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

ALMIR DIEGO BRITO (UNIVERSO, Niterói, RJ)

INTRODUÇÃO

A carreira de professor demanda um elaborado roteiro de características pessoais que podem auxiliá-lo no exercício da profissão. Dentre essas, destacam-se as que compõem as competências docentes técnicas e relacionais. As competências técnicas dizem respeito ao conhecimento adquirido na sua área de atuação e as competências relacionais são relativas às suas interações sociais no ambiente escolar. Para identificar essas características, estudos científicos nacionais e internacionais vêm sendo realizados (Henrique, Ferreira, Januário, & Souza Neto, 2018; Jennings et al., 2017; Kruger, Van Rensburg, & De Witt, 2016; On, 2017; Rosin-Pinola, Marturano, Elias, & Del Prette, 2017; Selvi, 2010; Silva, Bolsoni-silva, Rodrigues, & Capellini, 2015). Em linhas gerais, esses estudos apontam para o uso e aplicação de conhecimento e o desempenho social do professor. A performance nas relações sociais no espaço acadêmico demanda habilidades sociais na prática de ensino, definidas por Z. Del Prette e Del Prette (2008) como Habilidades Sociais Educativas que são comportamentos realizados por pessoas comprometidas com a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro. Aplicam-se não só ao contexto escolar, mas também a qualquer espaço onde se dá esse processo interativo.

Para Tobbell e O'Donnell (2013) a competência do professor situa-se entre as de relacionamentos interpessoais e as de aprendizagem, que podem contribuir para a melhoria da realidade em sala de aula ao construir interações positivas entre professores e alunos. Outros componentes também podem ser observados para estabelecer uma relação com a competência docente, especialmente os que podem estar presentes nas vivências dos discentes em suas famílias ou nos demais grupos a que pertencem (Leme, Z. Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016). Para Z. Del Prette e Del Prette (2017) a competência social (CS) é um atributo avaliativo das habilidades sociais do indivíduo com base no seu desempenho social. Portanto, no contexto acadêmico, a ação do professor poderá ser medida por seu domínio no campo relacional, o que pode produzir, no processo de aprendizagem, comportamentos socialmente competentes em seus alunos, levando-se em conta suas condições de trabalho.

As preocupações com as condições de trabalho e pessoais (Alves, Azevedo, & Gonçalves, 2014; Silva, Bolsoni-Silva, Rodrigues, & Capellini, 2015; Kunter et al., 2013; Nacif et al., 2010) são comuns para a escola e para a família porque as ações docentes podem produzir impacto na vida e na aprendizagem dos alunos. Na interação humana, os componentes de socialização permitem formas de relacionamentos que podem gerar ou aumentar a confiança de mães, pais e responsáveis sobre as potencialidades do professor, embora estudos comumente abordem a competência técnica do professor e suas consequências para o resultado do aluno (Norambuena & Gutiérrez, 2019; Kunter et al., 2013; Nacif et al., 2010).

Analisar as inquietações acerca da atuação docente envolve fatores internos e externos (Silva et al., 2015). Os fatores externos, que se referem aos elementos encontrados na escola, como sua infraestrutura, perfil de liderança, disponibilidade de materiais educacionais e tecnologia, podem impactar no aprendizado do aluno porque estruturam o desempenho dos professores. Quanto às características internas, espera-se que o docente saiba lidar com os recursos ambientais e pessoais, tais como saber ouvir e ter um olhar afetivo de forma competente, caracterizando seu desempenho no campo relacional, por exemplo, quando um aluno normalmente comunicativo apresenta um comportamento introspectivo por um período além do que o docente costuma observar.

Criar um ambiente adequado, manter o aluno informado sobre seus objetivos, conhecer a realidade de cada um, entender o progresso individual, motivar dentro da maior dificuldade, demonstrar a importância e o significado do conhecimento estão relacionadas aos aspectos da interação humana. As relações sociais presentes nessas etapas do processo de ensino e aprendizagem podem demandar um repertório bem elaborado de habilidades para estabelecer uma conexão efetiva e afetiva com o aluno (Kriewaldt, 2015). Diante dessa visão, o professor competente influencia outras áreas além da aprendizagem de conteúdos, que nem sempre podem ser mensuráveis por testes padronizados do desenvolvimento dos seus alunos (Norambuena & Gutiérrez, 2019).

Nesse sentido, saber o que pensam as mães e pais sobre a atuação dos professores no campo do relacionamento interpessoal com seus filhos pode ser uma importante fonte de conhecimento. A participação desses nas reuniões e debates educacionais também contribui para influenciar as políticas educacionais e as ações escolares (Oliveira & Batista, 2018). Cabe à escola promover e incentivar essa inserção na perspectiva que tem sobre o trabalho da instituição e também dos professores. Embora pareça, em particular, que seja uma questão delicada, a ideia que os pais e responsáveis têm do fazer docente e como o avaliam, pode influenciar sobremaneira as relações estabelecidas entre a família, a escola, os professores e os alunos.

Diante disso, o presente estudo pretende dar voz aos pais sobre os aspectos característicos do que consideram um professor socialmente competente, seguindo o que estabelece a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB-EN, 1996), na qual a educação é dever da família e do Estado, com inspiração em princípios de liberdade e solidariedade para alcançar o desenvolvimento pleno dos seus alunos para o exercício da cidadania e para o trabalho.

OBJETIVO

Identificar as concepções que os pais possuem sobre a competência social do professor.

MÉTODO

Participaram deste estudo 16 responsáveis de alunos matriculados em escolas públicas e privadas, sendo 4 pais e 4 mães do primeiro ciclo e 4 pais e 4 mães do segundo ciclo do Ensino Fundamental, dos Municípios de São Gonçalo, Niterói, Rio de Janeiro e Duque de Caxias. A amostra foi não probabilística acidental.

Foi realizada uma entrevista com 16 questões referentes a organização do ambiente e a condução da atividade pedagógica, criada com o objetivo de detectar a expectativa dos pais sobre a competência social do professor, com um roteiro desenvolvido a partir do Inventário de Habilidades Sociais Educativas na versão professores (IHSE - Professores - Z. Del Prette & Del Prette, 2013).

Este estudo foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade. O processo de consentimento e assentimento livre e esclarecido dos participantes aconteceu de maneira oral por meio de contato do entrevistador com os participantes utilizando-se aplicativos de mensagens de voz. Esse procedimento de autorização está de acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O material colhido por meio das entrevistas foi agrupado em dois conjuntos de dados, um grupo com as repostas dos responsáveis com filhos matriculados no primeiro ciclo e outro com as respostas dos responsáveis de alunos do segundo ciclo de instituições da rede pública e privada. A partir desses agrupamentos, cada conjunto foi dividido em outros dois *corpus* textuais cada, de acordo com as dimensões presentes no roteiro da investigação, totalizando quatro agrupamentos para análise dos vocabulários. Esse material foi analisado pelo *software* IRAMUTEQ (versão 0.7), que apresentou a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) de cada *corpus*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O *corpus* para os pais do primeiro ciclo na subescala I gerou 56 ciclos de Texto (ST), dos quais foram aproveitados 45 ST (80,36%), com 2.001 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 441 palavras distintas e 369 com uma única ocorrência com aproveitamento de 83,67%. A partir da CHD, originaram-se seis classes, conforme a Figura 1.

Na Classe 3, "Ferramentas para aprendizagem de modelos de comportamentos", as Ferramentas para aprendizagem de modelos de comportamentos, como peças, filmes, jogos, poesias e músicas são os meios que os responsáveis entendem que podem ajudar no aprendizado de comportamentos sociais e acadêmicos como meio diferenciado e apresentar efeitos positivos para todos os alunos, independentemente de seu contexto fora da escola, conforme apontado na fala:

"Comportamentos sociais devem ser ensinados pelas famílias, mas acho válido o professor reforçá-los com histórias, poesias, filmes, etc. Eu acho interessante o professor utilizar esses recursos audiovisuais. Esses recursos que são tão interessantes para realmente aprimorar o ensino".

No agrupamento "Instrumentos para aprendizagem", na Classe 4, "Arranjo do Ambiente" os responsáveis entendem que o Arranjo do ambiente, de acordo com a proposta planejada pode despertar no aluno interesse pela aula e facilitar a construção de um ambiente produtivo de aprendizagem, de acordo com o trecho:

"Se uma aula aonde você vai utilizar o debate, interação entre os alunos é importante que esteja em círculo, agora se você quer fazer somente uma aula expositiva onde o aluno só tem que prestar atenção e copiar do quadro ou fazer alguma tarefa no caderno de forma individual, uma avaliação, uma prova, enfileirados eu acho mais indicado, então é muito importante essa arrumação feita pelo professor, sim".

Na Classe 5, "Recursos Complementares", os responsáveis entendem que recursos complementares podem tornar a aula interessante, favorecendo o entendimento da proposta com uma visão mais ampla sobre o tema, segundo o que foi reportado em:

"Bom, eu acho muito boa e enriquecedora a utilização de recursos como histórias, poesias, músicas para ensinar comportamentos acadêmicos porque a partir desses recursos você pode ensinar o aluno, como interpretar uma música, letra de uma música, estilo musical, artista e trabalhar a questão da história, interpretação dessa história, então esse tipo de comportamento acadêmico pode ser muito enriquecido por meio desses recursos".

Na Classe 6, denominada “Explicação antecipada para uso de recursos” os responsáveis por alunos do primeiro ciclo, no que diz respeito a Organizar Atividade Interativa, entendem que explicar antecipadamente os objetivos de cada atividade, quando se utilizar recursos didáticos complementares (filmes, poesias, músicas, etc.) é fator relevante para a construção do conhecimento, como exemplificado na fala:

“Eu avalio que é interessante o professor explicar antecipadamente porque ele já mostra para sala de aula, qual é a sua meta que ele deve atingir, então eu acho interessante o professor já explicar isso, antes, quais são as suas metas, objetivos e o que pretende dos alunos”.

A Classe 1, “Explicação antecipada dos objetivos”, contempla o entendimento dos pais de que o que será apresentado pelo professor demanda uma explicação antecipada para que o aluno possa se envolver mais na atividade, conforme exemplificado na fala:

“Isso aí deveria ser uma constante, uma prática constante, até porque as crianças estão em fase de iniciação escolar. Então assim, o professor deve deixar, quando passar uma atividade, esclarecer o objetivo que ele pretende que seja atingido com aquela atividade, e pra que o aluno tenha um direcionamento, sabe, saiba pra onde ire com relação ao comportamento também”.

A Classe 2, “Aprendizagem de comportamentos sociais e acadêmicos”, como alternativa para aprendizagem de comportamentos sociais e acadêmicos, os pais entendem que para conseguir desenvolver a aprendizagem o ensino tradicional pode não ajudar ao professor no alcance de seus objetivos. O uso de alternativas, mesmo para alunos que não tenham essa vivência fora da escola, pode contribuir positivamente, como demonstrado no trecho:

“Muito bom o uso de recursos como poesias, músicas para ensinar comportamentos acadêmicos”.

A subescala II do primeiro ciclo, denominada “Condução da aprendizagem da turma” gerou 166 ciclos de textos (ST), dos quais foram aproveitados 124 ST (74,70%), com 6.068 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1183 palavras distintas e 822 com uma única ocorrência visualizadas na Figura 2.

Na Classe 4, “Valorização do comportamento em grupo”, com 24,19% dos ST os pais entendem que o professor deve valorizar os comportamentos positivos dos alunos e esses devem ser usados como exemplos para os demais, generalizando como uma conquista do grupo. A autoavaliação pode contribuir para que cada aluno identifique em seus comportamentos o que foi adequado e o que não foi positivo para ele e para o grupo, reproduzido na fala:

“A valorização de um comportamento positivo eu acho essencial para o aluno querer repetir esse comportamento positivo e servir até de exemplo para outros alunos”.

Na Classe 1, “Humor e atenção em sala”, com retenção de 16,13% dos ST, os responsáveis avaliam que uma proposta de trabalho do professor com humor e atenção aos problemas dos alunos pode promover uma relação mais agradável e facilitadora da aprendizagem, como demonstrado na fala:

“Com humor, o aprendizado acontece de forma muito mais natural e espontânea”.

Na Classe 5, “Gestão de turma”, a retenção de 20,97% de ST, os pais esperam um posicionamento do professor diante da turma corrigindo comportamentos e desconstruindo ações desagregadoras e inadequadas que possam prejudicar o processo, sem expor os alunos com críticas de forma moderada, de acordo com o exposto nos trechos:

“A abordagem do professor, corrigindo pequenas falhas ou arguindo sobre as questões é muito construtiva”.

A Classe 2, “Ponderar a opinião do aluno”, representou 13,33% dos ST apontando que os responsáveis avaliam que, embora seja importante e interessante considerar a opinião do aluno para trabalhar os temas das aulas, nessa faixa etária não acreditam que esses tenham “maturidade” suficiente para esse aproveitamento, capturados no trecho:

“Acho que pode ser, mas dar opinião, cada aluno tem suas características e acho que nem sempre é possível”.

Na Classe 3, “Comportamento acolhedor”, com 15,32% dos ST, os responsáveis esperam um comportamento acolhedor dos professores para com os alunos, ouvindo e procurando conhecer a realidade de cada um, o que poderá ajudar a compreender um comportamento apresentado em dado momento, mas é importante que isso aconteça de forma equilibrada sem apresentar opiniões, conforme exemplificado em:

“Naquele convívio semanal com aquele aluno se estabelece uma relação afetiva, sim, e ele pode estar ouvindo esse aluno e tentando aconselhar”.

Para o segundo ciclo, na subescala I “Organização de Atividade Interativa” gerou 74 ciclos de textos (ST) dos quais foram aproveitados 74,32% em 2.605 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), 673 palavras distintas e 372 com uma única ocorrência, a partir da CHD (Figura 3).

Na Classe 2, “Valorização de recursos complementares”, com 16,36% dos ST, o material para o professor trabalhar, com base em um livro didático e explicações sobre um determinado conteúdo, não são suficientes para o trabalho competente. Recursos complementares podem facilitar tanto o trabalho do professor quanto a aprendizagem dos alunos, como citado no segmento:

"Trocar um pouco, mudar a mesmice de só sala de aula, só escrever, só livro dá esse ânimo a mais para que eles possam aprender de uma forma mais fácil, de repente".

Na Classe 4, "Ferramentas facilitadoras", com 18,18% dos ST, os pais esperam que os professores utilizem ferramentas complementares, como agentes facilitadores tanto do seu trabalho quanto dos alunos na construção de um ambiente produtivo de aprendizagem:

"Quando conta uma história, quando fala sobre algum vídeo, um filme, eu acredito que isso vá chamar mais a atenção. Eu acho muito válida essa forma de utilizar outros meios para ensinar esse comportamento".

Na Classe 5, "Relação com o cotidiano do aluno", com 1,55% dos ST é evidenciado que pode ser importante o uso de exemplos significativos para o aluno que estejam relacionados ao seu cotidiano sobre o tema para tornar a aula interessante, destacado na fala:

"Porque eu acho que isso é utilizar o que a gente tem na nossa atualidade, na nossa vida, no dia a dia e colocar em prática, colocar os alunos de acordo com a cultura".

Na Classe 3, "Arranjo físico do espaço", com 18,18% dos ST, o arranjo do espaço físico, de acordo com a atividade e o tema planejado pode contribuir para uma melhor interação professor e aluno em sala de aula, conforme os trechos:

"Arrumar as cadeiras em um círculo, eu acho que é uma relação afetiva ela tem um peso diferente por um aluno diferente".

A Classe 1, "Explicação Antecipada aos alunos", representou 12,73% dos ST. Por meio dessa classe percebe-se o entendimento dos pais de que a exposição antecipada dos conteúdos e objetivos pode facilitar o trabalho do professor para alcançar seus objetivos. Os alunos podem ter a possibilidade de se antecipar nas pesquisas porque saberão o conteúdo a ser trabalhado:

"Acho que em todas as aulas é de suma importância esta explicação antecipada. Eu acho que o professor ele precisa realmente explicar o que ele quer do aluno numa atividade e o objetivo dele na sala de aula".

Na Classe 6, "Objetivo da atividade", com 20% dos ST, para os pais o professor deve organizar o espaço físico de acordo com o objetivo da aula, indicando essa harmonia como facilitadora para que o aluno possa aprender, apontado no trecho de fala:

"Didático. Eu acho que se o professor já tem um objetivo quando ele entra em sala de aula e ele arruma a sua sala para mostrar esse objetivo para os seus alunos e eu acho que o aluno pode captar essa mensagem que ele está querendo passar".

A subescala II dos responsáveis do segundo ciclo, denominada "Comportamento esperado do professor", gerou 215 ST, de onde foram aproveitados 169 (78,60%), com 7.727 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.363 palavras distintas e 758 com uma única ocorrência. A partir da CHD o dendograma da subescala II é apresentado na Figura 4.

Na Classe 1, "valorizar comportamento do aluno", com 31,36% dos ST emergem as concepções de que os professores devem valorizar os comportamentos dos alunos, na medida em que não desvalorizem os dos colegas, conforme exposto na fala:

"Eu acho que o professor deve valorizar o comportamento em sala de aula e fazendo isso pode estimular os outros alunos e sempre realçando que o que esse aluno conquistou os outros também podem conquistar".

Derivada da Classe 1 emerge da Classe 4, "Ação imediata", com 26,04% dos ST, na qual os pais esperam que o professor aja imediatamente tanto no comportamento positivo quanto no inadequado, sem contemporizar ou delegar a ação de correção ou valorização, de acordo com o trecho:

"Colocar opinião em todas as situações para mostrar que ele observa o comportamento bom e o ruim também".

Dessa classe emerge a "Atuação do professor". Por meio da Classe 2, "Características de liderança do professor", com 18,18% dos ST, percebe-se que os responsáveis esperam que os professores, no decorrer das atividades, exerçam liderança imediata, estabeleçam diálogo, sejam observadores das particularidades dos alunos e valorizem os comportamentos positivos com humor. Esses compostos são essenciais para uma convivência saudável, conforme ilustrado na fala:

"Para mim um professor é autoridade na sala de aula".

Na Classe 3, "Afetividade e humor na relação", com 12,73% dos ST, os responsáveis, de forma geral, entendem que a afetividade e o humor na relação com o aluno são necessários, mas com certo distanciamento por conta de serem adolescentes, como exemplo:

"A afetividade dinamiza e dá sentido ao processo educativo no visto que alunos sentem que o professor se preocupa com ele e busca atender aos seus anseios na busca da aprendizagem, mas não sei até que ponto a relação afetiva de professor ajuda".

DISCUSSÃO

Os resultados apontaram que tanto para os pais do primeiro quanto para os pais do segundo ciclo a aprendizagem de comportamentos sociais e acadêmicos se dá com o uso, por parte do professor, de ferramentas, instrumentos e recursos complementares como filmes, músicas e poesias. Esse comportamento docente esperado deve estar dentro de um planejamento que contemple a explicação antecipada aos alunos dos objetivos a serem alcançados com a atividade. Percebe-se nestes posicionamentos que os comportamentos esperados possuem características relacionais e não meramente técnicas para organizar tarefas. Entender esse funcionamento pode contribuir para o aprimoramento profissional do professor (Norambuena & Gutiérrez, 2019; Rosin-Pinola et al., 2017). Selvi (2010) aponta que as competências do professor no campo relacional são destacadas como relevantes para que ele e alunos desenvolvam valores morais, crenças, atitudes, motivação e empatia.

Desta forma, percebe-se que no ato de educar o professor deve buscar equilíbrio entre as dimensões acadêmicas e interpessoais na sua prática (Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, & Kebler, 2016). Nas expectativas dos pais os professores devem organizar tanto a atividade quanto o ambiente físico para desenvolver comportamentos sociais e acadêmicos nos alunos. Isso deve acontecer utilizando ferramentas e instrumentos planejados e recursos complementares, explicando antecipadamente os objetivos aos alunos. Percebe-se nos resultados encontrados que o ensino de qualidade não está restrito a técnicas pedagógicas preocupadas exclusivamente com o conteúdo da disciplina e seus processos, mas que sua eficácia também reside em atender à dimensão interativa de ensino e aprendizagem (Kriewaldt, 2015).

A organização do ambiente físico para os pais do primeiro ciclo compõe um instrumento de aprendizagem e para os do segundo um item de planejamento. Planejar deve considerar as necessidades discentes, os programas e os objetivos de ensino (Henrique et al., 2018), contribuindo inclusive com condições de segurança na preparação do ambiente, permitindo ao aluno associar os objetivos da atividade com a experiência cognitiva.

Para os pais do primeiro e do segundo ciclo, o professor pode beneficiar a turma com a valorização de comportamentos positivos do grupo, uso de humor e atenção em sala. Destaca-se a responsabilidade do professor na gestão de turma com a utilização de ferramentas para aprendizagem ponderando a opinião do aluno. Norambuena e Gutiérrez (2019) sustentam que o desempenho acadêmico não é o único ponto relevante para os pais e responsáveis, mas suas avaliações são melhores associadas a estilos, motivações e tratamento dedicados pelos professores aos seus filhos. Esse posicionamento corrobora o entendimento de Selvi (2010) de que além do domínio do conteúdo a interação em sala possui perfil multideterminado de competências do professor. De fato, a compreensão desses múltiplos fatores fica evidenciada por Rosin-Pinola et al. (2017) quando apontam que há potencialidade em um programa de treinamento que capacita professores para ampliar o repertório de habilidades sociais educativas na promoção de habilidades socioemocionais de estudantes.

Ao cultivar apoio e bom humor nas interações, nos dois ciclos, as relações afetivas podem favorecer a aprendizagem dos discentes. Embora considere a opinião dos alunos, o estudo de Kriewaldt (2015) identifica que esses desejam e valorizam, admiram e esperam que os professores sejam animados e afetivos, firmes em suas opiniões, honestos, entusiasmados e que demonstrem sua paixão pelo seu trabalho como principais características pessoais e comportamentais que esperam de um docente.

De forma geral, tanto no primeiro quanto no segundo ciclo, as concepções sobre a competência social do professor demandam sua atuação com um repertório que envolve aspectos comportamentais referentes ao domínio do currículo, ao conhecimento da realidade dos alunos, à organização de conteúdos coerentes aos objetivos de aprendizagem e às estratégias, que devem ser comunicadas previamente aos alunos. Bruns e Luque (2015) apontam na realidade chilena que tais características são requeridas naquele contexto, além da preparação do ambiente de aprendizagem com aceitação, equidade, confiança, respeito, determinação de normas de sala de aula. O que pode favorecer a interlocução com pais e responsáveis.

De forma geral, as concepções dos entrevistados se apresentam com muito maior frequência no campo da relação interpessoal para ambos os ciclos. Destaca-se nos dados que para os responsáveis do primeiro ciclo seus filhos não possuem maturidade suficiente para autoavaliação e determinação de temas para serem discutidos em sala, diferentemente dos pais do segundo ciclo, que imaginam um cenário ideal com o desenvolvimento dessas atividades. Para os pais do segundo ciclo cabe ressaltar que o envolvimento do professor, nos temas referentes à afetividade e aos problemas pessoais dos alunos fora do ambiente escolar, deve acontecer com certo distanciamento justamente por serem adolescentes.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi identificar as concepções que os pais do primeiro e do segundo ciclos têm sobre a Competência Social de professores de Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas da região do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo. O desenvolvimento de habilidades para alcançar a competência esperada deve iniciar na formação do profissional de educação e se aperfeiçoar ao longo de sua carreira. Quanto mais tempo na profissão, maior pode ser o distanciamento intergeracional da realidade de desenvolvimento que se

encontra seu aluno. Compreender as mudanças e as necessidades de ressignificar determinados valores pode contribuir para melhorar o processo de interação com o aluno. Programas de treinamento podem colaborar, especialmente coletando indicativos em realidades pouco exploradas, como as apresentadas no presente estudo. A visão dos pais e responsáveis sobre a competência social dos docentes pode ser um indicativo de contribuição para identificar comportamentos observados por uma parcela que não vivencia o cotidiano escolar, mas pode indicar caminhos a serem seguidos para lidar no contexto acadêmico.

A percepção dos pais raramente é considerada tanto na pesquisa quanto na prática educacional, uma vez que o cotidiano escolar é resultado do relacionamento de alunos com os professores, ficando exclusivamente a cargo da escola a responsabilidade da administração do conteúdo técnico e interpessoal. Por uma visão geral, os pais e responsáveis desejam como qualidades a firmeza e a gentileza associadas ao diálogo e atenção. No geral, os resultados apontam que há um desejo de priorização das dimensões interpessoais na prática dos professores associada à sua capacidade acadêmica nas interações de sala de aula.

A partir dos objetivos propostos e resultados encontrados, considera-se que o presente estudo apresenta relevantes contribuições uma vez que aborda um campo pouco explorado na literatura científica. Ainda pouco praticado na gestão escolar no país, pode oferecer uma oportunidade de pais refletirem acerca da competência social dos professores, dimensão importante do desempenho desses profissionais que parece não estar no rol de atenções primárias dos pais em relação às práticas dos docentes. Dessa maneira, o estudo pode direcionar as instituições a construir práticas de gestão escolar que valorizem a opinião e as expectativas de pais a respeito da atuação docente e dos aspectos que favorecem seu trabalho, trazendo benefícios para a educação dos alunos.

Uma das limitações do estudo pode ser considerada o tamanho da amostra. Ampliar o número de participantes poderia trazer uma contribuição ainda maior para o campo. Outra limitação foi concentrar-se apenas no ensino fundamental. Inserir participantes de toda educação básica poderia lançar luz sobre uma temática e um sujeito que está dentro do contexto do desenvolvimento do aluno. Ao extrair os temas expostos nas falas que descrevem a percepção dos pais sobre a competência social dos professores, nota-se um potencial campo para ser explorado observando outros fenômenos que envolvem o relacionamento professor-aluno. Pesquisas futuras podem explorar a visão de mães e pais separadamente por etapa de ensino explorado neste trabalho. Essa separação poderá levar em consideração, também, o número de professores em cada ciclo, diferenciando assim as expectativas das mães e dos pais com esse parâmetro.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. G., Azevedo, N. R., & Gonçalves, T. N. R. (2014). Satisfação e situação profissional: Um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 365–382. doi:10.1590/S1517-97022014005000002
- Bruns, B., & Luque, J. (2015). *Great Teachers. How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais - Manual teórico-prático*. Vozes.
- Fontanella, B. J. B., Luchesi, B. M., Saidel, M. G. B., Ricas, J., Turato, E. R., & Melo, D. G. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: Proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(2), 389–394. doi:10.1590/s0102-311x2011000200020
- Henrique, J., Ferreira, J. da S., Januário, C., & Souza Neto, S. de. (2018). Autopercepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(4), 388–396. doi:10.1016/j.rbce.2018.03.020
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teacher's social and emotional competence and Classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. doi:10.1037/edu0000187
- Kriewaldt, J. A. (2015). Strengthening learners' perspectives in professional standards to restore relationality as central to teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 83–98. doi:10.14221/ajte.2015v40n8.5
- Kruger, C. G., Van Rensburg, O. J., & De Witt, M. W. (2016). Meeting teacher expectations in a DL professional development programme - a case study for sustained applied competence as programme outcome. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(4), 50–65.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H., & Del Prette, A. (2016). Habilidades Sociais e o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento humano: análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 181–193. doi:10.1590/1807-03102015aop001.

- Nassif, V. M. J., Hanashiro, D. M. M., & Torres, R. R. (2010). Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 364–379. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200012>
- Norambuena, S. P., & Gutiérrez, L. L. (2019). Los buenos profesores en la mirada de padres y apoderados. *Educación y Educadores*, 21(3), 373–387. doi:10.5294/edu.2018.21.3.1
- Oliveira, S. R. de, & Batista, S. S. dos S. (2018). Juventude e formação profissional no contexto das reformas de Ensino Médio e da Diretrizes Curriculares Nacionais (1971-2017). *Revista Espaço do Currículo*, 1(11). doi:10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.34824
- On, I. (2017). *The International Development Innovation Alliance (IDIA) Measuring the Impact of Innovation*. Recuperado de <https://www.unhcr.org/innovation/wp-content/uploads/2018/06/Measuring20Impact.pdf>
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers-Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31–44. doi:10.1016/j.ijer.2015.11.004
- Roa-Tampe, K. A. (2017). Evaluación Docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso Chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41–62. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3>
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. D. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737. doi:10.5902/1984686x28430
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167–175. doi:10.5840/cultura20107133
- Silva, N. R. da, Bolsoni-Silva, A. T., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2015). O Trabalho do Professor, indicadores de burnout, Práticas educativas e comportamento dos alunos: correlação e Predição. *Revista Brasileira Educação Especial*, 21(3), 363–376.
- Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to secondary school: Students, teachers and school context. *International Journal of Educational Research*, 59, 11–23. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.003>

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Professores de Ensino Fundamental; Interação Professor-Aluno.

ADAPTAÇÃO ACADÊMICA, ESTRESSE, AUTOEFICÁCIA E HABILIDADES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS DE DIFERENTES INSTITUIÇÕES

MARIA EDUARDA DE MELO JARDIM (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói, RJ; UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

INTRODUÇÃO

O ingresso do estudante no ambiente universitário é marcado por diversas mudanças e desafios que o impulsionam à inserção em uma nova maneira de lidar com o cotidiano e com as próprias expectativas. Nesse momento é esperado que o jovem se adapte a novas formas de se relacionar, novos métodos de estudo, novas formas do manejo do tempo, entre outras mudanças (L. Nogueira-Martins & Nogueira-Martins, 2018).

A inserção no Ensino Superior é enriquecedora em diversos sentidos, proporcionando ao jovem experiências que permitem o desenvolvimento de aspectos pessoais, interpessoais e acadêmicos (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010; Soares & Del Prette, 2015). Além disso, entende-se que a aprendizagem não se dá de forma independente do autodesenvolvimento, sendo assim, os resultados acadêmicos obtidos pelos estudantes são impactados por uma diversidade de fatores que não se limitam à sala de aula ou à absorção do conteúdo curricular (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Tendo em vista a natureza diversificada do processo de adaptação acadêmica, é necessário se levar em consideração as características contextuais e interpessoais dos estudantes nesse processo.

O Sistema de Ensino Superior no Brasil é composto de instituições de naturezas distintas, podendo ser privadas ou públicas. As instituições privadas podem ser mantidas por ente privado, com fins lucrativos ou não e as instituições públicas são aquelas mantidas pelo governo federal, estadual e municipal. As instituições de Ensino Superior no Brasil podem ser organizadas como Universidades (essas, são estruturadas para a formação na Graduação e Pós-Graduação lato e strictu sensu, desenvolvem pesquisa e extensão, devem apresentar 70% do corpo docente formado por professores titulados e possuem autonomia universitária para criação e fechamento de cursos e campi, aumentar ou reduzir número de vagas, expedir e registrar diplomas),

Centros Universitários (oferecem cursos de Graduação e Pós-graduação, em diferentes áreas de conhecimento, no entanto, não são obrigados a produzir a pesquisa em sua área de conhecimento e não necessitam oferecer Pós-graduação *stricto sensu*) e Faculdades, Institutos e Centros de Educação Tecnológica (diferente das organizações anteriores, não gozam de autonomia plena para abertura e fechamento de cursos e seus diplomas devem ser registrados por uma Universidade e podem oferecer apenas cursos de Graduação ou de Pós-graduação *lato sensu*) (Gomes, Machado-Taylor, & Saraiva, 2018). Apesar das diferentes organizações acadêmicas, a divisão quanto à natureza, classificando as instituições como públicas e privadas é a que se faz mais comum e significativa no senso comum.

Considerando esses tipos de instituições de Ensino Superior, supõe-se que o ingresso em universidades com diferentes características não deve ser lido da mesma maneira. Estudos apontam diferenças na adaptação acadêmica entre estudantes de universidades públicas e privadas (Monteiro & Soares, 2017; Soares, Monteiro, Maia, & Santos, 2019), demonstrando que os alunos de instituições públicas tendem a apresentar, de maneira geral, maiores níveis de adaptação acadêmica. Soares et al. (2019) apontam que estudantes de instituições públicas tendem a lidar mais adequadamente com colegas e professores, suporte que pode ser um diferencial em relação aos estudantes de instituições privadas. A aprovação em uma universidade pública parece promover expectativas não só de ingresso, mas, também de permanência, levando-se em conta que as instituições públicas apresentam forte tradição em ensino, pesquisa e extensão. Soares, Poubel e Mello (2009) também identificaram maiores índices de adaptação acadêmica nos alunos de instituições públicas, sendo estes mais autoconfiantes, além de perceberem apoio da família e da instituição em que estavam inseridos, apesar das pressões sociais. Além disso, os alunos também se orgulham da conquista do ingresso, visto a concorrência para entrada na universidade pública, muitas vezes percebendo também reconhecimento da família nesse processo, facilitando a adaptação.

Diante o cenário que se constrói no momento de inserção na universidade, diversos autores também têm se preocupado em estudar o estresse nesse contexto (Ariño & Bardagi, 2018). O estresse pode ser entendido como uma reação do organismo às situações ou confrontos que provoquem de alguma forma irritação, medo, excitação ou confusão. Pode-se afirmar que a série de demandas acadêmicas enfrentadas por graduandos podem se constituir como estressores crônicos, sendo apontado como um fator de impacto na qualidade de vida dos universitários (Marchini, Cardoso, Oswald, & Pires, 2019). Bublitz, Guido, Lopes e Freitas (2016) verificaram em seu estudo correlações dos níveis de estresse com satisfação com o curso, atividade de trabalho, pensamentos de desistência do curso e com o tipo de instituição, havendo predomínio de alunos de instituição privadas em maiores níveis de estresse, o que pode estar relacionado ao percentual de alunos dessas instituições com a atividade de trabalho em comparação aos alunos de instituições públicas, o que poderia acarretar em dificuldades para gerenciar o tempo.

O ingresso na universidade pode estar associado, ainda, a novas obrigações e demandas do meio acadêmico e social, além de capacidade de controle emocional, habilidades estas que podem estar ainda pouco desenvolvidas (Santos, Zanon, & Ilha, 2019). Graner e Cerqueira (2019), em uma revisão integrativa, analisaram 37 estudos empíricos publicados nos últimos cinco anos visando identificar fatores de risco e proteção para sofrimento psíquico em estudantes universitários e identificaram, como fatores de risco, condições relativas à vida acadêmica e à saúde; e como fatores de proteção foram identificadas determinadas estratégias de coping, senso de coerência, vigor, resiliência e autoeficácia. Esta última é um elemento da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura que diz respeito a uma dedução pessoal, resultado de diversos fatores pessoais e ambientais que resultam no julgamento que o sujeito faz das suas próprias capacidades de executar ações necessárias para atingir um determinado desempenho considerado satisfatório (Bandura, 1997, Pajares & Olaz, 2008).

A autoeficácia na formação superior pode ser traduzida como a percepção do estudante de suas próprias capacidades de adquirir, demonstrar e expandir o conteúdo do curso, planejar e traçar metas, fazer escolhas acadêmicas, regular suas ações no processo de aprendizagem, usufruir de oportunidades no meio acadêmico, relacionar-se com colegas e professores tanto socialmente como academicamente e cumprir prazos relacionados a atividades acadêmicas (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Alunos que se percebem mais autoeficazes preferem desenvolver tarefas mais desafiadoras e definem objetivos mais exigentes, investindo mais nas tarefas e empreendendo maiores níveis de esforço e persistência, além de ultrapassarem as dificuldades e manterem o foco nos objetivos (Santos et al., 2019).

A autoeficácia tem um importante papel na adaptação acadêmica, visto que tem sido relacionada a aspectos como maior satisfação acadêmica, capacidade de regulação da aprendizagem, maior motivação acadêmica, maiores níveis de rendimento acadêmico, maiores níveis de habilidades sociais, menores níveis de procrastinação e menores níveis de estresse (Dominguez-Lara & Fernández-Arata, 2019, Santos et al., 2019; Rosinha & de Andrade Júnior, 2020).

Com isso, as crenças de autoeficácia são essenciais a um ajustamento universitário saudável, motivando os estudantes a traçarem metas e a perseguirem de maneira mais ativa. Entretanto, sabe-se que essas crenças não garantem habilidades necessárias para a obtenção de resultados favoráveis no ambiente acadêmico: por exemplo, a crença de ser capaz de estabelecer relações sociais com os pares é essencial para garantir o esforço empregado pelo aluno, mas não garante desenvoltura social por parte do indivíduo. Dessa forma, se faz relevante a investigação de comportamentos que possam ser facilitadores no ambiente acadêmico, como as habilidades sociais. O conceito de habilidades sociais se refere a comportamentos sociais que são

valorizados em determinado contexto cultural, rendendo resultados favoráveis para o indivíduo e seu ambiente (Z. Del Prette & Del Prette, 2017).

Soares e Del Prette (2015) afirmam que um bom repertório de habilidades sociais poderia contribuir para a qualidade das vivências acadêmicas e do rendimento acadêmico, assim como as situações do contexto universitário podem constituir oportunidades de aprendizagem acadêmica e interpessoal, que refletiriam na aquisição de habilidades sociais importantes para o universitário. Podendo ser aprendidas, as habilidades sociais são importantes para lidar de modo socialmente competente com as interações interpessoais e podem estar relacionadas às capacidades de comunicação, de civilidade, de assertividade, de expressão de sentimento positivo e habilidades sociais profissionais (Z. Del Prette & Del Prette, 2017).

Del Prette e Del Prette (2017) apresentam as principais classes de habilidades sociais identificáveis na literatura, que podem ser relevantes em diferentes etapas e contextos de desenvolvimento, sendo elas: Comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia, assertivas, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto e intimidade, coordenar grupo e falar em público. A qualidade das interações sociais e interpessoais são essenciais na busca de objetivos institucionais, além de estarem envolvidas na capacidade do estudante de demonstrar capacidade de liderança, poder de convencimento, discordância, capacidade de lidar com críticas, resolver problemas etc. O déficit nessas capacidades pode dificultar o processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito às responsabilidades acadêmicas que envolvem cooperação mútua e exposição de si (Gomes & Soares, 2013).

No que diz respeito à diferença entre instituição pública e privada, em um estudo realizado por Soares et al. (2009), para os alunos de instituições públicas as habilidades sociais pareceram se relacionar principalmente com as dimensões pessoal e contextual e para os alunos de instituições privadas, com a dimensão de realização, no entanto, as habilidades sociais estiveram correlacionadas com adaptação acadêmica em ambos os tipos de instituição. Guimarães, Vieira, Oliveira e Carneiro (2019) verificaram a relação entre as habilidades sociais e a percepção de autoeficácia geral de universitários de uma faculdade privada, identificando uma correlação diretamente significativa entre o fator de autoexposição a desconhecidos e situações novas e o construto da autoeficácia, sinalizando que a maior percepção de autoeficácia facilita ao universitário se expor, se arriscar e experimentar situações que envolvam desconhecidos.

Por fim, a investigação de como diferentes fatores podem impactar a adaptação acadêmica dos estudantes se justifica pela necessidade de aprimoramento dos recursos que possam ser facilitadores desse ajustamento, atenuando o possível sofrimento psíquico de estudantes universitários e principalmente evitando a evasão desses estudantes, que acarreta em prejuízos tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a sociedade, com a perda de profissionais qualificados.

OBJETIVO

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivos: 1) verificar a relação das variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais, 2) comparar as variáveis entre os grupos de estudantes de instituições privadas e públicas e 3) identificar o poder preditivo das variáveis explicativas estresse, autoeficácia e habilidades sociais na variável critério adaptação acadêmica.

MÉTODO

Estudo transversal correlacional, preditivo e com grupos de comparação.

Participaram do estudo 917 universitários do primeiro (31,4% da amostra), segundo (33,8%) ou terceiro período (34,8%) de diversas instituições de Ensino Superior. Como critério de inclusão, os estudantes estavam matriculados em instituição de Ensino Superior, cursando do primeiro ao terceiro período da graduação de qualquer curso. Como critério de exclusão, os participantes não poderiam ser alunos de cursos de Ensino à Distância. Dessa forma, todos deveriam estar matriculados em curso de graduação presencial, ainda que estivessem em ensino remoto por conta da pandemia da COVID-19. Os estudantes apresentaram idade média de 23,2 anos (DP = 7,7) e eram 73,8% do sexo feminino, 25,3% do sexo masculino e 0,9% preferiram não responder. Aproximadamente 80% dos respondentes eram de universidades públicas e 20% de universidades privadas.

Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) (Araújo et al., 2014) que conta com 40 itens e utiliza escala Likert; A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) que é composta por 34 itens em formato Likert de 10 pontos; o Questionário de Habilidades Sociais (CHASO) (Caballo & Salazar, 2017) que é composto de 40 itens em escala Likert; e a Escala de Estresse Acadêmico (EEA) (Freires, Sousa, Loureto, Gouveia, & Monteiro, 2018) é composta de 13 itens em escala Likert.

A aplicação dos questionários aconteceu em formato online por meio da plataforma de Formulários Google. As escalas foram divulgadas a universitários, para os quais foi solicitado que respondessem caso se sentissem confortáveis em colaborar com a pesquisa. O acesso aos instrumentos foi precedido de uma explicação sobre os objetivos da pesquisa e dos riscos envolvidos. A aplicação das escalas também foi precedida do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Questionário de dados sociodemográficos com objetivo de identificar informações que caracterizassem a amostra. Todos os dados foram coletados durante a pandemia de COVID-19, entre os meses de julho de 2021 e dezembro de 2021.

Os dados foram analisados por meio do programa SPSS 26 para Windows. O teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov foi realizado com as dimensões dos instrumentos utilizados e confirmou a hipótese de normalidade dos dados ($p > 0,05$). Foi realizada o teste de correlação de Pearson para avaliar correlação entre as variáveis coletadas considerando o nível de significância de 5% ($p < 0,05$). Para avaliar o poder preditivo das variáveis, foi utilizada análise de Regressão Linear Múltipla (método *forward*). Também foi utilizado teste *t* de Student para comparar alunos de instituições públicas e alunos de instituições privadas. Para o teste *t* foram realizados procedimentos de *bootstrapping* (1000 reamostragens; 95% BCa) para maior confiabilidade dos dados com objetivo de corrigir diferenças entre os tamanhos dos grupos (Haukoos & Lewis, 2005).

O projeto desta pesquisa foi aprovado em 1 de julho de 2021 pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob nº 42548720.3.0000.5282.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi realizado o teste de correlação de Pearson, no qual foram encontradas correlações significativas ($p < 0,001$) entre as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais. A Tabela 1 apresenta os resultados das correlações obtidas.

Tabela 1.

Coefficientes de relação entre os escores totais de adaptação acadêmica, autoeficácia, estresse e habilidades sociais.

		Adaptação acadêmica	Autoeficácia	Estresse	Habilidades Sociais
Adaptação acadêmica	R	-			
	P				
Autoeficácia	R	0,67	-		
	P	0,00*			
Estresse	R	-0,57	-0,38	-	
	P	0,00*	0,00*		
Habilidades sociais	R	0,39	0,49	-0,17	-
	P	0,00*	0,00*	0,00*	

Nota. * = $p < 0,01$.

Quando observada a variável adaptação acadêmica, foram encontradas correlações positivas fortes (Cohen, 1988) desta com a autoeficácia e com o estresse. A correlação positiva da adaptação acadêmica com as habilidades sociais foi moderada. Identificou-se também uma correlação negativa moderada entre autoeficácia e estresse e positiva entre autoeficácia e habilidades sociais. A correlação negativa identificada entre estresse e habilidades sociais, embora estatisticamente significativa, foi fraca.

Para comparar as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais entre grupos de estudantes de instituições pública e de instituições privadas, foi usado o teste *t* de Student para amostras independentes. A Tabela 2 apresenta os resultados.

Tabela 2.

Resultados do teste de diferença nos níveis de adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais entre estudantes de instituições públicas e de instituições privadas.

		Escore			Estatística do teste <i>t</i> (<i>Bootstrapping</i>)				
		M	DP	t	GI	Valor-p	Diferença de Média	IC da Diferença de Média (95%)	
								Limite inferior	Limite superior
Adaptação Acadêmica	Pública	132,65	19	-3,95	915	0,001*	-6,3	-9,56	-3,15
	Privada	138,98	20,8						
Estresse	Pública	38,67	9,6	6,16	915	0,001*	4,83	3,41	6,14
	Privada	33,85	9,2						
Autoeficácia	Pública	257,61	46,0	-7,07	915	0,001*	-22,83	-29,21	-16,30
	Privada	280,44	37,1						
Habilidades Sociais	Pública	125,52	21,6	-1,71	915	0,83 ns	-3,05	-6,67	0,60
	Privada	128,58	22						

Nota. * = $p < 0,001$; ns = não significativo.

Por fim, foi realizada uma análise de Regressão Linear Múltipla com o objetivo de investigar em que medida as três variáveis estresse, autoeficácia e habilidades sociais impactam nos níveis de adaptação acadêmica. Os resultados demonstraram haver um impacto significativo de todas as variáveis na adaptação acadêmica à Universidade. A Tabela 3 apresenta os coeficientes para todos os preditores significativos.

Tabela 3.
Variáveis predictoras de Adaptação acadêmica.

Preditores	Coefficientes padronizados	t	Sig.	R ²	DR ²
	Beta				
(Constant)	-	24,236	0,000*	-	-
Autoeficácia	0,487	18,364	0,000*	0,450	-
Estresse	-0,368	-15,698	0,000*	0,564	0,115
Habilidades sociais	0,090	3,602	0,000*	0,570	0,006

Nota. * = p < 0,001.

Conforme pode ser visto na Tabela 5, a variável explicativa Autoeficácia foi a que impactou mais fortemente no modelo, explicando 45% do desfecho. A variável estresse, por sua vez, impactou negativamente de maneira significativa explicando 11,5% da adaptação acadêmica. As habilidades sociais, também significativas, explicaram 0,6%, sendo a variável mais fraca a impactar no modelo. Por fim, o modelo completo explicou 57% da variável desfecho adaptação acadêmica.

Os resultados demonstraram que existe correlação positiva entre as variáveis autoeficácia, habilidades sociais e adaptação acadêmica e correlação negativa entre a variável estresse e as demais variáveis. Essa primeira confirmação vai ao encontro do que é frequentemente observado em literatura (Guimarães et al., 2019; Soares & Del Prette, 2015), entendendo-se que o processo de adaptação acadêmica é marcado por uma multiplicidade de mudanças que deverão ser enfrentadas usando-se diferentes estratégias, sejam estas com base em reavaliações cognitivas ou no enfrentamento comportamental.

Ademais, foram encontradas diferenças significativas na adaptação acadêmica de estudantes de instituições públicas e privadas. No entanto, os resultados foram no sentido contrário ao esperado e ao que já foi observado em pesquisas anteriores (Soares et al., 2009; Soares et al. 2019). A literatura, até então, aponta para uma tendência a melhor adaptação acadêmica em estudantes de instituições públicas, associada à aprovação no concorrido processo seletivo de ingresso à Universidade, satisfação com a tradição em ensino, pesquisa e extensão, além de maior percepção de apoio da família e da instituição. No presente estudo, houve uma diferença de efeito significativo indicando melhor adaptação nos estudantes de instituições privadas.

O estresse acadêmico, por sua vez, além de se associar negativamente com todas as outras variáveis, foi maior nos estudantes de instituição pública. Este resultado é coerente com a ideia de que a adaptação acadêmica está negativamente correlacionada ao estresse: os estudantes de instituição pública estão menos adaptados e paralelamente mais estressados. Esse resultado vai no sentido contrário do que é percebido em estudos anteriores, nos quais é comum que existam maiores escores de estresse em estudantes de instituições privadas, até então associados, por exemplo, à experiência de dupla jornada com estudo e trabalho (Bublitz et al., 2016).

O resultado encontrado de maiores níveis de autoeficácia nos estudantes de instituições privadas, mais uma vez, não confirmou a hipótese referente à comparação dos grupos (Monteiro & Soares, 2017; Soares et al., 2009). Considera-se, no entanto, resultados encontrados por Bragiatto e Matta (2021) que apontavam para uma autoeficácia elevada para o contexto de pandemia, apontando para a possibilidade de que mesmo no ensino remoto os estudantes tenham boas convicções pessoais para cumprir as atividades acadêmicas. Embora esse resultado não justifique os maiores escores na instituição privada, pode ser um indicativo de que a experiência remota pode ter enfraquecido o impacto das experiências que proporcionem o fortalecimento das crenças de autoeficácia, ou seja, se faria mais relevante a avaliação cognitiva individual dos estudantes do que o tipo de instituição no qual se está matriculado.

Ainda no que se refere à diferença entre grupos, a variável habilidades sociais não se apresentou de forma distinta nos alunos de instituição privada ou pública. Além disso, a variável mostrou correlação moderada ou fraca com as demais e foi capaz de prever significativamente a adaptação acadêmica, ainda que seja a variável mais fraca no modelo de predição. A correlação com as outras variáveis está de acordo com o que já se encontra em literatura, assim como seu poder preditivo (Guimarães et al., 2019; Soares et al., 2019). Embora a variável pareça ter menos força no modelo, se apresenta como um fator relevante mesmo com o contexto do ensino remoto, que enfraquece o envolvimento do estudante em ambientes que requeiram e possibilitem maior elaboração das habilidades sociais, apontando para uma significância a ser considerada.

Finalmente, o modelo das variáveis estresse, autoeficácia e habilidades sociais como predictoras da adaptação acadêmica também foi confirmado nos resultados apresentados, corroborando com estudos prévios (Delabrida, Santos, & Barletta, 2018; Rosinha, De Andrade Júnior, 2020; Bragiatto & Matta, 2021). Esse resultado confirma não só que as variáveis se correlacionam, mas também que as variáveis predictoras estresse, autoeficácia e habilidades sociais têm um impacto significativo no desfecho, proporcionando maior

variedade de aspectos que podem ser trabalhados nos estudantes universitários a fim de melhorar o ajustamento ao contexto acadêmico.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo verificar a relação das variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais, identificar o poder preditivo das variáveis explicativas estresse, autoeficácia e habilidades sociais na variável critério adaptação acadêmica e comparar as variáveis entre os grupos de estudantes de instituições privadas e públicas. Os resultados obtidos foram majoritariamente significativos, visto que a correlação entre as variáveis foi significativa, assim como o modelo de predição.

Com isso, foi possível concluir que o nível de estresse, as crenças de autoeficácia e melhores habilidades sociais, diante das demandas universitárias associam-se ao ajustamento das necessidades observadas na adaptação acadêmica. Ainda que os resultados possam ter sido impactados pelas circunstâncias da pandemia por COVID-19, espera-se que o presente estudo tenha contribuído no entendimento de algumas das variáveis envolvidas nesse processo. A partir dos resultados obtidos, confirmou-se não só correlação entre as variáveis, mas também a capacidade das variáveis explicativas estresse, autoeficácia e habilidades sociais predizerem significativamente a variável critério adaptação acadêmica. Portanto, pode-se compreender que a diminuição do estresse, o aumento da autoeficácia e um repertório mais elaborado de habilidades sociais são capazes de possibilitar um melhor ajustamento universitário.

Como limitações do estudo, observa-se que a participação de estudantes de instituições públicas foi prevalente em comparação aos de instituição privada. Espera-se que no futuro essa limitação possa ser sanada, proporcionando investigações mais amplas nessa população. A própria pandemia também pode ser enxergada como uma limitação, visto que a pesquisa foi adaptada ao ensino remoto, no entanto, não foi delineada da maneira mais adequada a esse contexto. Pode-se citar, nesse caso, o uso de instrumentos pensados para a experiência universitária no ensino presencial e a inviabilidade prática de uma coleta de dados que investigassem mais profundamente a relação dos alunos com o ensino remoto.

REFERÊNCIAS

- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145.
- Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 44-52. doi: 10.24879/2018001200300544
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. Freeman and Company: New York.
- Bragiatto, B. L., & da Matta, C. M. B. (2021). Adaptação Acadêmica e Autoeficácia no Contexto da Pandemia COVID-19. *Escola de Engenharia Mauá*. Disponível em <https://maua.br/files/122020/adaptacao-academica-autoeficacia-contexto-pandemia-covid-19-151501.pdf>
- Bublitz, S., Guido, L. D. A., Lopes, L. F. D., & Freitas, E. D. O. (2016). Associação entre estresse e características sociodemográficas e acadêmicas de estudantes de enfermagem. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 25(4). doi: 10.1590/0104-07072016002440015
- Caballo, V. E., & Salazar, I. C. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las Habilidades Sociales: el "Cuestionario de Habilidades Sociales" (CHASO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25(1), 5-24.
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434. doi: 10.1177/014662168801200410
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Editora Vozes Limitada.
- Delabrida, Z. N. C., Santos, C. M. D. J., & Barletta, J. B. (2018). Habilidades sociais, estresse, desempenho acadêmico em universitários de moradias coletivas. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 14(1), 21-30. doi: 10.5935/1808-5687.20180004
- Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-13. doi: 10.24320/redie.2019.21.e32.2014
- Freires, L. A., Sousa, E. A. D., Loureto, G. D. L., Gouveia, V. V., & Monteiro, R. P. (2018). Estresse Acadêmico: Adaptação e evidências psicométricas de uma medida. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 22-32. doi: 10.24879/2018001200300532

- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Gomes, V., Machado-Taylor, M. D. L., & Saraiva, E. V. (2018). O Ensino Superior no Brasil – Breve histórico e caracterização. *Ciência & Trópico*, 42(1) 127-152.
- Graner, K. M., & Cerqueira, A. T. D. A. R. (2019). Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24, 1327-1346. doi: 10.1590/1413-81232018244.09692017
- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.
- Guimarães, J. M. C., Vieira, R. S., Oliveira, V. L., & Carneiro, R. S. (2019). Habilidades sociais e autoeficácia em universitários. *POLÊM! CA*, 19(2), 37-49. doi: 10.12957/polemica.2019.47378
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with "difficult" distributions. *Academic Emergency Medicine*, 12(4), 360-365. doi: 10.1197/j.aem.b2004.11.018
- Marchini, D. M. F., Cardoso, R., Oswaldo, Y., & Pires, S. R. I. (2019). Análise de estresse e qualidade de vida em alunos universitários. *Revista de Administração da UNIMEP*, 17(3), 141-164.
- Monteiro, M. C., & Soares, A. B. (2017). Adaptação acadêmica: comparação entre estudantes de instituições públicas e privadas. In *Congressos CLABES*. Recuperado em <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1606/2343>. Acesso em 15 de março de 2022.
- Nogueira-Martins, L. A., & Nogueira-Martins, M. C. F. (2018). Saúde mental e qualidade de vida de estudantes universitários. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(3), 334-337. doi: 10.17267/2317-3394rps.v7i3.2086
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral, In A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria cognitiva: Conceitos básicos* (Cap. 4, pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Polydoro, S., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 9(2), 267-278.
- Rosinha, A. P., & de Andrade Júnior, H. (2020). Adaptação ao ensino superior militar: preditores do sucesso acadêmico. *Innovar*, 30(76), 131-142. doi: 10.15446/innovar.v30n76.85218
- Santos, A. A. A. D., Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, 1-9. doi: 10.1590/1982-0275201936e160077
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. doi: 10.14417/ap.911
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Maia, F. A., & de Santos, Z. A. (2019). Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14(1), 1-16.
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, (29), 27-42.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24(1), 15-27. doi: 10.14417/ap.150

Palavras-Chave: Ensino Superior; Estresse; Habilidades Sociais; Autoeficácia

ADAPTAÇÃO ACADÊMICA, ESTRESSE, AUTOEFICÁCIA E HABILIDADES SOCIAIS EM UNIVERSITÁRIOS DOS PRIMEIROS PERÍODOS

MARIA EDUARDA DE MELO JARDIM (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói, RJ; UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

INTRODUÇÃO

A adaptação acadêmica é o processo que o estudante universitário vivencia ao ingressar no Ensino Superior e que é marcado por exigências de desempenho, ajustamento a novas regras e novas formas de interação social. O ideal nesse momento é que o estudante estabeleça relações, sinta-se integrado ao espaço físico da universidade, saiba lidar com as modulações no ânimo e no humor, consiga lidar com docentes e funcionários e maneje o estresse e suas responsabilidades (Rodríguez & López, 2017).

Nos primeiros períodos do ingresso no Ensino Superior surgem os primeiros sinais de dificuldade em acompanhar o ritmo de estudo e o nível de exigências acadêmicas, incertezas quanto à escolha profissional, dificuldades de socialização com colegas, entre outros problemas enfrentados pelos discentes (Almeida et al., 2019; Araújo et al., 2014; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010). Pode-se afirmar que a tendência esperada é que o estudante se sinta mais adaptado ao contexto acadêmico com o passar do tempo, já que a universidade é um ambiente que pode ser mais propício para mudanças em comparação a outras instituições sociais, com uma diversidade de experiências que desafiam valores, atitudes e convicções, ao mesmo tempo que oferece maior abertura para novas posturas e comportamentos (Carmo & Polydoro, 2010).

Mesmo com essas tendências, o processo de adaptação é dinâmico, permeado por diversos outros fatores e, portanto, não pode estar baseado apenas em levantamentos de características do estudante ou da instituição, pois é preciso levar em consideração o processo de interação desses dois elementos e as mudanças que são produzidas nessa interação (Carmo & Polydoro, 2010). Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) ao analisar a integração ao Ensino Superior de estudantes do primeiro ano de graduação e como essa integração se dá ao longo do tempo, concluíram que os alunos obtiveram médias mais altas de integração ao Ensino Superior logo no início do curso, havendo uma queda na percepção da integração para a maioria dos estudantes. Essa diferença pode significar uma autoavaliação, por parte dos estudantes, mais próxima das suas reais características pessoais e das características ambientais do curso ou da Instituição.

O estudo de Casanova, Araújo e Almeida (2020), com o objetivo de analisar as dificuldades antecipadas e sentidas por estudantes recém chegados ao Ensino Superior, verificou que os estudantes podem ingressar no Ensino Superior antecipando dificuldades referentes à instituição e às relações interpessoais, supervalorizando as dificuldades que realmente encontrarão, se compararmos com a autoavaliação feita semanas após o ingresso na universidade.

Outros estudos apontam para fatores envolvidos no processo de adaptação acadêmica que tendem a se desenvolver com o passar do tempo, como crenças de autoeficácia e o aumento gradual do autoaperfeiçoamento quando este aparece associado a uma visão de si mesmo como um aluno com capacidade acima da média, por exemplo (Chung, Schriber, & Robins, 2016; Dominguez-Lara & Fernández-Arata, 2019). Farias e Almeida (2020) ao realizarem uma revisão sistemática da literatura referente às expectativas dos estudantes ao ingressar na universidade, apontam a importância do acompanhamento de estudantes em seu primeiro ano de graduação, considerando que este é o período crítico para situações de evasão e abandono escolar. Alguns estudos, até então, tiveram como objetivo avaliar as diferenças entre alunos de diferentes períodos e anos da universidade, especialmente entre ingressantes e concluintes (Carlotto, Teixeira, & Dias, 2015; Carmo & Polydoro, 2010), mas poucos visam o acompanhamento dos estudantes durante seus primeiros períodos como observado por Farias e Almeida (2020).

Diante das possíveis respostas frente às situações estressoras comuns do ambiente acadêmico, se faz pertinente investigar se outras variáveis podem exercer um impacto na relação do estresse com a adaptação acadêmica, já que considerar essa alternativa implica em propiciar novas compreensões acerca do ajustamento universitário. Considerando outras variáveis como o semestre da graduação, alguns estudos mostram que existem cursos que guardam particularidades no que diz respeito ao estresse percebido pelos alunos (por exemplo, cursos com mudanças bruscas de estudos teóricos para estágios práticos ou cursos da saúde que envolvem o contato com o sofrimento de pacientes). Estudantes universitários também parecem apresentar maior associação do nível de estresse com atividades avaliativas ou períodos do semestre, mais do que com o ano de graduação, o que aponta para aumentos nos níveis de estresse nesses momentos em específico (Mota, Lima, & Souza, 2019). Não existe clareza de que os níveis de estresse aumentam ou diminuem com o passar dos períodos de graduação, além da literatura que avalie essa questão ser escassa.

Visto que a adaptação acadêmica conta com outros fatores envolvidos e considerando-se que o estresse não necessariamente apresenta uma queda em seus níveis com o decorrer do tempo, o mais provável é que existam outros fatores mediando a relação da adaptação acadêmica com o estresse percebido. Um desses fatores pode ser a crença de autoeficácia, conceito fundamental e componente da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (Bandura, 1997).

A autoeficácia é uma dedução pessoal, resultado de diversos fatores pessoais e ambientais que resultam no julgamento que o sujeito faz das suas próprias capacidades de executar ações necessárias para atingir um determinado desempenho considerado satisfatório (Bandura, 1997). Com o decorrer do tempo no curso, os estudantes podem desenvolver maior identificação com o curso por meio do acúmulo de experiências em atividades práticas, monitorias, pesquisas, entre outras, possivelmente aumentando o senso de competência e autoeficácia (Reis, Polydoro, & Fior, 2019). A exemplo disso, Dominguez-Lara e Fernández-Arata (2019), ao compararem estudantes de Psicologia dos diferentes anos do curso, concluíram que estudantes ao fim do curso apresentam maiores níveis de autoeficácia se comparados aos estudantes ingressantes. Algumas investigações supõem que crenças pessoais e de autoeficácia podem ter um papel na distinção do que configura uma ameaça estressora no ambiente acadêmico (Rocha et al., 2019).

Outro fator que apresenta relação não só com a adaptação acadêmica, mas também com as crenças de autoeficácia, são as habilidades sociais. As habilidades sociais podem ser conceituadas como comportamentos sociais que são valorizados em determinado contexto cultural, rendendo resultados favoráveis para o indivíduo e seu ambiente. Podendo ser aprendidas, são importantes para lidar de modo socialmente competente com as interações interpessoais (Z. Del Prette & Del Prette, 2012). Enquanto as crenças de autoeficácia estão envolvidas em processos motivacionais, não tendo relação direta com as habilidades individuais em si e sim com a crença que o indivíduo tem de suas capacidades; as habilidades sociais parecem estar envolvidas no comportamento acadêmico, já que o déficit nas capacidades de comunicação, civilidade, assertividade e expressão de sentimento positivo podem dificultar o processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito às responsabilidades acadêmicas que envolvem cooperação mútua e exposição de si (Gomes & Soares, 2013).

Durante o processo de adaptação acadêmica é esperado que o estudante aprenda comportamentos acadêmicos e sociais por meio da observação dos colegas, dos professores e por meio das consequências de seus próprios comportamentos. Pode-se supor que ao mesmo tempo que o ambiente universitário requer habilidades sociais, também estabelece demandas nas quais elas são necessárias e podem ser aperfeiçoadas, sendo assim, um repertório prévio mais elaborado pode facilitar o processo de adaptação acadêmica (Soares & Del Prette, 2015). Diante do apontado até então, fica claro que as habilidades sociais podem ser aprimoradas e treinamentos baseados em situações acadêmicas podem auxiliar os estudantes na melhor proficiência das habilidades sociais, principalmente naqueles que já apresentam repertório mais elaborado das habilidades. (Lima, Soares, & Souza, 2019; Nazar, Pering, Giroto, & Kucmonski, 2020).

No entanto, em contextos educacionais padrões, as habilidades sociais dos estudantes não parecem necessariamente se aprimorar com o passar dos primeiros períodos universitários (Bolsoni-Silva, Loureiro, Rosa, & Oliveira, 2010), o que pode significar baixo incentivo ou orientação das instituições, ou apresentar variações significativas apenas quando comparados os estudantes ingressantes com os concluintes (Bauth, Rios, Lima, & Resende, 2019), visto que a elaboração desse repertório é atravessada por contextos muito diversos. A literatura acerca da evolução da variável no decorrer dos períodos não é vasta, havendo ênfase na realização de pesquisas que envolvam o treinamento em habilidades sociais.

Entendendo que a autoeficácia está envolvida em processos motivacionais na aprendizagem, se manifestando por meio da tomada de decisão do universitário em estabelecer metas, enquanto as habilidades sociais estão mais relacionadas ao comportamento acadêmico, podemos supor que, embora ambas sejam frequentemente associadas à adaptação acadêmica, é provável que ocupem um espaço diferente nessa relação. Pode-se supor então que, considerando as habilidades sociais como cruciais no comportamento acadêmico e a autoeficácia como elemento envolvido na motivação e persistência do estudante, as habilidades sociais teriam potencial para exercerem um papel mediador entre a autoeficácia e a adaptação acadêmica, ao direcionarem os esforços dos estudantes para determinados comportamentos considerados socialmente competentes.

OBJETIVO

Os objetivos da pesquisa foram: 1) verificar a relação das variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais, 2) comparar as variáveis Estresse, Autoeficácia, Habilidades Sociais e Adaptação acadêmica entre estudantes do primeiro e do terceiro período e 3) verificar se as variáveis autoeficácia e habilidades sociais podem mediar a relação entre o estresse e a adaptação acadêmica.

MÉTODO

Estudo transversal correlacional, com grupos de comparação e análises de mediação simples.

Participaram 606 estudantes universitários do primeiro (52,5% da amostra) e terceiro período (47,5%) de diversas instituições de Ensino Superior. Como critério de inclusão, os estudantes deveriam estar matriculados em instituição de Ensino Superior, cursando o primeiro ou terceiro período da graduação de qualquer curso, com objetivo de coletar dados mais coerentes com o período crítico para a adaptação acadêmica. Como critério de exclusão, os participantes não poderiam ser alunos de cursos de Ensino à Distância. Dessa forma, todos deveriam estar matriculados em curso de graduação presencial, ainda que estivessem em ensino remoto por

conta da pandemia da COVID-19. Os estudantes apresentaram idade média de 23,3 anos (DP = 0,3) e eram 73,2% do sexo feminino, 25,9% do sexo masculino e 0,9% preferiram não responder.

Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) (Araújo et al., 2014) que conta com 40 itens e utiliza escala Likert; A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) que é composta por 34 itens em formato Likert de 10 pontos; o Questionário de Habilidades Sociais (CHASO) (Caballo & Salazar, 2017) que é composto de 40 itens em escala Likert; e a Escala de Estresse Acadêmico (EEA) (Freires, Sousa, Loureto, Gouveia, & Monteiro, 2018) é composta de 13 itens em escala Likert.

A aplicação dos questionários aconteceu em formato online por meio da plataforma de Formulários Google. As escalas foram divulgadas a universitários, para os quais foi solicitado que respondessem caso se sentissem confortáveis em colaborar com a pesquisa. O acesso aos instrumentos foi precedido de uma explicação sobre os objetivos da pesquisa e dos riscos envolvidos. A aplicação das escalas também foi precedida do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Questionário de dados sociodemográficos com objetivo de identificar informações que caracterizassem a amostra. Todos os dados foram coletados durante a pandemia de COVID-19, entre os meses de julho de 2021 e dezembro de 2021.

Os dados foram analisados por meio do programa SPSS 26 para Windows. O teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov foi realizado com as dimensões dos instrumentos utilizados e confirmou a hipótese de normalidade dos dados ($p > 0,05$). Foi utilizada correlação de Pearson para avaliar correlação entre as variáveis coletadas considerando o nível de significância de 5% ($p < 0,05$). Foi utilizado teste t de Student para comparar alunos primeiro período e alunos terceiro período. Foram realizadas análises de mediação simples, baseadas em regressão logística, usando a sintaxe e macro para SPSS desenvolvida por Hayes (2013). Para que a hipótese de mediação seja comprovada, é necessário que o efeito indireto seja significativo. O efeito indireto foi testado por meio do bootstrap (1000 reamostragens) e as hipóteses foram testadas uma a uma.

O projeto desta pesquisa foi aprovado em 1 de julho de 2021 pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob nº 42548720.3.0000.5282.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi realizado o teste de correlação de Pearson, no qual foram encontradas correlações significativas ($p < 0,001$) entre as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais. Os resultados podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1.

Coeficientes de correlação entre os escores totais de adaptação acadêmica, autoeficácia, estresse e habilidades sociais.

		Adaptação acadêmica	Autoeficácia	Estresse	Habilidades Sociais
Adaptação acadêmica	<i>r</i>	-			
	<i>p</i>				
Autoeficácia	<i>r</i>	0,67	-		
	<i>p</i>	0,00*			
Estresse	<i>r</i>	-0,57	-0,39	-	
	<i>p</i>	0,00*	0,00*		
Habilidades sociais	<i>r</i>	0,39	0,50	-0,17	-
	<i>p</i>	0,00*	0,00*	0,00*	

Nota. * = $p < 0,01$.

Foram encontradas correlações fortes (Cohen, 1988) da adaptação acadêmica com a autoeficácia e com o estresse. A correlação da adaptação acadêmica com as habilidades sociais foi moderada. Identificou-se também uma correlação moderada entre autoeficácia e estresse e autoeficácia e habilidades sociais. A correlação identificada entre estresse e habilidades sociais, embora estatisticamente significativa, foi fraca.

A Tabela 2 apresenta os resultados referentes ao teste t de Student para amostras independentes. Este foi utilizado para comparar as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais entre estudantes de primeiro e de terceiro período.

Tabela 2.

Resultados do teste de diferença nos níveis de adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais entre estudantes de primeiro e terceiro período.

	Escore			<i>GI</i>	Estatística do teste t (Bootstrapping)		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>		Valor- <i>p</i>	Diferença de Média	IC da Diferença de Média (95%)

								Limite inferior	Limite superior
Adaptação Acadêmica	Primeiro	135,08	20,03	0,75	604	0,45	1,21	-1,93	4,36
	Terceiro	133,87	19,40						
Estresse	Primeiro	36,55	9,53	-2,20	604	0,02*	-1,73	-3,27	-0,18
	Terceiro	38,28	9,80						
Autoeficácia	Primeiro	262,71	48,96	0,11	604	0,91	0,42	-6,95	7,79
	Terceiro	262,29	42,85						
Habilidades Sociais	Primeiro	126,22	22,52	-0,05	604	0,95	-0,90	-3,59	3,39
	Terceiro	126,31	21,23						

Nota. * = $p < 0,05$

Os resultados não demonstraram diferença estatisticamente significativa entre os grupos para as variáveis adaptação acadêmica, autoeficácia e habilidades sociais. Para a variável estresse, os estudantes de terceiro período apresentaram escores estatisticamente maiores do que os estudantes de primeiro período. O efeito da diferença, no entanto, pode ser considerado irrisório (d de Cohen = 0,18).

Para testar as hipóteses mediação, foram realizadas análises baseadas em regressão logística. Para a primeira etapa, na qual o objetivo foi testar o efeito indireto da autoeficácia no impacto do estresse na adaptação acadêmica, podemos observar os resultados na Tabela 3.

Tabela 3.

Resultados do teste de mediação da autoeficácia no impacto do estresse na adaptação acadêmica.

Impacto do estresse na adaptação acadêmica com mediação da autoeficácia	Efeito sem mediadora	Efeito com mediadora	Efeito Indireto	Efeito mediado
	-1,16 (0,000)*	-0,74 (0,000)*	-0,42 (0,000)*	37%

Nota. * = $p < 0,001$.

A primeira hipótese de que a autoeficácia pode exercer papel mediador na relação do estresse com a adaptação acadêmica foi confirmada. Pode-se afirmar que o efeito do estresse na adaptação acadêmica com a presença da mediadora foi menor do que sem ela, ou seja, parte do impacto (37%) da variável independente estresse na variável dependente adaptação acadêmica pode ser explicado pela variável mediadora autoeficácia. Também se observa que o efeito indireto foi significativo ($p < 0,001$).

Em um segundo momento, foi testado o poder mediador das habilidades sociais no impacto do estresse na adaptação acadêmica. Na Tabela 4 constam os resultados.

Tabela 4.

Resultados do teste de mediação das habilidades sociais no impacto do estresse na adaptação acadêmica.

Impacto do estresse na adaptação acadêmica com mediação das habilidades sociais	Efeito sem mediadora	Efeito com mediadora	Efeito indireto	Efeito mediado
	-1,16 (0,000)*	-1,06 (0,000)*	-0,10 (0,000)*	9%

Nota. * = $p < 0,001$.

Observa-se que a segunda hipótese, de que as habilidades sociais podem mediar o efeito do estresse na adaptação acadêmica, foi confirmada. A presença da variável mediadora habilidades sociais reduziu o impacto do estresse na adaptação acadêmica e teve efeito indireto significativo ($p < 0,001$). O efeito mediado, nesse caso, foi de 9%, sinalizando um poder de mediação menor do que a autoeficácia na relação do estresse com a adaptação acadêmica.

A hipótese de que as habilidades sociais poderiam mediar o impacto da autoeficácia na adaptação acadêmica, no entanto, não foi confirmada, como pode ser visto na Tabela 5.

Tabela 5.

Resultados do teste de mediação das habilidades sociais no impacto da autoeficácia na adaptação acadêmica.

Impacto da autoeficácia na adaptação acadêmica com mediação das habilidades sociais	Efeito sem mediadora	Efeito com mediadora	Efeito indireto	Efeito mediado
	0,28 (0,000)*	0,27 (0,000)*	0,01 (0,06)	1%

Nota. * = $p < 0,001$

O efeito indireto, nesse caso, não pode ser considerado significativo ($p > 0,05$). Apenas 1% do impacto da autoeficácia na adaptação acadêmica pode ser explicado pelas habilidades sociais. Entretanto, conclui-se

que a autoeficácia tem poder de mediação total no impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica. A Tabela 6 apresenta os resultados.

Tabela 6.

Resultados do teste de mediação da autoeficácia no impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica.

Impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica com mediação da autoeficácia	Efeito sem mediadora	Efeito com mediadora	Efeito indireto	Efeito mediado
	0,35 (0,000)*	0,05 (0,06)	0,29 (0,000)*	86%

Nota. * = $p < 0,001$.

Pode-se compreender, por fim, que a quarta e última hipótese também não foi confirmada. Nesse caso, o efeito das habilidades sociais na adaptação acadêmica foi eliminado com a presença da variável mediadora autoeficácia, caracterizando uma mediação total, ou seja, o efeito mediado foi de 86% e pode-se afirmar que a significância do impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica pode ser inteiramente explicado pela autoeficácia, visto que o efeito indireto foi significativo ($p < 0,001$) ao mesmo tempo que o efeito sem a presença da mediadora deixou de ser significativo ($p > 0,05$).

Os resultados confirmaram a hipótese de correlação significativa entre as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais, indo de encontro à multiplicidade observada no processo de ajustamento ao contexto universitário. Quando observados os grupos de alunos de primeiro e de terceiro período, no entanto, não foi observada diferença significativa entre as variáveis, exceto a variável estresse.

No que se refere à adaptação acadêmica, pode-se afirmar que é frequente se observar em literatura diferenças mais consistentes quando são comparados alunos de primeiro e último ano (Carlotto et al., 2015; Carmo & Polydoro, 2010) sinalizando que três períodos podem não ser suficientes para que haja um ajustamento significativo. Esses resultados podem corroborar, ainda, com o estudo de Casanova et al. (2020) a respeito da antecipação das dificuldades dos estudantes ingressantes no Ensino Superior, no qual os autores pontuam que após algumas semanas de aula, as dificuldades de aprendizagem podem ser mais elevadas do que os estudantes esperavam.

Deve-se considerar também que a experiência dos estudantes em ensino remoto devido a pandemia da COVID-19, pode ter contribuído para um contato mais obscuro com a experiência acadêmica do que no período presencial regular. Diante disso, é possível que, diferente do que se esperava, conforme observado em literatura (Reis et al., 2019), os estudantes não tenham tido um aumento nos escores de autoeficácia pela falta de envolvimento em atividades práticas que promovesses o senso de competência destes.

A variável habilidades sociais, por sua vez, é essencial ao processo de adaptação acadêmica e passível de treinamento (Soares & Del Prette, 2015). No entanto, o contexto educacional nem sempre oferece as contingências necessárias para a sua aquisição, já que não é comum o incentivo ao estudo ou Treinamento de Habilidades Sociais, havendo uma lacuna onde deveria haver maior valorização de comportamentos que promovam maior competência social no ambiente acadêmico. Ainda refletindo o baixo investimento nessas competências, docentes ou funcionários tampouco apresentam necessariamente um repertório socialmente habilidoso (Lima et al., 2019, Nazar et al., 2020). Dessa forma, pode-se afirmar sua pertinência ao ajustamento universitário, mas se revela a necessidade em se investir na aquisição dessas habilidades bem como no desenvolvimento de um repertório mais elaborado dentro das instituições. Entretanto, vale ponderar que também é possível que não haja diferença nos níveis de autoeficácia e de habilidades sociais porque o período de três períodos iniciais não é o suficiente para que haja um desenvolvimento nessas variáveis.

O estresse foi a única variável a apresentar diferença estatisticamente significativa quando comparados grupos de estudantes de primeiro e terceiro períodos. Embora o efeito tenha sido irrisório, esse resultado vai no sentido contrário do que se apresentava no presente estudo como hipótese. Observa-se na literatura que estudantes universitários tendem a apresentar níveis de estresse mais elevados em períodos avaliativos, mas esse dado não aparece associado de maneira clara ao ano da formação em que o estudante se encontra (Mota et al., 2019). No entanto, ao se resgatar os estudos que pontuam que estudantes ingressantes comumente apresentam visão irrealista ou imaginativa do Ensino Superior (Casanova et al., 2020, Soares, Lima, Santos, & Silva, 2019), o resultado obtido apresenta fundamento, já que os maiores níveis de estresse em estudantes de terceiro período podem estar associados ao contato mais realista com as demandas acadêmicas em comparação com os de primeiro período.

Quando observamos os resultados referentes aos papéis mediadores da autoeficácia e das habilidades sociais no impacto do estresse na adaptação acadêmica, obtém-se por fim dois pontos principais a serem observados: 1) a autoeficácia e as habilidades sociais foram mediadoras desse impacto; 2) a autoeficácia mediou totalmente o impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica. Referente ao primeiro ponto, pode-se afirmar que os resultados vão ao encontro de que Rocha et al. (2019) afirmam como possibilidades de avaliações cognitivas possíveis para os estudantes: os estudantes podem ser capazes de reavaliar o que eles

entendem como ameaça quando levam em consideração seu senso de autoeficácia e podem ser capazes de enfrentar uma condição estresse contando com suas próprias habilidades.

CONCLUSÃO

O objetivo inicial desse estudo foi verificar a relação das variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais considerando alunos de primeiro e terceiro período, além de ser capaz de identificar quais tipos de relação podem ser estabelecidas entre esses elementos. Os resultados, em diversos momentos, divergiram das hipóteses previamente levantadas, entretanto, ainda assim espera-se que os dados obtidos apresentem relevância na compreensão dos fenômenos aqui avaliados no processo de adaptação acadêmica.

Observou-se, principalmente, a confirmação do papel mediador que as crenças de autoeficácia e que as habilidades sociais apresentam no impacto do estresse na adaptação acadêmica. Mais do que isso, se revelou a importância que se observou da autoeficácia no impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica na amostra estudada. Com isso, espera-se que seja possível o desenvolvimento de intervenções práticas visando a discussão e possivelmente elaboração dessas variáveis. Pontua-se aqui que, além das habilidades sociais serem passíveis de treinamento, as crenças de autoeficácia podem ser fortalecidas através de diferentes fontes, o que pode oferecer indícios de pontos relevantes de discussão. Considerando-se, ainda, a população de estudantes ingressantes, emerge como possibilidade intervenções mais precoces, com estudantes do Ensino Médio.

Finalmente, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas investigando a relação entre as variáveis e entre outros possíveis fatores cognitivos ou comportamentais relevantes no processo de adaptação acadêmica. Estimula-se também que exista a investigação de outros modelos de interação entre essas variáveis, visando preencher lacunas na compreensão da adaptação à Universidade e trazer à luz formas de tornar esse processo mais saudável e funcional.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. A., de Brum, E. H. M., Franco, M. E. W., Ribeiro, D. P., Martins, L. W. F., & de Moura, E. R. P. (2019). Gestão da vida acadêmica: Uma proposta de intervenção para diminuir a evasão no Ensino Superior. *RACE-Revista da Administração*, 5, 289-313.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. Freeman and Company: New York.
- Bauth, M. F., Rios, A. C., Lima, D. C., & Resende, K. I. D. S. (2019). Avaliação das habilidades sociais de universitários ingressantes e concluintes. *Contextos Clínicos*, 12(1), 104-123. doi: 10.4013/ctc.2019.121.05
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., Rosa, C. F., & Oliveira, M. C. F. A. D. (2010). Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, 62-75. doi: 10.4013/4563
- Caballo, V. E., & Salazar, I. C. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las Habilidades Sociales: el "Cuestionario de Habilidades Sociales" (CHASO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25(1), 5-24.
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432. doi: 10.1590/1413-82712015200305
- Carmo, M. C. D., & Polydoro, S. A. J. (2010). Integração ao Ensino Superior em um curso de Pedagogia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 221-231.
- Casanova, J.R., Araújo, A.M., & Almeida, L.S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *E-Psi*, 9(1), 165-181.
- Chung, J., Schriber, R. A., & Robins, R. W. (2016). Positive illusions in the academic context: A longitudinal study of academic self-enhancement in college. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(10), 1-18. doi: 10.1177/0146167216662866
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434. doi: 10.1177/014662168801200410
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2012). Componentes das Habilidades Sociais, In Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette, *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, Educação e Trabalho* (9ª ed., pp. 54-92). Vozes.

- Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficácia acadêmica em estudantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-13. doi: 10.24320/redie.2019.21.e32.2014
- Farias, R.V., & Almeida, L.S. (2020). Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *E-Psi*, 9(1), 68-93.
- Freires, L. A, Sousa, E. A. D., Loureto, G. D. L., Gouveia, V. V., & Monteiro, R. P. (2018). Estresse Acadêmico: Adaptação e evidências psicométricas de uma medida. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 22-32. doi: 10.24879/2018001200300532
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with "difficult" distributions. *Academic Emergency Medicine*, 12(4), 360-365. doi: 10.1197/j.aem.b2004.11.018
- Lima, C. A., Soares, A. B., & Souza, M. S. D. (2019). Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. *Psicologia Clínica*, 31(1), 95-121. doi: 10.33208/PC1980-5438v0031n01A05
- Mota, E. G., Lima, M. S., & Souza, J. M. (2019). Vida de estudante: a relação entre estresse e atenção em universitários. *Revista Opara*, 9(2), 95-105.
- Nazar, T. C. G., Pering, A. C., Giroto, D. A., & Kucmanski, T. (2020). Treinamento de habilidades sociais em universitários: um estudo acerca das variáveis estresse e habilidades sociais. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, 4(1), 190-204. doi: 10.37444/issn-2594-5343.v4i1.210
- Polydoro, S., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 9(2), 267-278.
- Reis, C. A. C., Polydoro, S. A., & Fior, C. A. (2019) As crenças de autoeficácia para a formação superior de estudantes de engenharia. In *Anais, XLVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e II Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da ABENGE*, Fortaleza, CE, Brasil.
- Rocha, W. A., Dantas, M. D., de Carvalho, K. V. G., da Silva, G. G. I., Fontes, T. A., Meneses, A. P., & Queiróz, T. F. (2019). Estresse no ambiente universitário: Explicações sobre causas e implicações para o surgimento de distúrbios psíquicos menores em estudantes do curso de enfermagem. *Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT*, 5(5), 41-53.
- Rodríguez, M. M., & López, J. K. C. (2017). Adaptacion a la vida universitaria y procrastinacion academica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4(8).
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. doi: 10.14417/ap.911
- Soares, A. B., Lima, C. A., Santos, G., & Silva, I. (2019). Diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes do curso de psicologia. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 13(3), 93-118. doi: 10.34019/1982-1247.2019.v13.27231

Palavras-Chave: Ensino Superior; Estresse; Habilidades Sociais; Autoeficácia

AS RELAÇÕES ENTRE CLIMA ORGANIZACIONAL, SATISFAÇÃO E HABILIDADES SOCIAIS NO TRABALHO

DANIELLE PEREIRA LOVATTO (ANHANGUERA EDUCACIONAL, Jacareí, SP; UNITAU, Taubaté, SP)
FABIANE FERRAZ SILVEIRA FOGAÇA (UNITAU, Taubaté, SP; Consultório particular)
EDSON APARECIDA DE ARAUJO QUERIDO OLIVEIRA (UNITAU, Taubaté, SP)

INTRODUÇÃO

As empresas são criadas, desenvolvidas e alicerçadas em pessoas. São elas as responsáveis por desenvolver tecnologias, atualizar produtos e gerar resultados. Nesse cenário o subsistema de gestão de pessoas é fundamental. Para França (2015), a gestão de pessoas contribui para uma prática de trabalho mais saudável, produtiva e bem desenvolvida. A gestão de pessoas relaciona-se com vários enfoques da área organizacional, sendo elas: a contratação de novas pessoas, a redução de pessoas, a preparação dos funcionários, a uniformização, a proteção através da segurança, o reconhecimento e a manutenção de pessoas dentro da empresa, incluindo o clima organizacional, a satisfação no trabalho e as habilidades sociais, onde se pauta este estudo de caso.

Em consequência das mudanças abruptas que ocorreram na globalização desde o início do século XXI, as empresas têm procurado uma compreensão mais profunda sobre a dinâmica da vida organizacional, e uma constatação acerca da exposição dos funcionários a vários estímulos presentes nas organizações e no ambiente de trabalho, possuindo percepções semelhantes e constituindo significados similares aos importantes aspectos da vida organizacional, o que ocasiona um reflexo na base do clima organizacional (Martins, 2008).

O clima organizacional representa o estado de ânimo e o grau de satisfação dos funcionários dentro do ambiente de trabalho, influenciando a motivação, a satisfação e o rendimento neste, regulando a produtividade de toda a empresa e de seus funcionários (Luz, 2003; Martins, 2008).

A satisfação no trabalho é caracterizada como um comportamento geral de um indivíduo em relação à atividade que desempenha e a seu ambiente de trabalho. Esse comportamento pode estar ligado diretamente ao convívio com colegas e gerentes, a regras, infraestrutura, conforto oferecido, políticas e cultura organizacional, dentre outros motivos, e pode ter grande impacto nos indicativos de produtividade das empresas (Rocha & Silveira, 2020).

Esta satisfação, segundo Siqueira (2008), tem chamado a atenção de vários pesquisadores do comportamento organizacional e de gestores de empresas desde o início do século XX, procurando entender os sentimentos que emergem dentre os funcionários de uma empresa e constatando uma aproximação com a motivação destes.

O contexto enfrentado pelas organizações é caracterizado por muitas mudanças e desafios, em que o papel do líder não é apenas crucial para a eficácia da organização, mas também para sua sobrevivência. Cuadra-Peralta et al. (2017) apontam que uma maneira de enfrentar o desafio de melhorar os resultados objetivos do desempenho organizacional é identificar e treinar habilidades sociais, tanto dos funcionários como da liderança, por serem os responsáveis por atingir metas de desempenho organizacional.

As habilidades sociais são conceituadas como um grupo de comportamentos mediante demandas decorrentes de situações interpessoais, que podem aumentar os ganhos e diminuir as perdas nas interações sociais (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010).

Os estudos das habilidades sociais profissionais têm se apresentado relevantes por sua capacidade de contribuir de maneira significativa tanto para as pessoas quanto para as organizações, pois o manejo de habilidades sociais dentro das organizações pode aumentar a sua competitividade e sobrevivência, através de um ambiente de trabalho favorável, propiciando elevadas interações sociais, a eficácia pessoal e do grupo de trabalho e a otimização dos resultados apresentados (Rodrigues et al., 2016).

Devido à necessidade de as organizações buscarem formas de melhorar seu ambiente de trabalho para um aumento de produtividade e diminuição do absenteísmo, sendo através de um melhor clima organizacional ou da satisfação dos funcionários no trabalho, e sua relação com a identificação de habilidades sociais, esta pesquisa se dedicará ao destaque destas variáveis.

Buscou-se responder a seguinte pergunta: o clima organizacional, a satisfação no trabalho e as habilidades sociais estão relacionados no contexto de trabalho dentro de empresas e organizações?

OBJETIVO

Analisar as percepções sobre clima organizacional, satisfação no trabalho e habilidades sociais de profissionais que atuam em instituições públicas e privadas, nas cidades pertencentes à Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVale) no interior do estado de São Paulo, relacionados no contexto do trabalho.

MÉTODO

A pesquisa de campo foi realizada por meio de um estudo exploratório descritivo e quantitativo, com a aplicação das escalas de clima organizacional e de satisfação no trabalho, e do inventário de habilidades sociais.

Realizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, também conhecida como RMVale, criada em 2012 e é composta por 39 cidades, que são divididas em cinco sub-regiões. Está situada entre as duas regiões metropolitanas mais importantes do país: São Paulo e Rio de Janeiro. Sendo as cidades de São José dos Campos, Taubaté, Jacareí, Pindamonhangaba, Campos do Jordão e Caçapava, mais populosas em ordem decrescente.

Devido ao grande número populacional, empresarial e organizacional localizado nestas cidades, a pesquisa conta com participantes que trabalham em empresas ou organizações sediadas nelas.

A composição da amostra foi não probabilística e por conveniência, tendo acesso aos participantes por meio de bola de neve. Os participantes (25 ao todo) são profissionais de todos os gêneros, ativos em instituições públicas e privadas, de pequeno, médio e grande porte, regionais, nacionais e internacionais, de variados ramos de atividade. Têm idade entre 18 e 65 anos e atuam em cargos heterogêneos. Possuem pós-graduação ou são pós-graduandos nas modalidades *lato* ou *stricto sensu*.

Para a coleta de dados com os profissionais ativos foram utilizados quatro instrumentos: Questionário Sociodemográfico e Profissional (Apêndice A); Escala de Clima Organizacional (ECO – Anexo B); Escala de Satisfação no Trabalho (EST – Anexo C); e Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-Del-Prette). Este último instrumento não é disponibilizado em anexo por ser de uso exclusivo de psicólogos.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação dos instrumentos Questionário Sociodemográfico e Profissional, ECO e EST, com duração de cerca de 30 minutos para cada participante, e foi realizada online, através do Google Forms. A aplicação do instrumento IHS2-Del-Prette foi realizada presencial e individualmente, com duração de 15 minutos para cada participante, nas instalações do consultório de psicologia da pesquisadora.

A análise de dados do questionário sociodemográfico foi realizada de modo quantitativo, por meio da organização dos resultados em um quadro com frequências absoluta e relativa.

As escalas ECO e EST, e o inventário IHS2-Del-Prette foram analisados conforme as instruções apresentadas pelos autores.

Após a quantificação dos questionários e inventários, foi realizada uma análise qualitativa, com interpretação dos dados gerados e comparação dos dados coletados à luz dos estudos anteriores sobre as temáticas estudadas

Resultados e discussão

A Tabela 1 traz as características sociodemográficas dos 25 participantes da pesquisa; são apresentados fatores como: gênero, idade, estado civil, se possuem filhos, grau de escolaridade, profissão, turno de trabalho, nº de horas trabalhadas, tempo de trabalho na instituição, tipo de instituição, ramo de atividade da instituição e cidade na qual reside.

Tabela 1.
Perfil sociodemográfico dos participantes

		n	%
Gênero	Feminino	15	60
	Masculino	10	40
Idade	21 a 30 anos	6	24
	31 a 40 anos	12	48
	41 a 50 anos	5	20
	Acima de 50 anos	2	8
Estado civil	Solteiro	10	40
	Casado	14	56
	Divorciado	1	4
Filhos	Sim	11	44
	Não	14	56
Escolaridade	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>)	23	92
	Mestrado/Doutorado	2	8
Cargos ocupados	Diretores e gerentes	5	20
	Profissionais das ciências intelectuais	14	56
	Técnicos e profissionais de nível médio	2	8

	Trabalhadores de apoio administrativo	4	16
Turno de trabalho	Manhã	21	47
	Tarde	20	44
	Noite	4	9
Nº de horas trabalhadas por semana	20	4	16
	30	2	8
	40	8	32
	44	11	44
Tempo de trabalho na instituição	1 a 2 anos	7	28
	2 a 10 anos	8	32
	Mais de 10 anos	10	40
Tipo de instituição	Pública	11	44
	Privada	14	56
Ramo de atividade da instituição	Administração	2	8
	Agronomia	1	4
	Automotivo	1	4
	Comércio	2	8
	Construção civil	1	4
	Defesa	3	12
	Educação	3	12
	Farmacêutico	2	8
	Hospitalar	1	4
	Jurídico	2	8
	Metalúrgico	1	4
	Saúde e beleza	3	12
	Segurança pública	2	8
	Serviço de lanternagem e funilaria	1	4
Cidade onde reside	Caçapava	1	4
	São José dos Campos	8	32
	Taubaté	16	64
	Total	25	100

Fonte: Resultados da pesquisa.

Conforme a Tabela 1, parte dos participantes da pesquisa se identificou com o gênero feminino (60%) e outra parte, com o gênero masculino (40%).

O nível de escolaridade que apareceu com maior frequência foi o da pós-graduação *lato sensu* (92% da amostra), seguido de mestrado e doutorado (8%), demonstrando relação com os cargos dos participantes: 56% são profissionais das ciências intelectuais e 20% são diretores e gerentes, os quais exigem níveis mais avançados de estudo.

Foi possível observar que 40% dos participantes atuam na empresa atual há mais de 10 anos; 32% atuam de 2 a 10 anos; e 28%, de 1 a 2 anos. Quanto ao tipo de empresa onde trabalham, 56% estão em empresas privadas e 44% em públicas. Essas condições serão analisadas em maior detalhe posteriormente, considerando o tempo de trabalho e o tipo de instituição.

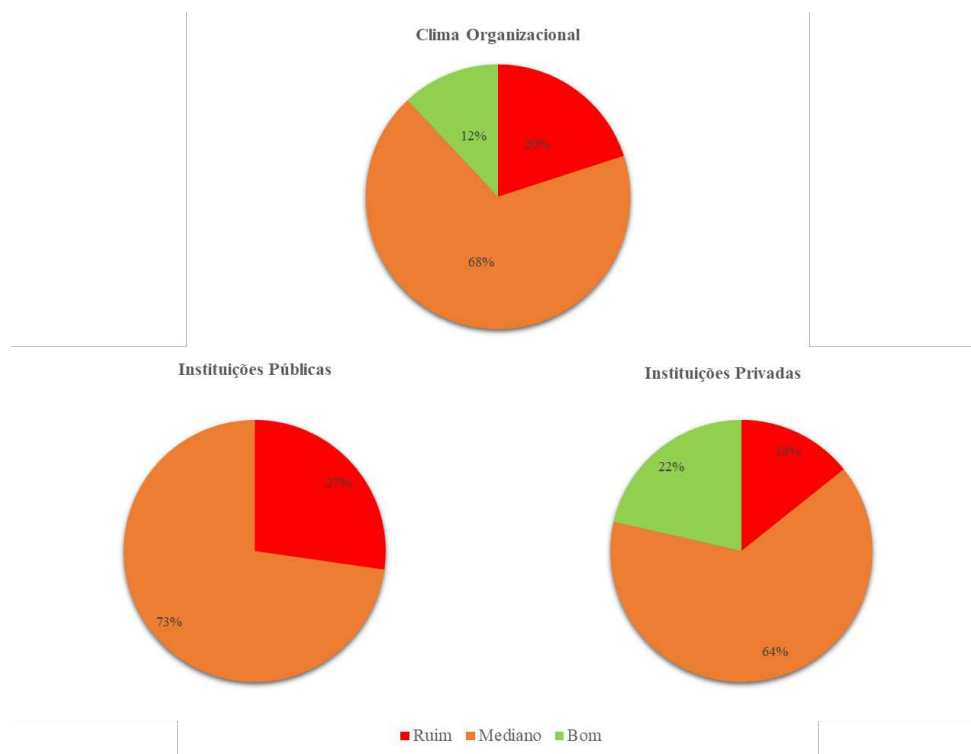
O ramo de atividade das empresas demonstra a esperada heterogeneidade, já que não foi objetivo do estudo esse tipo de seleção, e é assim representada: 12% educação, 12% defesa, 12% saúde e beleza, 8% administração, 8% comércio, 8% farmacêutico, 8% jurídico, 8% segurança pública, 4% agronomia, 4% automotivo, 4% construção civil, 4% hospitalar, 4% metalúrgico, e 4% serviço de lanternagem e funilaria.

Os instrumentos de avaliação de clima organizacional, satisfação no trabalho e habilidades sociais possibilitaram a compreensão da percepção total dos participantes acerca das variáveis mencionadas.

Para a variável de clima organizacional segue abaixo o Gráfico 1, com os resultados gerais da avaliação de clima e por tipo de instituição, sendo estas públicas e privadas.

Gráfico 1

Resultados gerais de avaliação do clima organizacional, e por instituições públicas e privadas



Fonte: Resultados da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 1 a percepção do clima organizacional, avaliada por todos os participantes, foi considerada como mediana por 68% deles.

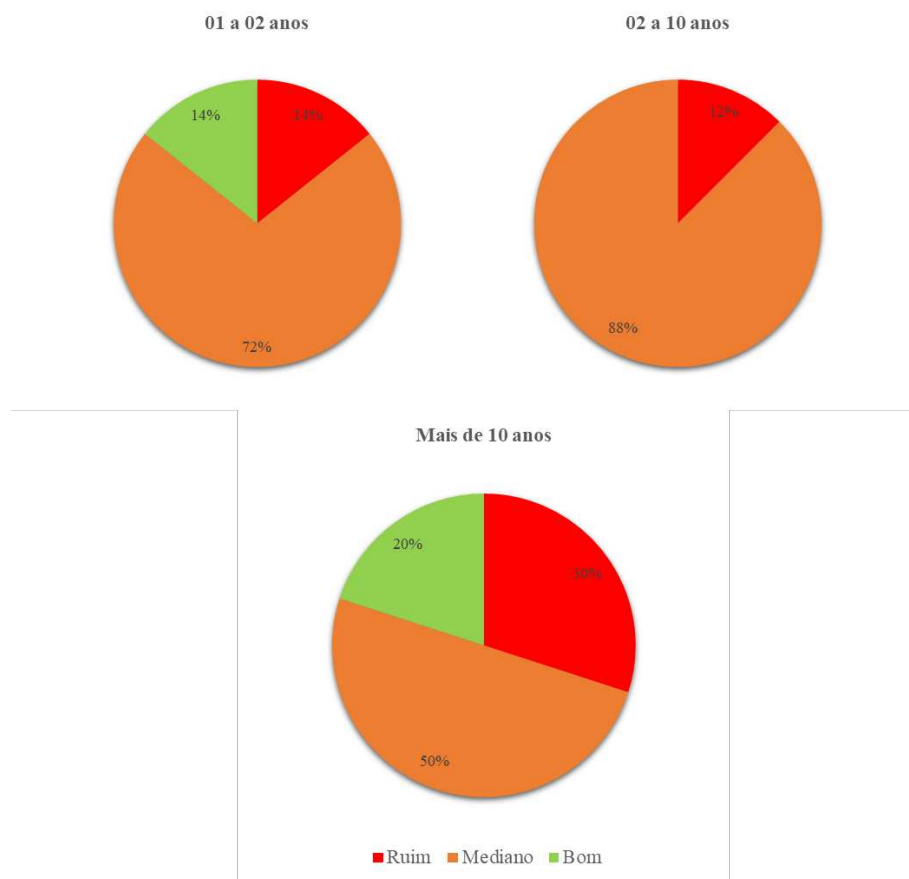
Esta percepção foi relativamente melhor em instituições privadas do que nas públicas, sendo considerada como mediana por 64% dos participantes e como boa por 22%, enquanto nas instituições públicas a percepção foi mediana entre 73% dos participantes, não havendo nenhuma avaliação positiva.

Um clima organizacional mediano é apontado na literatura como prejudicado e "mais ou menos", o qual gera rivalidades, tensões, desinteresse e apatia por parte dos funcionários para cumprir as tarefas designadas, indiferença, competições, média rotatividade, baixo envolvimento com os negócios, algumas doenças psicossomáticas, estagnação nos negócios, dentre outros problemas (Luz, 2003; Bispo, 2006).

O Gráfico 2 apresenta os resultados da percepção de clima dos participantes por tempo de trabalho.

Gráfico 2.

Resultados gerais de avaliação do clima organizacional por tempo na organização



Fonte: Resultados da pesquisa.

No tocante ao tempo de trabalho na instituição, conforme aponta o Gráfico 2, a percepção dos participantes com 1 a 2 anos na empresa foi moderadamente melhor do que a percepção dos participantes que estão há mais tempo na instituição, sendo boa para 14% deles, mediana para 72% e ruim para 14%.

De acordo com um estudo realizado por Spiri (1998), foi considerado que os funcionários recentemente admitidos ou que estão há pouco tempo com seu grupo de trabalho não possuem um conhecimento profundo sobre as pessoas ou até mesmo sobre o próprio ambiente de trabalho, podendo levar a uma percepção melhor do local de trabalho.

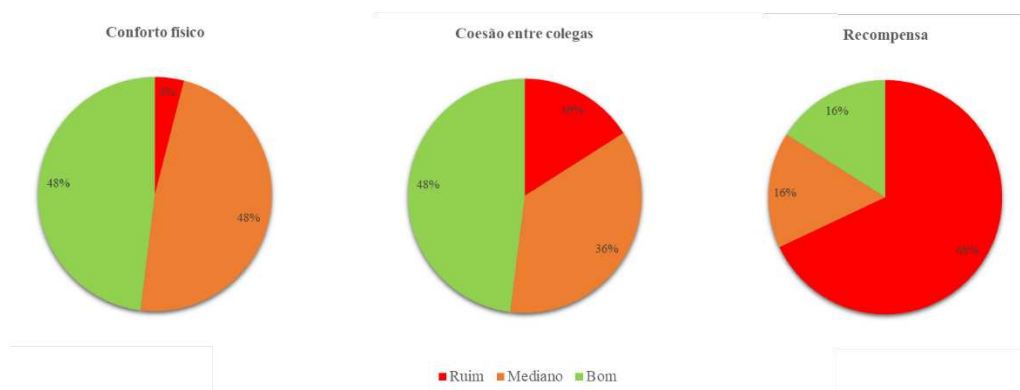
Essa pesquisa reforça um estudo feito por Abreu, Silva e Almeida (2013), segundo o qual funcionários que estão há menos tempo na empresa demonstram uma percepção melhor em relação ao seu local de trabalho, ao espaço físico e ao relacionamento com os colegas e a chefia.

O estudo de Abreu et al. (2013) descobriu que os funcionários que estão na empresa de 3 a 6 anos consideram o clima organizacional ruim ou mediano, havendo uma maior discordância entre este grupo, e os funcionários que estão há mais tempo na empresa, por cerca de 15 anos, já consideram o clima um pouco melhor – o que, segundo os autores, demonstra que os funcionários se acomodaram aos problemas no local de trabalho com o passar dos anos.

O Gráfico 3 demonstra a percepção geral de todos os participantes sobre os fatores que mais se destacaram de clima organizacional, descritos por Martins (2008) e avaliados na ECO, por meio de porcentagem, identificando as avaliações de cada fator como ruim, mediano e bom.

Gráfico 3.

Porcentagens gerais do percentil de clima organizacional por fator que mais se destacaram



Fonte: Resultados da pesquisa.

Os fatores de clima organizacional que se destacaram na percepção dos participantes, conforme o Gráfico 3, foram conforto físico, considerado bom por 48%, e coesão entre os colegas, também com 48%. O fator que obteve avaliação inferior na percepção dos participantes foi a recompensa, vista como ruim por 68% deles.

Uma avaliação positiva de clima organizacional referente ao conforto físico demonstra que os funcionários que trabalham nestas instituições sentem que existe uma estrutura física adequada, ficando mais motivados e empenhados. Isso impacta diretamente na eficiência das atividades esperadas, pois o ambiente de trabalho é onde o funcionário passa mais tempo, devendo ser seguro e confortável em todos os aspectos (Silva, Andrade, Santos, & Diniz, 2020).

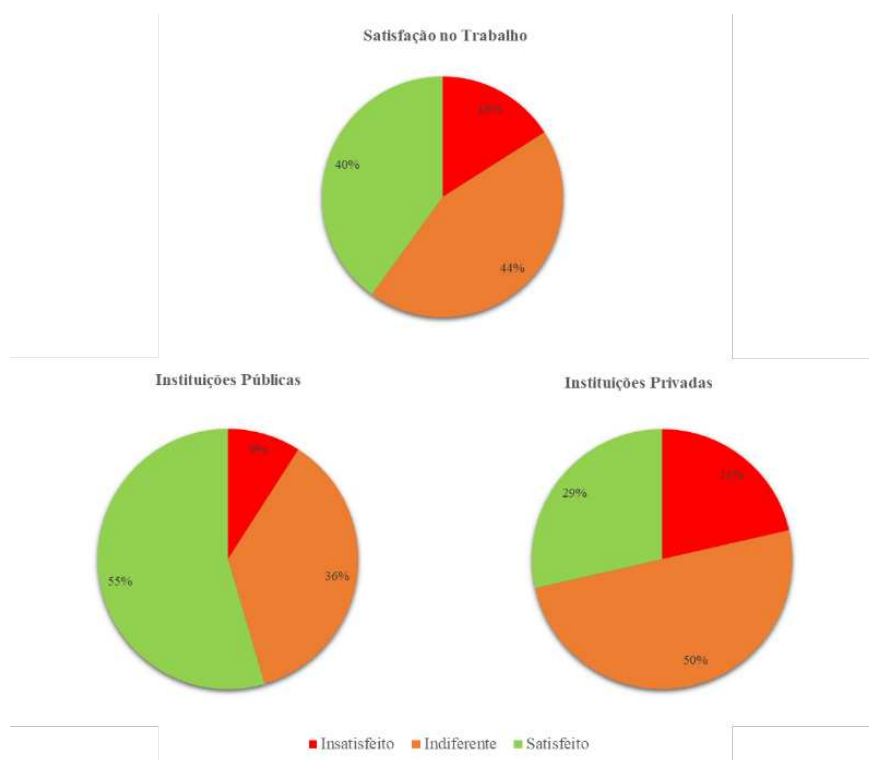
A boa coesão entre os colegas é essencial para o clima organizacional, pois os funcionários precisam sentir o apoio não somente da chefia, mas também de seus colegas, já que todos trabalharão em função de um mesmo objetivo (Puentes-Palacios & Martins, 2013).

Como já mencionado anteriormente, uma avaliação ruim de recompensa no ambiente de trabalho pode ocasionar frustrações, improdutividade, revoltas, baixo desempenho, dentre outros problemas, demonstrando que as instituições não conhecem seus funcionários para definir a melhor maneira de recompensá-los por seu desempenho e progresso no Trabalho (Bispo, 2006; Martins, 2008; Lacombe, 2011; Silva, Andrade, Santos, & Diniz, 2020).

Para a variável de satisfação no trabalho segue abaixo o Gráfico 4, com os resultados gerais da avaliação de satisfação e por tipo de instituição, sendo estas públicas e privadas.

Gráfico 4.

Resultados gerais de avaliação de satisfação no trabalho, e por instituições públicas e privadas



Fonte: Resultados da pesquisa.

A avaliação da satisfação no trabalho, feita por todos os participantes, conforme aponta Gráfico 4, foi considerada em parte como indiferente (44%) e satisfeita (40%). Essa variável foi relativamente melhor em instituições públicas (55% responderam "satisfeito") do que nas empresas privadas (50% responderam "indiferente").

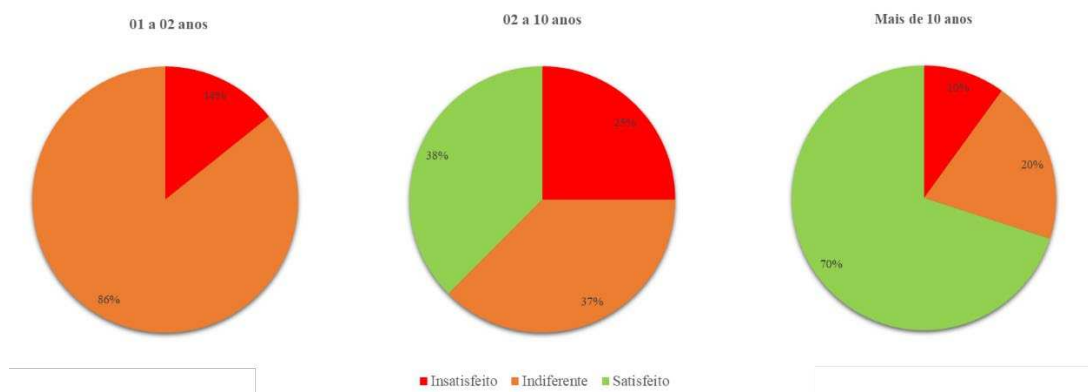
A indiferença no ambiente de trabalho demonstra que este não é considerado como positivo ou negativo, não traz motivação, não impacta avaliação das recompensas, salário, chefia. Essa indiferença pode influenciar na rotatividade dos funcionários, pois não faz com que estes se sintam pertencentes a empresa e com que seja prático a mudança de local de trabalho (Locke, 1969; Siqueira & Gomide Júnior, 2004; Robbins, 2005; Siqueira, 2008; Rothmann & Cooper, 2009; Spector, 2012).

A pesquisa realizada por Escamilla-Fajardo, Núñez-Pomar e Gómez-Tafalla (2016) sugere que as empresas privadas devem melhorar as condições gerais, incluindo horário de trabalho, férias, benefícios sociais e quaisquer estratégias semelhantes que ajudem a melhorar a percepção do empregado sobre a situação de trabalho e, portanto, sobre a organização para a qual trabalha.

O Gráfico 5 apresenta os resultados da percepção de satisfação dos participantes por tempo de trabalho.

Gráfico 5.

Resultados gerais de avaliação de satisfação no trabalho por tempo na organização



Fonte: Resultados da pesquisa.

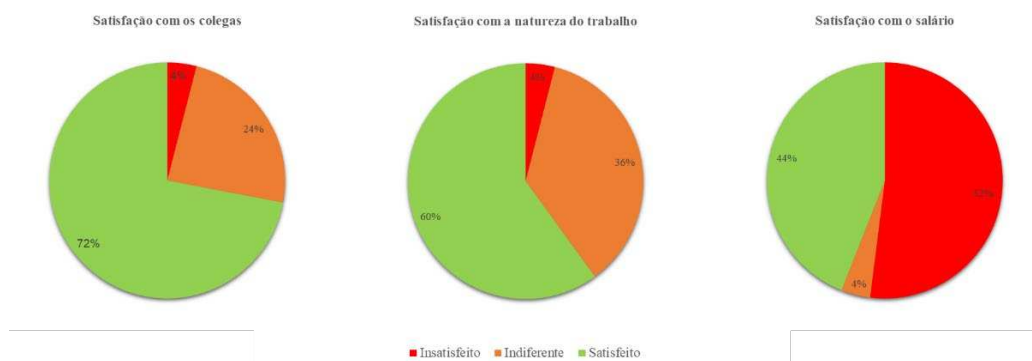
Em relação ao tempo de trabalho na instituição, de acordo com o Gráfico 5, a avaliação da satisfação dos participantes nas empresas onde atuam há mais de 10 anos foi melhor do que a avaliação daqueles que estão há menos tempo na instituição: 70% estão satisfeitos com seu trabalho.

Uma pesquisa sobre satisfação no trabalho realizada por Del Cura e Rodrigues (1999) indicou que, o grupo de funcionários que trabalhavam na instituição há mais tempo e eram mais maduros e experientes em sua especialidade, apresentaram maior satisfação do que os funcionários mais novos, jovens e inexperientes, os quais apresentaram um maior índice de insatisfação.

O Gráfico 6 demonstra a percepção geral de todos os participantes sobre os fatores que mais se destacaram da satisfação no trabalho, descritos por Siqueira (2008) e avaliados na EST, por meio de porcentagem, identificando desde insatisfação até satisfação no trabalho.

Gráfico 6.

Porcentagens gerais do percentil de satisfação no trabalho por fator que mais se destacaram



Fonte: Resultados da pesquisa.

Na avaliação da satisfação no trabalho conforme os fatores apresentados, de acordo com o Gráfico 6, destacaram-se a satisfação com os colegas (72% dos participantes) e com a natureza do trabalho (60%). O fator que obteve avaliação mais baixa foi a satisfação com o salário, com o qual 68% dos participantes demonstraram insatisfação.

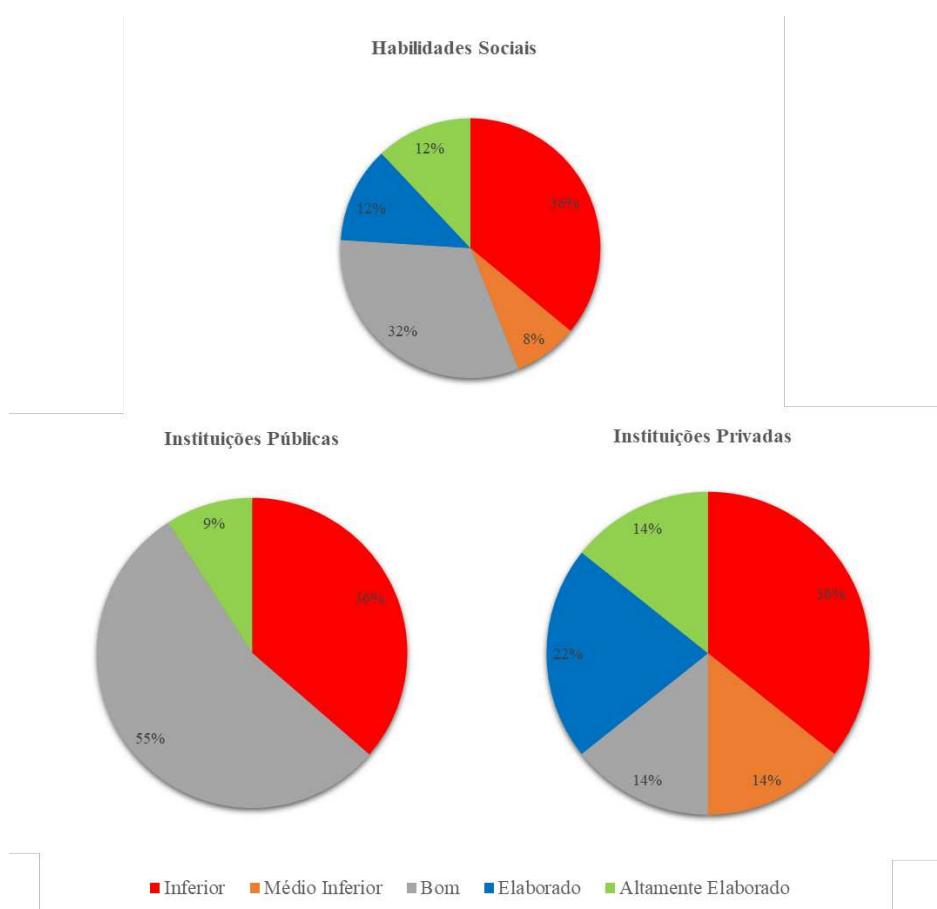
A satisfação com os colegas e com a natureza do trabalho implicam um bom relacionamento interpessoal e o contentamento com o trabalho que é realizado, com base em cordialidade, amizade, resolução de conflitos, bom diálogo e rendimento, auxílio aos colegas e diminuição do estresse, prevalecendo uma harmonia neste ambiente (Spector, 2002; Siqueira, 2008; Paixão & Barbosa, 2016).

A insatisfação com o salário demonstra que grande parte dos funcionários das instituições considera que o dinheiro recebido não é suficiente para compensar todos os esforços despendidos no cargo que exercem, fazendo com que se esforcem menos nas tarefas, visto que a satisfação no salário leva em consideração um valor justo em relação às atribuições do cargo, à média salarial do mercado e ao custo de vida (Robbins, 2005; Paixão & Barbosa, 2016).

Para a variável de habilidades sociais segue abaixo o Gráfico 7, com os resultados gerais do repertório de habilidades sociais dos participantes e por tipo de instituição, sendo estas públicas e privadas.

Gráfico 7.

Resultados gerais do repertório das habilidades sociais dos participantes, e por instituições públicas e privadas



Fonte: Resultados da pesquisa.

O repertório de habilidades sociais avaliado em todos os participantes, conforme apontado no Gráfico 7, foi constatado como inferior em 36%, e como bom em 32% deles.

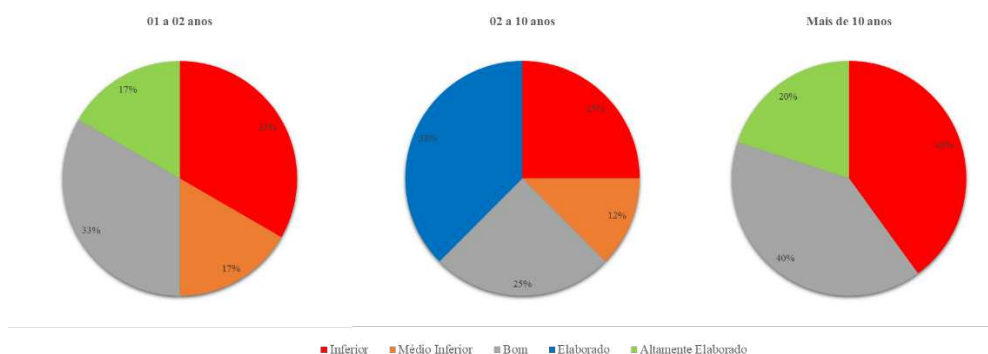
Quando existe um déficit de habilidades sociais, apresentando um repertório inferior, isso é associado a transtornos e problemas psicológicos específicos, como ansiedade, depressão, isolamento social, consumo de substâncias psicoativas, dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, dentre outros, que dificultam o desempenho da pessoa em vários aspectos de sua vida, até mesmo no ambiente de trabalho (Del Prette & Del Prette, 2017).

Esse repertório foi relativamente melhor em profissionais que atuam em instituições públicas do que naqueles que trabalham em empresas privadas, sendo apresentado um repertório bom a altamente elaborado em 64% dos participantes, enquanto nas instituições privadas 50% apresentaram um repertório bom a altamente elaborado.

O Gráfico 8 apresenta os resultados gerais das habilidades sociais dos participantes por tempo de trabalho.

Gráfico 8.

Resultados gerais de avaliação das habilidades sociais por tempo na organização



Fonte: Resultados da pesquisa.

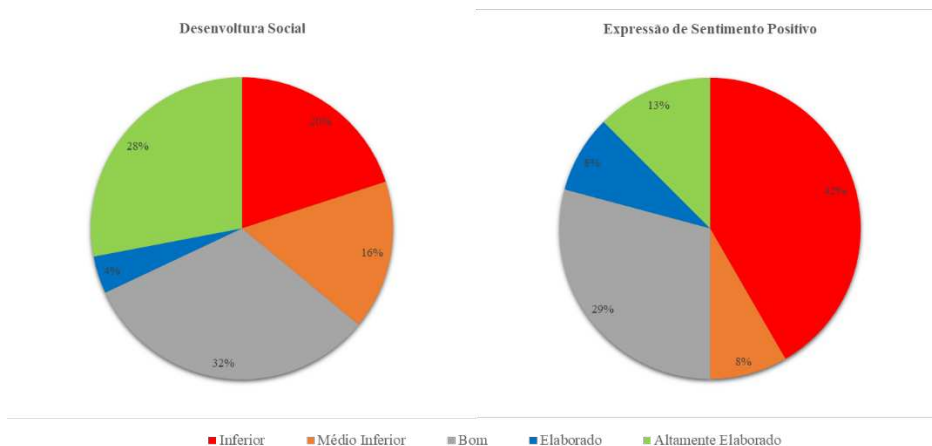
De acordo com o Gráfico 8, quanto ao tempo de trabalho na instituição, o repertório de habilidades sociais dos participantes que estão na empresa de 2 a 10 anos e há mais de 10 anos foi verificado como melhor do que a percepção dos participantes que estão na instituição de 1 a 2 anos. Verificou-se um repertório bom a elaborado em 63% dos participantes que estão na instituição de 2 a 10 anos na empresa, e um repertório bom a altamente elaborado em 60% entre os que trabalham na instituição há mais de 10 anos.

Um bom repertório de habilidades sociais é relacionado a muitos tipos de indicadores de bem-estar, como sucesso e realização profissional, autoconfiança, otimismo, resiliência, bom relacionamento afetivo, rede de apoio e amigos, resolução de problemas interpessoais, qualidade de vida, dentre outros (Del Prette & Del Prette, 2017).

O Gráfico 9 demonstra os resultados referentes às habilidades sociais identificadas em todos os participantes, das que mais se destacaram, descritos por Zilda e Almir Del Prette (2001, 2018), avaliados no IHS2-Del-Prette, por meio da porcentagem do percentil geral, identificando um repertório de habilidades sociais desde inferior até altamente elaborado.

Gráfico 9.

Porcentagens gerais do percentil de habilidades sociais por fator que mais se destacaram



Fonte: Resultados da pesquisa.

O fator do repertório de habilidades sociais que mais se destacou, conforme aponta o Gráfico 9, foi a desenvoltura social, sendo boa a altamente elaborada em 64% dos participantes. Já o fator que obteve menor pontuação foi a expressão de sentimento positivo, indo de um repertório inferior até médio inferior em 50% dos participantes.

Um bom repertório de habilidades sociais voltadas ao fator de desenvoltura social proporciona desinibição e manejo social diante das demandas interativas no geral, havendo uma boa relação entre o interlocutor e a resposta a demandas de interação com desconhecidos e conhecidos, autoridades e em autoafirmação do locutor diante de um grupo (Del Prette & Del Prette, 2018).

As habilidades de expressão de sentimento positivo fazem parte do cotidiano dos seres humanos e são indispensáveis para a manutenção e satisfação de um compromisso definido ou a ser estabelecido. Quando uma pessoa possui um repertório ruim desse conjunto de habilidades, pode apresentar um desequilíbrio emocional e uma queda na sua qualidade de vida, como problemas em fazer amizades, expressar solidariedade e cultivar o amor (Del Prette & Del Prette, 2013, 2017).

Conclusão

Por meio da análise geral dos participantes sobre as três variáveis estudadas, foi possível averiguar que existem indícios de relação entre o clima organizacional, a satisfação no trabalho e as habilidades sociais. Quando a avaliação geral do clima organizacional foi mediana, a satisfação no trabalho foi em parte considerada como indiferente ou satisfeita. Quanto às habilidades sociais, constatou-se que parte dos participantes possui um repertório inferior a bom.

Referente ao tipo de instituição onde os participantes trabalham, foi possível averiguar que, embora os resultados sejam semelhantes ao do clima organizacional e das habilidades sociais, houve uma diferença relacionada à satisfação no trabalho. Nas instituições públicas foi apurado que a maioria dos participantes está satisfeita com o trabalho, enquanto nas instituições privadas grande parte está indiferente. Isso pode estar relacionado ao regime trabalhista aplicado, o que pode ser averiguado em trabalhos futuros.

No que se refere ao tempo de trabalho na instituição, foi possível apurar que existem indícios de relação entre o clima organizacional, a satisfação no trabalho e as habilidades sociais, pois quanto maior o tempo de trabalho na instituição melhor é considerado o clima organizacional, maior é a satisfação no trabalho e mais alto é o repertório de habilidades sociais. Entretanto, identificou-se que aqueles que passaram do período inicial, de 2 a 10 anos na mesma empresa, apontaram o clima organizacional como mediano e ruim, indicando que durante a evolução profissional o empregado passa por um período de adaptação, o qual posteriormente pode resultar em uma melhor avaliação do clima organizacional.

Acerca dos fatores do clima organizacional e da satisfação no trabalho, apurou-se que existem indícios de relação entre alguns deles. Quando o clima organizacional é considerado bom, existe satisfação no trabalho, mas quando está ruim, há insatisfação. Contudo, as habilidades sociais não demonstraram influência sobre os fatores de clima organizacional e satisfação no trabalho.

Esta pesquisa demonstrou possíveis indícios de relação entre as três variáveis, visto que, para constatar uma relação entre elas, é necessária uma pesquisa de correlação.

Sugere-se que futuramente seja construído um inventário de habilidades sociais relacionadas ao ambiente organizacional e de trabalho, para que sejam feitas pesquisas que obtenham uma relação mais próxima entre o clima organizacional, a satisfação no trabalho e as habilidades sociais necessárias para um melhor e satisfatório ambiente de trabalho.

Referências

- Abreu, N. R., Baldanza, R. F., Silva, E. S., Almeida, N. H. S. (2013). Análise dos fatores intraorganizacionais influenciadores no clima organizacional em um hospital universitário. *RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 12 (1), 39-70. Recuperado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/race/article/view/2328>
- Bispo, C. A. F. (2006). Um novo modelo de pesquisa de clima organizacional. *Produção*, 16 (2), 258-273. doi: 10.1590/S0103-65132006000200007
- Bolsoni-Silva, A T.; Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16 (2), 330-350.
- Cuadra-Peralta, A. A., Veloso, C., Iribaren, J., Pinto, R. (2017). Intervention for supervisors, based on social skills and leadership, in order to improve organizational climate perception and organizational performance outcomes. *Journal of Organizational Change Management*, 30 (2), 281-292. doi: 10.1108/JOCM-10-2016-0205
- Del Cura, M. L. A., Rodrigues, A. R. F. (1999). Satisfação profissional do enfermeiro. *Revista Latino-Americana de enfermagem*, 7 (4), 21-28. doi: 10.1590/S0104-11691999000400004
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2001). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2013). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2017). *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2018). *Inventário de habilidades sociais 2 (IHS2-Del-Prette): manual de aplicação, apuração interpretação*. São Paulo, SP: Pearson Clinical Brasil.
- Escamilla-Fajardo, P., Núñez-Pomar, J. M., Gómez-Tafalla, A. M. (2016). Clima organizacional y sector de pertenencia: un análisis de la percepción de los empleados de entidades desportivas. *Revista de Psicología del Deporte*, 25 (1), 73-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235146293017>
- França, A. C. L. (2015). *Prática de recursos humanos – PRH: conceitos, ferramentas e procedimentos*. São Paulo, SP: Atlas.
- Lacombe, F. J. M. (2011). *Recursos humanos: princípios e tendências* (2a. ed.). São Paulo, SP: Saraiva.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336. doi: 10.1016/0030-5073(69)90013-0.
- Luz, R. (2003). *Gestão do clima organizacional*. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark.
- Marcelino, D. A. (2008). Clima organizacional: um estudo comparativo entre uma empresa pública e as melhores empresas para se trabalhar. In: 18º *Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia* (p. 11). Resende, RJ.
- Martins, M. C. F. (2008). Clima organizacional. In: Siqueira, M. M. M. (Org.), *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 31-42). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Paixão, A. R., Barbosa, M. A. C. (2016). Satisfação no trabalho: um estudo na agência da caixa econômica federal de Cícero Dantas – BA. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 10 (30), 10-26. Recuperado de <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/428/534>
- Puente-Palacios, K. E., Martins, M. C. F. (2013). Gestão do clima organizacional. In: Borges, L. O. Mourão, L. (Org.). *O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia* (pp. 253-275). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Robbins, S. P. (2005). *Comportamento organizacional* (11a.ed.). São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall.
- Rocha, A. C., Silveira, B. C. (2020). Satisfação no trabalho e saúde organizacional: o caso de uma organização industrial. *Gestão e Desenvolvimento em Revista*, 6 (1), 28-45. doi: 10.48075/gdemrevista.v6i1.24336
- Rodrigues, M. S., Araujo, E. A. S., Ribeiro, M. J. F. X., Rubio, J. M. L. (2016). Habilidades interpessoais nas competências gerenciais e de liderança. In: Del Prette, Z. A. P., Soares, A. B., Pereira-Guizzo, C. S., Wagner, M. F., Leme, V. B. R. (Org.), *Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática* (pp. 462-496). Novo Hamburgo, RS: Sinopsys.
- Rothmann, I., Cooper, C. L. (2009). *Fundamentos de psicologia organizacional e do trabalho*. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier.
- Silva, L. C. F., Andrade, L. C., Santos, L. L., Diniz, M. S. K. (2020) A influência do endomarketing no clima organizacional em uma empresa na cidade de Pires do Rio-GO. *Anais dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu UniEvangélica*, 4 (2), 83-107. Recuperado de <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/latosensu/article/view/6389>
- Siqueira, M. M. M. (2008). Satisfação no trabalho. In: Siqueira, M. M. M. (Org.), *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 257-266). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Siqueira, M. M. M., Gomide Júnior, S. G. (2004). Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In: Zanelli, J. C., Borger-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B. (Org.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 316-348). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Spector, P. E. (2002). *Psicologia nas organizações*. São Paulo, SP: Saraiva.
- Spector, Paul E. (2012). *Psicologia nas organizações* (4a. ed.). São Paulo, SP: Saraiva, 2012.
- Spiri, W. C. (1998). Estudo sobre a percepção do clima organizacional do centro cirúrgico de um hospital especializado. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 6 (1), 11-14. doi: 10.1590/S0104-11691998000100003

Palavras-Chave: Gestão de Pessoas; Clima Organizacional; Satisfação no Trabalho; Habilidades Sociais; Habilidades Sociais no Trabalho

AValiação DOS COMPortamentos Sociais Acadêmicos E ENVOLVIMENTO Acadêmico DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

ANA VICTÓRIA DE CARVALHO LIMA (UFPB, João Pessoa, PB)

SHIRLEY SIMEÃO (UFPB, João Pessoa, PB)

WASHINGTON ALLYSSON DANTAS SILVA (UFPB, João Pessoa, PB)

INTRODUÇÃO

O estudante universitário, ao ingressar no Ensino Superior, vivencia uma fase da sua vida que é marcada pelo processo de transição e adaptação a novos desafios e circunstâncias relacionados às exigências da instituição de ensino e ao curso que se matriculou. São exigidas mudanças e respostas afetivas, cognitivas e comportamentais, tendo em vista que o aluno precisa adquirir autonomia e confiança para lidar com as demandas e novas responsabilidades (Reis et al., 2015).

São encontradas dificuldades que vão desde questões individuais quanto às exigências acadêmicas, interpessoais, sociais e expectativas com o mercado de trabalho. Fatores esses que influenciam os resultados, o desempenho acadêmico, assim como o desenvolvimento psicossocial desses estudantes (Cunha & Carrilho, 2005).

No cenário acadêmico, há a necessidade de gerenciamento das atividades e do tempo, acomodação de novos hábitos e de construção de novos hábitos de estudo, de relações mais maduras com os demais alunos e professores, de uma maior autonomia e responsabilidade para participar das atividades acadêmicas, quando saem de casa também tem o manejo e gestão do dinheiro, etc. (Soares & Del Prette, 2015).

Essa autonomia permite que o estudante busque conhecimentos e construa a sua identidade social e profissional, por meio da participação em atividades universitárias que ocorrem tanto dentro como fora do contexto de aula, podendo ser atividades obrigatórias ou não obrigatórias, por exemplo o desenvolvimento de leituras, realização de trabalhos, a participação em projetos de pesquisa, extensão e monitoria (Fior et al., 2013).

Além disso, no sentido de atender às exigências próprias do contexto universitário, os comportamentos sociais acadêmicos se referem à forma que estudante vai se integrar academicamente ao Ensino Superior cumprindo cronogramas e tarefas estabelecidas com responsabilidade e autonomia, gerindo novas amizades e relacionamentos com a comunidade universitária (Soares et al., 2011). Pode-se considerar que os comportamentos sociais acadêmicos exercem contribuição importante na qualidade das vivências no Ensino Superior, sendo essenciais para adaptação, socialização saudável e bem-estar psicológico e envolvimento acadêmico dos discentes.

A universidade pode ser compreendida tanto como um espaço de aprendizagem, quanto de socialização. O estudante precisa lidar com as demandas dos estudos, suas tarefas acadêmicas e também construir novas relações interpessoais. O que implica no desenvolvimento de comportamentos sociais acadêmicos adequados para possibilitar a sua integração acadêmica e social. E de acordo com Santos et al. (2015), as relações sociais e a percepção de apoio, amizade e cooperação, podem favorecer a permanência desses alunos em seus cursos, podendo também ser um preditor da satisfação acadêmica.

O envolvimento acadêmico atua diretamente no processo de aprendizagem, sendo uma atividade importante para a permanência no curso, tendo em vista que a baixa participação nas atividades é um fator de risco para a evasão (Fior, 2021). Em um estudo realizado por Costa, Araújo e Almeida (2014), foi identificada uma correlação estatisticamente significativa e positiva entre o envolvimento e o rendimento acadêmico, demarcando assim a importância que o envolvimento acadêmico assume perante fatores como a decisão de conclusão do curso, crenças de autoeficácia e o bem-estar dos estudantes.

É considerado muito importante, para o sucesso acadêmico, que os estudantes estejam envolvidos nas atividades educacionais, tanto para o desenvolvimento de habilidades, aprendizagem, quanto para a permanência no curso (Fior & Mercuri, 2018). O envolvimento acadêmico pode ser compreendido como a quantidade de energia psicológica e física que é dedicada pelos estudantes à experiência acadêmica. Ao incluir o empenho dedicado as atividades, o número de horas estudadas, as interações sociais com outros alunos e professores, as leituras que são feitas, entre outros fatores. Sendo uma variável significativa para a predição da permanência no ensino superior e do rendimento acadêmico, também associada à ampliação de habilidades interpessoais e acadêmicas (Cunha & Carrilho, 2005).

Entretanto, a participação ativa dos alunos não depende apenas de variáveis pessoais, mas também de um contexto institucional favorável (Fior, 2021). Conforme Esteban García et al., (2016), a participação ativa dos alunos nas experiências universitárias dependem tanto de características individuais quanto do apoio da universidade, pois é fundamental que as instituições de ensino superior ofereçam a assistência necessária, com medidas assistenciais que possibilitem o enfrentamento das dificuldades encontradas nesse contexto.

Dessa forma, é importante o desenvolvimento de pesquisas voltadas para um maior conhecimento dos construtos existentes na vida estudantil e que possam servir como subsídios para identificar, prevenir e delimitar ações interventivas mais efetivas. Como afirmam Bauth et al. (2019), todo o processo de adaptação no contexto universitário vem se mostrando como um campo promissor e necessitado de maior investimento em estudos.

OBJETIVO

Diante da necessidade de melhor compreender aspectos relacionados ao processo de adaptação no contexto universitário, o presente estudo teve como objetivo geral avaliar os comportamentos sociais acadêmicos e o envolvimento acadêmico de estudantes universitários. E como objetivos específicos, pretende-se relacionar o repertório dos comportamentos sociais acadêmicos e o envolvimento acadêmico; comparar os repertórios de comportamentos sociais acadêmicos de estudantes universitários de diferentes áreas; e comparar o envolvimento acadêmico de estudantes universitários em diferentes períodos.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi composta por conveniência com 292 estudantes universitários, de idades entre 18 e 59 anos ($M = 24,13$ e $DP = 6,94$), sendo 212 (72,6%) mulheres e 80 (27,4%) homens; 208 (71,2%) alunos de Instituições de Ensino Superior Público e 84 (28,8 %) do Ensino Privado; sendo 178 (61%) da Área de Humanas, 66 (22,6%) da Área de Biológicas e 48 (16,4%) da Área de Exatas; além disso, 254 (87%) eram solteiros, 34 (11,6%) casado/união estável e 4 (1,4%) divorciado/separado.

Instrumentos

Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA): Construída e validada para o contexto brasileiro por Fior e cols. (2013), possui 23 itens, distribuídos em duas subescalas: envolvimento em atividades obrigatórias (14 itens, $\alpha = 0,85$) e envolvimento em atividades não obrigatórias (9 itens, $\alpha = 0,73$), respondidos em uma escala Likert de cinco pontos (1 = Discordo totalmente a 5 = Concordo totalmente).

- Inventário de Comportamentos Sociais Acadêmicos (ICSA): Construído e validado para avaliar as habilidades e os comportamentos sociais no contexto universitário (Soares, Mourão, & Mello, 2011). É um instrumento avaliativo de autorrelato na forma de questionário contendo 34 itens e 6 fatores: comportamento adequado em sala de aula (6 itens, $\alpha = 0,73$), comportamento indisciplinado em sala de aula (6 itens, $\alpha = 0,81$), cordialidade no relacionamento interpessoal (6 itens, $\alpha = 0,77$), desrespeito a professores e colegas (5 itens, $\alpha = 0,59$), auto-exposição e assertividade (6 itens, $\alpha = 0,66$), comportamento em eficácia acadêmica (5 itens, $\alpha = 0,60$). Respondido em uma escala tipo Likert que varia de 1 nunca, 2 raramente, 3, como metade das vezes, 4 frequentemente, e 5 sempre.

- Questionário sociodemográfico: elaborado especificamente para o presente estudo, visando coletar informações para caracterização dos participantes (idade, sexo, curso, período cursado, estado civil, se possuía outra graduação e atividade de trabalho).

Procedimentos Éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, conforme o CAAE 47234921.9.0000.5188, seguindo todos os cuidados éticos baseados na resolução 466/2012 que rege pesquisa com seres humanos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do questionário virtual.

Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi feita por meio de um questionário aplicado de forma online e individual, divulgado via internet, por meio de aplicativos e redes sociais, como o Whatsapp, Instagram e Facebook. O questionário foi feito através da plataforma do Google Forms, contendo cinco seções: a primeira refere-se à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; as segunda, terceira e quarta seções do questionário destinaram-se às escalas de Regulação Emocional, de Comportamentos Sociais Acadêmicos e de Envolvimento Acadêmico, respectivamente; e a última sessão foi a caracterização da amostra e os dados sociodemográficos para coleta de informações como idade, sexo, instituição, curso e período.

Procedimentos de Análise de Dados

A análise de dados foi feita através do software IBM SPSS Statistics 20. Os dados coletados foram submetidos a análises estatísticas quantitativas descritivas e inferenciais. Foram calculados as médias e os desvios-padrão dos instrumentos, testes de correlação e análises de variância (ANOVA). O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p \leq 0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação às características sociodemográficas dos estudantes, observa-se que a maioria era heterossexual (72,3%), cursando a primeira graduação (87%), majoritariamente católicos (38%) e evangélicos (22,9%), autodeclarados como medianamente religiosos (27,4 %), sem atividade de trabalho (64%), matriculados, em sua maioria, nos períodos 1 (13%), 7 (12%) e 10 (14%), e sem filhos (93,2%).

Com o objetivo de avaliar os comportamentos sociais acadêmicos e o envolvimento acadêmico de estudantes universitários, procedeu-se com a realização de estatísticas descritivas. Com isso, foi observado que as pontuações estiveram próximas ao ponto médio da escala de resposta para os comportamentos sociais acadêmicos ($M=3,12$; $DP=0,39$) e o envolvimento acadêmico ($M=3,47$; $DP= 0,64$) dos estudantes. A Tabela 1 apresenta os escores médios desses construtos com base nas pontuações dos estudantes.

Tabela 1.
Avaliação dos comportamentos sociais acadêmicos e do envolvimento acadêmico de estudantes universitários.

	Comportamentos Sociais Acadêmicos (DP)	Envolvimento Acadêmico (DP)
Média	3,12 (0,39)	3,47 (0,64)
Percentil 25-75	2,88 – 3,41	3,09 – 3,87
Escala de Resposta	1-5	1-5

Nota. DP = Desvio-Padrão.

Tendo em vista que esses construtos não são características inatas, mas são desenvolvidas ao longo da vida e possíveis de serem aprendidas e treinadas, é importante a avaliação e identificação precoce do repertório dos alunos, para a realização de ações e intervenções que visam o desenvolvimento pessoal, vocacional e que facilitem a finalização do curso, como afirma Fior (2021).

Além disso, foi verificada a relação entre o envolvimento acadêmico e os comportamentos sociais acadêmicos, por meio do cálculo de uma matriz de correlações bivariadas entre os fatores gerais e específicos de cada um dos construtos. Sendo assim, foi possível verificar uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre os fatores gerais do envolvimento acadêmico e dos comportamentos sociais acadêmicos ($r = 0,46$; $p < 0,001$).

Ademais, foram observadas relações estatisticamente significativas entre fatores específicos das duas dimensões, por exemplo: envolvimento com atividades obrigatórias e comportamento em eficácia acadêmica ($r = 0,54$; $p < 0,001$), bem como envolvimento com atividades não obrigatórias e comportamento em eficácia acadêmica ($r = 0,47$; $p < 0,001$); envolvimento com atividades obrigatórias e comportamento adequado em sala de aula ($r = 0,38$; $p < 0,001$), bem como envolvimento com atividades não obrigatórias e comportamento adequado em sala de aula ($r = 0,41$; $p < 0,001$).

Nesse sentido, quanto mais o estudante estiver envolvido academicamente, tanto com atividades obrigatórias quanto não obrigatórias, maior é a probabilidade de ele apresentar comportamentos em eficácia acadêmica. Ademais, compreende-se que possuir um amplo repertório de comportamentos sociais auxilia o estudante a lidar melhor com os desafios e favorece o sucesso acadêmico. Por outro lado, um baixo repertório de comportamentos sociais acadêmicos e déficits de habilidades sociais podem prejudicar a permanência no curso, segundo Soares et al. (2017).

Os resultados também demonstraram que o envolvimento acadêmico em atividades obrigatórias apresentou uma relação negativa e estatisticamente significativa com o comportamento indisciplinado em sala de aula ($r = -0,29$; $p < 0,001$). Em contrapartida, o envolvimento acadêmico se relacionou positivamente com comportamentos de cordialidade no relacionamento interpessoal ($r = 0,43$; $p < 0,001$).

Esses resultados demonstram que quanto maior é o envolvimento acadêmico de estudantes em atividades obrigatórias, menor a probabilidade de desenvolvimento de comportamento indisciplinado em sala de aula. E reforçam a compreensão de que para que o estudante se envolva com as atividades acadêmicas, é essencial um comportamento adequado em sala de aula. De modo semelhante, quanto mais os estudantes se envolvem em atividades obrigatórias, maiores são os seus níveis de cordialidade nos relacionamentos interpessoais. Tendo em vista que o comportamento indisciplinado envolve desrespeito, pouco aprendizado, desatenção e intolerância a frustração (Almeida et al., 2007).

Além disso, foram calculadas as comparações entre os escores dos comportamentos sociais acadêmicos e os grupos de estudantes de diferentes áreas de ensino (Humanas, Exatas e Saúde). Com o objetivo de verificar as diferenças individuais entre os construtos com base nessa variável sociodemográfica, por meio da Análise de Variância (ANOVA). A Tabela 2 apresenta os resultados das comparações entre as áreas de ensino com base nas pontuações dos estudantes nos fatores geral e específicos dos comportamentos sociais acadêmicos.

Tabela 2.

Análise de Variância sobre as diferenças de escores dos comportamentos sociais acadêmicos com base na área de ensino dos estudantes

		gl	F	p
Comportamentos Sociais Acadêmicos (geral)	Entregrupos	2	0,040	0,961
	Intragrupos	289		
Comportamento Adequado em Sala de Aula	Entregrupos	2	0,118	0,889
	Intragrupos	289		
Comportamento Indisciplinado em Sala de Aula	Entregrupos	2	0,162	0,850
	Intragrupos	289		
Cordialidade no Relacionamento Interpessoal	Entregrupos	2	1,475	0,230
	Intragrupos	289		
Desrespeito a Professores e Colegas	Entregrupos	2	1,029	0,359
	Intragrupos	289		
Auto-exposição e Assertividade	Entregrupos	2	0,035	0,965
	Intragrupos	289		
Comportamento em Eficácia Acadêmica	Entregrupos	2	0,204	0,816
	Intragrupos	289		

Nota. gl = graus de liberdade; F = estatística F; p = grau de significância.

Com base nas pontuações dos alunos na medida de comportamentos sociais acadêmicos, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as áreas de ensino, como apontado na Tabela 2. Especificamente, não houve diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações dos participantes das áreas de humanas, saúde e exatas com base nos níveis gerais de comportamentos sociais acadêmicos [F (2,289) = 0,04; p = 0,961], nos níveis de comportamentos adequados em sala de aula [F (2,289) = 0,12; p = 0,889], nos níveis de comportamentos indisciplinados em sala de aula [F (2,289) = 0,16; p = 0,850], nos níveis de cordialidade no relacionamento interpessoal [F (2,289) = 1,47; p = 0,230], nos níveis de desrespeito a professores e colegas [F (2,289) = 1,03; p = 0,359], nos níveis de auto-exposição e assertividade [F (2,289) = 0,03; p = 0,965] e nos níveis de comportamentos em eficácia acadêmica [F (2,289) = 0,20; p = 0,816].

Esse resultado se distancia dos estudos produzidos sobre essa temática, uma vez que apontam que os estudantes da área de humanas tendem a ser mais habilidosos socialmente (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2015; Glaser & Bardagi, 2011). Todavia, como afirma Bolsoni-Silva e Loureiro (2015), existe uma carência de estudos sobre as características acadêmicas e sociodemográficas com relação às habilidades sociais de alunos sem transtornos psiquiátricos.

Nessa mesma direção, no que concerne a verificação da relação entre o envolvimento acadêmico dos estudantes e os diferentes períodos, foi calculada uma correlação bivariada de Spearman. Os resultados demonstraram que não houve correlação estatisticamente significativa ($\rho = -0,001$; p = 0,98), de modo que a associação entre os construtos foi inexistente. Esses resultados não corroboraram com alguns estudos da temática (Fior, 2018; Porto & Gonçalves, 2017) que afirmam que os alunos manifestam graus diversos de envolvimento no decorrer da graduação e que a participação acadêmica é distinta entre calouros e concluintes.

CONCLUSÃO

A partir da avaliação dos comportamentos sociais acadêmicos e do envolvimento acadêmico de estudantes universitários, o presente estudo pôde contribuir para uma maior compreensão de construtos importantes da vida universitária. E tendo em vista que a forma como o estudante vivencia as experiências universitárias depende tanto do apoio que é fornecido pela própria universidade quanto de características individuais dos alunos, os resultados reafirmam a importância de maiores investigações e ações no contexto acadêmico.

Ao considerar o ambiente acadêmico como facilitador ao desenvolvimento e propício para o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo, identifica-se que o delineamento de intervenções nesse cenário possibilita o treinamento de habilidades que favorecem o enfrentamento de dificuldades encontradas nesse contexto, uma melhor qualidade de vida e um desempenho mais adaptativo no ambiente universitário. Com isso, é fundamental que as instituições de ensino superior ofereçam a assistência necessária, com medidas preventivas e assistenciais.

A amostra do estudo foi significativa, ultrapassando o considerado pelo cálculo amostral inicial, considerando o contexto de pandemia vivenciado devido à Covid-19. Entretanto, algumas limitações foram apresentadas: como a participação apenas de estudantes que possuíam acesso à internet para a resposta do formulário online, sendo interessante ampliar a amostra com outros grupos

A partir dos resultados evidenciados, sugere-se a realização de comparações entre regiões de forma mais delimitada para compreender, caracterizar e comparar as realidades vivenciadas, considerando as especificidades de cada contexto. Dessa forma, espera-se ampliar o olhar, ao considerar possíveis especificidades acerca das vivências estudantis e de sua relação com os comportamentos acadêmicos e com o processo de adaptação ao cenário universitário, permitindo assim pensar em ações/intervenções que possam favorecer vivências mais adaptativas e, conseqüentemente, melhores resultados no contexto universitário.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, A. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento acadêmico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Ecaducación*, 14, 207-220. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/12071>
- Bauth, M. F., Rios, A. C., Lima, D. C., & Resende, K. I. D. S. (2019). Avaliação das habilidades sociais de universitários ingressantes e concluintes. *Contextos Clínicos*, 12(1), 104-123. <https://dx.doi.org/10.4013/ctc.2019.121.05>
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R. (2015). Habilidades Sociais de Universitários sem Transtorno Mental: Variáveis Acadêmicas e Sociodemográficas. *Psico-USF* 20 (3), 447-459. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200307>
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Relação entre a percepção da Autoeficácia Acadêmica e o Engajement de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 307-314. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782032.pdf>
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional* 9(2), 215-224. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>
- Esteban García, M., Bernardo Gutiérrez, A. B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Persistence in university studies: The importance of a good start. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Fior, C. A., Mercuri, E., & Silva, D. da. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81-89. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000100011
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2018). A. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 85-95. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902018000100010&lng=pt&nrm=iso
- Fior, C. A. (2021). Evasão do ensino superior e papel preditivo do envolvimento acadêmico. *Revista AMAZônica*, 13(1), 9-32. Recuperado de <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8308/5920>
- Glaser, S. L., & Bardagi, M. P. (2011). Habilidades sociais, autoeficácia e decisão de carreira em universitários em no final de curso. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 80(1/11), 148-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/946/94622747014.pdf>
- Porto, R., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515-522. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>
- Reis, M., Camacho, I., Ramiro, L., Tomé, G., Gomes, P., Gaspar, T., Canha, L., Simões, C., & Matos, M. G. (2015). A escola e a transição para a universidade: idades transacionais e o seu impacto na saúde – notas a partir do estudo HBSC/OMS. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(2), 77-92. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301354028_A_ESCOLA_E_A_TRANSICAO_PARA_A_UNIVERSIDADE_idades_transacionais_e_o_seu_impacto_na_saude_-_notas_a_partir_do_estudo_HBSCOMS
- Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica, *Psicologia: Teoria e Prática*, 17(1), 150-163. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000100013
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.911>
- Soares, A. B., Mourão, L., & Mello, T. V. S. (2011). Estudo para a construção de um instrumento de comportamentos acadêmico-sociais para estudantes universitários. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 11(2), 488-506. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844635008>
- Soares, A. B., Buscacio, R. C. Z., Fernandes, A. M., Medeiros, H. C. P. & Monteiro, M. C. (2017). O impacto dos comportamentos sociais acadêmicos nas habilidades sociais de estudantes. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 10(1), 69-80. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202017000100008&lng=pt&tlng=pt

Palavras-Chave: Comportamento social; Estudantes universitários; Envolvimento

Agência Financiadora: Financiamento próprio

COMPETÊNCIA SOCIAL DE PROFESSORES SEGUNDO FAMILIARES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO E PRIVADO

ALMIR DIEGO BRITO (UNIVERSO, Niterói, RJ)

ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói, RJ; UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

HUMBERTO CLAUDIO PASSERI MEDEIROS (UNIVERSO, Niterói, RJ; Fundação de Apoio à Escola Técnica, FAETEC, RJ)

INTRODUÇÃO

O cenário educacional é composto por inúmeros atores que devem contribuir para a gestão escolar. Assim, é esperado que, além dos professores, demais funcionários e alunos, os familiares tenham uma inserção mais integrada aos contextos escolares. A revisão de Saraiva-Junges e Wagner (2016) demonstrou que a participação dos responsáveis nas reuniões ocorridas nas escolas era baixa e com características como a superficialidade e falta de comunicação por parte desses indivíduos, sendo a participação restringida aos professores.

A participação das famílias na gestão democrática do ensino é um direito constitucional e deveria ser mais incentivada pelas escolas e assumida pelos responsáveis. Ainda que de modo insatisfatório, essa inserção parece ocorrer mais nas escolas de ensino público do que nas instituições particulares. Vê-se que no âmbito do ensino privado existe uma aproximação dos pais e das mães aproximada de uma lógica de consumo, já que esses indivíduos pagam por um serviço, do qual esperam que seja da melhor qualidade possível.

A escassez de estudos na literatura nacional que demonstrem as relações entre família-escola reforça o déficit desta importante interação para a gestão democrática da educação. É importante que as relações entre os sujeitos e suas ações nos contextos escolares sejam analisadas para que os papéis de responsabilidade sejam melhores distribuídos e assumidos por todos, incluindo os responsáveis dos alunos.

De modo a saber um pouco sobre a visão dos responsáveis sobre os processos escolares, recorreu-se ao estudo chileno de Norambuena e Gutiérrez (2018) que buscou compreender o que significava ser um bom professor para pais e responsáveis de alunos em situação de vulnerabilidade. As dimensões humanas e afetivas foram as mais consideradas pelos participantes. Os pais e as mães tinham expectativas de que a interação entre os professores e seus filhos fosse acompanhada de empatia, apontando que os alunos receberiam apoio dos seus docentes. Para os participantes, a dimensão humana e afetiva foi a mais considerada. Os pais esperavam que a interação dos professores com os alunos fosse permeada de empatia, componente capaz de gerar confiança nesses responsáveis e a segurança de que seus filhos serão apoiados pelos docentes.

De acordo com Reis et al. (2012), quando a relação entre professores e alunos é acompanhada de afetividade e empatia, há um favorecimento dos processos de aprendizagem, ou seja, a promoção de fatores socioemocionais facilita o desenvolvimento dos alunos. Dessa maneira, é mister que professores possam emitir comportamentos sociais competentes de modo a, consequentemente, promover a competência social nos alunos. Para Z. Del Prete e Del Prete (2018), a competência social é a emissão de um comportamento que se adequa aos objetivos e demandas do contexto, produzindo resultados positivos para o relacionamento interpessoal ocorrido nesta situação. Para que haja competência social, as habilidades sociais são requeridas. De acordo com os mesmos autores, elas são classes de comportamentos valorizados em determinado contexto e que possibilitam resultados mais favoráveis nas interações entre os indivíduos.

Ainda no campo das habilidades sociais, há uma especificidade desses comportamentos para o contexto educacional, capazes de produzir mudanças nos comportamentos dos alunos, chamados de habilidades sociais educativas (Z. Del Prete & Del Prete, 2008). A capacidade do professor em mediar interações educativas em sala de aula favorece a prevenção do desajuste social e pessoal dos estudantes, evitando consequências negativas para seu desenvolvimento e aprendizagem (Meireles, 2009).

OBJETIVO

Compreender as concepções de pais e responsáveis de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas sobre a competência social de professores.

MÉTODO

Participantes

Os participantes deste estudo foram 16 responsáveis de estudantes do Ensino Fundamental I e II, sendo divididos entre dois grupos: quatro pais e quatro mães de estudantes de escolas pública e quatro pais e quatro mães de alunos de escolas privadas.

Instrumentos

Foi elaborado um roteiro com perguntas que tinha como objetivo conhecer as concepções dos pais sobre a competência social dos professores de seus filhos. As perguntas para entrevista foram construídas com base nos itens do Inventário de Habilidades Sociais Educativas na versão professores (IHSE- Professores) - (Z. Del Prette & Del Prette; 2013). Esse instrumento procura avaliar os níveis de habilidades sociais educativas de professores por meio da contagem de 64 itens que apresentam situações e reações de professores para cada uma delas. O IHSE-Professores está dividido em duas dimensões. A primeira, chamada de Organizar Atividade Interativa (OAI) inclui os seguintes fatores: F1 – Dar instruções sobre a atividade; F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos e F3 – Organizar o ambiente físico. A segunda dimensão, Conduzir atividade interativa (CAI) abarca as seguintes dimensões: F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor; F2 – Explicar, explicar e avaliar de forma interativa; F3 – Aprovar, valorizar comportamentos; F4 – Reprovar, restringir, corrigir comportamentos. Os itens desse instrumento foram adaptados para questionamentos a respeito das opiniões dos pais em relação aos comportamentos dos professores. Após uma avaliação realizada por oito juízes, que procurava verificar a clareza de linguagem, a pertinência prática, a relevância e a dimensão teórica (Pasquali, 2010), permaneceram 28 perguntas que tiveram no mínimo 80% de concordância dos juízes.

Procedimentos éticos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade. Os participantes foram esclarecidos a respeito do caráter voluntário da pesquisa e puderam consentir e assentir livremente a sua participação, conforme preconiza a Resolução 510/2016.

Procedimentos de coleta de dados

Os participantes foram convidados por conveniência, sendo informados a respeito dos objetivos e do caráter voluntário do estudo. A entrevista foi realizada de acordo com a data e o horário estabelecido entre o entrevistador e os participantes por meio de aplicativos de mensagem de voz e dados.

Procedimento de análise de dados

O material colhido pelas entrevistas foi agrupado em dois conjuntos de dados, um grupo com as repostas dos pais com filhos matriculados na rede pública e outro com as repostas dos pais de alunos de instituições privadas. As repostas foram divididas em quatro *corpus* textuais de acordo com as duas dimensões estabelecidas pelo questionário, sendo dois *corpus* referentes às repostas dos pais de estudantes de escolas públicas e outros dois dos pais de alunos da rede privada. Esse material foi analisado pelo software IRAMUTEQ (versão 0.7) que apresentou a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) de cada *corpus*, já que esse tipo de análise classifica os segmentos de texto os segmentos de texto (ST) de acordo com seu vocabulário em relação às palavras significativas estatisticamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O *corpus* com a dimensão I, “Organizar Atividade Interativa”, das entrevistas com pais de alunos da rede pública se formou a partir de quatro textos, cada um sendo o conjunto de repostas de todos os participantes para cada pergunta, ajuntando 1.726 ocorrências (quantidade total de palavras contidas no *corpus*), com 318 formas (que são a quantidade de radicais diferentes encontrados em cada texto) em 49 Segmentos de Texto (ST) dos quais tiveram 75,31% de aproveitamento. A partir da CHD originaram-se três classes (ver figura 1).

A Classe 3, “Valorização do conteúdo”, relacionou-se à 32,4% das ST. Nessa classe, os pais concordam com a utilização de materiais paradidáticos, desde que esses estejam em consonância com a aplicação da matéria. Sendo essa, uma prerrogativa para aprovação da prática docente, o que fica evidenciado pela palavra correto, significando que o professor que cumpre com a aplicação do conteúdo, está correto. Os trechos a seguir exemplificam esses sentidos:

“Se o que vai ser passado tem a ver com a matéria pode ser usado por um professor experiente que sabe usar, mas muitas vezes os alunos não entendem.”

A Classe 2, nomeada como “Visão sobre o cumprimento de metas” reteve 35,1% dos ST. Nessa classe, os pais demonstram a relevância do alcance de objetivos do professor, considerando principalmente a arrumação do mobiliário e a capacidade de explicação do professor. As falas a seguir ilustram essa classe:

“A arrumação do mobiliário é muito importante porque, dependendo do objetivo da aula, ele vai favorecer com que você o alcance, se em uma você vai utilizar o debate, por exemplo”.

A Classe 1 foi intitulada como “Uso de ferramentas para o ensino” e representou 32,4% das ST. As falas reunidas nessa classe demonstram a concordância dos pais com a utilização dos recursos paradidáticos para o ensino de comportamentos acadêmicos e sociais. Os trechos a seguir ilustram esses significados:

“Comportamentos sociais devem ser ensinados pelas famílias, mas acho válido o professor reforçá-los com histórias, poesias, filmes. Acho fundamental. Acho ótimo colocar na aula qualquer conteúdo que ajude no social”.

Para a dimensão II, “Conduzir Atividade Interativa”, das entrevistas com os pais de alunos de escolas públicas, o *corpus* se formou a partir de nove textos, referentes ao conjunto de respostas dos pais para cada pergunta, agrupando 5.738 ocorrências e 1.218 formas em 160 ST com 86,25% de aproveitamento. A partir da CHD desse *corpus*, foram originadas três classes (ver figura 2).

A Classe 1, nomeada como “Relação afetiva entre professor e aluno”, representou 39,96,30% das ST. Nessa classe, os pais destacam a importância da relação afetiva entre o professor e o aluno, com expectativa de que o professor tenha empatia com seus filhos e os perceba em suas necessidades. A expectativa é de que essa relação, de respeito e proximidade, auxilie na aprendizagem do aluno. Os pais ainda ressaltam o quanto a estima do aluno pelo professor pode favorecer a experiência educativa dos estudantes. As falas que ilustram essa classe são:

“Essa relação afetiva entre professor e aluno deve existir porque favorece a aprendizagem. Quando você gosta do professor, você tem uma relação de diálogo”

A Classe 3, “Apoio afetivo do professor”, aproveitou 28,99% das ST. Nessa classe os pais declaram que os pais acreditam que os professores podem auxiliar os alunos em seus problemas pessoais. As falas a seguir demonstram a opinião desses pais:

“Acho que o professor deve acolher e ajudar os alunos com seus problemas pessoais apenas se for solicitado para isso ou se tiver um vínculo de amizade maior com o aluno em questão acho que pode ser mas dar opinião”

A Classe 2, denominada como “Considerações pelo aluno”, reteve 34,06% das ST. A palavra momento, evidenciada pela classe, indica que os pais esperam que o professor considere a situação em que o aluno se encontra, antes de ser corrigido. Acreditam que a crítica e o elogio do professor devem servir para valorizar os pontos positivos do aluno. Os seguintes trechos permitem a compreensão dessa classe:

“Às vezes aquele aluno está triste e isolado, ele está passando por sérios problemas está compensando muitas besteiras. Às vezes é a preocupação do professor com ele de fazer aquela pergunta sobre seus sentimentos”

O *corpus* da dimensão I, “Organizar Atividade Interativa”, de entrevistas com os pais de estudantes da rede privada se compôs a partir de quatro textos, contendo 1.963 ocorrências e 506 formas em 56 ST com 82,14% de aproveitamento. A partir da CHD originaram-se quatro classes (ver figura 3).

A Classe 1, intitulada “Valorização dos recursos paradidáticos”, representou 16,60% das ST. Nessa classe, a palavra gosto aponta a apreciação dos pais a respeito do uso de recurso paradidáticos pelos professores. Considerando que são pais de uma escola particular, pode-se talvez evidenciar uma espécie de satisfação dos pais quando o professor utiliza recursos diferenciados ou ainda que esse público de pais possua uma exigência mais criteriosa a respeito das ações dos professores, ao contrário dos pais do ensino público. Os seguintes trechos exemplificam essas afirmações:

“Eu gosto muito porque, principalmente professor de português e de produção textual, eles usam muito método dos filmes. Eles trabalham com poesias e mostram principalmente através dos livros que são aplicados nos trimestres”

A Classe 3, nomeada como “Valorização da explicação sobre as atividades pelo professor”, referiu-se a 21,7% das ST. Nessa classe, o verbo dever evidencia que os pais esperam que suas expectativas sejam cumpridas pelos professores. Essa classe evidenciou principalmente a primeira pergunta do questionário aplicado aos pais na entrevista. É como se para os pais, a explicação precisa, ou explicação bem dada dos objetivos e das atividades é um dever a ser cumprido pelo professor. Os trechos que explicitam essas afirmações são:

“O professor pode explicar aos alunos os temas mas, deve ser uma regra da escola: todo professor deve orientar seus alunos explicando o conteúdo e as atividades. É uma medida que deve ser utilizada por todos os professores, eles devem se certificar que todos entenderam”

A Classe 2, “Avaliação positiva das ações do professor”, reteve 26,1% das ST. Por meio dessa classe, foi evidenciado que os pais valorizam as ações dos professores, seja explicando, arrumando o ambiente físico ou aplicando recursos paradidáticos. Nessa classe, os pais fazem uma avaliação positiva das ações dos professores. Os trechos que podem ilustrar os significados dessa classe são:

“Acho importante também para eles estarem vivenciando essa experiência é uma maneira de interagir com os seus alunos isso é bom e bem explicado pode ajudar”

A Classe 4 recebeu o nome de “Valorização do planejamento em prol da qualidade do ensino” e reteve 32,6% das ST. Nessa classe, a palavra concordo apresenta um tom de avaliação. Funciona como se os pais avaliassem

bem a utilização dos recursos paradidáticos. O verbo preparar aponta que os pais esperam que o professor prepare suas aulas e o modo de arrumação da sala, a fim de oferecer uma experiência de qualidade para os alunos. Os trechos a seguir exemplificam a classe 4:

“É interessante que o professor utilize esse recurso, tem esse material extra para aprimorar e até enriquecer o seu estudo seu trabalho em sala de aula”.

Uma diferença que fica explícita entre os dois grupos nessa primeira dimensão, é que os pais de estudantes das escolas privadas têm um discurso que indica uma tonalidade de avaliação do serviço educacional prestado. Provavelmente, pelo fato de além de pais, assumirem também um papel de consumidor, já que pagam por um serviço utilizado pelos filhos, alguns verbos presentes em suas falas denotam um caráter mais apreciativo, avaliativo e recomendável. É o caso das palavras “concordo”, “acho importante” e “o professor deve”. Já os pais de alunos das escolas públicas, também utilizam expressões indicativas e avaliativas, porém para se referir a ações mais fundamentais para o processo educativo como é o caso da aplicação dos conteúdos programáticos. Dessa forma vê-se que afirmações desses pais são um pouco mais tímidas do que os dos alunos de escolas privadas.

Para a dimensão II, “Conduzir Atividade Interativa”, das entrevistas com os pais dos alunos de instituições privadas, o *corpus* se formou a partir de nove textos, dos quais foram apresentadas 5.897 ocorrências e 1.021 formas em 168 ST com aproveitamento de 69,05%. A partir da CHD desse *corpus* originaram-se três classes (ver figura 4).

Em relação à segunda dimensão do IHSE-prof, “Conduzir Atividade Interativa”, as respostas dois grupos de participantes se distinguiram e apresentaram diferenças no que foi destacado em cada discurso. As falas dos pais de estudantes de escolas públicas estiveram mais voltadas para questões relacionadas à relação afetiva entre professores e alunos enquanto o segundo grupo pareceu priorizar em seus relatos aspectos que evidenciaram exigências acerca do comportamento do professor, ou seja, expectativas mais explícitas acerca da eficiência do seu trabalho, como a transmissão do conteúdo e o controle dos alunos na gestão da classe.

A Classe 2, denominada como “Valorização da apresentação do conteúdo”, representou 53,1% dos ST. Nessa classe, fica clara a visão criteriosa dos pais acerca do conteúdo a ser abordado em sala (tema). Não muito no sentido do professor discutir o tema, mas apresentar a necessidade dele apresentar o tema. O que parece que os pais esperam que toda condução do professor com os alunos seja bem feita. Os trechos que ilustram essa classe são:

“Seria perfeito se o tema vai ser trabalhado. O professor tem que discutir é imperativo isso, é imperativo.

A Classe 12, intitulada “Domínio da sala de aula”, reteve 19,2% dos ST. Os conteúdos dessa classe demonstram que os pais enfatizam consideravelmente a importância dos professores valorizarem os comportamentos dos alunos. Fica aparente a necessidade de que o aluno tenha uma experiência positiva na sala de aula. Os pais valorizam também o domínio de turma (esperam que isso aconteça), talvez pelo fato da alta exigência de que corra tudo bem na sala de aula. As falas que ilustram essa classe são:

“Com certeza um professor tem que valorizar o comportamento do aluno positivo e tem que tem que valorizar isso. Realmente, ele engrandece o seu aluno. Ele faz com que o aluno realmente entre numa e consegue tirar do aluno toda sua potência.”

A Classe 3, “Tratamento individualizado do aluno”, referiu-se a 27,7% das ST. Nessa classe, aparece a importância atribuída pelos pais de que os problemas dos filhos sejam considerados pelos professores. E ainda que os erros possam ser criticados de maneira assertiva, por meio avaliações individuais e convites para conversas pessoalmente caso seja necessário. Os seguintes trechos evidenciam esses sentidos:

“O professor deveria chamar ele e conversar em particular para não constranger os outros alunos”

Os dados analisados a partir das CHD ofereceram uma visão acerca das concepções dos pais e responsáveis legais sobre a competência social de professores do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas. O roteiro de entrevistas possibilitou que os participantes refletissem e argumentassem acerca das habilidades sociais educativas de professores, ainda que esse campo teórico não seja tecnicamente conhecido pela maioria das famílias dos estudantes. Os resultados serão discutidos, elencando-se as semelhanças e diferenças nas concepções dos respondentes.

A começar pelas respostas relacionadas à primeira dimensão, vê-se que apesar das perguntas terem sido direcionadas para relacionar a ação dos professores com o exercício e a promoção da competência social, os participantes acabaram atribuindo a capacidade dos professores em instruir sobre as atividades, em utilizar recursos paradidáticos e em organizar o ambiente físico a aspectos ligados ao sucesso escolar dos alunos. Nessa direção, pôde-se perceber que os pais de alunos de escolas públicas e privadas comungam da mesma ideia referente ao planejamento pedagógico, a arrumação do mobiliário e a utilização dos recursos paradidáticos afim de alcançar os objetivos propostos no processo de ensino-aprendizagem. É interessante observar a expectativas dos pais a respeito do alcance de objetivos pedagógicos. Esse fato evidencia a importância da abertura dos espaços escolares para a participação da família, oferecendo um espaço para esses indivíduos na gestão escolar e consequentemente no planejamento pedagógico conforme preconizam Nogueira (2010) e Brito (2018).

A utilização de recursos paradidáticos, como música, filmes e poesia, e a organização do ambiente aparecem para os pais como um meio para o alcance dos objetivos educacionais. Para além dos saberes tradicionais transmitidos pela escola, a utilização de recursos como poesia e literatura podem enriquecer a experiência dos alunos, permitindo a promoção de humanização, sensibilização e reflexão crítica a respeito da cultura e do lugar do aluno no mundo (Almeida, 2018). As expectativas dos pais acerca da organização do ambiente por parte dos professores estão em consonância com o estudo de Vale (2018) que demonstrou que a arrumação do mobiliário na sala de aula pode estimular a criação de ambientes de aprendizagem mais motivada.

As respostas de pais de alunos de escolas públicas e privadas se assemelham em relação à percepção do professor sobre as necessidades dos alunos. Os participantes revelaram a importância do apoio dos professores aos alunos em suas dificuldades pessoais, ficando mais claro entre os pais de alunos das escolas públicas o respaldo para essa ação docente. Essas expectativas se assemelham às dos pais presentes no estudo de Norambuena e Gutierrez (2018).

Ambos os grupos de pais também apresentam semelhança em seu discurso ao se referir aos modos de correção dos comportamentos inadequados dos estudantes. Os participantes esperam que seus filhos sejam considerados em suas necessidades no momento da correção e que esta seja feita de forma particular, de modo a evitar exposições ou constrangimentos aos estudantes. De fato, é esperado que a interação entre professor e aluno seja permeada de habilidades sociais como a empatia. Diante de tal necessidade, os pais esperam que esse relacionamento baseado na afetividade permita que os professores percebam as necessidades dos alunos e possa promover o aprendizado. Tudo isso por meio de uma relação de respeito e proximidade. Para Meireles (2009), o relacionamento entre professores e alunos deve apresentar respeito, ambiente alegre e capacidade de diálogo. Medeiros (2020) afirma que a empatia influencia significativamente no aprendizado dos estudantes.

Considerando as diferenças presentes nos relatos, os pais dos alunos de escolas públicas abordaram de forma mais expressiva a valorização da relação afetiva entre professores e estudantes. A afetividade tem sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, Reis, Prata e Soares (2012) destacam que a relação entre professor e aluno deve ser amistosa e permeada de sentimentos positivos. Sendo a interação satisfatória um fator relevante para a aquisição do conhecimento. Dessa forma, segundo esses autores, o professor deve representar uma figura de confiança, respeito e admiração para os alunos, e consequentemente aos pais, conforme demonstrado pelos familiares de estudantes de escola pública nesse estudo. Essa expectativa a respeito do comportamento social dos professores se assemelha às expectativas dos pais participantes do estudo de Norambuena e Gutierrez (2018).

Ainda nos resultados das perguntas ligadas à segunda dimensão, os pais dos alunos da rede privada, mantiveram o foco sobre a valorização de elementos que parecem garantir uma excelência do serviço educacional, como a ênfase na transmissão dos conteúdos e no domínio da turma de modo a favorecer o andamento das aulas. Esse resultado se assemelha ao estudo de Siqueira e Nogueira (2017) que demonstrou que pais de escolas particulares em Minas Gerais apresentavam preocupação com a disciplina na rotina pedagógica e com a segurança dos alunos no momento da escolha pela instituição.

CONCLUSÃO

Os resultados, em geral, apontaram que ambos os grupos de participantes acreditam que um professor socialmente competente contribui para o desenvolvimento dos estudantes. As concepções semelhantes entre os dois grupos afirmaram que os pais atribuem a capacidade dos professores em instruir sobre as atividades, em utilizar recursos paradidáticos e em organizar o ambiente físico ao sucesso escolar dos alunos. Os participantes também compartilham a mesma ideia de que os docentes devem apoiar os alunos em suas dificuldades pessoais e esperam que as correções disciplinares sejam realizadas de modo particular. As diferenças entre os grupos de participantes apontaram que os pais de estudantes das escolas privadas apresentaram um discurso com uma tonalidade de avaliação do serviço educacional prestado, enquanto os relatos dos pais de estudantes de escolas públicas estiveram mais voltados para questões ligadas à relação afetiva entre professores e alunos.

Este estudo reuniu as concepções de pais e responsáveis legais de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas acerca da competência social de seus professores. Com esses resultados, o estudo apresenta contribuições científicas para a área, já que é escassa a literatura que aborda a opinião de pais a respeito de fenômenos escolares, além de permitir que os participantes reflitam sobre processos ligados a educação de seus filhos, sendo assim incentivados a uma maior participação na sua rotina escolar. O incentivo da participação da família nos processos escolares faz-se necessário para o desenvolvimento de uma gestão educacional democrática e de uma implicação mais efetiva dos pais com a realidade pedagógica de seus filhos. À medida que esses pais são mais inseridos na rotina pedagógica podem se apropriar de termos mais técnicos e específicos da rotina escolar, como é o caso da avaliação da competência social de professores. Acredita-se que, mesmo sem um amplo conhecimento acerca desse termo, a entrevista estruturada com base em um instrumento de medida de habilidades sociais educativas permitiu que os participantes pudessem expressar suas concepções com mais facilidade.

Este estudo se destaca por considerar as opiniões de agentes do cenário educacional que parecem ainda não possuir um espaço expressivo em muitas instituições escolares e que ao mesmo tempo são pouco exploradas pela literatura científica. Dessa forma, possibilitou-se a esses familiares a oportunidade de reflexão sobre realidades ligadas ao processo escolar de seus filhos, permitindo que os participantes se impliquem ainda mais na atenção à educação desses estudantes. Como limitação, tem-se a amostra reduzida de participantes e a abordagem de apenas uma etapa da Educação Básica. Recomenda-se a execução de futuros estudos comparando as concepções de responsáveis em diferentes ciclos de ensino, de modo a verificar as diferenças de suas implicações e expectativas ao longo da vida escolar dos alunos e estudos que também considerem outras diferenças regionais e culturais, a fim de compreender os atravessamentos culturais na relação dos pais com a rotina educacional de seus filhos. Da mesma forma, é importante a realização de estudos que considerem as concepções de pais responsáveis não somente sobre a competência social de professores, mas outros fenômenos envolvidos no cotidiano escolar, como trabalho docente, clima escolar, planejamento pedagógico, contribuindo assim para uma maior inserção da família no cotidiano escolar, promovendo entre esses atores uma participação mais efetiva na gestão educacional.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. O. (2018). Leitura de poesia no 9º ano do ensino fundamental: um caminho rumo ao letramento lírico. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, Sergipe, Brasil. Disponível: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9293/2/ADILSON_OLIVEIRA_ALMEIDA.pdf.
- Almeida, K., Oliveira, M. L. M. C., Ferreira, D. F., & Batista, E. C. (2017). Habilidades sociais de professores de uma escola estadual de ensino fundamental do interior de Rondônia. *Unoesc & Ciência-ACHS*, 8(1), 71-80.
- Bolsoni-Silva, A., Perallis, C., & Nunes, P. (2018). Los problemas de conducta, competencia social y rendimiento académico: un estudio comparativo en niños en el entorno escolar y familiar. *Temas em Psicologia*, 26(3), 1189-1204.
- Brito, I. (2018). O planejamento de ensino educacional como estratégia de mudança da educação escolar. *Revista Margens Interdisciplinar*, 11(17), 224-231.
- Reis, V. T. C., Prata, M. A. R., & Soares, A. B. (2017). Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. *Psicologia Argumento*, 30(69), 347-357.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2018). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.
- do Vale, J. M. M. (2018). A Forma do Mobiliário dos Espaços de Aprendizagem e a Arquitetura Escolar-Interação e Relação com as Aprendizagens. Tese de Doutorado em Arquitetura, Universidade do Porto, Portugal. Disponível: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/117162>
- Ferrarotto, L., & Sigrist Malavasi, M. M. (2016). A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. *Educação: Teoria e Prática*, 26(52), 232-246.
- Medeiros, A. L. (2020). A empatia e a congruência como categorias que influenciam na ação docente para proporcionar a aprendizagem significativa nos discentes do curso de licenciatura em pedagogia da faculdade da amazônia-faam. Tese de Mestrado em Ciência da Educação, Universidad Autónoma Asunción, Paraguay. Disponível: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/886/808>
- Meireles, R. M. (2009). As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do Ensino Fundamental II e seu desempenho social em sala de aula. *Revista Visões*, 6(6), 1-28.
- Nogueira, M. A. (2010). Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, 10(1), 213-231.
- Norambuena, S. P., & Gutiérrez, L. L. (2018). Los buenos profesores en la mirada de padres y apoderados. *Educación y Educadores*, 21(3), 373-387.
- Resende, T. D. F., & Silva, G. F. D. (2016). A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 30-58.
- Siqueira, A. R., & Nogueira, M. A. D. L. G. (2017). Focalizando um segmento específico da rede privada de ensino: escolas particulares de baixo custo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1005-1022.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais Educativas; Competência Social; Professores; Ensino Fundamental

Agência Financiadora: CNPq

EFEITOS DO PROMOVE-PAIS ADAPTADO PARA RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM TDAH

ANAÍSA LEAL BARBOSA ABRAHÃO (UNESP, Franca, SP)
LUCIANA CARLA DOS SANTOS ELIAS (FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP)
ALESSANDRA TURINI BOLSONI-SILVA (UNESP, Bauru, SP)

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurocomportamental, multicausal, caracterizado por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, devendo estar presente em dois contextos (casa e escola, no caso de escolares), iniciando na infância e com permanência na vida adulta (APA, 2014). Estudos consideram o TDAH como fator preditivo de prejuízos na saúde mental infantil, no desenvolvimento social e acadêmico (APA, 2014; Storebø et al., 2019), com alto risco de desenvolvimento de comorbidades durante a vida, como alteração do humor, problemas de conduta e abuso de substâncias (Haack et al., 2017; APA, 2014). A estimativa de prevalência de crianças e adolescentes com o TDAH é de 5,29% (Posner et al., 2020), com maior incidência em meninos (APA, 2014). Na atualidade recomenda-se o tratamento combinado (psicológico e medicamentoso), inserindo família, professores e pares, além do atendimento individual junto à criança/adolescente (Ghosh et al., 2017). Adicionalmente, para a realização de diagnósticos de TDAH, indica-se avaliação multimodal, inserindo famílias e escolas como informantes, a fim de se evitar erros nessa direção. Os apontamentos para tratamento e diagnóstico, se enquadram dentro de uma perspectiva sistêmica e contextual de compreensão do desenvolvimento de escolares com TDAH, tal como propõe a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1996), norteadora deste estudo. Colocados os prejuízos presentes nas diferentes dimensões da vida de crianças e adolescentes com TDAH, e pautadas no modelo teórico, pode-se considerar esta, uma população vulnerável, perspectiva que se alia ao ponto de vista de Masten Masten e Garmezy (1985), na qual a vulnerabilidade se refere a predisposição individual, inata ou adquirida para apresentar consequências negativas no desenvolvimento, o que é bastante próximo à sintomatologia do TDAH. No contraponto, pensando em recursos desenvolvimentais, sabe-se que as habilidades sociais podem ser influenciadas positiva ou negativamente pelos contextos (microssistemas) e ou crenças culturais (macrossistema) (Leme et al., 2016), evidenciando a bidirecionalidade das interações sociais. Sobre isso, destaca-se o efeito negativo que a sintomatologia do TDAH exerce sob as relações familiares (Benczik & Casella, 2015), assinaladas por conflitos, repercutindo em desarmonia e discórdia, impactando na qualidade de vida, prejudicando a saúde mental dos membros da família, havendo depressão, nível baixo de autoestima, sentimento de fracasso e incompetência quanto ao papel de pais, pouca satisfação com o envolvimento nas responsabilidades paternas em comparação a outros pais (Johnston, 1996). Os pais podem ainda apresentar estresse, problemas no estabelecimento de regras e limites, afeto e comunicação, atrapalhando o estilo parental (Rezende et al., 2019). Rielly, Craig e Paker (2006), realizaram um estudo sobre práticas educativas de pais avaliadas pelos filhos com TDAH; os resultados evidenciaram que os pais apresentavam mais práticas negativas (como disciplina inconsistente) do que positivas, mais feedbacks negativos e pouca oportunidade de interações positivas, dentro e fora do convívio familiar, em razão da falta de supervisão e monitoria, como relatado pelos filhos. A literatura tem apontado que a percepção de adolescentes de um estilo parental autoritário, está associada a maior expressão de agressividade por parte dos pais (Cruz, Linares, & Arias, 2014). Em paralelo, o estilo parental mais rígido, verificado nas respostas dos adolescentes, foi caracterizado por uma tendência de expressar mais críticas e menos aceitação, comunicação e carinho aos filhos (González, Bakker, & Rubiales, 2014). Na mesma direção, outros estudos encontraram associação entre práticas parentais negativas e TDAH (Haack et al., 2017; Pires et al., 2012). Em contraponto, algumas práticas educativas familiares favorecem a melhoria dos sintomas principais do TDAH, funcionando como fatores de proteção para crianças e adolescentes. No estudo de Ray et al. (2017), foi identificado que o envolvimento dos pais na rotina e tarefas escolares potencializou o funcionamento social saudável em crianças com TDAH. Bhide et al. (2017), encontraram que o apoio dos pais estava positivamente associado ao comportamento pró-social e responsabilidade das crianças com TDAH, segundo avaliação dos pais e professores. Estes estudos destacam e corroboram para a importância de inserção da família como uma possibilidade de planejamento em intervenções e atuação educacional e social (Silva & Batista, 2020), considerando a avaliação e desenvolvimento de práticas educativas parentais. O termo utilizado para as práticas educativas dentro do campo teórico das habilidades sociais é o de habilidade social educativa (HSE) (Del Prette & Del Prette, 1999). A HSE pode ser um importante instrumento de melhoria das relações entre pais e filhos com TDAH. Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2016), indicam que as HSE ao serem ensinadas, promovem aprendizagem e o desenvolvimento de outras pessoas. As HSE são divididas em: (a) Habilidades Sociais Educativas Parentais de Comunicação, (b) Habilidades Sociais Educativas Parentais de Expressão de Sentimentos e Enfrentamento, e (c) Habilidades Sociais Educativas Parentais de Estabelecimento de Limites. Nesta direção, sugere-se que as habilidades sociais educativas parentais a serem adquiridas para auxílio no manejo comportamental envolva comunicação, civilidade e as habilidades assertivas (Rocha & Del Prette, 2010). Estudos cujo interesse articule o TDAH às habilidades sociais são escassos no âmbito nacional (Abrahão & Elias, 2021 (a); Abrahão et al., 2020), bem como, estudos vinculando o TDAH às HSE no Brasil e no cenário mundial (Ferreira et al., 2016). Contribuindo para a área, Bolsoni-Silva e Justino (2021), descreveram as interações sociais estabelecidas entre familiares (mães e filhos) e professores-alunos com indicadores de TDAH, avaliando as habilidades sociais educativas de mães e professores, as habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças. Os resultados indicaram mais dificuldades na escola que na

família, mesmo os professores sendo mais habilidosos que as mães, o que pode ser explicado pelo uso excessivo de práticas negativas e queixas comportamentais em todas as crianças. Outros trabalhos demonstraram o efeito positivo quanto às intervenções para o desenvolvimento de habilidades sociais educativas de mães, melhorando o repertório comportamental dos filhos com o TDAH e das responsáveis (Ferreira et al., 2016; Rocha, Del Prette, & Del Prette, 2013). A partir da apresentação dos prejuízos e lacunas relativos ao TDAH, o presente trabalho tem como tese que os processos presentes no microsistema familiar são importantes para o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes com TDAH, considerando que o transtorno em si já as coloca numa situação de vulnerabilidade. Dentro dessas interações bidirecionais, o ensino de habilidades sociais pode funcionar como fator de proteção, dando a oportunidade às crianças/adolescentes e seus educadores desenvolverem comportamentos essenciais ao desenvolvimento psicossocial. Para tanto, com a intenção de contribuir para o preenchimento desta lacuna, quanto ao desenvolvimento de HSE de responsáveis por crianças e adolescentes com TDAH, o Programa Promove-Pais (Bolsoni-Silva & Fogaça, 2018) foi eleito inicialmente por sua qualidade de benefício sobre os problemas de comportamento (dificuldade em destaque na amostra estudada), de promoção do desenvolvimento de habilidades sociais, além de se apresentar como um material organizado por etapas e referencial teórico robusto, condições positivas, que possibilitaram a condução da terapia. Em adição, a proposta aqui desenvolvida, utilizando o Promove-Pais na versão adaptada, composto por sete sessões, aponta como uma alternativa às intervenções nacionais já realizadas, que se mostraram mais extensas, composta por 28 e 14 encontros (Ferreira et al., 2016; Rocha & Del Prette, 2013). A proposta de sete sessões encontra-se em conformidade com as diretrizes da Prática Baseada em Evidência, relativa à redução de tempo apoiada à utilidade clínica evidenciada (APA, 2006).

OBJETIVO

Para responder a tese, teve-se por objetivo descrever efeitos do Promove-Pais adaptado quanto as habilidades sociais e práticas educativas de responsáveis legais e de comportamentos habilidosos, problemáticos e sintomatologia de crianças e adolescentes com TDAH. Tratou-se de uma pesquisa pré-experimental (Cozby & Bates, 2014) com medidas pré e pós intervenção. Participaram da intervenção três responsáveis (uma avó e duas mães) com idades entre 39 e 66 anos, e três escolares, com idades entre 11 e 13 anos.

Tabela 1.

Dados demográficos dos participantes (responsáveis, criança e adolescentes), tipos de problemas de comportamento e tratamento

Participantes	Idade	Estado civil	Nível educacional	Grau de parentesco	Problemas de comportamento	Tratamento para o TDAH
P1	39	casada	Segundo grau completo	mãe		
C1	11	solteiro	Ensino fundamental incompleto	filho	Internalizante / externalizante	Medicação Ritalina
P2	66	viúva	Ensino fundamental incompleto	Avó/tutora legal		
A2	12	solteira	Ensino fundamental incompleto	neta	Internalizante / externalizante	nenhum
P3	47	casada	Segundo grau completo	mãe		
A3	13	solteira	Ensino fundamental incompleto	filha	Internalizante / externalizante	nenhum

Este estudo é continuação de outro com foco na caracterização da amostra de estudantes com TDAH, realizada em 2018 (Abrahão & Elias, 2021(b)). Os critérios de inclusão foram: ser responsável legal pela criança/adolescente, apresentar interesse na intervenção, e escolar apresentar laudo médico de TDAH junto à Secretaria Municipal de Educação. Após a aprovação do Comitê de Ética (Parecer nº 70666017.8.0000.5407), obteve-se os consentimentos das responsáveis legais por meio do TCLE e com a criança/adolescente foi aplicado o Termo de Assentimento. Na Fase de pré e pós-intervenção foram aplicados os seguintes instrumentos: responsáveis avaliadoras - *Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE- HSE-P)*, *Escala de Conners e, Social Skills Rating System - SSRS-BR* em clínica de psicologia e; com a criança ou adolescente, foi aplicado o *SSRS* em grupo. Após a avaliação inicial, deu-se início a intervenção utilizando o Promove-Pais adaptado às responsáveis. Na intervenção, foram realizadas cinco adaptações no Programa Promove-Pais (Bolsoni-Silva & Fogaça, 2018), com a supervisão da idealizadora do mesmo, a fim de atender as necessidades específicas do manejo de dificuldades identificadas em crianças e adolescentes com TDAH, como indicado pela literatura da área. A intervenção foi constituída por duas etapas. A primeira etapa, direcionada às especificidades das práticas parentais para filhos com TDAH, envolveu como

primeira adaptação ensinar às responsáveis a técnica “economia de fichas”, de forma teórico vivencial, visto que iriam aplicar com sua criança ou adolescente. A atividade era realizada nos 30 minutos iniciais, onde as responsáveis eram reforçadas com emojis felizes ou tristes, conforme cumprimento das regras. A segunda adaptação foi o estabelecimento de regras como: participar, sigilo, respeitar o outro, esperar a vez para falar, limite de duas faltas, pontualidade e ler a cartilha em casa (sugestão do Programa). A terceira adaptação consistiu em realizar dois temas em cada encontro, assim as 14 sessões propostas pelo Promove-Pais foram compiladas em sete sessões de uma hora cada a princípio, no entanto, frente à demanda do grupo a partir do segundo encontro, as sessões passaram a ter duas horas de duração. A sequência das sessões do Promove-Pais (Bolsoni-Silva & Fogaça, 2018) na versão adaptada ficaram organizadas em: Sessão 1. Apresentação e iniciar e manter conversações e fazer perguntas; Sessão 2. Expressar sentimentos positivos, elogiar, dar e receber feedback positivo, agradecer e conhecer direitos humanos básicos; Sessão 3. Expressar e ouvir opiniões e comportamento habilidoso e não habilidoso; Sessão 4. Expressar sentimentos negativos, solicitar mudança de comportamento, dar e receber feedback negativo; Sessão 5. Estabelecer limites: consistência na forma como pais e mães interagem com a criança e estabelecer regras; Sessão 6. Estabelecer limites: atitudes dos pais que dificultam o estabelecimento de limites aos filhos; e Sessão 7. Estabelecer limites: ignorar comportamentos problema, consequenciar comportamentos socialmente habilidosos, dar atenção, expressar afeto. A quarta adaptação envolveu o ensino de estratégias de organização de rotina e reforço de comportamentos adequados; discutia-se regras e comportamentos desejados pelas responsáveis em seus filhos, tipo de reforço (por exemplo: brincadeira, jogo, sobremesa, comida, presente) e data da semana em que reforço comportamental seria feito, também se discutia as dificuldades no manejo das regras e as mudanças necessárias para alcançar o objetivo-comportamento esperado. A quinta adaptação realizada foi inserir aulas teórico-vivenciais cujo foco consistia na apresentação de informações sobre o TDAH e orientações de manejo comportamental. Os temas das aulas teórico-vivenciais foram embasados em autores da área como Barkley (2002), Döpfner, Frölich e Metternich (2016) e Du Paul e Stoner (2007), e discutidos em conjunto com as responsáveis, como proposto pelo modelo colaborativo de Webster-Stratton e Herbert (1993), onde as mesmas tiravam dúvidas sobre os assuntos e compartilhavam suas vivências. Os temas das aulas teórico-vivenciais discutidos nos encontros ficaram organizados em: Sessão 1-Ensino da estratégia economia de fichas; Sessão 2-Informações sobre o diagnóstico do TDAH e dificuldades esperadas; Sessão 3- Tipos de tratamentos; Sessão 4-Ensino de estratégia para aumentar a auto regulação da criança; Sessão 5-Ensino e discussão de formas de auto cuidado; Sessão 6-Discussão de princípios para mães e pais de filhos com TDAH e; Sessão 7-Ensino de estratégias para encorajar amizades nas crianças/adolescentes. Passa-se para a descrição das duas etapas desenvolvidas na intervenção. A primeira etapa (primeira hora), realizada nos sete encontros, envolveu o desenvolvimento da técnica de economia de fichas, discussão sobre a organização da rotina da criança e adolescente e apresentação da aula teórica-vivencial. Na segunda etapa (segunda hora) foi aplicado a sequência proposta no Promove-Pais (Bolsoni-Silva & Fogaça, 2018), com o apoio e discussão da Cartilha informativa (Bolsoni-Silva, Marturano, & Silveira, 2006), que era lida pelas participantes em casa e os temas discutidos nos encontros. As tarefas de casa propostas pelo Programa, bem como a organização da rotina semanal (adaptação inserida) eram corrigidas pela pesquisadora, que comentava nas folhas e discutia as dificuldades no grupo no encontro seguinte. Os dados foram tabulados e comparados nas duas fases.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados, segundo as repostas obtidas através do *RE-HSE-P*, na fase de Pós-intervenção, observa-se aumento na diversidade de interações de todas participantes HSE-P (P1, P2 e P3) de modo que P2 saiu do nível clínico para limítrofe e P3 de clínico para normal; HS (P1, P2 e P3); contexto (P1, P2, P3) e Total positivo (P1, P2 e P3). No que tange a diversidade de interações de aspecto negativo, nota-se diminuição em práticas negativas (P1, P2 e P3), onde P1 e P2 saíram do nível clínico de práticas negativas para o não clínico. Para as responsáveis que concluíram a intervenção, observa-se que o item consistência conjugal – práticas negativas, diminuiu para P1 e P3, e em consistência conjugal quanto às habilidades sociais educativas parentais utilizadas pelas responsáveis, aumentou também para P1 e P3 (a participante P2, por ser viúva, não pontuou neste item). Houve diminuição de problemas de comportamento em seus filhos, de modo que P1 e P3 saíram da classificação limítrofe e foram para normal, e P3 do nível clínico para normal. No Total negativo, as três participantes saíram do nível clínico para normal. No que tange aos escores obtidos no instrumento *SSRS*, respondido pelas responsáveis, o qual indica os comportamentos habilidosos e problemas de comportamento presentes nas crianças ou adolescentes com TDAH. Pode-se observar aumento nas habilidades sociais (HS), nas subclasses de HS em autocontrole, desenvoltura social e civilidade; responsabilidade e afetividade e cooperação, houve aumento segundo P2 e P3. Em relação aos problemas de comportamento (total), houve diminuição para P2 e P3, e manutenção dos escores na Pré-intervenção para P1; em problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, nota-se diminuição para P2 e P3. Em relação aos resultados obtidos no *SSRS*, segundo a auto avaliação da criança ou adolescente, observou-se no total de HS, aumento em duas participantes (A2 e A3), e diminuição para um (C1). Na subclasse empatia, nota-se aumento para uma (A3), diminuição para outra (A2) e manutenção em um (C1); em responsabilidade, houve aumento para uma (A2) e manutenção para dois (C1 e A3); em autocontrole e civilidade, observa-se aumento para duas participantes (A2 e A3), e manutenção para um (C1); e em assertividade, houve aumento para os três participantes. Relativo aos resultados oriundos da *Escala de Conners*, segundo as responsáveis, observou-se diminuição do total de pontos indicativos de TDAH em P1, P2 e P3; diminuição de hiperatividade para P3,

aumento para P2 e manutenção dos escores em P1; aumento de medos e somatizações para P2, e manutenção para P1 e P2; diminuição da perseverança e perfeccionismo para P2 e P3, e aumento para P1; manutenção dos escores (valor zero) para as três participantes em furtos e conduta antissocial. Resultados importantes foram obtidos mediante a aplicação do *RE-HSE-P* (instrumento que avalia habilidades sociais educativas parentais, práticas negativas, queixas de problemas de comportamento e habilidades sociais dos filhos). Observou-se aumento na diversidade de interações positivas para todas as participantes, o que é um ponto positivo, visto as relações familiares conflituosas frequentes que ocorrem na presença de um filho com TDAH (Benzcik & Casella, 2015; Johnston, 1996; Rezende et al., 2019). O aumento das habilidades sociais parentais indica que as responsáveis legais (mães ou avó) desenvolveram práticas educativas positivas (por exemplo, comunicar-se, elogiar, estabelecer limite e monitorar, expressar afeto e críticas adequadamente, entre outras), culminando no aumento das habilidades sociais da criança/adolescentes e em variedades de assuntos contextuais na interação com seus filhos, relatado também por outras autoras (Bolsoni-Silva et al., 2016; Assis & Bolsoni-Silva, 2020), impactando na menor ocorrência de conflitos e dificuldades familiares, e entre as relações conjugais, visto o aumento no item consistência conjugal HSE-P e diminuição das práticas negativas nessa díade. Observou-se ainda a diminuição em práticas negativas para (P1, P2 e P3), sendo que as participantes P1 e P2 saíram do nível clínico de práticas negativas para o nível não clínico, podendo-se inferir que a menor emissão de práticas negativas culminou na diminuição de problemas de comportamentos em seus filhos, que saíram da classificação limítrofe e foram para não clínico; e P3 do nível clínico para não clínico. Melhora nos problemas de comportamento após intervenção dirigidas às mães com filhos com TDAH também foram relatadas por Rocha (2009). Segundo o *SSRS* (instrumento que avalia as HS dos filhos) respondido pelas responsáveis, foi verificado aumento nas habilidades sociais total (HS), nas subclasses de autocontrole, desenvoltura social e civilidade (para todos os participantes); em responsabilidade e afetividade e cooperação houve aumento segundo P2 e P3. Estes resultados reforçam os ganhos obtidos após a intervenção estendidos aos filhos, verificado também pelo *RE-HSE-P*, indicando que os instrumentos foram complementares. Resultados semelhantes em melhoras de práticas e aumento de comportamentos habilidosos nos filhos com TDAH, foram encontrados em dois estudos brasileiros que enfocaram o ensino de habilidades sociais educativas às mães (Ferreira et al., 2016; Rocha, 2013). No que tange aos problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, nota-se diminuição para as adolescentes P2 e P3, segundo relato das mães. Esses dados ampliam a discussão de Cruz (et al., 2014), evidenciando que diante a melhora das práticas educativas, há a melhora ou remissão do estilo autoritário, culminando na diminuição de comportamentos externalizantes. Na criança (menino C1), vê-se manutenção dos problemas de comportamento, segundo o *SSRS* relatado pela mãe, assim, infere-se que possam estar sendo mantidos por aspectos relacionadas às práticas parentais. Destaca-se que, que a referida mãe se beneficiou com a intervenção, apresentando aumento em suas práticas positivas e diminuição das práticas negativas, bem como a criança, visto o aumento no total de HS, desenvoltura social, autocontrole e civilidade, conforme relato de sua mãe, e em assertividade conforme auto relato. Neste aspecto, consideramos que a intervenção tenha atingido seu objetivo, uma vez que focamos no desenvolvimento de repertórios comportamentais positivos na interação entre pais e filhos (Bolsoni-Silva et al., 2016; Assis & Bolsoni-Silva, 2020). Supõe-se que o atendimento prolongado com esta mãe pudesse melhorar as dificuldades relatadas. No tocante a auto avaliação quanto às HS e problemas de comportamento, relatados pela criança/adolescentes, a partir do *SSRS*, observou-se aumento no total de HS nas adolescentes A2 e A3, e diminuição na criança C1. Assim, vê-se concordância entre as avaliações de aumento de HS para mães/responsável para as adolescentes. No entanto, o mesmo, não foi visto para C1, isso pode ser relacionado, por exemplo, à presença de problemas de comportamento, que presente nas interações familiares, pode estar sendo reforçado, influenciando o autoconceito quanto às suas habilidades de característica diminuída (diferente do relato da mãe). Nesse sentido, a observação dessa díade interacional (mãe e filho) poderia expressar importantes variáveis de compreensão. A auto avaliação negativa relatada por estudantes com TDAH em comparação ao relato de pais foi identificada por Abrahão e Elias (no prelo). Observou-se ainda aumento em autocontrole/civilidade e assertividade para as participantes adolescentes (A2 e A3) conforme auto relato, e isto pode ser associado à melhora das práticas parentais, uma vez que as mães/responsáveis a medida que se comunicam, estabelecem limites e regras, oferecem feedbacks e afeto, e sobretudo elogiam seus filhos, repercutindo na melhoria dessas interações, desenvolvendo um ambiente acolhedor, até mesmo para manejar e respeitar eventuais oposições (assertividade) de seus filhos. Outra importante variável estudada neste trabalho envolveu a verificação da sintomatologia do TDAH, segundo a *Escala de Conners*, respondida por responsáveis. Identificou-se diminuição no total atribuído ao TDAH, portanto a intervenção realizada, elevou as práticas educativas parentais e impactou positivamente na melhoria dos sintomas de TDAH gerais da criança/adolescentes. Esta afirmação se aponta em estudos que encontraram que práticas negativas parentais predizem sintomas do transtorno (Haack et al., 2017; Pires et al., 2012). Respectivo à intervenção para responsáveis, a versão adaptada desenvolvida no presente estudo contou com duas etapas, a primeira, focou temas acerca do TDAH, assim como as intervenções anteriores nacionais, mas apresentou como diferença, a manutenção da apresentação e discussão dos temas durante toda a intervenção. Outra diferença envolveu o ensino da estratégia de economia de fichas, funcionando como reforçador aos comportamentos positivos dos filhos em casa, auxiliando na generalização desses pelos filhos, bem como auxiliando às responsáveis no cumprimento dos combinados no que tange ao estabelecimento de rotina e comportamentos esperados pelos filhos, na manutenção de diálogos, elogios, estabelecimento de limites, negociações, além de estimular momentos de interações positivas, quando na entrega do reforçador semanal. Assim, considera-se que esta estratégia de manejo direcionada ao TDAH pode favorecer a generalização das habilidades sociais educativas desenvolvidas

durante a intervenção para o microsistema familiar. Um último ponto a ser destacado e discutido, relaciona-se a desistência de quatro responsáveis antes da conclusão da intervenção. Embora tenham relatado problemas de saúde e falta de apoio familiar para permanência, evidencia uma tendência da área, relatadas por Ferreira et al. (2016) e na revisão de literatura de Fabiano et al. (2009), autores que também encontraram este comportamento nos participantes, sendo uma importante limitação para pesquisas com este foco e que reafirma um padrão cultural em relação à função e responsabilização do “cuidar” ao feminino. Estes dados mostram a importância de desenhos de intervenção que busquem o atendimento das demandas pessoais das participantes, levando em consideração estratégias para engajamento de outras pessoas da família que possam apoiar a realização do processo. A segunda etapa, utilizando o Promove-Pais (Bolsoni-Silva & Fogaça, 2018), seguindo as diretrizes originais, onde foram desenvolvidas habilidades sociais educativas semelhantes às propostas pelas intervenções nacionais realizadas. No tocante às diferenças, observa-se o foco nas habilidades sociais educativas de estabelecimento de limites, trabalhadas nesse estudo, em três sessões e nos programas anteriores, em uma sessão.

CONCLUSÃO

Conclui-se que os resultados revelaram o efeito positivo do Programa, respondendo ao objetivo de descrever efeitos do Promove-Pais adaptado quanto as habilidades sociais e práticas educativas de responsáveis legais e de comportamentos habilidosos, problemáticos e sintomatologia de crianças e adolescentes com TDAH. Além do mais, os dados obtidos reiteram a bidirecionalidade das interações e melhora nos processos proximais, visto o aumento das práticas educativas positivas, habilidades sociais educativas e diminuição de práticas negativas nas responsáveis; quer na criança/adolescente, com ganhos em habilidades sociais, diminuição de sintomas do TDAH e dos problemas de comportamento. Quanto aos limites, tem-se o pequeno número de participantes que concluíram a intervenção e a ausência de um grupo de comparação, condições importantes para mensuração dos efeitos de intervenções psicológicas. Recomenda-se que os próximos estudos envolvam professores como avaliadores, o que poderá revelar a repercussão das HSE parentais sob as interações e desempenho escolares, além de inseri-los em intervenções para potencializar e manter os ganhos obtidos. Adicionalmente, indica-se a realização do tratamento combinado (famílias e escolares), estratégia que pode maximizar os ganhos e generalização dos comportamentos. A avaliação do repertório comportamental de responsáveis, criança/adolescentes, através de diferentes instrumentos, mostra-se um ponto forte do estudo no que se refere aos indicadores dos efeitos positivos da intervenção. Ademais, a aplicabilidade da intervenção em grupos de responsáveis no âmbito clínico, tendo potencial de vir a ser uma estratégia promissora de atendimento de baixo custo nos serviços de saúde mental, podendo ser estendido aos contextos escolares, através da atuação da/o psicóloga/o escolar, colaborando para a legislação que prevê a inclusão educacional dessa população.

REFERÊNCIAS

- Abrahão, A. L. B., Elias, L. C. S., Zerbini, T., & D’Avila, K. M. G. (2020). Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Inclusão Educacional e Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas: Uma Revisão Integrativa. *Revista Psicologia: organizações e trabalho*, 20(2), 1025-1032. doi: 10.17652/rpot/2020.2.18885
- Abrahão, B. L. A., & Elias, S. L. (2021a). Habilidades Sociais em Crianças com TDAH: uma revisão de literatura. *Contextos clínicos*, 14(2), 680-705. doi.org/10.4013/ctc.2021.142.14
- Abrahão, A. L. B., & Elias, L. C. S. (2021b). Students with ADHD: Social Skills, Behavioral Problems, Academic Performance, and Family Resources. *Psico-USF [online]*, 26(3), 545-557. doi.org/10.1590/1413-82712021260312
- Abrahão, A. L. B., & Elias, L. C. S. (prelo). Crianças com TDAH e professoras: recursos e dificuldades. *Psico*.
- American Psychiatric Association, A.P.A (2006). Evidence-based practice in psychology: APA presidential task force on evidencebased practice. *American Psychologist*, 61(4), 271-285.
- American Psychiatric Association, A.P.A (2014). Manual Estatístico Diagnóstico de Transtornos Mentais. (5 ed). Seção II, 59-66.
- Assis, F. R. P., & Bolsoni-Silva, A. T. (2020). Educational Social Skills and Repertoire of Children Differentiated by Behavior and Sex. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30, e3015. doi:10.1590/1982-4327e3015
- Benczik, E. B. P., & Casella, E. B. (2015). Compreendendo o impacto do TDAH na dinâmica familiar e as possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagogia*, 32(97), 93-103. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100010&lng=pt&tlng=pt.
- Bhide, S., Sciberras, E., Anderson, V., Hazell, P., & Nicholson, J. M. (2017). Association between parenting style and social outcomes in children with and without attention-deficit/hyperactivity disorder: An 18-month longitudinal study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 38(6), 369-377.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Silveira, F. F. (2006). Cartilha informativa: Orientação para pais e mães. Suprema - São Carlos-SP.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S., & Marturano, E. M. (2016). Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P). Manual Técnico. São Paulo: HOGREFE/Cetepp.

- Bolsoni-Silva, A. T., & Fogaça, F. F. S. (2018). *Promove – Pais: Treinamento de habilidades sociais educativas: guia teórico e prático*. 1 ed. São Paulo: Hogrefe.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Justino, L. Z. (2021). Crianças com TDAH e problemas comportamentais na interação com mães e professores. *Revista Perspectivas*, 12 (1), 199-216.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M.A.V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cozby, P. C., & Bates, S. (2014). *Methods in Behavioral Research*. 12 ed. McGraw-Hill Education.
- Cruz, De la T. M. J., & Linares, G. M. C., & Arias, P.F. C. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1),147-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293130506007>
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Döpfner, M., Frölich, J., & Metternich, T. W. (2016). *Como Lidar com TDAH: Guia Prático Para Familiares, Professores e Jovens com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*, São Paulo: Hogrefe.
- Du Paul, G. J., & Stoner, M. (2007). *TDAH nas escolas: Estratégias de avaliação e intervenção*. EUA: Ed. M. Books.
- Fabiano, G. A., et al. (2009). A comparison of behavioral parent training programs for fathers of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Behavior Therapy*, 40(2), 190-204. doi: 10.1016/j.beth.2008.05.002
- Ferreira, M. C. B., Ayalla, K. O., Oliveira, M. M., & Rocha, M. M. (2016). Efeitos e limites de um programa de habilidades sociais educativas para pais de crianças com TDAH, *Revista Conexão UEPG*, 12(1), 38-53. doi: 10.5212/Rev.Conexao.v.12.i1.0003
- Gaião, A. de A., & Barbosa, G. A. (1998). Estudo epidemiológico dos transtornos hiperativos – Normas diagnósticas e validação do Questionário de Conners para Pais e Professores. *Infanto – Ver. Neuropsiq. Da Inf. E Adol.* 6(1), 21 – 31.
- Ghosh, A., Ray, A., & Basu, A. (2017). Oppositional defiant disorder: current insight. *Psychol Res Behav Manag*, 29(10), 353-367. doi: 10.2147/PRBM.S120582. PMID: 29238235; PMCID: PMC5716335
- Haack, L. M., Villodas, M., McBurnett, K., Hinshaw, S., & Pfiffner, L. J. (2017). Parenting as a mechanism of change in psychosocial treatment for youth with ADHD, predominantly inattentive presentation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(5), 841-855.
- Johnston, C. (1996). Parent characteristics and parent-child interactions in families of non-problem children and ADHD children with higher and lower levels of oppositional-defiant behavior. *J Abnorm Child Psychol*, 24(1), 85-104. doi: 10.1007/BF01448375.
- Leme, V. B. R., Del Prette Z. A. P., Koller S. H., & Del Prette A. (2016). Social skills and bioecological model of human development: analyze and perspectives. *Psicologia & Sociedade*, (AHEAD), 0-0.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, 8, 1-52).
- Pires, O. T., Silva, C. M. F. P. D., & Assis, S. G. (2012). Ambiente familiar e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, 46(4), 624-633.
- Posner, J., Polanczyk, G. V., & Sonuga-Barke, E. (2020). Attention-deficit hyperactivity disorder. *The Lancet*, 395, 450-462.
- Ray, A. R., Evans, S. W., & Langberg, J. M. (2017). Factors associated with healthy and impaired social functioning in young adolescents with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(5), 883-897.
- Rezende, F. P., Calais, S. L., & Cardoso, H. F. (2019). Estresse, parentalidade e suporte familiar no transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. *Psicologia: teoria e prática*, 21(2), 153-171. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v21n2p153-171
- Rielly, N. E., Craig, W. M., & Parker, K.C. (2005). Peer and parenting characteristics of boys and girls with subclinical attention problems. *J Atten Disord*, 9(4), 598-606. doi: 10.1177/1087054705284245
- Rocha, M. M. (2009). *Programa de habilidades sociais educativas com pais: efeitos sobre o desempenho social e acadêmico de filhos com TDAH*. Tese de Doutorado, repositório UFSCAR.
- Rocha, M. M., & Del Prette, Z. A. P (2010). Habilidades sociais educativas para mães de crianças com TDAH e a inclusão escolar. *Psicol. argum*; 28(60), 31-41
- Rocha, M. M., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Avaliação de um programa de habilidades sociais educativas para mães de crianças com TDAH. *Acta Comportamental*, 21(3), 359-375. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0188-81452013000300006&script=sci_abstract&tlng=pt
- Storebø, O. J., Elmoose, A. M., Skoog, M., et al. (2019). Social skills training for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children aged 5 to 18 years. *Cochrane Database Syst Ver*, 6(6), CD008223. doi:10.1002/14651858.CD008223.pub3

Palavras-Chave: TDAH; Habilidades Sociais; Intervenção Psicológica; Família; Estudante.

Agência Financiadora: Capes

ESTUDO PILOTO DO PROGRAMA PROMOVE-UNIVERSITÁRIOS EM AMBIENTE VIRTUAL

FRANCIELE ARIENE LOPES SANTANA (UNESP, Bauru, SP)
TAIZE DE OLIVEIRA (UNESP, Bauru, SP)
FRANCISCO DE ASSIS MEDEIROS (UNESP, Bauru, SP)
ALESSANDRA TURINI BOLSONI-SILVA (UNESP, Bauru, SP)
JULIANA MARIA CARDOSO DE OLIVEIRA (UNESP, Bauru, SP)
MARIA FERNANDA GRASSI (UNESP, Bauru, SP)

INTRODUÇÃO

As Habilidades Sociais (HS) são comportamentos que incidem tanto na qualidade das relações sociais, como na saúde mental, sendo muito requisitadas no ambiente acadêmico. O desenvolvimento de HS parece guardar relações com o favorecimento do crescimento pessoal, pois quando um/a estudante adquire a habilidade de identificar quais os desempenhos esperados pelas pessoas no ambiente, pode responder e obter reforçadores, aumentando ganhos e diminuindo as perdas no contexto acadêmico. (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2015).

O Promove-Universitários, programa abordado neste estudo, está fundamentado na Análise do Comportamento e na perspectiva construcional, a qual prioriza o desenvolvimento de repertórios funcionalmente equivalentes, em detrimento de foco único em eliminação de sintomas. Pode-se definir o programa como uma intervenção semiestruturada, com sessões norteadas pelos objetivos, demandas e interesses individuais do/a estudante, os quais são identificados por meio da formulação de caso, utilizando-se da análise funcional dos comportamentos-alvo (Bolsoni-Silva & Josua, 2019).

Como estrutura, o programa prevê um encontro semanal com duração entre uma hora e meia a duas horas. O arranjo da sessão conta com uma parte inicial na qual se aborda as Tarefas de Casa - com *feedbacks* orais e/ou por escrito aos estudantes - e acontecimentos da semana, também é planejada a utilização de análises funcionais, identificação de dificuldades, momentos de treino de repertórios, exposição teórica dialogada sobre as habilidades abordadas na semana, uso de atividades para treino do repertório aprendido e biblioterapia (Bolsoni-Silva, Fogaça, Martins, & Tanaka, 2020).

Pesquisas interventivas, preventivas e remediativas realizadas com o Promove-Universitários em populações não-clínicas, bem como em grupos com indicadores clínicos de ansiedade, depressão, transtorno de estresse pós-traumático e fobia social, encontraram eficácia no desenvolvimento de HS e redução de problemas de saúde mental, com manutenção em medidas de *follow up* (Villas Boas; Silveira; & Bolsoni-Silva, 2005; Bolsoni-Silva et al., 2009; Bolsoni-Silva, 2009; Rocha, Bolsoni-Silva, & Verdu, 2012; Garcia; Bolsoni-Silva; Nobile, & 2015; Orti, Souza-Girotti, & Bolsoni-Silva, 2015; Moretto & Bolsoni-Silva, 2019, 2021).

Uma lacuna importante na literatura sobre o programa, é a escassez de pesquisas com a sua aplicação na modalidade online. Sabe-se que com a situação pandêmica muitas atividades precisaram ser reajustadas. No contexto virtual, tem-se o registro do estudo de Barbosa (2021), que aplicou o Promove-Universitários, na modalidade *online*, em estudantes com hipótese diagnóstica de altas habilidades/superdotação, notando melhora nos indicadores de saúde mental dos mesmos. A autora aponta a excepcionalidade do estudo e sugere que novas pesquisas sejam realizadas no contexto virtual e presencial, pois sua amostra foi pequena. Deste modo, o presente estudo tenciona contribuir para a ampliação de dados com a aplicação do mesmo programa em formato online.

OBJETIVO

Descrever os efeitos do Promove-Universitários aplicado a três estudantes na modalidade *online*.

MÉTODO

Participantes

Participaram um estudante de pós-graduação (E1) e dois estudantes de graduação (E2, E3), inscritos para atendimento psicológico na Clínica de Psicologia Aplicada de uma universidade pública do estado de São Paulo. Os acadêmicos foram contatados por meio de contato telefônico e a proposta de atendimento grupal com foco no desenvolvimento de habilidades sociais foi oferecida. Havendo o aceite, procedeu-se às entrevistas individuais para levantamento de informações.

Desenvolvimento da intervenção

O programa foi conduzido por dois estagiários do quinto ano de psicologia, com acompanhamento da doutoranda/estagiária (também presente nas sessões) em docência na disciplina de Estágio em Clínica Comportamental do curso de psicologia de uma universidade pública do estado de São Paulo. O grupo de terapeutas mantinha reuniões de planejamento semanais. Em decorrência das medidas restritivas de contato presencial necessárias para conter a disseminação do vírus SARS-CoV-2, foram utilizadas estratégias virtuais para execução da intervenção. Assim, foi utilizado o pacote de recursos do *Google*: Plataforma *Meet* para os encontros, *Classroom* para envio de tarefa de casa e material de leitura, *Forms* para realização da avaliação de sessão, e *Agenda* para envio programado de link aos terapeutas. Também foi utilizado o aplicativo *Whatsapp*, no qual foi criado um grupo entre terapeutas e participantes para troca de informações e resolução de dúvidas durante a semana.

Foram realizadas 13 sessões virtuais, grupais e de duas horas cada. A temática desenvolvida em cada encontro seguiu a proposição do manual do programa (Bolsoni-Silva et al., 2020). No quadro a seguir são apresentadas as temáticas implementadas:

Quadro 1.
Temáticas aplicadas em intervenção

Sessão	Temática
1	Apresentação, verificação de expectativas; Comunicação: Iniciar, manter e encerrar conversações
2	Comunicação: Fazer e responder perguntas; Falar em público
3	Apresentar Seminário; Organizar rotina de estudos e de atividades sociais
4	Lidar com autoridade
5	Empatia; Conhecer direitos humanos básicos, cidadania; Negociar
6	Conhecer diferenças entre comportamento habilidoso, passivo e agressivo
7	Expressar sentimentos positivos, elogiar/receber elogios; Dar e receber feedback positivo, agradecer
8	Expressar opiniões (de concordância, de discordância), ouvir opiniões (de concordância, de discordância)
9	Expressar sentimentos negativos, dar e receber feedback negativo, solicitar mudança de comportamento
10	Lidar com críticas (fazer e receber críticas), admitir próprios erros, pedir desculpas
11	Relacionamento amoroso
12	Relacionamento familiar
13	Tema livre: Autoestima

Foram coletados indicadores de saúde mental e habilidades sociais em pré e pós intervenção e em seguimento de três meses após a intervenção.

Instrumentos

Roteiro de entrevista semiestruturada (RES): o Instrumento tem como objetivo o levantamento e descrições de motivações, queixas e repertórios de entrada, auxiliando na coleta de dados sobre *déficits*, excessos e reservas comportamentais, classes de respostas e de estímulos, permitindo o estabelecimento de relações funcionais (Bolsoni-Silva & Josua, 2019).

Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários (QHC-Universitários): O instrumento avalia frequência características dos comportamentos, auxiliando na descrição de contingências que podem estar reforçando ou punindo as respostas do avaliado, considerando diferentes interlocutores (mãe, pai, irmão, amigos, namorado). Permitindo avaliar diferencialmente repertórios preditivos de transtorno de ansiedade e de depressão, é dividido em duas partes, sendo que a Parte 1 avalia frequência de comportamentos e a Parte 2 as características do comportamento universitário e contextos. O instrumento inclui categorias de comunicação, expressividade (sentimentos positivos e negativos, opiniões, fazer críticas, receber críticas), falar em público e seminários. Quanto aos dados psicométricos, o teste apresenta de alfa *Cronbach* de 0,657 para as duas as partes do instrumento (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2015; 2016).

Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21): Mensura e distingue depressão, ansiedade e estresse, por meio da identificação de afetividade negativa, entendida como uma tendência individualizada em experienciar estados aversivos e que pode exercer papel prejudicial à saúde do sujeito (Martins et al. 2019). A escala foi validada no Brasil por Vignola e Tucci (2014), apresentando alfa de *Cronbach* de 0,92 para depressão, 0,90 para estresse e 0,86 para ansiedade. Martins et al. (2019) aplicaram o instrumento em universitários e apresentaram uma versão conciliada com pequenas adaptações culturais, modelo que utilizado na presente intervenção.

Mini-Spin: A escala avalia fobia social generalizada, é um instrumento autoaplicável composto por três itens avaliativos sobre medo de constrangimento e evitação. Foi validada no Brasil por D'El Rey e Matos (2009), que encontraram qualidades psicométricas satisfatórias para de validade discriminativa. (Este instrumento foi

utilizado somente para um dos participantes, que em entrevistas individuais demonstrou indícios de fobia social).

Para Medidas de processo foram utilizados:

Protocolo de registro de tarefas (Piloto): Instrumento elaborado para esta pesquisa e que avalia o cumprimento das tarefas de casa em seis categorias: a. Execução; b. Entrega no prazo; c. Aplicação de comportamento ensinado; d. Descrição de situações antecedentes; e. Descrição de consequências reforçadoras; f. Necessidade de treino adicional. Na categoria "a", a tarefa realizada foi pontuada de acordo com seu conteúdo, podendo ser atribuído os escores: "0" = Não fez; "1" = Registrou dados antigos, sem nova exposição, significa que o participante cumpriu a parte escrita, trazendo o registro sobre a tarefa, mas que escreveu algo do passado, não havendo, portanto, aplicação nova do conteúdo abordado; "2" = Fez parcialmente, somente parte da tarefa, diz de quando não cumpriu todas as etapas propostas; e, "3" = Fez adequadamente, cumprindo todas as partes da tarefa, experimentando nova exposição.

Protocolo de observação (Piloto): Trata-se de um recurso observacional, que está sendo desenvolvido para aplicação no Programa Promove-Universitários. O objetivo do instrumento é possibilitar levantamento de frequência de comportamentos relativos às habilidades sociais que ocorrem em sessão do programa. Foi elaborada uma ficha para observação com quatro categorias: a) Observações gerais (seis itens/comportamentos), b) comunicação (sete itens), c) comportamento assertivo (sete itens), d) Expressão de afeto e empatia (sete itens), totalizando 27 itens a serem observados.

Formulário de avaliação de sessão: objetivou a descrição do grau de satisfação dos participantes considerando cada encontro, o próprio desempenho e o nível de ansiedade, em uma escala de 0 (nada satisfeito) a 10 (muito satisfeito). Havia também perguntas abertas: a) "Conte-nos se houve algo que lhe agradou no grupo"; b) "Qual foi a sua maior dificuldade durante o encontro (de preferência, descreva exatamente a sua dificuldade e especifique, na pergunta abaixo, o que podemos fazer para melhorar a sua experiência no grupo)"; c) "Se for o caso, como podemos tornar a sua participação mais agradável (Pode ser bem sincero/a!)"; "Gostaria de deixar uma sugestão para o próximo encontro"? Também foram encorajados a registrar o motivo pelo qual atribuiu determinada nota ao próprio desempenho e a descrever em quais momentos se sentiu ansioso/a.

Adicionalmente, foi utilizado material de apoio para Biblioterapia. Em cada sessão os participantes receberam, pelo *Google Classroom*, material de leitura para biblioterapia. Os conteúdos enviados foram dos livros "O que eu faço agora? Como enfrentar relações, sentimentos e tarefas difíceis" (Aguiar & Bolsoni-Silva, 2020) e "Como enfrentar os desafios da universidade" (Bolsoni-Silva, 2019). Os textos enviados semanalmente foram contingentes às habilidades ensinadas no programa. Não houve obrigatoriedade de leitura, apesar de ser fortemente encorajada.

Acerca dos aspectos éticos, os participantes foram consultados sobre a utilização dos dados produzidos para análises iniciais. Houve assinatura de consentimento livre e esclarecido de cada um deles para que os dados fossem utilizados, garantindo-lhes anonimato e demais cuidados éticos necessários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados referentes aos instrumentos aplicados antes, durante e após a intervenção são apresentados na Tabela 1, de acordo com a qual, todos os participantes apresentaram ganhos após a intervenção e na avaliação de seguimento em algum indicador, seja quanto aos indicadores de saúde mental, seja quanto aos comportamentos avaliados. No entanto, algumas dificuldades permaneceram, sugerindo que quando os estudantes apresentam muitas dificuldades de saúde mental, incluindo comorbidade, eles melhoram com o grupo mas, possivelmente necessitem de treino individual associado.

Tabela 1.
Instrumentos aplicados em três momentos de avaliação.

Indicadores	E1						E2						E3					
	Pré		Pós		Follow up		Pré		Pós		Follow up		Pré		Pós		Follow up	
	S	Class.	S	Class.	S	Class.	S	Class.	S	Class.	S	Class.	S	Class.	S	Class.	S	Class.
Depressão	28	ES	30	ES	18	M	14	M	4	N	8	N	10	L	0	N	2	N
Ansiedade	2	N	12	M	0	N	0	N	0	N	0	N	2	N	4	N	2	N
Estresse	20	M	20	M	18	L	14	M	8	N	4	N	10	N	10	N	4	N
Fator 1: Comunicação e afeto	12	C/D C/A	12	C/D C/A	13	C/D C/A	17	C/D C/A	17	C/D C/A	14	C/D C/A	11	C/D C/A	11	C/D C/A	11	C/D C/A

Fator 2: Enfrentamento	2	NC/D C/A	5	NC/D C/A	5	NC/D C/A	6	NC/D C/A	5	NC/D C/A	8	NC/D NC/A	3	NC/D C/A	5	NC/D C/A	5	NC/D C/A
Fator 3: Falar em Público	7	NC/D NC/A	6	NC/D NC/A	5	NC/D NC/A	7	NC/D NC/A	7	NC/D C/A	5	NC/D NC/A	0	C/D C/A	3	C/D C/A	1	C/D C/A
Potencialidades	94	NC/D NC/A	119	NC/D NC/A	111	NC/D NC/A	124	NC/D NC/A	136	NC/D NC/A	136	NC/D NC/A	59	C/D C/A	71	C/D C/A	95	NC/D NC/A
Dificuldades	14	NC/D NC/A	10	NC/D NC/A	23	C/D C/A	72	C/D C/A	54	C/D C/A	44	C/D C/A	48	C/D C/A	26	C/D C/A	22	C/D C/A
Fobia social	-	-	-	-			-	-	-	-	-	-	8	I	5	NI	2	NI

Legenda: S: Scores; a: Class: Classificação; ES: Extremamente Severo; SE: Severo; M: Moderado; L: Leve; C: Clínico; D: Depressão; A: Ansiedade; NC: Não Clínico; I: indicativo; NI: Não indicativo.

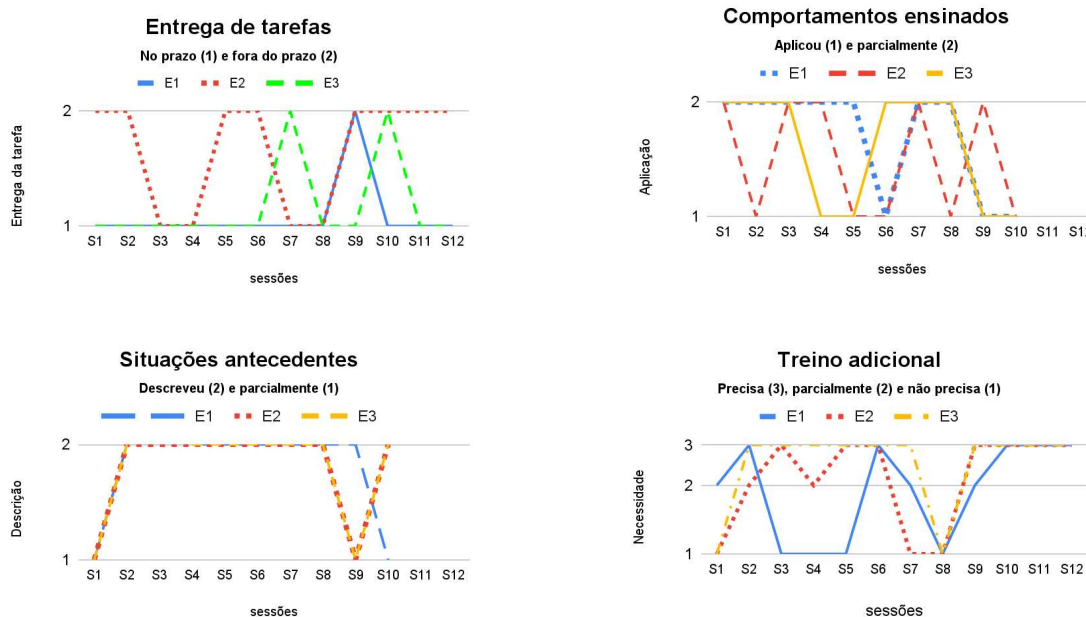
Outro ponto investigado no estudo foi a respeito do compromisso com a tarefa de casa, buscou-se avaliar assiduidade, entrega no prazo, entre outros fatores. A Tabela 2 e a Figura 1 indicam a diferença entre os três participantes, em que a participante 1 demonstrou maior frequência em pontualidade e entrega, demonstrando maior compromisso com a tarefa.

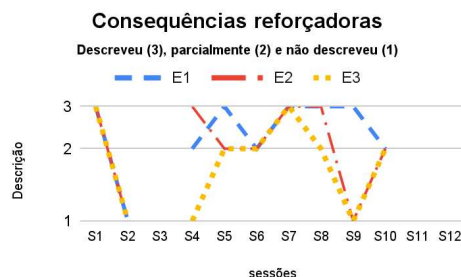
Tabela 2.
Instrumentos de medida de processo

		E1	E2	E3
Protocolo de registro de tarefas (12 tarefas)	Entrega no prazo	84,62%	30,77%	76,92%
	Registrou dados antigos	15,38%	7,69%	0%
	Fez parcialmente	23,08%	23,08%	38,46%
	Fez adequadamente	53,85%	61,54%	53,85%
Média de comportamento por sessão		13,7	13,9	15,4

Figura 1.

Distribuição de frequência de participantes em assiduidade e compromisso com a tarefa





Os dados da Figura 1 indicam que no total de 12 sessões, o participante E2 foi o que demonstrou menor compromisso com tarefas ao longo da intervenção. Diferente de Barbosa (2021) que trabalhou com envio opcional de tarefas, na presente intervenção, os participantes foram fortemente encorajados ao envio dos registros de tarefas para que os terapeutas pudessem emitir feedback e auxiliar nas dificuldades identificadas. Todos enviaram todas as atividades, o envio nem sempre ocorreu na semana seguinte ao conteúdo ensinado, mas foram enviadas. Todavia, os participantes E1 e E3 demonstraram maior compromisso com a entrega até a metade das intervenções (sessão oito para o E1 e sessão seis para o E3), quando começaram a oscilar entre a entrega no prazo e com atraso de modo consistente, podendo indicar uma possível desmotivação para a realização da tarefa.

Estima-se que ao aplicarem mais e frequentemente as habilidades ensinadas em sessão, os ganhos poderão ser ainda maiores, algo a ser considerado no estudo de doutorado de forma a garantir, com novas estratégias, maior aplicação no contexto natural. Em relação à identificação e descrição de antecedentes e reforçadores, verifica-se que os três participantes desenvolveram tais habilidades ao longo da intervenção, mesmo que o participante E3 tenha oscilado na descrição dos reforçadores com poucas emissões nos primeiros encontros e com diminuição entre as sessões sete e nove, houve aumento nas últimas. Quanto à avaliação de necessidade de novos treinos, os sujeitos E2 e E3 demonstraram maior necessidade de treino adicional.

Outras medidas de engajamento e de desempenho foram avaliadas via instrumento de observação dos repertórios de habilidades sociais emitidos durante a intervenção. Foram coletadas informações sobre emissão: a) observações gerais e civilidade (chegar no horário; permanecer até o final; participar das atividades espontaneamente; realizar tarefas de casa; cumprimentar com áudio ao chegar, despedir-se ao sair); e informações sobre frequência da emissão: b) comunicação (manter câmera aberta durante a sessão; usar tom de voz audível; ao falar, manter contato visual com a tela; dar exemplo sobre o tema; comentar exemplo ou fala de alguém do grupo; verbalizar sobre as próprias dificuldades/desconfortos; fazer perguntas aos terapeutas ou colega; responder perguntas), c) ter comportamento assertivo (questionar/discordar; admitir erros e pedir desculpas; pedir ajuda diante de dificuldade/dúvida; propor mudanças/alternativas de comportamentos ou ideias diferentes; recusar pedidos apropriadamente; interromper a fala dos colegas/terapeutas) e d) expressar sentimentos e empatia (partilhou brincadeiras, demonstrou bom humor; expressar apoio, compreender, e ser gentil a outra pessoa, demonstrar interesse no bem estar do outro; demonstrar disposição em ajudar; elogiar ou dar feedback positivo; criticar ou dar feedback negativo apropriadamente; agradecer em momentos apropriados; mudar expressões faciais conforme contexto). Os dados podem ser observados nas Figuras 2, 3 e 4.

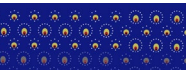
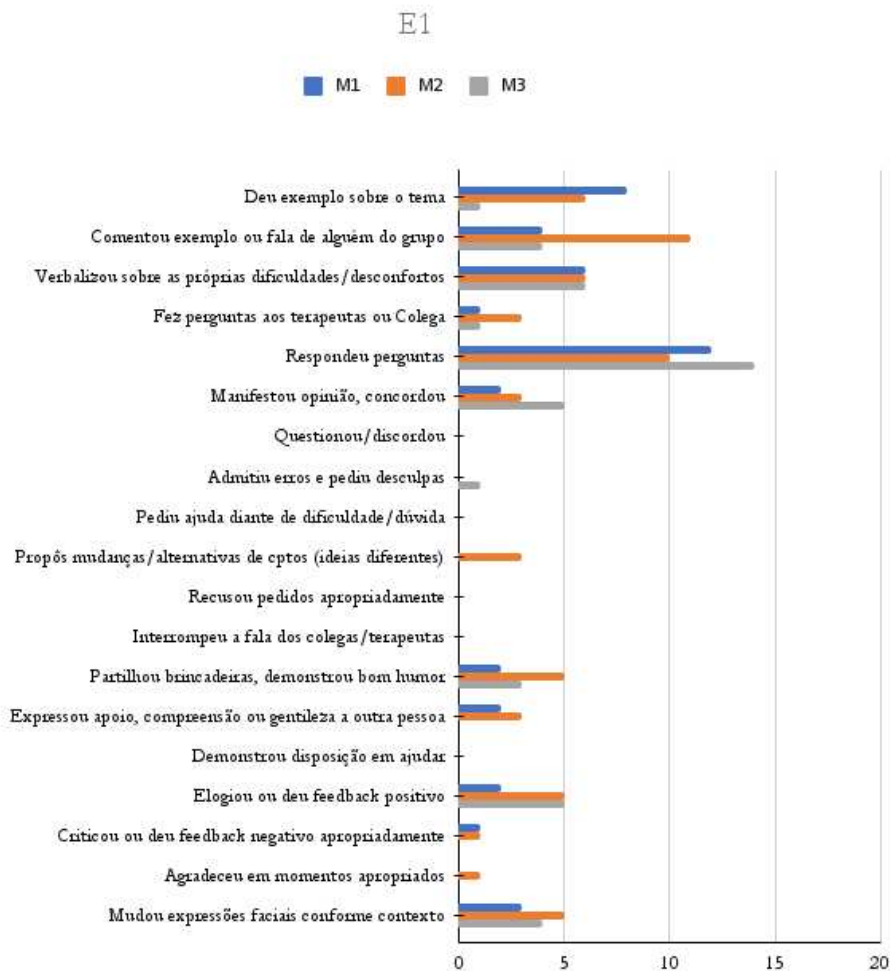
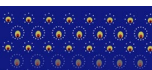


Figura 2.
Frequência de comportamentos mensais de Estudante 1.



Legenda: E1-M1: 1º mês de participante 1, com 4 semanas; E1-M2: 2º mês de participante 1, com 4 semanas; E1-M3: 3º mês de participante 1, com 5 semanas.



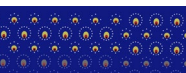
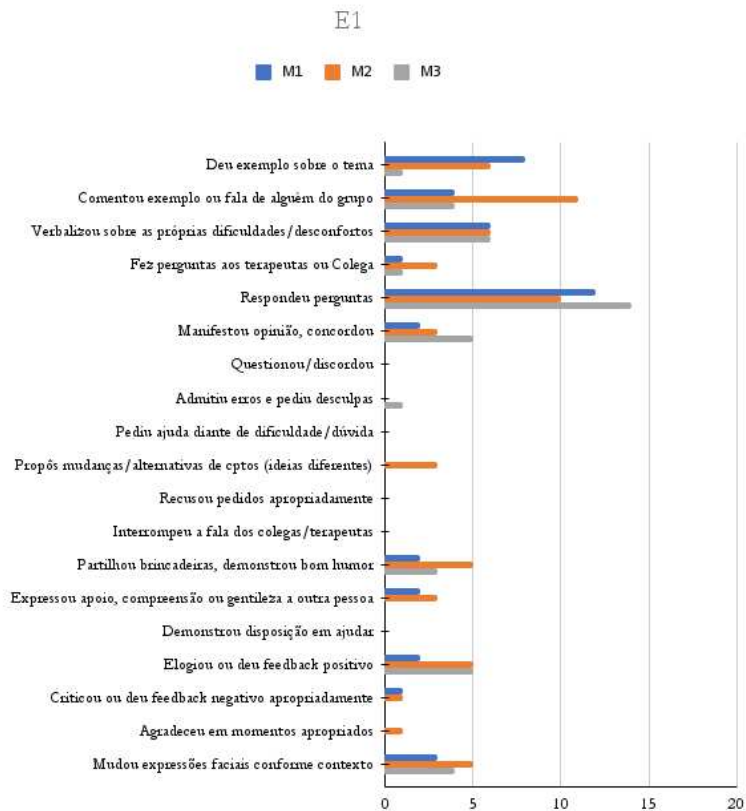


Figura 3.

Frequência de comportamentos mensais de Estudante 2.



Legenda: E2-M1: 1º mês de participante 1, com 4 semanas; E2-M2: 2º mês de participante 1, com 4 semanas; E2-M3: 3º mês de participante 1, com 5 semanas.

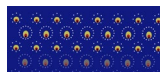
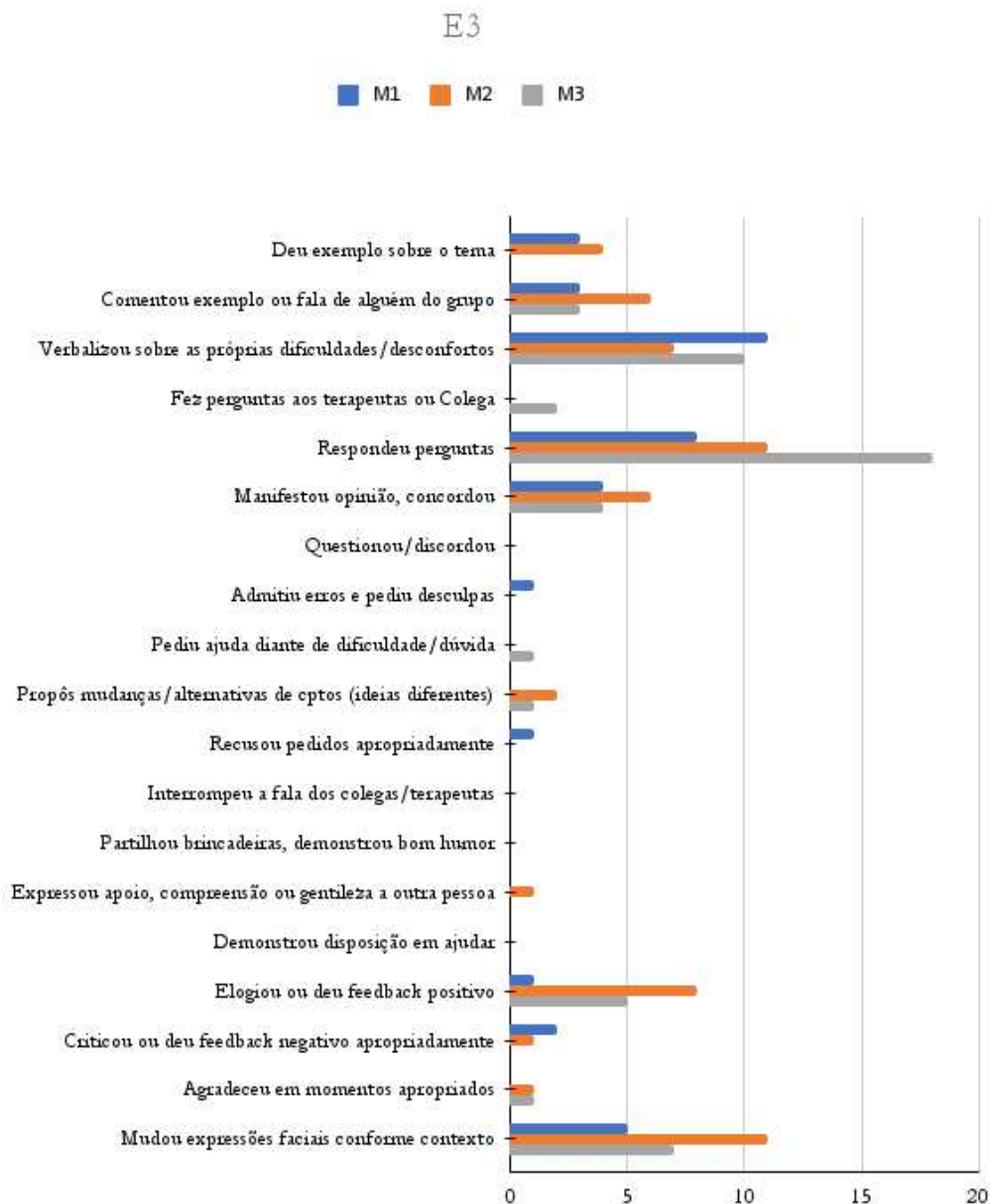


Figura 4.

Frequência de comportamentos mensais de Estudante 3.



Legenda: E3-M1: 1º mês de participante 1, com 4 semanas; E3-M2: 2º mês de participante 1, com 4 semanas; E3-M3: 3º mês de participante 1, com 5 semanas.

A frequência dos comportamentos observados variou entre os estudantes de maneira geral. Dentre as alterações em E1 observou-se aumento ao final do terceiro mês meses em "responder perguntas" e "questionar/discordar" e a instalação do repertório de pedir ajuda; em E2 demonstrou diminuição dos repertórios observados, de maneira geral; e em E3 observou aumento do "responder perguntas" e a instalação do repertório de pedir ajuda também.

Adicionalmente, os escores de pré-intervenção e *follow up* foram analisados comparativamente por meio do Método JT, para cálculo de significância clínica (SC) e índice de mudança confiável (IMC). A SC relaciona-se à identificação de mudança clinicamente significativa, refere-se à extensão pela qual a intervenção realizada desloca o participante para fora da faixa da população disfuncional/clínica ou para dentro da faixa da população funcional/não-clínica. Já o IMC identifica se as mudanças identificadas na comparação das medidas pré e pós-tratamento podem ser atribuídas à intervenção ou se são erros de medida, identificando então se houve ou não a ocorrência de melhora (ou piora) do participante frente à intervenção (Villa, Aguiar & Del Prette, 2012). O resultado pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3.
Índice de mudança confiável e Cálculo de Significância Clínica (Método JT)

Pré-Intervenção e <i>Follow up</i>		E1		E2		E3	
Instrumentos	Fator	IMC	SC	IMC	SC	IMC	SC
DASS	Depressão	M	PD	M	PD	M	PD
	Ansiedade	NA	PD	NA	PD	NA	PD
	Estresse	NA	PD	M	PD	M	PD
QHC-ANSIEDADE	P1-F1 - Comunicação e Afeto	NA	PD	NA	PD	NA	PD
	P1-F2 - Enfrentamento	NA	PD	NA	MF	NA	PD
	P1-F3 - Falar em Público	NA	PF	NA	PF	NA	PD
	P2-Potencialidades	NA	PF	NA	PF	NA	MF
	P2-Dificuldades	NA	FI	NA	PD	NA	MF
QHC-DEPRESSÃO	P1-F1 - Comunicação e Afeto	NA	PD	NA	PD	NA	PD
	P1-F2 - Enfrentamento	NA	PD	NA	PD	NA	PD
	P1-F3 - Falar em Público	NA	PF	NA	PF	NA	PD
	P2-Potencialidades	NA	PF	NA	PF	NA	MF
	P2-Dificuldades -	NA	PF	NA	PD	NA	MF
MINI-SPIN	Fobia Social	-	-	-	-	M	MF

Legenda: *Significância Clínica* (SC): **PD**: Permanência em População Disfuncional (já se encontrava na faixa); **PF**: Permanência em População Funcional (já se encontrava na faixa); **MF**: Mudança Funcional; **FI**: Faixa de incerteza. *Índice de Mudança Confiável* (IMC): **NA**: Não é possível afirmar melhora ou piora devido a intervenção; **M**: Melhora.

Em linhas gerais, considerando o indicador de depressão da escala DASS-21, participantes apresentam melhora relacionada à intervenção. O mesmo ocorreu no indicador de estresse, para os participantes E2 e E3, e quanto à Fobia Social para E3. Para os indicadores ligados às habilidades sociais, não houve mudança que pudesse ser atribuída à intervenção, ainda assim houve mudança no status clínico de alguns itens para E2 e E3. Quanto ao participante E1, ao finalizar o grupo e identificar a permanência de algumas dificuldades, o mesmo foi encaminhado ao atendimento individual.

CONCLUSÃO

Os dados do presente estudo piloto foram preliminares para avaliação de demandas relacionadas a caracterização de universitários, HS e fatores emocionais. O número de participantes é um aspecto importante que interfere na análise inferencial dos dados, indica-se novos estudos que ampliem o número de participantes e que avalie correlações e associações entre as variáveis.

Entretanto, os dados apresentaram mudanças qualitativas de categorias clínicas para não clínicas na mesma medida em que apresentou diminuição de escore em sintomas emocionais. Em relação às HS alguns dos fatores se mantiveram como não clínicos, outros se mantiveram como clínicos e outros passaram de clínico para não clínico. A responsividade dos sujeitos quanto ao treino, assiduidade e compromisso com tarefas pode ser fator relevante para a interpretação desses resultados. Em suma, para todos ocorreram diminuição de

dificuldades e aumento de potencialidades, indicando alterações importantes em repertórios. Novos estudos que investiguem a manutenção de repertório, dentro de um período maior após o treino, podem elucidar sobre efeitos dele a longo prazo, concluindo que efeitos de HS terão sua maximização a longo prazo, posto que o próprio contexto social passará a ser contingência reforçadora para aumento dessas respostas.

O estudo identifica mudança funcional em relação à ansiedade verificada no QHC com enfrentamento, potencialidades e dificuldades. E quanto ao contexto clínico de depressão verificada no QHC identificou mudança funcional em potencialidades e dificuldades. Houve mudança funcional no Mini-Spin, mas o instrumento foi aplicado em um único sujeito. De maneira geral, algumas mudanças significativas indicativas de melhoras foram verificadas pelo método JT, não sendo identificados pioras nos indicadores, o que indica resultados positivos em relação a aplicação do programa e mudanças de comportamentos.

Apesar das limitações vivenciadas nas intervenções online, como acesso a boa conexão de internet, dificuldade com privacidade, contato visual restrito à tela, entre outros, conclui-se que houve efeitos positivos deste programa de treinamento de HS na modalidade virtual, em que alterações qualitativas potenciais foram observadas. Entende-se o prejuízo de acesso a outras contingências sociais que a população estudada teve durante a pandemia da COVID-19, que pode ter reflexo tanto no baixo índice de cumprir tarefas práticas de interação como no resultado a curto prazo.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, A. V., & Bolsoni-Silva, A. T. (2020). *O que eu faço agora? Como enfrentar relações, sentimentos e tarefas difíceis*. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora.
- Barbosa, A. C. B. (2021). *Treino de habilidades sociais em universitários com hipótese diagnóstica de altas habilidades/superdotação*. (Dissertação). UNESP, Bauru, Brasil.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2009). Habilidades sociais de universitários: Procedimentos de intervenção na perspectiva da análise do comportamento. In: Wielenska, R. C. (ed.). *Sobre comportamento e cognição – desafios, soluções e questionamentos*. Santo André: ESETec, v. 23. p. 21-52.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2009). Habilidades sociais de universitários: Procedimentos de intervenção na perspectiva da análise do comportamento. In R. C. Wielenska, (Ed.). *Sobre comportamento e cognição – desafios, soluções e questionamentos - 23* (pp. 21-52). Santo André: ESETec.
- Bolsoni-Silva, A. T., Fogaça, F. F. S., Martins, C. G. B., Tanaka, T. F. (2020). *Promove-Universitários. Treinamento de habilidades sociais: Guia teórico e prático*. São Paulo: Hogrefe.
- Bolsoni-Silva, A. T. T. *Como enfrentar os desafios da universidade*. Curitiba: Juruá, 2019.
- Bolsoni-Silva, A. T., Leme, V. B. R., Lima, A. M. A. de, Costa-Júnior, F. M. da, Correia, M. R. G. (2009). Avaliação de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com universitários e recém-formados. *Interação em Psicologia*, 13(2), 241-251. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v13i2.13597>.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2015). *Questionário de avaliação de habilidades sociais, comportamentos e contextos para universitários: manual técnico*. São Paulo: Cetepp.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2016). Validação do questionário de avaliação de habilidades sociais, comportamentos, contextos para universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e322211>
- Bolsoni-Silva, A. T.; Josua, D. (2019). Instrumentos de avaliação na pesquisa e na prática clínica: questões relevantes para a produção de evidências na TAC. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 10(1), p. 042-063, 2019. doi: <https://doi.org/10.18761/PAC.TAC.2019.008>
- D'El Rey, G. J. F; Matos, C. W. (2009). Validação da versão em português do Mini-Inventário de Fobia Social (Mini-SPIN). *Ciênc. saúde coletiva*;14(5), 1681-1686. doi: 10.1590/s1413-81232009000500009
- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística utilizando o SPSS*. 2nd ed. Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, V. A., Bolsoni-Silva, A. T., Nobile, G. F. G. (2015). A Interação Terapêutica em Intervenções com Universitários com Transtorno de Ansiedade Social. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 35(4), 1089-1105. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000842014>.
- Martins, B. G., Silva, W. R., Maroco, J., & Campos, J. A. D. B. (2019). Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse: propriedades psicométricas e prevalência das afetividades. *Jornal brasileiro de psiquiatria*, Rio de Janeiro, 68(1), 32-41. doi <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000222>.
- Moretto, L. A.; Bolsoni-Silva, A. T. (2019). Promove-Universitários: Efeitos na promoção de interações sociais e saúde mental. *Interação em Psicologia*, 23(3), 357-365. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v23i3.61155>.
- Moretto, L. A.; Bolsoni-Silva, A. T. (2021) *Promove-Universitários: Efeitos de um programa em Terapia Analítico Comportamental*. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*

Orti, N. P., Souza-Girotti, V. B., Bolsoni-Silva, A. T. (2015). Social skills training in behavior therapy with college students diagnosed with depression. *International Journal of Current Research*, 7(4), 15382-15391.

Rocha, J. F., Bolsoni-Silva, A. T., & Verdu, A. C. M. A. (2012). O uso do treino de habilidades sociais em pessoas com fobia social na terapia comportamental. *Perspectivas em análise do comportamento*, 3(1), 38-56. doi: <https://doi.org/10.18761/perspectivas.v3i1.81>

Vignola, R. C. B., & Tucci, A. M. (2014) Adaptation and validation of the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS) to Brazilian portuguese. *Jornal of Affective Disorders*. 155, 104-109. doi: 10.1016/j.jad.2013.10.031

Villa, M. B., Aguiar, A. A. R. de, Del Prette, Z. A. P. (2012). Intervenções baseadas em evidências: Aplicações do método JT. São Carlos: EdUFSCar.

Villas Boas, A., Silveira, F., & Bolsoni-Silva, A. (2005). Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: um estudo piloto. *Interação em Psicologia*, 9(2). doi:<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v9i2.4784>

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Universitários; Terapia Comportamental.

EXPERIÊNCIA DO UNIVERSITÁRIO JOVEM ADULTO COM O SEXO CASUAL: HABILIDADES SOCIAIS E CONTEXTOS

VINÍCIUS SOARES ALVES MENDES (UNIVERSO, Niterói/RJ)

ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói/RJ; UERJ, Rio de Janeiro/RJ)

As relações sexuais são maneiras através das quais indivíduos interagem com fins de obtenção de prazer erótico e reprodutivo, envolvendo minimamente duas pessoas (Vieira, Nóbrega, Arruda, & Veiga, 2016). Essas podem se dar pelas relações românticas ou casuais (de Andrade, Garcia, & Cano, 2009; Claxton, & van Dulmen, 2013), sendo que na primeira, o sexo tem um papel de manutenção das relações fixas (de Andrade, Garcia, & Cano, 2009), enquanto na segunda aborda relações sexuais decorrentes de relações não formais e não fixas, podendo ser uma prática de sexo sem compromisso, amizade colorida ou convite para sexo casual (Claxton & van Dulmen, 2013).

O chamado sexo sem compromisso, consiste em práticas sexuais das quais as pessoas envolvidas geralmente não se conhecem ou tem pouca intimidade, em que as abordagens ocorrem geralmente em um ambiente social sem planejamento prévio, com pouco envolvimento emocional e, na maior parte das vezes, já que geralmente dura apenas uma noite, não há expectativa de reencontros. A amizade colorida, é uma prática realizada entre amigos que se propõem a ter relações sexuais sem adentrar em um relacionamento romântico, contudo nota-se que, devido ao vínculo de amizade, tal relação não se limita às práticas sexuais apenas. Já o convite para sexo casual é compreendido como a busca de experiências de SC através de um convite por comunicação instantânea, utilizando-se de aparatos tecnológicos, como por exemplo, mensagem de texto ou telefonema, para realizar pedidos de parceria sexual casual. Embora existam outras práticas, o presente estudo se aterá apenas as aqui já mencionadas, uma vez que são as mais frequentemente observadas na literatura (Claxton & van Dulmen, 2013; Wentland & Reissing, 2014).

O sexo casual (SC) é motivado pela busca por satisfação sexual emocionalmente desapegada, a pressão social advinda dos colegas e o comportamento de risco, que pode incluir o uso de substâncias (Lyons, Manning, Longmore, & Giordano, 2014). Desse modo, o presente estudo teve a pretensão de contribuir com o tema do SC articulando tal temática com o campo das habilidades sociais (HS), uma vez que uma pessoa socialmente competente terá maior probabilidade de satisfação sexual (Peixoto, Santos, & Meneses, 2018).

Por HS compreendemos como um conjunto de comportamentos importantes para o êxito das interações interpessoais, assim melhorando o nível das relações e promovendo a competência social (Z. Del Prette & Del Prette, 2010). Acerca do campo da sexualidade humana, as HS promovem que indivíduos possam obter melhor desempenho entre os pares e o alcance de melhor satisfação sexual (Peixoto, Santos, & Meneses, 2018). Sendo assim, o presente estudo teve como objetivo caracterizar o SC e identificar as HS necessárias para abordagem visando o SC, assim como onde ocorrem, suas influências e o que as pessoas buscam fazer para realizá-lo.

Comunicação, empatia, resolução de problemas interpessoais, assertividade, entre outros, são habilidades compreendidas do acervo das HS (Murta et al., 2012). A comunicação, por exemplo, pode ser entendida como promotora de maior satisfação sexual e afetiva, reduz riscos sexuais, na medida que pessoas competentes em comunicação possuem maiores índices de uso de métodos contraceptivos (Pereira, Fávero, Barbosa-Ducharne, Almeida, & Figueiredo, 2015). A literatura também traz o construto assertividade sexual, que é entendido como a maneira autônoma de buscar experiências sexuais desejáveis ou recusar as indesejáveis, bem como negociar o uso de preservativo e de tentar modificar comportamentos do parceiro que sejam

conflitantes com suas crenças (Morokoff, Quina, Harlow, Whitmire, Grimley, Gibson, & Burkholder, 1997; Kollar, Davis, Monahan, Samp, Coles, Bradley, & DiClemente, 2016; Widman, Golin, Kamke, Burnette, & Prinstein, 2018).

Para execução do estudo, foram realizados dois grupos focais, tendo suas amostras sido selecionadas por conveniência. Foi composto por dois grupos de universitários, um feminino e outro masculino de oito integrantes cada, que preenchiam aos seguintes critérios de inclusão: serem heterossexuais, cisgênero, solteiros e que não estejam em nenhum relacionamento romântico. O grupo feminino foi composto por oito mulheres, universitárias, com idade mínima de 19 anos e idade máxima de 25 anos ($M = 22,6$ e $DP = 2,3$). Nesse grupo, todas já haviam realizado a prática de sexo sem compromisso, seis já se envolveram em uma amizade colorida e sete tiveram experiência com convite para sexo casual. O grupo masculino foi composto por oito homens, universitários, com idade mínima de 19 anos e idade máxima de 24 anos ($M = 21,6$ e $DP = 1,9$). Dentre esses, sete já tiveram ao menos uma prática de sexo sem compromisso, enquanto todos já tinham participado de alguma amizade colorida e quatro já tiveram a experiência de convite para sexo casual. Os grupos focais foram separados por gêneros em função da compreensão de que homens e mulheres crescem sob diferentes influências no que diz respeito a sexualidade (Farvid, Braun, & Rowney, 2016; Endendijk, van Baar, & Dekovic, 2019).

Os encontros dos grupos ocorreram em locais selecionados por conveniência. Foi necessária uma ambientação propícia, local limpo, arejado, organizado e sem interferência do ambiente externo. O espaço foi organizado com cadeiras formando um círculo ou ao redor de uma mesa grande. Foi utilizado um gravador disposto em um local que captasse a fala de todos da melhor forma possível. Os encontros foram cronometrados e crachás ou plaquetas foram distribuídos aos participantes para a identificação de cada um. Um lanche foi oferecido no início para ambientação dos participantes. Os critérios para participação do grupo foram esclarecidos desde a convocação de seus integrantes e conferidos no momento de aplicação. Os grupos foram realizados com um moderador e um observador.

No que diz respeito a organização e condução da sessão, houve um roteiro composto por seis perguntas que contemplavam as diferenças dos tipos de abordagem para o SC, contextos e formas mais frequentes, contudo o mesmo não limitou o diálogo. Cada sessão contou com as seguintes etapas: abertura, preparação, debate e encerramento. Foi avaliada se a coleta de informações foi satisfatória e a necessidade de formação de outro grupo (Kind, 2004).

A pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que incluiu o objetivo da pesquisa e as regras que asseguram o anonimato do participante e a possibilidade de retirada de seu consentimento a qualquer momento, como orienta a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas envolvendo seres humanos.

Os resultados foram inicialmente divididos entre aqueles relativos ao grupo focal feminino e ao masculino. Acerca dos achados do primeiro grupo, foi feita a análise do *corpus* textual gerado a partir da aplicação do GF, com auxílio do *software* Iramuteq, gerando um dendrograma com seu *corpus* geral denominado de Condições para Abordagem do Sexo Casual na Perspectiva das Mulheres. Nele, foram analisados 133 segmentos de texto (ST), sendo que a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) reteve-se 73,68% (101 unidades) da totalidade do texto analisado. Primeiramente, o *software* dividiu o *corpus* em dois *subcorpus*, Abordagem para o Sexo Casual e Condições para o Sexo Casual. O primeiro foi composto pela classe 1 (Habilidades Sociais para o Sexo Casual) e pelo *subcorpus* Relacionamentos Insatisfatórios, o qual era formado pela Classe 2 (Inabilidade na Abordagem para o Sexo Casual) e pela classe 5 (Relacionamentos). O *subcorpus* Condições para o Sexo Casual constituiu-se pela Classe 4 (Requisitos para o Sexo Casual) e a Classe 3 (Meios e Locais para o Sexo Casual).

A Classe 1 (18,4% dos STs) aponta para as habilidades sociais voltadas para a abordagem com intuito de SC. As palavras que aparecem na classe indicam as seguintes HS, habilidades assertivas, de civilidade, comunicativa e comunicativa não-verbal. A Classe 2 (20,4% dos STs) demonstra a visão das mulheres do grupo acerca de abordagens sem sucesso por parte dos homens, em que esses, em algumas vezes, a objetificam, abordam de forma inadequada e grosseira ou mesmo a julgam. Tais aspectos são percebidos por meio de frases, como: "*Se me mandar uma mensagem, vou te comer quando? Não respondo nunca mais, vai comer a sua mãe e acabou. [...]*".

A Classe 5 (20,4% dos STs) sugere as relações em suas diversas formas e nuances, desde amizades, surgimento de interesse mais sério, experiência pós-término e relações casuais. A respeito da Classe 4 (20,4% dos STs), são levantados os requisitos necessários para que ocorra o SC, tais como vontade, qual abordagem escolhida e expectativas no outro. Por fim, a Classe 3 (20,4%) sugere os meios utilizados para o SC segundo as mulheres, como através de mensagens de telefone e os locais que estejam em torno da abordagem para o SC.

Em um segundo momento, foram analisados os dados relativos ao GF masculino, que gerou um *corpus* textual que, ao ser analisado pelo *software* Iramuteq, sugeriu o dendrograma Conjuntura do Sexo Casual na Perspectiva dos Homens. Foram analisados 168 STs, sendo que a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) reteve-se 93,45% (157 unidades) de sua totalidade. Em um primeiro momento, o *software* dividiu o *corpus* entre o *subcorpus* Viabilização do Sexo Casual e a Classe 4 (Maneiras de

abordar). O *subcorpus* Viabilização do Sexo Casual, por sua vez, foi dividida entre um outro *Subcorpus*, Sistema do Sexo Casual e a Classe 3 (Habilidades Sociais para o Sexo Casual). Por fim, o *subcorpus* Sistema do Sexo Casual era composto pela Classe 2 (Influências para o Sexo Casual) e a Classe 1 (Processo do Sexo Casual).

A Classe 2 (24,2% dos STs) indica algumas influências para o SC, tais como o estado emocional, estilo de vida, Intimidade e contexto. Na Classe 1 (29,3% dos STs), os participantes apontam para certas etapas que envolvem o SC. Compreendido desde a intenção com o outro, como observado por meio da frase, *"Eu acho que quando você tem a intenção com aquela pessoa, com aquele indivíduo, independente do sexo, eu acho que você está demonstrando mais um afeto do que aquela intenção do que você quer [...]"*, ou mesmo para a etapa de abordar, como com a preocupação com a mensagem que quer passar durante essa, *"Mas não é esse tipo de mensagem que você quer passar, você não vai ser atrativo. Tem que ter um diferencial para aquela pessoa"*; ou utilizando de brincadeiras, *"sem pretensão muita das vezes de querer realmente, mas você chega e. Não, sei lá, vou soltar uma brincadeira aqui e vou fazer alguma coisa, sabe? Você vai chegando devagar. É, usar brincadeira é realmente"*, ou ao utilizar de artifícios para facilitar que a abordagem aconteça, *"E quando eu chegava a me relacionar com alguém, eu sempre estava bêbado, então a bebida me ajudava a fazer aquilo que eu queria"* e a postura durante a abordagem, *"se mostrar presente para aquela pessoa. Porque você pode olhar, fazer uma troca de olhares e querer que a pessoa te veja, mas você não está se fazendo tão presente. Acho que a presença e a troca de olhares como o colega falou, são duas coisas importantíssimas para isso acontecer"*. O desfecho, *"é como se você tivesse, olhasse para a pessoa, gostasse, mas não tem aquela intenção de querer ficar com ela, mas as coisas vão acontecendo e você: 'ah, tudo bem, sei lá, acho que rola ficar com você'. E as coisas vão só fluindo, vão só acontecendo"*. Ou mesmo as consequências do SC, fator em que os participantes abordam o que acontece com a comunicação entre eles e as pessoas as quais se envolveram, como descrito na frase a seguir, *"Não. Eu tô falando que, tipo assim, as pessoas que eu conheço, desenvolvi uma relação pra ter relação com ela. Só uma que eu não falo. Perdi o contato. O resto todo mundo eu continuo na amizade. Justamente como ele falou"*.

A Classe 3 (24,2% dos STs) faz o levantamento das HS voltadas para a abordagem com intuito de SC. A partir das palavras encontradas foi possível identificar as seguintes HS: habilidades de civilidade, comunicativas e comunicativas não-verbais. Por último, a Classe 4 (22,3% dos STs), Maneiras de abordar, são relatadas as maneiras de abordar para o SC, contudo, diferente de outras classes, tanto vias habilidosas quanto inabilidosas aparecem, desse modo não dando ênfase a apenas uma forma específica. A forma habilidosa é refletida em frases como, *"choppada eu costumo ser direto. Bar dá pra conversar de boa e até porque tem a parada de que a pessoa não vai necessariamente para pegar a outra, majoritariamente. Vai pra conversar com os amigos"*, que indica habilidade assertiva e de comunicação; *"mas no ambiente tá subentendido que é pra se pegar. Então, você chegar de forma direta é, tipo, cara, você vai e tenta. Não é não, beleza, segue em frente. Mas não há um espaço para isso"*, indicando HS assertiva, de civilidade e de controle e expressividade emocional; e *"mas, começa, tipo, ela postou a foto do gato e tu comenta, ai se inicia um diálogo natural e ai você vira amigo da pessoa do nada. Ai marca pra sair e vamos ver o que vai dar"*, indicando habilidade de comunicação e de fazer amizade. Já a via inabilidosa, é refletida nas afirmativas, *"porque muitas frases prontas fazem você transparecer que você só tá naquilo pra pegar, fazer sexo e acabou, entendeu? Essa é a verdade. E as vezes essa frase pronta não vai te. Não dar em nada"*, demonstrando falta de assertividade; *"você vai estar saindo como um cara meio invasivo, meio. Tá dando uma visão negativa daquilo. Além do fator saturação, né? Porque frases prontas são repetidas o tempo todo. Então, a pessoa vai te ver como mais um que tá reproduzindo uma coisa"*, apontando para falta de assertividade, solução de problemas interpessoais e civilidade; e *"E é engraçado, né? Porque cada um vai ter sua forma de abordar. É muito clássico, ainda mais atualmente, no tempo que a gente vive, essa questão de não chegar mais tão agressivo para não ser levado como machista, também, não sair chutando o balde"*, em que o participante sugere um repertório a não ser seguido, pois reflete falta de civilidade e controle e expressividade emocional.

As HS levantadas para o contexto do SC foram as habilidades assertivas, comunicativas e comunicativas não-verbais, em ambos os grupos, enquanto a habilidade de solução de problemas interpessoais foi levantada pelo GF feminino e as de civilidade e de fazer amizades no grupo masculino. Desse modo o presente estudo contribui identificando possíveis relações entre as HS e o SC, essa que ainda é muito pouco explorada e há uma carência de investigações na literatura científica acerca do assunto.

Ademais, o grupo feminino apontou a objetificação, a abordagem inadequada, grosseira e o julgamento recebido por elas como comportamentos inabilidosos, enquanto no GF composto por homens foi levantado a carências em HS como agentes responsáveis pelas dificuldades associadas as abordagens com fins de ter relações sexuais casuais. Outros dados encontrados nessa investigação apontam para os elementos que influenciam o sucesso do flerte que leva ao SC, que são apontados pelas mulheres como sendo à vontade, a abordagem recebida, a expectativa ali depositada, a comunicação, a educação da pessoa e a atitude, enquanto o outro grupo sugere o estado emocional, o estilo de vida, a intimidade e o contexto. E, acerca dos locais associados ao contexto de busca por SC, apenas o GF abordou tal tema de modo significativo, sendo apontados como locais possíveis para tais abordagens balada, bar, academia e praia.

Desse modo, o estudo pode auxiliar psicólogos em suas atuações na clínica, uma vez que amplia a compreensão dos terapeutas quanto ao tema do SC, o que expande o saber frente a um paciente com esse tipo de demanda. Além disso, o maior conhecimento acerca da relação entre SC e HS contribui para o manejo

terapêutico, de forma que, uma vez identificados os déficits de HS do paciente para esse tipo de demanda, é possível auxiliar a aquisição das mesmas. Além disso, serve como base para futuras pesquisas sobre o tema, uma vez que se trata de um estudo inédito acerca de um tema ainda pouco explorado. As principais limitações da investigação foram a amostra pequena e a impossibilidade de generalizar os resultados. Ao mesmo tempo, futuras pesquisas deveriam adentrar esse campo pouco explorado buscando dados com amostras maiores.

Referências

- Claxton, S. E., & van Dulmen, M. H. (2013). Casual sexual relationships and experiences in emerging adulthood. *Emerging Adulthood, 1*(2), 138-150. doi: 10.1177/2167696813487181
- de Andrade, A. L., Garcia, A., & Cano, D. S. (2009). Preditores da satisfação global em relacionamentos românticos. *Psicologia: Teoria e Prática, 11*(3), 143-156.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 1*(2), 104-115. doi: 10.18761/perspectivas.v1i2.33
- Endendijk, J. J., van Baar, A. L., & Dekovic, M. (2020). He is a Stud, She is a Slut! A Meta-Analysis on the Continued Existence of Sexual Double Standards. *Personality and Social Psychology Review, 24*(2), 163-190. doi: 10.1177/1088868319891310
- Farvid, P., Braun, V., & Roney, C. (2016). 'No girl wants to be called a slut!': Women, heterosexual casual sex and the sexual double standard. *Journal of Gender Studies, 26*(5), 544-560. doi: 10.1080/09589236.2016.1150818
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em revista, 10*(15), 124-138. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202/213>
- Kollar, L. M. M., Davis, T. L., Monahan, J. L., Samp, J. A., Coles, V. B., Bradley, E. L. P., Sales, J. M., Comer, S. K., Worley, T., Rose, E., & DiClemente, R. J. (2016). Do as I say: Using communication role-plays to assess sexual assertiveness following an intervention. *Health Education & Behavior, 43*(6), 691-698. <https://doi.org/10.1177/1090198116630528>
- Lyons, H. A., Manning, W. D., Longmore, M. A., & Giordano, P. C. (2014). Young adult casual sexual behavior: Life-course-specific motivations and consequences. *Sociological Perspectives, 57*(1), 79-101. doi: 10.1177/0731121413517557
- Morokoff, P. J., Quina, K., Harlow, L. L., Whitmire, L., Grimley, D. M., Gibson, P. R., & Burkholder, G. J. (1997). Sexual Assertiveness Scale (SAS) for women: Development and validation. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(4), 790-804. doi: 10.1037/0022-3514.73.4.790
- Murta, S. G., Ribeiro, D. C., Rosa, I. O., de Menezes, J. C. L., Ribeiro, M. R. S., Borges, O. S., de Paulo, S. G., de Oliveira, V., de 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. doi: 10.1590/S1413-82712012000100004
- Peixoto, A. C., Santos, C. B., & Meneses, R. F. (2018). Habilidades sociais na promoção de saúde: preditoras da saúde mental e sexual. *Psicologia, Saúde & Doenças, 19*(1), 11-17. doi: 10.15309/18psd190103
- Pereira, A., Fávero, M., Barbosa-Ducharne, M. A., Almeida, A. I., & Figueiredo, C. (2015). Comunicação com o/a parceiro/a sexual acerca de preocupações preventivas, auto-eficácia contraceptiva e (in) satisfação sexual. *Análise Psicológica, 33*(2), 195-206. doi: 10.14417/ap.949
- Vieira, K. F. L., Nóbrega, R. P. M. D., Arruda, M. V. S., & Veiga, P. M. D. M. (2016). Representação social das relações sexuais: um estudo transgeracional entre mulheres. *Psicologia: Ciência e Profissão, 36*(2), 329-340. doi: 10.1590/1982-3703001752013
- Wentland, J. J., & Reissing, E. (2014). Casual sexual relationships: Identifying definitions for onenight stands, booty calls, fuck buddies, and friends with benefits. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 23*(3), 167-177. doi: 10.3138/cjhs.2744
- Widman, L., Golin, C. E., Kamke, K., Burnette, J. L., & Prinstein, M. J. (2018). Sexual assertiveness skills and sexual decision-making in adolescent girls: Randomized controlled trial of an online program. *American Journal of Public Health, 108*(1), 96-102. doi: 10.2105/AJPH.2017.304106

Palavras-Chave: Habilidades sociais, competência social, sexo, sexualidade, sexo casual.

HABILIDADES SOCIAIS COMO ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL PARA CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

CRISTIANE DE AZEVEDO GUIMARÃES (UFSCar, São Carlos, SP)
CAROLINA SEVERINO LOPES (UFSCar, São Carlos, SP)

INTRODUÇÃO

O contexto educativo da pré-escola demanda um conjunto de ações que engloba vários campos de conhecimento e, que através da cooperação enriquecem o desenvolvimento infantil e ampliam as possibilidades de aprendizagens relacionais. Por promover situações de interação a escola cumpre um papel socializador, de desenvolvimento pessoal das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas (Brasil, 1998). De acordo Bandura (1979), a Teoria da Aprendizagem Social é uma ferramenta teórica e prática importante, uma vez que discute a observação de modelos comportamentais como estratégias para a aprendizagem de novos comportamentos. Estudos têm abordado que professores, de forma geral, utilizam práticas educativas negativas para o controle de problemas de comportamento, principalmente quando essas crianças são avaliadas como clínicas para essa condição (Mariano, & Bolsoni-Silva, 2016). O ingresso na escola amplia as redes de relações interpessoais e certamente as possibilidades, tanto de modelos positivos como de conflitos que podem configurar como modelos negativos de resolução de problemas e de regulação emocional. Para promover as oportunidades de colaboração e para auxiliar ou mediar o desenvolvimento de relações interpessoais positivas, pautadas na moral e na ética entre as crianças, os professores necessitam de oportunidade para refletir e aprender sobre suas habilidades sociais (Dias, & Vasconcellos, 1999). O campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais pode contribuir positivamente em termos de possíveis soluções para melhorar as características dos relacionamentos interpessoais no contexto escolar. Sabe-se que déficits em Habilidades Sociais têm sido associados a problemas psicológicos (Del Prette, & Del Prette, 2001); e estão associados tanto a excessos, quanto a déficits comportamentais (Hinshaw, 1992). Quanto à classificação, tem-se que os Comportamentos Internalizantes, por aqueles associados a vários transtornos psicológicos com implicações relacionadas a isolamento social, tais como: retraimento, depressão, ansiedade e queixas somáticas. Já os Comportamentos Externalizantes são identificados por impulsividade, indisciplina, agressão, agitação, características opostas de hiperatividade e desatenção, etc. (Del Prette, & Del Prette, 2013). Assim, o aprendizado de Habilidades Sociais, conforme propõe a aprendizagem social, pode ocorrer por meio da experiência e da observação, que podem ser mantidas ou modificadas conforme as consequências sociais (Del Prette, & Del Prette, 2017). É interessante apontar que o contexto educativo requer uma ação conjunta dentre os vários campos de conhecimentos, sendo as habilidades sociais um desses campos de conhecimento que podem contribuir sobre os padrões comportamentais das crianças. Além disso, como comportamento social envolve o contexto, é importante que os participantes, na tarefa interpessoal, possam refletir sobre suas ações e deter poder de decisão para se pensar possíveis soluções para os problemas existentes (Assis, & Vinha, 2004). Por essa razão, considera-se relevante identificar possibilidades de ação preventiva no contexto escolar para problemas de comportamento infantil, a partir do Campo Teórico e Prático das Habilidades sociais. Uma das variáveis importantes na pré-escola que auxiliar as crianças a estabelecer relacionamentos interpessoais positivos é a autorregulação: um importante mecanismo de controle e ou motivadores de comportamento do indivíduo, já que ocorrem durante e sob influências internas e externas ao organismo, que se alteram e são moderadas pelos padrões motivacionais e sócio-morais. E, é importante que conflitos ocorram para que as crianças possam gradativamente adquirir competência social nas suas relações interpessoais (Marimon & Vilarrasa, 2005), desde que possam ser instruídos e amparados na sua autorregulação. O professor exerce um importante papel na mediação de conflitos, já que nessas situações ele tem responsabilidade na intervenção educativa. Justo e Andretta (2020) vem discutindo a dificuldade entre regulação emocional e competência emocional dos professores para promover o desenvolvimento dos alunos no seu cotidiano de trabalho. A percepção, mediação e intervenção de conflitos interpessoais requer dos professores uma observação atenta, com condição de intervenção adequada e conhecimento e controle de suas próprias Habilidades Sociais, enfatizam os autores. Como agente social de aprendizagem o professor, ao longo de sua atuação prática, reúne diversas estratégias que podem ser adequadas ou não para a mediação de conflitos. Dessa forma, tem-se como questão de pesquisa: Quais estratégias os professores relatam para resolução de conflitos interpessoais entre crianças na pré-escola.

OBJETIVO

Descrever as estratégias de regulação emocional dos professores para auxiliar na resolução de conflitos interpessoais entre crianças da pré-escola.

MÉTODO

Todos os procedimentos éticos foram atendidos e a pesquisa iniciada após aprovação do Comitê de Ética. Trata-se de uma fração de pesquisa de Doutorado em andamento cujo título provisório é "curso on-line a

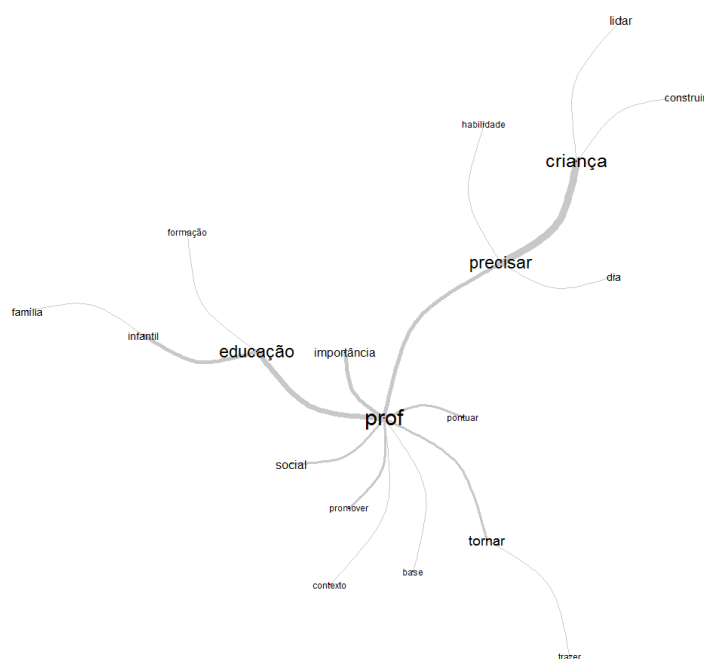
professores em habilidades sociais para a inclusão de crianças com deficiência na pré-escola”. Utilizou a plataforma Google-Sala de Aula como ambiente virtual de disponibilização das videoaulas e das atividades interativas propostas, por meio de fórum de discussão, instrumentos, dentre outros. Participaram 30 professores da rede pública atuantes na pré-escola de diferentes estados do Brasil, todas do sexo feminino com idade entre 26-51 anos. O curso ocorreu com disponibilização de videoaulas semanais gravadas e encontros síncronos, por um período de 90 dias. Os participantes foram avaliados antes, durante e após o curso de formação por meio dos seguintes instrumentos: a) Questionário de conhecimento sobre Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas (QCHS) - que avaliava conhecimento geral sobre o Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais ;b) Questionário de Habilidades Sociais Educativas no cotidiano da pré-escola (QHSE-ProfEI) – que mensurava a frequência com que os professores desempenhavam comportamentos de Habilidades Sociais Educativas em situações específicas da pré-escola; c) Questionário de Validação Social do curso – que avaliou os benefícios da participação do curso de formação. Os dados coletados para esse recorte foram referente a uma abordagem descritiva e reflexiva, sobre as características do desenvolvimento humano e as implicações para a atuação prática do professor na sala de aula de uma videoaula específica (02/12) de um total de doze. A seguir, por meio da leitura flutuante dos relatos e opiniões dos professores procedeu-se a apreensão dos significados e os possíveis caminhos para a sistematização e classificação final dos conteúdos. Posteriormente, os dados foram organizadas e submetidos a análise lexicográfica de similitude, por meio do *software* IRaMuTeQ, que é uma ferramenta que faz diferentes análises de dados textuais, por meio da classificação das palavras pela frequência, coocorrência e organização em categorias e representações gráficas (Camargo, & Justo, 2013). Através da análise de similitude, que é gerada com base na teoria dos grafos, foi possível identificar a coocorrência de palavras ou termos de maior importância relatados pelos participantes e suas possíveis relações. Assim, quanto mais condensada a ligação entre as palavras, maior é a força entre os elementos interligados (Camargo, & Justo, 2013). O *corpus* textual foi organizado e adequado conforme orientação do manual e a partir do resultado da análise, realizado a análise de conteúdo (Franco, 2008) conforme a leitura, interpretação e subjetividade do pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cada etapa da educação exige, de seus professores, a mobilização de saberes, habilidades e disponibilidades específicas para promover diferentes aprendizagens sociais. Conforme destaca Silva (2013) as práticas educacionais se articulam a partir das finalidades educativas de cada etapa e, demandas de cada indivíduo. Assim, como na pré-escola o cuidar e o educar são compartilhados com a família e a comunidade, as condições interativas de ensino com foco no transmitir e ou expor conteúdos sobre Habilidades Sociais requereram do professor ações fundamentadas sobre a criança e o ambiente social da escola, bem como compreender quais destas promoveram o bem-estar entre as crianças e seus pares, desenvolvimento e apropriação cultural.

Figura 1.

Análise de similitude resultante da percepção dos professores sobre mediação de conflitos na pré-escola



Fonte: Resultados da análise produzido com o auxílio do software IRaMuTeQ, dados da pesquisa.

O *corpus* geral foi constituído por 154 segmentos de texto (ST) e o material apresentou 5463 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos). Como elementos centrais, observáveis na Figura 1, estão: “professor”, “precisar”, “criança” e “educação” e seus respectivos subnúcleos (professor = pontuar, tornar, base, contexto, promover, social, importância, educação infantil, família e formação), (precisar = dia, habilidade), (criança = lidar e construir). Avaliando tais relações, elegeu-se a seguinte categoria de análise: “**Agente social de aprendizagem**” uma vez que o termo “prof” foi aquele que mais sobressaiu ramificações, indicando a relevância de sua atuação no contexto em análise, ainda que este tenha sido a principal fonte de dados para análise. Conforme as palavras se inter-relacionam identifica-se que recorrem a principal característica da ação docente, o ensinar. Aqui, especificamente o professor da pré-escola complementa a educação familiar juntamente para a formação cidadã do indivíduo (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996). Nessa etapa de ensino, o professor gerencia e toma, em grande parte, as decisões pela turma conforme a sua percepção, pois naquele ambiente é ele o constituinte agente social de aprendizagem. Desse modo, observar o contexto, as crianças, e a situação são aspectos que o farão tomar as decisões mais acertadas para orientar e mediar as mais diversas aprendizagens, inclusive a autorregulação emocional conforme pode-se observar nas ramificações seguinte. “É importante destacar que as crianças participam das relações sociais (...), apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas e de seu desenvolvimento” (Kuhlmann, 2004, p. 31). Os relatos a seguir retratam opiniões dos professores que envolvem essa questão, focando principalmente uma análise interpessoal de sua prática diante de conflitos interpessoais e aprendizagem social.

Penso que alguns fatores, como por exemplo, o baixo repertório de habilidades sociais educativas ou ainda o desconhecimento sobre como lidar com essas situações, acaba impossibilitando a promoção das habilidades de autorregulação dos alunos, pois quando se trata de comportamentos desejáveis para uma sala de aula, tendemos a utilizar práticas autoritárias para controle, pois queremos sanar o conflito de imediato e acabamos nos esquecendo de que essas habilidades socioemocionais também fazem parte do processo de aprendizagem (Opinião da Professora₅).

Nota-se, no trecho em questão, que para promover a autorregulação emocional dos aluno a professora considera como relevante avaliar as suas próprias habilidades sociais educativas. Ainda assim, a reflexão permitiu-os compreender que para lidar com as contingências acabam utilizando práticas pouco efetiva, que pouco contribuem para a mudança de comportamento ou sanar o problema. É válido observar que muitas vezes os envolvidos são imaturos e não estão aptos para lidar com situações mais complexas, pois ainda estão adquirindo esse aprendizado social. Dessa forma, o desempenho de Habilidades Sociais Educativas, com estratégias de modelação (imitação), modelagem (reforço diferencial) podem auxiliar na aprendizagem de habilidades sociais infantis (Mariano, & Bolsoni-Silva, 2016). Nos dois trechos a seguir a professora ressalta o quanto os conflitos podem ser direcionados para situações educativas.

Considerando o ambiente escolar propício para o aparecimento de conflitos, já que crianças começam ali a ter contato com outros indivíduos fora de sua casa, sejam eles adultos ou outras crianças, passa-se a ter a necessidade de professores que saibam compreender o significado construtivo do conflito na formação do ser e saibam também, mediar as situações em que estes conflitos ocorrem. Nesse sentido, os conflitos devem ser encarados não mais como negativos e sim como naturais e de grande importância para o crescimento individual e coletivo. O professor, antes uma figura autoritária e muitas vezes arbitrária na resolução de conflitos, assume um papel de mediador, que ensina e possibilita às crianças resolverem suas diferenças, intervindo o mínimo possível para que elas aprendam a lidar com seus sentimentos e seus colegas. No dia a dia precisamos rever, repensar e re-significar sempre! (Opinião da Professora₁)

Achava tão comum utilizar o que agora sei que é a contenção. “Peça desculpas ou devolva o brinquedo” sem gerar uma reflexão sobre o problema. Vejo agora o quanto essa prática é unilateral e que devemos aproveitar os conflitos como oportunidades de aprendizagem das habilidades sociais em nossas salas. Permitir a participação dos alunos na resolução dos conflitos é democrático, deixar que eles próprios pensem numa solução fará com que fiquem mais motivados e deve refletir também no emocional deles. Muitas lições aprendi hoje e olha que é só a primeira aula. (Opinião da Professora₄)

E, por fim, os professores trouxeram para discussão o quanto o Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais podem ser benéficos, para as suas relações interpessoais, assim como para a sua atuação profissional. Além disso, o desempenho consciente destas, trarão consequências que serão refletidas ao longo da vida desse indivíduo. O relato, a seguir, valida essa perspectiva.

Assistir esse vídeo me fez remeter a importante questão dos estudos, aprendizado e desenvolvimento das habilidades ou competências, como se colocam em alguns estudos socioemocionais. Na prática docente, já me vi em situações delicadíssimas e que, para resolver um conflito ou demanda comportamental, precisei mobilizar inúmeras estratégias, para ver o que daria mais certo para atender aquela criança; fato que, a medida que amadurecemos nossa prática, vivenciamos o contexto educacional, aprofundamos estudos e o principal, conhecemos cada criança que atendemos algo complexo e nada fácil rápido de ser feito, estas variáveis nos trazem melhores ferramentas para resolução de conflitos para que estes não se tornem confrontos. Como professora na Educação Infantil é recorrente, em minha prática, ter que lidar com conflitos e sei que, a minha atuação não isolada, pois outros parceiros precisam estar envolvidos neste processo para auxiliar no desenvolvimento da criança, especialmente a família é de extrema importância e o que fizermos, pode deixar marcas e eu, particularmente, quero que as minhas crianças tenham as melhores marcas, as

melhores memórias afetivas do tempo que estivermos juntos e que tudo que fizermos, seja para potencializar seu aprendizado e desenvolvimento integral. (Opinião da Professora²⁴)

Para auxiliar as crianças a adquirir ou ampliar seus repertório de Habilidades Sociais e resolver os conflitos cotidianos é importante que o professor utilize estratégias que incentivem a autonomia desde a mais tenra idade (Marimon, & Vilarrasa, 2005). E auxiliá-los por meios de estratégias que favoreçam o controle de impulsos, pensar na solução do conflito e a considerar o ponto de vista e os sentimentos dos outros (Assis, & Vinha, 2004).

Nós professores, sabemos que a prática em sala de aula vai além do processo de ensino-aprendizagem. Nosso aluno é um indivíduo completo emocional, social, cognitivo isso por vezes nos sobrecarrega. Mas em contrapartida, para àqueles que realmente se dedicam a profissão, isso torna-se um propulsor para contribuir na construção de uma sociedade mais justa, democrática e harmoniosa. Precisamos, lógico, de formação para administrarmos os momentos de conflito internos e externos, para que isso não nos sobrecarregue (Opinião da professora P₁₇)

Ainda que a prática contribua, bastante, para os arranjos educativos dos professores, os mesmos notam déficits em relação à formação de professores, considerando a individualidade sociocultural com que se deparam, e que ao mesmo tempo não são acessíveis apenas pela formação continuada. Conforme destacado nos documentos oficiais “cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (Brasil, 1998, p. 25)

De certa forma, nos remete a uma cultura escolar vivida há tempos, realmente em nossa prática é muito difícil lidar com os conflitos e torná-las condição de aprendizagem de habilidades sociais. Portanto vejo a necessidade de quebra de paradigmas em relação a isso, porque as coisas não se resolvem com tanta autoridade. Fico feliz em poder participar dessa pesquisa-formação para que possa ter outros olhares em relação as essas habilidades sociais e desenvolver em meus alunos a autorregulação de alguns comportamentos (Opinião da professora P₇)

A partir desse argumento e da interpretação dos discursos dos professores, infere-se que eles reconhecem a necessidade de promover a aprendizagem social em situações de conflitos interpessoais. No entanto, reproduzem ou praticam ações que nem sempre promovem a intervenção efetivamente educativa junto aos envolvidos, pois acabam reproduzindo comportamentos culturalmente enraizados e que não são tratados em formação inicial dos professores, principalmente quando se pensa na individualidade de cada criança e também pela própria etapa de ensino. Já que a escola se constitui espaço para trocas sociais que possam contribuir para o aprendizado e fortalecimento de atitudes e comportamentos morais, antes tudo deve considerar os aspectos socioculturais (Dias, & Vasconcellos, 1999). Os professores se reconhecem como agentes sociais de aprendizagens e que por isso, sentem que precisam voltar-se para eles mesmo, a fim de analisar e autoavaliar-se quanto as suas próprias estratégias de regulação emocional, de modo a ofertar suporte adequado às respostas não sociais das crianças, a fim de utilizar tais situações como condição de ensino e aprendizagem de comportamento sociais desejáveis. Por isso, a consciência da prática trazem inovação e ação para o ensino de comportamento socialmente desejáveis. Os resultados permitem outras inferências sobre a consciência dos professores quanto a clareza emocional deles para reconhecer emoções, tais como: (saber nomear, identificar reações no corpo, possíveis causas e impulsos de ação) e poder gerenciá-las. Adicionalmente, porque nessa fase, as crianças precisam de oportunidades e ampla condições de contatos e estímulos diversos. É válido destacar que outros fatores tais como: déficits de formação, falta de apoio e comportamentos inadequados acabam por interferir negativamente na execução de propostas educativas, pelos docentes, que venham ensinar conteúdos de habilidades sociais, assim como também encontrou os estudos de Justo e Andretta (2020). Sobretudo, é preciso considerar que os desempenhos sociais dos professores serão efetivos e validados se vierem a contribuir para a competência social em uma tarefa de interação (Del Prette, & Del Prette, 2001).

CONCLUSÃO

Essa pesquisa teve por interesse descrever as estratégias de regulação emocional dos professores para auxiliar na resolução de conflitos interpessoais de crianças da pré-escola. Os professores destacaram a importância de conhecer e respeitar individualidade das crianças quando se pretende ensinar alguma habilidade. Ainda assim, na prática cotidiana, os professores destacaram que para agir nos conflitos interpessoais e promover a aprendizagem social dependem da observação de análise de seus próprios desempenhos, especialmente os relacionados às habilidades sociais, que são aperfeiçoados ao longo do processo. Os participantes também indicaram a relevância de propostas de formação continuada que envolvam diferentes domínios tais como cognitivos, emocionais e comportamentais. As professoras, como agente social mais capacitado, atuando junto às crianças, na pré-escola buscam identificar, compreender a situação e mediar a resolução de conflitos, ao mesmo tempo em que tal situação se configura como oportunidade de aprendizagem social. A proposta formativa e discutida fortaleceu a necessidade de se ensinar, avaliar, praticar habilidades sociais e habilidades socioemocionais das crianças e dos professores a fim de que possam construir oportunidade de vivenciá-las com perspectivas assertivas. Novas pesquisas podem ampliar a discussão com análise funcional de estratégias de manejo de conflito a partir de exemplos da prática de cada participante.

REFERÊNCIAS

- Assis, O. Z. M. de, & Pileggi Vinha, T. (2004). O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. *Revista Formadores*, 1(1), 63. Recuperado de <https://seer-adventista.com.br/ojs3/index.php/formadores/article/view/7>
- Bandura, A. (1979). Self-referent mechanisms in social learning theory.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 24 fev. 2022.
- Brasil (1998). Referencial Curricular Para a Educação Infantil. v. 1, Brasília: MEC/SEF,
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas Em Psicologia*, 21(2), 513–518. <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. (2013). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis. Editora: Vozes, 2013
- Dias, A. A., & Vasconcellos, V. M. R. (1999). Concepções de autonomia dos educadores infantis. *Temas em Psicologia*, 07(1),9-2
- Franco, M. L. P. B. (2008) *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro,
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, v.111, n.2, p.127-155,
- Justo, A. R., & Andretta, I. (2020). Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Psicologia da Educação*, (50), 104-113. <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20200011>
- Kuhmann JR. M. (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação,
- Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T.. (2016). Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(1), 140-160. Recuperado em 10 de março de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Marimon, M. M., & Vilarrasa, G. S. (2005). Conflitos e emoções: uma aprendizagem necessária. Em: E. Vinyamata (Ed.), *Aprendendo a partir do conflito* (pp. 65-74). Porto Alegre: Artmed
- Silva, I. de O. (2013). Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. *Salto para o Futuro*, ano 13, n. 10, p. 28-35,

Palavras-Chave: Relações interpessoais; Professor; Regulação emocional.

Agência Financiadora: CAPES – PROEX , Processo: 88887.337133/2019-00

HABILIDADES SOCIAIS E AUTOEFICÁCIA DE ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

ESTHER DE MATOS IRENO MARQUES (IF Sudeste MG, São João Del Rei, MG)
MILENA CRISTINA DO NASCIMENTO PINTO (IF Sudeste MG, São João Del Rei, MG)
TATIENE INÊS DOMINGAS FERREIRA SILVA (IF Sudeste MG, São João Del Rei, MG)
JAIANE MARIA DE FREITAS (IF Sudeste MG, São João Del Rei, MG)
GRAZIELLA LAGE OLIVEIRA (UFMG, Belo Horizonte, MG)

INTRODUÇÃO

O aumento do acesso de jovens adultos ao ensino superior no Brasil, observado nas últimas décadas, aponta para um importante problema de saúde pública relacionado à saúde mental desse grupo. Em comparação à população geral e adultos jovens não universitários, pesquisas indicaram maior presença de transtornos psicológicos não psicóticos neste público (Ariño & Bardagi, 2018; Knapstad et al., 2021). A discussão sobre habilidades cognitivas e comportamentais que contribuem para uma trajetória acadêmica mais tranquila e produtiva para esses estudantes têm sido frequente (Soares, Seabra, & Gomes, 2014). No contexto do ensino

superior, dentre as variáveis mais importantes, estabelecer relações interpessoais satisfatórias têm sido um fator imprescindível para o alcance dos objetivos acadêmicos, profissionais e sociais, assim como para a manutenção da saúde mental dos alunos durante essa etapa do desenvolvimento humano.

Pesquisas que investigaram fatores de risco e proteção para o aumento do sofrimento psicológico, apontaram a competência social como um possível fator protetivo em estudantes de graduação. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017), a competência social aplica-se à avaliação do comportamento do indivíduo em uma tarefa interpessoal. Por sua vez, para que um desempenho social seja classificado como socialmente competente, dependerá da existência de determinadas habilidades sociais no repertório do indivíduo (Comodo & Dias, 2017). As habilidades sociais podem ser definidas como "um conjunto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade" (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 24). Portanto, uma pessoa socialmente habilidosa tem um desempenho social adequado, permitindo-a discriminar as situações em que determinadas habilidades ou desempenhos são necessários. Além disso, pessoas socialmente competentes apresentaram melhor saúde física e mental, quando comparadas àquelas com déficits em habilidades sociais (Lima et al., 2016).

Com relação, especificamente, ao ambiente universitário, Soares e Del Prette (2015) afirmaram que ao entrar em um curso de graduação, o estudante encontra interlocutores muito diversificados em idade, papéis e características pessoais (outros estudantes, professores, funcionários), exigindo habilidades variadas para estas interações que, muitas vezes, não estão amplamente desenvolvidas em seu repertório. O conjunto de habilidades sociais desenvolvido pelos alunos até o ensino médio, demonstra ser insuficiente para estabelecer relações interpessoais diante das novas demandas do meio acadêmico. Com isso, pode haver dificuldade, por exemplo, no alcance da autonomia, na realização de metas pessoais e na aquisição de novos conhecimentos. Estes fatores podem ocasionar, muitas vezes, em insatisfação e desistência do curso, além de quadros de adoecimento psicológico (Soares et al., 2016).

Em contrapartida, estudantes que conseguem estabelecer integração acadêmica e social desde o início de seus cursos, produzem maiores reforçadores sociais que favorecem seu bem-estar físico e psicológico. Assim, garantem uma adaptação favorável e saudável ao contexto universitário quando comparados com estudantes com dificuldades interpessoais (Ribeiro & Bolsoni-Silva, 2011; Teixeira et al., 2007). Estudos mostraram que o déficit de habilidades sociais em estudantes de graduação parece estar relacionado a uma maior dificuldade de adaptação às exigências do contexto acadêmico (Soares & Del Prette, 2015); ao desenvolvimento de depressão (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2016); administração inadequada do tempo (Pellegrini, Calais, & Salgado, 2012); ao desenvolvimento de estados de sofrimento psicológico (Feitosa, 2013); sintomas de ansiedade (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2014); percepção de desempenho acadêmico negativo e maior estresse percebido (Delabrida, Santos, & Barletta, 2018). Este conjunto de efeitos negativos do déficit no repertório de habilidades sociais, pode impactar não só na qualidade de vida e desempenho acadêmico do aluno, mas levá-lo, também, à evasão escolar. Desse modo, verificou-se que diante dos desafios impostos pelo ingresso no ensino superior, a literatura tem apontado que um bom repertório de habilidades sociais é preditor de uma melhor adaptação do estudante a este novo contexto, assim como de melhor desempenho acadêmico e bem-estar psicológico.

No entanto, não apenas a competência social mostra-se importante neste processo, mas também "as crenças dos estudantes sobre a sua própria capacidade (autoeficácia) influem em algum nível sobre saúde mental" (Ariño & Bardagi, 2018, p. 45). Segundo estes autores, uma baixa autoeficácia está relacionada às dificuldades pessoais e maior risco de instabilidade emocional. Por outro lado, estudantes com a autoeficácia elevada tendem a empregar estratégias mais eficazes de enfrentamento, implicando em menor vulnerabilidade ao adoecimento mental. A autoeficácia na formação superior tem sido destacada como um importante construto relacionado ao desenvolvimento multidimensional do estudante, englobando a integração e o sucesso acadêmico, além da permanência no curso de graduação (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Nesta mesma direção, Soares, Seabra e Gomes (2014) mostraram que a crença de autoeficácia acadêmica pode conduzir o aluno a uma percepção mais apurada de sua capacidade para organizar e executar ações necessárias, levando-o a uma melhor adaptação ao ambiente universitário e um rendimento acadêmico cada vez maior. Portanto, os conceitos de autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação da formação, autoeficácia em ações pró-ativas e autoeficácia na gestão acadêmica, constituem em habilidades que favorecem a adaptação acadêmica geral (Araújo et al., 2016) e diminuem as chances de adoecimento mental desta população.

O ingresso no ensino superior provoca uma série de mudanças significativas na vida dos estudantes, que vão desde o enfraquecimento dos laços afetivos entre velhos amigos e a necessidade de fazer novos, até a aprendizagem da gestão de tempo para os estudos e convívio com a diversidade inerente ao contexto universitário (Soares et al., 2016). Quando o aluno encontra dificuldades em atender essas demandas de aprendizagem e manter um desempenho acadêmico e social satisfatório, pode-se observar o surgimento de sintomas relacionados ao sofrimento psicológico. Neste contexto, um repertório de habilidades sociais convincente, somado a um bom nível de autoeficácia, poderia levar o aluno não só à um melhor desempenho acadêmico, melhor adaptação à vivência do ensino superior e diminuição da probabilidade de evasão no ensino superior, como também à manutenção da saúde mental em níveis não clínicos. Soares et al. (2014) afirmaram que níveis satisfatórios de autoeficácia acadêmica podem propiciar um maior engajamento do aluno nas atividades de ensino dentro e fora da sala de aula, assim como contribuir para o desenvolvimento de relações

interpessoais mais satisfatórias, aumentando o bem-estar psicológico. Já Del Prette e Del Prette (1998) identificaram que a competência social ao manter a qualidade na relação com os colegas, professores e gestores, aumentou também a autoestima e a autoeficácia. Assim, levanta-se a hipótese de que possa existir relação entre a percepção de autoeficácia acadêmica e o repertório de habilidades sociais em estudantes do ensino superior.

Diante da importância atribuída à competência social e às crenças de autoeficácia para a adaptação do estudante à vida acadêmica e manutenção do seu bem-estar psicológico neste período de formação, buscou-se na literatura nacional estudos que tivessem como objetivo avaliar a correlação entre habilidades sociais e percepção de autoeficácia em estudantes de graduação. Constatou-se que, além de resultados contraditórios, os achados apresentaram dados incipientes quanto à relação entre essas variáveis, indicando a necessidade de uma maior investigação sobre o tema. Para além disso, as pesquisas encontradas foram realizadas com estudantes de universidades públicas e privadas, mas não abordaram estudantes de cursos de graduação dos Institutos Federais de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Segundo dados disponíveis no site do Ministério da Educação, a Rede Federal, criada em 2008, era composta por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II no ano de 2019.

Desse modo, estudos que objetivem investigar alunos do ensino superior das instituições citadas são necessários, a fim de produzir dados que descrevam as características psicológicas e comportamentais deste público. A partir de tais considerações, o problema de pesquisa identificado, neste trabalho, foi a carência de estudos que investigassem a relação entre habilidades sociais e autoeficácia na formação do ensino superior. Assim, este trabalho buscou responder à seguinte questão: qual a relação entre o repertório de habilidades sociais e a percepção de autoeficácia de estudantes de graduação de uma instituição da rede federal de educação profissional?

OBJETIVO

Considerando a importância das habilidades sociais e da autoeficácia para estudantes do ensino superior como fatores de proteção para o surgimento de Transtornos Mentais Comuns (TMC), o presente estudo teve como objetivo verificar se existe relação entre o repertório de habilidades sociais e a percepção de autoeficácia acadêmica em estudantes de graduação matriculados em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Estado de Minas Gerais (MG).

Espera-se que os resultados apresentados possibilitem à instituição de ensino em que o estudo foi realizado, obter uma descrição sistemática das características comportamentais e psicológicas de seus estudantes, podendo ser útil para futuras ações institucionais que priorizem fatores relacionados à saúde mental. Além disso, poderá propiciar à comunidade científica um maior embasamento empírico para a compreensão da relação entre dificuldades nas relações interpessoais e a percepção de autoeficácia acadêmica.

MÉTODO

Os dados apresentados foram coletados em um estudo mais amplo que objetivou avaliar a prevalência de sintomas de ansiedade, depressão, estresse e síndrome do impostor em estudantes de graduação, e verificar a associação com o repertório de habilidades sociais e a percepção de autoeficácia na formação superior. Realizou-se, portanto, um recorte dos dados referentes às variáveis habilidades sociais e autoeficácia acadêmica, a fim de avaliar se existe relação entre essas duas variáveis.

Tratou-se de um estudo transversal com estudantes dos cursos de graduação em licenciatura e de tecnologia de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do interior de Minas Gerais. Todos os alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação (aproximadamente 533 alunos) no primeiro semestre de 2021 foram convidados a participar do estudo, respondendo a um questionário autoaplicável online.

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição (parecer nº 4.716.937), foi enviado para o e-mail deste grupo de alunos um link para acesso ao formulário do Google Docs, contendo na primeira página o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o aceite, o estudante foi direcionado para as páginas subsequentes para responder aos instrumentos de medida contidos no questionário.

Foram coletadas características sociodemográficas (idade, gênero, orientação sexual, renda, cor da pele); acadêmicas (curso, período); relacionadas a aspectos de saúde mental (sintomas de ansiedade, depressão e estresse); qualidade de vida; habilidades sociais (HS) e percepção de autoeficácia.

As informações relacionadas às HS, foram obtidas por meio da Escala Multidimensional de Expressão Social - Parte Motora (EMES-M), versão validada no Brasil por Pereira, Dutra-Thome e Koller (2018). Trata-se de uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos, cujos escores gerais são obtidos pela soma simples dos valores de cada item da escala. Assim, quanto maior a pontuação do respondente, maior a frequência da emissão de respostas socialmente hábeis nas suas interações sociais diárias (Pereira et al., 2018). No estudo de validação deste instrumento para o uso com a população brasileira, não foram apresentados pontos de corte para a

classificação do repertório de habilidades sociais geral. Por isso, os escores foram divididos por percentis da seguinte forma: baixa frequência de HS (entre 0 e 105); frequência média de HS (entre 105,1 e 134); e alta frequência de HS (entre 134,01 e 216).

As informações sobre a percepção de autoeficácia foram obtidas por meio da Escala de Autoeficácia na Formação Superior, elaborada e validada no Brasil por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010). De acordo com os autores, a pontuação obtida neste instrumento está relacionada às crenças que os estudantes têm acerca do quanto são capazes de aprender e se desenvolver profissionalmente no curso superior em que estão matriculados. A pontuação varia de 0 (pouco capaz) a 9 (muito capaz), sendo que uma pontuação maior que 7 indica crenças fortes de autoeficácia.

Os dados foram coletados entre os meses de julho e setembro de 2021 e contaram com a participação de 143 estudantes (taxa de resposta = 27%). Em seguida, os dados foram armazenados no programa *Microsoft Excel*. Foi realizada a limpeza e verificação da consistência dos dados e posterior análise utilizando o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, versão 19.0). Foram realizadas análises descritivas, por meio de medidas de tendência central e dispersão (média, mediana, taxas e proporções), e comparativas utilizando-se os testes *t* de *Student* e teste de Correlação de *Spearman*, adotando-se o valor de $p < 0,05$ para verificação da significância estatística.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um total de 143 alunos participaram deste estudo. A maioria eram mulheres cisgênero (62,2%), solteiras (76,9%), heterossexuais (81,1%), cor da pele autodeclarada não branca (57,3%), sem filhos (73,4%), com renda familiar abaixo de 3 salários mínimos (86,0%) e com idade média de 27,6 anos. Pouco mais da metade (56,6%) afirmou possuir emprego ou trabalhar como autônomo no período da coleta de dados, caracterizando-se como uma amostra composta parcialmente por estudantes-trabalhadores.

A maioria dos estudantes estavam matriculados nos anos iniciais do curso, sendo 45,5% da amostra no primeiro período e 37,8% no terceiro. Os participantes pertenciam ao curso de Letras - Português/Espanhol ($n = 44$; 30,8%), Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos ($n = 30$; 21,0%), Tecnologia em Logística ($n = 27$; 18,9%), Tecnologia em Gestão Ambiental ($n = 21$; 14,7%) e Tecnologia da Informação ($n = 21$; 14,7%). Aproximadamente 55% ($n = 78$) dos respondentes relataram não ter feito outro curso técnico, tecnólogo ou superior anteriormente.

No que se refere às habilidades sociais, os resultados mostraram que os estudantes do presente estudo obtiveram uma média 118,37 pontos ($DP = 32,48$) na EMES-M, sugerindo uma frequência média de habilidades sociais (Tabela 1). Este resultado corrobora os dados encontrados por Araque Efres, Reyes Serrano e Salcedo Roa (2019), os quais usaram o mesmo instrumento para avaliar as habilidades sociais em estudantes universitários. Foi possível observar, ainda, que a média dos fatores "Dizer não; Receber elogios; Falar em público; Expressar afeto positivo; Expressar afeto negativo; e Expressar desacordo/opiniões contrárias" apresentaram pontuação média superior a dois, mas abaixo de três, indicando frequência médias das habilidades avaliadas.

Já as habilidades envolvidas nos fatores "Iniciar e manter conversações" e "Defender Direitos", apresentaram pontuação média abaixo de dois, indicando uma frequência de comportamentos sociais de HS baixa. Este resultado sugere que os alunos possuem dificuldades em se impor ou até mesmo de demonstrar o quanto são capazes de se expressar.

Portanto, as dimensões "Iniciar e manter conversações" e "Defender Direitos" apresentaram a menor pontuação média, quando comparadas às demais. Este achado sugere que os participantes deste estudo possam ter maior dificuldade para enfrentar situações que exijam iniciar e manter interações sociais e/ou que demandem defesa dos próprios direitos.

Tabela 1

Dados Escala da Multidimensional de Expressão social - Parte motora (EMES-M)

Fator	Média (DP)	Mediana	Mínimo	Máximo
Habilidades Sociais Geral *	118,37 (32,48)	120,00	19	181
Iniciar e manter conversações **	1,94 (0,79)	1,91	0	4
Dizer não	2,31 (0,90)	2,33	0	4
Receber elogios	2,08 (0,97)	2,00	0	4
Falar em público	2,03 (1,14)	2,00	0	4
Expressar afeto positivo	2,35 (0,72)	2,40	0	4
Expressar afeto negativo	2,21 (0,71)	2,33	1	4
Expressar desacordo/opiniões contrárias	2,21 (0,71)	2,29	0	4
Defender direitos	1,72 (0,72)	1,71	0	4

Nota. * Percentis HS Geral: 0 a 105 – frequência baixa de HS; 105,1 a 134 – frequência média de HS; 134,01 a 216 – frequência alta de HS;

** Fatores HS: quanto maior a pontuação do respondente, entre 1 e 4, maior a frequência com que o mesmo emite respostas socialmente hábeis naquele fator específico;
DP = desvio-padrão.

Buscou-se, também, avaliar se o repertório de habilidades sociais dos participantes deste estudo variava em função de variáveis sociodemográficas, conforme pode ser observado na Tabela 2. Os homens apresentaram um repertório médio de habilidades sociais maior do que as mulheres ($M = 126,21$ e $113,92$, respectivamente), sendo a diferença entre os grupos estatisticamente significativa ($p = 0,029$). Este resultado difere dos dados encontrados por Araque Efres et al. (2019), o qual também encontrou diferença entre os gêneros, mas o repertório de habilidades sociais foi maior para as mulheres. Os achados também se diferem dos resultados encontrados por Soares et al. (2014) e Bauth, Rios, Lima e Resende (2019), em que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no escore geral de habilidades sociais de acordo com o gênero. Por outro lado, corroborou com o estudo de Montes et al. (2022), em que os homens obtiveram maior pontuação geral no escore de habilidades sociais, assim como no presente trabalho. Diante desses dados inconclusivos acerca da relação entre habilidades sociais e gênero, Bolsoni-Silva, Loureiro, Oliveira (2010) apresentaram um estudo adotando dois instrumentos diferentes de avaliação de habilidades sociais, encontrando resultados diferentes quanto ao gênero. Essas autoras concluíram que utilizar mais de um instrumento de avaliação a fim de identificar de forma mais sensível essas características é importante.

Com relação à variável ter filhos, os estudantes que eram pais/mães apresentaram um repertório médio de habilidades sociais maior do que aqueles que não possuíam filhos ($M = 123,24$ e $113,35$), sendo a diferença entre grupos estatisticamente significativa ($p = 0,002$). Com relação à renda, não foram encontradas diferenças, resultado que se difere do estudo de Bauth, Rios, Lima e Resende (2019), os quais encontraram diferenças entre os grupos de acordo com a renda.

Quanto à variável trabalho, os estudantes que trabalhavam apresentaram maior repertório de habilidades sociais, mas a diferença para o outro grupo não mostrou-se estatisticamente significativa. Este resultado corroborou aqueles encontrados por Zutião, Costa e Lessa (2018), em que o escore geral de habilidades sociais dos estudantes que trabalhavam ou haviam tido alguma experiência de trabalho foi maior que dos estudantes que nunca haviam trabalhado, porém a diferença também não foi estatisticamente significativa.

Tabela 2

Comparação das médias obtidas no escore geral de habilidades sociais de acordo com as variáveis sociodemográficas
(continua)

Variáveis	Categorias	Habilidades Sociais Geral	
		Média (DP)	p
Gênero	Masculino	126,21 (25,82)	0,029*
	Feminino	113,92 (34,92)	
Cor da pele	Branca	115,56 (32,68)	0,374
	Não Branca**	120,46 (32,37)	
Orientação Sexual	Heterossexual	119,49 (31,95)	,394
	Não heterossexual***	113,56 (34,88)	
Possui filhos	Não	113,35 (30,83)	0,002*
	Sim	132,24 (33,29)	
Trabalha	Não	114,66 (35,11)	0,233
	Sim	121,21 (30,23)	
Renda familiar	< 1 salário-mínimo	109,66 (35,40)	0,089
	Entre 1 e 3 salários-mínimos	121,41 (30,56)	
	> 3 salários-mínimos	125,55 (30,77)	

Nota. DP = desvio-padrão; p = probabilidade associada; * = correlação significativa; ** estudantes que se declaram como negros, pardos, amarelo ou indígenas; ***estudantes que se declaram como homossexual, bissexual, assexual

No que se refere à percepção de autoeficácia geral, os estudantes apresentaram uma média de 7,53 pontos ($DP = 1,53$), variando de moderada à forte, indicando que se sentem confiantes com a sua capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso, conforme apresentado na Tabela 3. Para além disso, o instrumento avaliou não só o escore total de autoeficácia acadêmica, mas também fatores específicos, tais como: autoeficácia na regulação da formação; autoeficácia em ações proativas; autoeficácia na interação social e autoeficácia na gestão acadêmica. Em todas as subescalas mencionadas, a pontuação média dos participantes deste estudo foi maior que sete, indicando que, assim como na dimensão global de autoeficácia acadêmica quanto nos fatores específicos, os estudantes apresentam fortes crenças de capacidade para aprendizagem no ensino superior.

Tabela 3*Dados da Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior*

Fator	Média (DP)	Mediana	Mínimo	Máximo
Autoeficácia acadêmica	7,69 (1,39)	7,89	2	10
Autoeficácia na regulação da formação	7,45 (1,89)	7,86	1	10
Autoeficácia em ações proativas	7,13 (1,87)	7,43	1	10
Autoeficácia na interação social	7,64 (1,79)	8,00	1	10
Autoeficácia na gestão acadêmica	7,85 (1,82)	8,25	2	10
Autoeficácia geral*	7,53 (1,53)	7,85	2	10

Nota. DP = desvio-padrão; * = Escore geral obtido a partir da média dos escores das diferentes dimensões. Classificação: < 5,5 = crenças de autoeficácia fracas; > 7 = crenças fortes; entre 5,5 e 6 = crenças frágeis.

Os resultados relativos às possíveis relações entre o repertório de habilidades sociais e as demais variáveis estudadas, confirmaram as hipóteses iniciais deste estudo. Na Tabela 4, apresentou-se a análise de correlação entre habilidades sociais e a percepção de autoeficácia acadêmica, esta que foi uma correlação positiva de magnitude moderada ($p < 000$; $r = 494$). Este resultado indicou uma associação entre as duas variáveis, ou seja, quanto maior a frequência das habilidades sociais, maior as crenças do aluno em sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir determinadas realizações relacionadas aos aspectos intelectuais e de aprendizagem no ensino superior. Estes dados são semelhantes aos encontrados por Soares et al. (2014), que investigaram a relação entre autoeficácia, inteligência e habilidades sociais de 162 universitários, encontrando correlação positiva e significativa, ainda que de magnitude baixa, entre autoeficácia acadêmica e o escore geral de habilidades sociais. Guimarães, Vieira e Oliveira (2019) também realizaram uma pesquisa semelhante com 125 universitários de uma faculdade particular do Rio de Janeiro, mas não encontraram correlação entre o escore total de habilidades sociais e o escore de autoeficácia geral percebida. Entretanto, destaca-se que neste último estudo, a variável avaliada foi autoeficácia geral e não acadêmica, como no presente trabalho e na pesquisa de Soares et al. (2014).

Tabela 4*Correlações entre itens e escala Geral de habilidades sociais com autoeficácia acadêmica.*

Habilidades Sociais	Autoeficácia acadêmica	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Habilidades Sociais Escore Geral	,494**	,000
Iniciar e manter conversações	,508**	,000
Dizer não	,165*	,049
Receber elogios	,469**	,000
Falar em público	,364**	,000
Expressar afeto positivo	,500**	,000
Expressar afeto negativo	,209*	,012
Expressar desacordo/opiniões contrárias	,349**	,000
Defender direitos	,351**	,000

Nota. *r* = coeficiente de Correlação de Spearman; *p* = probabilidade associada.

Ao avaliar separadamente as subescalas da EMES-M, verificou-se que todas apresentaram correlação positiva e significativa com a percepção de autoeficácia acadêmica. No entanto, as correlações entre essa variável e as habilidades sociais que compõem os fatores "Dizer não, Falar em público, Expressar afeto negativo, Expressar desacordo/opiniões contrárias e Defender Direitos" foram fracas. No caso da correlação entre autoeficácia acadêmica e as habilidades sociais de "Iniciar e manter conversações, Receber elogios e Expressar afeto positivo" foram moderadas. Os dados corroboraram o trabalho de Soares et al. (2014), que encontraram correlações positivas e significativas, ainda que fracas, entre autoeficácia acadêmica e os fatores "Enfrentamento e autoafirmação com Risco, Conversação e desenvoltura social e Exposição a desconhecidos ou situações novas", medidos pelo Inventário de Habilidades Sociais. No caso do estudo de Guimarães et al. (2019), verificou-se uma correlação diretamente significativa entre a subescala "Auto exposição a desconhecidos e situações novas" e autoeficácia. No entanto, a mesma correlação não foi encontrada nos demais fatores avaliados pelo IHS. Destaca-se a diferença de nomenclaturas para descrever as subclasses de habilidades sociais entre o presente trabalho e os demais, visto que os trabalhos citados adotaram o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette) e o presente estudo a Escala Multidimensional de Expressão Social - Parte Motora (EMES-M).

CONCLUSÃO

Os resultados encontrados neste estudo confirmaram a hipótese inicial, de que o repertório de habilidades sociais e a percepção de autoeficácia acadêmica apresentariam uma correlação positiva. Estes dados indicaram que, na amostra investigada, quanto maior o repertório de habilidades sociais do estudante, maior

sua probabilidade de ter uma percepção positiva acerca das próprias habilidades e competências para aprender.

Considera-se que o presente trabalho contribuiu com a literatura da área, apresentando dados que corroboram os estudos realizados e ampliam o escopo da pesquisa em HS entre estudantes de cursos de graduação de Institutos Federais de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, ainda pouco explorados na literatura nacional. Embora foram constatadas algumas divergências nos resultados, quando comparados a outros estudos, acredita-se que estas diferenças tenham sido em função da utilização de diferentes instrumentos para avaliação das HS. Mesmo com esta diferença, os dados obtidos demonstraram ser coerentes com os construtos avaliados e permitiram a comparação com as devidas observações e cuidados.

Uma limitação deste estudo diz respeito à própria característica dos estudos transversais. Neste tipo de estudo, há o comprometimento da temporalidade, o que não nos permite definir a ordem de acontecimentos nem a direcionalidade das associações observadas. Além disso, os estudos de prevalência como este, permitem apenas dizer da associação entre as variáveis investigadas, mas não é possível verificar se um bom repertório de HS leva à uma melhor percepção de autoeficácia ou se uma melhor percepção de autoeficácia leva a um melhor repertório de HS.

Considerando a importância atribuída às HS e à percepção de autoeficácia como fatores de proteção contra o desenvolvimento ou agravamento de problemas psicológicos entre estudantes do ensino superior, sugere-se que estudos mais complexos, como os prospectivos, sejam realizados com este público para identificar os possíveis fatores que contribuem para o desenvolvimento de um melhor repertório de habilidades sociais e o desenvolvimento de crenças de autoeficácia satisfatórias.

REFERÊNCIAS

- Araque Efres, W. A., Reyes Serrano, K. J., & Salcedo Roa, J. P. (2019). Habilidades sociales de los estudiantes de segundo, tercero, noveno y décimo semestre del Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/398>
- Araújo, A. M., Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com estudantes do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102–111. doi: 10.17979/reipe.2016.3.2.1846
- Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 44–52. doi: 10.24879/2018001200300544
- Bauth, M. F., Rios, A. C., Lima, D. C., & Resende, K. I. D. S. de. (2019). Avaliação das habilidades sociais de universitários ingressantes e concluintes. *Contextos Clínicos*, 12(1), 104–123. doi: 10.4013/ctc.2019.121.05
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2014). The role of social skills in social anxiety of university students. *Paideia*, 24(58), 223–232. doi: 10.1590/1982-43272458201410
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2016). O impacto das habilidades sociais para a depressão em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), 1–8. doi: 10.1590/0102.3772e324212
- Comodo, C. N., & Dias, T. P. (2017). Habilidades sociais e competência social: Analisando conceitos ao longo das obras de Del Prette e Del Prette. *Interação em Psicologia*, 21(2), 97–106. doi: 10.5380/psi.v21i2.50314
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1998). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Delabrida, Z. N. C., Santos, C. M. de J., & Barletta, J. B. (2018). Habilidades sociais, estresse, desempenho acadêmico em universitários de moradias coletivas. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 14(1), 21–30. doi: 10.5935/1808-5687.20180004
- Feitosa, F. B. (2013). Habilidades sociais e sofrimento psicológico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(1), 38–50.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia e integração ao ensino superior: Um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia Teoria e Prática*, 13(1), 75–88.
- Guimarães, J. M. da C., Vieira, R. dos S., & Oliveira, V. L. de. (2019). Habilidades sociais e autoeficácia em universitários. *Polêmica*, 19(2), 37–49. doi: 10.12957/polemica.2019.47378
- Knapstad, M., Sivertsen, B., Knudsen, A. K., Smith, O., Aarø, L. E., Lønning, K. J., & Skogen, J. C. (2021). Trends in self-reported psychological distress among college and university students from 2010 to 2018. *Psychological Medicine*, 51(3), 470–478. doi: 10.1017/S0033291719003350

- Lima, D. R. de, Luna, R. C. M. de, Moreira, M. S., Marteleto, M. R. F., Duran, C. C. G., & Dias, E. T. D. M. (2016). Habilidades sociais em estudantes de medicina: Treinamento para redução de estresse. *ConScientiae Saúde*, 15(1), 30–37. doi: 10.5585/conssaude.v15n1.6047
- Montes, J. F. C., Pulido, I. P., Aceves, A. T., García, O. M., & Torre, R. C. de la. (2022). Ajuste escolar y habilidades sociales en estudiantes mexicanos de educación superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 23(2). doi: 10.46377/dilemas.v9i2.3064
- Pellegrini, C. F. de S., Calais, S. L., & Salgado, M. H. (2012). Habilidades sociais e administração de tempo no manejo do estresse. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(3), 110–129.
- Pereira, A. S., Dutra-Thomé, L., & Koller, S. H. (2018). Propriedades psicométricas da escala multidimensional de expressão social - parte motora (EMES-M) em uma amostra brasileira. *Avaliação Psicológica*, 17(1), 131–141. doi: 10.15689/ap.2017.1701.14.13651
- Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de autoeficácia na formação superior: Construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267–278.
- Ribeiro, D. C., & Bolsoni-Silva, A. T. (2011). Potencialidades e dificuldades interpessoais de universitários: Estudo de caracterização. *Acta Comportamental*, 19(2), 205–224.
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139–151. doi: 10.14417/ap.911
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Nogueira, C. C., Maia, F. A., & Lima, C. A. (2016). Situações interpessoais: O que dizem os estudantes universitários?. In Soares, A. B., Mourão, L., & Mota, M. M. P. E. (Orgs.), *Estudante universitário brasileiro: Características cognitivas, habilidades relacionais e transição para o mercado de trabalho* (pp. 115–126). Curitiba: Appris Editora.
- Soares, A. B., Seabra, A. M. R. de, & Gomes, G. (2014). Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 85–94.
- Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. da R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211–220. doi: 10.5380/psi.v11i2.7466
- Zutião, P., Costa, C. S. L., & Lessa, T. C. R. (2018). Habilidades sociais em universitários com diferentes experiências de preparação para o trabalho. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 261–276. doi: 10.1590/S1413-65382418000200008

Palavras-Chave: Habilidades Sociais. Competência Social. Autoeficácia Acadêmica.

Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) - IF Sudeste-MG.

HABILIDADES SOCIAIS E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE EDUCADORES SOCIAIS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS

FERNANDA PEREIRA CALABAR (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
VANESSA BARBOSA ROMERA LEME (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
PRISCILA SÁ DA SILVEIRA (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

INTRODUÇÃO

A adolescência compreende o período de transição do desenvolvimento entre a infância e a vida adulta, permeado por mudanças físicas, cognitivas e psicossociais (Papalia, 2022). Para Moraes e Weinmann (2020) ser adolescente na contemporaneidade pode se estabelecer de diversas maneiras, construída de acordo com as peculiaridades de cada lugar e cultura. Para Moreira, Rosário e Santos (2011) tem relação com fatores multicausais como: a aparência física, uso e um tipo de linguagem específica, modo de questionar, criatividade, responsabilidade, sobre correr risco e perspectivas de vida, questões que caracterizam a forma de ser jovem atualmente.

Estudos com adolescentes mostram que é nesta fase que se desenvolve o sentido de autonomia (Lyra et al., 2002), liberdade de ação e cuidados positivos com a saúde (Williams, Holmbeck, & Greenley, 2002). Em contrapartida, é nesta fase que comportamentos de risco como o uso de fumo, álcool, drogas e práticas sexuais inseguras (Negreiro, Gomes, Colaço, & Ximenes, 2018; Williams et al., 2002); comportamentos

antissociais (Rotondaro, 2002); liberdade de ação, priorização do eu, exacerbação dos prazeres, afrouxamento de vínculos (Moreira et al., 2011) se intensificam.

De acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente estabelecido pela Lei nº 8 069, de 1 de julho de 1990, esta fase engloba a faixa etária de 12 a 18 anos de idade. Quando seus direitos são violados, os adolescentes podem ser encaminhados provisoriamente como medida excepcional, caso não seja levada para a família de origem, ao acolhimento institucional (Brasil, 1990).

Em 2022 no Brasil, 29 837 crianças e adolescentes estavam em 5 388 entidades acolhedoras, em que a maior parte dos acolhidos (13 322, 44,65%) são adolescentes (CNJ, 2022). Observa-se que os maiores motivos para adolescentes serem acolhidos são a exploração ou abuso sexual, trabalho infantil, condição de rua, dependência química, falecimento dos pais, violência doméstica, física, negligência e a saúde mental dos pais (Furlan & Souza, 2013). Adolescentes que se encontram institucionalizados passaram por diversas situações que poderão influenciar seu modo de ver o mundo e seu futuro, o que pode gerar condições à manifestação de distúrbios psicológicos e de sofrimento psíquico devido os efeitos da institucionalização precoce e prolongada, ao cuidado compartilhado e coletivizado (Machado, 2011).

Segundo Pinheiro, Haasea, Del Prette, Amarante e Del Prette (2006), crianças que viveram em situação de risco, podem amplificar comportamentos delinquentes na adolescência, pois frequentemente são educadas em ambiente em que as práticas de seus cuidadores são inadequadas. Quando a falta das habilidades sociais se torna um déficit, as relações sociais podem se tornar restritas e conflituosas, interferindo de maneira negativa no grupo em que o indivíduo está inserido e em sua própria percepção, e, sobretudo, em sua saúde psicológica.

Dessa forma, adolescentes que sofreram algum tipo de violência, precisarão encontrar forças e ferramentas para enfrentar a violência que muitas vezes são submetidos. Uma alternativa para lidar com esses entraves é o desenvolvimento das habilidades sociais e de competência social, que podem ser considerados como fatores de proteção no curso de desenvolvimento com trajetórias de vulnerabilidade (Cecconello & Koller, 2000). Por isso, a importância do desenvolvimento das habilidades sociais que tem por objetivo ensinar ao indivíduo a atender as diversas situações sociais e articular seus sentimentos, pensamentos, ações, com sua cultura e também com a violência que sofrem. O que resultará em um importante instrumento de enfrentamento para lidarem com esse entrave (Del Prette & Del Prette, 2013a).

Para Del Prette e Del Prette (2017) as habilidades sociais referem-se a 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). Estudos evidenciam a importância das habilidades sociais no desenvolvimento de adolescentes (Bianchin & Gomes, 2018; Calabar, 2018; Campos, 2010; Campos, Del Prette, & Del Prette, 2018; Cardoso & Malbergier, 2013; Fernandes & Monteiro, 2017; Fragoso, Rueda, & Benítez, 2012; Guerra & Del Prette, 2018; Loureiro, Frederico-Ferreira, & Santos, 2013). Em relação a adolescentes em acolhimentos institucionais, destaca-se a necessidade de desenvolver as seguintes classes de habilidades sociais: empatia (Bianchin & Gomes, 2018; Fernandes & Monteiro, 2017; Guerra & Del Prette, 2018); autocontrole (Calabar, 2018; Palacios, Moreno, & Román, 2013); expressividade emocional (Fragoso et al., 2012); assertividade (Guerra & Del Prette, 2018); civilidade (Calabar, 2018); solução de problemas interpessoais (Fragoso et al., 2012).

De certo modo, crianças e adolescentes que vivem em acolhimento institucional, tiveram situações de cuidados desfavoráveis, estão privados dos cuidados parentais e familiares por longo tempo (Cavalcante, Magalhães, & Pontes, 2009). Esse afastamento pode gerar uma aproximação com o educador e o desenvolvimento de mecanismos de proteção para lidarem com essa situação.

Os educadores sociais exercem o papel de cuidado, seja em relação a alimentação, higiene, fortalecimento da autoestima, proteção e organização do ambiente, acompanhamento em serviços de saúde, escolas e afins, além de apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento da instituição (Brasil, 2009). Assim, é importante que esses profissionais tenham clareza quanto a sua função (Brasil, 2009); suporte psicológico (Romero et al., 2016); capacitação adequada (Avoglia, Silva, & Mattos, 2012; Cavalcante & Corrêa, 2012; Penna, Carinhonha, & Leite, 2009); práticas educativas e interações positivas (Marzol, Bonafé, & Yunes, 2012; Wendt & Dell’Aglío, 2018).

A institucionalização pode dificultar o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes, mas por meio das interações positivas com educadores sociais é possível superar essa condição. A revisão demonstrou a importância de se investigar a formação dos educadores sociais (Bersch, Yunes, Garcia, & Piske, 2018; Cavalcante & Corrêa, 2012; Corrêa, 2018; Ferreira, 2016; Garcia, Santos, Pereira, & Aragão, 2018; Penna, et al., 2009) para o desenvolvimento de boas práticas na instituição. Nesse sentido, os educadores sociais exercem um importante papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem das habilidades sociais e habilidades sociais educativas (Del Prette & Del Prette, 2008; Vieira-Santos, Del Prette, & Del Prette, 2018).

As habilidades sociais educativas são “comportamentos sociais voltados para promover o desenvolvimento e aprendizagem do outro” (Vieira-Santos et al., 2018, p. 45). São capazes de produzir ou gerar mudanças positivas no desenvolvimento socioemocional dos adolescentes (Guerra & Del Prette, 2018). Em relação a educadores, destaca-se as seguintes classes de habilidades sociais educativas: (a) estabelecer limites, corrigir e controlar: interromper comportamento indesejado, explicar consequências de comportamento, expressar

verbalmente concordância; (b) demonstrar afeto e atenção: elogiar, perceber emoções do outro, receber e manifestar carinho; (c) conversar/dialogar: conversar sobre o dia a dia, perguntar; (d) induzir disciplina: estabelecer combinados, chamar atenção, conversar sobre planos e atividades (Del Prette & Del Prette, 2013a).

Contudo, apesar da potencialidade dos educadores sociais favorecerem o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes em acolhimento e por ser um tema com pouca representatividade em pesquisa científica nacional em relação às intervenções com educadores de acolhimento institucional para adolescentes, a revisão de literatura identificou uma série de lacunas. Portanto, identificar quais são as habilidades sociais de adolescentes em instituição de acolhimento pode servir de base para compreender a influência dos educadores sociais em seu desenvolvimento, como também em programas de intervenção de habilidades sociais educativas para educadores sociais.

OBJETIVO

Assim, este trabalho teve como objetivo caracterizar e associar as habilidades sociais de adolescentes em acolhimento institucional e as habilidades sociais educativas dos educadores sociais e refere-se a uma parcela dos dados da tese da primeira autora. A tese, defendida em fevereiro de 2022, pautou-se com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, com o título "Desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus educadores sociais: avaliação e grupo psicoeducativo" (Calabar, 2022).

MÉTODO

Participaram deste estudo quantitativo, 50 adolescentes e 14 educadores de nove instituições. Em relação aos adolescentes, 36 eram meninos (70%, $M=15,40$ anos; $DP=1,70$). Como critério de inclusão foi estabelecido o tempo de acolhimento superior a um mês e critério de exclusão foi estabelecido a presença de transtorno grave do desenvolvimento. Em relação aos 14 educadores, 8 eram homens (57,1%) com idades entre 19 e 64 anos ($M=41,93$ anos; $DP=14,88$). Como critério de inclusão foi utilizado o tempo de trabalho superior a um mês e critério de exclusão não ser contratado como educador social.

Os adolescentes responderam aos seguintes instrumentos: Questionário de Investigação Geral para Crianças Abrigadas (Weber, 2011, p. 178) que aborda diferentes aspectos da vida de uma instituição de acolhimento, subdividido em duas partes: 1. dados pessoais, motivos, tempo de acolhimento e contato entre o acolhido e seus familiares; 2. investiga a percepção do acolhido sobre sua história de vida, percepções do acolhimento, do ambiente familiar, de si próprio e perspectivas para o futuro. Para esta pesquisa foram selecionados os seguintes itens: I. dados pessoais da criança (itens de 1 a 6), II. dados sobre o abrigo (itens 7 a 12); III. autoimagem do adolescente e expectativas em relação ao futuro.

Inventário Multimídia de Habilidades Sociais (IMHSC-Del-Prette, 2005), sistema de autoavaliação multimídia contendo 21 sequências filmadas que retratam situações do cotidiano escolar de crianças do ensino fundamental em suas interações com pares e com adultos. Cada situação cria um contexto onde determinada habilidade social é requerida e, para cada uma delas, são apresentadas as crianças três possibilidades de reações: uma habilidosa, uma passiva e uma agressiva, nos quais a criança registra a frequência de emissão das três reações em termos de sempre, às vezes ou nunca.

Questionário de Habilidades Sociais Educativas do Cuidador (QHSEC) – versão adolescente (Guerra, 2017). Instrumento com 15 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados pelo cuidador na relação com o adolescente, elaborados com base em componentes dos cinco fatores do IHSE-Pais-Del-Prette. Os adolescentes respondem uma escala *Likert* de três pontos: 0 (nunca), 1 (às vezes), 2 (quase sempre/sempre). São exemplos destes itens: "Ele (a) conversa comigo sobre meus planos e atividades", "Ele (a) sabe quando eu estou triste".

Já os educadores responderam aos seguintes instrumentos: Questionário de Caracterização dos Educadores Sociais, elaborado para este estudo. Investiga as características sociodemográficas dos educadores: nome, sexo, idade, naturalidade, escolaridade, estado civil, tempo de trabalho e função na instituição

Classificação Socioeconômica, questionário desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2018). Tem por objetivo realizar um levantamento das condições, bens de consumo e orçamento das famílias brasileiras.

Inventário de Habilidades Sociais - IHS2-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2009) que investiga as habilidades sociais dos indivíduos em diferentes situações como trabalho, escola e família. Contém 38 itens com alternativas de respostas dispostas em uma escala *Likert* de cinco pontos, variando de "Nunca ou raramente" (0) a "Sempre ou quase sempre" (4). Apresenta cinco fatores com índices de consistência interna na amostra de validação: (1) enfrentamento e autoafirmação com risco; (2) auto exposição na expressão de afeto positivo; (3) conversação e desenvoltura social; (4) auto exposição a desconhecidos; (5) autocontrole da agressividade.

Inventário de Habilidades Educativas Pais - IHSE-Pais (Del Prette & Del Prette, 2013b). Inventário de autorrelato com 60 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os filhos, respondidos pelos pais em uma escala *Likert* que varia de "Nunca ou quase nunca" (0) a "Sempre ou quase sempre" (4). Com alterações de nomenclaturas, substituindo por exemplo: "Faço perguntas a meu filho que o levam a pensar e refletir" por "Faço perguntas ao adolescente que o levam a pensar e refletir".

Para a coleta de dados, primeiro a pesquisadora realizou o levantamento das instituições públicas da cidade do Rio de Janeiro (n=29) no site do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, no Módulo Criança e Adolescente (<http://mca.mp.rj.gov.br/>). Com o número de instituições possíveis participantes da pesquisa, foi incluída mais três instituições particulares próximas a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para realizar o convite para participar do estudo. Foi realizado o contato com os responsáveis das instituições particulares e Secretaria Municipal de Assistência Sociais e Direitos Humanos (SMASDH) para a apresentação da proposta e objetivos da pesquisa. Após, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética da UERJ e aprovado (CAAE: 00232818.9.0000.5282, Número Parecer: 3.035.830). Por seguinte, houve a entrega de documentação na SMASDH e aprovação pela secretaria de 11 instituições para a coleta. Seguidamente foi realizado o contato com as 11 instituições e retirada as casas de passagem e desativas. Restando 9 instituições para agendar as datas das coletas (seis públicas e três particulares). Com a seleção dos participantes de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, ocorreu a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais e educadores sociais da instituição, como também a assinatura do Termo de Assentimento pelos adolescentes. Após, foi realizado o treinamento da equipe: pesquisadora e colaboradora (aluna de mestrado) para a aplicação dos instrumentos. Os adolescentes responderam os questionários por meio de entrevista individual ou em pequenos, já os educadores responderam individualmente os instrumentos. A aplicação durou por volta de aproximadamente 60 minutos.

Para análise de dados foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences for Windows* (SPSS – versão 22.0). Para a caracterização do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais – IHS2 e IHSE-Pais foram apurados conforme manual. Para a análise de correlação adolescentes e educadores sociais, foi utilizado a correlação não-paramétrica de *Spearman's rho*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dos educadores sociais demonstraram que na caracterização do repertório de habilidades sociais dos educadores sociais - IHS2: o resultado da avaliação do repertório de habilidades sociais de educadores mostrou que o escore geral de habilidades sociais da maioria (n= 8) foi classificado como repertório acima da média, em que cinco educadores apresentaram repertório elaborado e três bom repertório acima da média. Pesquisas mostram que as habilidades sociais são relevantes para a prática profissional do educador social (Guerra, 2017; Guerra & Del Prette, 2018; Del Prette & Del Prette, 2013a; Wendt & Dell'Aglio, 2018; Vieira-Santos et al., 2018,).

Em relação a caracterização do repertório de habilidades sociais dos educadores sociais - IHSE-Pais: o escore total apresentou resultado elaborado (57,14%) e médio (42,85%), em que todos os educadores se avaliaram muito positivamente em termos de habilidades sociais educativas. Esse resultado vai ao encontro da investigação de Guerra (2017), que encontrou que maioria dos cuidadores (52,6%) também se situaram no quartil superior, elaborado, sendo este resultado ainda mais expressivo quando somado ao grupo com repertório médio (94,7%).

Sobre a caracterização do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais: os resultados demonstraram correlações positivas entre o total da reação socialmente habilidosa com o total de IHSE-Edu e os itens limites, conversar e disciplina. De fato, altos índices em habilidades sociais e educativas podem contribuir para a competência social no contexto institucional e na prática profissional de educadores sociais (Guerra, 2017; Guerra & Del Prette, 2018).

No que diz respeito aos resultados dos adolescentes, a maioria dos adolescentes apresentou repertório bom em habilidades sociais, principalmente as classes das reações socialmente habilidosas: assertividade e autocontrole. Esse achado corrobora o encontrado por França-Freitas et al. (2017) que mostraram que um repertório elaborado de habilidades sociais (destaca-se autocontrole e assertividade) está associado à percepção de maior bem-estar subjetivo, sendo maior para a satisfação com a vida, aumentando a probabilidade de relato de afetos positivos, autoconfiança, autoestima e bom-humor. Estudos destacam que o desenvolvimento das habilidades sociais em adolescentes acolhidos pode contribuir para o estabelecimento de relações satisfatórias com seus familiares e, conseqüentemente, com a satisfação com a vida (Bianchin & Gomes, 2018; Siqueira & Dell'Aglio, 2010).

Por fim, as correlações entre as variáveis dos adolescentes e educadores sociais (a maioria de moderada magnitude) entre o IHS2 e as habilidades sociais dos adolescentes, observou-se que o fator assertividade dos educadores sociais correlaciona-se negativamente (forte magnitude) com a assertividade da reação não habilidosa passiva dos adolescentes. Isso significa que, quanto menos habilidades assertivas o educador possuir, maior a chance de o adolescente desenvolver reações não habilidosas passivas quanto a assertividade.

CONCLUSÃO

Em conclusão foi possível identificar que a maioria dos adolescentes apresentou bom repertório em habilidades sociais, principalmente as classes de assertividade e autocontrole. A maioria dos educadores apresentou repertório acima da média em habilidades sociais e repertório elaborado em habilidades sociais educativas. Este estudo focou na caracterização e associação de variáveis relacionadas ao desenvolvimento socioemocional dos adolescentes em acolhimento institucional e as habilidades sociais educativas dos educadores sociais. Foi possível caracterizar e analisar as correlações entre as variáveis dos educadores (categorias e subcategorias das habilidades sociais e habilidades sociais educativas) e dos adolescentes (categorias e subcategorias das habilidades sociais).

A literatura evidencia a importância das habilidades sociais no desenvolvimento socioemocional de adolescentes em instituição de acolhimento, o que pode contribuir significativamente para a satisfação com a vida, com o bem-estar subjetivo, com os julgamentos que o indivíduo faz sobre a própria vida e nas expectativas positivas quanto ao seu futuro. Percebe-se que, por exercerem o papel de cuidado, os educadores podem ser cruciais na interação entre os adolescentes acolhidos e suas experiências dentro da instituição, até mesmo após o desligamento ou completarem 18 anos. Por isso, justifica-se que educadores sociais possuam habilidades sociais e habilidades sociais educativas bem aprimoradas, uma vez que, a revisão indicou a influência desses profissionais nos adolescentes.

O estudo apresentou limitações. A primeira limitação desta pesquisa relaciona-se ao número reduzido de estudos nacionais que abordem as habilidades sociais e habilidades sociais educativas de educadores sociais em instituição de acolhimento. A seguinte diz respeito ao número reduzido de participantes, fator dificultador para a análise e comparação dos resultados. A terceira diz respeito aos dados coletados com a maior parte de informantes de instituições públicas, o que poderia influenciar nas respostas apresentadas. Por fim, a quarta limitação consiste no efeito da desejabilidade social, tendo em vista que os instrumentos utilizados foram de autorrelato, é possível que os educadores e adolescentes tenham respondido o que achavam que seria mais conveniente para a pesquisadora.

Consideradas as limitações do presente estudo, sugere-se que trabalhos posteriores possuam a seguinte agenda de pesquisa: (a) ampliar as pesquisas com as variáveis estudadas; (b) ampliar o número da amostra com outros profissionais na própria instituição que exerçam a função de educar; (c) ampliar a coleta com instituições públicas e particulares; (d) outros instrumentos, além dos de autorrelato para evitar o efeito da desejabilidade social. Apesar das limitações descritas, observa-se que os dados encontrados poderão servir para fomentar ações em futuras intervenções, tanto com educadores sociais quanto com os adolescentes, além de políticas públicas e práticas preventivas de promoção de saúde.

REFERÊNCIAS

- ABEP (2018). Critério Brasil 2018. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Retrieved from <http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=12>
- Avoglia, H. R. C., Silva, A. M., & Mattos, P. M. (2012). Educador social: Imagem e relações com crianças em situação de acolhimento institucional. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 22(1-2), 265-292. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1518-61482012000100010&lng=pt&nrm=iso
- Bersch, A. A. S., Yunes, M. A. M., Garcia, N. M., & Piske, E. L. (2018). Educador social promotor de boas práticas e resiliência em instituições de acolhimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 253-266). Curitiba: Juruá.
- Bianchin, L. F., & Gomes, K. M. (2018). O desenvolvimento da empatia e vínculo afetivo em crianças e adolescentes abrigados. *Revista de Iniciação Científica (UNESC Criciúma)*, 16(1), 41-54. Retrieved from <http://periodicos.unesc.net/iniciacaoocientifica/article/view/4271>
- Brasil (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Brasil (2009). *Orientações técnicas: Serviços de acolhimento para crianças e adolescente*. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional de Assistência Social. Retrieved from https://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf
- Calabar, F. P. (2018). *Mapeamento das habilidades sociais de crianças e adolescentes vítimas de violência* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Educação. Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.
- Calabar, F. P. (2022). *Desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus educadores sociais: Avaliação e intervenção* (Tese de Doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

- Campos, J. R. (2010). Habilidades sociais de adolescentes com indicadores de depressão: Considerando fatores de gênero e socioeconômicos (Dissertação de Mestrado). Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. São Carlos, SP. Retrieved from http://www.ppgpsi.ufscar.br/pdf/Diss-Jrc_050615.pdf
- Campos, J. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Relações entre depressão, habilidades sociais, sexo e nível socioeconômico em grandes amostras de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e3446. doi <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3446>
- Cardoso, L. R. D., & Malbergier, A. (2013). Habilidades sociais e uso de álcool, tabaco e drogas ilícitas em adolescentes. *Psicologia Argumento*, 31(75), 761-768. doi <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.31.075.AO13>
- Cavalcante, L. I. C., & Corrêa, L. S. (2012). Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 494-517. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/10.pdf>
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2009). Processos de saúde e doença entre crianças institucionalizadas: uma visão ecológica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 615-625. doi <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000200030>
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000100005&lng=pt&tlng=pt
- CNJ - Conselho Nacional de Justiça (2022). Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento. Crianças Acolhidas. Recuperado em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=currsel&select=clearall>, atualizada em 11/04/2022 às 10:30:10h.
- Corrêa, L. S. (2018). Valorização do educador enquanto agente do cuidado: Ambiente institucional e práticas promotoras de desenvolvimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 189-204). Curitiba: Juruá.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais; manual teórico-prático*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC-Del-Prette): Manual do Examinador*.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Casa do Psicólogo, RJ. 4ª edição.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes. 6ª edição
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013b). *Inventário de habilidades Sociais Educativas – versão Pais (IHSE-Pais): Dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado, disponível com os autores.
- Fernandes, A. O., & Monteiro, N. R. O. (2017). Comportamentos pró-sociais de adolescentes em acolhimento institucional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3331>
- Ferreira, A. V. (2016). A construção da profissão de educador social no ensino superior brasileiro: novas possibilidades de formação? *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(4), 70-79. Retrieved from <https://www.readcube.com/articles/10.18256%2F2447-3944%2Fv2n4p70-79>
- Fragoso, C. G.; Rueda, A. A., & Benítez, Y. G. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52. Retrieved in <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836008>
- Furlan, V., & Souza, T. R. P. (2013). Exclusão/inclusão social: Políticas públicas de acolhimento institucional dirigidas à infância e juventude. *Diálogo, Canoas*, 23, 35-48. Retrieved from: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/909/901>
- Garcia, M. L. D. G., Santos, K. C. S., Pereira, D. C., & Aragão, M. S. (2018). Grupos de trabalho e formação continuada em serviços de acolhimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 205-220). Curitiba: Juruá.
- Guerra, L. L. (2017). *Repertório social de crianças sob acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus cuidadores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Retrieved from <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10600/DissLLG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guerra, L. L., & Del Prette, Z. A. (2018) Habilidades sociais educativas de cuidadores de crianças institucionalizadas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 98-112. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/332053750_Habilidades_sociais_educativas_de_cuidadores_de_criancas_institucionalizadas

- Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M. M., & Santos, M. R. (2013). Identificação dos fatores determinantes no desenvolvimento das competências sociais dos adolescentes. *Revista de Enfermagem Referência – III*, 10, 79-88. Retrieved from <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIIIIn10/serIIIIn10a10.pdf>
- Lyra, J., Medrado, B., Nascimento, P., Galindo, D., Moraes, M., & Pedrosa, C. (2002). "A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete". *Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos*. Cadernos Cedes, 22(57), 9-21. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622002000200002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Machado, V. R. (2011). A atual política de acolhimento institucional à luz do estatuto da criança e do adolescente. *Serviço Social em Revista*, 13(2), 143-169. Retrieved from <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10431>
- Marzol, R. M., Bonafé, L., & Yunes, M. A. (2012). As perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadores protetores. *Psico*, 43(3), 317-324. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/7988/8232>
- Moraes, B. R. & Weinmann, A. O. (2020). Notas sobre a história da adolescência. *Estilos da Clínica*, V. 25(2), p. 280-296. doi <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i2.p280-296>.
- Moreira, J. O., Rosário, A. B., & Santos, A. P. S. (2011). Juventude e adolescência: Considerações preliminares. *Psico*, 42(4), 457-464. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewArticle/8943>
- Negreiros, D., Gomes, I. D., Colaço, V. F. R., & Ximenes, V. M. (2018). Risco e vulnerabilidade: Pontos de convergência na produção brasileira sobre juventudes. *Desidades*, 18(6), 20-33. Retrieved from <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/download/18189/10905>
- Palacios, J., Moreno, C., & Román, M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 357-365. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.003>
- Papalia, D. E., Martorell, G.; (2022). *Desenvolvimento humano*. 14 ed., Porto Alegre: AMGH Editora.
- Penna, L. H. G., Carinhanha, J. I., & Leite, L. C. (2009). A prática educativa de profissionais cuidadores em abrigos: Enfrentando a violência vivida por mulheres adolescentes. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 17(6), 981-987. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692009000600009>
- Pinheiro, M. I. S., Haasea, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000300009>.
- Romero, D. L., Akiba, H. T., Dias, A. M., & Serafim, A. P. (2016). Transtornos mentais comuns em educadores sociais. *Jornal brasileiro de Psiquiatria*, 65(4), 322-329. doi 10.1590/0047-2085000000140
- Rotondaro, D. P. (2002). Os desafios constantes de uma psicóloga no abrigo. *Psicologia ciência e profissão*, 22(3), 8-13. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000300003
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000300003&script=sci_abstract&tlng=pt
- Vieira-Santos, J., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: revisão sistemática da produção brasileira. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 45-63. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069>
- Weber, L.N.D. (2011). Questionário de investigação geral para crianças abrigadas. In L. N. Weber, & M. A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: Instrumentos para coleta e análise de dados* (pp.178-181). Curitiba: Juruá.
- Wendt, B. & Dell'Aglio, D. D. (2018). Práticas educativas positivas em contextos de acolhimento institucional: valorização dos méritos das crianças e adolescentes. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 189-204). Curitiba: Juruá.
- Williams, P. G., Holmbeck, G. N., & Greenley, R. N. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 828-842. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/11285988_Adolescent_health_psychology.

Palavras-Chave: Adolescentes; educadores sociais; habilidades sociais; habilidades sociais educativas; instituição de acolhimento.

Agência Financiadora: CNPq

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E PLANEJAMENTOS VOLTADOS AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IARA DA SILVA FREITAS (USP, São Paulo, SP)
MÁRCIA HELENA DA SILVA MELO (USP, São Paulo, SP)

INTRODUÇÃO

O planejamento de ensino constitui uma ferramenta capaz de intervir em uma situação real para promover transformação, permitindo ao docente que a ação a ser executada seja pensada e modificada (Vasconcellos, 2012). Ostetto (2016), mais especificamente em relação à educação infantil, aponta que, o ato de planejar confere intencionalidade à ação educativa, o qual se refere a traçar, programar, registrar a proposta de trabalho do professor, caso contrário, aquele pode se restringir ao campo das ideias e concepções. No Brasil, a educação infantil constitui a primeira etapa do ensino básico e possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, nos aspectos físico, intelectual, psicológico e social (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Segundo Azambuja, Conte e Habowski (2017), debates acerca do planejamento na educação infantil apontam para a necessidade de que sejam contempladas atividades orientadas a uma emancipação coletiva, num contrato de ensino que promova competências. De acordo com esses autores, o exercício da cidadania se inicia na infância, nas relações de reciprocidade, sendo a escola um espaço para se falar de convivência, de alteridade, de comportamentos generosos, de relacionamentos interpessoais, o que pode se dar na compreensão e no encontro com o outro. Tais propostas se mostram alinhadas a projetos no campo de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais

O termo comportamento pró-social designa uma ação voluntária, direcionada a beneficiar outro indivíduo (Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015). Tais ações têm sido organizadas em diferentes categorias, entre elas ajudar, compartilhar, cooperar e reconfortar, focos de estudos no que se refere ao comportamento pró-social em crianças pré-escolares (Ramswamy & Bergin, 2009). No que se refere à inserção em currículos educacionais, o ensino de comportamentos pró-sociais constitui um subgrupo do campo da Aprendizagem Socioemocional (Bergin, 2018), que se divide em cinco competências principais, a saber, autoconhecimento, autorregulação, consciência social, tomada de decisões responsáveis e habilidades de relacionamento (Casel, 2017). Essas últimas, por sua vez, se dividem em intrapessoais e interpessoais, sendo que as segundas incluem o comportamento pró-social (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017).

Por sua vez, o construto de habilidades sociais, mais amplamente difundido no Brasil, compreende, sobretudo, comportamentos que possibilitam a um indivíduo lidar de maneira competente com situações sociais, beneficiando a qualidade das relações, os quais fazem parte do desenvolvimento socioemocional dos indivíduos (Del Prette & Del Prette, 2013; 2014). Del Prette e Del Prette (2013) propuseram sete classes de habilidades sociais, interdependentes e complementares, de maior relevância na infância, a saber: assertividade, autocontrole e expressividade emocional, civildade, empatia, fazer amizades, habilidades sociais acadêmicas e solução de problemas interpessoais.

Habilidades sociais educativas (HSE), por sua vez, correspondem àquelas direcionadas intencionalmente à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em ambiente formal ou informal, próprias às interações da tarefa de educar (Del Prette & Del Prette, 2010). Autores destacam que uma formação nesse sentido é capaz de proporcionar revisão de práticas dos professores, aprimoramento nas interações em sala de aula e instrumentalização no que se refere ao desenvolvimento de materiais e atividades que possam beneficiar a adoção de práticas inclusivas (Rosin-Pinola, Marturano, Elias & Del Prette, 2017). Segundo Manolio (2009), professores com um repertório elaborado de HSE tendem a contribuir para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais junto às crianças, dado que este possibilita ao educador fazer uso de estratégias educativas mais adequadas e eficazes.

OBJETIVO

Estudos apontam que, promover comportamentos pró-sociais e habilidades sociais junto às crianças deveria ser uma das prioridades em projetos educacionais, o que evidencia a necessidade de se conhecerem planejamentos nesse sentido e o repertório de habilidades sociais educativas dos professores, os quais podem ter influência sobre práticas pedagógicas (BERGIN, 2014; AL-THANI; SEMMAR, 2017). De acordo com a literatura, em currículos pré-escolares, conteúdos acadêmicos têm recebido foco desproporcionalmente maior, se comparado àqueles relacionados ao desenvolvimento socioemocional (Barrios & Branco, 2021; Kuebel, 2017). A presente pesquisa, recorte de um estudo de Mestrado concluído, teve como objetivo descrever atividades planejadas por professores da educação infantil, com foco em conteúdos relacionados à promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais, bem como caracterizar o repertório de habilidades sociais educativas de professores.

MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo, transversal.

Participantes

Participaram do estudo quatro professoras da maior escola de educação infantil, da rede pública, municipal, de uma cidade localizada na região sudeste do estado de São Paulo. Foram participantes todas as docentes polivalentes do período vespertino da instituição, cujas turmas eram compostas por 24,5 crianças, em média. As professoras serão identificadas no presente estudo como P1, P2, P3 e P4, sendo responsáveis por turmas do Jardim I e do Jardim II (etapas do ensino em que são matriculadas crianças na faixa etária aproximada de quatro e cinco anos, respectivamente).

P1 e P4 estiveram com as turmas ao longo de todo o ano letivo em que foi realizada a pesquisa, P2 acompanhou a sala pela qual era responsável durante o 3º e o 4º bimestre, e P3 o fez do 1º ao 3º bimestre, sendo a ausência de ambas justificada por questões relacionadas à saúde. A idade das participantes variou entre 28 e 46 anos, sendo a média igual a 39. Todas possuíam graduação em Pedagogia e três possuíam ainda pós-graduação completa (do tipo *Lato sensu*). O tempo de experiência em ensino na educação Infantil variou entre 1 e 15 anos.

Instrumentos

Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores (IHSE - Prof) (Del Prette & Del Prette, 2013): trata-se de um inventário de autorrelato com 64 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os alunos, respondidos pelos professores em uma escala Likert que varia de *Nunca* ou *Quase Nunca* (0) a *Sempre* ou *Quase Sempre* (4). Os itens foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas, proposto por Del Prette e Del Prette (2008). As propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 513 professores de alunos desde o maternal (2 anos de idade) até o final do ensino médio (em torno de 17 anos). O instrumento compõe-se de duas escalas. A Escala 1, denominada "Organizar Atividade Interativa", possui 14 itens e produz um escore total ($\alpha=0,957$) e três escores fatoriais (*Principal Axis Factoring*, com rotação PROMAX): F1 – dar instruções sobre a atividade ($\alpha = 0,758$); F2 – selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos ($\alpha=0,800$); F3 – organizar o ambiente físico ($\alpha = 0,730$). A Escala de Habilidades de *Conduzir Atividade Interativa* possui 50 itens e produz um escore total ($\alpha= 0,948$) e quatro escores fatoriais produzidos por fatorização de eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação PROMAX: F1 – cultivar afetividade, apoio, bom humor ($\alpha = 0,895$); F2 – expor, explicar e avaliar de forma interativa ($\alpha=,891$); F3 – aprovar, valorizar comportamentos ($\alpha = 0,847$); F4 – reprovar, restringir, corrigir comportamentos ($\alpha = 0,857$). Uma análise do potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens a diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0,372 a 0,692. Ainda não se dispõe de dados de precisão (teste-reteste) e sensibilidade à intervenção.

Formulário de Extração de Dados do Plano de Aula Semanal: instrumento desenvolvido pelas autoras, com base no formato dos planos de aula semanais elaborados individualmente pelas professoras da escola participante. O formulário é composto por um campo para identificação da docente, turma e semana de referência, bem como por uma seção para preenchimento dos conteúdos programados e campos destinados especificamente ao registro da existência, no documento, de atividades planejadas pelas professoras voltadas a promover comportamentos pró-sociais e habilidades sociais. As categorias de atividades foram formuladas com base na literatura do campo de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais na infância (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013; RAMASWAMY; BERGIN, 2009). O instrumento inclui ainda itens destinados ao registro do planejamento de outras atividades relacionadas ao tema da socialização e outros conteúdos pedagógicos, bem como espaço para anotações adicionais.

Procedimentos

Coleta de dados

Os protocolos do IHSE-Prof foram entregues a cada uma das professoras, as quais foram instruídas sobre os procedimentos necessários para o preenchimento. Por sua vez, os planos de aula semanais foram solicitados individualmente às educadoras ao longo de cada bimestre de um ano letivo. Cada documento compreendia atividades previstas para cinco dias de aula (exceto em semanas que contavam com feriados ou datas sem expediente no calendário escolar). Em seguida, as pesquisadoras pediram autorização para a realização de fotocópias dos documentos e então procederam com os registros no formulário de extração de dados.

Análise de dados

Os dados extraídos dos planos de aula foram, separadamente, categorizados e tabulados em planilhas. Com vistas à validação da categorização realizada pelas autoras, o material foi submetido à avaliação de dois juízes independentes, pesquisadores de pós-graduação em Psicologia. Os protocolos do IHSE-Prof foram aferidos seguindo-se as pautas de análise fornecidas pelos autores do instrumento, e os dados obtidos foram submetidos a análises descritivas.

Aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP), CAAE nº 80882217.1.0000.5561 (Anexo 1), seguindo-se os procedimentos éticos de respeito aos voluntários e à instituição, de acordo com a resolução do Conselho Nacional da Saúde nº. 466/12 sobre "Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Repertório de habilidades sociais educativas

Os repertórios de habilidades sociais educativas de P1, P3 e P4 foram classificados, no que se refere à Escala 1 do IHSE-Prof (*Organizar atividade interativa*), em seu fator geral, como mediano inferior, e o de P2 como deficitário. Já no que concerne à Escala 2 (*Conduzir atividade de forma interativa*), em seu fator geral, P3 e P4 tiveram o repertório classificado como deficitário, P1 como mediano inferior, e P2 o teve situado como mediano superior. As Tabelas 1, 2, 3 E 4 apresentam escores, posição percentil e classificação dos repertórios de habilidades sociais educativas de P1, P2, P3 e P4 nos fatores de cada escala.

Tabela 1
Repertório de habilidades sociais educativas de P1

Escala	Fatores	Escore	Posição Percentil	Classificação do repertório
Organizar atividade interativa	FI – Dar instruções sobre a atividade	18	25	Deficitário
	F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	9	40	Mediano inferior
	F3 – Organizar o ambiente físico	11	50	Mediano inferior
	GERAL	38	35	Mediano inferior
Conduzir atividade de forma interativa	FI – Cultivar afetividade, apoio, bom humor	51	75	Mediano superior
	F2 – Expor, explicar e avaliar de forma interativa	33	30	Mediano inferior
	F3 – Aprovar, valorizar comportamentos	27	10	Deficitário
	F4 - Reprovar, restringir comportamentos	39	25	Deficitário
	GERAL	150	35	Mediano inferior

Tabela 2
Repertório de habilidades sociais educativas de P2

Escala	Fatores	Escore	Posição Percentil	Classificação do repertório
Organizar atividade interativa	FI – Dar instruções sobre a atividade	18	25	Deficitário
	F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	4	10	Deficitário
	F3 – Organizar o ambiente físico	12	60	Mediano superior
	GERAL	34	20	Deficitário
Conduzir atividade de forma interativa	FI – Cultivar afetividade, apoio, bom humor	50	70	Mediano superior
	F2 – Expor, explicar e avaliar de forma interativa	38	45	Mediano inferior
	F3 – Aprovar, valorizar comportamentos	33	35	Mediano inferior

	F4 - Reprovar, restringir comportamentos	51	90	Altamente elaborado
	GERAL	172	65	Mediano superior

Tabela 3

Repertório de habilidades sociais educativas de P3

Escola	Fatores	Escore	Posição Percentil	Classificação do repertório
Organizar atividade interativa	F1 - Dar instruções sobre a atividade	19	30	Mediano inferior
	F2 - Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	9	40	Mediano inferior
	F3 - Organizar o ambiente físico	9	30	Mediano inferior
	GERAL	37	30	Mediano inferior
Conduzir atividade de forma interativa	F1 - Cultivar afetividade, apoio, bom humor	38	25	Mediano inferior
	F2 - Expor, explicar e avaliar de forma interativa	29	20	Deficitário
	F3 - Aprovar, valorizar comportamentos	29	15	Deficitário
	F4 - Reprovar, restringir comportamentos	33	35	Mediano inferior
	GERAL	129	15	Deficitário

Tabela 4

Repertório de habilidades sociais educativas de P4

Escola	Fatores	Escore	Posição Percentil	Classificação do repertório
Organizar atividade interativa	F1 - Dar instruções sobre a atividade	18	25	Deficitário
	F2 - Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	9	40	Mediano inferior
	F3 - Organizar o ambiente físico	12	60	Mediano superior
	GERAL	39	40	Mediano inferior
Conduzir atividade de forma interativa	F1 - Cultivar afetividade, apoio, bom humor	44	40	Mediano inferior
	F2 - Expor, explicar e avaliar de forma interativa	22	5	Deficitário
	F3 - Aprovar, valorizar comportamentos	31	25	Deficitário
	F4 - Reprovar, restringir comportamentos	42	35	Mediano inferior
	GERAL	139	20	Deficitário

Indica-se, a partir dos resultados obtidos nos fatores gerais das escalas do IHSE-Prof, a necessidade de formação nesse aspecto pelas quatro participantes. Ressalta-se que, os fatores da referida escala podem envolver habilidades altamente relacionadas à promoção de comportamentos pró-sociais, como cultivar afetividade, apoio, bom humor, aprovar, valorizar comportamentos. De acordo com Rosin-Pinola et al. (2017), educadores podem promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, desde que possuam formação para tal, sendo as habilidades sociais educativas essenciais neste processo.

Planos de aula

São apresentadas nas Figuras 1, 2 e 3 as categorias, siglas e definições referentes às atividades planejadas pelas professoras.

Figura 1

Categorias de atividades relacionadas à promoção de comportamentos pró-sociais e sua descrição.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Ajudar (aA)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover junto às crianças comportamentos de ensinar, explicar, recolher um objeto, ou providenciar assistência em tarefas a um colega.
Compartilhar (aCPT)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover junto às crianças comportamentos de oferecer um objeto, autorizar a um colega o uso de um objeto, dividir brinquedos e alimentos.
Cooperar (aCPR)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover junto às crianças comportamentos de aceitar ideias propostas por outros em atividades ou brincadeiras, estabelecer parcerias em brincadeiras, trocar objetos com um colega.
Reconfortar (aR)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover junto às crianças comportamentos de fornecer conforto físico a outros que se encontram em dificuldades, oferecer palavras de consolo, tentar animar a outra criança.

Figura 2

Categorias de atividades relacionadas à promoção de habilidades sociais e sua descrição.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Assertividade (aASS)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover junto às crianças comportamentos de expressar sentimento como raiva e desagrado, dialogar sobre os próprios defeitos ou qualidades, concordar ou discordar de opiniões, recusar e fazer pedidos, lidar com gozações e críticas, solicitar mudança de comportamento, negociar interesses em conflito, defender os próprios direitos e resistir à pressão de colegas.
Autocontrole e Expressividade Emocional (aAEE)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover junto às crianças comportamentos de nomear e reconhecer emoções próprias e alheias, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, controlar a ansiedade, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, demonstrar espírito esportivo e expressar emoções positivas e negativas.
Civilidade (aCV)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover junto às crianças comportamentos de cumprimentar-se, despedir-se, fazer uso de locuções como <i>obrigado, por favor, desculpe, com licença</i> , aguardar a vez para falar, aceitar e fazer elogios, chamar outra pessoa pelo nome, seguir instruções ou regras (não relacionados a comportamentos acadêmicos).
Empatia (aE)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover junto às crianças comportamentos de observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo colega, inferir, reconhecer sentimentos do outro, entender a situação, mostrar respeito às diferenças e expressar compreensão pela experiência ou sentimentos do interlocutor.
Fazer Amizades (aFA)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover junto às crianças comportamentos de apresentar-se, iniciar e manter conversação - enturmar-se, fazer perguntas pessoais, responder a perguntas oferecendo autorrevelação (informações livres), aproveitar as informações livres fornecidas pelo interlocutor.
Habilidades Sociais Acadêmicas (aHSA)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover junto às crianças comportamentos de observar, prestar atenção, seguir regras ou instruções orais (especificamente relacionados a comportamentos acadêmicos), elogiar e agradecer elogios por desempenho acadêmico realizado, participar de discussões.
Solução de Problemas Interpessoais (aSPI)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover junto às crianças comportamentos de nomear e reconhecer diversos tipos de problema, identificar, avaliar e implementar alternativas possíveis de solução, avaliar o processo de tomada de decisão.

Figura 3

Categorias de atividades não relacionadas à promoção de comportamentos pró-sociais ou habilidades sociais, e sua descrição.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Outros Conteúdos de Socialização (aOS)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover aprendizados relacionados ao tema da socialização que, por falta de especificações ou por serem discrepantes das outras categorias, não puderam ser incorporadas em nenhuma delas.
Outros Conteúdos Pedagógicos (aOP)	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover aprendizados de conteúdos pedagógicos não relacionados ao tema da socialização.

Os planos de aula semanais apresentados pelas professoras somaram-se 57 ao todo. P4 foi a docente que elaborou o maior número de documentos, abarcando todas as semanas dos quatro bimestres, sendo 11, 10,

10 e 10 planos apresentados no 1º, 2º, 3º e 4º bimestres, respectivamente. P2 e P3 apresentaram planos durante os bimestres em que estiveram com as turmas, sendo que a primeira apresentou cinco no 3º bimestre e cinco no 4º, e P3 apresentou quatro no 1º bimestre e dois no 2º. P1 não apresentou planejamentos.

A categoria que predominou nos registros foi *Outros Conteúdos Pedagógicos* (aOP), seguida por *Outros Conteúdos de Socialização* (aOS). Em relação às atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades sociais, foram registradas respostas em *Civildade* (aCV) e *Habilidades Sociais Acadêmicas* (aHSA). No que se refere à promoção de comportamentos pró-sociais, apenas um planejamento de atividade foi registrado, na categoria *Cooperar* (aCPR).

Sobre os planejamentos no interior de cada categoria, destaca-se que, aOP envolveu atividades relacionadas ao aprendizado de letras, números, cores, contato com texturas, parlendas, colagem, uso de massa de modelar, entre outras, enquanto aOS abarcou, sobretudo, atividades em roda, predominando as de conversa. Por sua vez, aCV compreendeu, principalmente, atividades relacionadas a regras e combinados, aHSA contemplou brincadeira e desenho dirigidos, e aCPR envolveu uma atividade denominada *Trabalhando a Cooperação*. A Figura 2 apresenta exemplos presentes nos planos semanais apresentados pelas professoras, em cada categoria. A partir da mesma, é possível notar que os registros incluíam os títulos das atividades.

Os dados apontam que P2 obteve registros em três categorias, a saber, aCV, aOS, e aOP, enquanto P3 e P4 demonstraram um repertório de planejamento ligeiramente mais variado, contemplando registros em quatro, sendo a primeira em aCPR, aHSA, aOS e aOP, e a segunda em aCV, aHSA, aOS e aOP. Destaca-se que P3 foi a única participante que planejou atividades registradas em uma categoria relacionada à promoção de comportamentos pró-sociais. Ao todo, foram registradas 402 atividades. A Tabela 5 apresenta frequências absolutas, relativas e o total de atividades contidas nos planos semanais de P1, P2, P3 e P4, em cada categoria.

Tabela 5
Frequência de atividades por categoria nos planos semanais

	Aa	aCPT	aCPR	Ar	aASS	aAEE	Acv	Ae	aFA	aHSA	aSPI	aOS	aOP	Total/ %
P1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0%)
P2	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	8	57	69 (17,2%)
P3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	6	38	46 (11,4%)
P4	0	0	0	0	0	0	4	0	0	2	0	21	260	287 (71,4%)
Total	0	0	1	0	0	0	8	0	0	3	0	35	355	402 (100%)

Em relação aos planejamentos de ensino, os achados do presente estudo evidenciaram que aqueles envolveram um número pequeno de atividades relacionadas à promoção de comportamentos pró-sociais, habilidades sociais ou outras estratégias relacionadas à socialização, sobretudo quando comparado àquelas que envolviam outros conteúdos pedagógicos. Levanta-se a hipótese de que, se não estiverem expressivamente presentes nos currículos formais, conteúdos relacionados à promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais não serão alvo de planejamento pelos professores e assim poderão constituir ações não dotadas de intencionalidade na prática docente. De acordo com Al-Thani e Semmar (2017), a ausência de um currículo robusto no que se refere ao desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil pode afetar negativamente o potencial das crianças em aprenderem comportamentos pró-sociais. Os dados corroboram achados da literatura que apontam que esses comportamentos têm recebido pouco foco nos currículos pré-escolares (Barrios & Branco, 2021; Bergin, 2014; Kuebel, 2017).

CONCLUSÃO

Tais resultados apontam para a possibilidade de a escola estar subutilizando espaços na formação das crianças, que poderiam ser destinados ao trabalho da diversidade, da cooperação e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, levanta-se a hipótese de que, se não estiverem expressivamente presentes nos currículos formais, conteúdos relacionados à promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais não serão alvo de planejamento pelos professores e assim poderão constituir ações não dotadas de intencionalidade na prática docente.

Em relação às limitações da pesquisa, destaca-se o número reduzido de planejamentos analisados e de professoras participantes, bem como o fato de estas pertencerem a apenas uma escola, o que não permite uma generalização dos resultados. Levando-se em conta que o contexto educacional brasileiro é muito diverso, sugere-se que estudos futuros investiguem a existência de atividades planejadas com o objetivo de promover comportamentos pró-sociais e habilidades sociais na educação infantil em instituições de ensino de diferentes cidades e regiões do país. Os achados deste estudo convidam gestores de políticas públicas e instituições educacionais a investirem na formação inicial e continuada de professores, bem como em discussões e apoio ao docente para o desenvolvimento dos planejamentos de ensino, incluindo atividades voltadas à promoção

de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais, de modo a potencializar o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- Al-Thani, T., & Semmar, Y. (2017). An exploratory study of teacher's perceptions of prosocial behaviors in preschool children. *International Journal of Educational Development*, 53(1), 145-150. doi: 10.1016/j.ijedudev.2017.01.005
- Azambuja, P. L., Conte, E., Habowski, A. C. (2017). O planejamento docente na educação infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. *Pesquisa em Foco*, 22(2), 377-392. Recuperado de https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1503
- Barrios, A., & Branco, A. U. (2021). Desenvolvimento moral na educação infantil: um estudo cultural construtivista. *Educação*, 44(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2021.2.32874>
- Base Nacional Comum Curricular (2018). Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Bergin, C. (2014). Educating students to be prosocial at school. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 279-301). Nova York, NY: Oxford University Press.
- Bergin, C. (2018). *Designing a prosocial Classroom: fostering collaboration in students from pre-k-12 with the curriculum you already use*. Nova York, NY: Norton.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *Framework for systemic social and emotional learning*. Recuperado de <http://www.casel.org/what-is-sel>
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2010). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo* (8a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 2001).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2011). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* (5a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 2005).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2013). *Inventário de habilidades Sociais Educativas – versão Professor (IHSE-Prof): Dados psicométricos preliminares. Relatório não publicado disponível com os autores.*
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. doi: 10.1111/cdev.12739
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Socioemotional Processes* (Vol, 3, pp. 610-656). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kuebel, L. (2017). *Effectiveness of a social skills curriculum on preschool prosocial behavior and emotion recognition* (Master Thesis, School Education and Health Sciences, University of Dayton). Recuperado de <http://etd.ohiolink.edu>
- Manolio, C. L. (2009). *Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno* (Dissertação de Mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/>
- Martins, L. M., & Marsiglia, A. C. G. (2015). Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. *Cadernos de Formação RBCE*, 6(1), 15-26. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2079/1035>
- Ostetto, L. E. (2016). Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In L. E. Ostetto (Ed), *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil* (10a ed.) (pp. 175-200). Campinas, SP: Papyrus, 2016. (Trabalho original publicado em 2000).
- Ramaswamy, V., & Bergin, C. (2009). Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 527-538. doi:10.1080/02568540909594679
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. D. S., & Prette, Z. A. P. Del. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737. doi: 10.5902/1984686x28430
- Vasconcellos, C. S. (2012). *Planejamento: processo de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (24a ed.). São Paulo, SP: Libertad. (Trabalho original publicado em 1956).

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Educação Infantil; Socialização.

Agência Financiadora: CAPES

HABILIDADES SOCIAIS, ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JAQUELINE DE CARVALHO AUGUSTO DA HORA SANTOS (UNIVERSO, Niterói, RJ)
ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói/RJ; UERJ, Rio de Janeiro/RJ)

INTRODUÇÃO

A saúde mental deve ser compreendida não apenas como a ausência de alguma doença, mas como um estado de bem-estar em que as pessoas podem desenvolver suas habilidades, enfrentar as pressões da vida cotidiana e realizar atividades para a melhoria da sua comunidade (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2012). Esse conceito pode ser evidenciado na promoção e prevenção de saúde e ao refletir dessa maneira, faz-se necessário considerar aspectos importantes que envolvem o desenvolvimento das crianças, tais como a capacidade de gerenciar pensamentos, emoções, construir relacionamentos sociais e a aptidão para aprender, que são algumas das questões necessárias a enfatizar nas intervenções em saúde. Atentar para essas questões deveria ser uma prioridade, uma vez que os dados mundiais apontam um aumento na prevalência de transtornos mentais na infância e adolescência (De la Barra, 2009). A OMS, no ano de 2016, informou que a porcentagem de pessoas atingidas por algum tipo de transtorno mental estava em quase 20%. Investir na promoção e prevenção de saúde das crianças e adolescentes torna-se mais do que necessário e urgente.

O que se observa é que muitas crianças não têm o acesso aos cuidados de saúde que necessitam. Tal situação acaba gerando, por consequência, crescentes obstáculos que comprometem seu bem-estar antes dos 14 anos de idade, desencadeando efeitos ao longo da vida adulta (García-Carrión et al., 2019). Desse modo, a fase de vida em que fatores de proteção poderiam ser fortalecidos para um desenvolvimento saudável, acaba muitas vezes comprometida com o surgimento de transtornos mentais.

A infância pode ser considerada como um período determinante na vida de qualquer pessoa e parte do que acontece durante este ciclo de vida adquire papel fundamental na constituição do adulto, pois é marcada por importante desenvolvimento físico, intelectual e emocional. Conseguir identificar a existência de sinais e sintomas de transtornos mentais na infância e propor iniciativas que possam diminuir sua incidência é um dos grandes desafios para o tempo presente. Partindo deste princípio, Sinibaldi (2013) menciona que há uma necessidade urgente de criação de políticas e ações de cuidado para crianças, uma vez que esta população recebeu desde a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) modelos de atenção dos adultos adaptadas para elas, sem uma elaboração de cuidados que considerem suas especificidades e demandas.

A predominância desses problemas em crianças vem aumentando nos últimos anos, sendo que os transtornos de ansiedade e depressão são os principais, apontando que boa parte dos casos de depressão na vida adulta tiveram seu começo na infância (Ferreira, 2016). A gravidade da saúde mental ao redor do mundo foi apontada por Leckman (2008) quando afirmou que crianças e adolescentes ainda não são contemplados, mesmo nos países de primeiro mundo e que por esse motivo há uma necessidade urgente de se desenvolver programas de intervenção eficazes voltados para a prevenção e/ou tratamento precoce. Entende-se, portanto, que se por um lado há uma necessidade de cuidados em saúde mental de crianças, tanto na prevenção quanto na intervenção, por outro lado, existe uma limitação no desenvolvimento de programas que tenham como objetivo a promoção de saúde.

García-Carrión et al. (2019) afirmam que há evidências de um efeito positivo tanto na diminuição dos sintomas internalizantes quanto na externalização e na promoção do bem-estar pessoal. Fatores que promovam a saúde mental, como apoio social ou engajamento, também aumentam com programas de intervenções que incluem a interação como uma característica principal (Nardi et al., 2017). Torna-se claro que ainda são necessárias mais pesquisas para que seja comprovado o impacto positivo em diferentes grupos na mesma faixa etária, além de analisar que tipo de interação tem o efeito mais benéfico e seja mais eficaz.

Dentre as dificuldades que comprometem a qualidade de vida e a saúde mental na infância, destaca-se a ansiedade. Segundo Clark e Beck (2012), a ansiedade pode ser caracterizada por uma resposta cognitiva, afetiva, fisiológica e comportamental do indivíduo de forma antecipada aos eventos considerados por ele altamente aversivos, imprevisíveis e incontroláveis. Os transtornos de ansiedade têm sido apontados como um problema de saúde mental dentre os mais comuns em crianças, com uma taxa de prevalência média de 10%, geralmente apresentando comprometimento em vários domínios do funcionamento diário (Pella et al., 2017). Os transtornos de ansiedade em crianças podem ser classificados de maneira que se possa observar: ansiedade de separação, fobias específicas, transtorno obsessivo-compulsivo, de modo que a ansiedade é direcionada pois a criança tem medo de algo ou de alguma situação, se preocupando de forma constante. É comum que na infância os transtornos de ansiedade tenham comorbidades (Dumas, 2011).

Para Rapee (2015), os sintomas da ansiedade afetam o funcionamento emocional, social e escolar das crianças e por isso os principais efeitos que influenciam o bem-estar geral das crianças podem ser percebidos no baixo repertório de habilidades sociais, reduzidas interações sociais, baixa autoestima e rendimento acadêmico. Investigações sobre transtornos psicológicos e sua relação com habilidades sociais vem apontando um déficit de habilidades sociais em crianças, especialmente nos estudos que consideraram um tipo específico de

ansiedade na infância: a ansiedade social (Beidel et al., 1999; Cartwright-Hatton, 2005; Freitas et al., 2018; Halls et al., 2014). No entanto, apesar dos avanços, ainda persiste uma dúvida não completamente respondida pela literatura sobre o quanto os déficits de habilidades sociais desempenham um papel no padrão de comportamento ansioso, principalmente nos que diz respeito a tipos particulares de ansiedade, por exemplo, a social (Nobre & Freitas, 2021; Stravynski, 2010).

O estudo de Freitas et al. (2018), verificou a correlação entre indicadores de ansiedade social infantil e o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento. A amostra constava de 76 alunos do Ensino Fundamental, seus pais e professores, que responderam à Escala Multidimensional de Ansiedade para Crianças (MASC) e ao Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica (SSRS). Os resultados mostraram correlações positivas significativas apenas entre o escore global de habilidades sociais obtido na autoavaliação das crianças e os escores de ansiedade global e ansiedade social.

A avaliação precoce torna-se de grande valia, uma vez que a identificação dos sintomas pode prevenir sofrimentos por meio da intervenção clínica adequada. DeSousa et al. (2012) menciona que um dos problemas encontrados na avaliação da ansiedade em crianças está no fato de que no Brasil, a maior crítica feita aos instrumentos de avaliação está na falta de adaptações para o país. Silva e Figueiredo (2005), realizando um levantamento sobre o uso de testes psicológicos na literatura brasileira, constataram que o número de pesquisadores na área ainda é muito pequeno. Ressalta-se que o não tratamento na infância pode configurar fator de risco para o transtorno de ansiedade na vida adulta, assim como abuso de substâncias e o surgimento de transtornos de humor, como por exemplo, a depressão (APA, 2014).

Segundo a OMS (2016), a depressão é um transtorno mental que causa preocupação para as autoridades de saúde na atualidade. A taxa de prevalência cresce anualmente, estimando-se afetar 350 milhões de pessoas em todo o mundo. A depressão gera efeitos negativos em várias áreas da vida, sendo um grave problema de saúde pública. Estudos apontam que pessoas acometidas da sintomatologia depressiva na infância e adolescência têm maiores probabilidades de sofrer depressão maior na idade adulta. Além disso, existe a possibilidade de suicídio durante a depressão maior (APA, 2014). A depressão infantil requer, portanto, uma atenção especial devido à sua influência no desenvolvimento abrangente da criança e às suas graves consequências a médio e longo prazo.

Bahls (2002), afirma que a depressão em crianças pode ser caracterizada pelos sintomas físicos, tais como dores, principalmente de cabeça e abdominais, fadiga e tontura. Podem ser seguidas por ansiedade, especialmente ansiedade de separação, fobias, agitação psicomotora ou hiperatividade, irritabilidade, diminuição do apetite com falha em alcançar o peso adequado, tristeza, tédio, alterações do sono, declínio do desempenho escolar e desejo de morrer. Se não tratados, os sintomas depressivos durante a infância podem levar a comprometimentos posteriores, vindo a afetar o aprendizado e o desempenho acadêmico e perspectivas de vida. Pesquisas científicas sobre prevenção têm sugerido que competências pessoais essenciais podem desempenhar um papel protetor na manutenção a longo prazo de sintomas internalizantes, incluindo humor deprimido (Davis et al., 2019).

Alsaad et al. (2020) relatam que historicamente se desconsiderava a ideia de que a saúde mental de uma criança pudesse ser ameaçada por transtornos como ansiedade ou depressão. Até a década de 70, a depressão era observada como um transtorno de adulto, pois as crianças eram consideradas imaturas demais para ter esse distúrbio. O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM) da Associação Americana de Psiquiatria não mencionava crianças até sua terceira edição em 1980. A partir de então, uma base de evidências estabelecida por diversos estudos demonstrou que as crianças podem atender aos critérios de diagnóstico para o transtorno depressivo e com início mais precoce.

A depressão infantil é mais comum do que se costuma perceber, com estudos sugerindo que a prevalência é alta, sendo que as taxas subestimam o número de crianças que não atendem aos critérios de diagnóstico do DSM-V, mas que se apresentam na atenção primária com sintomas depressivos clinicamente significativos e comprometimento funcional (Charles & Fazeli, 2017). A depressão infantil é uma condição tratável. No entanto, muitas vezes é sub-diagnosticada e sub-tratada. Os objetivos do tratamento devem buscar minimizar o impacto no funcionamento da criança em casa, na escola e nas relações sociais com os colegas, buscando uma recuperação completa (Alsaad et al., 2020).

As propostas de intervenção e promoção de saúde precisam trazer como objetivo facilitar o desenvolvimento saudável, a interação social e as habilidades para a vida entre a criança e seu ambiente (Neufeld et al., 2014). Geralmente os determinantes de saúde e fatores de proteção para transtornos mentais na infância caminham juntos e estão relacionados com as competências individuais, relações familiares positivas, recursos comunitários e culturais (Murta & Barletta, 2015). É mais efetivo para a população infantil programas com foco na pessoa, no qual são trabalhados o desenvolvimento e ampliação das habilidades sociais (Ferreira, 2016). As relações entre análise do comportamento e habilidades sociais configuram uma ligação histórica de produção e aplicação de conhecimento sobre o comportamento social, demonstrando as possibilidades de melhora nos comportamentos tido como problemáticos das crianças (Del Prette & Del Prette, 2010).

Segundo Del Prette (2018) as habilidades sociais podem ser definidas como um conjunto de comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para o desempenho interpessoal socialmente competente. O desenvolvimento de um repertório mais elaborado de habilidades sociais na infância pode perdurar na vida

futura do indivíduo e em suas relações interpessoais, ressaltando que o THS na infância pode contribuir significativamente para produzir melhoras nos comportamentos e no desempenho acadêmico (Souza et al., 2019).

Pesquisas sobre habilidades sociais têm sido desenvolvidas em âmbito nacional e internacional e os resultados vêm se consolidando no campo da Psicologia. Diferentes áreas, tais como a educação escolar, as múltiplas inteligências, a reabilitação psicossocial, a comunicação, a análise do comportamento, as práticas parentais de crianças com problemas de comportamento e o tratamento de transtorno obsessivo-compulsivo (Bolsoni-Silva et al., 2006) são alguns exemplos de campos do conhecimento que tem sido beneficiado por estes resultados. Abrange um amplo conjunto de classes de comportamentos que podem ser classificadas como: habilidades sociais de comunicação, de assertividade, de empatia, de resolução de problemas interpessoais, de controle das emoções e participação, dentre outras habilidades sociais. Cada uma dessas classes é geralmente composta por subclasses, como por exemplo, perguntar, responder, concordar, defender-se de acusação injusta, elogiar, compreender sentimentos alheios e expressar os seus próprios sentimentos, questionar e mediar conflitos entre os colegas (A. Del Prette & Del Prette, 2018).

Silva (2000) afirma que a habilidade social para dialogar com as crianças é muito importante no contexto educativo tanto escolar quanto familiar, pois refere-se ao repertório inicial para o desenvolvimento de todas as demais habilidades sociais. As habilidades sociais podem auxiliar os pais e educadores a transmitir padrões, valores e normas de comportamento da própria cultura para as crianças. Caballo (1996) e Del Prette e Del Prette (1999) consideram a expressão de sentimentos de agrado e desagrado, especialmente de forma espontânea, como essenciais para a promoção de relacionamentos interpessoais satisfatórios.

Objetivo

Identificar a relação preditiva entre as variáveis explicativas ansiedade e depressão e a variável critério habilidades sociais.

Método

Estudo transversal de natureza correlacional e preditivo.

Participaram desta pesquisa 221 crianças, numa amostra por conveniência, com faixa etária entre 7 e 12 anos, de ambos os sexos, sendo 129 meninas (58,37%) e 92 meninos (41,62%). Os instrumentos selecionados foram o Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS) (Gresham & Elliott, 1990), adaptado por Del Prette et al. (2016); a Escala Spence de Ansiedade Infantil (SCAS de Spence SH, 1998), adaptada e validada para a população brasileira por DeSousa et al. (2014) e o Inventário de Depressão Infantil (CDI), desenvolvido por Kovacs (1983) com adaptação brasileira de Gouveia et al. (1995).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade, tendo sido aprovada e registrada sob número de parecer 4.731.57. O processo de consentimento dos participantes aconteceu por meio do aceite dos itens descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento livre e Esclarecido e Termo de Anuência.

Como procedimento de análise de dados adotou-se a Regressão Linear Múltipla, considerando a variável critério habilidades sociais e as variáveis explicativas ansiedade e depressão. A análise de correlação foi realizada no R (R Core Team, 2021) com o pacote base *stats*, enquanto as regressões lineares múltiplas foram realizadas no Jamovi versão 1.8.4 (The Jamovi Project, 2021).

Resultados e Discussão

O modelo preditor da Empatia foi estatisticamente significativo $F(7, 213) = 8,05, p < 0,001, R^2_{ajustado} = 0,209$, sendo o CDI e a Ansiedade Generalizada preditores estatisticamente significativos (Tabela 1).

Tabela 1
Regressão Linear Múltipla para preditores da Empatia

	B	B	Erro Padrão	t	p
Intercepto	120,360		0,1276	94,330	< 0,001
CDI	-0,41196	-0,37606	0,0817	-50,437	< 0,001
Ansiedade Generalizada	0,15021	0,22641	0,0538	27,916	0,006

O modelo preditor da Responsabilidade foi estatisticamente significativo $F(7, 213) = 8,55, p < 0,001, R^2_{ajustado} = 0,219$, sendo o CDI e Medo de Danos Físicos preditores estatisticamente significativos (Tabela 2).

Tabela 2
Regressão Linear Múltipla para preditores da Responsabilidade

	B	B	Erro Padrão	t	p
Intercepto	12,756		0,1715	7,437	< 0,001
CDI	-0,5510	-0,3718	0,1098	-5,018	< 0,001
Medo de Danos Físicos	0,1746	0,1624	0,0746	2,342	0,020

Observou-se que o modelo preditor do Autocontrole foi estatisticamente significativo $F(7, 213) = 6,86, p < 0,001$, $R^2_{ajustado} = 0,429$, sendo o CDI, Fobias, e Ansiedade Generalizada preditores estatisticamente significativos (Tabela 3).

Tabela 3
Regressão Linear Múltipla para Preditores do Autocontrole

	B	B	Erro Padrão	t	p
Intercepto	11,565		0,1148	10,078	< 0,001
CDI	-0,3561	-0,3672	0,0735	-4,848	< 0,001
Fobias	0,1079	0,1911	0,0465	2322	0,021
Ansiedade Generalizada	0,1142	0,1944	0,0484	2,360	0,019

O modelo preditor da Assertividade foi estatisticamente significativo $F(7, 213) = 7,78, p < 0,001$, $R^2_{ajustado} = 0,451$, sendo CDI, Ansiedade de Separação, Fobias, Ansiedade Generalizada, Ataque de pânico e Agorafobia preditores estatisticamente significativos (Tabela 4).

Tabela 4
Regressão Linear Múltipla para Preditores do Assertividade

	B	B	Erro Padrão	t	p
Intercepto	0,8154		0,1166	6,996	< 0,001
CDI	-0,2927	-0,2935	0,0746	-3,923	< 0,001
Ansiedade de Separação	0,1260	0,1761	0,0556	2267	0,024
Fobias	-0,1167	-0,2011	0,0472	-2473	0,014
Ansiedade Generalizada	0,1545	0,2558	0,0492	3,143	0,002
Ataque de Pânico Agorafobia	-0,1790	-0,2465	0,0681	-2628	0,009

Com os resultados, percebeu-se que o CDI (depressão) apareceu com dados estatisticamente significativos em todos os preditores das habilidades sociais. Enquanto que esses mesmos preditores mostraram dados estatisticamente significativos apenas com alguns fatores da ansiedade. Tais resultados sugeriram que as crianças com algum tipo de ansiedade não apresentaram necessariamente déficits de habilidades sociais, fazendo-se refletir sobre os achados semelhantes de um estudo de Halls et al. (2014) em que a autora se propôs examinar os déficits de comunicação social entre crianças, comparando as que possuíam um diagnóstico de transtorno de ansiedade social com aquelas com outras formas de transtornos de ansiedade. Procurou-se, naquele estudo, uma abordagem para separar déficits de habilidades sociais e ansiedade social, considerando as dificuldades de comunicação. Os resultados mostraram que as crianças com diferentes tipos de ansiedade podem apresentar pontuações altas em comunicação e as crianças com ansiedade social apresentam maiores déficits nesse mesmo fator.

Apesar de existir pesquisas sugerindo haver déficits em habilidades sociais nas crianças que apresentam um tipo específico de ansiedade: a social (Beidel et al., 2007; Beidel et al., 1999; Halls et al., 2014; Scharfstein et al., 2011; Spence et al., 1999), dois outros estudos divergentes apontam que crianças com indicadores de ansiedade social apresentaram poucos déficits em habilidades sociais (Cartwright-Hatton et al., 2003; Cartwright-Hatton et al., 2005). Apesar de mencionar um tipo peculiar de ansiedade, os dados ajudam a apoiar os achados deste estudo em que as relações entre habilidades sociais e tipos diferentes (fatores) de ansiedade não são fortes.

A correlação entre ansiedade e habilidades sociais foi um dos objetivos da pesquisa de Freitas et al. (2018). Os resultados mostraram que a relação entre a ansiedade global e as habilidades sociais foi positiva entre o escore global de ansiedade e o escore global de habilidades sociais avaliadas pelas crianças, o que de alguma forma corrobora com este estudo. Nesse estudo de Freitas et al. (2018), não foram encontradas correlações significativas entre as subescalas de habilidades sociais e os indicadores de ansiedade. Os resultados gerais apontaram que não houve correlação estatisticamente significativa entre a maioria dos indicadores de habilidades sociais, ansiedade, ansiedade social e problemas de comportamento na amostra daquele estudo.

As relações entre ansiedade e depressão se apresentarem de maneira positiva neste estudo, reforçando a ideia do quanto a infância é uma fase repleta de desafios. Nardi et al. (2017), sustentam esse pensamento quando afirmam que as crianças passam por diversas situações que requerem delas recursos para enfrentá-las. Quando os eventos se tornam opressivos, dando origem a indicativos de adocimento mental, elas podem não estar preparadas para a resolução de conflitos, acarretando sintomas psicológicos como ansiedade e depressão. Alternativas sugeridas para lidar com esses desafios são as intervenções embasadas em evidências e destinadas a promover saúde mental com enfoque nas habilidades sociais e de vida.

Observou-se que o CDI (depressão) aparece com dados estatisticamente significativos em todos os preditores das habilidades sociais. Apesar da limitação de estudos que façam tais correlações na infância, pode-se perceber que o estudo de Campos et al. (2014) encontrou resultados semelhantes na população adolescente quando apresentou dados de uma revisão de literatura, afirmando que os estudos de caracterização e de correlação mostram que adolescentes deprimidos apresentam déficits de habilidades sociais. Santana et al. (2017), de igual modo, encontraram uma correlação positiva entre depressão e a dificuldade de habilidades sociais, sugerindo uma relação entre sintomas depressivos e baixo repertório de habilidades sociais em adolescentes. A correlação encontrada aponta que os adolescentes com índices elevados de sintomas depressivos, tendem a suprimir comportamentos de frequência de habilidades sociais e possivelmente, demonstram problemas em contextos e situações que demandam interações sociais.

Um resultado diferente foi encontrado por Lima (2019) quando buscou verificar se quanto mais elaborado o repertório de habilidades sociais, menores seriam os indicativos de depressão. Não foram encontradas correlações entre as duas variáveis. A autora concluiu que, embora não tenham sido achados dados significativos nas relações entre habilidades sociais e depressão, foram identificados déficits específicos em Responsabilidade, um dos fatores do instrumento utilizado, negativamente associados com sofrimento psicológico. Portanto, para a autora, quanto maior o escore de Responsabilidade/habilidade social, menores os indicadores da relação com o outro.

Pesquisas sobre prevenção têm sugerido que competências pessoais essenciais podem desempenhar um papel protetor na manutenção a longo prazo de sintomas internalizantes, incluindo humor deprimido. Para Davis et al., 2019, um exame empírico dos fatores que predizem a manutenção da depressão se faz necessário porque seus achados podem influenciar o desenho das intervenções, melhorando a eficácia das mesmas. Bahls (2002) chama atenção para o fato de que a depressão maior em crianças e adolescentes é considerada comum, debilitante e recorrente, envolvendo um alto grau de morbidade e mortalidade, representando um sério problema de saúde pública. Garaigordobil et al. (2017) dizem que os seres humanos precisam pertencer e interagir com grupos sociais porque as relações sociais positivas são cruciais para o bem-estar físico e psicológico. De modo particular, crianças com problemas de relacionamento com seus pares são mais propensas a sofrer com sintomas depressivos. Daí a importância de mais estudos correlacionais com essas variáveis para que sirvam de ponto inicial para programas de intervenção eficazes.

Para Nobre e Freitas (2021), a importância de adquirir e desenvolver habilidades sociais na infância poderia aumentar as chances de uma criança ter acesso aos seus grupos, recebendo respostas positivas de suas interações sociais. Essa afirmativa reforça a implicação dos resultados obtidos no presente estudo, uma vez que identificar as relações existentes entre as variáveis estudadas podem ajudar a promover programas que visem gerar melhoras na qualidade de vida e dos relacionamentos.

Conclusão

As principais contribuições que esse estudo traz se dão no sentido de evidenciar o quanto as questões de saúde mental estão presentes na infância e o quanto se relacionam ou não com as habilidades sociais. Uma vez que quadros patológicos de transtornos mentais tem se tornado cada vez mais prevalentes, identificar quais são e como se correlacionam pode abrir caminho para futuras intervenções, especialmente no ambiente escolar. Contribui, ainda, com dados que podem levar a construção de programas de intervenção específicos e na construção de mais conhecimentos sobre a depressão em crianças na perspectiva das interações sociais.

Limitações nesse estudo podem estar na interpretação que as crianças fizeram dos instrumentos, uma vez que as menores tiveram dificuldades na compreensão das perguntas, demandando da pesquisadora explicações mais detalhadas, o que pode ter enviesado as respostas. Os instrumentos foram de autorrelato, sem a percepção de pais e de professores que convivem com as crianças e poderiam ter avaliações diferentes do comportamento das crianças.

Como perspectivas futuras, pode-se pensar em estudos que possam investigar se o déficit de habilidades sociais seria a causa para sinais e sintomas de ansiedade e depressão na infância; se a criança possui sinais e sintomas de ansiedade e depressão e o quanto pode prejudicar a aquisição de habilidades sociais. Investigar se as relações entre habilidades sociais, ansiedade e depressão pode promover o enriquecimento das questões relativas à prevenção e ao tratamento desses transtornos ainda na infância.

Referências

- Alsaad A. J., Azhar Y., & Al Nasser, Y. (2020). Depression in Children. In StatPearls. StatPearls Publishing. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30521218/>
- American Psychiatric Association [APA] (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders] DSM-5. Madrid: Panamericana.
- Bahls, S. C. (2002). Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes. *Jornal de Pediatria*, 78(5), 359-66. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572002000500004>

- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1999). Psychopathology of childhood social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 643–650. <https://doi.org/10.1097/00004583-199906000-00010>
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, G., Montagner, A. R., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2006). Habilidades Sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. In M. Bandeira, Z. A. P., Del Prette, A., Del Prette (Eds.), *Estudos sobre habilidades sociais e relações interpessoais* (pp. 1-45). Casa do Psicólogo.
- Caballo, V. E. (1996). O treinamento em habilidades sociais. In V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp.361-398). Santos.
- Campos, J. R., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Habilidades sociais e depressão na adolescência: Uma revisão da literatura. *Acta Comportamental*, 22(4), 469-482. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274532646007>
- Cartwright-Hatton, S., Hodges, L., & Porter, J. (2003). Social anxiety in childhood: The relationship with self and observer rated social skills. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 44(5), 737-42. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00159>
- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N., & Gomersall, H. (2005). Social anxiety in children: Social skills deficit, or cognitive distortion? *Behavior Research and Therapy*, 43(1), 131-41. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.12.003>
- Charles, J., & Fazeli, M. (2017). Depression in children. *Australian Family Physician*, 46(12), 901–907. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29464226/>
- Clark, D. A., & Beck A. T. (2012). *Terapia Cognitiva para os Transtornos de Ansiedade*. Artmed.
- Davis, S. K., Nowland, R., & Qualter, P. (2019). The Role of Emotional Intelligence in the Maintenance of Depression Symptoms and Loneliness Among Children. *Frontiers Psychology*, 17(10), 1672. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01672>
- De la Barra M. F., (2009). Epidemiology of psychiatric disorders in children and adolescents: Prevalence studies. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatria*, 47(4), 303-314. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272009000400007>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004&lng=pt&tlng=pt
- Del Prette, A. (2018). *Competência Social e habilidades sociais; manual teórico e prático*. Vozes.
- DeSousa, D. A., Petersen, C. S., Behs, R., Manfro, G. G., & Koller, S. H. (2012). Brazilian Portuguese version of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS-Brasil). *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 34(3), 147-153. <https://doi.org/10.1590/S2237-60892012000300006>
- Dumas, J. E. (2011). *Transtornos de ansiedade - Psicopatologia da infância e adolescência*. Artmed.
- Ferreira, I. M. F. (2016). *Análise de uma intervenção de promoção de saúde com crianças*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. <https://doi.org/10.11606/D.59.2018>
- Freitas, L. C., Porfírio, J. C. C., & Buarque, C. N. L. (2018). Indicadores de ansiedade social infantil e suas relações com habilidades sociais e problemas de comportamento. *Psicologia e Pesquisa*, 12(2), 1-10. <https://doi.org/10.24879/2018001200200207>
- García-Carrión, R., Villarejo-Carballido, B., Villardón-Gallego, L. (2019). Children and Adolescents Mental Health: A Systematic Review of Interaction-Based Interventions in Schools and Communities. *Frontiers in Psychology* 10(1-10), Article 918. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00918>
- Halls, G., Cooper, P. J., & Creswell, C. (2014). Social communication deficits: Specific associations with Social Anxiety Disorder. *Journal of Affective Disorders*, 172, 38-42. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.09.040>
- Leckman J. F., & Leventhal B. L. (2008). Editorial: A global perspective on child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychol Psychiatry Allied Disciplines*, 49(3), 221-225. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01884.x>
- Lima, C. de A., Soares, A. B., & Souza, M. S. de. (2019). Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. *Psicologia Clínica*, 31(1), 95-121. <https://doi.org/10.33208/PC1980-5438v0031n01A05>

- Nardi, P. C., Ferreira, I. M. F., & Neufeld, C. B. (2017). Resultados preliminares do Programa PRHAVIDA em crianças com escores clínicos de ansiedade, depressão e estresse. *Contextos Clínicos*, 10(1), 74-84. <https://doi.org/10.4013/ctc.2017.101.06>
- Neufeld, C. B., Daolio, C. C., Cassiano, M., Rossetto, C. P. F., & Cavenage, C. C. (2014). Prhavida – Programa cognitivo-comportamental de habilidades de vida para crianças e adolescentes. In C. B. Neufeld (Org.), *Intervenções e Pesquisas em Terapia Cognitivo-Comportamental com indivíduos e grupos* (pp. 80-115). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Nobre, M. R., & Freitas, L. C. (2021). Habilidades sociais e ansiedade social na infância e adolescência: Revisão da literatura. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(2), 1-25. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPCP12606>
- Pella, J. E., Drake, K. L., Tein, J. Y., & Ginsburg, G. S. (2017). Child Anxiety Prevention Study: Impact on Functional Outcomes. *Child psychiatry and human development*, 48(3), 400-410. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0667-y>
- Rapee, R. M. (2015). Nature and psychological management of anxiety disorders in youth. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 51(3), 280-284. <https://doi.org/10.1111/jpc.12856>
- Santana, M. L. S., Fukuda, C. C., & Carvalho, E. N. S. (2017). A Relação entre Sintomas Depressivos e Habilidades Sociais em Adolescentes. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 11(36), 1981-1179. <http://idonline.emnuvens.com.br/id>
- Silva, A. T. B. (2000). Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais educativas de pais. [Dissertação de Mestrado não-publicada]. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Silva, W. V. da., & Figueiredo, V. L. M. de. (2005). Ansiedade infantil e instrumentos de avaliação: uma revisão sistemática. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 27(4), 329-335. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462005000400014>
- Sinibaldi, B. (2013). Saúde mental infantil e atenção primária: relações possíveis. *Revista de Psicologia da UNESP*, 12(2), 61-72. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-90442013000200005&lng=es&nrm=iso
- Souza, M. S., Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. (2019). Social Skills Training (SST) for students facing social vulnerability. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 159-181. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p159-181>
- Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(2), 211-221. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.108.2.211>
- World Health Organization. (2012). *Depression*. Geneva: World Health Organization. <http://www.who.int/topics/depression/en/>
- World Health Organization. (2016). *WHO Child and Adolescent Mental Health. Improving the mental and brain health of children and adolescents*. http://www.who.int/mental_health/maternal-child/child_adolescent/en/

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Ansiedade; Depressão; Crianças; Escola

Agência Financiadora: CAPES

JULGAMENTO MORAL NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: A INFLUÊNCIA DOS PROVÉRBIOS NAS INTUIÇÕES MORAIS

AMANDA DE ALMEIDA SERUTI (ULisboa, Lisboa, Portugal)
MÁRIO AUGUSTO BOTO FERREIRA (ULisboa, Lisboa, Portugal)

INTRODUÇÃO

Um momento importante na história da evolução humana foi marcado pelo aumento da socialização no final do Pleistoceno (Richerson & Boyd, 2020). As demandas cognitivas para socializar em grupos maiores impulsionaram o crescimento do cérebro humano, que se desenvolveu para adquirir, armazenar, organizar e recuperar informações sociais valiosas (Boyd & Richerson, 2009). Eventualmente, esse processo levou à linguagem e ao desenvolvimento de uma unidade cultural que nos permitiram nos organizar de forma mais eficaz para a sobrevivência (Tomasello, 1999).

Todos esses elementos reconstróem os fundamentos que deram origem à capacidade humana de julgar o que é certo ou errado. O julgamento moral faz parte da nossa vida cotidiana e se refere a uma variedade de processos afetivos e cognitivos que nos ajudam a representar o valor moral de diferentes situações (Greene & Haidt, 2002). Segundo Chudek e Henrich (2011), isso nos permite identificar e corrigir irregularidades sociais para garantir interações mais efetivas e cooperativas.

Historicamente, teóricos discordam se os julgamentos são principalmente produtos de intuições e processos automáticos ou de raciocínio e de funções cognitivas superiores (Greene & Haidt, 2002). Descobertas recentes convergem para a ideia de que a intuição e o raciocínio são ambos importantes, mas que a maioria dos nossos julgamentos cotidianos se baseiam em intuições – processos automáticos que podem ser moldados por fatores sociais, como cultura e persuasão (Haidt, 2001; 2007). Segundo Greene (2014), a vida na época do Pleistoceno concebeu a moralidade como uma adaptação biológica. Por isso, a intuição moral pode ser definida como um conjunto de heurísticas úteis para a convivência dentro dos grupos.

Heurísticas são atalhos mentais que nos permitem fazer um julgamento ou tomar uma decisão sem gastar muito tempo ou recursos cognitivos (Tversky & Kahneman, 1974). No entanto, em alguns contextos, eles também podem desencadear julgamentos enganosos e tendenciosos (Sunstein, 2003). Tais julgamentos podem ser guiados por associações e impressões disparadas por estímulos com alta facilidade de processamento. De acordo com os estudos de Kahneman (2011), a facilidade de processamento se dá na presença de estímulos familiares, fluentes, que parecem bons e verdadeiros. Tais estímulos geram uma ilusão de verdade e muitas vezes estão associados a repetição ou uma ideia pré-existente.

De acordo com o modelo social-intuicionista de Haidt (2001), os julgamentos morais tendem a ser causados por intuições morais rápidas. Ou seja, sem qualquer consciência de ter percorrido as etapas de busca e balanceamento de evidências, ou pela inferência controlada de uma conclusão (Haidt & Bjorklund, 2008). O modelo prevê que as dimensões individual e social interagem para produzir julgamentos morais. Tudo começa com a ocorrência de uma situação provocadora que desencadeia o julgamento intuitivo, conectando os lampejos de intuição com julgamentos morais conscientes. Depois disso pode haver um raciocínio *post hoc*, no qual a pessoa busca argumentos que sustentem o julgamento já alcançado intuitivamente. Dessa forma, Haidt (2001) aponta que geralmente já fizemos um julgamento moral antes de termos razões para apoiá-lo.

O modelo inclui a prática da moralidade como uma experiência social mediada pela linguagem. Isto é, quando uma pessoa fornece um argumento para influenciar outra pessoa a assumir um julgamento específico. Sendo que, normalmente, esses argumentos são tentativas de desencadear novas intuições. Essa persuasão social também pode ocorrer através de processos não-verbais (Haidt & Bjorklund, 2008). De qualquer modo, o modelo confere um papel causal ao raciocínio no julgamento moral quando ele ocorre no contexto social. Isso porque as pessoas raramente usam o raciocínio para questionar suas próprias crenças e atitudes. Mas, os autores admitem que há casos em que isso pode acontecer (Haidt & Bjorklund, 2008).

De acordo com Guglielmo (2015), o modelo de Haidt tem sido sustentado por muitas evidências. Contudo, alguns autores apresentam visões divergentes. Um exemplo disso é o modelo do processo dual do Greene (2014). Esse autor sustenta que tanto os processos de raciocínio consciente quanto os processos intuitivos conduzem nossos julgamentos morais. Porém, ele dá um papel mais amplo ao raciocínio moral do que o modelo de Haidt. Esse modelo integra a possibilidade de influenciar o julgamento moral dos outros não apenas com a modificação de suas intuições, mas também a partir de princípios morais racionais que podem ser usados para substituir intuições morais por meio da reflexão – implicando que a deliberação tem um papel corretivo (Paxton & Greene, 2010). Ou seja, o raciocínio corrige as intuições iniciais que podem ser enviesadas e dirigidas por associações errôneas.

Porém, de acordo com pesquisas muito recentes desenvolvidas por Bago & De Neys (2019a), nem sempre a deliberação corrige uma resposta intuitiva ou é livre de viés. Além disso, experimentos lógicos e probabilísticos revelaram que o processamento automático (também conhecido como Sistema 1) é mais informado do que se imagina. Nestes experimentos foi criado um conflito entre estímulos associados ao processamento do Sistema 1 e estímulos associados ao processamento do Sistema 2 (mais deliberado e controlado). Por exemplo, situações em que os participantes deveriam responder qual é o gênero de uma pessoa que é cirurgião e que foi retirada de uma amostra de 500 pessoas, onde apenas 5 são do sexo masculino (Bago et al., 2018). Importante considerar que esse experimento foi realizado na língua inglesa, em que não há distinção de gênero para a palavra "cirurgião".

De acordo com Bago et al. (2018), esse tipo de problema cria um conflito entre estereótipos (que é mais comum encontrar um homem cirurgião) e princípios lógico-matemáticos (que nesta amostra contém um grande número de mulheres). Os resultados mostram que as pessoas são sensíveis a tal conflito quando comparadas com um grupo de controle (Bago & De Neys, 2017). A detecção de conflitos foi relacionada a indicadores do Sistema 2, como alto tempo de resposta. No entanto, tal detecção também foi encontrada em situações em que o processamento do Sistema 2 foi minimizado experimentalmente e os participantes tiveram que dar uma resposta automática (Bago et al., 2018). Ou seja, além de serem desencadeadas por associações (e.g., estereótipos), as intuições também podem ser desencadeadas por estímulos considerados dependentes de processamentos mais controlados, como informações lógicas (Bago et al., 2018).

A ideia subjacente é que as pessoas podem compreender implicitamente princípios lógicos e ativar automaticamente esse conhecimento, o que lhes permite questionar a intuição heurística sem se envolver em

processos deliberativos. A partir desses e outros estudos, Bago e De Neys (2019a) argumentam que diferentes intuições podem competir para conduzir o julgamento moral de acordo com as forças absoluta e relativa que elas apresentam. O nível de força absoluta (que define a intuição mais forte) determina a resposta inicial e sua mudança deliberada subsequente dependerá da diferença de força relativa entre ambas as intuições. Em outras palavras, quando ambas as intuições são fortes, suas diferenças de força relativa serão pequenas e levarão a mais indicadores de raciocínio deliberado. O oposto ocorre quando a diferença entre duas intuições é mais pronunciada (ver Bago & De Neys, 2019a; 2019b; 2020).

Uma maneira robusta de investigar o tipo de processamento subjacente a uma tarefa é o paradigma de duas respostas, no qual as pessoas primeiro respondem a um problema sob algum tipo de carga cognitiva e depois respondem novamente em uma condição livre (Bago & De Neys, 2019b). Um bom exemplo é o paradigma da Thompson et al. (2011), em que os participantes devem fornecer uma primeira resposta o mais rápido possível e depois sem restrições de tempo. Desta forma, “obtemos uma visão comportamental direta sobre o tempo de geração de respostas intuitivas e deliberadas” (Bago & De Neys, 2019b, p.4, tradução nossa).

Thompson et al. (2011) também descobriram que as respostas iniciais intuitivas são acompanhadas por uma experiência metacognitiva, chamada *feeling of rightness* (sentimento de acerto ou FOR), que pode sinalizar quando uma análise adicional é necessária. O FOR prevê o engajamento no raciocínio deliberado para entregar uma resposta final. Os julgamentos iniciais correspondem assim a saídas intuitivas que podem (ou não) permanecer em julgamentos finais após repensar sem restrição de tempo.

De acordo com Vega et al. (2020), Thompson e colegas encontraram um paradigma robusto para descobrir quando nossas intuições prevalecem e quando são superadas com julgamentos morais decorrentes de um pensamento mais esforçado: depende do sentimento de acerto que acompanhou essas intuições. Outros estudos também indicam que a extremidade de respostas é um preditor muito robusto. Julgamentos mais extremos e polarizados tendem a ser mais frequentemente baseados em processamento heurístico (Vega et al., 2020).

Considerando as principais teorias sobre o julgamento moral, as recentes descobertas e novas formas de promover estudos empíricos, estamos interessados em descobrir quais são os fatores sociais que moldam nossas intuições morais e como isso ocorre na interação social. Segundo Ellemers et al. (2019), o valor moral atribuído a situações específicas pode depender de interpretações e atribuições orientadas pela linguagem para captar significados simbólicos relacionados à identidade cultural, religiosa ou social de alguma pessoa ou grupo (e.g., ditados populares). Sabe-se ainda que estímulos com alta facilidade de processamento (i.e., familiaridade, fluência) estão associados a fatores de influência (ver Kahneman, 2011). Por isso, nosso objetivo principal é investigar se provérbios disparam intuições morais e tornam nossos julgamentos mais automatizados.

Decidimos estudar os provérbios enquanto um fator social de influência porque eles são estímulos aos quais nós fomos expostos repetidamente ao longo da nossa vida, mesmo que sem perceber. Além disso, eles estão presentes no nosso cotidiano e nas nossas relações interpessoais como uma ferramenta de persuasão (e.g., propagandas, manchetes e discurso político). Inclusive, estudos psicolinguísticos fornecem evidências que colaboram com a visão de que provérbios são facilmente processados e, portanto, podem levar a um processamento intuitivo (ver Bohrn et al., 2012; Mieder, 2004; Chacoto, 1994; Lopes, 1992; Arewa & Dundes, 1964). Com isso, iremos explorar os mecanismos cognitivos envolvidos no julgamento moral que se dá na presença de provérbios numa relação interpessoal.

OBJETIVO

Os nossos objetivos foram construídos em torno de algumas lacunas explicativas presentes na literatura sobre julgamento moral. Primeiramente, Haidt (2001; 2007) afirma que nossos julgamentos morais são baseados em intuições que podem ser moldadas por fatores sociais, mas não especifica quais são esses fatores (Lindström et al., 2018). Em segundo lugar, as principais teorias foram amplamente testadas usando dilemas morais que se afastam das situações do cotidiano, podendo dificultar a generalização desses achados (Bauman et al., 2014). Além disso, poucos estudos consideraram os julgamentos que ocorrem nas relações interpessoais. Terceiro, evidências recentes indicando que estímulos associados ao Sistema 2 podem ser processados pelo Sistema 1 levantam dúvidas sobre as circunstâncias em que isso acontece (Bago & De Neys, 2019a).

A fim de superar essas deficiências conceituais, este estudo buscou entender não apenas quais fatores sociais moldam nossas intuições morais em julgamentos cotidianos, mas também como isso ocorre. Especialmente quando as pessoas avaliam um comportamento moral mediado pela opinião alheia e quando tais opiniões estão associadas a provérbios amplamente conhecidos. Para isso, nos inspiramos no paradigma experimental da Thompson et al. (2011) e nos estudos desenvolvidos por Vega et al. (2020). Nós avaliamos o tempo de resposta (RT), extremidade de resposta e o FOR das respostas iniciais e finais, assim como a revisão das respostas iniciais na fase de deliberação.

O experimento envolve a apresentação de comportamentos amplamente considerados imorais (selecionados a partir de pré-teste). Tais comportamentos foram seguidos por opiniões que utilizaram provérbios ou frases semanticamente semelhantes para condená-los ou justificá-los. Esses materiais foram divididos em dois

grupos. Ambos foram expostos aos mesmos comportamentos seguidos de opiniões associadas ao mesmo valor moral (condenando ou justificando), mas com estímulos diferentes (provérbios x frases semanticamente semelhantes).

Considerando tal material e paradigma experimental, buscamos investigar se provérbios familiares funcionam como uma personificação da moralidade cultural transmitida (e socialmente compartilhada) que pode moldar nossas intuições, desencadeando o processamento heurístico e influenciando os julgamentos morais das pessoas. Em geral, nossa hipótese é a de que tal influência ocorre e que provérbios com alta facilidade de processamento levam a julgamentos mais intuitivos do que suas frases semanticamente semelhantes (FSS). Contudo, o efeito dos provérbios ainda dependerá da interação com crenças prévias que podem disparar intuições concordantes ou conflitantes com o uso desses provérbios.

Na “condição de condenação” – quando provérbios e frases semanticamente semelhantes são usados para condenar comportamentos imorais – nós esperamos que os provérbios serão processados com mais fluência do que as FSS e, portanto, o tempo de resposta inicial será menor para os provérbios, assim como a extremidade de resposta e o FOR inicial serão maiores. Os provérbios também deverão levar a julgamentos finais mais intuitivos. Ou seja, menos revisão de resposta, RT final menor, extremidade de resposta e FOR final maiores do que FSS. Isso é esperado uma vez que a tendência intuitiva inicial de condenar com um comportamento imoral vai ser alinhada (e reforçada) pelo provérbio, o que facilita uma resposta condenatória.

Na “condição de justificação” – quando provérbios e frases semanticamente semelhantes são usados para justificar comportamentos imorais – as respostas intuitivas iniciais de condenação desencadeadas pelos comportamentos imorais entrarão em conflito com respostas alternativas que justificam os comportamentos. Nossa hipótese é que, no caso dos provérbios, essas respostas alternativas ganham um apelo intuitivo. Fato que, segundo Bago e De Neys (2017), pode determinar os efeitos sobre o julgamento dependendo da força relativa e absoluta dessas intuições (ver Bago & De Neys, 2017).

Especificamente, esperamos que a resposta inicial de condenação desencadeada intuitivamente por um comportamento imoral não seja anulada por opiniões que justificam o mesmo comportamento imoral. No entanto, quando essas opiniões envolvem o uso de provérbios, elas podem mais frequentemente desencadear ou reforçar intuições mais fracas para realmente justificar o comportamento imoral. Assim, a diferença de ativação entre essas intuições opostas (força relativa) será menos pronunciada no caso de provérbios em comparação com FSS. Como resultado, espera-se que os provérbios levem a maior tempo de resposta, menor sentimento de acerto, menor extremidade de resposta e maior revisão de resposta quando comparados ao FSS.

MÉTODO

Participantes

A amostra final foi de 300 participantes portugueses, que participaram da pesquisa online através do Qualtrics com média de idade de 47 anos (DP= 15,62 anos). Sendo que 198 (66,2%) eram do sexo feminino e a maior parte da amostra tinha alto nível educacional, com graduados (47,7%), mestres (20,3%) e doutores (6,3%) somando 223 dos participantes. Todos eles foram aleatoriamente designados para uma das duas condições experimentais, sendo cada condição composta por 150 participantes. A experiência foi aprovada pela comissão de ética em investigação científica da Faculdade de Psicologia (Universidade de Lisboa).

Materiais

Na tarefa experimental principal, cada uma das dez situações apresentadas é composta por um comportamento imoral seguido de uma opinião. As opiniões toleram ou condenam o comportamento imoral através do uso de provérbios ou através do uso de frases descritivas que transmitem o mesmo significado dos provérbios. Ambos os grupos são expostos aos mesmos comportamentos imorais e seguidos pelas mesmas opiniões sobre eles. A única diferença entre os grupos é que quando um provérbio é usado para justificar alguma opinião no Grupo 1, a frase semanticamente semelhante desse provérbio é usada no Grupo 2.

Para escolher os provérbios familiares e as frases semanticamente semelhantes a eles, foi realizado um pré-teste com 60 participantes. A partir desse pré-teste, escolhemos cinco provérbios considerados muito familiares e cinco frases semanticamente semelhantes que foram associadas a esses provérbios. Um segundo pré-teste foi realizado para selecionar comportamentos amplamente considerados imorais (avaliados como errados em vez de certos). Selecionamos dez comportamentos que foram avaliados como mais moralmente errados por 66 participantes.

Além dessa tarefa experimental, os participantes responderam também a um questionário sobre a facilidade do processamento dos provérbios utilizados anteriormente. Nesse questionário, eles avaliaram a familiaridade, o sentimento de verdade e a fluência associada aos provérbios para que pudéssemos correlacionar com os indicadores de engajamento cognitivo.

Procedimento

Após concordar com os termos de consentimento, os participantes foram instruídos a responder às questões sobre os problemas morais em duas etapas: inicialmente dando a primeira resposta que lhes vem à mente e depois revisando-as deliberadamente. Os participantes iniciaram uma fase de ensaio e foram expostos aos comportamentos imorais aleatoriamente. Cada comportamento foi seguido por uma opinião de justificação ou condenação do comportamento. Em cada problema – comportamento e opinião – os participantes foram solicitados duas vezes (com e sem restrição de tempo) a indicar se concordavam com a opinião (sim vs. Não), o FOR (1- sem confiança de que fiz um bom julgamento – 6- muito confiante de que fiz um bom julgamento). Antes de iniciar a fase de respostas deliberadas, eles foram questionados (como controle) se a resposta inicial realmente foi a primeira que veio à mente (veja a Figura 3). Após os ensaios experimentais, os participantes responderam ao questionário, em que foram apresentados aos cinco provérbios utilizados nas tarefas anteriores e solicitados a avaliar a familiaridade, sentimento de verdade e fluência de leitura de cada um deles em uma escala de 1 (nem um pouco) a 5 (totalmente).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na condição de condenação, os resultados indicam que os participantes tendem a concordar com as opiniões que condenam comportamentos imorais. Não há diferença significativa entre os dois estímulos tanto para respostas iniciais como finais. Porém, os participantes tendem a revisar mais as suas respostas iniciais na presença de FSS (resp. inicial= 70,1% e resp. final= 72,8%) do que de provérbios (resp. inicial= 68,3% e resp. final= 70,1%), $\chi^2(1) = 4,696$, $p = 0,03$.

No que se refere ao tempo de resposta, os resultados indicam que as pessoas são sempre mais rápidas na presença de provérbios do que de FSS e que ambos os estímulos levam a uma diminuição do tempo inicial para o tempo final. Contudo, nós não iremos analisar esses resultados devido a presença de um ruído nos dados. As frases proverbiais são mais curtas do que as semanticamente semelhantes, o que implica num menor tempo de leitura que não foi previamente considerado (diferença no tempo de leitura confirmada a partir de um teste com 66 participantes). Abaixo, sugestões para pesquisas futuras serão apresentadas para lidar com esta limitação em análises intergrupos.

Os resultados referentes a extremidade de resposta na condição de condenação revelam uma diferença significativa na resposta inicial entre os casos que usam provérbio ($M = 4,96$, $DP = 0,80$) e FSS ($M = 4,64$, $DP = 0,90$), $F(1) = 10,11$, $p = 0,002$, $\eta^2 = 0,033$. O mesmo acontece na resposta final, $F(1) = 6,54$, $p = .011$, $\eta^2 = .021$. Os provérbios ($M = 5$, $SD = .79$) tornam as respostas finais mais extremas do que FSS ($M = 4.76$, $SD = .82$). Além disso, há uma maior revisão sobre a extremidade para os casos de FSS, $F(1) = 12,2$, $p < .001$, $\eta^2 = .076$, sugerindo um processo mais controlado. O que não acontece no caso dos provérbios.

Existe uma diferença significativa no FOR inicial entre os estímulos, $F(1) = 14,74$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,047$. Provérbios ($M = 5,14$, $DP = 0,71$) geram maior confiança no julgamento do que FSS ($M = 4,79$, $DP = 0,85$). O mesmo acontece no FOR final: provérbios ($M = 5,16$, $SD = 0,73$) que condenam o comportamento imoral levam a um FOR significativamente maior do que aqueles que usam FSS ($M = 4,93$, $DP = 0,80$), $F(1) = 6,77$, $p = 0,01$, $\eta^2 = 0,022$. Além disso, a revisão das respostas iniciais significativo apenas para FSS, $F(1) = 17,36$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,104$. Ou seja, esse estímulo leva a um maior controle sobre o processamento.

Os resultados confirmam hipótese sobre a “condição de condenação” e indicam que, quando as opiniões condenam um comportamento imoral, em geral os participantes tendem a concordar com elas. Mas, quando os provérbios são usados, tal concordância é mais extrema, gera maior julgamento de certeza e é seguida por menos revisão de resposta do que quando frases semanticamente semelhantes são usadas. Estes indicadores sugerem que os provérbios aumentam a força intuitiva das convicções morais iniciais dos participantes, o que aumenta também a falta de sensibilidade a contra evidências.

No que se refere a condição de justificação, os resultados seguem um padrão diferente. Nesses casos, as pessoas tendem a discordar inicialmente tanto na presença do provérbio (87,8%) quanto da FSS (83,1%), havendo diferença significativa entre estímulos, $\chi^2(1) = 6,39$, $p = 0,011$. O mesmo acontece para as respostas finais, $\chi^2(1) = 6,95$, $p = 0,008$. Provérbios (88,3%) são alvos de maior discordância do que FSS (83,4%). Além disso, não há diferença significativa entre as respostas iniciais e finais para nenhum estímulo. Os resultados do tempo de resposta e suas limitações são iguais aos da condição de condenação. Portanto, não iremos analisá-los. Por fim, os resultados da extremidade de resposta e FOR não apresentam diferenças significativas entre estímulos. O mesmo acontece com a análise entre respostas iniciais e finais.

Ou seja, quando as opiniões justificam comportamentos imorais, os participantes tendem a discordar em geral. Porém, os provérbios deixam de levar a respostas mais extremas, com maior julgamento de certeza e menor revisão das respostas quando comparados a frases semanticamente semelhantes. Estes indicadores sugerem que as respostas iniciais intuitivas de condenação desencadeadas pelos comportamentos imorais entraram em conflito com o apelo intuitivo dos provérbios que foram usados para justificá-los. Fato que pode ter levado às mudanças observadas nos indicadores acima mencionados, sugerindo que o efeito dos provérbios de potencializar os julgamentos morais depende do contexto em que eles são aplicados. Isto é, uma pessoa que possui uma crença prévia não muda de opinião apenas por estar na presença de provérbios.

Mas, quando esses ditados populares são aplicados de modo a concordar com essa crença, eles são capazes de tornar os julgamentos morais mais extremados, mais confiantes, com menor probabilidade de revisão e mais resistentes a contra-argumentos.

Antes de apresentar os resultados relativos ao questionário sobre facilidade no processamento de provérbios, é importante salientar que os nossos resultados aderem ao paradigma experimental. Resultados de correlações realizados em ambas as condições experimentais indicam que eles estão alinhados com evidências anteriores (veja Thompson et al., 2011; Vega et al., 2020). Em destaque: quanto maior o FOR, maior a extremidade de resposta (r s entre .414 e .691), menor o RT (r s entre -.292 e -.088) e menor a revisão de resposta (r s entre .112 e .291; todos os p s entre 0,018 e <0.001).

No que se refere ao questionário, podemos constatar que todos os provérbios usados nesta pesquisa têm um alto índice de facilidade no processamento (todas as M s entre 3,7 e 4,7 e DP s entre 0,4 e 0,6). A partir de análises de correlação envolvendo os resultados da condição de condenação, podemos ver que a média de facilidade no processamento (Média de todas as variáveis do questionário) está positivamente correlacionada com a concordância inicial ($r = .189$, $p = .021$), extremidade inicial ($r = .211$, $p = .01$) e final ($r = .226$, $p = .006$), FOR inicial ($r = .265$, $p < .001$) e final ($r = .220$, $p = .007$) e manutenção das intuições ($r = .294$, $p < .001$). Além disso, também se correlaciona negativamente com o RT inicial ($r = -.174$, $p = .033$). Em outras palavras, provérbios com alto grau de facilidade cognitiva geram respostas iniciais mais rápidas, mais extremas, mais confiantes e com menos revisão de respostas ao condenar comportamentos imorais.

Já nas correlações realizadas a partir dos dados na condição de justificação, verifica-se apenas correlações positivas entre o sentimento de verdade e concordância inicial ($r = .238$, $p = .003$) e final ($r = .238$, $p = .003$) e correlações negativas entre o sentimento de verdade e FOR inicial ($r = -.176$, $p = .031$) e final ($r = -.183$, $p = .025$). Ou seja, quanto mais verdadeiro o provérbio parece ser, maior a concordância e, ao mesmo tempo, maior a incerteza que ele gera quando usado para tolerar comportamentos amplamente considerados imorais. Essa correlação negativa com FOR pode indicar que o senso de verdade associado ao provérbio cria um conflito quando usado para confrontar crenças anteriores.

Os resultados indicam que a facilidade do processamento ajuda a explicar o efeito dos provérbios na “condição de condenação”, mas não na “condição de justificação”. Tal diferença pode indicar que a facilidade no processamento gera uma resposta intuitiva dependendo do contexto. Ou seja, as pessoas nem sempre oferecerão uma resposta intuitiva de conformidade a um estímulo que seja fluente, familiar ou mesmo que pareça verdadeiro. Tal resposta está sujeita não apenas ao contexto, mas também a crenças prévias que podem estar em conflito com a forma como o estímulo foi aplicado naquele contexto.

Em resumo, resultados robustos revelam que: 1) quando os provérbios são usados para condenar um comportamento imoral, eles aumentam a confiança das pessoas nas suas intuições, tornando-as mais polarizadas e menos propensas a revisar suas intuições iniciais para fornecer o julgamento; 2) quando os provérbios são usados para justificar um comportamento imoral, os indicadores de engajamento cognitivo mencionados acima desaparecem. Apesar das hipóteses não se verificarem na condição de justificação, pode-se afirmar que os provérbios possuem sim um efeito sobre o julgamento moral. Mas, esse efeito é contextual e está relacionado com a facilidade de processamento associada a eles.

No que se refere a limitação na coleta de tempos de respostas confiáveis, sugerimos para estudos futuros que se atentem ao cumprimento das frases utilizadas ao utilizar um paradigma experimental semelhante. Sempre que possível é recomendável realizar um pré-teste do tempo de leitura para que não haja tais ruídos entre-grupos. A utilização de ferramentas como o *eyetracking* também pode ser útil para uma análise mais fidedigna do tempo de resposta.

Os resultados obtidos ajudam a entender como nossos julgamentos morais acontecem em situações cotidianas, quando muitas vezes somos expostos a comportamentos que carregam um valor moral e estamos sujeitos a opiniões diferentes sobre eles. Quando em um contexto social somos expostos a tais opiniões, o elo de persuasão racional acontece e, geralmente, não apenas uma intuição é ativada. Estímulos como provérbios podem atuar como uma tentativa de desencadear intuições, mas como eles irão interagir com outras intuições e guiar o julgamento moral depende de como eles são aplicados em algum contexto específico. Se esses estímulos seguem crenças prévias e estão associados a alta facilidade de processamento, eles conduzem a fortes julgamentos morais, resistentes a contra evidências. Mas, se forem usados contra uma forte crença prévia, já não levam a tal efeito.

Além disso, o tipo de conflito criado na “condição de justificação” não ativou o Sistema 2 e o papel do raciocínio no julgamento moral parece estar mais próximo do proposto por Haidt do que por Greene. O modelo de Haidt enfatiza o papel dos processos intuitivos enquanto o modelo de Greene advoga por um papel mais amplo aos processos controlados, sendo que estes poderiam corrigir intuições. No entanto, como não observamos tal efeito nos resultados intraparticipantes, tendemos a seguir Bago e De Neys (2019a) quando dizem que a importância da deliberação para o raciocínio moral não depende desse papel corretivo (pelo menos no caso dos materiais usados neste estudo).

As análises de correlação sobre aderência também nos permitem discutir a importância de não sentir tanta confiança nos nossos julgamentos. Isso porque quanto menor o julgamento de certeza, maior a chance de repensarmos as nossas intuições iniciais e, portanto, de fornecermos julgamentos mais cuidadosos.

Obviamente, isso não nos isenta da possibilidade de sermos enviesados, mas isso certamente nos aproxima de uma relação mais ética com o mundo. Especialmente se considerarmos todas as formas atuais de manipulação de informações (por exemplo, *fake news*) às quais estamos frequentemente expostos e que buscam fertilizar estereótipos, impressões e tendências autoritárias.

CONCLUSÃO

Este estudo fornece resultados iniciais sobre os efeitos dos provérbios nos julgamentos morais cotidianos que, até onde sabemos, são inéditos. Além de contribuir como ponto de partida para pesquisas futuras sobre o tema, nossos achados destacam a relevância do uso de experimentos com maior validade externa. Isso porque nossos resultados indicam que o contexto determina o efeito de estímulos com alta facilidade de processamento (e.g., provérbios). Só assim podemos discutir com segurança os fenômenos sociais – persuasão, ativação de estereótipos e impressões – que ocorrem na comunicação interpessoal e interferem nos julgamentos morais. Isso é importante porque a comunicação entre as pessoas é cada vez mais facilitada por tecnologias que abrem espaço para diferentes tipos de manipulação de informações que tiram proveito do nosso antigo sistema heurístico.

REFERÊNCIAS

- Arewa, E. O., & Dundes, A. (1964). Proverbs and the ethnography of speaking folklore. *American Anthropologist*, 66(6), 70-85.
- Bago, B., & De Neys, W. (2020). Advancing the specification of dual process models of higher cognition: A critical test of the hybrid model view. *Thinking & Reasoning*, 26(1), 1-30.
- Bago, B., & De Neys, W. (2019a). The intuitive greater good: Testing the corrective dual process model of moral cognition. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(10), 1782.
- Bago, B., & De Neys, W. (2019b). The smart System 1: Evidence for the intuitive nature of correct responding on the bat-and-ball problem. *Thinking & Reasoning*, 25(3), 257-299.
- Bago, B., De Neys, W. (2017). Fast logic?: examining the time course assumption of dual process theory. *Cognition* 158, 90–109.
- Bago, B., Frey, D., Vidal, J., Houdé, O., Borst, G., & De Neys, W. (2018). Fast and slow thinking: Electrophysiological evidence for early conflict sensitivity. *Neuropsychologia*, 117, 483-490.
- Bauman, C. W., McGraw, A. P., Bartels, D. M., & Warren, C. (2014). Revisiting external validity: Concerns about trolley problems and other sacrificial dilemmas in moral psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(9), 536-554.
- Bohrn, I. C., Altmann, U., Lubrich, O., Menninghaus, W., & Jacobs, A. M. (2012). Old proverbs in new skins—an fMRI study on defamiliarization. *Frontiers in psychology*, 3, 204.
- Boyd, R., & Richerson, P. J. (2009). Culture and the evolution of human cooperation. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 364(1533), 3281–3288.
- Chacoto, Lucília, 1994. Estudo e Formalização das Propriedades Léxico-Sintáticas das Expressões Fixas Proverbiais. (M.A. Thesis). Lisbon: FLUL.
- Chudek, M., & Henrich, J. (2011). Culture-gene coevolution, norm-psychology and the emergence of human prosociality. *Trends Cogn. Sci.* 15, 218–226.
- Ellemers, N., Van Der Toorn, J., Paunov, Y., & Van Leeuwen, T. (2019). The psychology of morality: A review and analysis of empirical studies published from 1940 through 2017. *Personality and Social Psychology Review*, 23(4), 332-366.
- Greene, J. D. (2014). Beyond point-and-shoot morality: Why cognitive (neuro) science matters for ethics. *Ethics*, 124(4), 695-726.
- Greene, J., & Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work?. *Trends in cognitive sciences*, 6(12), 517-523.
- Guglielmo, S. (2015). Moral judgment as information processing: an integrative review. *Frontiers in psychology*, 6, 1637.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4), 814.
- Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *science*, 316(5827), 998-1002.

- Haidt, J., & Bjorklund, F. (2008). Social intuitionists answer six questions about moral psychology. In W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral psychology*, Vol. 2. The cognitive science of morality: Intuition and diversity (p. 181–217). MIT Press.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan.
- Lindström, B., Jangard, S., Selbing, I., & Olsson, A. (2018). The role of a “common is moral” heuristic in the stability and change of moral norms. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(2), 228.
- Lopes, A. C. M. (1992). *Texto proverbial português: elementos para uma análise semântica e pragmática* (Doctoral dissertation).
- Mieder, W. (2004). *Proverbs: A handbook*. Greenwood Publishing Group.
- Paxton, J. M., & Greene, J. D. (2010). Moral reasoning: Hints and allegations. *Topics in cognitive science*, 2(3), 511-527.
- Richerson, P. J., & Boyd, R. (2020). The human life history is adapted to exploit the adaptive advantages of culture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 375(1803), 20190498.
- Sunstein, C. R. (2003). Moral heuristics and moral framing. *Minn. L. Rev.*, 88, 1556.
- Thompson, V. A., Turner, J. A. P., & Pennycook, G. (2011). Intuition, reason, and metacognition. *Cognitive psychology*, 63(3), 107-140.
- Tomasello, M. (1999). The human adaptation for culture. *Annual review of anthropology*, 28(1), 509-529.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *science*, 185(4157), 1124-1131.
- Vega, S., Mata, A., Ferreira, M. B., & Vaz, A. R. (2021). Metacognition in moral decisions: judgment extremity and feeling of rightness in moral intuitions. *Thinking & Reasoning*, 27(1), 124-141.

Palavras-Chave: Provérbio. Ditado popular. Julgamento moral. Intuição moral.

O CAMPO DAS HABILIDADES SOCIAIS E AS TENDÊNCIAS PARA UM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO

JÚLIA MARIA GIOTTO AGOSTINI (Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, São João Del Rei, MG)
LUCAS CORDEIRO FREITAS (UFESJ, São João Del Rei, MG)
ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE (UFSCar, São Carlos, SP)
ALMIR DEL PRETTE (UFSCar, São Carlos, SP)

INTRODUÇÃO

As primeiras décadas do século XXI têm sido marcadas por inúmeras transformações que podem ter impactos sobre diferentes esferas da vida humana. O historiador Harari (2018) elenca uma série de desafios atuais nos domínios tecnológico, político, social e do trabalho, que devem ser enfrentados por nações, políticos e cidadãos de todo o mundo. Em particular, avanços tecnológicos nas áreas da inteligência artificial e da biotecnologia (Harari, 2018; Schwab, 2018) são apontados como grandes fatores que têm influenciado a dinâmica do mercado de trabalho, as formas de monitoramento das ações humanas e até mesmo algumas decisões econômicas e políticas. Nesse cenário atual, pode-se supor que também as relações entre indivíduos, grupos e nações estejam atravessando momentos de mudanças significativas.

Para além dos fatores elencados anteriormente, a pandemia de COVID-19 tem apresentado ao mundo a necessidade de mudanças e reestruturações imediatas ou de longo prazo em diversos âmbitos (Christakis, 2020; Harari, 2020), dentre eles o das relações interpessoais (Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2020). O campo das Habilidades Sociais configura-se como um ramo da Psicologia que apresenta o potencial de contribuir com discussões teóricas, pesquisas empíricas e intervenções em um momento no qual as relações interpessoais nos ambientes familiares, educacionais, profissionais, comunitários e internacionais passam a ser regidas por diferentes normas de convivência social e padrões de comportamentos esperados (Freitas et al. 2020).

OBJETIVO

Este texto tem como objetivo apresentar brevemente uma caracterização do campo das Habilidades Sociais em termos históricos e epistemológicos, bem como apontar algumas tendências de produção do conhecimento nesse campo, à luz de mudanças sociais ocorridas nas primeiras décadas do século XXI que trazem novas necessidades de investigação.

MÉTODO

Para caracterizar o campo das Habilidades Sociais, foi feita uma breve contextualização sobre o desenvolvimento da área, em relação às suas articulações com os demais campos do conhecimento. Posteriormente, realizou-se uma revisão dos conceitos principais do campo, destacando suas atualizações e suas potencialidades para análise de temáticas atuais. Por fim, foram elencadas tendências de estudos do campo em função das mudanças ocorridas no século XXI.

RESULTADOS

Caracterização do campo das Habilidades Sociais: aspectos históricos e epistemológicos

A interação social, as habilidades sociais e a comunicação interpessoal são alguns dos fenômenos estudados pelo campo das Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2021/2010). As diversas facetas do comportamento social tornaram-se objeto de estudo de uma variada gama de abordagens teóricas psicológicas, devido ao interesse particular em compreender e explicar a importância das relações interpessoais e dos desempenhos individuais para os próprios indivíduos, os grupos e as sociedades (Del Prette & Del Prette, 1996/2017). A qualidade das interações sociais pode interferir em todos os âmbitos da vida do indivíduo desde muito cedo, já a partir de seu desenvolvimento na infância (Del Prette & Del Prette, 2013). Interações sociais satisfatórias podem ter consequências positivas sobre os relacionamentos interpessoais, o desempenho acadêmico, a atuação profissional, a saúde mental e a cidadania, refletindo na vida humana de uma maneira ampla (Del Prette & Del Prette, 1996/2017).

O estudo das Habilidades Sociais envolve a articulação de múltiplos saberes derivados de diversas áreas como a Biologia, Antropologia, Sociologia e Psicologia na empreitada da construção do conhecimento sobre a sociabilidade humana. A capacidade humana de viver em um mundo social e cultural é reconhecidamente sofisticada, em comparação a outras espécies animais (Almeida, 2011; Del Prette & Del Prette, 2001). Disso decorre que a compreensão de aspectos relevantes ao campo das Habilidades Sociais é transversalmente permeada por conhecimentos complexos que se referem à evolução e sobrevivência da espécie humana e aos aspectos sócio-históricos e culturais que, ao mesmo tempo, influenciam e são influenciados pela forma como os seres humanos relacionam-se entre si, com as demais espécies animais e com a natureza. Mudanças climáticas decorrentes do aquecimento global, por exemplo, podem modificar as relações entre as pessoas, entre os grupos sociais e até entre nações, seja no sentido de uni-las na resolução desse problema ou de fomentar conflitos mundiais na disputa de riquezas naturais que podem se tornar escassas futuramente. Percebe-se, por meio deste único exemplo que, embora situado como uma área de estudo da Psicologia, a amplitude do campo das Habilidades Sociais pode ser bem mais extensa e abrangente.

Na Psicologia, o estudo das habilidades sociais iniciou-se nas décadas de 1960 e 1970, na Inglaterra e nos Estados Unidos da América. A formação do campo teórico-prático e empírico das Habilidades Sociais é perpassada por uma série de abordagens psicológicas, com predomínio de teorias Comportamentais e Cognitivas. Essa diversidade, naturalmente, traz a esse campo alguns desafios, mas por outro lado amplia suas possibilidades de aplicações. Desse modo, parece bastante relevante a delimitação das contribuições de cada aporte teórico para o estudo das Habilidades Sociais e a revisão teórico-conceitual dos fenômenos abordados, em um esforço de torná-lo um campo teoricamente integrado (Del Prette & Del Prette, 2012/2010).

No Brasil, após a primeira publicação teórica sobre as Habilidades Sociais (Del Prette e Del Prette, 1996), observou-se um interesse crescente pelos diferentes temas e pelo intercâmbio com pesquisadores do exterior. Vários grupos de estudos foram surgindo, culminando com a formação do grupo de trabalho "Relações Interpessoais e Competência Social" na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). A criação desse grupo e os trabalhos dele decorrentes tornaram mais claros os conceitos centrais de habilidades sociais e competência social (Del Prette e Del Prette, 2018) bem como permitiram ampliar e direcionar o escopo da pesquisa e da prática na área (ver Del Prette et al., 2015; Del Prette & Del Prette, 2011; Del Prette & Del Prette, 2007). A delimitação conceitual tem sido fundamental para a consistência teórica e para a prática no sentido de nortear questões sociais e cientificamente relevantes (Del Prette & Del Prette, 2018). Nessa direção, as produções do grupo têm buscado esclarecer as relações entre os conceitos básicos do campo, facilitar a identificação de classes e subclasses de habilidades sociais, estudar as associações com outros construtos e contribuir para uma melhor definição operacional das variáveis em estudos empíricos. Como um campo em construção e consolidação no Brasil, diversas atualizações e

aperfeiçoamentos são constantemente produzidos, inclusive em relação aos seus conceitos centrais (Comodo & Dias, 2017).

Habilidades sociais e a competência social: atualizações e potencialidades

O conceito de habilidades sociais, enquanto construto, descreve comportamentos sociais que tendem a contribuir para a competência social do indivíduo (Del Prette & Del Prette, 2017a). Conforme definição, são comportamentos valorizados dentro de uma cultura ou sociedade, que têm comumente consequências reforçadoras para o indivíduo e podem fortalecer seus vínculos sociais a longo prazo. As habilidades sociais são aprendidas ao longo da vida e podem ser consideradas comportamentos essenciais para a qualidade das relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2014). Essas habilidades têm sido associadas ao bem-estar, à saúde, ao bom desenvolvimento socioemocional, a um melhor desempenho acadêmico e profissional, sendo fatores de proteção à ocorrência de problemas de comportamento e transtornos psicológicos (Del Prette & Del Prette, 2017c).

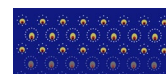
Segundo Almeida (2011), a capacidade humana de considerar a perspectiva dos outros e de imitá-los são fatores que contribuíram na diferenciação da linhagem hominídea em relação às outras espécies. Portanto, a aprendizagem de uma ampla gama de classes de habilidades sociais como civilidade, empatia, assertividade, comunicação, resolução de conflitos, entre outras, pode favorecer a convivência social recíproca, respeitosa e solidária, tão necessária à sobrevivência das espécies que vivem em grupo.

A aprendizagem das habilidades sociais ocorre principalmente por meio da imitação, de consequências e das regras (Del Prette & Del Prette, 2017a). Enquanto comportamentos culturalmente desejáveis, as habilidades sociais encontram-se também descritas em termos de regras de convivência e podem estar até mesmo formalizadas em leis (Del Prette & Del Prette, 2014). A garantia, por exemplo, do direito à integridade física e moral das pessoas, de justiça, de igualdade, entre outros direitos humanos universais, pressupõe o uso de um repertório social elaborado que prescindida de agressividade e de violência nas relações. Assim, desde o início da vida humana, ensinam-se modelos de comportamentos socialmente aceitos nas diversas culturas, incentivando-se a boa convivência, a partilha, o respeito e a solidariedade nas relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2017c).

Em geral, as habilidades sociais são um repertório valorizado socialmente. Ainda assim, observa-se que certos desempenhos sociais são permitidos e, por vezes, incentivados por determinados grupos sociais desfavorecendo outros grupos, como nos casos de racismo e a xenofobia. Indivíduos xenofóbicos, por exemplo, podem não necessariamente apresentar um repertório de habilidades sociais deficitário em todos os contextos ou com relação a todos os grupos. Nesses casos, pode-se encontrar indivíduos que se relacionem bem, sejam empáticos e solidários em relação aos grupos aos quais pertencem e se identificam, mas que se comportam de forma socialmente hostil ou agressiva com relação a indivíduos pertencentes a outros grupos sociais ou étnicos. Também é possível reconhecer que certos grupos e indivíduos podem utilizar-se de um repertório socialmente habilidoso com a finalidade de enganar e obter vantagens sobre os demais, os chamados "oportunistas", que se comportam à revelia de valores pactuados socialmente, como os políticos corruptos. Ou seja, um repertório de habilidades sociais elaborado, por si só, não garante que um indivíduo se comporte como alguém que contribui, invariavelmente, para uma sociedade mais justa, solidária e igualitária de forma global.

Um indivíduo, porém, não pode viver excluído da comunidade e tem para com ela uma responsabilidade, tendo em vista que as consequências de suas ações se refletem também sobre a comunidade (Cachichi, Pozzoli, & Siqueira, 2020). Dentro do campo das Habilidades Sociais, o conceito que trata das consequências das interações sociais, especialmente as de médio e longo prazos, é o de competência social. Esse conceito trata justamente do aspecto avaliativo relacionado ao desempenho social. Para se julgar a competência social dos indivíduos são utilizados critérios específicos, que envolvem duas dimensões de análise: a instrumental e a ético-moral (Del Prette & Del Prette, 2017a). Essa avaliação, portanto, contempla tanto o repertório de habilidades sociais e os objetivos das interações sociais, quanto as consequências a curto, médio e longo prazos de um desempenho social, considerando a manutenção e/ou melhora da autoestima e da qualidade da relação entre os indivíduos envolvidos. Além disso, um desempenho socialmente competente pressupõe um equilíbrio de poder entre os indivíduos e o respeito e/ou a ampliação dos direitos humanos interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2017a). A competência social é um conceito central no campo das Habilidades Sociais e pode ser bastante relevante para discussão sobre os relacionamentos humanos, devido à sua complexidade e abrangência.

O repertório de habilidades sociais e a competência social humanas são resultados de toda uma história evolutiva e cultural. Nesse sentido, o campo das Habilidades Sociais deve acompanhar os processos de mudanças sócio-históricas, econômicas, políticas e ambientais, a fim de poder contribuir na compreensão das novas formas de relacionamento no mundo contemporâneo globalizado. Entender a forma como os comportamentos sociais são aprendidos e transmitidos intergeracionalmente permite refletir sobre como seria possível também transformar positivamente a vida humana, garantindo a sobrevivência da espécie e a qualidade das relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2014).



Considera-se que, muito embora o progresso científico tenha aumentado o conhecimento e renovado as tecnologias, atualmente verifica-se nas sociedades uma crise nas relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2014). A violência, a fome, a miséria, a crise ecológica e as ameaças de armas de destruição em massa contrapõem a sabedoria humana, refletida pelos avanços biotecnológicos, à sua própria estupidez (Harari, 2018). A pandemia de COVID-19, a qual assolou todos os continentes do mundo, também produziu impactos diretos e indiretos ainda inestimáveis na saúde, alimentação, economia, educação e nas relações humanas que, se não forem administrados de maneira coordenada e global, poderão intensificar as desigualdades sociais existentes (Cachichi et al., 2020). Nesse contexto, a discussão sobre a conduta humana, a ética, os direitos humanos universais e o bem-estar social torna-se central, podendo ter desdobramentos para a qualidade das relações interpessoais entre indivíduos, grupos e nações.

Tendências de pesquisa no campo das Habilidades Sociais

O campo das Habilidades Sociais, tanto em termos de seus conceitos essenciais quanto de suas relações com diferentes áreas de Psicologia e outras ciências, pode contribuir para a condução de pesquisas englobando uma diversidade de temáticas relevantes para a atualidade. À luz das mudanças sociais que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, algumas dessas possibilidades serão brevemente descritas a seguir.

1 - Bases filogenéticas das habilidades sociais. A compreensão de novos padrões de habilidades sociais diante de mudanças sociais e culturais expressivas pode exigir de pesquisadores da área não apenas um olhar para os fatores proximais, mas também para as bases filogenéticas de habilidades sociais como cooperação, empatia e comunicação e sua importância para a evolução da espécie humana e das sociedades.

2 - Habilidades sociais online versus habilidades sociais offline. As tarefas interpessoais e as habilidades sociais requeridas em contextos de interação face a face (offline) versus interações mediadas pela tecnologia (online) ainda necessitam ser melhor compreendidas e descritas. Diferentes contextos e demandas requerem dos indivíduos a apresentação de diferentes classes e topografias de habilidades sociais, o que pode remeter à necessidade de aprendizagem de um repertório social mais amplo e diversificado na atualidade.

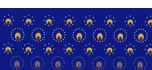
3 - Instrumentos de avaliação e procedimentos de intervenção aplicados por meio das tecnologias de comunicação e informação. A maioria dos instrumentos e procedimentos de avaliação de habilidades sociais foram elaborados, validados e normatizados a partir de técnicas convencionais do tipo lápis-papel. Da mesma forma, ainda que eventualmente algumas intervenções da área se utilizem de recursos multimídia, livros, vídeos e uma diversidade de materiais (Cintra & Del Prette, 2019; Lopes, Del Prette, & Del Prette, 2013), a maior parte delas não teve seus procedimentos concebidos ou aplicados por meio das tecnologias de comunicação e informação, bem como não foram ainda testados em termos de sua eficácia, eficiência e efetividade.

4 - Orientação política, partidarismo, polarização e possíveis relações com habilidades sociais. Há algumas evidências de que a identificação com extremos partidários pode estar relacionada a níveis mais baixos de flexibilidade cognitiva, independentemente da orientação política (Zmigrod, Rentfrow, & Robbins, 2020). Além desse componente cognitivo, a orientação política pode se relacionar ainda ao comportamento real, em medidas de cooperação, confiança interpessoal e reciprocidade (Grünhage & Reuter, 2020). Portanto, estudos que investiguem o papel das habilidades sociais nesse contexto podem contribuir para o entendimento de fatores relevantes para a convivência entre indivíduos de diferentes orientações políticas.

5 - Globalização, relações entre nações e cooperação internacional. A globalização da economia, o aumento das interações econômicas, sociais e jurídicas transfronteiriças, (Guimarães, 2021; Harari, 2018), bem como a tendência ao isolacionismo nacionalista de alguns países na contemporaneidade (Harari, 2018) requerem de políticos, líderes, diplomatas e cidadãos um repertório essencial de determinadas habilidades sociais como, por exemplo, de cooperação, comunicação, empatia, assertividade, habilidades de liderança e de manejo de conflitos. Harari (2018) salienta que alguns desafios da atualidade como ameaças de guerra nuclear, o colapso ecológico (mudanças climáticas e aquecimento global) e a disrupção tecnológica (advinda da fusão da tecnologia da informação com a biotecnologia) exigem respostas globais que ultrapassem as fronteiras dos Estados-nações. Nesse cenário, ressalta-se a importância de estudos que investiguem as habilidades sociais enquanto possíveis fatores favorecedores de relações internacionais mais prósperas e que visem a acordos e ações que beneficiem diferentes nações e grupos.

6 - Uso excessivo de telas, internet e videogames. A utilização crescente e excessiva de dispositivos com telas como smartphones, computadores, televisores e videogames podem interferir negativamente no funcionamento social dos indivíduos, a exemplo do transtorno *Gaming Disorder*, elencado pela primeira vez na 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID 11 - WHO, 2020). O uso disfuncional de dispositivos pode, portanto, afetar as habilidades sociais dos indivíduos de diferentes faixas etárias e a qualidade de suas relações interpessoais, além de outros indicadores de saúde mental.

7 - Habilidades sociais para a convivência na diversidade. A convivência entre grupos e indivíduos com diferentes características pessoais como gênero, raça/etnia, orientação sexual, nível socioeconômico, religião, deficiências e transtornos mentais pode demandar das pessoas a apresentação de uma gama variada de habilidades sociais, eventualmente adaptadas a diferentes contextos, interlocutores e subculturas. O papel de



habilidades sociais específicas diante de cada contexto ou grupo social pode ser objeto de pesquisas futuras na área.

Além das possibilidades de pesquisa citadas acima, Freitas et al. (2020) elaboraram, em outro estudo, tendências de estudos no campo das Habilidades Sociais relacionadas especificamente ao contexto da pandemia de COVID-19 e às medidas de distanciamento social. Tendo em vista que a conjuntura da pandemia no Brasil se apresenta como preocupante ainda no segundo semestre de 2021, acredita-se que os desafios de pesquisa elencados pelos autores possam ser relevantes no contexto pandêmico e pós-pandêmico brasileiro.

CONCLUSÃO

Conforme a breve apresentação do campo das Habilidades Sociais realizada nesse capítulo, demonstrou-se como histórica e epistemologicamente essa área de conhecimento relaciona-se com outros saberes e possui, desde seus primórdios, uma vasta amplitude potencial de estudo de temáticas variadas que envolvem os relacionamentos interpessoais. Especificamente, foram identificadas e elencadas tendências de estudos do campo advindas da ampliação dos processos de globalização e modernização tecnológica a partir do século XXI, os quais transformaram o mundo e provavelmente modificaram os padrões de interação entre indivíduos, grupos e nações.

As mudanças observadas na forma como os relacionamentos interpessoais são estabelecidos e mantidos no mundo contemporâneo configuram-se como possibilidades de pesquisa a serem exploradas pelo campo das Habilidades Sociais, podendo contribuir para a compreensão dos reflexos das transformações globais sobre diferentes aspectos da sociabilidade humana. Estudos futuros nesse campo podem exigir dos pesquisadores um amplo domínio teórico e metodológico, além da interlocução frequente com outros domínios do conhecimento científico, a fim de se compreender e responder adequadamente às demandas de um mundo em constante transformação.

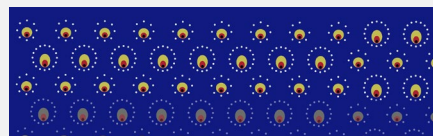
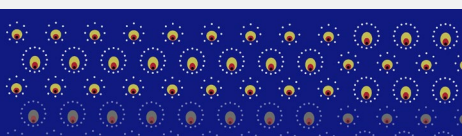
REFERÊNCIAS

- Almeida, F. P. L. de. (2011). A evolução da mente normativa: origens da cooperação humana [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Brasília.
- Cachichi, R. C. D., Pozzoli, L., & Siqueira, G. (2020). Pandemia e fraternidade: a resposta comunitária oferecida pela agenda da ONU 2030 – uma agenda para o século XXI. *Asces*.
- Comodo, C. N., & Dias, T. P. (2017). Habilidades sociais e competência social: analisando conceitos ao longo das obras de Del Prette e Del Prette. *Interação em Psicologia*, 21(2), 97-106. doi:10.5380/psi.v21i2.50314.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 287-389.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). Habilidades sociais: biologia evolucionária, sociedade e cultura. In: Guihardi, H. J, Madi, M. B. B. P., Queiroz, P. P., & Scoz, M. C. (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 65-75). ESETec.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas*, 1(2), 104-115.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2012/2010). Social skills and behavior analysis: Historical proximity and new issues. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Paradigmas culturais, habilidades sociais e análise do comportamento. In: C, Vichi, E. M. Huziwarra, H. M. Sadi, & L. M. M. Postalli (Orgs.), *Comportamento em foco*. (pp. 139-148). Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental (ISBN: 978-85-65768-02-3).
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017a) *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático*. Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017b). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In: A. Del Prette. & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo*. (pp. 19-56). Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017c). *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor*. EduFSCar.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2018). A relação entre habilidades sociais e análise do comportamento: História e atualidades. In: N. Kienen, S. R. de S. A. Gil, J. C. Luzia, & J. Gamba (Orgs). *Análise do comportamento: conceitos e aplicações a processos educativos clínicos e organizacionais*. (pp. 39-53). UEL. (ISBN 978-85-7846-537-7).

- Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (In press). Social distancing in the COVID-19 pandemic: notes on possible impacts on the social skills of individuals and populations. *Estudos de Psicologia*.
- Glenn, S. S. (2004). Individual change, culture, and social change. *Behavior Analyst*, 27,133- 151.
- Guimarães, D. F. (2021). Breve ensaio sobre a globalização do direito constitucional. *Revista Jurídica da Sessão Judiciária de Pernambuco*, 13(2), 115-125.
- Grünhage, T., & Reuter, M. (2020). Political orientation is associated with behavior in public-goods- and trust-games. *Political Behavior*. doi: 1007/s11109-020-09606-5.
- Harari, Y. N. (2018). 21 lições para o século 21. Companhia das Letras.
- Harari, Y. N. (2020). Notas sobre a pandemia. Companhia das Letras.
- Lopes, D. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3),451-458. doi: 10.1590/S010279722013000300004.
- Schwab, K. (2018). A quarta revolução industrial. São Paulo: Edipro.
- World Health Organization (2020). International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.). Disponível em: <https://icd.who.int/>.
- Zmigrod, L., Rentfrow, P. J., & Robbins, T. W. (2020). The partisan mind: Is extreme political partisanship related to cognitive inflexibility? *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(3), 407–418. doi: 10.1037/xge0000661.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Mudança Social; Comportamento Social

PÔSTER



A PERCEPÇÃO DO UNIVERSITÁRIO SOBRE O SUPORTE SOCIAL DO PROFESSOR NA PANDEMIA

STEPHANIE MENDONÇA DE CARVALHO (UNASP, Engenheiro Coelho, SP))
DANIELE CAROLINA LOPES (EESC-USP, São Carlos, SP)

As habilidades sociais educativas (HSE) são aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, tanto em situação formal quanto informal. Essas habilidades têm sido relevantes para compreender a relação professor-aluno no contexto universitário, inclusive, ao que tem se denominado como suporte social (SS), que se baseia nos padrões comportamentais de comportamentos de fazer e manter amizade, empatia e solidariedade e se mostra relevante no processo de ensino dos universitários. No contexto da pandemia do COVID-19, o ensino remoto emergencial foi iniciado e novos padrões na relação professor-aluno emergiram. O objetivo deste estudo foi identificar a percepção dos universitários sobre o SS oferecido por professores com quem tiveram bom ou baixo rendimento acadêmico no contexto do ensino remoto. Dezesesseis estudantes universitários, sendo a maioria de instituições privadas (81%) responderam ao Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor Universitário – Versão Aluno (IHSE-PU-Aluno) a respeito de um professor com quem teve bom desempenho acadêmico ou baixo rendimento acadêmico em uma disciplina, ao final do semestre vigente (com ensino remoto). Os participantes receberam, de forma aleatória, a instrução a respeito de qual professor deveriam guiar a avaliação. As análises qualitativas envolveram a seleção das HSE relacionadas ao SS em busca dos itens que mais tiveram variação de resposta entre os dois grupos de professores avaliados pelos alunos. Dois itens relacionados ao SS dos professores relacionados ao bom desempenho acadêmico grupos tiveram respostas frequentes (“sempre” ou “muitas vezes”): “Quando eu ou algum colega está passando por algum problema, este professor procura apoiá-lo” e “Se algum aluno está feliz por um acontecimento positivo ou conquista, este professor expressa satisfação com isso”. Os dados preliminares mostraram que os professores associados ao bom desempenho acadêmico tiveram mais respostas frequentes indicativas de suporte social em relação aos professores com quem os estudantes tiveram baixo desempenho acadêmico. Os resultados sugerem a importância de se pensar alternativas para que haja o suporte social oferecido pelo professor mesmo em situações emergentes.

Referências

- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de Habilidades Sociais Educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 517–530. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2008000300008>
- Soares, A. B., Porto, A. M., Lima, C. A., Gomes, C., Rodrigues, D. A., Zanoteli, R., Santos, Z. A., Fernandes, A., & Medeiros, H. (2018). Vivências, Habilidades Sociais e comportamentos sociais de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34.
- Vieira-Santos, J. (2019). *Habilidades sociais educativas de docentes universitários na avaliação de alunos: validação de um instrumento*. (Tese Doutorado em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos). Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11629>

Palavras-Chave: Habilidades Sociais Educativas; Professores Universitários; Suporte Social; Ensino Remoto; COVID-19.

AS IMPLICAÇÕES DOS DÉFICTS EM HABILIDADES SOCIAIS ENTRE ADOLESCENTES NO ÂMBITO ESCOLAR

BEATRIZ ARAÚJO DE OLIVEIRA (IESPES, Santarém, PA)
FRANCISCA CINARA MARTINS BACELAR (IESPES, Santarém, PA)
NIZIANNE ANDRADE PICANÇO (IESPES, Santarém, PA)

As habilidades sociais podem ser compreendidas como um conjunto de comportamentos que expressam sentimentos, atitudes e opiniões de uma forma adequada e eficaz em relação ao contexto, como por exemplo autoexposição a desconhecidos, flexibilidade com situações atípicas e autocontrole a situações aversivas. A ausência ou a baixa frequência de habilidades sociais, podem dificultar a sociabilidade e aumentar a probabilidade de isolamento social. Desta forma, déficits em habilidades sociais pode ser uma condição facilitadora da depressão. O adolescente no âmbito educacional é exposto a tarefas que desenvolvem competências em atividades escolares, relações interpessoais e adaptação pessoal, necessitando saber manejar as possíveis frustrações diante desse contexto. Nessa fase, é comum se sentir inseguro, angustiado e mal compreendido pelas pessoas próximas, entretanto, a continuidade desses fatores cognitivos e

comportamentais podem acarretar quadros depressivos em adolescentes. A presente pesquisa tem como objetivo descrever as consequências dos déficits em habilidades sociais nos adolescentes no âmbito escolar. A metodologia trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo exploratória e descritiva. Utilizou-se como meio para o levantamento das informações artigos publicados em revistas indexadas ao SciELO, Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePsic) e Google Acadêmico. Identificou-se como resultados que os déficits em habilidades sociais podem ocasionar comprometimento ao funcionamento cognitivo e comportamental, desencadeando prejuízos no processo de aprendizagem, visto que o aluno possui dificuldades em expor suas dúvidas com medo do julgamento, e assim corrobora para a baixa tolerância nas atividades escolares, generalizando essa dificuldade para outros âmbitos, e como consequência à exclusão de grupos sociais. Todas as implicações supracitadas podem gerar implicações na vida do estudante, podendo ser um fator precipitante para o quadro depressivo, afetando não só o indivíduo em sala de aula, mas em todo meio que o cerca. Conclui-se que diante dos dados apresentados, há relevância em considerar não apenas a habilidades sociais, mas também ater-se aos prejuízos na ausência destas que podem acarretar demandas psicossociais no seu modo de viver e relacionar com o outro e com o mundo.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Adolescentes; Depressão

ASSERTIVIDADE, AFETOS E ESTRESSE OCUPACIONAL EM TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

BRUNO BERTOLIN PEREIRA (IF Sudeste de Minas Gerais; UJSJ, São João Del Rei, MG)
ANTONIO PAULO ANGELICO (UFSJ, São João Del Rei, MG)

Habilidades sociais assertivas favorecem a criação e manutenção de bons relacionamentos, o que pode gerar maior qualidade de vida e de trabalho. Em contrapartida, problemas nas relações interpessoais são considerados importantes estímulos estressores presentes no contexto de trabalho. Diversos estudos apontaram prejuízos significativos à saúde mental de servidores técnico-administrativos em educação (TAEs) de diferentes instituições de ensino do país, sendo os transtornos relacionados ao estresse os mais frequentes. Com o objetivo de avaliar as relações entre assertividade, afetos e estresse ocupacional de TAEs, investigaram-se as correlações entre os escores da Escala de Assertividade de Rathus (RAS), da Escala de Afetos (EA) e da Escala de Estresse no Trabalho (EET) e identificaram-se as variáveis sociodemográficas, ocupacionais, afetivas e interpessoais preditoras dos níveis de estresse ocupacional desses profissionais. A amostra do estudo, obtida pela técnica de amostragem por acessibilidade, foi composta por TAEs de uma universidade federal e de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia, com campi em diferentes cidades de Minas Gerais, de ambos os gêneros e com idade variando de 25 a 60 anos ($M = 38,59$; $DP = 7,93$). O teste de Correlação de Pearson mostrou correlações significativas entre a EET e o Fator Geral - Inibição ($r_p = 0,28$; $p = 0,003$) e o Fator 1 - Timidez ($r_p = 0,36$; $p < 0,001$) da RAS, de forma que os participantes mais inibidos e tímidos, ou seja, menos assertivos, apresentaram maiores níveis de estresse ocupacional. Observaram-se, também, correlações significativas entre: (a) estresse ocupacional e Afetos Negativos da EA ($r_p = 0,61$; $p < 0,001$), em que os respondentes com menores níveis de estresse ocupacional obtiveram menores pontuações de afetos negativos; e (b) Fator Geral - Inibição da RAS e Afetos Positivos ($r_p = -0,38$; $p < 0,001$) e Afetos Negativos ($r_p = 0,19$; $p < 0,039$) da EA, de maneira que os trabalhadores menos inibidos alcançaram maiores escores de afetos positivos e menores de afetos negativos. Por meio da análise de regressão múltipla foi possível identificar que os maiores níveis de estresse ocupacional foram encontrados quando maiores foram as pontuações de afetos negativos e de inibição, o trabalhador não estava em regime de trabalho remoto (total ou parcial) e não pensava em aposentar no emprego. Concluiu-se que este estudo contribuiu para a compreensão das relações entre assertividade, afetos e estresse ocupacional em TAEs e ampliou o conhecimento da área. As principais limitações da pesquisa foram a impossibilidade de inferir causalidade entre as variáveis, pois se tratou de um estudo correlacional, e de generalizar os resultados para outras populações e regiões do país. Sugere-se a realização de novas pesquisas que aprimorem a investigação das variáveis, como estudos longitudinais, que permitirão o acompanhamento da variação dos dados ao longo do tempo, e com amostras compostas por maior número de participantes e de diferentes regiões do país, o que contribuirá para a generalização dos resultados, aumentando, assim, a validade externa da pesquisa.

Palavras-Chave: Assertividade; Afeto; Estresse Ocupacional; Administração Pública.

ATENÇÃO PRIMÁRIA E PROMOÇÃO DA SAÚDE INFANTIL: VIOLÊNCIA SEXUAL NUMA REGIÃO MULTICULTURAL

ELIANE APARECIDA FARIA DE PAIVA (UFAM, Benjamin Constant, AM; UMESP, São Bernardo do Campo, SP)
MIRIA BENINCASA GOMES (UMESP, São Bernardo do Campo, SP)
MANUEL MORGADO REZENDE (UMESP, São Bernardo do Campo, SP)

O texto em tela constitui-se parte de uma pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Ressalta-se a importância da proteção infantojuvenil no enfrentamento da violência sexual. O delito, entre outros, nega o direito da criança e do adolescente de serem compreendidos em sua peculiar condição de desenvolvimento. O trabalho está sendo desenvolvido em Benjamin Constant, AM, município localizado no Alto Solimões, ponto de encontro de diversas culturas. Centra-se na discussão e descrição do contexto sociocultural e político envolvido na violência sexual infantil na Região Amazônica do Alto Solimões. Uma revisão narrativa da literatura foi realizada a fim de embasar a problematização em relação aos desafios para a implementação da rede de amparo à proteção integral, cuidado e promoção da saúde infantojuvenil. Acredita-se que o amparo à criança pode favorecer o desenvolvimento integral e a prevalência do desenvolvimento emocional, social, bem como o acesso aos cuidados com a saúde tendo em vista a autodefesa e a valorização de suas etapas de desenvolvimento, preconizados no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). As evidências apontam para ineficazes intervenções e ações insuficientes ou inadequadas para impedir a sucessão da violência sexual na região. A constatação impõe inúmeros desafios para se trabalhar questões sobre o empoderamento da rede de proteção à infância e poucos estudos a respeito foram desenvolvidos na Amazônia. Considera-se nesse contexto a obrigação do Estado na implementação de serviços para a promoção, proteção e recuperação da saúde, que está diretamente relacionada às questões culturais e sociais, aspectos comportamentais e habituais. Portanto, para o enfrentamento das violações de direitos na região pressupõem-se políticas públicas comprometidas com a inclusão sociocultural e estratégias educacionais para atuações afirmativas de trabalho no empoderamento da rede de amparo à infância.

Palavras-Chave: Rede De Amparo À Infância; Fronteira Amazônica; Políticas Públicas; Ações Educativas Afirmativas

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

MARIA EDUARDA CARVALHO MARQUES COTRUFO (UNITAU, Taubaté, SP)
ANDREZA CRISTINA BOTH CASAGRANDE KOGA (UNITAU, Taubaté, SP)
BEATRIZ CAROLINE DE SANTANA CORDEIRO (UNITAU, Taubaté, SP)
NATÁLIA PELÓGIA (UNITAU, Taubaté, SP)
ANA CLARA PEREIRA TONDATO LOUZADA (UNITAU, Taubaté, SP)
MARIANA VITOR DINIZ DE CASTRO (UNITAU, Taubaté, SP)

As Habilidades Sociais (HS) são definidas como um conjunto de comportamentos, pensamentos e emoções de um indivíduo, que colaboram para uma relação interpessoal satisfatória e produtiva. Sendo assim, é importante compreender a relação entre o fenômeno das Habilidades Sociais e o cenário organizacional, bem como a sua avaliação. Este é um relato de estágio realizado por estudantes do curso de Psicologia de uma universidade do interior do estado de São Paulo, e teve como objetivo principal avaliar as habilidades sociais de 24 (vinte e quatro) servidores desta mesma universidade. Para isto, na primeira etapa foram utilizados dois instrumentos de avaliação das HS, o Inventário de Habilidades Sociais-2 (IHS-2-Del-Prette) e o teste Palográfico; na segunda etapa foi realizada a correção e a análise dos resultados, bem como a sintetização dos mesmos em um relatório final. E, por fim, na terceira etapa foram realizadas as devolutivas para os participantes. A partir dos resultados obtidos a avaliação, recomenda-se um Treino de Habilidades Sociais Profissionais (THSP), com foco nas seguintes habilidades sociais: (1) Expressão de Sentimento Positivo em situações que devem expressar e lidar com demandas como fazer e agradecer elogios, expressar afeto e amor, entre outras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018); (2) Autocontrole/ enfrentamento de situações que demandam defender outrem em grupo, lidar com críticas injustas, discordar de um grupo desconhecido, expressar desagrado a amigos, discordar de autoridade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018); (3) Desenvoltura social: habilidades que expressam desinibição, traquejo social, incluindo relações com figuras de autoridade, e autoafirmação em grupo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018). (4) Produtividade: Estes resultados estão interligados à qualidade do trabalho, em que pode se encontrar candidatos que produzem menos por se preocuparem com a qualidade do trabalho (ALVES; ESTEVES, 2009). (5) Agressividade do tipo Heteroagressividade verbal: Segundo Minicucci (2002), a heteroagressividade verbal é caracterizada por

explosões frequentes, que ocorrem no plano verbal, através de xingamentos, exaltação, discussão, mas sem violência física. Garantindo assim, uma melhora significativa na qualidade das relações e maior bem-estar na realização do trabalho, nos diversos setores onde os recém admitidos estão exercendo suas atividades.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Habilidades Sociais Profissionais; Avaliação de Habilidades Sociais Profissionais.

AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS EM INDIVÍDUOS USUÁRIOS DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

CAROLINE LUNKES COSTA (IMED, Passo Fundo, RS)
FABIO BIASOTTO FEITOSA (UNIR, Porto Velho, RO)
MARCIA FORTES WAGNER (IMED, Passo Fundo, RS)

O Transtorno por Uso de Substâncias (TUS) é um transtorno neuropsiquiátrico que acomete parte dos indivíduos que fazem uso de substâncias psicoativas. No Brasil, homens são maioria em consumo de álcool, tabaco e substâncias ilícitas. Ainda, é estimado que 15 milhões de brasileiros fizeram uso de alguma substância ilícita durante a vida. As Habilidades Sociais (HS) podem ser consideradas como comportamentos emitidos pelo indivíduo em múltiplas situações, sendo que aqueles indivíduos considerados socialmente hábeis possuem maior variedade de respostas, as quais podem auxiliar na recusa ao consumo. Desse modo, é necessário avaliar o repertório de HS de indivíduos usuários de substâncias psicoativas internados para tratamento em instituições de saúde mental no norte do Rio Grande do Sul - RS. A pesquisa ocorreu de forma quantitativa, descritiva e transversal. Recebeu aceite do Comitê de Ética em Pesquisa da faculdade IMED (CEP-IMED) com CAAE 43367620.8.0000.5319. A coleta dos dados foi realizada presencialmente nos locais e participaram 60 indivíduos do sexo masculino maiores de 18 anos. Os instrumentos utilizados foram a ficha de dados sociodemográficos, criada para a pesquisa, e o Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-Del-Prette), que permite caracterizar o desempenho social do indivíduo em diferentes situações. A análise estatística dos dados foi realizada pelo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 26.0, sendo verificadas as médias, desvio-padrão e frequências. A idade média da amostra foi de 33,68 anos (DP= 9,25) variando de 19 a 57 anos. Com relação ao estado civil, 60% (n=36) eram solteiros, 23,3% (n=14) possuíam ensino fundamental incompleto e 81,7% (n=49) não estudavam antes da internação. A renda familiar foi considerada alta (+ 5 salários-mínimos) para 41,7% (n=25) e 83,3% (n=50) trabalhavam antes da internação. Com relação as HS, 50% (n=30) da amostra apresentou repertório deficitário no escore geral. Quando verificados os cinco fatores do IHS2-Del-Prette, foi encontrado repertório deficitário como o predominante em todos, sendo: 55% (n=33) no F1-conversa assertiva, 50% (n=30) no F2-abordagem afetivo-sexual, 48,3% (n=29) no F3-expressão de sentimentos positivos, 41,7% (n=25) no F5-desenvoltura social. Destaca-se que no F4-autocontrole e enfrentamento 30% (n=18) apresentaram repertório deficitário e 28,3% (n=17) repertório altamente elaborado. Com relação ao Treinamento de Habilidades Sociais (THS), 63,3% (n=38) da amostra indicou a necessidade de sua realização. A partir dos resultados, destaca-se que é imprescindível realizar intervenções, como, por exemplo, o THS, visto que os achados evidenciam déficits relacionados ao repertório na amostra. As limitações apresentadas na pesquisa envolvem o tamanho amostral e a abrangência geográfica. Portanto, sugere-se a continuidade de estudos de avaliação e de intervenção na população.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Transtornos Relacionados ao Uso de Substâncias; Comunidade Terapêutica.

Agência Financiadora: FAPERGS – edital 05/2019 Programa Pesquisador Gaúcho.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS (THSP): UM ESTUDO LONGITUDINAL REALIZADO COM SERVIDORES DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

MARIA EDUARDA CARVALHO MARQUES COTRUFO (UNITAU, Taubaté, SP)
ANDREZA CRISTINA BOTH CASAGRANDE KOGA (UNITAU, Taubaté, SP)
MARILSA DE SÁ RODRIGUES (UNITAU, Taubaté, SP)

As habilidades e as competências sociais profissionais são extremamente importantes para um bom desempenho social dos indivíduos inseridos no mercado de trabalho, pois, estão diretamente relacionadas à produtividade e ao bem estar no ambiente organizacional. Sendo assim, avaliar essas habilidades e competências é um trabalho que pode gerar resultados muito satisfatórios para a empresa e seus colaboradores, pois, ao identificar déficits e comportamentos bem desenvolvidos, as intervenções sobre a equipe são mais assertivas. Esta pesquisa visa realizar um estudo de campo longitudinal que consistirá em reavaliar o repertório de Habilidades Sociais (HS) dos participantes de um Treinamento de Habilidades Sociais Profissionais (THSP), realizado em 2019; e comparar os resultados obtidos em 2022 com os obtidos em 2019, analisando a aquisição da aprendizagem e a aplicabilidade das habilidades sociais desenvolvidas no Treinamento ao longo do tempo que passou. Para isto, na primeira etapa será desenvolvido o projeto e submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), na segunda etapa será realizada a aplicação dos instrumentos e de uma entrevista semidirigida com os participantes, e, por fim, na terceira etapa será realizada a correção, análise e comparação dos resultados obtidos, bem como a devolutiva para cada participante. Espera-se com este estudo contribuir com a comunidade científica interessada no tema de Habilidades Sociais Profissionais e Competências Sociais Profissionais, contribuir com a autopercepção dos colaboradores sobre suas habilidades e competências sociais profissionais, incentivar os estudos longitudinais na área das HS e contribuir com o bem estar nos ambientes em que os avaliados estão inseridos de modo geral.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais Profissionais; Competências Sociais Profissionais; Avaliação de Habilidades Sociais Profissionais.

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIOSEXUAIS

VINÍCIUS SOARES ALVES MENDES ((UNIVERSO, Niterói/RJ)
ADRIANA BENEVIDES SOARES (UNIVERSO, Niterói/RJ; UERJ, Rio de Janeiro/RJ)
JOSÉ AUGUSTO EVANGELHO HERNANDEZ (UERJ, Rio de Janeiro/RJ)

O tema do Sexo Casual (SC) é ainda pouco explorado pela literatura científica, embora tenha grande importância, sobretudo quando existem pessoas envolvidas em contextos de risco como aos que se referem as infecções sexualmente transmissíveis, abuso e assédio. Todavia, esses riscos podem ser menores em pessoas que tem um repertório mais elaborado de Habilidades Sociais (HS), podendo ser beneficiado de mais qualidade em sua saúde sexual. Contudo, os achados científicos não trazem até então um instrumento de medida que identifique o quão competente uma pessoa é para o contexto do SC, dessa forma, o presente estudo teve por objetivo construir e buscar evidências de validade para uma medida de habilidades sociais (HS) relativa ao sexo casual (SC). Em um primeiro momento, foram construídos 48 itens, os quais, posteriormente, foram aplicados na modalidade *online* para validação empírica em 1464 sujeitos, recrutados por conveniência. Desse total e, tendo sido aplicados os critérios de inclusão (jovens adultos, heterossexuais, cisgêneros e solteiros) e exclusão (não estar em um relacionamento romântico), restaram 571 participantes. Foi realizada a Análise Fatorial Exploratória e os itens foram reduzidos para 18 e a estrutura da medida, composta por dois fatores: Habilidades Sociosexuais Diretas (HSSD) e Habilidades Sociosexuais Indiretas (HSSI). As HSSD ficaram com 11 itens ($\alpha = 0,81$; $\omega = 0,81$) e as HSSI, com sete ($\alpha = 0,67$; $\omega = 0,67$). O estudo gerou evidências de validade e fidedignidade para o IHSS, através do Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald. Sendo assim, o instrumento pode contribuir para a promoção da saúde sexual, na medida que um repertório mais elaborado de HS estaria relacionado a menores índices de riscos sexuais e pode também auxiliar para a promoção da saúde sexual, tanto na pesquisa quanto na clínica psicológica. Contudo, para maior consistência e refinamento seria interessante que futuros estudos se debrucem para aprimorar o instrumento, confirmando a estrutura fatorial e a estabilidade temporal. Foram encontradas limitações, como a amostra de mulheres ter sido bastante maior do que a de homens.

Palavras-Chave: Sexo Casual; Abordagem Sexual; Sexo; Habilidades Sociais

ESCALA DE HABILIDADES ASSERTIVAS PARA ADOLESCENTES: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

SARA LUIZE PEREIRA DE LIMA (UFPB, João Pessoa, PB)
SHIRLEY SIMEÃO (UFPB, João Pessoa, PB)
WASHINGTON ALLYSSON DANTAS SILVA (UFPB, João Pessoa, PB)
MELYSSA KELLYANE CAVALCANTO GALDINO (UFPB, João Pessoa, PB)

As habilidades assertivas são compreendidas como o desempenho socialmente competente frente à situações que exigem o enfrentamento e risco de reação indesejável do interlocutor, diante da expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões. As referidas habilidades tem sido uma das principais temáticas contempladas nos programas de intervenção com foco na prevenção de comportamentos desadaptativos de jovens, pelo fato de ser considerada uma habilidade central na prevenção e promoção de saúde e bem estar. Diante da importância da avaliação da assertividade como forma de respaldar intervenções efetivas e da carência de instrumentos psicológicos específicos para avaliação das habilidades assertivas de adolescentes, no cenário nacional, o objetivo do presente estudo foi viabilizar a elaboração e o levantamento de evidências de validade semântica e de conteúdo da Escala de Habilidades Assertivas para Adolescentes (EHA-A). O estudo ocorreu a partir de 3 etapas que permitiram a elaboração e a validação de conteúdo e validação semântica dos itens. A técnica de grupo focal foi realizada com 14 adolescentes, entre 12 e 15 anos, para elaboração dos itens da versão inicial, esta que foi submetida à análise de 4 juízes, para o processo de validação do conteúdo, considerando clareza, pertinência e relevância dos itens, bem como os escores atribuídos pelos juízes-especialistas na avaliação de cada item da escala na sua versão inicial, o CVct foi igual a .97 e o coeficiente de CVCi foi > 0.80 , tendo a média geral, variado de .92 a .99 na avaliação individual de cada juiz, sinalizando assim que os juízes consideraram a escala como sendo de boa qualidade em suas avaliações individuais. Por fim, após avaliação dos juízes, a Escala foi aplicada em público alvo para validação semântica, em que foi observada a compreensão individual por item, e que, no geral, o nível de compreensão supera a incompreensão, tendo os resultados apresentados, em 86,4%, valores $> 2,5$, que foi o parâmetro escolhido para esta análise. Observou-se ainda, uma correlação parcialmente significativa, entre a idade e o nível de compreensão dos adolescentes desta etapa ($r = 0,41$; $p = 0,05$). Os resultados contribuíram com a elaboração da versão final da Escala, em formato ilustrado e lançou luz para o desenvolvimento de estudos com uma perspectiva de identificação dos parâmetros psicométricos de validade e precisão da EHA-A.

Palavras-Chave: Habilidades Assertivas; Adolescente; Avaliação.

ESTUDO DE CASO: DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIAIS EM UM CASO DE FOBIA SOCIAL

LARA MARINA DE SOUZA (UNIP, SP)
MARIANA FACHINI ESPERANÇA (UNIP, Araraquara, SP)

Este trabalho consiste em um estudo de caso clínico pautado na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais, diante de um diagnóstico de Fobia Social – ou Transtorno de Ansiedade Social (TAS). O cliente em questão apresentava uma alta frequência de respostas evitativas e uma baixa exposição às novas contingências, referentes à interação social, culminando em pouca variabilidade comportamental para habilidades sociais, as quais, entende-se, que são indispensáveis para que um sujeito possa responder efetivamente às demandas das interações com outros. Além disso, o cliente relatou uma história de vida com eventos aversivos recorrentes e duradouros, dos quais se mostraram estímulos de alta intensidade para a emissão dos comportamentos evitativos nos contextos sociais. O objetivo foi apresentar e discutir os desafios encontrados e as evoluções alcançadas no decorrer deste processo terapêutico, a partir do repertório comportamental adquirido pelo cliente até então. Os atendimentos ocorreram de maneira remota, semanalmente, em uma clínica-escola, por um ano, totalizando 25 sessões, de 50 (cinquenta) minutos cada. O contato ocorreu a partir de uma inscrição realizada, por ele, em uma Universidade particular do estado de São Paulo. Os atendimentos foram conduzidos por uma estagiária do último ano do curso de Psicologia, cuja abordagem consistia na Psicologia Comportamental, especificamente nos processos da Análise Funcional do Comportamento (FAP). A cada atendimento realizado, a estagiária relatava e discutia em supervisão as principais demandas e evoluções identificadas, de modo a orientar-se para as sessões seguintes, visando intervenções adequadas. As principais técnicas utilizadas foram modelagem e modelação por comportamento de auto-observação, apresentação de feedback para todo comportamento e treino na discriminação de contingências operantes, principalmente quando ele evitava, apontando as consequências dessa evitação. Como resultado, no decorrer do processo terapêutico o cliente passou a discriminar contingências, apresentando repertório de auto-observação e automonitoramento, mesmo que não conseguisse, ainda,

mudar algumas contingências e que continuasse no mesmo padrão de comportamento. Portanto, foi possível verificar que o desenvolvimento de habilidades sociais ocorreu de maneira favorável para o sujeito, uma vez que os resultados encontrados foram de grande relevância para que possibilitasse a diminuição de respostas emitidas sob reforçamento negativo.

Palavras-Chave: Fobia Social; Análise Funcional; Habilidades Sociais.

FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO DO SUICÍDIO EM ADOLESCENTES FEMININAS: REVISÃO SISTEMÁTICA

MICHELLE FIRMINO GUIMARÃES UFAM, Benjamin Constant, AM; UMESP, São Bernardo do Campo, SP)
MIRIA BENINCASA GOMES (UMESP, São Bernardo do Campo, SP)

O suicídio na adolescência vem apresentando índices crescentes no país. Diversos fatores produtores de estresse podem aumentar o risco de suicídio, como informa a Organização Mundial de Saúde. Entre estes fatores destacam-se o desemprego, a pobreza, a perda de um ente querido, as discussões familiares ou com amigos, a ruptura de uma relação afetiva, problemas legais ou no trabalho. Nesse sentido, o objetivo geral da presente pesquisa foi investigar motivações que desencadeiam tentativas de suicídio em adolescentes do sexo feminino. Para tanto, o método proposto foi a Revisão Sistemática na literatura dos últimos 10 anos (2009 a 2019), realizada por meio do protocolo PRISMA. As bases de dados consultadas foram Periódicos CAPES e Portal BVS utilizando-se os descritores tentativa de suicídio, meninas adolescentes, suicídio e motivação. Como critérios de exclusão estabeleceu-se os artigos que citassem somente um dos descritores; repetidos dentro das bases de dados; E-books, artigos que citavam automutilação sem tentativa de suicídio, referências incompletas ou apenas documentais e anos anteriores a 2009. Após levantamento, foram incluídos 6 estudos na revisão, sendo subdivididos nas seguintes categorias: 1) Caracterização do perfil sociodemográfico das participantes; 2) Descrever as motivações e 3) Fatores de risco e proteção associados. Os resultados sociodemográficos foram os seguintes: 1219 meninas, 12 a 19 anos, maioría mora com a família e tem 6 a 9 anos de estudo. Os fatores de proteção descritas na revisão foram as seguintes: Relações afetivas e familiares, rede de apoio profissional, suporte social, religião e ações preventivas. e os fatores de risco: Conflitos Familiares, Eventos Estressantes e socioeconômicos, Depressão e Uso de substâncias psicoativas. Os resultados apontaram que o suicídio é uma realidade na adolescência e permitiram concluir que é preciso se ter um olhar imediato para os fatores de proteção e para os fatores de risco, sendo de suma importância se ter um redirecionamento na lógica da assistência em saúde para se acolher esses jovens e suas famílias, antes que cheguem ao suicídio. As referências utilizadas foram as seguintes: Baggio Lissandra; Palazzo Lilian; Aerts Denise (2009), Planejamento suicida entre adolescentes escolares: prevalência e fatores associados. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 25(1):142-150.

Palavras-Chave: Tentativa de suicídio, meninas adolescentes, fatores de risco, fatores de proteção.

Agência Financiadora: Federação de Apoio a Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

HABILIDADES SOCIAIS E INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REVISÃO DE LITERATURA

ELIZA FRANÇA E SILVA (FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP)
LUCIANA CARLA DOS SANTOS ELIAS (FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP)

A educação inclusiva tem como princípio fundamental que todos os indivíduos devem aprender juntos, em escolas regulares, independente das dificuldades e das diferenças. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabelece o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência (físicas, sensoriais e intelectuais), transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas na função intelectual e no comportamento adaptativo, que é composto por habilidades sociais e práticas. A literatura tem demonstrado que a inclusão educacional é importante para o desenvolvimento e para a aquisição de habilidades sociais, as quais são entendidas como comportamentos sociais valorizados em determinada cultura, que contribuem para a competência social e são importantes em diversos domínios da

infância. As habilidades sociais podem ainda atuar como recursos protetivos para um melhor relacionamento interpessoal e adaptação no contexto da inclusão educacional. Diante deste contexto, este estudo objetivou revisar a literatura científica sobre as habilidades sociais e inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual. Utilizou-se o modelo Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis (PRISMA). Realizou-se uma busca em artigos de 2016 a 2020 indexados nas bases de dados BVS, PubMed, PsycInfo, Scopus, ERIC e Web of Science, tendo como descritores as palavras inclusão educacional, habilidades sociais e deficiência intelectual. Foi utilizado o software gerenciador de referências Endnote. Foram encontrados 100 artigos, sendo que 10 foram selecionados, após aplicação dos critérios de elegibilidade. Quanto ao delineamento dos artigos selecionados, 9 foram empíricos (oito quantitativos e um qualitativo) e um teórico. Os resultados dos estudos apontaram para limitações no repertório de habilidades sociais da população estudada e para a importância da inclusão escolar como promotora da competência social, adaptação escolar e para outros domínios do desenvolvimento. Evidenciou-se, ainda, a importância de programas de promoção e treinamento em habilidades sociais para o desenvolvimento do repertório comportamental de alunos com deficiência intelectual. Foram encontradas lacunas como baixa produção científica, principalmente brasileira; a não investigação de variáveis relacionadas ao contexto familiar e escolar, essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e o processo de inclusão e; a ausência de estudos longitudinais de forma a verificar a manutenção de ganhos após intervenção para o desenvolvimento de habilidades específicas. A presente revisão contribui para a reflexão sobre a importância científico-social de estudos na temática abordada.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar; Educação Especial; Habilidades Sociais; Competência Social; Deficiência Intelectual.

Agência Financiadora: CAPES

HABILIDADES SOCIAIS E LIDERANÇA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

GABRIELLA SANTANA TEIXEIRA (UNITAU, Taubaté, SP)
KAREN LOUISE RODRIGUES DE SOUSA (UNITAU, Taubaté, SP)
MONIQUE MARQUES GODOY-DOLCINOTTI (UNITAU, Taubaté, SP)
ANDREZA CRISTINA BOTH CASAGRANDE KOGA (UNITAU, Taubaté, SP)

A liderança é um comportamento social extremamente importante no qual se coordena esforços da equipe para atingir metas e objetivos. As habilidades sociais dos líderes influenciam tanto a produtividade da equipe como a saúde dos liderados. Assim, esse trabalho tem como objetivo relatar a experiência de estágio supervisionado sobre habilidades sociais e liderança na Secretaria de Esporte e Lazer de uma cidade no interior de São Paulo. Foram aplicados o Inventário de Habilidades Sociais-2 (IHS-2) e o teste Palográfico em quatro líderes da organização que, posteriormente, participaram de um treinamento de habilidades sociais de quatro sessões presenciais durante a pandemia do coronavírus em 2020. Quanto ao escore total do IHS-2, houve uma heterogeneidade no grupo, sendo que dois participantes apresentaram um repertório de habilidades sociais elaborado e altamente elaborado, enquanto os outros dois participantes tiveram escores médio inferior e inferior no repertório. Tanto os resultados do IHS-2 quanto do Teste Palográfico indicaram que o grupo possuía a necessidade de melhorar as habilidades de comunicação, assertividade e controle emocional. Para atender a essa demanda, as sessões do treinamento de habilidades sociais foram divididas em civilidade, comunicação e assertividade. Os participantes relataram estarem satisfeitos com o treinamento realizado por terem tido a oportunidade de refletir sobre seus comportamentos e consequências no desenvolvimento da equipe, além de terem um suporte emocional para o enfrentamento da pandemia. Embora, o uso de máscaras durante o treinamento foi um empecilho para a comunicação não verbal, os participantes puderam desenvolver suas habilidades de comunicação, assertividade e controle emocional, em diferentes situações oferecidas durante o treinamento, para este fim. Devido ao agravamento da pandemia e demanda de trabalho dos participantes, o treinamento de habilidades sociais não pôde ter uma continuidade presencial ou on-line, contudo, apesar dos poucos encontros realizados, foi relatado pelos participantes a compreensão dos conceitos das habilidades trabalhadas, bem como de sua importância para a melhoria das relações no ambiente de trabalho. Este projeto poderá ser retomado em breve.

REFERÊNCIAS

ALVES, Irai Cristina Boccato; ESTEVES, Cristiano. (2018). O Teste Palográfico na Avaliação da Personalidade: livro de instrução. (3rd ed).Vetor

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (2001) *Psicologias das Relações Interpessoais: vivências para trabalho em grupo*. (11th ed). Vozes.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. (2013). *Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. (3rd ed). Vozes.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. (2018). *Inventário das Habilidades Sociais: Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Pearson.

Palavras-Chave: Palavras-Chave: Habilidades sociais; liderança; pandemia.

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: REVISÃO DA LITERATURA

GLEDSON DE LUCAS SILVA DE JESUS (UFOPA, Santarém, PA)

GLAUCO PANTOJA (UFOPA, Santarém, PA)

A educação permeia em um campo que depende da interação e relação social para que o processo educacional ocorra de forma eficaz e para isso existem várias características no meio social do processo educativo que afeta o rendimento docente em seu exercício prático como também o processo de ensino e aprendizagem seja positivamente ou negativamente, portanto, a presença de habilidades além das cognitivas, como as Habilidades Sociais Educativas (HSE) são imprescindíveis, pois nas áreas educacionais entende-se que a presença de um maior repertório de HSE pode funcionar como um aspecto resolutivo e preventivo de problemáticas sociais e benéficos para o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem. O presente trabalho teve por objetivo apresentar o conceito das habilidades sociais educativas (HSE) e o efeito das HSE no ensino e na aprendizagem e para isso foi realizado um levantamento bibliográfico nas plataformas Directory of Open Access Journals, (DOAJ), Education Resources Information Center (ERIC), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Google Acadêmico e o acervo de textos disponíveis no site RIHS – UFSCar, sendo utilizados no ensaio presente, periódicos, resumos e capítulos de livros. Como resultados em relação a definição das HSE, verificou-se que se tratam de habilidades comportamentais que tem por intenção desencadear o desenvolvimento e a aprendizagem, contribuindo assim ao mesmo tempo com a saúde psicossocial no meio educacional. Em relação aos estudos sobre as Habilidades sociais (HS) e as HSE são apresentados na literatura resultados de treinamentos com estudantes e professores com resultados satisfatórios com o aumento das HS e HSE, estudos apontam relações com o alto rendimento acadêmico em estudantes como alto repertório de habilidades sociais e estudantes com baixo rendimento acadêmico com baixo repertório em habilidades sociais. Promover e adquirir HSE requer acima de tudo, respeito aos educandos e responsabilidade com a educação e o bem-estar social e entender, compreender, adquirir e promover as HS e as HSE trata-se de um compromisso que ultrapassa a visão tecnicista que silencia os aspectos psicossociais que ainda persiste nas escolas, trata-se de um processo humanizado e necessário que tende a sobressair a compreensão e o respeito à vida.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais Educativas; Habilidades Sociais; Aprendizagem.

HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO DO TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA DE TREINAMENTO ONLINE PARA SERVIDORES

JOYCE SILVA DOS SANTOS (UnB, Brasília, DF; UFABC, Santo André, SP)

CATHARINE SHIZUKA KURIHARA DE OLIVEIRA (UFABC, Santo André, SP)

DIOGO FRANCISCO PAULO DA ROCHA (UFABC, Santo André, SP)

Introdução: A pandemia de SARS-COV-2, iniciada no final de 2019, forçou empresas e instituições brasileiras a aderirem ao trabalho remoto para enfrentamento à nova doença, gerando “novas demandas de aprendizagem” aos trabalhadores. Assim, os setores de qualidade de vida no trabalho necessitaram readaptar suas atividades para promoção do aprendizado e do desenvolvimento de habilidades sociais, afetivas, gerenciais e instrumentais para os trabalhadores. As tecnologias da informação podem ser utilizadas na educação de temas em saúde, as quais possuem vantagens pela redução de custos, flexibilidade de horários e compatibilização com outras atividades. **Objetivos:** Relatar a experiência de um treinamento online em habilidades sociais para servidores de uma instituição de ensino superior do ABC paulista. **Materiais e Método:** O treinamento ocorreu em cinco encontros de 2h cada com os seguintes temas: 1) Direitos humanos

aplicados às habilidades sociais; 2) Habilidades Empáticas; 3) Assertividade, inassertividade e agressividade; 4) Elogio e críticas; 5) Solicitar mudança de comportamento e Feedback. Avaliação final. Um protocolo foi elaborado listando as atividades, objetivos, descrição, recursos utilizados e tempo, seguindo metodologia teórico-vivencial. Esse protocolo foi aplicado a um grupo piloto de 12 servidores voluntários, na modalidade online, pela plataforma Zoom. Para a ação, foi feito convite via e-mail aos servidores e inscrições online pelo módulo Saúde do sistema SipeNet. Antes do curso, foi enviado roteiro de auto-avaliação de habilidades sociais no trabalho via Google Forms e os servidores foram submetidos a uma entrevista remota para sensibilização. Cada encontro foi iniciado com uma atividade lúdica de sensibilização (jogos, filmes, encenações), seguido por apresentação teórica e trabalho em grupo (discussão de casos, encenações, diálogos) e envio de atividade para ser realizada durante a semana. Após o curso, o roteiro de auto-avaliação foi novamente encaminhado aos servidores, juntamente com formulário Google Forms de avaliação de reação, contendo 26 questões fechadas avaliadas por escala likert de 0 a 7, e uma questão aberta. Por fim, foi enviado um feedback individual a cada servidor via e-mail. **Resultados:** 11 servidores participaram do grupo piloto. A avaliação geral dos servidores chegou a 90,66% (nota:6,35/7,0; DP=0,43) de satisfação com o curso. Quanto às subcategorias de avaliação, o desempenho das facilitadoras foi o mais bem avaliado (94,75% de satisfação; nota:6,63/7,0; DP=0,25), enquanto o próprio desempenho foi a categoria com menor grau de satisfação (86,29%; nota:6,05; DP=0,50), talvez pela dificuldade em aplicar os conhecimentos adquiridos na prática diária. O tempo para os encontros foi avaliado como insuficiente. Dentre as falas dos servidores, destacaram-se as estratégias para troca de experiências e a interação entre o grupo mesmo no formato online, especialmente quando o isolamento social resultou em afastamento afetivo no trabalho. **Conclusão:** A ação foi avaliada pelos servidores como relevante. Servidores em trabalho presencial durante o treinamento não mantiveram a frequência. A carga horária necessitou readequação e foi aumentada em 30min. por encontro. Os recursos de compartilhamento de vídeos, tela e arquivos, e alocação dos participantes em grupos menores de discussão da plataforma online auxiliou na metodologia do curso, promovendo interação e trocas de experiências. Ainda assim, a atuação dos facilitadores nesse processo foi ponto crucial para a satisfação dos servidores quanto ao treinamento.

Palavras-Chave: Treinamento Em Habilidades Sociais, Organizações, Trabalho, Tecnologia Da Informação.

IDENTIFICAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS MAIS VALORIZADAS E REQUERIDAS PELO MERCADO DE TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA E PROCESSOS DE GESTÃO I

MARIA CLARA RAMOS DE OLIVEIRA (UNITAU, Taubaté, SP)
RAFAELA VARGAS IORI SOUZA E SILVA (UNITAU, Taubaté, SP)
ANDREZA CRISTINA BOTH CASAGRANDE KOGA (UNITAU, Taubaté, SP)
PEDRO LIMA GOUVÊA (UNITAU, Taubaté, SP)

O presente trabalho objetiva identificar as Habilidades Sociais mais valorizadas e requeridas pelo mercado de trabalho. Observa-se que as habilidades sociais exercem grande influência no momento da escolha do candidato pelos selecionadores. Com isso, busca-se analisar as vagas anunciadas em uma consultoria de Recursos Humanos do interior do estado de São Paulo e assim listar as Habilidades Sociais mais requisitadas pelas empresas. A seguinte experiência está sendo realizada por alunos da Universidade de Taubaté, presente no interior do estado de São Paulo, para atender aos requisitos da disciplina de Estágio supervisionado específico com ênfase em Psicologia e Processos de Gestão I, realizado em uma consultoria em uma cidade do Vale do Paraíba. A partir desta experiência de estágio, pretende-se realizar uma análise, por meio do site e dos arquivos de anúncios da consultoria, acerca das habilidades sociais requeridas nas vagas anunciadas. Após esse levantamento, os dados serão listados em uma planilha do Microsoft® Excel® para Microsoft 365 MSO, para as vagas operacionais, administrativas e de gestão. A partir dessa relação, serão identificadas as habilidades sociais mais requisitadas nas vagas anunciadas, para cada tipo de vaga, e por fim, uma lista geral das habilidades mais requeridas, como um todo. Poderão, ainda, ser realizadas entrevistas com os funcionários da consultoria, com o objetivo de compreender um pouco mais acerca das contribuições dessas habilidades sociais (soft skills) para a melhor atuação dos profissionais contratados. Busca-se, por meio dos resultados deste estudo, identificar as habilidades sociais requeridas pelas empresas, para as posições operacionais, administrativas e de gestão nas organizações da região, bem como contribuir para com os candidatos na busca por empregos, ressaltado a importância do desenvolvimento de tais habilidades. Os resultados deste trabalho serão, inicialmente, publicados em um capítulo de livro organizado pelo Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté, com lançamento previsto para novembro de 2022, podendo, ainda, gerar futuros estudos, mais abrangentes e aprofundados acerca do tema, além de contribuir para o aprendizado dos alunos envolvidos no projeto.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Mercado de Trabalho; Empregabilidade.

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA POR MEIO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES REFERENCIADO NOS MODELOS DE EDUCAÇÃO 4.0 E 5.0.

CINTHIA DE CARVALHO LOURENCO (ITA, São José dos Campos, SP)
MOACYR MACHADO CARDOSO JUNIOR (ITA, São José dos Campos, SP)

No Instituto Tecnológico de Aeronáutica desenvolveu-se um programa interno de formação continuada, dedicado aos professores do Instituto, nomeado ForCon – ITA, referenciado no modelo de Educação 4.0, com duração de um ano, de 2018 a 2019. Durante a pandemia, 2020 e 2021, a tecnologia avançou exacerbadamente, moldando novas formas e abordagens educacionais, emergindo a Educação 5.0. Tanto os docentes quanto os discentes, desenvolveram novas abordagens no processo ensino-aprendizagem, adquirindo diversificadas habilidades no contexto pandêmico vivenciado. Progressivamente, a educação evoluiu, apresentando, cada vez mais, o desenvolvimento de habilidades e competências, com foco principalmente nas “*soft skills*”. Diante desse contexto, este artigo objetivou descrever as técnicas utilizadas nas aulas oferecidas, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, pelo programa de formação continuada dedicado aos docentes que participaram do curso ForCon – ITA, cujo foco foi o modelo da Educação 4.0., corroborando com a aplicação dos conceitos teóricos das Educações 4.0 e 5.0, na prática pela disciplina MP-261, Engenharia de Fatores Humanos, do curso Pós-Graduação, do Programa de Gestão Tecnológica-CTE-G/ITA, ministrada em 2020, no ápice da pandemia, momento em que a educação foi incentivada a utilizar recursos tecnológicos e diversificar o currículo. Nessa proposta utilizou-se entrevistas semi estruturadas como instrumento norteador para adquirir os relatos sobre a aplicação da metodologia através do olhar docente, somado a apresentação de uma breve revisão sobre a evolução das premissas educacionais voltadas às competências e habilidades referenciado nos modelos sistêmicos de educação. Como resultado averiguou-se a implementação e utilização das abordagens da Educação 4.0 e 5.0 na prática docente por meio do uso de plataformas digitais e atividades formativas, que incentivaram a interação entre os discentes e o docente da disciplina, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, como autogerenciamento, conhecimento às suas limitações e oferecendo possibilidade de melhorias, por meio do conteúdo abordado de forma sistêmica.

Palavras-Chave: Educação 5.0, Educação 4.0, Inovação, Competências e Habilidades, Educação em Engenharia.

INTERVENÇÕES EM HABILIDADES SOCIAIS PARA UNIVERSITÁRIOS EM DIFERENTES PAÍSES – REVISÃO SISTEMÁTICA

FRANCIELE ARIENE LOPES SANTANA (UNESP, Bauru, SP)
TAIZE DE OLIVEIRA (UNESP, Bauru, SP)
FRANCISCO DE ASSIS MEDEIROS (UNESP, Bauru, SP)
MARIA FERNANDA GRASSI (UNESP, Bauru, SP)
JULIANA MARIA CARDOSO DE OLIVEIRA (UNESP, Bauru, SP)
ALESSANDRA TURINI BOLSONI-SILVA (UNESP, Bauru, SP)

Pesquisas têm apontado que um repertório socialmente habilidoso amplia as chances de sucesso em interações sociais e acadêmicas e, consequentemente, no desenvolvimento socioemocional saudável. Logo, há um expressivo aumento do número de intervenções que visam promover as habilidades Sociais (HS) em contexto universitário. Para melhor compreender essa área em expansão, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, com o objetivo de levantar quais as semelhanças e diferenças em protocolos e estruturas de sessão em intervenção para universitários. Definiu-se como estratégia de busca, publicações nas línguas portuguesa, inglesa, espanhola e francesa, publicadas entre os anos de 2012 a 2022. Para efetuar as buscas foram definidos os descritores “social skills”, “social skills training”, “students”, “college students” e seus correlatos nos demais idiomas. Foram eleitas as bases de dados Scopus, PsycInfo e Portal de Periódicos Capes. Estabeleceu-se como critério de inclusão artigos de acesso aberto que descrevessem intervenções em HS com público universitário. Foram critérios de exclusão: ensaios, revisões de literatura e estudos de caracterização ou de validação de instrumentos. A busca inicial retornou 543 publicações. Após aplicação dos critérios, 21 estudos foram incluídos para análise. As intervenções foram realizadas no Brasil (n=9); Espanha (n=3); Peru (n=3); Coreia do sul (n=1); Croácia (n=1); Grécia (n=1); Palestina (n=1); Venezuela (n=1); e Estados Unidos (n=1). A metodologia usada pelos estudos foram não-experimental (n=4), disciplina teórico-prática (n=4), quase-experimental (n=6) e experimental (n=7). As bases teóricas utilizadas foram o campo das HS (n=9), a terapia cognitivo-comportamental (n=6), a análise do comportamento (n=1) e não especificada (n=5). Ademais, seis estudos relataram desistências de participantes ao longo da pesquisa e um

não deixou claro a quantidade de participantes que o estudo teve, sendo que nove tiveram mais participantes do sexo feminino e dois mais participantes do sexo masculino; apenas em um dos estudos não constava essa informação. Com relação às avaliações das mudanças comportamentais, cinco estudos utilizaram o autorrelato combinado com observação e 16 estudos apenas o autorrelato. A maioria dos estudos (n=20) utilizou medidas de pré e pós-teste, sendo baixa a utilização de observação direta e avaliações de *follow up*, duas ferramentas importantes para obtenção de dados mais completos quanto aos efeitos das intervenções aplicadas. Foram encontrados registros acerca de mudanças positivas em habilidades sociais e outros indicadores, contudo, identificou-se viés de pesquisa com relação aos instrumentos e avaliação de repertórios, além de questões relacionadas ao delineamento estruturado, estrutura que se repete em alguns dos estudos e a ausência de informações sobre conteúdos e protocolos de implementação das intervenções, contribuindo para dificuldade de análise do controle de variáveis. Os resultados indicam a necessidade de que as novas pesquisas abordem outros meios de avaliação de HS em grupo, incluindo utilização de outros instrumentos além das medidas de autorrelato, bem como parece importante a inclusão de seguimentos e a descrição mais detalhada dos protocolos utilizados.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Estudantes Universitários; Treinamento.

LA AMISTAD EN EL AULA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA

YANINA SOLEDAD DIAZ (UNSTA, Tucumán, Argentina)
DANIELA NOELIA ABRAHAM (UNSTA, Tucumán, Argentina)

Definición del problema: La escuela ocupa un lugar importante en la vida de los niños, y se constituye en un escenario privilegiado para el nacimiento de relaciones de amistad. Autores plantean que para desarrollar y mantener amistades en la temprana infancia y a medida que se desarrollen en el futuro, los estudiantes deben aprender e implementar habilidades sociales (HHSS) útiles, incluida la capacidad de formar amistades; resolver conflictos; pedir disculpas; compartir con otros (ambos iniciando y reciprocando); jugar cooperativamente; y otros aspectos conductuales adaptativos similares de las interacciones prosociales (Jones, Greenberg y Crowley, 2015). La amistad es un vínculo que nos ayuda a integrarnos en el mundo social, promueve la interiorización de reglas y valores, favorece la resolución de conflictos interpersonales y el incremento de la autoestima. Además, se constituye en un agente protector frente a situaciones adversas o entornos negativos, como en el caso de problemáticas en el seno de la familia, exclusión social o acoso escolar (Bukowski, 2009). **Objetivos:** Conocer los vínculos de amistad dentro del aula y describir el tipo de HHSS que presentan niños de entre 10 y 12 años del sur de Tucumán. **Metodología:** se realizó un estudio mixto, con la participación de 99 estudiantes en grupos focales destinados a profundizar sobre la amistad en el aula y administrando el cuestionario BAS-3 para obtener un perfil de conducta social evaluando las dimensiones: consideración con los demás (Co), liderazgo (Li), autocontrol (Ac), ansiedad social/timidez (As/T), retraimiento social (Re). **Resultados y conclusión:** Los estudiantes identificaron a la escuela como el principal lugar donde conocieron a sus amigos. La mayoría percibe a la amistad como un vínculo importante en sus vidas que les brinda apoyo, seguridad, confianza y felicidad. Al analizar las puntuaciones medias y desvíos estándar de la muestra acerca de los factores de la BAS-3, y correlacionando con la Validación de dicha Escala en niños de la ciudad de Concepción-Tucumán (Smulovitz, 2010), el 80.8% de los alumnos presentaron Co, y en contrapartida, un elevado índice en Re siendo estos resultados parciales de la investigación en curso. Dentro de las aulas, las amistades suelen surgir en grupos de iguales donde los niños interaccionan entre sí formando pequeños grupos más estables (Berndt & McCandless, 2009). El contexto social y sanitario mundial ha obstaculizado las formas de vincularse, sin influir en la calidad del vínculo. Tener amigos y percibir su apoyo ha demostrado en este grupo de estudiantes contención emocional, compañía y comprensión frente a la adversidad de la pandemia.

Palavras-Chave: Amistad; Aula; Infancia; Habilidades Sociales

LUTO TRAUMÁTICO NA PANDEMIA DO COVID-19: RELAÇÃO COM SUPORTE SOCIAL

MARIANA DALLA BERNARDINA GARCIA (UNASP, Eng Coelho, SP)
ÁDILA DE OLIVEIRA SILVA (UNASP, Eng Coelho, SP)
MARCILEIDE APARECIDA DO PRADO (UNASP, Eng Coelho, SP)
FRANCINE NATHALIE FERRARESI RODRIGUES QUELUZ (UNASP, Eng Coelho e Hortolândia, SP)

Introdução/contextualização: Em detrimento do atual cenário mundial, a pandemia de Coronavírus, o COVID-19, trouxe consigo diversas consequências à sociedade. Uma delas foi extensa quantidade de óbitos, que fez com que o número de pessoas enlutadas aumentasse consideravelmente. O luto quando não superado, pode se caracterizar como um luto traumático e pode estar relacionado com maiores índices de depressão, ansiedade e, tendo como agravante à situação a privação dos rituais fúnebres. Além disso, a estimativa a respeito da população que sofre complicações e dificuldades para elaborar o processo do luto é estimada de 2 a 10%, ocorrência que prejudica e se torna empecilho para que o indivíduo volte às suas atividades normais. Mesmo sendo possível encontrar evidências que relacionem à pandemia de COVID-19 a prejuízos na saúde mental, ainda são escassos os estudos, os indicativos ou as comprovações que associem o período pandêmico à alteração da experiência do luto e, principalmente com a relação ao suporte social percebido. **Objetivo(s):** (1) verificar a presença de luto traumático em pessoas que perderam alguém durante a pandemia; (2) verificar a relação da presença de luto traumático e o suporte social percebido; (3) verificar se há hipótese relacionada sobre maior incidência de luto traumático quando não há a possibilidade de realizar velórios e ritos fúnebres. **Método:** Participaram deste estudo 108 adultos, que perderam alguém desde março de 2020, data início das mortes por COVID-19 no Brasil. Para tal, eles responderam, de forma online, os seguintes instrumentos: Questionário sociodemográfico; Inventário de Luto Traumático (ILT-BR); Depression, Anxiety and Stress Scale - Short Form (DASS-21). Para analisar as possíveis correlações, foi utilizado o teste de correlação de Pearson. **Desenvolvimento/resultados:** Em relação ao apoio social percebido, pessoas com mais apoio social percebido apresentaram um melhor relacionamento com a pessoa que faleceu ($r = 0,24$). Além disso, o luto traumático se relacionou com pior apoio social percebido ($r = -0,37$). **Conclusão/considerações finais:** Observou-se que o suporte social percebido pode atuar como um fator de proteção no processo de luto, de modo que este não se configure como luto traumático, isto é, quanto maior o apoio percebido, menores serão as chances de enlutado desenvolver o luto traumático. Ademais, é importante desenvolver novos estudos na área, uma vez que um dos produtos pós pandemia é o luto.

Palavras-Chave: Luto; Luto Traumático; Covid-19; Pandemia; Suporte Social

Agência Financiadora: PROBIC/UNASP

OS EFEITOS DA PRÁTICA DE MINDFULNESS PARA CRIANÇAS EM AMBIENTE ESCOLAR

THÁBATA LUZZI (UNIP, Santos, SP)
MARIANA JANUÁRIO SAMELO (UNIP, Santos, SP; USJT, São Paulo, SP)

O termo *mindfulness*, ou a sua tradução "atenção plena", pode ser definido como a consciência do momento presente que acontece quando há a intenção de prestar atenção às experiências que se apresentam, com abertura e suspensão de julgamentos. *Mindfulness* também se refere à exercícios para desenvolver a consciência do momento presente (Bishop et al., 2004). A literatura demonstra que a prática regular de *mindfulness* resulta em benefícios pessoais e interpessoais para estudantes em contexto escolar (Flook et al., 2015). O presente estudo possuiu como objetivo geral investigar a influência das práticas de *mindfulness* no comportamento de crianças do ensino fundamental. Os objetivos específicos consistiram em verificar os efeitos de *mindfulness* nos comportamentos agressivos, impulsivos e de cooperação dos alunos; verificar como *mindfulness* auxilia na resignificação de estímulos aversivos e no sentimento de bem-estar em ambiente escolar. Os participantes consistiram em 9 estudantes de ambos os sexos, com idades entre 8 e 11 anos, matriculados no ensino fundamental I e a professora principal da classe. Os alunos participaram de um protocolo baseado em *mindfulness* com duração de 5 semanas consecutivas em ambiente de aula. Todos os participantes responderam a questionários e ao teste SMHSC (Del Prette; Del Prette, 2003) antes e após o protocolo. Também foram realizadas observações antes, durante e após a execução do protocolo a fim de registrar as mudanças no repertório comportamental das crianças. Após o protocolo, solicitou-se às crianças a realização de desenhos para expressarem suas experiências. Os resultados mostraram que houve diminuição na frequência de condutas agressivas, impulsivas e aumento na frequência de comportamentos de colaboração. As crianças utilizaram-se dos exercícios de *mindfulness* como estratégia

para lidar com emoções relacionadas a momentos de conflitos. Os resultados obtidos convergem com resultados presentes na literatura (Reichl et al., 2015). Discute-se sobre as variáveis ambientais que controlam o comportamento das crianças durante a realização do protocolo, que por sua vez, apresentou-se como um contexto não coercitivo favorável à emissão de comportamentos assertivos e de cooperação. Este trabalho contribui para pesquisa e prática em psicologia e educação, apresentando uma estratégia para lidar com questões socioemocionais na escola e apontando possibilidades deste contexto para promover habilidades socioemocionais.

Referências

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Del Prette, Zilda A. P., & Del Prette, Almir. (2003). Luz, câmera, ação: desenvolvendo um sistema multimídia para avaliação de habilidades sociais em crianças. *Avaliação Psicológica*, 2(2), 155-164. Recuperado em 11 de abril de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>

Palavras-Chave: Mindfulness; Meditação; Educação; Escola.

Agência Financiadora: CNPq

PERCEPÇÕES DO DESEMPENHO SOCIAL PROFISSIONAL DE GERENTES DE AMBOS OS SEXOS

ELIZABETH BARHAM (UFSCar, São Carlos, SP)

MARIA CLARA BARBOSA BRITO GUIMARÃES NASSER (UFSCar, São Carlos, SP)

Percepções diferenciadas do desempenho social de gerentes de cada gênero podem afetar avaliações da competência profissional dos mesmos. Além disso, era esperado que diferenças ligadas ao gênero pudessem ser mais intensas em campos de atuação onde existe uma porcentagem significativamente maior de homens do que de mulheres. Portanto, o objetivo do presente estudo foi comparar a percepção do desempenho social de gerentes de cada gênero em dois campos de trabalho, em uma situação envolvendo invasão do trabalho na vida pessoal. O delineamento do estudo é de grupos, com dois fatores: área de atuação (direito ou TI) x gênero do gerente (masculino ou feminino). Foram preparadas quatro versões de um cenário fictício, variando apenas o nome do gerente (Paulo ou Paula) e a contextualização inicial, de acordo com o campo profissional. A idade dos 40 participantes variou entre 20 e 39 anos, sendo metade de cada área de atuação e 52,5% sexo do masculino. Após a leitura do cenário fictício, todos foram entrevistados a fim de registrar suas avaliações quantitativas e qualitativas do desempenho social do gerente. Para as análises quantitativas, a interação entre os dois fatores foi examinada usando ANOVA e depois os efeitos para cada fator foram examinados por meio do teste-*t*. As justificativas dadas para as pontuações foram examinadas usando procedimentos de análise de conteúdo. Enquanto resultados principais, nas avaliações do “desempenho geral” do gerente houve uma tendência dos participantes da área de direito serem mais negativas ($M = 4,95$, $DP = 2,17$) em comparação com respondentes da área de TI ($M = 6,15$, $DP = 2,23$), $t(38) = 1,73$, $p = 0,092$, com tamanho de efeito moderado ($g = 0,53$). Examinando as justificativas para essa pontuação, os participantes criticaram a falta de diálogo com a equipe e a decisão unilateral. Porém, Paula recebeu comentários mais severos do que Paulo. Já, em relação à questão de “divisão de tarefas”, foi observada uma diferença por sexo. Paulo foi avaliado mais negativamente ($M = 4,3$, $DP = 2,87$) em comparação com Paula ($M = 6,2$, $DP = 2,17$), $t(35) = 2,364$, $p = 0,024$, com tamanho de efeito moderado ($g = 0,73$). Apesar das avaliações de Paula terem sido superiores às de Paulo, ela recebeu mais críticas por não ter levado em consideração a opinião da equipe no momento da tomada de decisão. Assim, sua pontuação mais alta foi minada por críticas, também confirmando a hipótese sobre diferenças ligadas ao sexo na percepção do comportamento social de gerentes. Além disso, foi notado que a cultura organizacional hierárquica ou de trabalho em equipes parece afetar a interpretação

do comportamento do gerente. Como contribuições metodológicas, é destacada a criação de uma vinheta avaliada como representativa do contexto profissional em TI e direito, e a importância da combinação de análises quanti e qualitativas. Como limitação, é salientado o tamanho pequeno da amostra para realização de análises estatísticas. Em estudos futuros, é sugerido avaliar intervenções que apontem as similaridades no desempenho interpessoal de gerentes de cada sexo, verificando efeitos sobre as opiniões das pessoas.

Palavras-Chave: Sexismo; Discriminação no Trabalho; Habilidades Sociais.

Agência Financiadora: PIBIC/CNPq

POR UMA PSICOLOGIA INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

TAÍSE ELEN LOPES (FATEC, Cruzeiro, SP)

CINTIA NAZARÉ. MADEIRA SANCHEZ (USJT, São Paulo, SP; UNIFIEO, Osasco, SP)

ÉRICA ANDREIA CORTEZ MONTEIRO (FACIC, Cruzeiro, SP)

O direito à educação para todos é garantido pela legislação no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Muitas escolas não apresentam infraestrutura e acessibilidade que favoreçam inclusão e muitos profissionais atuantes apresentam conhecimento superficial sobre as políticas de inclusão. A adaptação à escola e ao processo educacional parece ser menos dramática para crianças com repertório desenvolvido de habilidades sociais, segundo Bolsoni-Silva, Marturano e Freiria (2010). O Psicólogo tem papel fundamental e responsabilidade na promoção da inclusão escolar, devendo assumir o compromisso com a transformação dos processos educacionais, efetivando mudanças necessárias, se conscientizando da importância de seu papel, agente de transformação, promovendo ações que contribuam para a construção de um ambiente favorável à diversidade e inclusão. Cabe ao Psicólogo se comprometer com a formação da equipe envolvendo temas técnicos e o desenvolvimento de habilidades sociais importantes para a atuação, de forma que contribua para um processo inclusivo seguro para os alunos e seus familiares, permitindo adaptação, socialização e relacionamento interpessoal tanto na escola quanto nos demais meios em que estão inseridos. O objetivo deste estudo foi apresentar as contribuições da Psicologia para educação inclusiva e a formação de professores, sobre as bases teóricas que orientam o campo da Psicologia na Educação, de modo a garantir os direitos e a dignidade da pessoa humana. Metodologia foi a pesquisa bibliográfica a partir das palavras-chave, após a coleta de dados foi realizada a análise e apresentação dos resultados. A Educação Especial e a deficiência não podem ser vistas como condição impeditiva à aprendizagem e desenvolvimento, os profissionais devem apresentar formas sofisticadas e criativas de inserção social. As pessoas com deficiência têm demonstrado significativos desempenhos em diferentes campos da vida social, diferente do registrado no passado quando eram excluídas do convívio e da escola. As habilidades sociais requeridas podem ser treinadas. Del Prette e Del Prette (2012) defende a importância de treiná-las na educação, inclusive no ensino especial, pois promovem o desenvolvimento e contribuem para a promoção da qualidade de vida. Deve-se discutir a identificação dos aspectos a serem desenvolvidos no programa de formação baseado na demanda de cada instituição; o programa Desenvolvimento Habilidades Sociais precisa estar baseado em planejamento com condições para conquistá-los. Del Prette e Del Prette (2017) esclarecem condições como um conjunto de técnicas, procedimentos e recursos; o Psicólogo atuando na equipe para um trabalho humanizado. Franschini e Vianna (2016), afirmam não haver política pública que conta com Psicólogos nas equipes multidisciplinares na educação básica na rede pública ou privada e podem trazer como contribuição: a) ampliar o aporte teórico b) desenvolver metodologias de intervenção institucional das pessoas com deficiência para prevenir a discriminação c) orientação profissional inclusiva, contribuindo para o processo de socialização; d) Treinamento Habilidades Sociais utilizando bem os instrumentos e) capacitação para o mercado de trabalho. Conclui-se que cabe ampla atuação do Psicólogo em espaços com pessoas com deficiências, há demanda para formação continuada e capacitação profissional do Psicólogo e da equipe.

Palavras-Chave: Psicologia; Educação Inclusiva; Habilidades Sociais.

Agência Financiadora: CAPES

PROGRAMAS DE ORIENTAÇÃO FAMILIAR: UM ESTUDO COMPARATIVO

DOUGLAS ANDRÉ SILVA (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
JOELMA FABIANO DE SOUZA (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
PATRICIA LORENA QUITERIO (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

O contexto familiar pode ser fator de risco ou proteção para um desenvolvimento infantil adequado. Todavia, é possível que alguns familiares desconheçam as práticas parentais adequadas para a condução de uma educação positiva. Tais práticas podem impactar não somente na relação familiar, mas também nos contextos social e escolar. Portanto, a orientação familiar com foco na prevenção de problemas de comportamento e promoção de saúde se mostra uma intervenção que favorece a construção e consolidação de um repertório de habilidades sociais educativas. O presente trabalho tem como objetivo descrever dois programas de orientação familiar com foco na promoção das práticas parentais e das habilidades educativas dos familiares, bem como prevenir problemas de comportamento e foram desenvolvidos no Serviço de Psicologia Aplicada de uma universidade pública. Como procedimento inicial, divulgou-se o grupo de orientação familiar em redes sociais para alcançar a população não-clínica e foram enviados convites aos familiares de crianças em atendimento no Serviço de Psicologia Aplicada, a partir da Terapia Cognitivo-Comportamental. As intervenções contaram com 15 encontros semanais e a participação de 14 famílias, sendo sete em cada grupo: o primeiro inclui a população não clínica (M=36,43; DP=9,41) apresentando caráter preventivo, enquanto o segundo abrange a população clínica (M=43,14; DP=11,14), tendo como intuito a prevenção e o tratamento. Os programas apresentaram a seguinte estrutura: revisão da tarefa de casa; dinâmica ou vivência; exposição didática; treino de habilidades; vídeo educativo/texto reflexivo; e tarefa de casa. Foram aplicados instrumentos de pré- e pós-intervenção e processuais, a saber: (a) roteiro de entrevista semiestruturada, (b) Escalas de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) – versão para pais, (c) Protocolo de Avaliação do Processo, (d) tarefas de casa, (e) Diário de Campo e, (f) Escalas de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) – versão qualitativa. A análise dos dados das intervenções pelo método JT indica a ocorrência de efeitos equivalentes nos dois grupos, com frequência de mudança positiva confiável semelhante tanto para o escore geral quanto para fatores da escala, enquanto as análises de conteúdo revelaram que os participantes do grupo clínico utilizavam inicialmente punições físicas com maior frequência do que os participantes do outro grupo. Ainda, semelhanças entre os grupos foram encontradas no que se refere à atenção aos sentimentos dos filhos, à adoção da estratégia de monitoria para cumprimento das regras por parte das crianças, ao uso de reforços sociais para comportamentos adequados e a progressos na comunicação. É possível concluir que a investigação inicial proposta a partir desse estudo comparativo sobre o impacto de intervenções parentais em contextos distintos, indica efetividade em ambas as condições de intervenção. Ressalta-se como principal limitação do estudo a falta de combinação com outras medidas de avaliação, como o grupo controle. Sugere-se a realização de novos grupos com acompanhamento de natureza longitudinal.

Palavras-Chave: Família; Avaliação de programa; Desenvolvimento socioemocional; Práticas parentais; Habilidades sociais educativas.

Agência Financiadora: Pró-reitoria de Graduação/UERJ. Departamento de Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - DEPEXT/SR-3.

PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DE PACIENTES COM AUTISMO EM UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO

RODRIGO LIMONGE REIS CARVALHO (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
THAÍS DE OLIVEIRA VIEIRA (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)
PATRICIA LORENA QUITERIO (UERJ, Rio de Janeiro, RJ)

Crianças e adolescentes diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista podem ter menos oportunidades para desenvolver e ampliar o seu repertório de habilidades sociais, estando mais vulneráveis a enfrentar dificuldades no estabelecimento de relacionamentos interpessoais, seja pela falta de interação com seus pares ou pela invisibilização atribuída a estes sujeitos, o que pode ocasionar baixo repertório em tais habilidades, prejudicando sua interação social e também sua qualidade de vida. Desta forma, o treinamento de habilidades sociais surge como importante ferramenta para o desenvolvimento das habilidades sociais e para a redução de comportamentos desadaptativos. Os programas de promoção das habilidades sociais têm sido utilizados como mecanismo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiências, sendo indicado como uma intervenção complementar para pessoas com autismo. O presente trabalho tem como objetivo descrever uma intervenção no campo do treinamento de habilidades sociais com crianças e adolescentes com deficiência atendidos em um Hospital Universitário. O grupo de intervenção era composto por 10 crianças e adolescentes

com idades entre cinco e 16 anos [M=10,22; DP=3,38] e 10 crianças e adolescentes entre três e 15 anos [M=8,6; DP=4,35] formaram o grupo controle. O programa contou com 20 encontros semanais com os participantes e seis encontros com os responsáveis. Os encontros abordaram as classes: Habilidades Básicas de Comunicação; Autocontrole e Expressividade Emocional; Civilidade; Empatia; Assertividade; Fazer Amizades; Solução de Problemas Interpessoais e Habilidades Sociais Acadêmicas; e foram estruturados da seguinte maneira: exposição didática sobre cada subclasse de habilidades sociais, dinâmica ou vivência para fixação do conceito, atividades sobre o tema desenvolvidas por meio dos recursos da comunicação alternativa e tarefa de casa. Além disso, ao final de cada tema os participantes eram solicitados a preencher uma avaliação do encontro. A partir da análise do Inventário de Habilidades Sociais para Alunos sem Fala Articulada (IHS-ASFA) e do questionário respondido pelos familiares, aplicados pré e pós intervenção, identificou-se, por meio dos resultados obtidos, um aumento no repertório de habilidades sociais nas classes: empatia, civilidade, assertividade, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas (IHS-ASFA-autoavaliação) e nas classes: habilidades básicas, autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, fazer amizades e assertividade (questionário – familiares). É possível concluir que o programa possui uma alta relevância, uma vez que iniciativas de treinamento das habilidades sociais para crianças e adolescentes com autismo são escassas, sendo indicados por diversos estudos na literatura científica, além de ter-se mostrado benéfico e auxiliado os participantes a generalizar os efeitos da intervenção para outros contextos, assim como ampliar seu repertório de habilidades sociais utilizando a comunicação alternativa. Sugere-se a realização de novos grupos, para que mais crianças e adolescentes sejam contemplados, e a intervenção ocorra com maior número de participantes, permitindo realizar inferências estatísticas mais significativas.

Palavras-Chave: Habilidades sociais; Intervenção Psicológica; Autismo.

RELAÇÕES ENTRE HABILIDADES SOCIAIS E POTENCIAL EMPREENDEDOR EM UNIVERSITÁRIOS

MICHELLI GODOI REZENDE (UFSJ, São João Del Rei, MG)
LUCAS CORDEIRO FREITAS (UFSJ, São João Del Rei, MG)

A constante inovação tecnológica somada ao turbulento período de restrições causado pela pandemia da COVID-19 mudou e ampliou as exigências profissionais e a maneira como nos relacionamos com o trabalho. Num cenário de índices recordes de desemprego e aumento da atividade empreendedora no Brasil, a relação entre o repertório de habilidades sociais e os comportamentos e hábitos associados ao empreendedorismo precisa ser mais bem explorada e compreendida. Neste intuito, foi realizada uma revisão de escopo para mapear sistematicamente estudos empíricos sobre habilidades sociais e empreendedorismo e identificar lacunas de conhecimento dessa área. Foram feitas buscas nas bases de dados MEDLINE (PubMed), EMBASE, Web of Science, Scopus e PsycInfo. Os estudos foram selecionados pelos softwares EndNote versão X9 (Web of Science Group) e Rayyan QCRI, por dois revisores independentes. Os dados extraídos foram agrupados no programa Microsoft Excel e analisados de forma descritiva. Foram selecionados seis artigos para a análise final. Os estudos indicaram relações entre características empreendedoras e determinadas classes de habilidades sociais (como liderança, cooperação, trabalho em equipe e capacidade de comunicação) importantes para o mercado de trabalho e que devem ser aprimoradas para além da competência técnica exigida no desempenho de qualquer função profissional. Além disso, os resultados apontaram uma carência de estudos sobre empreendedorismo e habilidades sociais na literatura nacional e internacional, reforçando a necessidade de novas pesquisas empíricas que utilizem métodos mais rigorosos e bem delimitados, a fim de se prevenir e solucionar possíveis desafios atuais e futuros da área. A relevância deste estudo se dá por ser a primeira revisão de escopo sobre habilidades sociais e empreendedorismo, podendo ser utilizada para sustentar futuras pesquisas sobre o tema. Além disso, verificou-se a importância do papel das universidades no desenvolvimento da capacidade empreendedora e das habilidades sociais dos alunos. Com isso, adequações podem ser propostas às matrizes curriculares, visando a formação de profissionais competentes e qualificados para os desafios profissionais futuros.

Palavras-Chave: Empreendedorismo; Habilidades Sociais; Mercado de Trabalho; Universitários.

RELAÇÕES ENTRE SÍNDROME DE BURNOUT, HABILIDADES SOCIAIS E COPING EM PROFESSORES: REVISÃO DE LITERATURA

ANA MARIA BIAVATI GUIMARÃES (Centro Universitário de Lavras, Lavras, MG; UFSJ, São João Del Rei, MG)
LUCAS CORDEIRO FREITAS (UFSJ, São João Del Rei, MG)

As pesquisas que investigam a relação entre a ocorrência da síndrome do *Burnout* em professores, o *coping* e o repertório de habilidades sociais ainda são escassas. Dessa forma, esta revisão de literatura objetivou analisar estudos que avaliaram as correlações entre tais fenômenos. Para isso, foi realizado um levantamento de publicações nas bases de dados virtuais BSV, Eric, PubMed, Scielo, ScienceDirect, PsycInfo e PsycNet, abrangendo o período de busca de 2011 a 2021. Os descritores utilizados foram: esgotamento profissional, habilidades sociais, competência social, estratégias de enfrentamento, professores e os equivalentes em Inglês (*burnout*, *social skills*, *social competence*, *coping and teachers*). Inicialmente, foram encontrados 2.916 artigos, mas ao aplicar o filtro de período, o número de publicações passou a ser de 1.214. Foi realizada a leitura dos títulos, resumos e adotado o seguinte critério de seleção: os estudos deveriam fazer menção às variáveis *Burnout*, habilidades sociais (*social skills*), competência social (*social competence*), estratégias de enfrentamento (*coping*) e professores (*teachers*) em seus títulos e/ou resumos. Após essa etapa, obteve-se o total de 21 publicações que, lidas integralmente, 14 compuseram o *corpus* desta revisão, pois foram eliminadas as publicações que citavam "estresse agudo" como sinônimo de "*Burnout*" e "inteligência emocional" como equivalente a "competência social". Os 14 estudos foram organizados em três grupos: 1) *Burnout* e habilidades sociais em professores; 2) *Burnout* e estratégias de enfrentamento de professores; 3) *Burnout*, habilidades sociais e estratégias de enfrentamento considerando o mesmo público-alvo. Os resultados encontrados no primeiro grupo apontaram para índices significativos de *Burnout* entre os professores (a incidência variou de 48% a 59%), salientaram o quanto é importante trabalhar as estratégias de enfrentamento da síndrome e constataram que os docentes respondiam de maneira muito diversa ao esgotamento oriundo do trabalho. Não obstante, a maioria relatou necessitar de apoio social e relatou sobre a reavaliação positiva do trabalho como uma estratégia de enfrentamento. Em relação ao segundo grupo, verificou-se correlação forte e negativa entre o surgimento de *Burnout* e o repertório elaborado de habilidades sociais. No terceiro grupo, foi constatado que a falta de apoio social estava diretamente ligada aos sintomas mais extenuantes da síndrome. Observou-se que, de 14 estudos, apenas dois foram realizados no Brasil e deixaram de considerar o *Coping*, investigando apenas a correlação entre *Burnout* e habilidades sociais. Conclui-se, portanto, que há uma lacuna de pesquisas com professores brasileiros que verifiquem a correlação entre *Burnout*, repertório de habilidades sociais e *Coping*. Ademais, a variabilidade do número amostral, a diversidade de instrumentos de medida, os tipos de delineamentos dos estudos e outros fenômenos considerados, como a relação professor-aluno, demonstram que há necessidade de estudos bem delineados que deem continuidade a investigações dessa natureza em diferentes países e, especialmente, no Brasil.

Referências

- Benevides-Pereira, A. M. T. (2015). Elaboração e validação do ISB: inventário para avaliação da síndrome de Burnout. *Boletim de Psicologia*, LXV(142), 59-71. ISSN: 0006-5943.
- Carlotta, M. S., Câmara, S. G. (2008). Análise da produção científica sobre a síndrome de Burnout no Brasil. *Psico*, 39(2), 152-158. doi: 10.1590/S0103-65132009000300004.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2017). *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.
- Savóia, M. G., Santana, P. R., Mejias, N. P. (1996). Adaptação do Inventário de estratégias de coping de Folkman e Lazarus para o Português. *Psicologia USP*, 7(2), 183-201. doi: 10.1590/S1678-51771996000100009.

Palavras-Chave: Esgotamento Profissional; Habilidades Sociais; Estratégias de Enfrentamento; Professores.

RELAÇÕES FAMILIARES, DEPRESSÃO MATERNA E PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS DE MENINAS: ESTUDO DE CASOS

DANUBIA CRISTINA DE PAULA (HC-FMRP-USP, Ribeirão Preto, SP)
DANIEL FERNANDO MAGRINI (HC-FMRP-USP, Ribeirão Preto, SP)
FERNANDA AGUIAR PIZETA (UNIP, Ribeirão Preto, SP)
SONIA REGINA LOUREIRO (FMRP-USP, Ribeirão Preto, SP)

As relações familiares são influenciadas por múltiplas variáveis tais como os determinantes sociais, saúde mental dos pais e a dinâmica interna das famílias, relacionadas aos estilos parentais. Diversos estudos reconhecem que as relações familiares influenciam o ambiente familiar e o desenvolvimento das crianças, favorecendo-os ou dificultando-os. No período escolar as dificuldades adaptativas das crianças podem ser avaliadas pelos problemas comportamentais. Abordar as relações familiares por meio da metodologia de estudos de casos pode contribuir com a identificação de padrões de relações familiares. Objetivou-se comparar e analisar qualitativamente casos de famílias de meninas que apresentam indicadores de problemas comportamentais e que convivem com mães com e sem depressão, abordando os padrões de relações familiares relativos ao planejamento das rotinas, os recursos de socialização das crianças e de suporte parental. Participaram do estudo seis famílias, estando as meninas na idade escolar, sendo que três delas conviviam com mães com diagnóstico clínico de depressão e três com mães sem tal diagnóstico. As informações foram coletadas com as mães, por meio de Questionário Sociodemográfico, Entrevista Clínica Diagnóstica, Inventário Organização Familiar e Crenças Negativas na Depressão Materna e Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). Os dados foram codificados, analisados, integrados e comparados qualitativamente. Verificou-se o predomínio de mães com mais de 8 anos de estudo, famílias monoparentais e de classes sociais mais baixas. Os problemas comportamentais predominantes das seis crianças eram relacionados às escalas Sintomas Emocionais e de Relacionamento Interpessoal, e as meninas de mães com depressão também apresentaram elevada pontuação no escore total do SDQ e nas escalas Conduta ou Hiperatividade. Em relação aos recursos de socialização das crianças, as meninas de mães sem depressão apresentaram capacidade de oferecimento e manutenção de atividades recreativas, acompanhamento escolar e cuidados diários, o que não ocorria no cotidiano das meninas de mães com depressão, evidenciando inconstância e menos recursos. O suporte pela participação do pai nas atividades diárias da criança ocorreu somente em uma das famílias, de mãe sem diagnóstico, e de forma específica pela ajuda nas lições de casa. Ao se analisar os padrões organizacionais familiares de meninas com problemas comportamentais, evidencia-se a importância do planejamento e da flexibilidade na capacidade de reconfiguração das rotinas diárias, em função das demandas e da necessidade de suporte, especialmente, nas famílias que convivem com a depressão. As múltiplas dificuldades comportamentais das crianças que convivem com a depressão materna denotam a necessidade de cuidado com a saúde mental infantil. Discute-se a relevância da orientação familiar como recurso de cuidados em saúde mental materna e infantil e o direcionamento desta orientação a partir dos padrões de organização e das configurações familiares.

Palavras-Chave: Depressão; Comportamento Infantil; Relações Familiares; Socialização.

Agência Financiadora: CNPq; CAPES

TREINAMENTO EM HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS DE LÍDERES DE UMA INSTITUIÇÃO BANCÁRIA

MARCELA GIOVANNA DE MORAES PINTO (UNITAU, Taubaté, SP)
ANDREZA CRISTINA BOTH CASAGRANDE KOGA (UNITAU, Taubaté, SP)

O trabalho proposto se realizou a partir de um Treinamento de Habilidades Sociais Profissionais com a liderança e gerência de uma instituição bancária no interior do estado de São Paulo, com o objetivo de se desenvolver tais habilidades nos agentes de mudança da organização, possibilitando a análise da evolução a partir da autoavaliação de desempenho, realizada pelos participantes em relação aos temas abordados, aplicada antes e após os treinamentos. Utilizou-se o método de pesquisa de campo com abordagem quantitativa. Iniciou-se pelos encontros individuais com os 16 líderes para a primeira autoanálise das competências individuais de cada um, no campo das Habilidades Sociais Profissionais e para isso aplicou-se a Roda de Competências Sociais Profissionais, junto a solicitação de que os líderes assinalassem seu nível de satisfação em relação a cada competência, sendo que 0 era totalmente insatisfeito e 10 totalmente satisfeito. Os 10 subtemas da Roda são: 1) capacidade de identificar e aceitar as diferenças individuais; 2) capacidade

de dar e receber Feedback; 3) capacidade de relacionar-se interpessoalmente; 4) capacidade de dizer não; 5) capacidade de ser assertivo; 6) capacidade de manter o autocontrole da raiva e da agressividade; 7) capacidade de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais; 8) capacidade de tomar decisões, 9) capacidade de ser empático e 10) capacidade de manter o bom humor em diferentes situações. Após a análise dos resultados, selecionou-se as habilidades de maior necessidade para a realização do treinamento, com o objetivo de desenvolvimento de competências como: habilidades sociais de Cidadania e Cidadania; habilidades sociais de Assertividade; e habilidades sociais de dar e receber *Feedback*. Ao final das aplicações, realizou-se um encontro para o encerramento e reaplicação da Roda de Competências Sociais Profissionais utilizando-se duas perguntas: “a partir dos conhecimentos adquiridos durante os encontros, como você se autoavalia nas suas habilidades sociais antes do início dos treinamentos?” e “a partir dos conhecimentos adquiridos durante os encontros, como você se autoavalia nas suas habilidades sociais após a conclusão dos treinamentos?”, com o intuito de registro de melhorias na autoavaliação dos temas discutidos e da generalização dos conhecimentos adquiridos para os demais temas. Os resultados, encontrados a partir das aplicações dos treinamentos participativos e da análise das Rodas de Competências Sociais Profissionais individuais, mostrou que houve uma reconsideração significativa das posturas profissionais referentes às 10 habilidades sociais investigadas antes dos treinamentos já que, em sua maioria, os colaboradores se reconheceram com pontuações menores do que na primeira aplicação do instrumento, a partir do real conhecimento do conceito de cada uma das habilidades desenvolvidas, e também observou-se uma melhora relevante dos julgamentos nas próprias habilidades trabalhadas, pois os colaboradores apresentaram melhores pontuações na segunda pergunta da última aplicação da roda, refletindo um progresso nos comportamentos dos agentes de mudança na organização após a aplicação dos treinamentos. Pode-se concluir que este trabalho atingiu os seus objetivos dentro da instituição proposta.

Palavras-Chave: Habilidades Sociais; Desenvolvimento Organizacional; Liderança.

TREINO DE HABILIDADES SOCIAIS EM UNIVERSITÁRIOS COM HIPÓTESE DIAGNÓSTICA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

ALINE CAROLINA BASSOLI BARBOSA (APAE, Bauru, SP; UNESP, Bauru, SP)
VERA LUCIA CAPELLINI (UNESP, Bauru, SP)
ALESSANDRA TURINI BOLSONI-SILVA (UNESP, Bauru, SP)

O estudo de altas habilidades/superdotação (AH/SD) se desenvolveu de forma significativa por meio de pesquisas científicas na atualidade com enfoque deste seguimento. Há uma extensa bibliografia que de estudos teóricos e experimentais os quais correlacionam as habilidades sociais acima da média com a presença de significativos indicadores clínicos de saúde mental como ansiedade, depressão e estresse, bem como *déficits* em habilidades sociais nessa população. Diante da possibilidade de realizar treinamento para desenvolvimento de comportamentos socialmente habilidosos e tendo em vista que tais aspectos proporcionam ao indivíduo fatores de proteção e bem-estar psicológico, o estudo apresentado no mês de novembro de 2021 ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem teve como objetivo acompanhar de forma crítica a aplicação de um treinamento estruturado de habilidades sociais, utilizando o instrumento PROMOVE – Universitários, em universitários previamente identificados com AH/SD acadêmica, bem como descrever e analisar efeitos nos indicadores de saúde mental e na aprendizagem de comportamentos socialmente habilidosos. Dessa forma, o estudo foi realizado entre os meses de julho/2020 a dezembro/2020, com cinco participantes, estudantes dos cursos de graduação (jornalismo, engenharia elétrica, engenharia mecânica e psicologia) na UNESP-Bauru, divididos em Grupo 1 (n = 3) e Grupo 2 (n = 2), ao longo da pandemia COVID-19. Os participantes passaram por avaliações pré, após a sexta sessão, pós intervenção e avaliação de seguimento, realizadas entre os meses de julho/2020 a maio/2021, utilizando-se os instrumentos BDI-II, BAI, DASS-21 e QHC-Universitários. As sessões ocorreram de forma virtual diante do isolamento social e interrupção das atividades acadêmicas presenciais. Os resultados obtidos demonstraram a redução dos índices clínicos de ansiedade e depressão, bem como o aumento do repertório social dos participantes, conforme a análise quantitativa dos instrumentos. Por meio da análise qualitativa dos relatos dos estudantes, foram identificados o desenvolvimento de autoconhecimento e comportamentos socialmente habilidosos. Tais achados confirmam a hipótese inicial que foi levantada, corroborando a importância e benefício de um treinamento de habilidades sociais na saúde mental de estudantes universitários com AH/SD acadêmica, sendo a intervenção efetiva no contexto grupal e virtual

Palavras-Chave: Universitários; Habilidades Sociais; Saúde Mental.

TREINO DE HABILIDADES SOCIAIS: PROCESSO, AVALIAÇÃO E RESULTADOS

MAYARA AURÉLIA EMÍLIO (UNITAU, Taubaté, SP)
MARILSA DE SÁ RODRIGUES (UNITAU, Taubaté, SP)

As Habilidades Sociais (HS) são comportamentos aprendidos no processo de desenvolvimento social e são primordiais para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais adequados e saudáveis. O aprimoramento dessas habilidades no ambiente de trabalho pode ser essencial para a manutenção do emprego, bem como para o desenvolvimento de carreira. Por ser um comportamento aprendido, o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) torna-se uma ferramenta importante para o aumento do desempenho social. O Núcleo de Desenvolvimento de Carreiras da Universidade de Taubaté oferece essa possibilidade de aprendizagem para alunos de pós-graduação, servidores e alunos de graduação. O objetivo deste estudo foi comparar os processos e resultados de 12 programas de treinamento em Habilidades Sociais desenvolvidos no núcleo de carreira da Universidade de Taubaté no período de 2009 a 2018. A pesquisa em questão é documental e bibliográfica. Realizou-se a análise de 12 programas de treinamento, desenvolvidos nos anos de 2009 a 2018 no Núcleo de Carreiras da Universidade de Taubaté, a partir de documentos e registros de sessões realizadas nos THS. Esse material foi disponibilizado pelas pesquisadoras e relacionado às informações obtidas dos dados de 12 treinamentos, referentes aos objetivos, participantes, local, e estratégias aplicadas. Ao comparar os 12 programas, os resultados alcançados mostram que o IHS é um indicador de necessidades de melhoria, no entanto, a aplicação pré e pós-treinamento não se mostrou eficaz uma vez que existe a hipótese de mudança de percepção em relação aos temas abordados após conhecimento aprofundado do assunto. A roda de competências estabelece metas a serem alcançadas pelo participante, o que facilita a percepção do seu alcance ou não. O automonitoramento facilita a aplicação, a percepção da aprendizagem e a mudança comportamental. O protocolo de observação é o mais indicado para ser utilizado em pesquisas futuras, uma vez que utiliza os componentes comportamentais moleculares e molares e está pronto para ser utilizado em outras áreas do conhecimento. O uso de autorrelatos, tarefas e retomadas delas ao início das sessões seguintes, também se faz necessário, pois agrega ao treinamento um envolvimento maior dos participantes ao processo. O ideal, então, segundo a análise realizada, é que o treinamento adequado e indicado para futuras pesquisas tenha de oito a doze sessões, com uma sessão por semana com duração de aproximadamente duas horas, contabilizando de dois a três meses de programa, com grupos de cinco a oito integrantes para que seja possível acolher a fala e a necessidade de cada um. Os temas a serem abordados ficarão a critério do coordenador do treino. Ficou evidente a importância do uso de dinâmicas em todos os treinamentos, permitindo que haja a troca de informações e experiências. Pode-se concluir, então, que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados.

Palavras-Chave: Gestão; Desenvolvimento Regional; Habilidades Sociais; Treinamento de Habilidades Sociais.

ISBN: 978-65-86914-41-2

CRL



9 786586 914412



UNITAU
Universidade de Taubaté