

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
DENISE DE MATOS MANOEL**

**AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS E AUTOEFICÁCIA NA
FORMAÇÃO SUPERIOR DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA DE
UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA EM DOURADOS (MS)**

**CAMPO GRANDE – MS
2016**

DENISE DE MATOS MANOEL

**AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS E AUTOEFICÁCIA NA
FORMAÇÃO SUPERIOR DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA DE
UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA EM DOURADOS (MS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia da Saúde.

Orientação: Prof. Dra. Heloísa Bruna Grubits.

**CAMPO GRANDE – MS
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

M285a Manoel, Denise de Matos

Avaliação das habilidades sociais e autoeficácia na formação superior de acadêmicos de psicologia de uma instituição privada em Dourados (MS) / Denise de Matos Manoel; orientação Heloísa Bruna Grubits.— 2016.

98 f. + anexos

Dissertação (mestrado em psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

1. Habilidades sociais 2. Psicologia social 3. Autoeficácia I. Grubits, Heloisa Bruna II. Título

CDD – 302

A dissertação apresentada por DENISE DE MATOS MANOEL, intitulada “AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS E AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA EM DOURADOS (MS)”, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia à Banca Examinadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), foi

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Heloísa Bruna Grubits
(Orientadora/UCDB)

Professora Dra. Sônia Grubits
(UCDB)

Professor Dr. Rodrigo Lopes Miranda
(UCDB)

Professora Dra. Edneia Albino Nunes Cerchiari
(UEMS)

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Heloísa Bruna Grubits, pela confiança e orientações que guiaram meu percurso na construção da pesquisa e dissertação, além da compreensão e cuidado quanto às viagens e trabalho.

A meus colegas de trabalho, direção do Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran) e professora Ma. Rosemeire Souza Martins, coordenadora do curso de Psicologia, que possibilitaram a realização da pesquisa, apoiaram e compreenderam as ausências e dedicação necessárias. Além dos acadêmicos que participaram da pesquisa, torceram e apoiaram a realização deste estudo.

Agradeço a meu pai, por todo o apoio na busca pelos meus objetivos. E aos incentivos de minha mãe, que sempre nos deixou livres para escolhermos qual caminho seguir, mas com um olhar atento e cuidadoso a cada passo dado. Às minhas irmãs, Melissa, Andressa e Beatriz, e meu cunhado, Rogério, pela torcida, apoio e incentivo a cada etapa conquistada. Ao Gustavo, um sobrinho esperto que alegrou cada intervalo de descanso.

À Letícia, colega de trabalho e mestrado, pela companhia compreensiva nas viagens, orientações e pesquisa. O percurso foi mais leve e divertido ao ser dividido com uma amiga para todas as horas.

Ao Felipe, pelo carinho, cuidado e parceria que vão além da Psicologia. Sua inteligência e muitos conselhos me ajudam nos momentos de angústia. Agradeço por poder contar com você e pela preciosa ajuda ao longo de todo trabalho.

La eminente misión de maestros y profesores

..."Hay que sembrar mucho...Toda semilla no germina; ni todo lo que germina florece; ni todo lo que florece da frutos; ni todo fruto madura; ni todo lo que madura es bueno....

Sembremos con ordenado ritmo y sembremos como el viento. El viento siembra más allá de todos los surcos, más allá de toda tierra labrantía, más allá de todo regadío.

No siempre se sabe dónde cae la simiente, pero la tierra se pone verde.... Es el verde nuevo que amanece a la nueva luz del tiempo.

El entusiasmo es el viento de nuestras almas y siembra pródigamente todo lo que hay en las almas..."

(Clemente Estable)

RESUMO

Introdução: O ensino superior vem sofrendo transformações que refletem mudanças sociais e de mercado de trabalho. Entre essas alterações, destaca-se a importância de uma formação que inclua além de apenas conteúdos teóricos, contemplando o desenvolvimento de capacidades pessoais e de relação com outras pessoas. As habilidades sociais e crenças de autoeficácia são entendidas como importantes para a formação superior, inclusive para a adaptação, permanência e sucesso acadêmico. **Objetivo:** Avaliar as habilidades sociais e crenças de autoeficácia na formação superior de acadêmicos do curso de Psicologia de uma instituição privada de ensino em Dourados (MS). **Método:** Esta pesquisa foi um estudo exploratório, descritivo e de corte transversal, contando com 136 acadêmicos regularmente matriculados em todos os semestres vigentes e nos períodos diurno e noturno. Os participantes responderam ao Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette), Escala de autoeficácia na formação superior (AEFS) e a um questionário sociodemográfico. Os dados foram tabulados e analisados, sendo realizadas medidas de correlação por meio do teste de diferença de médias, análise de variância (ANOVA), matriz de correlação e teste de correlação linear de Pearson, com confiabilidade de 95%. **Resultados:** Não foram identificadas correlações estatísticas significativas em relação ao semestre e turno para as habilidades sociais e crenças de autoeficácia, mas os semestres iniciais obtiveram maior percentual de necessidade de treinamento quanto ao repertório socialmente competente e menores médias de autoeficácia, em especial na proatividade para acadêmicos que estudam à noite. O estado civil e cidade em que o estudante reside foram estatisticamente relacionados de forma positiva com as habilidades sociais e crenças de autoeficácia. A relação entre as habilidades sociais e a autoeficácia indicou correlações positivas entre essas duas variáveis, sendo que estratégias de intervenção que enfoquem as habilidades sociais também impactarão positivamente a autoeficácia. As correlações foram significativas entre todas as dimensões e fatores, com exceção do autocontrole da agressividade, a autoeficácia acadêmica e na gestão acadêmica. **Conclusões:** As habilidades sociais e crenças de autoeficácia mostraram correlações significativas para os acadêmicos de Psicologia que participaram da pesquisa. As variáveis sociodemográficas que impactaram na competência social e julgamento de capacidades próprias foram a idade, estado civil e cidade de moradia, questões que precisam ser melhor explicadas em outros estudos. As habilidades sociais impactam no relacionamento interpessoal dos acadêmicos, e a autoeficácia na formação superior favorece a escolha e regulação do comportamento dirigido a metas e conquistas acadêmicas. Dessa forma, destaca-se a importância do desenvolvimento de práticas institucionais que visam à adaptação e permanência no ensino superior.

Palavras-Chave: Competência social; Autoeficácia; Estudantes; Avaliação.

ABSTRACT

Introduction: Higher education has been undergoing transformations that reflect social and labour market changes. Among these changes, highlights the importance of training beyond the simple transmission of theoretical contents, contemplating the development of personal skills and social relationship. Social skills and self-efficacy beliefs are understood as important for higher education, including for adaptation, retention and academic success.

Objective: Evaluate the social skills and self-efficacy beliefs in the education of Psychology course academics of a private educational institution in Dourados (MS). **Method:** This research was an exploratory, descriptive and cross-sectional study, with 136 students enrolled in all the current semesters in day and night periods. Participants answered to the social skills inventory (IHS-Del-Prette), self-efficacy scale in higher education (AEFS) and a sociodemographic questionnaire. The data were tabulated and analyzed, and it were performed correlation measurements through the mean difference test, analysis of variance (ANOVA), correlation matrix and linear correlation test of Pearson, with 95% reliability.

Results: It were not identified statistically significant correlations related to semester and period to the social skills and self-efficacy beliefs, but the initial semesters obtained higher percentage of training needs in relation to the socially competent repertoire and lower self-efficacy averages, especially in proactivity for academics that study at night. The marital status and city of residence were positively correlated with social skills and self-efficacy beliefs. The relationship between social skills and self-efficacy indicated positive correlations between these two variables, which means that intervention strategies that focus on social skills will also positively affect the self-efficacy. The correlations were significant between all dimensions and factors, with exception of aggressiveness self-control, academic self-efficacy and academic management. **Conclusions:** Social skills and self-efficacy beliefs showed significant correlations for the Psychology academics involved in the survey. The sociodemographic variables affecting the social competence and judgment of own abilities were age, marital status and city of residence, issues that need to be better explained in other studies. Social skills affect the academics interpersonal relationship, and the self-efficacy in higher education favors the choice and regulation of behavior directed to goals and academic achievements. Thus, highlights the importance of developing institutional practices that aim the adaptation and permanence in higher education.

Keywords: Social competence; Self-efficacy; Students; Evaluation.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA 1 – Quantitativo de acadêmicos que participaram da pesquisa por semestre e turno | 15 |
| TABELA 2 – Variáveis sociodemográficas | 24 |
| TABELA 3 – Idade em relação às habilidades sociais (IHS-Del-Prette) | 28 |
| TABELA 4 – Estado civil em relação às habilidades sociais (IHS-Del-Prette) | 29 |
| TABELA 5 – Local de moradia em relação às habilidades sociais (IHS-Del-Prette) | 31 |
| TABELA 6 – Estado Civil em relação à Autoeficácia (AEFS) | 46 |
| TABELA 7 – Local de moradia em relação à Autoeficácia (AEFS) | 47 |
| TABELA 8 – Variáveis sociodemográficas | 57 |
| TABELA 9 – Matriz de correlação das Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) | 60 |
| TABELA 10 – Matriz de correlação da Auto Eficácia (AEFS) | 61 |
| TABELA 11 – Correlação entre as dimensões do instrumento de Autoeficácia (AEFS) e Habilidade Sociais (IHS-Del-Prette) | 64 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 APRESENTAÇÃO | 9 |
| 2 ARTIGO: HABILIDADES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA: RELAÇÃO COM VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS | 19 |
| 2.1 Introdução | 20 |
| 2.2 Método | 24 |
| 2.2.1 Participantes | 24 |
| 2.2.2 Instrumentos | 25 |
| 2.2.3 Procedimentos | 25 |
| 2.2.4 Tratamento dos dados | 26 |
| 2.3 Resultados e discussão | 26 |
| 2.4 Conclusões | 33 |
| 2.5 Referências | 34 |
| 3 ARTIGO: AUTOEFICÁCIA DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA: RELAÇÕES COM CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO | 37 |
| 3.1 Introdução | 38 |
| 3.2 Método | 43 |
| 3.2.1 Participantes | 43 |
| 3.2.2 Instrumentos | 43 |
| 3.2.3 Procedimentos | 44 |
| 3.2.4 Tratamento dos dados | 44 |
| 3.3 Resultados e discussão | 45 |
| 3.4 Conclusões | 49 |
| 3.5 Referências | 50 |
| 4 ARTIGO: HABILIDADES SOCIAIS E AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR | 53 |
| 4.1 Introdução | 54 |
| 4.2 Método | 57 |
| 4.2.1 Participantes | 57 |
| 4.2.2 Instrumentos | 58 |
| 4.2.3 Procedimentos | 59 |
| 4.2.4 Tratamento dos dados | 59 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3 Resultados e discussão | 59 |
| 4.4 Conclusões | 67 |
| 4.5 Referências | 69 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 72 |
| REFERÊNCIAS | 78 |
| APÊNDICE | 84 |
| APÊNDICE A – Questionário sociodemográfico | 85 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 87 |
| ANEXO | 89 |
| ANEXO A – Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) | 90 |
| ANEXO B – Autorização para a realização da pesquisa – Parecer do CEP | 93 |

O trabalho de docência no ensino superior apresenta desafios que trazem questionamentos quanto às práticas pedagógicas. O planejamento e condução de uma disciplina incluem além de técnicas didáticas, o entendimento sobre o grupo de universitários. Nesse sentido, experiências pessoais e questões contextuais afetam o desempenho destes estudantes, mais ainda, representam um impacto na qualidade de vida e saúde dos mesmos.

A Psicologia da Saúde, para Miyazaki *et al.* (2011), busca a compreensão do papel de variáveis psicológicas envolvidas na manutenção da saúde, desenvolvimento de doenças e comportamentos associados à saúde e doença. A definição de saúde, proposta pela Organização Mundial da Saúde, é de um estado positivo e multidimensional, englobando a saúde física, psicológica e social (STRAUB, 2004). O contexto universitário apresenta fatores estressores, que podem afetar a saúde e, inclusive, o desempenho e sucesso acadêmico (AMARAL; SILVA, 2008; SILVA *et al.*, 2011).

Assim, entendendo a saúde como este estado multidimensional, é importante considera-la pelas dimensões física, psicológica e social. Nesse sentido, entender como essas dimensões se apresentam no ensino superior é importante para considerar práticas que permitam a aprendizagem e formação que incluam a qualidade de vida, bem-estar e saúde dos estudantes, fatores que também devem ser entendidos como parte do sucesso acadêmico.

As habilidades sociais e a autoeficácia tem sido temas discutidos, em especial no contexto universitário, pois são relacionados ao comportamento integrado à instituição, êxito nas atividades acadêmicas, qualidade de vida e de relacionamentos interpessoais e saúde mental. Estes construtos serão discutidos com base no campo cognitivo-comportamental, cujo enfoque atribui papel central à representação mental, como mediadora dos processos de aquisição, transformação e aplicação do conhecimento. A representação mental é entendida como um símbolo mental do mundo externo ou de outro estado interno. Apesar disso, não assume uma perspectiva dualista ontológica, não compreendendo o funcionamento psíquico como dividido, mas utiliza uma visão contemporânea de que existem níveis de organização (MORENO; WAINER, 2014).

Nesse sentido, a terapia cognitivo-comportamental enfoca as habilidades de enfrentamento, a resolução de problemas e a reestruturação cognitiva. Entre seus pressupostos destaca-se a influência atribuída à atividade cognitiva na mediação ao comportamento; a possibilidade de monitorar e alterar o produto da cognição; além de que a mudança de comportamento pode ser afetada por uma alteração cognitiva. É baseada na premissa de uma inter-relação entre a cognição, emoção e comportamento, num modelo de interação recíproca

entre pensamentos, sentimentos, comportamentos, fisiologia e ambiente (MORENO; WAINER, 2014).

No Brasil, o ensino superior vem sofrendo mudanças estruturais, curriculares, metodológicas e econômicas em função das transformações da sociedade globalizada. Essas modificações geram a necessidade de ajustes para atender as novas demandas educacionais, que incluem a responsabilidade que as universidades passam a ter de não só se preocuparem com a aquisição de conhecimentos, mas também com a aprendizagem de estratégias de adaptação a situações novas (SANTOS, 2000; PRIMI; SANTOS; VENDRAMINI, 2002).

Por isso, as universidades são destacadas como espaços de contribuição a uma formação integral. Para tanto, a função desses locais é alargada, sendo importante que se preocupem com o sucesso acadêmico, adaptação à instituição e minimização de possíveis dificuldades. Dessa forma, Cunha e Carrilho (2005) destacam a importância das vivências dos acadêmicos no sucesso e desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

No que se refere à adaptação ao modelo e exigências do ensino superior, Ferreira *et al.* (2001) apresentam teorias que enfatizam aspectos psicossociais do desenvolvimento e o impacto ambiental. Sobre o desenvolvimento são apontadas questões ligadas ao indivíduo, tais como mudanças internas experimentadas ao longo da vida. Mas, é importante considerar o impacto das variáveis externas. Compreender a adaptação levando em conta as variáveis pessoais e ambientais permite considerar o ensino superior não apenas como local de simples aprendizagem de conteúdos, mas também de desenvolvimento pessoal, cuja organização impacta na integração e ajustamento, bem como na passagem para o mundo profissional.

O caminho para a educação está na busca de adequação a essa nova demanda, priorizando o desenvolvimento das competências, dentre elas a competência social, ou seja, incluindo o desenvolvimento de habilidades que facilitem e favoreçam o relacionamento interpessoal. Sendo assim, de acordo com Santos (2000), a atenção na formação dos novos profissionais deve ser pautada no conhecimento básico, técnico e nas aptidões sociais relativas às competências interpessoais. Dessa forma, as universidades devem se preocupar com o sucesso acadêmico dos estudantes, levando em conta não só o rendimento, o que os torna apenas reprodutores de informação, mas sim, desde o primeiro ano, promover o sucesso acadêmico dos alunos a partir do desenvolvimento das competências acadêmicas, cognitivas e sociais (FERREIRA *et al.*, 2001).

A competência acadêmica esperada dos alunos para que obtenham bons resultados e aproveitamento cognitivo satisfatório se relaciona intrinsecamente com a competência social (SANTOS, 2000; PRIMI; SANTOS; VENDRAMINI, 2002). Ao avaliar, julgar e qualificar

adequadamente seu comportamento e eficácia em determinada situação, o estudante poderá cumprir o planejamento de seus objetivos, manter e melhorar sua relação com colegas, professores e gestores, administrar de modo equilibrado as relações de poder estabelecidas, manter e melhorar sua autoestima e sua autoeficácia (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Conforme Couto *et al.* (2012), as habilidades sociais são importantes para a competência acadêmica. Nesse sentido, as habilidades sociais permitem um padrão mais adequado de interação social. O ambiente universitário é formado por uma complexa rede de interações e exigências de caráter social, seja entre colegas, professores e demais envolvidos na formação superior. Essas interações permeiam as vivências e experiências acadêmicas e, por isso, constituem-se como importantes fontes de estudo.

Del Prette e Del Prette (2001) definem as habilidades sociais como um conjunto de comportamentos que são emitidos em situações sociais, tendo por objetivo maximizar ganhos e reduzir perdas decorrentes dessa interação entre pessoas. Além disso, Caballo (2003) ressalta que esse conjunto de comportamentos é emitido em um contexto de relação interpessoal, expressando sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de forma adequada a cada situação.

Alguns autores, como Cecconello e Koller (2000), apontam que a identificação de um repertório de habilidades sociais tem fator preditivo de proteção no curso do desenvolvimento humano, tomando por base uma perspectiva que enfoque a interação entre sujeito e ambiente. Nesse sentido, as habilidades sociais de estudantes universitários se relacionam ao desempenho, ajuste na instituição e ao bem-estar e saúde dos mesmos (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2010).

Em especial, a formação do psicólogo deve atender às necessidades específicas da atuação desse profissional. Sua prática exige constantemente a emissão de um repertório adequado de habilidades interpessoais, ao lidar com as situações sociais inerentes à sua profissão. Essa capacidade depende do repertório de habilidades sociais, desenvolvido ao longo de sua vida e, conseqüentemente, também durante a formação superior (BANDEIRA *et al.*, 2006).

As dificuldades em manter os objetivos do ensino superior como multidimensionais se referem às demandas impostas aos docentes, diretores e até aos discentes, preocupações, para além da aquisição de conteúdos formais e puramente teóricos. É notável que a educação é permeada pelo relacionamento social, perspectiva influenciada pela teoria da aprendizagem social, desenvolvida por Bandura, que enfatiza a mediação da cognição e o processo de

modelação¹. O entendimento sobre o impacto da autoeficácia pode auxiliar docentes e outros profissionais ligados aos estudantes, a desenvolverem ações que promovam e fortaleçam essas crenças (BANDURA, 2008; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

Aliando o conceito de autoeficácia ao ensino superior, entende-se as crenças desses estudantes como a capacidade própria para organizar e executar ações para ter êxito nas tarefas acadêmicas propostas pela educação (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011a). Entendido como um fator cognitivo, a autoeficácia é mediada por aspectos pessoais, comportamentais e sociais. Para Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), pesquisar a autoeficácia em acadêmicos é enfocar as características do processo de aprendizagem e supõe-se que o estudante adquira uma postura de agente responsável pelo próprio conhecimento. Pensando nas características do nível superior de ensino, essa postura é fundamental, já que os objetivos dessa formação incluem um desenvolvimento multidimensional, no âmbito pessoal, interpessoal e profissional.

As avaliações dessas crenças são realizadas pelas dimensões de ações para o estudo, de relacionamento interpessoal, de capacidades pessoais e de carreira, e de compreender e integrar-se à instituição de ensino. Ao observar a amplitude desse domínio, pode-se perceber que elas influenciam não apenas o desempenho acadêmico, mas estão relacionadas a um repertório de habilidades sociais positivas, que favorecem estratégias eficazes para lidar com eventos estressores e exigências que se apresentam aos estudantes (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

Como docente do curso de Psicologia numa instituição de ensino superior privado em Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), foi possível perceber as queixas quanto a certos comportamentos dos acadêmicos, que apresentam dificuldades para lidar com os colegas e com as demandas acadêmicas como provas, trabalho e estágios, além de condutas inadequadas como faltas, expressão de dúvidas ou solicitações frente ao rendimento acadêmico. Essas queixas são fonte de preocupação para a instituição, representando um desafio aos docentes nas salas de aula para as práticas pedagógicas comumente usadas, o que torna necessária a criação de medidas de adaptação acadêmica ao ensino superior.

Para que mudanças sejam concretizadas no âmbito de práticas de ensino-aprendizagem e da adaptação acadêmica, é importante que as características da região e dos grupos que compõem os acadêmicos sejam compreendidas. Além disso, ao se considerar

¹ Modelação é o processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos, seja ela programada ou incidental. A modelação social inclui a abstração de informações transmitidas por certos modelos quanto à estrutura e princípios subjacentes que governam o comportamento (BANDURA, 2008).

dimensões de comportamentos sociais competentes e das crenças de autoeficácia acadêmica, é relevante averiguar quais as relações entre estas duas variáveis, o que pode favorecer intervenções direcionadas aos pontos que mais exigem treinamento e modificações. Assim, essa avaliação pode contemplar um grupo numeroso de acadêmicos, sendo possível propor intervenções que abranjam vários acadêmicos. Dessa forma, com a pesquisa, identifica-se a possibilidade de uma intervenção a partir da compreensão sobre as habilidades sociais e autoeficácia acadêmica que impactam no rendimento e relacionamento com o ensino superior.

Esta dissertação foi organizada em três artigos que buscam discutir as relações entre variáveis da amostra pesquisada, as habilidades sociais e crenças de autoeficácia acadêmica. O objetivo geral foi avaliar as habilidades sociais e crenças de autoeficácia na formação superior de acadêmicos do curso de Psicologia de uma instituição privada em Dourados (MS). Para isso, foi necessário caracterizar a amostra segundo critérios sociodemográficos, além de compreender algumas questões regionais que marcam a instituição. Esses dados foram correlacionados com as habilidades sociais, fatores que as compõem e com as crenças de autoeficácia na formação superior, bem como suas dimensões associadas. Assim, foi possível avaliar a relação expressa estatisticamente entre as habilidades sociais e autoeficácia destes acadêmicos.

A pesquisa foi organizada como um estudo exploratório, descritivo e de corte transversal e realizada em uma instituição privada com acadêmicos do curso de Psicologia de uma instituição privada. A cidade de Dourados foi fundada em 20 de dezembro de 1935 e, segundo dados do censo realizado em 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2012), conta com 207.498 habitantes e se configurou como um pólo, cuja estrutura serve às cidades de seu entorno, são elas: Caarapó, Deodápolis, Douradina, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Nova Alvorada do Sul, Rio Brilhante, Vicentina e Juti. Entre as estruturas de saúde e serviços, Dourados serve como pólo universitário, recebendo acadêmicos dessas cidades e de outras para a formação no ensino superior. Esses acadêmicos residem na cidade ou viajam todos os dias letivos em ônibus fornecidos pelas prefeituras.

Na pesquisa, foram convidados a participar todos os acadêmicos regularmente matriculados em Psicologia. O curso tem duração de 10 semestres, sendo oferecido nos períodos diurno e noturno. No total, consentiram na participação 136 acadêmicos com a composição descrita na tabela 1.

TABELA 1: Quantitativo de acadêmicos que participaram da pesquisa por semestre e turno

| Semestre | Diurno | Noturno |
|----------|--------|---------|
| 2º | 15 | 13 |
| 4º | 10 | 15 |
| 6º | 15 | 15 |
| 8º | 8 | 15 |
| 10º | 15 | 15 |

Foram adotados como critérios de inclusão: ter mais de 18 anos de idade, estar regularmente matriculado e estar presente em sala de aula no dia da coleta de dados. Além disso, foram excluídos os acadêmicos com idade inferior a 18 anos, aqueles que não estavam presentes no dia da pesquisa e que frequentavam disciplinas em regime de adaptação ou matrícula transitória e possuíam mais que seis dependências². Dessa forma, em todos os semestres, contou-se com um mínimo de 18% do total de acadêmicos.

A fim de identificar o perfil sociodemográfico dos participantes, foi utilizado um questionário elaborado para a pesquisa (APÊNDICE A), com perguntas sobre idade, estado civil e informações sobre moradia. O questionário inclui também dados ocupacionais, sobre jornada de trabalho, remuneração e atividade. Além de informações acadêmicas, sobre atividades realizadas, frequência e relacionamento com colegas.

A avaliação das habilidades sociais foi realizada a partir do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), que é um instrumento de autorrelato com 38 itens de situações e reações em que o respondente indica a frequência com que reage conforme especificado no item. Para a avaliação do IHS-Del-Prette, o examinando deve analisar a situação social apresentada e a reação correspondente sinalizada, atribuindo uma frequência a essa relação, nas respostas de escala do tipo *Likert* com variação de nunca a sempre. O IHS-Del-Prette apresenta uma estrutura composta de cinco fatores, que serão utilizados como base para a análise dos dados: fator 1, Enfrentamento Com Risco; fator 2, Autoafirmação na Expressão de Afeto Positivo; fator 3, Conversação e Desenvoltura Social; fator 4, Autoexposição a Desconhecidos ou a Situações Novas; e fator 5, Autocontrole da Agressividade em Situações Aversivas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). O IHS-Del-Prette é um teste psicológico, o que o caracteriza como de uso exclusivo do psicólogo segundo a Resolução nº 2/2003, do

² Regime de adaptação é um mecanismo destinado ao aluno transferido de outra instituição que, ao se enquadrar em uma série, pode cursar disciplinas em outras, dentro de um limite máximo estabelecido. Matrícula transitória é um regime para o acadêmico que reprovar em seis ou mais disciplinas, que deve cursar apenas estas matérias nas séries em que são ofertadas.

Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2003). Por isso, esse instrumento de pesquisa não pode ser disponibilizado em anexo.

O fator 1, enfrentamento com risco, é referente ao repertório de comportamento para lidar com situações de relacionamento interpessoal que exijam a afirmação e defesa de direitos e autoestima, implicando num risco de se obter uma reação de oposição ou enfrentamento. Esse fator é amplamente relacionado à habilidade de assertividade e controle de ansiedade em situações sociais. Já o fator 2 é referente à autoafirmação na expressão do afeto positivo, habilidade ligada à capacidade de expressar afeto positivo e afirmar sua autoestima, em situações em que não há risco interpessoal. Seus sete itens são compostos por capacidade de agradecer elogios, elogiar familiares, participar de conversação, expressar sentimento positivo e defender o outro. O fator 3 corresponde à conversação e desenvoltura social, em situações sociais neutras e que apresentem mínimo risco. Esse fator se refere ainda ao conhecimento das normas de relacionamento cotidiano e é composto por sete fatores, dos quais inclui encerrar conversação e conversa ao telefone, pedir favores a colegas, manter conversação, reagir a elogio, recusar pedidos abusivos e abordar autoridade. O quarto fator inclui as capacidades de expor-se a desconhecidos ou a situações novas, ou seja, indica uma situação com risco de reação indesejável. Esse item é composto por quatro situações: fazer perguntas a desconhecidos, pedir favores a um desconhecido, falar para público desconhecido e conhecido. Já o último fator destaca a capacidade de controle da agressividade em situações aversivas, em especial de reagir a uma agressão do interlocutor e forma socialmente eficaz, com controle dos próprios sentimentos negativos. Esse fator ilustra situações de lidar com críticas dos pais, lidar com chacotas e cumprimentar desconhecidos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014).

A autoeficácia foi avaliada utilizando a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) formulada por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), em anexo A. Esse questionário utiliza afirmações do tipo *Likert* descrita em 32 itens para averiguar a percepção do acadêmico em relação a sua própria capacidade em enfrentar as experiências que compõem o ensino superior, categorizados em cinco dimensões. A primeira dimensão se refere à autoeficácia acadêmica, definida como a capacidade de aprender, demonstrar e aplicar os conteúdos referentes à formação superior. A segunda dimensão decorre da autoeficácia na regulação da formação, relacionada com a confiança na habilidade de relacionamento interpessoal ligado ao âmbito de formação universitária. Já na terceira dimensão é avaliada a autoeficácia na interação social, que inclui capacidade de relacionar-se com colegas e professores com finalidades acadêmicas e sociais. A quarta dimensão destaca a

autoeficácia em ações proativas, ou seja, a confiança atribuída à capacidade de aproveitar oportunidades de formação e promover melhorias institucionais. A última dimensão ilustra a autoeficácia na gestão acadêmica, com a capacidade de envolver-se, planejar e cumprir os prazos das atividades da formação universitária (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011a).

Inicialmente, após a aprovação pela Instituição participante, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), via Plataforma Brasil, sob protocolo CEP/UCDB/42784115.0.0000.5162 (ANEXO B). Após a aprovação pelo Comitê de Ética, foi necessária liberação das datas para a coleta dos dados pela coordenação do curso, sendo realizada entre os dias 08 de setembro e 01 de outubro de 2015, conforme liberação da turma por professores consultados.

Os acadêmicos foram convidados a participar da pesquisa, na sala em que frequentam as aulas regularmente, segundo os critérios de inclusão e exclusão já citados. Os objetivos da pesquisa foram apresentados, período de desenvolvimento, riscos e benefícios do estudo, além da liberdade de participação, divulgação de resultados, o sigilo que envolveu sua participação e sobre a devolutiva individual. Após a leitura e explicação do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), em apêndice B, os participantes assinaram os termos em duas vias, sendo que uma delas foi guardada em envelope lacrado e a outra ficou com o acadêmico. Para preservar o sigilo, foi atribuído um código numérico para cada acadêmico participante, sendo que a lista com o nome do acadêmico e o respectivo código foi arquivada junto aos TCLE.

Após a coleta, foi realizada a correção e listagem dos dados em planilhas que consideram o número do participante, semestre e turno. A partir desses dados, foram realizadas medidas de correlação por meio dos testes de diferenças de médias, quando existem duas categorias a serem consideradas, por exemplo, o turno que é classificado em diurno e noturno. Outro teste utilizado foi a análise de variância (ANOVA), útil quando existem mais variáveis, por exemplo, os semestres que se dividem em cinco. Para a análise de relação entre habilidades sociais e autoeficácia acadêmica, foi utilizada a matriz de correlação, além do teste de correlação entre os fatores e dimensões dos instrumentos. Outro teste realizado foi a correlação linear de Pearson, com confiabilidade de 95% e considerando nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

Com os dados obtidos, foram elaborados três artigos. O primeiro tem como objetivo identificar as relações entre as habilidades sociais e as características sociodemográficas da população pesquisada, a fim de relacionar quais aspectos desse grupo podem impactar o desempenho social. O segundo artigo é referente às crenças de autoeficácia no ensino

superior, descrevendo as médias relacionadas às dimensões que compõem o instrumento, bem como as correlações com características sociodemográficas dos acadêmicos de Psicologia. O último artigo apresenta as relações entre as habilidades sociais e as crenças de autoeficácia na formação superior, para avaliar as correlações estatísticas e relacionar os fatores que compõem as habilidades sociais com as dimensões da autoeficácia na formação superior. Com esses artigos, é possível destacar o impacto dos dados que caracterizam os acadêmicos, bem como identificar quais aspectos devem ser levados em consideração ao se discutir mudanças a serem efetuadas com intuito de melhorar a adaptação e desempenho no ensino superior.

**2 ARTIGO: HABILIDADES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA:
RELAÇÃO COM VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS**

2 HABILIDADES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA: RELAÇÃO COM VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS

RESUMO

As habilidades sociais formam um repertório com finalidade de constituir a competência social, sofrendo influência de fatores sociodemográficos e do contexto. No âmbito universitário, as habilidades sociais são relacionadas ao sucesso e adaptação acadêmica. Nesse sentido, a fim de relacionar o repertório das habilidades sociais com as características sociodemográficas de acadêmicos de Psicologia de uma instituição privada de Dourados (MS), esta pesquisa avaliou 136 acadêmicos, utilizando o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) e um questionário sociodemográfico. Os resultados indicam que o semestre frequentado não influencia o repertório de habilidades sociais, mas foram identificadas relações estatísticas entre idade, estado civil e local onde mora, no escore geral e para alguns fatores que compõem o instrumento. Identificar as relações que influenciam o desempenho social competente sinalizam possibilidades de compreensão e desenvolvimentos de medidas que favorecem a adaptação e sucesso acadêmicos de estudantes.

Palavras-Chave: Competência social; Características Sociodemográficas; Estudantes; Ensino Superior.

ABSTRACT

Social skills form a repertoire with the purpose of constituting the social competence, being influenced by sociodemographic factors and its context. In the university field, social skills are related to success and academic adjustment. In this sense, in order to relate the repertoire of social skills with the sociodemographic characteristics of Psychology academics from a private institution of Dourados (MS), this research evaluated 136 academics using the Social Skills Inventory (IHS-Del-Prette) and a sociodemographic questionnaire. The results indicate that the frequented semester do not influence the repertoire of social skills, but correlations between age, marital status and place of residence were identified, in the overall score and for some factors that make up the instrument. Identify the relationships that influence the competent social performance, signal possibilities of understanding and development of measures that favor the adaptation and academic success of students.

Keywords: Social competence; Sociodemographic characteristics; Students; Higher education.

2.1 Introdução

As habilidades sociais representam o conjunto de diferentes classes de comportamentos sociais utilizados para lidar adequadamente com situações interpessoais. Dessa forma, é importante diferenciar o conceito de habilidades sociais e de competência social. Enquanto as habilidades sociais se referem ao repertório de comportamentos que uma pessoa possui, a competência social qualifica seu desempenho como adequado, com um sentido avaliativo sobre o efeito que um comportamento gerou em certa situação social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

As habilidades sociais, segundo Caballo (2003), possuem elementos fundamentais, sendo eles de ordem comportamental, cognitivo-afetiva e fisiológica. Os componentes comportamentais incluem aspectos verbais de conteúdo, de forma, além de elementos não verbais. Um componente verbal de conteúdo se refere ao conteúdo expresso pela pessoa, seja de fazer ou responder uma pergunta, lidar com críticas, opinar, elogiar e agradecer, por exemplo. Já um componente verbal de forma explicita a latência e duração da verbalização, sua regulação e volume, por exemplo. Um elemento não verbal inclui gestos, contato visual, expressões faciais, postura e movimentos com a cabeça, entre outros (CABALLO, 2003).

Os elementos cognitivos-afetivos referem-se a conhecimentos prévios, expectativas e crenças (incluindo autoconceito e autoeficácia), além de estratégias e habilidades de processamento, que expressam a leitura do ambiente, resolução de problemas, observação e empatia. O último elemento são aspectos fisiológicos, que se refere à taxa cardíaca, respiração, transpiração e o fluxo sanguíneo (CABALLO, 2003).

Uma prática importante na compreensão das habilidades sociais é seu processo de avaliação, que busca compreender o desempenho social, ampliando o entendimento sobre o repertório que uma pessoa possui. Uma das formas de proceder na avaliação das habilidades sociais é por meio da utilização de inventários. Esses inventários contêm exemplos de comportamentos e situações, solicitando que se escolha a frequência de reação correspondente. De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), uma dessas padronizações é um teste de uso exclusivo do psicólogo, o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), amplamente utilizado em pesquisas nessa área e um dos instrumentos utilizados nesse estudo.

As habilidades sociais implicam na adaptação e desempenho no ensino superior. A universidade apresenta um ambiente com novas demandas, com maior autonomia quanto a aspectos de aprendizagem e também de convívio social, devido à heterogeneidade do perfil dos colegas e na interação com diversos profissionais, como professores, coordenador e outros funcionários da instituição. Dessa forma, ao apresentar distintos contextos e demandas interpessoais, a universidade é um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento da competência social (SOARES; DEL PRETTE, 2015).

Uma pesquisa realizada por Carneiro e Teixeira (2011) buscou avaliar as habilidades sociais de acadêmicos de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), além de investigar como esses estudantes julgam o próprio curso, no que diz respeito às estratégias de promoção de comportamentos socialmente competentes. Na pesquisa, 24 acadêmicos do turno vespertino-noturno responderam ao IHS-Del-Prette e um questionário de promoção de Desenvolvimento de Habilidade Sociais (DHS). Com a pesquisa, observou-se que os

acadêmicos iniciantes apresentam um repertório mais elaborado que os concluintes. Para os acadêmicos concluintes, os resultados sugerem maior indicação de treinamento em habilidades sociais. Especificamente, as pesquisadoras concluíram que o ensino oferecido não contribui especificamente para o desenvolvimento de um repertório elaborado de habilidades sociais, sendo observado que os acadêmicos têm conhecimento teórico sobre o assunto, mas não utilizam estas estratégias de comportamento.

Relacionando as habilidades sociais e a ansiedade social, Pereira, Wagner e Oliveira (2014) avaliaram 69 acadêmicos de Psicologia de duas universidades privadas do Rio Grande do Sul, que responderam a um questionário sociodemográfico, ao IHS-Del-Prette e ao questionário de ansiedade social para adultos (CASO-30). Dos participantes, 23% apresentaram indícios de Fobia Social e déficits em ao menos um dos fatores do IHS. Analisando apenas as habilidades sociais, os fatores 1 e 2, enfrentamento e autoafirmação com risco e autoafirmação na expressão de sentimento positivo, foram aqueles com piores resultados. Os melhores resultados foram obtidos no fator 3, ou seja, na capacidade de conversação e desenvoltura social. Dessa forma, os resultados indicam desempenho médio quanto às habilidades sociais, mas em relação à prevalência de ansiedade social, esses também obtiveram baixo repertório de habilidades sociais. Assim, os autores destacam a importância de um comportamento social competente para a profissão do psicólogo, enfatizando a importância das universidades oferecerem mecanismos de desenvolvimento dessas habilidades, bem como estratégias para lidar com ansiedade social.

Já a pesquisa de Del Prette *et al.* (2004) buscou avaliar as habilidades sociais de estudantes de Psicologia de quatro centros distintos. Os objetivos do estudo, além de caracterizar o repertório de habilidades sociais desses estudantes, incluiu verificar as diferenças e influências segundo variáveis de sexo e idade. Para isso, os pesquisadores utilizaram o IHS-Del-Prette. Os resultados indicaram que os acadêmicos de Psicologia apresentaram altos escores no índice total, bem como fatores específicos de enfrentamento e autoafirmação, conversação e desenvoltura social e autoexposição a desconhecidos e situações novas. O repertório mostrou-se inferior na expressão de afeto positivo e de autocontrole da agressividade. Além disso, foi possível perceber que as habilidades sociais são influenciadas pelas variáveis de localidade, idade e sexo.

Soares, Poubé e Mello (2009) avaliaram 200 acadêmicos de Psicologia de instituições públicas e privadas, com a aplicação do IHS-Del-Prette e do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). Os resultados indicam melhor adaptação acadêmica dos alunos de universidades públicas, sendo observadas correlações entre a adaptação e as habilidades

sociais. Especificamente, não foram observadas diferenças significativas nas habilidades sociais ao se comparar acadêmicos de universidades públicas e privadas.

A pesquisa realizada por Tavares, Couto e Silva (2012) buscou investigar o perfil de acadêmicos de Psicologia quanto às características das relações interpessoais e o repertório de habilidades sociais. A amostra pesquisada incluiu 153 estudantes, utilizando um *checklist* de Relações Interpessoais-II e o IHS-Del Prette. Os resultados da pesquisa indicaram que esses acadêmicos tendem a manter relações amigáveis, apresentam maior disposição para as interações, mas demonstram pouco afeto, com um repertório maior de habilidades sociais quando comparados com outros acadêmicos. Os fatores do IHS com maiores resultados foram os de enfrentamento e autoafirmação com risco, conversação e desenvoltura social e autoexposição a desconhecidos e situações novas.

Bolsoni-Silva (2009) realizou uma pesquisa com o intuito de comparar as habilidades sociais, avaliadas pelo IHS-Del-Prette, com 39 acadêmicos de Psicologia antes e após participarem de um treinamento em habilidades sociais. A amostra foi composta em sua maioria por mulheres e, como resultados, verificou-se um repertório competente de habilidades sociais desde a avaliação inicial. Mesmo assim, observaram melhoras em todos os fatores após o treinamento. Já na pesquisa de Magalhães e Murta (2003), foram realizadas 10 sessões em grupo com 13 acadêmicos de Psicologia com o intuito de investigar os efeitos de um treinamento em habilidades sociais. Inicialmente, todos os participantes responderam ao IHS-Del-Prette e, após a participação no treinamento, foram observadas melhoras nos fatores do teste.

Diante disso, a presente pesquisa teve por objetivo avaliar o repertório de habilidades sociais de acadêmicos de Psicologia de uma instituição privada em Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), relacionando os fatores que compõem o IHS-Del-Prette com variáveis sociodemográficas. É apontado na literatura o impacto de variáveis sociodemográficas no desempenho social competente, além de influências de contextos culturais distintos (DEL PRETTE *et al.*, 2004; TAVARES; COUTO; SILVA, 2012). Vale destacar que Dourados constitui-se como uma cidade universitária, possuindo duas universidades públicas e dois centros universitários particulares. A cidade recebe acadêmicos de cidades próximas, sendo 12 cidades que formam a região da grande Dourados. Além disso, acadêmicos de cidades mais distantes e de outros estados também frequentam a formação no ensino superior, morando na cidade ou viajando todos os dias letivos em ônibus fornecidos pelas prefeituras.

2.2 Método

2.2.1 Participantes

Participaram da pesquisa 136 acadêmicos regularmente matriculados no curso de Psicologia de uma instituição privada de Dourados (MS). A amostra foi composta por acadêmicos de todos os semestres regulares³ e dos períodos matutino e noturno, com idade aproximada de 25 anos (25,27 anos). A tabela 2 apresenta as características sociodemográficas da amostra.

TABELA 2: Variáveis sociodemográficas

| Variáveis | | N (%) |
|---|-----------------------|------------|
| Semestre | 2º | 28 (20,6) |
| | 4º | 25 (18,4) |
| | 6º | 30 (22,1) |
| | 8º | 23 (16,9) |
| | 10º | 30 (22,1) |
| Turno | Diurno | 63 (46,3) |
| | Noturno | 73 (53,7) |
| Sexo | Feminino | 120(88,2) |
| | Masculino | 16 (11,8) |
| Idade | Até 24 anos | 88 (64,7) |
| | Acima de 24 anos | 48 (35,3) |
| Estado Civil | Solteiro | 93 (68,4) |
| | Casado | 42 (30,9) |
| | Separado | 1 (0,7) |
| Mora em | Dourados | 52 (38,2) |
| | Dourados para estudar | 32 (23,5) |
| | Outra Cidade | 52 (38,2) |
| Trabalha | Não | 76 (55,9) |
| | Sim | 60 (44,1) |
| Possui dependência acadêmica | Não | 104 (76,5) |
| | Sim | 32 (23,5) |
| Julga ter habilidade para trabalho em grupo | Não | 15 (11,2) |
| | Sim | 119 (88,8) |

Conforme observado na tabela 2, a maior proporção dos acadêmicos é do sexo feminino, padrão também destacado em cada semestre. Além disso, a maioria dos acadêmicos

³ Os cursos oferecidos pela Instituição obedecem a um regime semestral. Assim, o primeiro semestre do ano conta apenas com semestre ímpares e, o segundo, com semestres pares.

não possui dependência acadêmica, ou seja, reprovação em disciplinas cursadas, e julga ter habilidades para realizar atividades e trabalhos em grupo.

2.2.2 Instrumentos

Para a coleta, foram utilizados um questionário sociodemográfico elaborado para esta pesquisa e o IHS-Del-Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). O questionário sociodemográfico incluiu 27 perguntas de múltipla escolha para identificar o perfil da amostra participante. O IHS-Del-Prette é um instrumento de autorrelato com 38 itens que avalia o repertório de habilidades sociais a partir de situações interpessoais comuns. Para a avaliação do IHS-Del-Prette, o examinando deve analisar a situação social apresentada e a reação correspondente sinalizada, atribuindo uma frequência a esta relação, nas respostas de escala do tipo Likert com variação de nunca a sempre. O IHS-Del-Prette apresenta uma estrutura composta de cinco fatores, utilizados como base para a análise dos dados: fator 1, Enfrentamento Com Risco; fator 2, Autoafirmação na Expressão de Afeto Positivo; fator 3, Conversação e Desenvoltura Social; fator 4, Autoexposição a Desconhecidos ou a Situações Novas; e fator 5, Autocontrole da Agressividade em Situações Aversivas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014).

2.2.3 Procedimentos

Inicialmente, a pesquisa foi encaminhada para a análise no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), tendo sido aprovado sob o protocolo CEP/UCDB/42784115.0.0000.5162. A fim de preservar a identidade de cada participante, cada instrumento foi identificado apenas pelo número que um recebeu no momento da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. A coleta dos dados foi realizada na sala de aula de cada semestre, no período correspondente ao de matrícula, ao longo do mês de setembro de 2015. Os alunos foram convidados para participação livre, sendo explicados os objetivos e cuidados éticos. Os participantes leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), ouvindo as instruções e respondendo aos dois instrumentos, o questionário sociodemográfico e o IHS-Del-Prette. Após as aplicações, os inventários foram corrigidos e seus dados tabulados, procedimento repetido com o questionário sociodemográfico.

2.2.4 Tratamento dos dados

Para a análise dos dados, foram utilizados os testes de diferença de médias, para quando existem duas categorias a serem consideradas como o período de estudo que é classificado em diurno e noturno, e o teste de análise de variância (ANOVA), quando existem mais variáveis como os semestres, sendo cinco semestres vigentes. Foi utilizado o teste de correlação linear de Pearson, com confiabilidade de 95% e considerando nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

2.3 Resultados e discussão

Para a análise dos resultados, foram cruzados os fatores descritos no IHS-Del-Prette com os dados do questionário sociodemográfico, buscando verificar as diferenças estatísticas na amostra. A variável sexo, apontada como importante para explicar diferenças nos repertórios de habilidades sociais, não foi relacionada devido a amostra ter sido composta, em sua maioria, por mulheres (88,2%). Um levantamento do Conselho Federal de Psicologia (CFP) realizado em 2002 (LHULLIER; ROSLINDO, 2013), identificou que a profissão era constituída por 89% de mulheres, dado que permanece consistente com os de estudos anteriores. Essa proporção é observada nos cursos de graduação em Psicologia, que contam com maior número de acadêmicas. A pesquisa de Del Prette *et al.* (2004) evidenciou que o sexo influenciou o repertório de habilidades sociais, sendo os homens considerados mais assertivos.

Uma das análises levou em conta apenas a variável semestre, mas não houve diferenças significativas no repertório de habilidades sociais. Esse dado difere de outros resultados prévios da literatura, Carneiro e Teixeira (2011) obtiveram um resultado de melhor repertório de habilidades sociais para semestres iniciais do curso de Psicologia, especialmente para os fatores 3 (conversação e desenvoltura social) e 4 (autoexposição a desconhecidos e situações novas).

Ainda analisando quanto aos semestres, 10 participantes (35,7%) do segundo semestre tiveram indicação para treinamento em habilidades sociais, pois os déficits podem ser considerados como fonte de problemas. No oitavo semestre foram encontrados os menores índices de indicação para treinamento, pois apenas três participantes (13%) obtiveram esses escores. Esse dado também difere da pesquisa de Carneiro e Teixeira (2011), cuja indicação para treinamento em habilidades sociais foi mais prevalente para os semestres finais. Apesar

disso, espera-se que o ensino superior forneça ocasiões para o desenvolvimento da competência social e, assim, acadêmicos de semestres mais avançados tenham um repertório mais elevado que estudantes de semestres iniciais.

Em relação ao turno, diurno ou noturno, também não houve diferenças significativas para nenhum dos fatores relacionados ao IHS-Del-Prette, bem como repertório geral. Analisando a indicação para treinamento, os dados também foram semelhantes em relação ao turno, 17 acadêmicos (26,9%) do diurno e 20 acadêmicos (27,3%) do noturno tiveram indicação para treinamento. Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Bolsoni-Silva *et al.* (2010), com indicação de treinamento semelhantes para os turnos integral e noturno. Relacionando com as queixas ouvidas e relatadas aos professores, é mais prevalente que acadêmicos do noturno expressem cansaço, irritação e dificuldades para demandas interpessoais, pois alegam que a jornada de trabalho, somada à formação, reflete como estressores. Entretanto, os dados observados não indicam que essas queixas sejam associadas ao repertório de habilidades sociais.

Outra variável incluída na pesquisa foi o trabalho, não sendo observadas relações estatisticamente significativas com os fatores do IHS-Del-Prette na população pesquisada. Na pesquisa de Soares, Poubé e Mello (2009), essa variável foi relacionada a um desempenho médio superior de acadêmicos do curso de Psicologia de instituições particulares quanto à autonomia pessoal, devido ao fato de que trabalhar está relacionado à independência financeira, mas com maior ansiedade na realização de exames. Essas características foram apontadas pelos autores como importantes na adaptação acadêmica, que se relacionou positivamente com as habilidades sociais. Também não foram observadas diferenças significativamente relevantes nas médias quando consideradas dependências acadêmicas.

A idade é uma variável destacada como influente no repertório de habilidades sociais (DEL PRETTE *et al.*, 2004). Na pesquisa, a idade foi estatisticamente relevante com o repertório geral de habilidades sociais e com o fator 1, conforme tabela 3.

TABELA 3: Idade em relação às habilidades sociais (IHS-Del-Prette)

| IHS-Del-Prette | Idade | N | Média | D.P | t | P |
|---|--------------|----------|--------------|------------|----------|----------|
| Fator 1 | Até 24 | 88 | 8,18 | 2,55 | 4,57 | 0,034 |
| (Enfrentamento e autoafirmação com risco) | Mais 24 | 48 | 9,26 | 3,22 | | |
| Fator 2 | Até 24 | 88 | 8,98 | 1,68 | 1,73 | 0,191 |
| (Autoafirmação na expressão do afeto positivo) | Mais 24 | 48 | 9,37 | 1,67 | | |
| Fator 3 | Até 24 | 88 | 6,83 | 1,85 | 1,96 | 0,164 |
| (Conversação e desenvoltura social) | Mais 24 | 48 | 7,29 | 1,77 | | |
| Fator 4 | Até 24 | 88 | 3,30 | 1,46 | 3,85 | 0,052 |
| (Autoexposição a desconhecidos e situações novas) | Mais 24 | 48 | 3,80 | 1,35 | | |
| Fator 5 | Até 24 | 88 | 1,04 | 0,59 | 0,78 | 0,379 |
| (Autocontrole da agressividade) | Mais 24 | 48 | 0,95 | 0,60 | | |
| Escore Total | Até 24 | 88 | 90,35 | 16,66 | 5,28 | 0,023 |
| | Mais 24 | 48 | 97,54 | 18,78 | | |

A partir da tabela 3, é possível observar uma relação entre as médias estatisticamente significativa levando em consideração a variável idade para o escore total ($p=0,023$) e fator 1 ($p=0,034$) do IHS-Del-Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). Com base nos dados, é possível relacionar que os acadêmicos com mais de 24 anos obtiveram, em média, escores superiores aos acadêmicos com até 24 anos quando analisados o escore total, ou seja, o repertório de habilidades sociais foi mais elaborado para aqueles estudantes mais velhos. Esse dado é compatível com o esperado na literatura, pois o repertório de habilidades sociais é desenvolvido a partir de um processo de aprendizagem e maturidade (CABALLO, 2003). Na pesquisa de Del Prette *et al.* (2004), os resultados indicaram que o grupo de acadêmicos de Psicologia mais novos obtiveram escores mais elevados apenas no fator 4, referente à autoexposição a desconhecidos e situações novas. Esses autores levantaram hipóteses para justificar a similaridades dos achados de baixa amplitude na faixa etária e que diferenças no repertório de habilidades sociais são menores a partir da adolescência.

Na pesquisa, observou-se que os estudantes de Psicologia com mais de 24 anos obtiveram médias superiores quanto ao fator 1, referente ao enfrentamento e autoafirmação com risco. Del Prette e Del Prette (2014) descrevem esse fator como a habilidade de lidar com situações que exijam a afirmação e defesa de direitos pessoais, havendo possibilidade de oposição, indicando assertividade. Assim, ressalta-se que a habilidade de enfrentar e lidar com situações em que há risco de reação indesejável do interlocutor melhora com a idade, relação provavelmente explicada pelas experiências de vida que servem como fonte de aprendizagem para um repertório socialmente competente.

Outra variável analisada foi o estado civil, conforme a tabela 4:

TABELA 4: Estado civil em relação às habilidades sociais (IHS-Del-Prette)

| IHS-Del-Prette | Estado Civil | N | Média | D.P | t | P |
|---|---------------------|----------|--------------|------------|----------|----------|
| Fator 1 | Casado | 42 | 9,38 | 3,13 | 4,87 | 0,029 |
| (Enfrentamento e autoafirmação com risco) | Solteiro | 93 | 8,24 | 2,62 | | |
| Fator 2 | Casado | 42 | 9,63 | 1,64 | 5,89 | 0,017 |
| (Autoafirmação na expressão do afeto positivo) | Solteiro | 93 | 8,88 | 1,67 | | |
| Fator 3 | Casado | 42 | 7,56 | 1,93 | 5,96 | 0,016 |
| (Conversação e desenvoltura social) | Solteiro | 93 | 6,74 | 1,75 | | |
| Fator 4 | Casado | 42 | 4,02 | 1,20 | 8,79 | 0,004 |
| (Autoexposição a desconhecidos e situações novas) | Solteiro | 93 | 3,25 | 1,47 | | |
| Fator 5 | Casado | 42 | 0,98 | 0,53 | 0,26 | 0,608 |
| (Autocontrole da agressividade) | Solteiro | 93 | 1,03 | 0,61 | | |
| Escore Total | Casado | 42 | 100,05 | 17,98 | 10,23 | 0,002 |
| | Solteiro | 93 | 89,87 | 16,71 | | |

Quanto ao estado civil, observou-se diferenças de médias estatisticamente significativas para todos os fatores, exceto o fator 5 ($p=0,608$). Dessa forma, estar casado impactou positivamente o repertório de habilidades sociais, no enfrentamento e autoafirmação com risco ($p=0,029$), na autoafirmação na expressão de sentimento positivo ($p=0,017$), na conversação e desenvoltura social ($p=0,016$) e na autoexposição a desconhecidos e situações novas ($p=0,004$). Não foram identificadas diferenças nas médias entre solteiros e casados quanto ao autocontrole da agressividade. Villa (2005) destaca a importância do repertório socialmente competente para o casamento, relacionando-o positivamente para a satisfação conjugal. Especificamente, a autora citada relacionou a autoafirmação da expressão de sentimento positivo (fator 2) como mais importante para a satisfação conjugal, seguida do enfrentamento e autoafirmação com risco (fator 1) e do autocontrole da agressividade (fator 5). Para os homens, a habilidade social mais implicada na satisfação foi o fator 5 e para as mulheres foi o fator 2 (VILLA, 2005), mas pela amostra ter contado apenas com 3,7% de homens casados, esse baixo número pode ter sido insuficiente para que essa relação fosse evidenciada, assim como foi possível observar para o fator mais destacado pelas mulheres. De forma geral, é possível levantar a hipótese de que o casamento ofereceu uma possibilidade de desenvolvimento de um repertório mais elevado para as habilidades sociais, ao passo que são destacadas como importantes para a manutenção e satisfação no casamento.

Na presente pesquisa, o repertório geral de habilidades sociais mostrou correlação estatística mais forte com a condição de ser casado ($p=0,002$), corroborando a hipótese citada. Apesar de uma relação estatística forte, a análise estatística realizada não permite estabelecer

uma relação de causa, mas descrever a relação de distribuição entre variáveis. Buscando analisar essas relações entre médias, os fatores mais destacados como importantes para a satisfação no casamento na pesquisa de Villa (2005), também indicaram correlações fortes com a variável casamento, para o fator 2 ($p=0,017$) e para o fator 1 ($p=0,029$). A única correlação destacada por Villa (2005) que não foi observada para essa amostra de acadêmicos de Psicologia foi o fator 5, autocontrole da agressividade ($p=0,608$). Com os dados levantados no presente estudo, não é possível identificar a justificativa para a ausência dessa correlação, mas assertividade pode ser um recurso importante no manejo de situações aversivas e, os acadêmicos de Psicologia normalmente avaliam seus comportamentos segundo o estereótipo da profissão, com um padrão de tranquilidade e controle (CARNEIRO; TEIXEIRA, 2011).

A tabela 5 apresenta as relações entre as habilidades sociais e o local de moradia. As classes da variável foram divididas em morar na cidade, morar em Dourados apenas para estudar e morar em outra cidade. Dessas categorias, morar em Dourados representa os participantes que residem nesse local não apenas com o propósito de estudar. Morar em Dourados apenas para estudar inclui os participantes que estão nesta cidade com a finalidade de cumprir a formação superior. Morar em outra cidade se refere a residir nas cidades próximas que formam a região de Dourados, que utiliza os serviços oferecidos de transporte por prefeituras para se deslocarem à instituição nos dias letivos.

TABELA 5: Local de moradia em relação às habilidades sociais (IHS-Del-Prette).

| IHS-Del-Prette | Mora em: | N | Média | D.P | F | P |
|--|------------------------------|----------|--------------|------------|----------|----------|
| Fator 1 (Enfrentamento e autoafirmação com risco) | Dourados | 52 | 9,57 | 2,83 | | |
| | Dourados apenas para estudar | 32 | 7,41 | 2,91 | 6,74 | 0,002 |
| | Outra cidade | 52 | 8,27 | 2,50 | | |
| Fator 2 (Autoafirmação na expressão do afeto positivo) | Dourados | 52 | 9,46 | 1,35 | | |
| | Dourados apenas para estudar | 32 | 9,00 | 1,69 | 1,88 | 0,157 |
| | Outra cidade | 52 | 8,84 | 1,93 | | |
| Fator 3 (Conversação e desenvoltura social) | Dourados | 52 | 7,62 | 1,64 | | |
| | Dourados apenas para estudar | 32 | 6,78 | 1,66 | 5,44 | 0,005 |
| | Outra cidade | 52 | 6,50 | 1,96 | | |
| Fator 4 (Autoexposição a desconhecidos e situações novas) | Dourados | 52 | 3,96 | 1,29 | | |
| | Dourados apenas para estudar | 32 | 3,07 | 1,37 | 5,12 | 0,007 |
| | Outra cidade | 52 | 3,26 | 1,50 | | |
| Fator 5 (Autocontrole da agressividade) | Dourados | 52 | 0,84 | 0,63 | | |
| | Dourados apenas para estudar | 32 | 1,20 | 0,58 | 4,35 | 0,015 |
| | Outra cidade | 52 | 1,06 | 0,51 | | |
| Escore Total | Dourados | 52 | 99,50 | 16,41 | | |
| | Dourados apenas para estudar | 32 | 87,22 | 17,40 | 6,57 | 0,002 |
| | Outra cidade | 52 | 89,77 | 17,38 | | |

O local de moradia mostrou relação com as habilidades sociais, com exceção do fator 2 (autoafirmação na expressão do sentimento positivo; $p=0,157$). Foram observadas diferenças nas médias para o escore geral e demais fatores, ou seja, aqueles que afirmaram morar em Dourados obtiveram médias significativamente superiores no escore geral ($p=0,002$) e a maioria dos fatores, especificamente, para o enfrentamento e autoafirmação com risco ($p=0,002$), conversação e desenvoltura social ($p=0,005$) e a autoexposição a desconhecidos e situações novas ($p=0,007$).

A análise estatística realizada não permite associar uma relação de causa, mas evidencia a correlação entre essas médias, permitindo destacar a associação entre estes fatores. Assim, ressaltam-se duas hipóteses destacadas na literatura como influentes no repertório de habilidades sociais e saúde mental de acadêmicos: o efeito da localidade como variável do ambiente representando a cidade que possui características distintas; e residir com a família que poderia ser entendida como um fator de proteção ao estresse. Dos acadêmicos participantes que residem em Dourados, apenas três relataram não morar com familiares.

Daqueles que moram em outra cidade, cinco declararam não residir com familiares. Já aqueles que moram em Dourados apenas para estudar, 21 afirmaram morar sozinho ou com amigos e 11 com cônjuge ou avós.

No fator 5, autocontrole da agressividade ($p=0,015$), foi observado a diferenças entre os escores, com maiores médias para os acadêmicos que moram em Dourados apenas para estudar, seguido daqueles que moram em outra cidade. Morar em outra cidade implica em descolar-se todo o período letivo, o que ocorre, na maioria das vezes, de ônibus. Para essa parte da população, identificou-se as menores médias apenas no fator 3, que é a capacidade de conversação e desenvoltura social. As menores médias foram obtidas pelos acadêmicos que são de outra cidade, mas moram em Dourados para estudar no escore total, referência de assertividade e exposição a desconhecidos e situações novas.

Uma pesquisa realizada por Silva (2015) teve o intuito de avaliar as habilidades sociais e o comportamento do motorista entre universitárias que são usuárias de bebida alcoólica e aquelas que não fazem uso. Para avaliar as habilidades sociais, foi utilizado o questionário de avaliação das habilidades sociais - comportamentos e contextos para universitários que identificou três fatores de análise: expressão de sentimentos positivos (fator 1), enfrentamento de situações negativas (fator 2), situações como falar em público (fator 3). Como resultado, foram identificadas relações com o local de moradia, sendo que as universitárias que relataram morar com a família obtiveram melhores médias com relação ao enfrentamento de críticas e no repertório geral, sendo observada correlação estatística entre o local de moradia e o enfrentamento de situações negativas. Em relação a morar em república, maiores médias foram identificadas quanto à expressão de sentimentos positivos e falar em público (SILVA, 2015). Conforme tabela 5, os acadêmicos que residem em Dourados apenas para estudar, obtiveram menores médias para o escore geral e quase todos os fatores, com exceção do autocontrole da agressividade. Assim, diferente do estudo de Silva (2015), que identificou melhores recursos para lidar com expressões de sentimento positivo, esses acadêmicos demonstram melhores capacidades para o manejo da agressividade em situações aversivas.

Outra pesquisa que corrobora os dados encontrados é o estudo de Cerchiari, Caetano e Faccenda (2008), cujos resultados indicaram que os tipos de moradia do estudante, especialmente morar com a família, favorece o bem-estar psicológico. A saúde mental pode ser relacionada ao repertório de habilidades sociais, como um fator de proteção para manejar e enfrentar situações estressoras. Dessa forma, essa é uma hipótese a ser levantada, pois os acadêmicos que moram em Dourados longe da família são expostos a demandas estressoras

para lidar com atividades rotineiras, como pagar contas, fazer compras e afazeres domésticos. Apesar de Dourados ser considerada uma cidade universitária, os acadêmicos normalmente residem próximo à instituição de ensino, mas não existem muitas opções de serviços na região, como bancos, mercados e lojas. Ainda assim, essa variável de local de moradia poderá ser utilizada para investigações futuras quanto à saúde mental e bem-estar de universitários, com estudos que privilegiem a análise e explicações de suas implicações. Essa hipótese é apoiada pelo fato dos acadêmicos de outros municípios, mesmo levando por vezes 4 horas para chegarem à faculdade, não apresentarem as menores médias, apesar de queixas serem relatadas quanto ao cansaço das viagens, o apoio familiar pode ser identificado como um fator de proteção para o repertório de habilidades sociais.

2.4 Conclusões

A literatura destaca o impacto de variáveis como sexo, idade, localidade e contextos culturais no repertório de habilidades sociais (DEL PRETTE *et al.*, 2004; TAVARES; COUTO; SILVA, 2012). Nesse sentido, considerando as variáveis apontadas como influentes para o desempenho socialmente competente, esta pesquisa buscou identificar os fatores sociodemográficos mais implicados no repertório de habilidades sociais de acadêmicos de Psicologia de uma instituição privada de Dourados.

Assim, foi possível identificar que, diferentemente do destacado na literatura, não houve relações significativas com o semestre de estudo, ou seja, esses acadêmicos apresentam poucas mudanças no repertório das habilidades sociais. Esse fato pode sinalizar um espaço para possíveis contribuições institucionais, haja vista a importância das habilidades sociais na adaptação e sucesso acadêmico, já que as vivências acadêmicas podem ampliar o repertório para desempenhar-se de forma competente nas relações sociais, fator intrinsecamente associado à competência acadêmica (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Assim, é importante que atividades sejam desenvolvidas para que esses acadêmicos também ganhem e desenvolvam estes aspectos interpessoais, não apenas os conteúdos científicos.

Sobre a necessidade de treinamento em habilidades sociais, nota-se que a maior porcentagem é referente aos acadêmicos do segundo semestre. Esses acadêmicos estão em transição ao ensino superior, concluíram o primeiro semestre e passaram pelas primeiras experiências de provas, trabalhos e exames. Nesse sentido, sabe-se que a entrada no ensino superior marca um período de tarefas a serem desempenhas, com maior exigência de mobilização de capacidades cognitivas e autonomia de estudo (SOARES; POUBE; MELLO,

2009). Esse dado aponta a importância de medidas que promovam adaptação e o desenvolvimento das habilidades sociais destacadas para o desempenho no ensino superior.

As relações entre as médias foram estatisticamente significativas quando considerados idade, estado civil e local de moradia. Os resultados corroboram dados da literatura quando destacam que a idade é fator relacionado às habilidades sociais, que são desenvolvidas como um processo de aprendizagem e que são mediados pela maturidade cognitiva, já que implicam a análise e interpretação da situação, como forma de resolução de problemas (CABALLO, 2003). Quanto ao estado civil, identificou-se uma correlação positiva para estar casado e o repertório de habilidades sociais, ou seja, esses dados indicam o casamento como um fator de desenvolvimento de um repertório mais eficaz para as habilidades sociais. A exceção observada foi quanto ao autocontrole da agressividade, entretanto, não foi um objetivo desta pesquisa avaliar especificamente essa relação. Apesar disso, é importante que novos estudos busquem avaliar como essa correlação pode ser justificada.

Já o local de moradia impactou o repertório de habilidades sociais de forma que morar em Dourados favoreceu um desempenho social competente. O local de moradia pode fornecer apoio social, o que justifica o fato de acadêmicos que moram em Dourados ou se deslocam para os estudos obterem as maiores médias nas habilidades sociais que acadêmicos que moram na cidade para estudar, longe de suas famílias.

Conhecer o perfil de habilidades sociais é importante para que se possa relacioná-las às exigências do ambiente acadêmico. Essas informações podem explicar alguns dos desafios enfrentados na formação superior e, a partir dessas análises, é possível desenvolver e aprimorar as práticas institucionais que visam à adaptação ao ensino superior e ao desenvolvimento do repertório de habilidades sociais competentes. Entretanto, é importante que novas pesquisas considerem variáveis culturais da localidade para determinar padrões específicos do desempenho social de acadêmicos, bem como sobre o impacto de programas institucionais sobre esse repertório, que impacta o desempenho acadêmico.

2.5 Referências

BOLSONI-SILVA, A. T. Supervisão em habilidades sociais e seu papel na promoção deste repertório em estagiários de Psicologia. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 5, n. 1, 2009. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v5n1/v5n1a03.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T.; *et al.* Caracterização das habilidades sociais de universitários. **Contextos Clínicos**, v. 3, n.1, jun. 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v3n1/v3n1a07.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

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

CARNEIRO, A. A.; TEIXEIRA, C. M. Avaliação de habilidades sociais em alunos de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 2, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v2n1/05.pdf>>. Acesso em 23 de novembro de 2015.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estudos em Psicologia** (Natal), v. 10, n. 2, set/dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a10v10n3.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette)**: manual de aplicação, apuração e interpretação. 5ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; *et al.* Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004. Disponível em <www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a07v17n3.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

LHULLIER, L. A.; ROSLINDO, J. J. As psicólogas brasileiras: levantando a ponta do véu. Em: LHULLIER, L. A. **Quem é a psicóloga brasileira?** Mulher, Psicologia e Trabalho. Brasília: CFP, 2013.

MAGALHÃES, P. P.; MURTA, S. G. Treinamento de habilidades sociais em estudantes de Psicologia: um estudo pré-experimental. **Temas em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 28-37, 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100004>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

PEREIRA, A. S.; WAGNER, M. F.; OLIVEIRA, M. S. Déficits em habilidades sociais e ansiedade social: avaliação de estudantes de Psicologia. **Psicologia da Educação**, v. 38, 1º sem., p. 113-122, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100010>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

SILVA, A. G. **Habilidades sociais e comportamento do motorista entre universitárias usuárias e não usuárias de bebida alcoólica**. Tese (Doutorado Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2015.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, v. 2, n. 33, p. 139-151, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v33n2/v33n2a01.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro 2016.

SOARES, A. B.; POUBE, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, v. 30, p. 213-277, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000100004>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

TAVARES, W. M.; COUTO, G.; SILVA, R. M. F. C. Perfil de relações interpessoais e habilidades sociais de estudantes de Psicologia. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 75-92, jun. 2012. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v3n1/a06.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

VILLA, M. B. **Habilidades sociais no casamento**: avaliação e contribuição para a satisfação conjugal. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2005.

**3 ARTIGO: AUTOEFICÁCIA DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA: RELAÇÕES
COM CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO**

3 AUTOEFICÁCIA DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA: RELAÇÕES COM CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO

RESUMO

As crenças de autoeficácia incluem a avaliação das próprias capacidades e no ensino superior, essas crenças são implicadas na autorregulação da aprendizagem e desenvolvimento das competências exigidas pela formação. Este estudo teve por objetivo avaliar a autoeficácia na formação superior de acadêmicos de Psicologia de Dourados (MS) de uma instituição privada. Participaram 136 estudantes, de todos os semestres vigentes e matriculados nos períodos diurno e noturno, sendo utilizados a Escala de Autoeficácia na Formação Superior e um questionário sociodemográfico. A análise dos resultados indicou que semestre e turno não são variáveis estatisticamente relevantes, mas os acadêmicos do período noturno obtiveram menores médias quanto à gestão acadêmica e proatividade. O estado civil foi uma variável com relevância estatística, assim como o local de moradia. Os fatores que influenciaram a autoeficácia na formação superior foram relacionados com aspectos relevantes na formação dessas crenças, como exposição a experiências diretas, aprendizagem vicária e estados emocionais ou estressores. Compreender como o acadêmico avalia suas capacidades é importante para o desenvolvimento de medidas que promovam a autoeficácia na formação superior, que influencia a permanência e adaptação acadêmica.

Palavras-Chave: Autoeficácia; Características Sociodemográficas; Formação Superior; Psicologia.

ABSTRACT

The self-efficacy beliefs include the evaluation of the own skills and, in higher education, these beliefs are implicated in the self-regulation of learning and development of skills required by the formation. This study aimed to evaluate the self-efficacy in the formation of the Psychology academics of a private institution of Dourados (MS). 136 students participated, enrolled in all semesters in day and night periods. It were used the Self-efficacy Scale in Higher Education and a sociodemographic questionnaire. The results indicated that semester and period and are not statistically relevant variables, but academics of the night period had lower averages regarding the academic management and proactivity. Marital status was a variable with statistical significance, as well as the place of residence. Factors influencing the self-efficacy in higher education were related to relevant aspects in the formation of these beliefs, such as exposure to direct experiences, vicarious learning and emotional or stressful states. Understanding how the academics evaluates their skills is important for the development of measures that promote self-efficacy in higher education, which influences the permanence and academic adaptation.

Keywords: Self-efficacy; Sociodemographic characteristics; Higher education; Psychology.

3.1 Introdução

A autoeficácia é um conceito elaborado por Bandura (1977), ao investigar mecanismos que funcionavam como uma autorregulação e controlam a motivação, estilos de pensamento e

a vida emocional das pessoas. Ao avaliar a eficácia de tratamentos para fóbicos, Bandura centrou sua investigação em três elementos: o poder de promover mudanças psicossociais, a generalização dessas mudanças e sua durabilidade. Dessa forma, a autoeficácia foi definida como um dos mecanismos pelos quais as pessoas influenciam suas próprias ações. Especificamente, refere-se à confiança na capacidade pessoal que permite a organização e execução de certas ações (BANDURA, 1994, 2008).

Autoeficácia é definida como a crença sobre as capacidades para produzir um desempenho que influencie eventos que afetem a própria vida. Essa crença determina como a pessoa se sente, como pensa, usa sua motivação e se comporta. Uma forte noção de autoeficácia afeta as realizações pessoais e seu bem-estar, ou seja, pessoas com forte percepção da própria eficácia entendem as dificuldades como desafios a serem superados, mantendo foco na tarefa sem desistência. Já pessoas com baixa percepção de autoeficácia tendem a evitar tarefas difíceis, mantêm baixas aspirações e pouco comprometimento com metas, desistindo quando dificuldades aparecem (BANDURA, 1994). No ensino superior, acadêmicos se deparam constantemente com tarefas e demandas que exigem criatividade, adaptação e esforço, como trabalhos e estágios.

A eficácia dessas crenças influencia a escolha de quais atitudes serão tomadas, qual esforço será despendido para que objetivos sejam alcançados, por quanto tempo a pessoa persistirá em suas estratégias, se haverá resiliência à adversidade, o quanto de estresse e depressão serão vivenciados e o nível de realização que será alcançado. Ao se considerar o conceito de autoeficácia, é importante compreender alguns aspectos que permeiam este tema, como a perspectiva de agência humana proposta pela Teoria Social Cognitiva. Nesse sentido, o ser humano é agente da própria experiência e não apenas vivencia ou é exposto a ela, mas está no centro da experiência e influencia seu próprio funcionamento e circunstâncias da vida de forma intencional (BANDURA, 2001, 2008; NUNES, 2008).

Bandura (1994) destaca que a autoeficácia apresenta diversos efeitos sobre os processos cognitivos. Diversas ações são inicialmente planejadas com a mediação da cognição, e a percepção na própria eficácia impactam os possíveis cenários na resolução de tarefas, para manter a orientação e instrução da tarefa, é exigida uma forte percepção de autoeficácia. Assim, quem é capaz de uma constante crença de autoeficácia estabelece uma meta desafiadora e utiliza do raciocínio crítico para atingir o desempenho esperado. Nos processos afetivos, a crença de autoeficácia afeta a forma de experimentar e lidar com emoções, impactando o nível de estresse experimentado ao lidar com dificuldades e manter-se motivado em tarefas. Essa percepção é fundamental na vivência das sensações de ansiedade,

por exemplo, acreditar ser incapaz de lidar com a percepção de ameaça diante da sensação de ansiedade faz com que o sujeito perceba o ambiente como perigoso, causando sofrimento, prejudicando o desempenho e fazendo com que a pessoa crie estratégias de evitação. Nesse sentido, as experiências de sucesso são a principal forma de proporcionar mudanças na personalidade. A crença de autoeficácia impacta a escolha de ambientes e atividades, ao passo que existe uma tendência de evitar atividades e ambientes que o indivíduo acredita não ter recursos de enfrentamento (BANDURA, 1994).

Para Bandura (1993), um dos principais objetivos da educação formal é o de capacitar intelectualmente seus alunos, mas deve incluir o desenvolvimento de crenças pessoais e capacidades de autorregulação para a permanência na formação. Esses recursos pessoais permeiam a aquisição de novos conhecimentos e, as mudanças que o mundo globalizado apresenta, favorecem a capacidade de aprendizagem autodirigida. Essa forma de aprendizagem inclui o uso de instruções sociais, que favorecem a autoeficácia na capacidade acadêmica. Nesse sentido, a autoeficácia pode impactar o desempenho e integração ao Ensino Superior, sendo compreendida como a crença na capacidade de regular-se e executar o que é necessário para a aprendizagem e desenvolvimento das competências requeridas pela formação.

Para lidar com as muitas informações e exigências curriculares, o conceito de autoeficácia tem sido relacionado como importante crença a ser desenvolvida nos acadêmicos. De fato, a autoeficácia tem sido apontada por estudos, como o de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), como relacionada positivamente com a integração ao ensino superior. Essa integração é referente ao modo como o acadêmico compartilha atitudes e valores com colegas e professores, respeitando exigências e normas da universidade, de modo a fazer parte dela. Essas habilidades, quando presentes, são relacionadas à qualidade de vida, saúde, bom desempenho acadêmico e relações interpessoais satisfatórias.

A autoeficácia também se relaciona com a proteção da saúde, já que influencia comportamentos saudáveis, ou seja, indivíduos com elevada percepção de autoeficácia emitem comportamentos relacionados à qualidade de vida e promoção de saúde e modificam mais facilmente as atitudes que trazem prejuízos. Além disso, a autoeficácia impacta as respostas fisiológicas ao estresse, reduzindo os prejuízos decorrentes do enfrentamento de situações estressoras (RIBEIRO, 1995).

Ao avaliar 252 estudantes com um instrumento de autorrelato, Teixeira e Gomes (2005) relacionaram autoconceito, autoeficácia, participação em atividades acadêmicas, comportamento exploratório, situação do mercado de trabalho e percepção de oportunidades

na decisão de carreira de estudantes em final de graduação. Os resultados indicam que a autoeficácia profissional, percepção de oportunidade e clareza de autoconceito são as variáveis que mais contribuem para a predição de decisão de carreira. Assim, a formação universitária deve complementar o desenvolvimento do autoconceito e autoeficácia, cabendo às instituições propiciar atividades que auxiliem no estabelecimento de metas e na transição ao mercado de trabalho.

Para apresentar as propriedades psicométricas da escala de autoeficácia acadêmica percebida, Sá (2006) avaliou 210 acadêmicos do curso de Psicologia e, posteriormente, 680 estudantes de outros cursos numa segunda fase da pesquisa. Como resultado, a autora citada confirmou a consistência interna do instrumento utilizado e mostrou a relação da autoeficácia acadêmica com um coeficiente de rendimento acadêmico, índice de habilidade social e a maioria de seus fatores. Assim, identificou-se a relevância de programas de promoção da autoeficácia para a adaptação e desempenho compatível com as reais capacidades de acadêmicos.

A pesquisa de Baptista, Alves e Santos (2008) teve por objetivo relacionar a percepção de suporte familiar com a autoeficácia geral e *locus* de controle⁴ de 403 acadêmicos, dos cursos de Matemática, Ciências da Computação, Psicologia, Pedagogia, Turismo, Nutrição, Enfermagem, Farmácia, Relações Públicas e Filosofia. Como resultados, foram observadas associações entre a percepção de suporte familiar, *locus* de controle e autoeficácia. Nesse sentido, quanto maior o apoio familiar, maior também a medida de autoeficácia e *locus* de controle interno, e quanto menor o suporte familiar, maior a medida de *locus* de controle externo. A autoeficácia também se relacionou ao *locus* de controle, mostrando também influências quanto ao sexo e classe social.

Para avaliar a eficácia de uma intervenção para a autorregulação da aprendizagem de alunos de primeiro ano com insucesso na Universidade dos cursos de ciências, Rosário *et al.* (2010) realizaram um estudo de caso utilizando medidas pré e pós teste, com questionário de conhecimentos das estratégias de autorregulação, inventário de processos de autorregulação da aprendizagem, inventário dos processos de estudo e questionário de autoeficácia e instrumentalidade das estratégias de autorregulação da aprendizagem. Os resultados indicam a eficácia do programa, com melhora da percepção sobre a autoeficácia da aprendizagem, sendo que acadêmicos com maiores conhecimentos sobre estratégias de aprendizagem desenvolvem

⁴ *Locus* de controle pode ser definido como a expectativa generalizada de alguém em sua capacidade de controlar os acontecimentos que se seguem às suas ações, como resultado de suas próprias ações ou pode fatores externos (BAPTISTA; ALVES; SANTOS, 2008).

processos de autorregulação da aprendizagem e aumentam sua percepção de autoeficácia. Assim, os autores sugerem a necessidade de incluir o desenvolvimento de competências de estudo e promover a autonomia desses alunos.

A pesquisa realizada por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) teve por objetivo validar uma Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). Participaram do estudo 535 acadêmicos das áreas de ciências humanas, exatas e biológicas, avaliados quanto a cinco dimensões: acadêmica, de regulação da formação, interação social, ações proativas e gestão acadêmica. Os resultados da pesquisa indicaram que esta escala é válida e fidedigna no que se propõe avaliar, sendo capaz de mensurar a percepção do estudante quanto a suas próprias capacidades de desempenhar-se academicamente.

Ao relacionar a autoeficácia ao autoconceito e comportamento exploratório, a pesquisa de Bardagi e Boff (2010) avaliou uma amostra de 231 formandos de uma universidade privada de cursos da área de ciências humanas, exatas, saúde e letras e artes. Como instrumentos, foram utilizados um questionário sociodemográfico, escalas de autoconceito e autoeficácia profissional e de exploração vocacional. Os resultados indicaram correlação positiva entre as variáveis estudadas, sugerindo que os acadêmicos que se engajam nas atividades possuem uma tendência a ter projetos de futuro mais estruturados e realistas. Os autores ressaltam a importância de acompanhar esse processo de transição entre a faculdade e o mercado de trabalho.

Outra pesquisa utilizando essa mesma escala foi desenvolvida por Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011a) no intuito de investigar a relação entre a autoeficácia e a integração ao ensino superior. A amostra da pesquisa incluiu 189 ingressantes de quatro cursos superiores, Letras, Matemática, Administração de Empresas e Tecnologia da Informação. Os resultados obtidos revelaram uma correlação positiva e significativa entre esses dois conceitos, indicando que a autoeficácia favorece a integração ao ensino superior, bem como o sucesso e permanência na universidade.

A fim de comparar a autoeficácia na formação superior entre o primeiro e segundo períodos letivos, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011b) utilizaram a AEFS e, como resultados, observaram a diminuição da crença de autoeficácia para a amostra no segundo período da graduação. Como justificativa, questionou-se o ingresso na universidade como influenciando um julgamento superestimado das próprias capacidades, o que faria essa diminuição aproximar as crenças das capacidades reais dos acadêmicos. Assim, os autores apontam a importância de intervenções que promovam a autoeficácia na formação, com o

desenvolvimento de estratégias de autorregulação e estímulo ao convívio social, que contribuem para o processo de formação superior.

Assim, o objetivo deste estudo foi avaliar a percepção de autoeficácia para a formação superior de acadêmicos de Psicologia de uma instituição privada em Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), buscando relações entre variáveis da amostra e do local. Dourados é a segunda maior cidade do estado e, junto com outras 12 cidades, é o centro de uma região, pois oferece serviços como de saúde, compras e de educação para todos esses municípios. É considerada uma cidade universitária, contando com duas universidades públicas e dois centros privados de ensino superior. Por isso, a cidade recebe um grande número de estudantes que passam a morar próximos às instituições de ensino e outros que viajam de outros municípios apenas para o período das aulas. Dessa forma, ao compreender como os acadêmicos avaliam as próprias capacidades exigidas pela formação, é possível correlacionar essas crenças com variáveis da população pesquisada, buscando relações que possam contribuir para o fortalecimento da autoeficácia na própria formação.

3.2 Método

3.2.1 Participantes

O estudo contou com 136 acadêmicos regularmente matriculados no curso de Psicologia de uma instituição privada em Dourados (MS). Participaram acadêmicos de todos os semestres regulares⁵ e dos períodos matutino (46,3%) e noturno (53,7%), com idade média de 25,27 anos. A maioria dos acadêmicos (88,2%) é do sexo feminino e não possui nenhuma dependência acadêmica (76,5%), ou seja, não possuíam naquele momento reprovação em nenhuma disciplina já cursada.

3.2.2 Instrumentos

Para a pesquisa, foram utilizados um questionário sociodemográfico elaborado para esta pesquisa e a AEFS, formulada por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010). A AEFS utiliza afirmações do tipo Likert descrita em 32 itens para averiguar a percepção do acadêmico em relação à própria capacidade em enfrentar as experiências que compõem o

⁵ Os cursos oferecidos pela Instituição obedecem a um regime semestral. Assim, o primeiro semestre do ano conta apenas com semestre ímpares e, o segundo, com semestres pares.

ensino superior, categorizados em cinco dimensões. A primeira dimensão se refere à autoeficácia acadêmica, definida como a capacidade de aprender, demonstrar e aplicar os conteúdos referentes à formação superior. A segunda dimensão decorre da autoeficácia na regulação da formação, relacionada com a confiança na habilidade de relacionamento interpessoal ligado ao âmbito de formação universitária. Já na terceira dimensão, é avaliada a autoeficácia na interação social, que inclui capacidade de relacionar-se com colegas e professores com finalidades acadêmicas e sociais. A quarta dimensão destaca a autoeficácia em ações proativas, ou seja, a confiança atribuída à capacidade de aproveitar oportunidades de formação e promover melhorias institucionais. A última dimensão ilustra a autoeficácia na gestão acadêmica, com a capacidade de envolver-se, planejar e cumprir os prazos das atividades da formação universitária (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011b).

3.2.3 Procedimentos

Inicialmente, a pesquisa foi encaminhada para a análise no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), tendo sido aprovado sob o protocolo CEP/UCDB/42784115.0.0000.5162. A fim de preservar a identidade de cada participante, cada protocolo de avaliação foi identificado apenas pelo número que cada participante recebeu no momento da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A coleta dos dados foi realizada na sala de aula de cada semestre, no período correspondente ao de matrícula durante o mês de setembro de 2015. Os alunos foram convidados para participação livre e, os participantes leram e assinaram o TCLE, sendo explicado os objetivos e cuidados éticos do estudo. Os participantes receberam as instruções e responderam aos dois instrumentos, o questionário sociodemográfico e a AEFS. Após as aplicações, as escalas foram corrigidas e seus dados tabulados, procedimento repetido com o questionário sociodemográfico.

3.2.4 Tratamento dos dados

Para a análise dos dados, foram utilizados os testes de diferença de médias, para quando existem duas categorias a serem consideradas como o período de estudo, e o teste de análise de variância (ANOVA), quando existem mais variáveis como os semestres. Foi utilizado o teste de correlação linear de Pearson, com confiabilidade de 95% e considerando nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

3.3 Resultados e discussão

A autoeficácia é observada em domínios, por exemplo, autoeficácia social, acadêmica, profissional. Assim, um desses domínios é referente ao desempenho acadêmico, ou seja, ao julgamento das próprias capacidades de organizar e executar ações que impactam na sua formação. Por isso, no ensino superior, a autoeficácia tem sido destacada como importante para o sucesso acadêmico (BANDURA, 2008). Para a avaliação da autoeficácia propostas pela escala AEFS, considera-se uma forte percepção quando a média observada para cada dimensão for igual ou superior a 7,0 e, médias inferiores são interpretadas como uma avaliação de poucas capacidades para executar as ações necessárias à formação (GUERREIRO, 2007).

Na população pesquisada, não foram encontradas diferenças de médias estatisticamente significativas com relação aos semestre e turno, ou seja, não foram observadas interferências na autoeficácia considerando turno e semestre. Apesar disso, destaca-se que a menor média foi obtida pelo 6º semestre (6,67) e, considerando o turno, pelos acadêmicos do noturno (6,1). Este dado permite a compreensão de que o 6º semestre atribui menor confiança às próprias capacidades e isso também foi observado para os acadêmicos do noturno, indicando uma fraca avaliação quanto à autoeficácia na formação. As maiores médias foram encontradas no domínio da autoeficácia na gestão acadêmica (8,62), que é a confiança na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir os prazos das atividades acadêmicas (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011b). Nesse sentido, conforme destacado por Bandura (1993), a autoeficácia contribui para a motivação no estabelecimento de metas a serem alcançadas, no planejamento de estratégias para atingir objetivos e na perseverança frente às dificuldades.

A análise das médias considerando o semestre e turno indicou ainda um pior índice quanto à dimensão da autoeficácia em ações proativas, que inclui a confiança para aproveitar as oportunidades de formação e aprendizagem e promover melhorias institucionais (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011b). Nessa dimensão, a menor média foi atribuída ao 2º semestre (6,86) e 6º semestre (6,67), em que estes acadêmicos julgam possui poucas capacidades para enfrentar as exigências da formação superior. Resultado similar foi encontrado por Guerreiro (2007), relacionando um baixo escore nesta dimensão de alunos ingressantes, pois estes estão em processo de transição ao ensino superior e ainda em adaptação à instituição. Segundo Bandura (1993), a proatividade é um fator importante a ser

considerado para a autoeficácia, especialmente na medida em que um controle proativo auxilia na motivação e escolha de ações ao estabelecerem objetivos desafiadores.

Nesse sentido, pensando em favorecer o desenvolvimento de competências pessoais no ensino superior, é importante considerar o resultado atribuído às menores médias, que indicam a qual dimensão da autoeficácia é atribuído uma capacidade mais fraca. Bandura (1977) destaca o papel da proatividade na autorregulação do comportamento, favorecendo o estabelecimento de metas e do planejamento das ações para que os resultados esperados sejam alcançados.

A tabela 6 ilustra a relação entre o estado civil e as médias de autoeficácia acadêmica.

TABELA 6: Estado Civil em relação à Autoeficácia (AEFS)

| Autoeficácia | Estado Civil | N | Média | D.P | t | P |
|---------------------------------------|--------------|----|-------|------|------|-------|
| Autoeficácia acadêmica | Casado | 42 | 7,97 | 0,80 | 1,02 | 0,314 |
| | Solteiro | 93 | 7,80 | 0,95 | | |
| Autoeficácia na regulação da formação | Casado | 42 | 8,10 | 0,95 | 2,8 | 0,097 |
| | Solteiro | 93 | 7,74 | 1,25 | | |
| Autoeficácia na interação social | Casado | 42 | 8,20 | 1,04 | 3,76 | 0,055 |
| | Solteiro | 93 | 7,78 | 1,20 | | |
| Autoeficácia em ações proativas | Casado | 42 | 7,58 | 1,07 | 9,11 | 0,003 |
| | Solteiro | 93 | 6,84 | 1,39 | | |
| Autoeficácia na gestão acadêmica | Casado | 42 | 8,66 | 0,92 | 2,67 | 0,104 |
| | Solteiro | 93 | 8,29 | 1,32 | | |
| Autoeficácia na Formação Superior | Casado | 42 | 8,04 | 0,78 | 5,09 | 0,026 |
| | Solteiro | 93 | 7,64 | 1,02 | | |

Houve diferença de média estatisticamente relevante quanto à autoeficácia na formação superior ($p=0,026$) e em ações proativas ($p=0,003$). A autoeficácia na formação superior indica que o acadêmico acredita ser capaz de organizar e executar os cursos de ação necessários para o sucesso acadêmico (GUERREIRO, 2007). Dessa forma, é possível constatar que os acadêmicos casados obtiveram médias significativamente superiores quanto à capacidade pessoal de ter um bom desempenho acadêmico e quanto à capacidade de usufruir das oportunidades oferecidas pela instituição e atuar no ambiente acadêmico.

Segundo Bandura (1977), um dos fatores que contribuem para a construção das crenças de autoeficácia são as experiências diretas e a aprendizagem vicária⁶. Pode-se levantar como hipótese que o casamento oferece oportunidades para que o indivíduo tenha

⁶ Para Bandura (1997), a experiência direta corresponde às experiências nas quais houve êxito e que se repetem contribuem para uma forte noção de autoeficácia. Já a aprendizagem vicária inclui a aprendizagem observacional.

experiências de sucesso ao enfrentar desafios e resolver problemas. Assim, essas experiências vividas por esses acadêmicos casados impactaram a avaliação que fazem de suas capacidades, ao passo que julgam possuir maiores recursos para lidar com as demandas de aprendizagem, capacidades de organização e de proatividade. Apesar disso, a pesquisa não teve por objetivo avaliar especificamente o papel do casamento diante da autoeficácia desses estudantes, mas sugere-se que novos estudos busquem compreender o papel do estado civil como fonte de experiência direta e aprendizagem vicária para o desenvolvimento dessas crenças.

Outra variável estatisticamente significativa foi o local de moradia. Os participantes foram separados em três grupos, os que moram em Dourados, os que residem em outras cidades e aqueles que moram na cidade apenas para estudar. Dessas categorias, morar em Dourados inclui aqueles participantes que residem nesse local não apenas com o propósito de estudar. Os participantes que moram em Dourados estão nessa cidade com a finalidade de cumprir a formação superior. Morar em outra cidade representa os participantes que residem nas cidades próximas que formam a região de Dourados, utilizando os serviços oferecidos de transporte por prefeituras para se deslocarem à instituição nos dias letivos. A tabela 7 sintetiza os resultados.

TABELA 7: Local de moradia em relação à Autoeficácia (AEFS)

| Variáveis | Local Moradia | N | Média | D.P | t | P |
|---------------------------------------|------------------------------|----------|--------------|------------|----------|----------|
| Autoeficácia acadêmica | Dourados | 52 | 7,92 | 0,83 | 0,57 | 0,567 |
| | Dourados apenas para estudar | 32 | 7,71 | 0,70 | | |
| | Outra cidade | 52 | 7,87 | 1,07 | | |
| Autoeficácia na regulação da formação | Dourados | 52 | 7,98 | 1,09 | 2,81 | 0,064 |
| | Dourados apenas para estudar | 32 | 7,43 | 0,86 | | |
| | Outra cidade | 52 | 7,99 | 1,35 | | |
| Autoeficácia na interação social | Dourados | 52 | 8,09 | 1,02 | 4,23 | 0,017 |
| | Dourados apenas para estudar | 32 | 7,39 | 1,19 | | |
| | Outra cidade | 52 | 8,02 | 1,22 | | |
| Autoeficácia em ações proativas | Dourados | 52 | 7,34 | 1,10 | 1,92 | 0,151 |
| | Dourados apenas para estudar | 32 | 6,80 | 1,21 | | |
| | Outra cidade | 52 | 6,95 | 1,59 | | |
| Autoeficácia na gestão acadêmica | Dourados | 52 | 8,49 | 0,98 | 0,56 | 0,572 |
| | Dourados apenas para estudar | 32 | 8,21 | 0,96 | | |
| | Outra cidade | 52 | 8,44 | 1,53 | | |
| Autoeficácia na Formação Superior | Dourados | 52 | 7,92 | 0,81 | 2,36 | 0,098 |
| | Dourados apenas para estudar | 32 | 7,46 | 0,74 | | |
| | Outra cidade | 52 | 7,80 | 1,17 | | |

Com relação ao local de moradia, as diferenças de médias foram estatisticamente significativas com relação à dimensão da autoeficácia na interação social ($p=0,017$), que é referente à confiança na capacidade de interação com colegas e professores com finalidade acadêmica e social (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011b). Os acadêmicos que residem em Dourados obtiveram médias superiores e aqueles que moram neste local apenas para estudar, as menores médias. Para explicar essa associação, pode-se relacionar o local de moradia como um possível evento de demanda estressora, o que poderia explicitar duas possíveis correlações: efeito da localidade, ou seja, a cidade e com quem o participante reside. Nesse sentido, pode-se considerar o efeito da localidade quanto à autoeficácia nos relacionamentos sociais e de residir com a família, que poderia ser entendida como um fator de protetor ao estresse, permitindo uma avaliação de maiores capacidades para lidar com situações de relacionamento interpessoal. A análise estatística realizada não permite estabelecer uma relação causal, evidenciando uma correlação entre a cidade em que mora e as médias atribuídas à autoeficácia.

Bandura (1977) explicita que a formação das crenças de autoeficácia é influenciada por quatro fontes, a experiência direta, a aprendizagem vicária, a persuasão social e os estados emocionais e fisiológicos. Especificamente, o estresse e situações de pressões eliciam estados emocionais que impactam como o indivíduo julga suas capacidades pessoais. Assim, é possível levantar a hipótese de que acadêmicos que moram sozinhos ou com amigos para estudar enfrentam exigências que geram estressores, como a exigência de cuidar de contas e do funcionamento de uma casa, impactando a forma como julgam suas competências para lidarem com situações sociais.

Outro ponto a ser destacado é a relação entre a autoeficácia e a capacidade de autorregulação. Um acadêmico com forte senso de autoeficácia acadêmica percebe-se mais capaz de autorregular-se, ou seja, regular suas ações para adequar-se quanto a relações interpessoais. O ambiente de educação superior é permeado por interações sociais, desde a busca por informações institucionais, trabalhos acadêmicos e relacionamento professor/aluno. Além disso, o desempenho acadêmico é uma atividade socialmente valorizada e uma crença de autoeficácia baixa faz o estudante avaliar tarefas como mais difíceis do que realmente são. Situações estressoras afetam a avaliação das próprias capacidades e interferem na qualidade das interações (SÁ, 2006; SOARES; SEABRA; GOMES, 2014).

É importante, após a identificação da relação entre o local de moradia e uma baixa percepção de autoeficácia do grupo que mora em Dourados apenas para estudar, que novas investigações sejam conduzidas a fim de compreender se esse impacto é devido a estressores

como a rotina longe da família, por pressões para obter um bom desempenho acadêmico, que é bem avaliado socialmente, ou se as características da cidade também contribuem para essa correlação.

3.4 Conclusões

A autoeficácia é entendida como a avaliação pessoal quanto às capacidades de alcançar realizações e como utilizar seus recursos. Para estudantes, as crenças de autoeficácia influenciam a aprendizagem de estratégias e em como utilizar o próprio conhecimento para tomar decisões e resolver problemas (BANDURA, 1993, 2001).

A avaliação da autoeficácia dos acadêmicos de Psicologia que participaram desta pesquisa indicou uma menor crença para os acadêmicos do 6º semestre e para aqueles matriculados no período noturno. O esperado, conforme dados da literatura, era um menor índice quanto à autoeficácia na formação superior para os acadêmicos de semestres iniciais, visto a relação entre essas crenças e a permanência na faculdade, com impacto sobre a integração e desempenho no ensino superior. Quanto ao período noturno, é destacada por Bandura (1977; 1993) a relação entre fatores emocionais e estressores na formação da autoeficácia. Nesse sentido, a maioria dos acadêmicos do noturno exerce ocupação remunerada e frequenta a faculdade, além disso, moram em outras cidades e deslocam-se para as aulas. Esses pontos podem impactar negativamente a forma como avaliam as próprias capacidades de gestão acadêmica e em aproveitar oportunidades de formação, já que dispõem apenas do período letivo para as atividades acadêmicas e, muitas vezes, não conseguem organizar-se para engajarem-se em atividades extraclasse.

O estado civil foi um fator relacionado positivamente com as crenças de autoeficácia na formação superior, em especial quanto à formação e sucesso acadêmico e em terem controle proativo. Esse aspecto pode ser explicado pela exposição a situações que exijam dos acadêmicos casados novas competências para lidarem com problemas. O local de moradia revelou influência na crença de autoeficácia quanto a interações sociais, sendo que morar na cidade apenas para estudar pode indicar maiores eventos estressores, devido à necessidade de lidar sozinho com as demandas e problemas cotidianos. Além disso, os acadêmicos que moram em Dourados e nas cidades do entorno residem, em sua maioria, com a família, o que pode ser identificado com apoio social e segurança já que estes dois grupos obtiveram médias superiores quanto à autoeficácia. É importante que essa relação seja melhor avaliada para que

se identifique se o local de moradia pode ser destacado como um fator de proteção para um bom desenvolvimento da crença de autoeficácia quanto a interações sociais.

Apesar de não terem sido identificadas médias baixas com relação a como esses acadêmicos julgam as próprias capacidades para a formação superior, os resultados indicam a importância de considerar essas crenças como preditoras de adaptação e permanência no ensino superior. De forma especial, a dimensão da proatividade é uma demanda observada e relatada no cotidiano com esses estudantes, que faltam ou saem mais cedo de atividades de atualização, além de queixas quanto à gestão do tempo e planejamento acadêmico.

Neste sentido, é importante que medidas sejam efetivadas, a fim de proporcionar novas formas de construção de crenças de autoeficácia quanto à formação superior. Um exemplo seria o uso de *feedback* quanto ao resultado de experiências diretas, à aprendizagem vicária e persuasão social⁷. Bandura (1993) propõe que ambientes acadêmicos proporcionem a construção de habilidades, não enfatizando a comparação social entre colegas, mas oferecendo a comparação com o próprio desempenho são destacados por desenvolverem um forte senso de autoeficácia que promove o desempenho acadêmico.

Apesar desses resultados oferecem diretrizes para intervenções para esta população pesquisada, é importante que outras pesquisas enfatizem o padrão esperado quanto à autoeficácia na formação superior e em que medida se relacionam com a permanência e sucesso acadêmico, investigando o impacto de medidas institucionais sobre estas crenças.

3.5 Referências

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. **Encyclopedia of Human Behavior**. v. 4. San Diego: Academic Press, 1994. Disponível em <www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

⁷ A persuasão social caracteriza as sugestões verbais que podem influenciar o modo como um indivíduo avalia as próprias capacidades, com um efeito momentâneo (BANDURA, 1977).

BANDURA, A. Social cognitive theory: na agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, n. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em <www.annualreviews.org>. Acesso em 30 de junho de 2015.

BANDURA; A. A evolução da teoria social cognitiva. Em: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Teoria social cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAPTISTA, M. N.; ALVES, G. A. S.; SANTOS, T. M. M. Suporte familiar, autoeficácia e locus de controle: evidências de validade entre os construtos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 28, n.2, p. 260-271, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n2/v28n2a04.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

BARDAGI, M. P.; BOFF, R. M. Autoconceito, autoeficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. **Avaliação**, v. 15, n. 1, p. 41-56, mar. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a03.pdf>>. Acesso em 8 de março de 2016.

GUERREIRO, D. C. **Integração e autoeficácia na formação superior na percepção de ingressantes**: mudanças e relações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 1, n. 13, p. 75-88, 2011a. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193819303006>>. Acesso em 23 de novembro de 2015.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011b. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n1/v31n1a06.pdf>>. Acesso em 23 de novembro de 2015.

NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 1, n. 9, p. 29-42, 2008. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v9n1/v9n1a04.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n2/v9n2a11.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

RIBEIRO, J. L. P. Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. Em: ALMIDA, L. S.; RIBEIRO, I. S. **Avaliação psicológica**: formas e contextos. Braga: Editora Apport, 1995. Disponível em <<http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/EFICACIA.htm>>. Acesso em junho de 2016.

ROSÁRIO, P.; *et al.* Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia**

Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 349-358, jul/dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a17v14n2>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

SÁ, A. P. Propriedade psicométricas de uma escala de autoeficácia acadêmica e suas relações com desempenho estudantil e interação social. **Revista Brasileira de Terapia Cognitiva**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, dez. 2006. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

SOARES, A. B.; SEABRA, A. M. R.; GOMES, G. Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 1, p. 85-94, jan.-jun. 2014. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n1/10.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 327-334, set-dez. 2005. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/museupsi/lafec/24.pdf>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

4 HABILIDADES SOCIAIS E AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

RESUMO

As habilidades sociais e crenças de autoeficácia são importantes para o sucesso acadêmico no ensino superior. Para avaliar a correlação entre habilidades sociais e crenças de autoeficácia, participaram do estudo 136 acadêmicos de Psicologia de uma instituição privada de Dourados (MS), utilizando o IHS-Del-Prette e a Escala de Autoeficácia na Formação Superior. Os resultados indicaram correlação positiva entre os fatores dos instrumentos. Destaca-se que intervenções quanto ao treinamento de fatores das habilidades sociais promoverão impacto em outros, com exceção do autocontrole da agressividade. Quanto à autoeficácia, foram identificadas correlações entre todas as dimensões do instrumento, assim, medidas que favoreçam seu desenvolvimento impactarão nas demais, incluindo as ações proativas com as menores médias. Observaram-se correlações positivas entre os dois instrumentos, com exceção do autocontrole da agressividade, autoeficácia acadêmica e gestão acadêmica. Assim, o julgamento de competências para lidar com as demandas do ensino superior impacta na escolha de estratégias socialmente competentes, além de um bom repertório social também que favoreça uma forte noção de autoeficácia na formação. Ressalta-se a importância das instituições de ensino investirem no desenvolvimento de programas de intervenção que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais e crenças de autoeficácia, importantes para o desempenho e permanência no ensino superior.

Palavras-Chave: Competência social; Autoeficácia; Estudante; Ensino Superior.

ABSTRACT

Social skills and self-efficacy beliefs are important to academic success in higher education. To evaluate the correlation between social skills and self-efficacy beliefs, 136 Psychology academics of a private institution of Dourados (MS) participated in the study, using the IHS-Del-Prette and Self-efficacy Scale in Higher Education. The results indicated a positive correlation between the factors of the instruments. It is worth highlight that interventions regarding the training of social skills factors will promote impact on others, except for the aggressiveness self-control. Regarding the self-efficacy, correlations were identified between all the dimensions of the instrument; thus, measures that favor its development will affect others, including proactive actions with the lowest averages. It were observed positive correlations between the two instruments, except for the aggressiveness self-control, academic self-efficacy and academic management. Thus, the judgment of competences to deal with the demands of higher education affects the choice of socially competent strategies, as well as a good social repertoire that also favors a strong sense of self-efficacy on formation. It must be emphasized the importance of educational institutions to invest in the development of intervention programs that promote the development of social skills and self-efficacy beliefs, important for the performance and permanence in higher education.

Keywords: Social competence; Self-efficacy; Students; Higher education.

4.1 Introdução

A formação superior no Brasil é um campo em que ainda necessita de avanços, desde a expansão do número de vagas até a busca por uma educação ampla e que contemple as novas demandas do mercado de trabalho. Assim, essas mudanças também refletem a responsabilidade que as universidades passam a ter na aprendizagem de estratégias de adaptação a situações novas, além de conteúdos formais (SANTOS, 2000; PRIMI; SANTOS; VENDRAMINI, 2002). Pesquisas apontam a importância de habilidades sociais no desempenho de estudantes universitários, bem como o papel das crenças de autoeficácia no ensino superior para a integração e desempenho no curso escolhido (CECCONELLO; KOLLER, 2000; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2010; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; COUTO *et al.*, 2012).

O conceito de habilidades sociais compreende o conjunto de classes de comportamentos sociais emitidos para lidar adequadamente com situações interpessoais. A competência social qualifica o desempenho social como adequado, com um sentido avaliativo sobre o efeito que um comportamento gerou em certa situação social. A relação entre as habilidades sociais e o desempenho no ensino superior tem sido apontada pelas demandas interpessoais implicadas no ambiente universitário, seja na relação com professores, colegas e funcionários da instituição, bem como pela exigência de maior autonomia na aprendizagem e desenvolvimento acadêmico (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; SOARES; DEL PRETTE, 2015).

Já a autoeficácia é entendida como a crença acerca das capacidades necessárias para organizar e executar certas ações. Uma forte noção de autoeficácia afeta as realizações pessoais e o bem-estar, ou seja, pessoas com forte percepção da própria eficácia entendem as dificuldades como desafios a serem superados, mantendo foco na tarefa sem desistência. Já pessoas com baixa percepção de autoeficácia tendem a evitar tarefas difíceis, manter baixas aspirações e pouco comprometimento com metas, desistir quando dificuldades aparecem (BANDURA, 1994). A autoeficácia é compreendida em domínios, como a autoeficácia social, acadêmica e profissional.

A autoeficácia acadêmica compreende as crenças dos estudantes na própria capacidade de organizar-se e executar ações para ter um bom desempenho acadêmico. Assim, a autoeficácia acadêmica é entendida como um fator cognitivo, na medida em que a resolução de tarefas é mediada pela avaliação cognitiva de uma situação, que é impactada pela noção das capacidades pessoais para produzir o resultado esperado. No ensino superior, acadêmicos se deparam constantemente com tarefas e demandas que exigem criatividade, adaptação e esforço, como trabalhos e estágios (BANDURA, 1994, 2008).

Ao analisar a possível relação entre habilidades sociais e autoeficácia, não há uma conclusão única sobre como se constitui uma relação de dependência entre o comportamento social e a crenças em capacidades próprias. Caballo (2003) propõe que a autoeficácia seja um elemento constituinte das habilidades sociais, na medida em que permite uma avaliação cognitiva sobre as capacidades pessoais na seleção de determinado comportamento. Já Bandura (2008) aponta a crença de autoeficácia como importante na seleção de comportamentos, pois defende que o ser humano é regulado por suas cognições, que são causas para comportamentos.

Nesse sentido, Sá (2006) apresentou os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo determinar as propriedades psicométricas de uma escala de autoeficácia e verificar as relações existentes com o desempenho acadêmico e interação interpessoal. Como resultados, observou uma relação com o coeficiente de rendimento acadêmico e com o percentual total no Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette). Assim, segundo a autora, a competência social é necessária para a percepção de eficácia no âmbito acadêmico.

A pesquisa de Glasser (2010) teve como principal intuito avaliar a relação entre habilidades sociais, autoeficácia e decisão de carreira em estudantes na fase final do ensino superior, de cursos da área da saúde, ciências sociais e humanas. Para isso, foram utilizados um questionário sociodemográfico, o IHS-Del-Prette e uma escala de autoeficácia profissional e decisão de carreira. Os resultados indicaram uma correlação entre as habilidades sociais e escolha do projeto profissional, bem como de autoeficácia e decisão. Esses dados evidenciam a importância tanto das habilidades sociais como da crença de autoeficácia para o sucesso do estudante.

Soares, Seabra e Gomes (2014) avaliaram 162 universitários para verificar a existência de relações entre autoeficácia, inteligência e habilidades sociais, utilizando o IHS-Del Prette, o teste de Raciocínio Abstrato da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) e uma Escala de autoeficácia percebida. Os resultados indicaram uma correlação entre habilidades sociais e crenças de autoeficácia, mas as habilidades sociais não se relacionaram com a inteligência. Assim, segundo os autores, o estudante que se percebe autoeficaz academicamente tem maiores capacidades de regular suas ações e desempenhar-se de forma competente socialmente.

A fim de relacionar as habilidades sociais e a autoeficácia na formação superior, esta pesquisa pretendeu identificar a existência de uma correlação estatística entre esses dois construtos, bem como analisar as relações entre os fatores que os compõem. Assim, ao procurar relacionar as habilidades sociais e autoeficácia acadêmica é possível buscar

intervenções que promovam o desenvolvimento desses dois domínios e consequentemente impactem no desempenho acadêmico e integração ao ensino superior.

4.2 Método

4.2.1 Participantes

A pesquisa contou com 136 estudantes, regularmente matriculados no curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior privada de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS). A amostra foi composta por acadêmicos de todos os semestres⁸ tanto do período matutino quanto noturno, com idade aproximada de 25 anos (25,27 anos). A tabela 8 apresenta as características sociodemográficas da amostra.

Tabela 8: Variáveis sociodemográficas

| Variáveis | | N (%) |
|---|-----------------------|------------|
| Semestre | 2º | 28 (20,6) |
| | 4º | 25 (18,4) |
| | 6º | 30 (22,1) |
| | 8º | 23 (16,9) |
| | 10º | 30 (22,1) |
| Turno | Diurno | 63 (46,3) |
| | Noturno | 73 (53,7) |
| Sexo | Feminino | 120(88,2) |
| | Masculino | 16 (11,8) |
| Estado Civil | Solteiro | 93 (68,4) |
| | Casado | 42 (30,9) |
| | Separado | 1 (0,7) |
| Mora em | Dourados | 52 (38,2) |
| | Dourados para estudar | 32 (23,5) |
| | Outra Cidade | 52 (38,2) |
| Trabalha | Não | 76 (55,9) |
| | Sim | 60 (44,1) |
| Possui dependência acadêmica | Não | 104 (76,5) |
| | Sim | 32 (23,5) |
| Julga ter habilidade para trabalho em grupo | Não | 15 (11,2) |
| | Sim | 119 (88,8) |

⁸ Os cursos oferecidos pela Instituição obedecem a um regime semestral. Assim, o primeiro semestre do ano conta apenas com semestre ímpares e, o segundo, com semestres pares.

A partir da tabela 8, observa-se que a maior proporção dos acadêmicos é do sexo feminino (88,2%), característica também verificada ao se analisar cada semestre isoladamente. Além disso, a maioria dos acadêmicos é solteira (68,4%), não possui dependência acadêmica (76,5%) e julga ter habilidades para realizar atividades e trabalhos em grupo (88,8%). Quanto ao local de moradia, nota-se uma semelhança entre morar em Dourados (38,2%) e deslocar-se de outra cidade para frequentar às aulas (32,8%). Um equilíbrio também foi observado quanto a trabalhar (55,9%) ou não estar trabalhando.

4.2.2 Instrumentos

Para a pesquisa, foram utilizados um questionário sociodemográfico elaborado para esta pesquisa, o IHS-Del-Prette e a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) formulada por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010). O questionário sociodemográfico incluiu 27 perguntas de múltipla escolha para identificar o perfil da amostra estudada.

O IHS-Del-Prette é um instrumento de autorrelato com 38 itens que avalia o repertório de habilidades sociais a partir de situações interpessoais comuns. Para a avaliação do IHS-Del-Prette, o examinando deve analisar a situação social apresentada e a reação correspondente sinalizada, atribuindo uma frequência a essa relação, nas respostas de escala do tipo Likert com variação de nunca a sempre. O IHS-Del-Prette apresenta uma estrutura composta de cinco fatores, utilizados como base para a análise dos dados: fator 1, Enfrentamento Com Risco; fator 2, Autoafirmação na Expressão de Afeto Positivo; fator 3, Conversação e Desenvoltura Social; fator 4, Autoexposição a Desconhecidos ou a Situações Novas; e fator 5, Autocontrole da Agressividade em Situações Aversivas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014).

A escala AEFS, formulada por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), utiliza afirmações do tipo Likert descrita em 32 itens para averiguar a percepção do acadêmico em relação a sua própria capacidade em enfrentar as experiências que compõem o ensino superior, categorizados em cinco dimensões. A primeira dimensão se refere à autoeficácia acadêmica, definida como a capacidade de aprender, demonstrar e aplicar os conteúdos referentes à formação superior. A segunda dimensão decorre da autoeficácia na regulação da formação, relacionada com a confiança na habilidade de relacionamento interpessoal ligado ao âmbito de formação universitária. Já na terceira dimensão, é avaliada a autoeficácia na interação social, que inclui capacidade de relacionar-se com colegas e professores com finalidades acadêmicas e sociais. A quarta dimensão destaca a autoeficácia em ações

proativas, ou seja, a confiança atribuída à capacidade de aproveitar oportunidades de formação e promover melhorias institucionais. A última dimensão ilustra a autoeficácia na gestão acadêmica, com a capacidade de envolver-se, planejar e cumprir os prazos das atividades da formação universitária (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011).

4.2.3 Procedimentos

Inicialmente, a pesquisa foi encaminhada para a análise no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), via Plataforma Brasil, tendo sido aprovado sob o protocolo CEP/UCDB/42784115.0.0000.5162. Para preservar a identidade de cada participante, cada protocolo foi identificado apenas pelo número recebido no momento da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A coleta dos dados foi realizada na sala de aula de cada semestre, no período correspondente ao de matrícula, durante o mês de outubro de 2015. Os alunos foram convidados para participação livre, sendo explicados os objetivos e cuidados éticos envolvidos na pesquisa. Os participantes leram e assinaram o TCLE, ouvindo as instruções e respondendo aos instrumentos: o questionário sociodemográfico, o IHS-Del-Prette e a AEFS. Após as aplicações, os inventários foram corrigidos e seus dados tabulados, procedimento repetido com o questionário sociodemográfico. Após a organização destes dados, foram realizadas provas estatísticas de correlação e os resultados analisados.

4.2.4 Tratamento dos dados

Para a análise de relação entre habilidades sociais e autoeficácia acadêmica, foi utilizada a matriz de correlação para avaliar a relação entre os fatores de cada instrumento, além do teste de correlação entre os fatores e dimensões dos instrumentos utilizados. Foi utilizado o teste de correlação linear de Pearson, com confiabilidade de 95% e considerando nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

4.3 Resultados e discussão

A primeira análise é referente à matriz de correlação, para delimitar as relações estatísticas entre o escore geral e os fatores do IHS-Del-Prette, conforme tabela 9.

Tabela 9: Matriz de correlação das Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)

| | Escore Total | Fator 1 (Enfrentamento e autoafirmação com risco) | Fator 2 (Autoafirmação na expressão do afeto positivo) | Fator 3 (Conversação e desenvoltura social) | Fator 4 (Autoexposição a desconhecidos e situações novas) |
|--|--------------|---|--|--|--|
| Escore Total | | | | | |
| P | | | | | |
| Fator 1 (Enfrentamento e autoafirmação com risco) | 0,806 | | | | |
| P | < 0,001 | | | | |
| Fator 2 (Autoafirmação na expressão do afeto positivo) | 0,73 | 0,526 | | | |
| P | < 0,001 | < 0,001 | | | |
| Fator 3 (Conversação e desenvoltura social) | 0,739 | 0,435 | 0,387 | | |
| P | < 0,001 | < 0,001 | < 0,001 | | |
| Fator 4 (Autoexposição a desconhecidos e situações novas) | 0,7 | 0,475 | 0,402 | 0,502 | |
| P | < 0,001 | < 0,001 | < 0,001 | < 0,001 | |
| Fator 5 (Autocontrole da agressividade) | -0,048 | -0,19 | -0,027 | -0,01 | -0,105 |
| P | 0,577 | 0,027 | 0,758 | 0,906 | 0,222 |

A análise a partir da matriz de correlação entre o escore geral e os fatores do IHS-Del-Prette indica uma correlação positiva entre todos os fatores, com exceção do fator 5. Ao avaliar correlações positivas, é possível destacar que todos os fatores, incluindo o escore geral, apresentam uma relação de dependência entre si, assim, um acadêmico com um bom escore num fator relacionado também apresentaria nos demais, mas não necessariamente quanto ao autocontrole da agressividade, que é o fator 5. Então, para essa população pesquisada, é possível salientar práticas institucionais que se direcionem a certas dimensões das habilidades sociais impactariam outras dimensões. Mas, se o objetivo for melhorar as

habilidades de reagir a estimulações aversivas, intervenções em outros fatores poderiam não provocar alterações no aspecto desejado.

Quanto aos participantes da pesquisa, não foi observada a necessidade de treinamento quanto ao fator 5 para a maioria da população, apenas para 13,9%. O fator que demonstrou maior necessidade de treinamento foi fator 1 (25%), seguido pelo fator 4 (24,26%) e pelos fatores 2 e 3 (22,8%). Dessa forma, seria mais importante o desenvolvimento de intervenções quanto à assertividade (fator 1) e na abordagem à pessoas desconhecidas, por exemplo com práticas que ensinem repertórios para falar com público desconhecido na apresentação de um trabalho. A pesquisa de Bolsoni-Silva (2009) mostrou o impacto positivo de um treinamento de habilidades sociais na supervisão em Psicologia. Na pesquisa, após a supervisão em um estágio de treinamento de habilidades sociais, foram observados melhores escores após a intervenção em todos os fatores, especialmente na assertividade, conversação e desenvoltura social, autoexposição a situações novas e desconhecidos e no autocontrole da agressividade.

A AEFS (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011) propõe avaliar a percepção do estudante acerca de suas capacidades acadêmicas. A tabela 10 descreve, para a amostra pesquisada, as correlações estatísticas entre as dimensões do instrumento.

Tabela 10: Matriz de correlação da Autoeficácia (AEFS)

| | Autoeficácia acadêmica | Autoeficácia na regulação da formação | Autoeficácia na interação social | Autoeficácia em ações proativas | Autoeficácia na gestão acadêmica |
|---|---------------------------|---|--|---------------------------------------|--|
| Autoeficácia na regulação da formação | 0,728 | | | | |
| P | < 0,001 | | | | |
| Autoeficácia na interação social | 0,473 | 0,56 | | | |
| P | < 0,001 | < 0,001 | | | |
| Autoeficácia em ações proativas | 0,636 | 0,716 | 0,715 | | |
| P | < 0,001 | < 0,001 | < 0,001 | | |
| Autoeficácia na gestão acadêmica | 0,736 | 0,683 | 0,474 | 0,651 | |
| P | < 0,001 | < 0,001 | < 0,001 | < 0,001 | |
| Autoeficácia na Formação Superior | 0,839 | 0,877 | 0,783 | 0,898 | 0,807 |
| P | < 0,001 | < 0,001 | < 0,001 | < 0,001 | < 0,001 |

A partir da tabela 10, que apresenta a matriz de correlação entre as dimensões da autoeficácia na formação superior, destaca-se que todas as dimensões mostraram correlação significativa ($p < 0,05$). Assim, é possível relacionar que as cinco dimensões avaliadas pela AEFS, bem como escore geral, mostram uma relação de dependência, com influências mútuas. Dessa forma, destaca-se que intervenções que visem melhorar a autoeficácia na formação superior, apresentam a probabilidade de melhora também em cada uma das dimensões avaliadas, como na capacidade de aprender, de regular as relações sociais que impactam a formação, nas relações interpessoais, na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação e envolver-se na própria formação. Esse dado é importante a ser considerado quando se avalia e planeja estratégias de intervenção quanto à autoeficácia e autorregulação desses acadêmicos. Dessa forma, um programa pode ser elaborado enfocando algum aspecto específico da autoeficácia na formação superior, como a dimensão proativa, mas as outras dimensões terão a probabilidade de serem positivamente impactadas por essa intervenção.

Na amostra participante, foram observados médias entre 6,67 e 8,62, o que sugere percepção de autoeficácia moderado a forte. Apesar disso, ressalta-se que as menores médias foram referentes à autoeficácia em ações proativas, ou seja, a confiança atribuída à capacidade de aproveitar oportunidades de formação e promover melhorias institucionais (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011). Com base na amostra estudada, entende-se que parte deles se percebe menos capaz de utilizar os recursos oferecidos pela instituição, ou seja, há pouca percepção quanto às capacidades reivindicativas, participação de atividades extracurriculares, busca por auxílio de professores e busca própria por atividades e programas já oferecidos pela instituição. A pesquisa de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) identificou uma diminuição na dimensão da autoeficácia em ações proativas durante o primeiro ano de graduação, relacionando ao fato de parte da amostra exercer trabalho remunerado e dispor de pouco tempo para a formação. Entretanto, as autoras identificaram melhoras nessa dimensão, ressaltando a importância de investimento em atividades extracurriculares, bem como um bom relacionamento com docentes, com orientações claras quanto aos passos necessários para êxito acadêmico e emissão de *feedback* aos estudantes (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011).

De acordo com Bandura (1991), a permanência e desempenho em atividades são impactados pelas crenças de autoeficácia. Esta motivação está relacionada com um controle proativo em que as pessoas estabelecem metas que criam um estado de desequilíbrio e mobilizam esforços para atingir os resultados esperados. Assim, ao atingir o objetivo

esperado, pessoas com um forte senso de autoeficácia estabelecem novas metas, mais desafiadoras. Desta forma, ao considerar que as menores médias são referentes à dimensão de proatividade, é importante que propostas de intervenção visem o aumento da confiança em aproveitar as oportunidades de formação e participar de atividades extracurriculares. Bandura (1977) destaca que a experiência direta é uma importante fonte para o desenvolvimento de uma forte crença de autoeficácia, ou seja, é importante que esses acadêmicos vivenciem situações que exijam proatividade, recebendo *feedback* que enfoque suas capacidades e conquistas alcançadas como forma de desenvolver esta dimensão da autoeficácia acadêmica.

Foi realizada, ainda, uma matriz de correlação entre o IHS-Del-Prette e a AEFS para avaliar se existe correlação entre as habilidades sociais e a autoeficácia na formação superior, bem como entre os fatores e dimensões que compõem os instrumentos. No teste de correlação entre as habilidades sociais e a autoeficácia, a correlação foi de 0,353 ($p < 0,001$), ou seja, indicando uma correlação significativa de dependência entre as duas variáveis, sendo que, intervenções que visem o desenvolvimento de habilidades sociais terão a probabilidade de favorecer a autoeficácia na formação superior, por exemplo. Na pesquisa de Soares, Seabra e Gomes (2014), ao correlacionar a autoeficácia acadêmica e habilidades sociais, foram observadas correlações fracas entre a autoeficácia e alguns fatores das habilidades sociais. E, na pesquisa de Glasser e Bardagi (2011), não foram identificadas correlações entre essas duas variáveis. Ressalta-se que as duas pesquisas utilizaram outra escala da avaliação para a autoeficácia acadêmica.

A correlação entre os fatores e dimensões dos instrumentos é apresentada na tabela 11.

Tabela 11: Correlação entre as dimensões do instrumento de Autoeficácia (AEFS) e Habilidade Sociais (IHS-Del-Prette)

| IHS-Del-Prette | Correlação | Dimensões de Autoeficácia na Formação Superior | | | | |
|--|------------|--|---------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| | | Autoeficácia acadêmica | Autoeficácia na regulação da formação | Autoeficácia na interação social | Autoeficácia em ações proativas | Autoeficácia na gestão acadêmica |
| Fator 1 (Enfrentamento e autoafirmação com risco) | Correlação | 0,101 | 0,157 | 0,425 | 0,289 | 0,049 |
| | p | 0,241 | 0,068 | < 0,001 | 0,001 | 0,573 |
| Fator 2 (Autoafirmação na expressão do afeto positivo) | Correlação | 0,049 | 0,188 | 0,374 | 0,317 | 0,003 |
| | p | 0,569 | 0,029 | < 0,001 | < 0,001 | 0,974 |
| Fator 3 (Conversação e desenvoltura social) | Correlação | 0,062 | 0,096 | 0,314 | 0,277 | -0,046 |
| | p | 0,471 | 0,266 | < 0,001 | 0,001 | 0,597 |
| Fator 4 (Autoexposição a desconhecidos e situações novas) | Correlação | 0,094 | 0,227 | 0,442 | 0,315 | 0,063 |
| | p | 0,275 | 0,008 | < 0,001 | < 0,001 | 0,469 |
| Fator 5 (Autocontrole da agressividade) | Correlação | -0,049 | -0,102 | -0,01 | -0,004 | -0,023 |
| | p | 0,569 | 0,239 | 0,911 | 0,967 | 0,789 |

A análise da tabela mostra correlações significativas entre as dimensões da autoeficácia e os fatores das habilidades sociais, com exceção do fator 5 (autocontrole da agressividade) e das dimensões da autoeficácia acadêmica e na gestão acadêmica. Foram observadas relações de dependência entre o enfrentamento e autoafirmação com risco (Fator 1), habilidade em lidar com situações de forma assertiva, e a autoeficácia na interação social, entendida como percepção de ser capaz de se relacionar com colegas e professores, e a autoeficácia em ações proativas. Assim, ser assertivo se relaciona com uma forte percepção das capacidades necessárias ao convívio no âmbito acadêmico e em aproveitar oportunidades oferecidas pela instituição. Como foi observado nas médias da amostra, o fator 1 obteve o

maior percentual de necessidade de treinamento, além das menores médias da autoeficácia terem sido observadas quanto às ações proativas, fatores importantes de serem considerados ao se planejar intervenções que melhorem a competência social e autoeficácia acadêmica. A mesma correlação foi observada com a conversação e desenvoltura social (Fator 3) e autoeficácia na interação social e em ações proativas.

A habilidade de enfrentamento e autoafirmação com risco se refere a um comportamento assertivo e de controle de ansiedade em situações que apresentem risco potencial de reação indesejável do interlocutor (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). Por estar relacionado a situações que envolvem possibilidade de consequências negativas, esse fator das habilidades sociais pressupõe autocontrole de sentimentos negativos e a expressão adequada dessas emoções (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Para Bandura (1994), um forte senso de autoeficácia auxilia que o indivíduo persista frente à dificuldade e, por isso, esteja exposto a situações com consequências reforçadoras. Pode-se inferir, assim, que um bom repertório de assertividade desses acadêmicos se relaciona com uma avaliação positiva quanto à capacidade para relacionar-se socialmente e em aproveitar as oportunidades da formação.

Para Del Prette e Del Prette (2001), as habilidades de lidar com situações neutras de conversação e desenvoltura social, destacadas no fator 3, descrevem ocasiões com mínimo risco de reação negativa, mas incluem o conhecimento de normas de relacionamento social. Relacionando esse aspecto com a autoeficácia na interação social, os acadêmicos que julgam ter capacidade de êxito nos relacionamentos com professores e colegas, avaliam seu desempenho em situações de desenvoltura social como competente. Essa mesma relação é expressa quanto à proatividade, ou seja, acadêmicos com bom desempenho em situações sociais neutras identificam boa crença em um controle proativo na própria formação, referindo confiança em aproveitar as oportunidades de formação e em participar de atividades extracurriculares (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA; 2010).

A autoafirmação na expressão de sentimento positivo (fator 2) pode ser correlacionada com a autoeficácia na regulação da formação. Nesse sentido, ser mais competente ao lidar com a expressão de afeto positivo impacta a percepção da capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas e autorregular-se no processo de formação. A expressão competente de sentimento positivo também indicou correlação com a autoeficácia na interação social, assim, a confiança de capacidade na interação impacta a expressão de afeto positivo e é impactada por ela. A competência na expressão do afeto positivo também foi correlacionada à autoeficácia em ações proativas, em aproveitar atividades extracurriculares e oportunidades

institucionais. A mesma correlação foi observada entre a autoexposição a desconhecidos e situações novas (fator 4) e a autoeficácia na regulação da formação, interação social e em ações proativas.

A expressão de afeto positivo (fator 2) é caracterizada pela habilidade de expressar o afeto e autoestima em situações sem risco de rejeição interpessoal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). Relacionando com a autoeficácia na regulação da formação, entende-se que, ter boas habilidades para expressar afeto positivo auxiliam na confiança percebida na capacidade de regular-se e realizar atividades importantes à formação (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA; 2010). Os processos de autorregulação são descritos por Bandura (1991; 2001) como importantes para determinar o comportamento conforme a expectativa de resultados positivos externos e padrões pessoais. Essa expressão de afeto positivo também é importante para que os acadêmicos se avaliem como capazes de lidar com as demandas de relacionamento social na formação superior, com uma noção de segurança de um desempenho socialmente competentes (CABALLO, 2003). A expressão de autoestima e afeto positivo também foi correlacionada com a autoeficácia em ações proativas, descritas como uma dimensão influente no comportamento, ao passo que a proatividade permite que o sujeito regule seu comportamento por um controle antecipado e, no ensino superior, seja capaz de aproveitar oportunidades que auxiliam na formação (BANDURA, 2008).

A habilidade de expor-se a desconhecidos e situações novas (fator 4) inclui a abordagem a desconhecidos quando há risco de reação indesejável do outro. Relacionando com a autoeficácia, observou-se correlação com a capacidade de regular-se na formação superior, ou seja, ter habilidade para um desempenho socialmente competente se relaciona com a expectativa de confiança de controlar o próprio comportamento, seja pela expectativa de resultado externo ou padrão interno. Essa relação também é aplicada à confiança em ter capacidade para os relacionamentos sociais na formação superior e em controlar o comportamento de forma antecipada e proativa (BANDURA 2001; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014).

Com este estudo, não foram observadas correlações entre a autoeficácia e o autocontrole da agressividade (fator 5). Então, pode-se inferir que, para a amostra, a capacidade de reagir adequadamente a estimulações aversivas não sofre impacto da avaliação pessoal quanto à capacidade de obter um desempenho eficaz. O autocontrole da agressividade foi o fator das habilidades sociais em que menos se identificou a necessidade de treinamento. A relação com o autocontrole da agressividade foi destacada por Del Prette *et al.* (2004) como um ajustamento ao estereótipo de psicólogo, que é considerado como um profissional mais

contido e controlado. Este padrão foi observado também na pesquisa realizada por Carneiro e Teixeira (2011), destacando ainda outras hipóteses: os participantes reagem de forma adequada a estimulações aversivas ou consideram muito aversivo serem avaliados como agressivos respondendo de forma a esquivar-se de situações que revelariam essa conduta. É importante considerar estas questões ao analisar os resultados quanto a esse fator, que pode indicar um comportamento socialmente competente ou representar a manutenção desse estereótipo quanto à conduta do psicólogo.

Quanto à autoeficácia na formação superior, não foram observadas correlações com a dimensão acadêmica e gestão da formação. Assim, a confiança percebida na capacidade de aprender e aplicar o conteúdo, além da crença na capacidade de planejar e cumprir prazos das atividades, não são relacionadas ao repertório de habilidades sociais. Nesta pesquisa, estas duas dimensões da autoeficácia na formação superior não foram destacadas como as menores médias, mas a correlação entre os itens do próprio teste indica que intervenções que enfoquem outras dimensões também impactarão a autoeficácia acadêmica e gestão acadêmica (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA; 2010).

4.4 Conclusões

As vivências acadêmicas, para Cunha e Carrilho (2005), são importantes no sucesso e desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários. Habilidades sociais e crenças de autoeficácia são conceitos destacados como importantes para as vivências desses estudantes, sendo relacionadas à adaptação e sucesso acadêmico.

Ao avaliar as habilidades sociais de acadêmicos de Psicologia de uma instituição privada de Dourados (MS), com o objetivo de avaliar as correlações entre os fatores destacados no IHS-Del-Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014), foram identificadas correlações positivas entre todos os fatores, com exceção do autocontrole da agressividade. Analisando a necessidade de intervenção quanto às habilidades sociais, não foi observada a maior porcentagem para esse fator. Assim, destaca-se a importância do repertório de habilidades sociais no âmbito acadêmico e, com base nesses resultados, intervenções que visem o desenvolvimento de um fator específico tem a probabilidade de impactar os outros fatores correlacionados, promovendo um desempenho social competente.

Já a avaliação da autoeficácia na formação superior (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011), ao identificarem-se as correlações entre as dimensões avaliadas pelo instrumento, indicam que todas as dimensões possuem correlação significativa. A dimensão

com as menores médias foi a de autoeficácia em ações proativas, mas, intervenções que tenham com objetivo qualquer outra dimensão, podem também influenciar a proatividade. O controle proativo é importante para a regulação do comportamento, dirigido a metas e com permanência na tarefa até que os objetivos tenham sido atingidos (BANDURA, 1991; 1993).

Na tentativa de avaliar a relação entre as habilidades sociais e as crenças de autoeficácia na formação superior, foi realizada uma matriz de correlação entre os dois instrumentos. Essa análise indicou uma correlação significativa entre as duas variáveis, sugerindo que estratégias de intervenção focadas em uma dessas condições tem a probabilidade de impactar a outra. É possível inferir que confiar nas habilidades de bom desempenho impacta a escolha de estratégias para o desempenho social. Inversamente, um bom repertório socialmente competente pode funcionar como experiência direta, influenciando a noção de eficácia pessoal.

A avaliação da correlação entre os fatores das habilidades sociais e as dimensões da autoeficácia na formação superior indicou relações significativas entre todas as dimensões e fatores, enfatizando a relação entre as habilidades sociais e autoeficácia. Apesar disso, o autocontrole da agressividade não relacionou nenhuma dimensão da autoeficácia e foi o fator com menores indicações de treinamento. As dimensões da autoeficácia acadêmica e gestão acadêmica também não apresentaram correlações com os fatores das habilidades sociais. Nessas dimensões não foram destacadas as menores médias, mas a correlação com as outras dimensões da autoeficácia indicam possibilidades de melhoria com intervenções que visem a formação da autoeficácia na formação superior.

Analizando a importância de um repertório socialmente competente e de crenças de autoeficácia na formação superior, torna-se relevante que as instituições de ensino superior invistam no desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento das mesmas. Estas estratégias podem incluir programas de desenvolvimento ou até mesmo a supervisão dos estágios, com a ênfase na construção de habilidades que destaquem a avaliação e comparação com o próprio desempenho, treinamento e *feedback* quanto aos resultados (BANDURA, 1993; BOLSONI-SILVA, 2009). Ainda, destaca-se o papel de novos estudos que enfoquem variáveis culturais para determinar padrões específicos do desempenho social de acadêmicos, bem como o impacto de programas institucionais sobre esse repertório e da avaliação das capacidades de atingir objetivos satisfatoriamente, o que impacta o desempenho acadêmico e a permanência no ensino superior.

4.5 Referências

- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.
- BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, n. 50, p. 248-287, 1991. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1991OBHDP.pdf>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.
- BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. **Encyclopedia of Human Behavior**. v. 4. San Diego: Academic Press, 1994. Disponível em <www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.
- BANDURA, A. Social cognitive theory: na agentic perspective. **Annual Review Psychology**, n. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em <www.annualreviews.org>. Acesso em 30 de junho de 2015.
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. Em: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Teoria social cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOLSONI-SILVA, A. T. Supervisão em habilidades sociais e seu papel na promoção deste repertório em estagiários de Psicologia. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 5, n. 1, 2009. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v5n1/v5n1a03.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; *et al.* Caracterização das habilidades sociais de universitários. **Contextos Clínicos**, v. 3, n.1, jun. 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v3n1/v3n1a07.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.
- CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Ed. Santos, 2003.
- CARNEIRO, A. A.; TEIXEIRA, C. M. Avaliação de habilidades sociais em alunos de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 2, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v2n1/05.pdf>>. Acesso em 23 de novembro de 2015.
- CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 71-93, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a05v05n1.pdf>>. Acesso em 8 de março de 2016.
- COUTO, G.; *et al.* Interações e habilidades sociais entre universitários: um estudo correlacional. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, out/dez 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29s1/03.pdf>>. Acesso em 8 de março de 2016.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette)**: manual de aplicação, apuração e interpretação. 5ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; et al. Habilidades sociais de estudantes de psicologia: um estudo multicêntrico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004. Disponível em <www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a07v17n3.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

GLASSER, S. L. **Relações entre habilidades sociais, autoeficácia e decisão de carreira em universitários em final de curso**. Artigo apresentado para a obtenção de título de especialista em Psicologia Clínica. Instituto de Psicologia UFRGS. Porto Alegre, 2010.

GLASSER, S. L.; BARDAGI, M. P. Habilidades sociais, autoeficácia e decisão de carreira em universitários em final de curso. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 80, n. 1, p. 148-165, 2011. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/946/94622747014.pdf>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n1/v31n1a06.pdf>>. Acesso em 23 de novembro de 2015.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n2/v9n2a11.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

PRIMI, R.; SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, C. M. Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 47-55, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10953.pdf>>. Acesso em 8 de março de 2016.

SÁ, A. P. Propriedade psicométricas de uma escala de autoeficácia acadêmica e suas relações com desempenho estudantil e interação social. **Revista Brasileira de Terapia Cognitiva**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, dez. 2006. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

SANTOS, L. T. M. **Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários de 1º ano**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga, 2000. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/206>>. Acesso em 8 de março de 2015.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. **Análise psicológica**, v. 2, n. 33, p. 139-151, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v33n2/v33n2a01.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro 2016.

SOARES, A. B.; SEABRA, A. M. R.; GOMES, G. Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 1, p. 85-94, jan.-jun. 2014. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n1/10.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

O ensino superior vem sofrendo mudanças que refletem as transformações sociais que o país atravessou. Entre essas, destacam-se a expansão e o acesso ao ensino superior, num processo de facilitação desse ingresso às universidades, devido à importância dessa formação para a qualificação do mercado de trabalho. Nesse sentido, a própria formação passa por um processo de transformação, em que novas organizações são exigidas para acompanhar essas alterações. Assim, é importante que as instituições de ensino superior também ofereçam um ambiente de promoção e desenvolvimento integral, numa lógica de aprendizagem de capacidades pessoais, de adaptação e interação social, que favoreçam ainda, a saúde dos acadêmicos (SANTOS, 2000; CUNHA; CARRILHO, 2005; FRANCO, 2008).

Com base nessas novas exigências, a literatura explicita o papel da competência social e de crenças pessoais como preditoras de adaptação e desempenho acadêmico (CECCONELLO; KOLLER, 2000; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2010; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; COUTO *et al.*, 2012). Então, diante de desafios cotidianos postos aos docentes da graduação, é importante a compreensão de comportamentos sociais e dimensões pessoais que possam ser utilizados como explicações para problemas e queixas observados no ensino superior.

Trabalhando como docente num curso de Psicologia em uma instituição privada em Dourados, em Mato Grosso do Sul (MS), é recorrente a queixa quanto a prazos, leituras, trabalhos e avaliações por parte dos alunos que relatam pouco tempo para essas atividades. Por outro lado, professores observam uma dificuldade para o aluno se organizar e estabelecer metas para cada atividade, bem como pouca participação nas aulas e na busca em sanar as dúvidas. Assim, diante desse panorama e para que seja possível planejar uma intervenção para essa demanda, foi levantado um questionamento sobre qual a relação entre as habilidades sociais e as crenças de autoeficácia na formação superior. As habilidades sociais são entendidas como a classe de comportamento que permite um desempenho social competente. Já a autoeficácia na formação superior indica a confiança e julgamento das capacidades pessoais para lidar com as exigências da formação. As habilidades sociais representam a relação com os funcionários da instituição, professores e colegas, enquanto a crença de autoeficácia, uma dimensão cognitiva pessoal.

De forma geral, a pesquisa teve o objetivo de avaliar as habilidades sociais e autoeficácia na formação superior de acadêmicos de psicologia de uma instituição privada em Dourados (MS). Todos os acadêmicos com mais de 18 anos foram convidados para a livre participação, respondendo a três instrumentos, um questionário sociodemográfico elaborado para a pesquisa, o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) e a Escala de

Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). A coleta dos dados ocorreu em setembro de 2015 e os resultados foram tabulados, procedendo a uma análise estatística de medidas de correlação, a fim de identificar relações estatisticamente relevantes quanto ao perfil dos estudantes, desempenho social e crenças de autoeficácia. A organização da dissertação foi estabelecida por meio de três artigos. O primeiro com o objetivo de avaliar as habilidades sociais e relacionar com o perfil sociodemográfico dos acadêmicos. O segundo para identificar a autoeficácia na formação superior e quais características da população podem ser estatisticamente relacionadas. Finalmente, o terceiro artigo buscou correlacionar as dimensões e fatores que compõem as habilidades sociais e autoeficácia, bem como analisar as correlações entre essas duas variáveis.

Quanto às habilidades sociais, não foram identificadas relações significativas com relação ao semestre, apesar de ser esperada, pois a literatura sinaliza que a permanência no ensino superior oferece uma ampliação do repertório de habilidades sociais. Mas, analisando a necessidade de treinamento, os acadêmicos do segundo semestre obtiveram a maior porcentagem, fato relacionado à transição e adaptação ao ensino superior. Assim, é importante que medidas sejam desenvolvidas a fim de favorecer esse processo, auxiliando na permanência na formação.

Foram identificadas relações estatisticamente significativas quando considerados idade, estado civil e local de moradia para o repertório socialmente competente. Sobre a idade, é esperado que as habilidades sociais sejam desenvolvidas continuamente, pelas experiências sociais e aprendizagem. Além disso, identificou-se uma correlação positiva para estar casado, o que pode ser entendido como um fator de promoção de um repertório mais eficaz para as habilidades sociais. Entretanto, essa relação não foi observada para o autocontrole da agressividade, sendo importante que novos estudos busquem avaliar como essa correlação pode ser justificada. Já para o local de moradia, morar em Dourados favoreceu um desempenho social competente. Nesse caso, consideraram-se as hipóteses quanto a localidade e também a estar com a família, que pode fornecer apoio social, já que os acadêmicos que moram com familiares, seja em Dourados ou em outros municípios, obtiveram médias superiores quando comparados aos acadêmicos que moram na cidade apenas para estudar.

A avaliação da autoeficácia na formação superior indicou menores médias para o 6º semestre e para aqueles que estudam no período noturno. As experiências de sucesso contribuem para o desenvolvimento de uma forte noção de autoeficácia, sendo esperado que acadêmicos de semestres finais tivessem as maiores médias. Quanto ao período de formação,

os acadêmicos que frequentam as aulas à noite, a maioria trabalha ou mora em outros municípios para as aulas. Trabalhar e viajar para as aulas pode ser identificado como possíveis estressores, que impactam uma avaliação negativa quanto às capacidades e oportunidades para complementar a formação. As menores médias foram identificadas para a dimensão proativa, sendo um dos aspectos observados na rotina prática com os acadêmicos, expressos por faltas às aulas, não comparecimento a atividades de atualização e baixa participação em atividades extraclasse.

O estado civil também foi um relacionado positivamente com as crenças de autoeficácia quanto à formação e sucesso acadêmico e no controle proativo. Apesar de não ter sido um objetivo da pesquisa identificar as causas para essa relação, é possível relacionar a vivência do casamento como uma fonte de aprendizagem e de experiência que podem auxiliar numa percepção mais forte quanto às próprias capacidades. O local de moradia influenciou a autoeficácia na formação superior na dimensão da interação social e, para aqueles que moram em Dourados apenas para estudar, foram observadas as menores médias nessa dimensão, o que pode indicar maiores eventos estressores, devido à necessidade de lidar sozinho com as demandas e problemas cotidianos, impactando negativamente a forma como esses estudantes avaliam as próprias capacidades. Outro ponto importante é o apoio social que a família pode oferecer, já que os acadêmicos que moram em Dourados e para aqueles que moram em outras cidades obtiveram médias significativamente superiores. Mesmo assim, novas avaliações devem analisar essas relações a fim de compreender como o estado civil e local de moradia podem ser destacados como fatores de proteção para o desenvolvimento da crença de autoeficácia.

Na avaliação de correlação entre os fatores que compõem as habilidades sociais, segundo o IHS-Del-Prette, foram identificadas relações positivas entre todos os fatores, exceto o autocontrole da agressividade. O entendimento dessas correlações favorece o planejamento de intervenção, ao passo que qualquer mudança em algum dos componentes, também poderá acarretar mudanças nos demais. A identificação de relações entre as dimensões das autoeficácia na formação superior, descritas pela AEFS, todas as dimensões possuem correlação significativa. Na amostra estudada, as menores médias foram observadas na autoeficácia em ações proativas, mas, intervenções que tenham com objetivo qualquer outra dimensão, também poderão influenciar a proatividade. Destaca-se que os problemas observados no cotidiano indicam um baixo controle proativo pelos acadêmicos, que relatam problemas na gestão e organização pessoal para aproveitar oportunidades de aprofundar os conhecimentos, como projetos extraclasses e leituras complementares.

Para avaliar a relação entre habilidades sociais e a autoeficácia na formação superior foi realizada uma matriz de correlação, que indicou correlações positivas entre essas duas variáveis. Dessa forma, estratégias de intervenção que enfoquem as habilidades sociais apresentam a probabilidade de impactar a autoeficácia. Assim, a confiança nas capacidades sociais favorecem a escolha e estratégias para um desempenho social competente. O mesmo é observado de forma inversa, um bom repertório socialmente competente pode ser identificado como experiência direta, influenciando a noção de eficácia pessoal. Essas correlações foram significativas entre todas as dimensões e fatores, enfatizando a relação entre as habilidades sociais e autoeficácia, mas o autocontrole da agressividade não se relacionou a nenhuma dimensão da autoeficácia, sendo o fator com menores indicações de treinamento para os participantes. A autoeficácia acadêmica e na gestão acadêmica também não foram relacionadas com os fatores das habilidades sociais, mesmo não sendo identificadas as menores médias para essas dimensões, a correlação com outras características da autoeficácia indica possibilidades de melhoria com intervenções para o desenvolvimento da autoeficácia na formação superior.

O repertório de habilidades sociais impacta o relacionamento interpessoal dos acadêmicos, e a autoeficácia na formação superior favorece a escolha e regulação do comportamento dirigido a metas e conquistas acadêmicas. Analisando as queixas observadas nesse contexto, destaca-se a importância das habilidades sociais no desempenho em grupo, que permeia as atividades acadêmicas e a realização de estágios, exigindo do estudante assertividade para lidar com outros colegas, manejando os fatores estressores dessas relações interpessoais. Já a proatividade se relaciona especificamente com a organização e gestão que o acadêmico precisa atingir para conseguir cumprir as exigências da formação, que conta com trabalhos, leituras e atividades realizadas numa modalidade semipresencial. A capacidade de autorregular-se possibilita lidar com as pressões por prazos, conteúdos e notas, que aumentam os fatores relacionados ao estresse no âmbito acadêmico.

Assim, a partir dessas análises, é possível desenvolver e aprimorar as práticas institucionais que visam à adaptação, permanência no ensino superior e a saúde dos acadêmicos. Relacionando as habilidades sociais e crenças de autoeficácia, além do treinamento direto quanto ao desempenho social competente, práticas de *feedback* podem ser utilizadas, favorecendo um ambiente de aprendizagem e avaliação que enfoque a comparação com o próprio desempenho e exija do acadêmico uma análise sobre os próprios resultados.

Esses resultados são importantes para o planejamento de projetos de intervenção junto aos acadêmicos, que visem à promoção da integração ao ensino superior, desempenho

acadêmico e desenvolvimento de competências pessoais, que também se relacionam à saúde e qualidade de vida desses estudantes. Especialmente, ao avaliar o perfil das habilidades sociais e relações com a autoeficácia, torna-se possível considerar mudanças que favoreçam ao grupo de estudantes, sem contar necessariamente com encaminhamentos e atenção individualizada. Algumas medidas individuais já ocorrem na instituição, como um projeto de parceria com profissionais da cidade para oferecer atendimento psicoterápico de forma mais acessível para os acadêmicos de Psicologia. O processo terapêutico é importante ao desenvolvimento do psicólogo, mas a possibilidade de planejar uma intervenção que promova competências pessoais a um grupo de estudantes é bastante relevante, já que os resultados poderiam beneficiar um número maior de acadêmicos.

Mas, é importante que novos estudos avaliem qual o perfil específico relacionado a um desempenho acadêmico quanto às habilidades sociais e crenças de autoeficácia, avaliando o impacto de programas oferecidos pelas universidades para o desenvolvimento de capacidades pessoais dos estudantes. Ainda, destaca-se a influência das características da instituição, como da localidade e das relações observadas com idade, estado civil e local de moradia, cujas relações devem ser objetos de novos estudos.

AMARAL, A. P.; SILVA, C. F. Estado de saúde, estresse e desempenho acadêmico numa amostra de estudantes do ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 42, n. 1, p. 111-133, 2008. Disponível em <<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1230>>. Acesso em 25 de maio de 2016.

BANDEIRA, M.; *et al.* Habilidades interpessoais na atuação do psicólogo. **Interação em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 139-149, 2006. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewFile/5710/4151>>. Acesso em 8 de março de 2016.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, n. 50, p. 248-287, 1991. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1991OBHDP.pdf>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. **Encyclopedia of human behavior**. v. 4. San Diego: Academic Press, 1994. Disponível em <www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, n. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em <www.annualreviews.org>. Acesso em 30 de junho de 2015.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. Em: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Teoria social cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAPTISTA, M. N.; ALVES, G. A. S.; SANTOS, T. M. M. Suporte familiar, autoeficácia e locus de controle: evidências de validade entre os construtos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 28, n.2, p. 260-271, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n2/v28n2a04.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

BARDAGI, M. P.; BOFF, R. M. Autoconceito, autoeficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. **Avaliação**, v. 15, n. 1, p. 41-56, mar. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a03.pdf>>. Acesso em 8 de março de 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T. Supervisão em habilidades sociais e seu papel na promoção deste repertório em estagiários de Psicologia. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 5, n. 1, 2009. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v5n1/v5n1a03.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T.; *et al.* Caracterização das habilidades sociais de universitários. **Contextos Clínicos**, v. 3, n.1, jun. 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v3n1/v3n1a07.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

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

CARNEIRO, A. A.; TEIXEIRA, C. M. Avaliação de habilidades sociais em alunos de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 2, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v2n1/05.pdf>>. Acesso em 23 de novembro de 2015.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 5, n. 1, p. 71-93, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a05v05n1.pdf>>. Acesso em 8 de março de 2016.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 10, n. 2, set/dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a10v10n3.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP N.º 002/2003**: define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos. Brasília: CFP, 2003. Disponível em <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2003/03/resolucao2003_02_Anexo.pdf>. Acesso em 22 de março de 2015.

COUTO, G.; *et al.* Interações e habilidades sociais entre universitários: um estudo correlacional. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, out/dez 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29s1/03.pdf>>. Acesso em 8 de março de 2016.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais (HIS-Del-Prette)**: manual de aplicação, apuração e interpretação. 5ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; *et al.* Habilidades sociais de estudantes de psicologia: um estudo multicêntrico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004. Disponível em <www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a07v17n3.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

FERREIRA, J. A.; *et al.* Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudantes e cursos. **Psico-USF**, n. 1, v.6, p.1-10, jan./jun. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v6n1/v6n1a02.pdf>>. Acesso em 8 de março de 2016.

FRANCO, A. P. Ensino superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, p. 53-63, jul/dez. 2008. Disponível em <http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf>. Acesso em 8 de março de 2016.

GLASSER, S. L. **Relações entre habilidades sociais, autoeficácia e decisão de carreira em universitários em final de curso**. Artigo apresentado para a obtenção de título de especialista em Psicologia Clínica. Instituto de Psicologia UFRGS. Porto Alegre, 2010.

GLASSER, S. L.; BARDAGI, M. P. Habilidades sociais, autoeficácia e decisão de carreira em universitários em final de curso. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 80, n. 1, p. 148-165, 2011. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/946/94622747014.pdf>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

GUERREIRO, D. C. **Integração e autoeficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 1, n. 13, p. 75-88, 2011a. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193819303006>>. Acesso em 23 de novembro de 2015.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011b. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n1/v31n1a06.pdf>>. Acesso em 23 de novembro de 2015.

LHULLIER, L. A.; ROSLINDO, J. J. As psicólogas brasileiras: levantando a ponta do véu. Em: LHULLIER, L. A. **Quem é a psicóloga brasileira?** Mulher, Psicologia e Trabalho. Brasília: CFP, 2013.

MAGALHÃES, P. P.; MURTA, S. G. Treinamento de habilidades sociais em estudantes de Psicologia: um estudo pré-experimental. **Temas em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 28-37, 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100004>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

MIYAZAKI, M. C.; *et al.* Psicologia da saúde: intervenções em hospitais públicos. Em: RANGÉ, B. **Psicoterapias cognitivo-comportamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MORENO, A. L.; WAINER, R. Da gnosiologia à epistemologia: um caminho científico para uma terapia baseada em evidências. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, n. 1, v. 16, p. 41-54, 2014. Disponível em <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/657>>. Acesso em 25 de maio de 2016.

NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 1, n. 9, p. 29-42, 2008. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v9n1/v9n1a04.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

PEREIRA, A. S.; WAGNER, M. F.; OLIVEIRA, M. S. Déficits em habilidades sociais e ansiedade social: avaliação de estudantes de Psicologia. **Psicologia da Educação**, v. 38, 1º sem., p. 113-122, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100010>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n2/v9n2a11.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

PRIMI, R.; SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, C. M. Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 7, n. 1, p. 47-55, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10953.pdf>>. Acesso em 8 de março de 2016.

ROSÁRIO, P.; *et al.* Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 349-358, jul/dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a17v14n2>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

SÁ, A. P. Propriedade psicométricas de uma escala de autoeficácia acadêmica e suas relações com desempenho estudantil e interação social. **Revista Brasileira de Terapia Cognitiva**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, dez. 2006. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

SANTOS, L. T. M. **Vivências acadêmicas e rendimento escolar**: estudo com alunos universitários de 1º ano. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga, 2000. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/206>>. Acesso em 8 de março de 2016.

SILVA, A. G. **Habilidades sociais e comportamento do motorista entre universitárias usuárias e não usuárias de bebida alcoólica**. Tese (Doutorado Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2015.

SILVA, V. L. S.; *et al.* Fatores de estresse no último ano do curso de formação em enfermagem: percepção dos estudantes. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 121-126, jan/mar. 2011. Disponível em <<http://www.facenf.uerj.br/v19n1/v19n1a20.pdf>>. Acesso em 25 de maio de 2016.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. **Análise psicológica**, v. 2, n. 33, p. 139-151, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v33n2/v33n2a01.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro 2016.

SOARES, A. B.; POUBE, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, v. 30, p. 213-277, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000100004>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

SOARES, A. B.; SEABRA, A. M. R.; GOMES, G. Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 1, p. 85-94, jan.-jun. 2014. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n1/10.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

STRAUB, R. O. **Psicologia da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TAVARES, W. M.; COUTO, G.; SILVA, R. M. F. C. Perfil de relações interpessoais e habilidades sociais de estudantes de Psicologia. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 75-92, jun. 2012. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v3n1/a06.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 327-334, set-dez. 2005. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/museupsi/lafec/24.pdf>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

VILLA, M. B. **Habilidades sociais no casamento**: avaliação e contribuição para a satisfação conjugal. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2005.

APÊNDICE A – Questionário sociodemográfico

| | | |
|---|--|---|
| Semestre que cursa: | | |
| Período em que estuda: | () Diurno | () Noturno |
| Sexo: | () Masculino | () Feminino |
| Idade: | | |
| Estado civil: | () Casado () União estável () Solteiro | () Separado () Viúvo |
| Tem filhos: | () Sim | () Não |
| Reside com: | () Pais () Amigos () Sozinho | () Família própria () Pensionato () Outros |
| Sobre sua procedência, você: | () É de Dourados e mora em Dourados () É de outra cidade e mora em Dourados só para estudar | () É de outra cidade e se desloca para Dourados no período em que estuda |
| Possui outro curso superior: | () Sim | () Não |
| Trabalha: | () Sim | () Não |
| Jornada de trabalho: | () Menos de 20h semanais () 44h semanais | () Entre 20h e 40h semanais () Outros |
| Formas de contrato: | () Autônomo () Concursado | () Contratado |
| Qual a remuneração do seu trabalho: | | |
| Sua ocupação atual tem alguma relação com a Psicologia: | () Sim | () Não |
| Como mantém a faculdade: | () Recursos próprios () Renda da família | () Bolsa de estudo |
| Como se desloca até à faculdade: | () Carro () Moto () Van | () Ônibus () À pé () Outro |
| Você possui alguma dependência acadêmica: | () Sim | () Não |
| Se você possui alguma dependência acadêmica, quantas são: | () 1 () 2 () 3 | () 4 () 5 () 6 |
| Das atividades listadas abaixo, de qual (quais) você participa: | () Monitoria () Estágio voluntário () Estágio remunerado | () Estágio para bolsa () Iniciação científica () Nenhuma |
| Das atividades listadas e desenvolvidas pelo seu curso, de qual (quais) você participa: | () Jornada Acadêmica () Palestras () Ações sociais | () Congressos () Projeto de Extensão () Outra |

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PROJETO DE PESQUISA: Habilidades sociais e crenças de autoeficácia em acadêmicos de Psicologia de uma Instituição Privada de Mato Grosso do Sul.

PESQUISADORA:

Nome: Denise de Matos Manoel CPF: 012.671.451-70 RG: 1438024 SSP/MS
 Telefone (67) 9249-5072 Endereço: R. Oliveira Marques, 3221
 Cidade: Dourados Estado: MS CEP: 79830-040

ORIENTADORA:

Nome: Dra. Heloísa Bruna Grubits CPF: 583.232.951-15 RG: 1056441 SSP/MS
 Telefone: (67) 3321-3605 Endereço: Av. Tamandaré, 6000
 Cidade: Campo Grande Estado: MS CEP: 79117-900

OBJETIVOS DA PESQUISA: Avaliar as habilidades sociais e crenças de autoeficácia de estudantes universitários de uma Instituição Privada do interior de Mato Grosso do Sul.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA: As habilidades sociais e a autoeficácia tem sido temas discutidos no campo de estudantes universitários como fundamentais para o comportamento integrado à instituição, êxito em atividades acadêmicas e qualidade relacionamento interpessoal. Dessa forma, compreender como se relacionam permitirá um melhor entendimento sobre a saúde do acadêmico e acerca de práticas institucionais que podem auxiliar esse grupo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Inicialmente a pesquisadora explicará sobre os procedimentos, critérios éticos e participação, criando um código a ser arquivado para representar cada participante. Serão utilizados três instrumentos, um questionário sociodemográfico, ocupacional e acadêmico, o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette) e a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS).

POSSÍVEIS DESCONFORTO E RISCOS:

A presente pesquisa pode gerar desconforto aos participantes ao serem questionados sobre questões que envolvem sentimentos e aspectos psicológicos. Para minimizar estes riscos, caso alguma demanda emocional seja evidenciada, a pesquisadora fará sugestão de encaminhamento a psicoterapia, oferecida pela Instituição de Ensino na Clínica-Escola de Psicologia.

POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

Como benefícios, além de contribuir com a compreensão de como habilidades sociais e crenças de autoeficácia se relacionam ao desempenho acadêmico, a pesquisa fornecerá seus resultados para contribuir com o desenvolvimento da Instituição e de seus acadêmicos.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa, sabendo que:

- 1) A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o sujeito da pesquisa e/ou seu responsável;
- 2) É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;
- 3) É garantido o anonimato;
- 4) Os dados coletados, fotos e filmagem serão utilizados para a análise dos dados da pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;
- 5) A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB);
- 6) O presente termo está assinado em duas vias.

Dourados, MS ____/____/2015.

Nome do (a) participante da pesquisa _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa _____

PESQUISADORA Denise de Matos Manoel

Psicóloga CRP 14/04787-5

Telefone para contato: (67) 9249-5072; e-mail: dd_matosmanoel@hotmail.com

ORIENTADORA Dra. Heloísa Bruna Grubits

Telefone para contato: (67) 3321-3605; e-mail: grubitshb@hotmail.com

ANEXO A – Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS)**ESCALA DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR**

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a identificar a autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino superior. Por favor, indique quanto você se percebe capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem, considerando sua experiência de formação atual. Marque sua resposta em uma escala de (1) a (10), considerando um contínuo entre pouco e muito. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Por favor, não deixe itens em branco.

Agradecemos sua cooperação.

Data:/...../.....

Nome:RA:.....

Idade: Sexo: masculino () feminino ()

Curso:

Turno:.....

Pretende continuar o curso atual? sim () não ()

Exerce atividade remunerada? sim () não ()

Esta atividade:

() ocorre em períodos alternados ou sem horário fixo

() ocupa apenas um período do dia

() é em tempo integral

Número médio de horas semanais de trabalho:

| | | |
|----|---|----------------------|
| 1 | Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 2 | Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 3 | Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 4 | Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 5 | Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 6 | Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 7 | Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 8 | Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 9 | Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 10 | Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 11 | Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 12 | Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 13 | Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 14 | Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 15 | Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 16 | Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 17 | Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 18 | Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 19 | Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 20 | Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

| | | |
|----|---|----------------------|
| 21 | Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 22 | Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 23 | Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 24 | Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 25 | Quanto eu sou capaz de contribuir com idéias para a melhoria do meu curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 26 | Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 27 | Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 28 | Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 29 | Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 30 | Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 31 | Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 32 | Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 33 | Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 34 | Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

Se desejar, utilize o espaço abaixo ou o verso para escrever comentários sobre a sua experiência de formação.

ANEXO B – Autorização para a realização da pesquisa – Parecer do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco)

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Habilidades sociais e crenças de autoeficácia em acadêmicos de Psicologia

Pesquisador: DENISE DE MATOS MANOEL

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42784115.0.0000.5162

Instituição Proponente: Universidade Católica Dom Bosco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.001.319

Data da Relatoria: 26/03/2015

Apresentação do Projeto:

Este projeto tem por objetivo propor uma avaliação as habilidades sociais e crenças de autoeficácia em acadêmicos de Psicologia de uma Instituição

Privada de Mato Grosso do Sul. A relevância da pesquisa é corroborada por outros estudos, que explicitam o impacto dessas duas variáveis no

desempenho acadêmico, integração à instituição e relacionamento com colegas e professores. Dessa forma, pretende-se caracterizar o perfil

sociodemográfico, ocupacional e acadêmico dos participantes, além de identificar a existência de uma relação de dependência entre habilidades

sociais e crenças de autoeficácia. Para isso, todos os acadêmicos de Psicologia dessa Instituição serão convidados a participar do estudo, que

utilizará para avalia-los um questionário sociodemográfico, ocupacional e acadêmico, do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette) e da

Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). Os resultados da pesquisa serão analisados por meio de medidas de correlação, análise de

variância e exploratória.

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3615

Fax: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 1.001.319

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar as habilidades sociais e crenças de autoeficácia de estudantes universitários de uma Instituição Privada do interior de Mato Grosso do Sul.

Objetivo Secundário:

Caracterizar a amostra segundo critérios sociodemográficos, ocupacionais e acadêmicos. Avaliar as habilidades sociais dos acadêmicos de Psicologia, segundo fatores de enfrentamento e autoafirmação, autoafirmação na expressão de afeto positivo, conversação e desenvoltura social, autoexposição a desconhecidos e situações novas, e autocontrole da agressividade. Identificar as crenças de autoeficácia dos estudantes universitários do curso de Psicologia, de acordo com as dimensões de autoeficácia acadêmica, na regulação da formação superior, na interação social, em ações proativas, e na gestão acadêmica. Relacionar as habilidades sociais e os dados sociodemográficos, ocupacionais e acadêmicos dos participantes do estudo. Relacionar as crenças de autoeficácia e os dados sociodemográficos, ocupacionais e acadêmicos dos participantes do estudo. Identificar a existência de uma relação de dependência entre as habilidades sociais e as crenças de autoeficácia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa pode gerar desconforto aos participantes ao serem questionados sobre questões que envolvem sentimentos e aspectos psicológicos. Para minimizar estes riscos, caso alguma demanda emocional seja evidenciada, a pesquisadora fará sugestão de encaminhamento a psicoterapia, oferecida pela Instituição de Ensino na Clínica-Escola de Psicologia.

Benefícios:

Como benefícios, além de contribuir com a compreensão de como habilidades sociais e crenças de autoeficácia se relacionam ao desempenho acadêmico, a pesquisa fornecerá seus resultados para contribuir com o desenvolvimento da Instituição e de seus acadêmicos.

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3615

Fax: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 1.001.319

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se propõe investigar um tema relevante que poderá contribuir construtivamente para o desenho de estratégias psicopedagógicas, tanto em nível individual quanto da gestão dos processos pedagógicos institucionais da IES onde a pesquisa será realizada. Os instrumentos são adequados e a metodologia e os procedimentos estão claros.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentado carta de autorização da IES onde será realizada a Pesquisa. Foi apresentado modelo do TCLE conforme a normativa vigente e folha de rosto devidamente assinada.

Recomendações:

Se recomenda que a devolutiva dos resultados da pesquisa seja realizada não só em relação a IES mas também para os alunos envolvidos como participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há inconsistências ou pendências para a realização da Pesquisa, por isso, recomendo ao Colegiado do CEP sua aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado acompanha o voto do Relator.

CAMPO GRANDE, 26 de Março de 2015

Assinado por:
Márcio Luís Costa
(Coordenador)

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3615

Fax: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br