

**CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO  
ITAJAÍ - UNIDAVI**

**LIVIA MAGDALA NASATTO**

**HABILIDADES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA: UMA ANÁLISE DE  
ESTUDOS BRASILEIROS**

**RIO DO SUL  
2020**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO  
ITAJAÍ - UNIDAVI**

**LIVIA MAGDALA NASATTO**

**HABILIDADES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA: UMA ANÁLISE DE  
ESTUDOS BRASILEIROS**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado ao curso de Psicologia, da Área das Ciências Biológicas, Médica e da Saúde do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, como condição parcial para a obtenção do grau de Bacharel Psicologia.

Prof. Orientador: M<sup>a</sup>. Simone Helena Schelder.

**RIO DO SUL  
2020**

## RESUMO

A área das habilidades sociais desperta, há décadas, o interesse de diversos estudiosos da psicologia. Comumente, sua origem é atribuída a Salter, em 1949, que citou seis técnicas que poderiam favorecer a expressividade, as quais não tiveram muita repercussão na época. Wolpe, em 1958, resgatou essas ideias e foi o primeiro a empregar o termo ‘comportamento assertivo’, que costuma ser utilizado com o mesmo significado de ‘Habilidades Sociais’. Pode-se considerar habilidades sociais como classes de comportamentos desempenhados para o alcance de êxito em tarefas sociais, sendo essenciais para todas as pessoas que possuem contato social, tanto na esfera pessoal como na profissional. Porém, no que se refere ao campo profissional, algumas áreas exigem maior interação social de qualidade, como no caso da psicologia, em que sua prática, em qualquer contexto de atuação, é eminentemente permeada por relações sociais. Sendo assim, as habilidades sociais deveriam ser desenvolvidas durante a graduação de psicologia, juntamente com a aquisição dos conhecimentos técnicos na área. Dessa forma, essa pesquisa tem o objetivo de analisar os estudos realizados no Brasil acerca das habilidades sociais apresentadas por estudantes universitários de cursos de psicologia. Para alcançar o objetivo proposto, será realizada a busca de estudos nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), Microsoft Academic, Alpha – Repositório Digital da FACIMED, Relações Interpessoais e Habilidades Sociais – UFSCar (RIHS) e Biblioteca Digital de Periódicos – UFPR, considerando os conceitos referentes ao tema da pesquisa. A análise dos resultados será feita de forma qualitativa, considerando o repertório geral de habilidades sociais de acadêmicos de psicologia, o repertório em relação às fases do curso em que os acadêmicos se encontram, o repertório em comparação a outros cursos, bem como antes e depois de treinamentos de habilidades sociais. Espera-se, ao final da pesquisa, conhecer mais profundamente o repertório de habilidades sociais de acadêmicos de psicologia, de forma a compreender se esse repertório é satisfatório ou deficitário, bem como se a graduação de psicologia, de modo geral, proporciona um ambiente favorável para o desenvolvimento dessas habilidades.

**Palavras-Chave:** habilidades sociais, psicologia, acadêmicos.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
1.1 TEMA.....	6
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	6
1.3 OBJETIVOS.....	6
<b>1.3.1 Geral.....</b>	<b>6</b>
<b>1.3.2 Específicos.....</b>	<b>6</b>
1.4 JUSTIFICATIVA.....	7
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
2.1 O CURSO DE PSICOLOGIA.....	9
2.2 HABILIDADES SOCIAIS.....	18
2.3 COMPETÊNCIA SOCIAL.....	22
2.4 CLASSES E SUBCLASSES DE HABILIDADES SOCIAIS.....	24
<b>2.4.1 Classificação quanto a funcionalidade e a topografia.....</b>	<b>25</b>
2.5 APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES SOCIAIS.....	26
2.6 BOM REPERTÓRIO E DÉFICITS DE HABILIDADES SOCIAIS.....	28
2.7 HABILIDADES SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA DA ABORDAGEM COGNITIVA .....	29
<b>2.7.1 Modelo cognitivo-social de competência social.....</b>	<b>30</b>
2.8 HABILIDADES SOCIAIS E TAREFAS INTERPESSOAIS.....	31
2.9 HABILIDADES SOCIAIS E PAPÉIS SOCIAIS.....	31
<b>2.9.1 Influência da cultura.....</b>	<b>32</b>
2.10 AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS.....	33
2.11 TREINAMENTO EM HABILIDADES SOCIAIS.....	36
2.12 HABILIDADES SOCIAIS E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO.....	40
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>44</b>

<b>4. CRONOGRAMA.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo Del Prette e Del Prette (2010), os encontros sociais não ocorrem no vazio. Eles dependem da dimensão pessoal de cada indivíduo (conhecimentos, sentimentos e crenças), e se dão em determinados contextos e situações específicas, sendo regidos por normas culturais. Nesse sentido, o desempenho socialmente competente é aquele que, fundado na coerência entre os subsistemas afetivo, cognitivo e conativo, expressa uma leitura adequada do ambiente social, ou seja, decodifica corretamente os desempenhos esperados, valorizados e efetivos para o indivíduo em sua relação com os demais.

Nesse contexto, compreende-se que o desempenho socialmente competente depende do desenvolvimento e expressão das habilidades sociais.

Ao se falar em habilidades sociais, já fica, de certo modo, subentendido o seu conceito, mas ainda assim é necessária uma maior explanação sobre a sua definição. Para Gresham (2019), as habilidades sociais são categorias de atitudes que os indivíduos apresentam para atingir sucesso em diversas tarefas sociais – ter capacidade para manter uma conversa, se inserir em um grupo de amigos, entre outras. Ou seja, as habilidades sociais são condutas características para determinadas ocasiões e essas condutas são avaliadas como adequadas ou não na realização da tarefa social em questão.

Apesar de ser um tema atual, ele é estudado há bastante tempo. Caballo (2007) afirma que os estudos na área se intensificaram na década de 70, mas que, em 1949, Salter já começou a desenvolver algumas ideias acerca do tema, ao falar de técnicas comportamentais para ampliar a expressividade das pessoas, tanto verbal como não-verbal. O autor descreve ainda que, em 1958, Wolpe empregou, pela primeira vez, o termo ‘comportamento assertivo’, o qual, atualmente, pode ser utilizado de forma semelhante ao termo ‘Habilidades Sociais’. De acordo com Del Prette e Del Prette (2019a), este campo se embasa, especialmente, na análise do comportamento e na abordagem cognitivo-comportamental.

De um modo geral, habilidades sociais são fundamentais para qualquer indivíduo que tenha relações sociais, sejam elas pessoais ou profissionais. Contudo, quando pensamos especificamente na área profissional, algumas áreas demandam muito mais por relacionamentos interpessoais, como é o caso da psicologia, em que sua prática é eminentemente, em qualquer contexto, voltada para o desenvolvimento, apoio e mudança de seres humanos, e alicerçada em relacionamentos.

Sendo assim, o desenvolvimento das habilidades sociais deveria ocorrer no próprio processo de formação do profissional psicólogo. Considerando este aspecto e também os conteúdos teóricos e técnicos que compõem a grade curricular da formação em psicologia, voltados para o desenvolvimento humano, o presente trabalho tem como objetivo analisar estudos realizados no Brasil acerca do repertório de habilidades sociais apresentadas por estudantes universitários do curso de psicologia.

## 1.1 TEMA

Compreensão do repertório de habilidades sociais de acadêmicos de psicologia a partir de estudos realizados no Brasil.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

O repertório de habilidades sociais apresentado por acadêmicos da graduação de psicologia é satisfatório?

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Geral

- Analisar os estudos realizados no Brasil acerca das habilidades sociais apresentadas por estudantes universitários de cursos de psicologia.

### 1.3.2 Específicos

- Descrever os aspectos históricos e diretrizes do curso de psicologia;
- Explicar o desenvolvimento dos estudos sobre habilidades sociais;
- Diferenciar habilidades sociais e competência social;
- Identificar e descrever o repertório de habilidades sociais de acadêmicos de cursos de psicologia;
- Discorrer sobre a importância das habilidades sociais para os acadêmicos e profissionais de psicologia.

#### 1.4 JUSTIFICATIVA

É possível perceber que cada vez mais é exigido dos acadêmicos um melhor desempenho social, tanto para a conclusão com êxito da graduação, como para, posteriormente, seu ingresso e permanência no mercado de trabalho, em especial nas áreas humanas e da saúde. Para que o acadêmico apresente essa competência social, um ponto bastante importante são as habilidades sociais que compõem o seu repertório.

Del Prette (1978) apud Carneiro e Teixeira (2011) afirma que a graduação de psicologia, de modo geral, enfatiza a formação técnica dos acadêmicos, negligenciando, por vezes, o desenvolvimento dos repertórios comportamentais necessários para administração das atividades práticas, bem como as demais situações sociais. Carneiro e Teixeira (2011) enfatizam que as universidades deveriam ter como preocupação central, o desenvolvimento integral do aluno: além do desempenho acadêmico, deve fornecer espaços para que esses acadêmicos tenham a oportunidade de desenvolver, aperfeiçoar e treinar suas habilidades sociais.

Ao se falar dos acadêmicos dos cursos de psicologia, nota-se uma grande necessidade de um repertório de habilidades sociais bem desenvolvido, isso porque, não importa a área que o acadêmico escolha seguir (clínica, organizacional, educacional, entre outras), sua atuação estará permeada por relações interpessoais. Portanto, além de conhecimento técnico, é de extrema importância que esses discentes apresentem habilidades e competência social. Apesar de os cursos não apresentarem, em sua grade curricular, o ensino formal das habilidades sociais, o curso de psicologia, de forma geral, proporciona aos acadêmicos, indiretamente, autodesenvolvimento, através de um processo de descobertas em relação a si mesmos.

Além disso, de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares do curso de psicologia, preconizadas pelo Ministério da Educação (2011), espera-se que o acadêmico, ao final do curso, apresente competências e habilidades que envolvam comportamentos referentes ao âmbito das habilidades sociais, de forma que se torna imprescindível um bom desenvolvimento das mesmas. Dentre as competências e habilidades citadas, podem-se destacar as seguintes: conduzir e administrar atividades grupais, levando em consideração as características individuais e culturais dos seus integrantes; trabalhar em equipes multiprofissionais, sempre que necessário; relacionar-se com outras pessoas de forma a proporcionar o aprimoramento da vinculação interpessoal exigida em sua atuação

profissional; apresentar trabalhos e expressar suas ideias em público; analisar e compreender expressões verbais e não verbais como origem de condições subjetivas.

Mediante essas informações, o presente trabalho se justifica por analisar estudos que avaliam o repertório das habilidades sociais dos acadêmicos de psicologia, identificando também, se a graduação de psicologia tem proporcionado um ambiente favorável para o aperfeiçoamento dessas habilidades. Além disso, busca-se discorrer sobre a importância das habilidades sociais para os acadêmicos e profissionais de psicologia, visto que as mesmas são imprescindíveis para uma comunicação assertiva e maior chance de sucesso, tanto na graduação como no mercado de trabalho.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo contém a fundamentação teórica que embasa a proposta do presente trabalho de conclusão de curso. Reúne ideias e conhecimentos de diversos autores para contextualizar e direcionar o estudo.

### 2.1 O CURSO DE PSICOLOGIA

De acordo com Collin *et al.* (2014), a psicologia é uma ciência bastante complexa, de forma que, apesar de estar no cotidiano de muitas pessoas, grande parte da população tem apenas um conhecimento superficial sobre o tema, o que pode gerar alguns pensamentos equivocados acerca do papel do psicólogo. O termo ‘psicologia’ vem do grego: *psyque* significa alma, mente; enquanto *logia* quer dizer estudo. Atualmente, psicologia é entendida como ciência da mente e do comportamento.

Os autores afirmam ainda que a psicologia serve como um elo, proporcionando a ligação entre a filosofia e a fisiologia.

Ali, onde a fisiologia descreve e explica a constituição física do cérebro e do sistema nervoso, a psicologia examina os processos mentais que neles ocorrem e como se manifestam no pensamento, na fala e no comportamento. E ali, onde a filosofia se ocupa do pensamento e das ideias, a psicologia estuda como se chega a eles e o que nos dizem sobre a forma como funciona a nossa mente. (COLLIN *et al.*, 2014, p. 10).

Collin *et al.* (2014) sugerem que todas as ciências tiveram sua origem na filosofia, porém, no caso da psicologia, sentiu-se necessidade de expandir seus conhecimentos para o âmbito científico, uma vez constatada a natureza intangível de alguns conceitos, como percepção, memória e consciência.

Os departamentos de psicologia nas universidades tiveram origens diferentes, dependendo do local. Para Collin *et al.* (2014), nos Estados Unidos, por exemplo, iniciaram como uma área dos setores de filosofia. Já na Alemanha, construíram-se em torno da área das ciências. Porém, independente da origem, foi somente no final do século XIX que a psicologia foi reconhecida como uma disciplina científica autônoma.

Em relação ao reconhecimento da psicologia como uma verdadeira ciência, Collin *et al.* (2014) sugerem como marco histórico, a criação do Laboratório de Psicologia Experimental, o qual foi desenvolvido por Wilhelm Wundt, em 1879, na Universidade de

Leipzig, na Alemanha, possibilitando progressos em campos de estudo pouco explorados até então.

Durante o século XX, a psicologia passou por diversas descobertas e transformações, como relata Collin *et al.* (2014), momento no qual foram desenvolvidos os principais movimentos na área, baseados em diversas teorias ao longo do contínuo processo de desenvolvimento da psicologia como ciência.

Em relação à profissionalização da psicologia no Brasil, Pereira e Neto (2003) afirmam que dois âmbitos do conhecimento influenciaram o início desse processo – a educação e a medicina. Os autores afirmam que, inicialmente, houve uma aproximação da psicologia com a educação, visto que a disciplina de psicologia foi incorporada nas grades curriculares das Escolas Normais em 1980. Já em 1906, ocorreu a criação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental no Brasil. Esses dois acontecimentos são tidos como marcos do processo de profissionalização da psicologia no Brasil.

De acordo com Pereira e Neto (2003), a formação profissional do psicólogo obteve maior reconhecimento na década de 1930, período no qual a disciplina de psicologia passou a ser obrigatória em diversos cursos, ressaltando a relevância da ciência psicológica. Foi nessa década que surgiram as cadeiras de psicologia nas universidades. Pessotti (1988) apud Pereira e Neto (2003) afirma que foi nesse momento que a psicologia começou a se desenvolver com autonomia, se desvinculando da medicina e da educação.

Soares (1979) apud Pereira e Neto (2003) sugere que, em 1946, a formação profissional do psicólogo foi institucionalizada, pela portaria 272 do Decreto-Lei 9092.

“O psicólogo habilitado legalmente deveria freqüentar os três primeiros anos de filosofia, biologia, fisiologia, antropologia ou estatística e fazer então os cursos especializados de psicologia. Com a formação dos denominados especialistas em psicologia iniciou-se oficialmente o exercício dessa profissão. A formação profissional do psicólogo, como hoje está organizada, em estabelecimento de nível superior e com currículo majoritariamente dedicado à psicologia, foi iniciada em 1957 [...]” (PEREIRA; NETO, 2003)

Pereira e Neto (2003) afirmam que, em 27 de agosto de 1962, a profissão de psicólogo foi regulamentada com a aprovação da Lei nº 4.119.

Para Collin *et al.* (2014), atualmente, os diversos ramos da psicologia permitem que ocorra a união com várias outras áreas e disciplinas – como medicina, neurociência, educação, sociologia, entre outras; sendo caracterizada como uma ciência bastante ampla e diversificada. Além disso, os autores sugerem que o crescente interesse pela psicologia como curso

universitário “[...] mostra não só a importância da psicologia no mundo atual, como também revela o quão estimulante pode chegar a ser a exploração do misterioso mundo da mente humana.” (COLLIN *et al.*, 2014, p. 13).

Historicamente, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Psicologia no Brasil (instruções acerca dos fundamentos e procedimentos adotados para planejar, implementar e avaliar o curso) entraram em vigor com a Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004 (CNE/CES, 2004). Atualmente, após atualizações no que se refere à formação de docentes de psicologia – Art. 13º, o curso se baseia nas diretrizes preconizadas pelo Ministério da Educação na Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. A nova resolução determina, de forma bastante detalhada, regras referentes aos projetos pedagógicos complementares que visam a formação de professores de psicologia. A resolução é composta por 26 artigos, os quais serão explicitados a seguir, no Quadro 1.

**Quadro 1: Artigos que compõem a Resolução nº 5, de 15 de março de 2011.**

<b>Art. 1º A presente resolução:</b>	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior do País.
<b>Art. 2º As Diretrizes Curriculares:</b>	Constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso.
<b>Art. 3º Meta central:</b> formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:	I - Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; II - Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; III - Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; IV - Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; V - Atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; VI - Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; VII - Aprimoramento e capacitação contínuos.
<b>Art. 4º Objetivos gerais:</b> dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:	I - Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética; II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas

	<p>mais adequadas, baseadas em evidências científicas;</p> <p>III - Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;</p> <p>IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade;</p> <p>V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empregadores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;</p> <p>VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.</p>
<p><b>Art. 5º Proposta dos cursos:</b> articular os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:</p>	<p>I - Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;</p> <p>II - Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;</p> <p>III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;</p> <p>IV - Fenômenos e processos psicológicos que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente;</p> <p>V - Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;</p> <p>VI - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.</p>
<p><b>Art. 6º Identidade do curso:</b></p>	<p>É conferida através de um <i>núcleo comum</i> de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos.</p>
<p><b>Art. 7º O núcleo comum da formação em psicologia:</b></p>	<p>Estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação.</p>
<p><b>Art. 8º As competências:</b> reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e</p>	<p>I – Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;</p> <p>II – Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;</p>

<p>devem garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida:</p>	<p>III – Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;  IV – Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa;  V – Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;  VI – Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;  VII – Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;  VIII – Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros;  IX – Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;  X – Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;  XI – Atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;  XII – Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;  XIII – Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;  XIV – Apresentar trabalhos e discutir ideias em público;  XV – Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.</p>
<p><b>Art. 9º As competências, básicas:</b> devem se apoiar nas <b>habilidades</b> de:</p>	<p>I – Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;  II – Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;  III – Utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;  IV – Planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;  V – Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;  VI – Descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;  VII – Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.</p>
<p><b>Art. 10º Ênfases curriculares:</b></p>	<p>Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em <i>ênfases curriculares</i>, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.</p>
<p><b>Art. 11º Ênfases curriculares:</b> A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará,</p>	<p>§ 1º A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e/ou potenciais, e com a vocação e as condições da instituição.  § 2º A partir das competências e habilidades definidas, o projeto de curso</p>

<p>descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura:</p>	<p>deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas.</p> <p>§ 3º A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem a possibilidade de escolha por parte do aluno.</p> <p>§ 4º O projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas.</p>
<p><b>Art. 12º Ênfases curriculares:</b> Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no País podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que, no projeto de curso, as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo.</p>	<p>§ 1º O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. São possibilidades de ênfases, entre outras, para o curso de Psicologia:</p> <p>a) <i>Psicologia e processos de investigação científica</i>, que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas;</p> <p>b) <i>Psicologia e processos educativos</i>, que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas;</p> <p>c) <i>Psicologia e processos de gestão</i>, que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, o planejamento e o uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições;</p> <p>d) <i>Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde</i>, que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas à capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e a qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas;</p> <p>e) <i>Psicologia e processos clínicos</i>, que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos;</p> <p>f) <i>Psicologia e processos de avaliação diagnóstica</i>, que implica a concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional.</p> <p>§ 2º As definições gerais das ênfases propostas no projeto de curso devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências e pelo conjunto de disciplinas que darão o suporte do conhecimento acumulado necessário para o seu desenvolvimento pelo formando.</p> <p>§ 3º As ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das <i>competências específicas</i> previstas.</p>
<p><b>Art. 13º Formação de professores de psicologia:</b> dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado</p>	<p>§ 1º O projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia tem por objetivos:</p> <p>a) complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e</p>

<p>em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no País:</p>	<p>em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros;</p> <p>b) possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva;</p> <p>c) formar professores de Psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação.</p> <p>§ 2º A proposta complementar para a Formação de Professores de Psicologia deve assegurar que o curso articule conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:</p> <p>a) <i>Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais</i>, que prepara o formando para compreender a complexidade da realidade educacional do País e fortalece a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação inclusiva;</p> <p>b) <i>Psicologia e Instituições Educacionais</i>, que prepara o formando para a compreensão das dinâmicas e políticas institucionais e para o desenvolvimento de ações coletivas que envolvam os diferentes setores e protagonistas das instituições, em articulação com as demais instâncias sociais, tendo como perspectiva a elaboração de projetos político-pedagógicos autônomos e emancipatórios;</p> <p>c) <i>Filosofia, Psicologia e Educação</i>, que proporciona ao formando o conhecimento das diferentes abordagens teóricas que caracterizam o saber educacional e pedagógico e as práticas profissionais, articulando-os com os pressupostos filosóficos e conceitos psicológicos subjacentes;</p> <p>d) <i>Disciplinaridade e interdisciplinaridade</i>, que possibilita ao formando reconhecer o campo específico da Educação e percebê-lo nas possibilidades de interação com a área da Psicologia, assim como com outras áreas do saber, em uma perspectiva de educação continuada.</p> <p>§ 3º A Formação de Professores de Psicologia deve oferecer conteúdos que:</p> <p>a) destaquem e promovam uma visão abrangente do papel social do educador, assim como a reflexão sobre sua prática e a necessidade de aperfeiçoamento contínuo do futuro professor;</p> <p>b) articulem e utilizem conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos no curso de Psicologia para a ampliação e o amadurecimento do papel de professor;</p> <p>c) considerem as características de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, o contexto socioeconômico e cultural em que atuarão na organização didática de conteúdos, bem como na escolha das estratégias e técnicas a serem empregadas em sua promoção;</p> <p>d) promovam o conhecimento da organização escolar, gestão e legislação de ensino referentes à educação no Brasil, assim como a análise das questões educacionais relativas à dinâmica institucional e à organização do trabalho docente;</p> <p>e) estimulem a reflexão sobre a realidade escolar brasileira e as articulações existentes com as políticas públicas educacionais e o contexto socioeconômico mais amplo.</p> <p>§ 4º Os conteúdos que caracterizam a Formação de Professores de Psicologia deverão ser adquiridos no decorrer do curso de Psicologia e complementados com estágios que possibilitem a prática do ensino.</p> <p>§ 5º A prática profissional do professor-aluno deve se desenvolver em uma perspectiva de análise do trabalho educativo na sua complexidade, cujas atividades devem ser planejadas com a intenção de promover a reflexão e a organização do trabalho em equipes, o enfrentamento de problemas concretos do processo ensino-aprendizagem e da dinâmica</p>
--	---

	<p>própria do espaço escolar, e a reflexão sobre questões ligadas às políticas educacionais do País, aos projetos político-pedagógicos institucionais e às ações político-pedagógicas.</p> <p>§ 6º A carga horária para a Formação de Professores de Psicologia deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, acrescidas à carga horária do curso de Psicologia, assim distribuídas:</p> <p>a) Conteúdos específicos da área da Educação: 500 (quinhentas) horas;</p> <p>b) Estágio Curricular Supervisionado: 300 (trezentas) horas.</p> <p>§ 7º As atividades referentes à Formação de Professores, a serem assimiladas e adquiridas por meio da complementação ao curso de Psicologia, serão oferecidas a todos os alunos dos cursos de graduação em Psicologia, que poderão optar ou não por sua realização.</p> <p>§ 8º Os alunos que cumprirem satisfatoriamente todas as exigências do projeto complementar terão apostilada, em seus diplomas do curso de Psicologia, a licenciatura.</p>
<b>Art. 14º A organização do curso de psicologia:</b>	Deve, de forma articulada, garantir o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido das competências das partes diversificadas – ênfases – sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação.
<b>Art. 15º O projeto do curso:</b>	Deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso.
<b>Art. 16º O projeto do curso:</b>	Deverá prever, outrossim, procedimentos de autoavaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso.
<b>Art. 17º As atividades acadêmicas:</b>	Devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação.
<b>Art. 18º Os eixos estruturantes do curso:</b>	Deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação.
<b>Art. 19º O planejamento acadêmico:</b> deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:	<p>I - aulas, conferências e palestras;</p> <p>II - exercícios em laboratórios de Psicologia;</p> <p>III - observação e descrição do comportamento em diferentes contextos;</p> <p>IV - projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;</p> <p>V - práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;</p> <p>VI - consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;</p> <p>VII - aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos;</p> <p>VIII - visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia;</p> <p>IX - projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição;</p> <p>X - práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.</p>
<b>Art. 20º Os estágios</b>	São conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente

<b>supervisionados:</b>	supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.
<b>Art. 21° Os estágios supervisionados:</b>	Visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.
<b>Art. 22° Os estágios supervisionados:</b> devem se estruturar em dois níveis – básico e específico – cada um com sua carga horária própria:	<p>§ 1° O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.</p> <p>§ 2° Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.</p> <p>§ 3° Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos, 15% (quinze por cento) da carga horária total do curso.</p>
<b>Art. 23° As atividades de estágio supervisionado:</b>	Devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.
<b>Art. 24° A instituição:</b>	Poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que essas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.
<b>Art. 25° O projeto de curso:</b>	Deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido.
<b>Art. 26° A resolução:</b>	Entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, e demais disposições em contrário.

Fonte: elaborado a partir da Resolução CNE/CES nº 5 de 15 de março de 2011.

Dentre as diretrizes apresentadas no Quadro 1, destacam-se os artigos 3º, 4º, 5º e 8º, os quais determinam a meta central, os objetivos gerais, a proposta dos cursos de psicologia, e as competências – que se referem a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, respectivamente.

Posteriormente à resolução referida, em 2016, o Conselho Federal de Administração solicitou a revogação do inciso V do Art. 4º, o qual determina, como um dos objetivos gerais do curso, a capacidade de administração e gerenciamento. Porém, a solicitação foi negada pelo relator. (CNE/CES, 2016).

Já em 2019, foi aprovado um parecer (CNE/CES, 2019) a partir da solicitação feita pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia, bem como a determinação de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. No referido parecer, consta uma proposta de

atualização da Resolução de 2011, a qual ressalta a complexidade da formação do profissional de psicologia, que deve ser fundamentada em princípios que resultem em um profissional comprometido técnica e eticamente e que tenha conhecimento e respeito pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de forma a promover uma sociedade democrática e com qualidade de vida.

O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (2019), em sua nova proposta, também solicita que os cursos de Psicologia se constituam com base em um núcleo comum e duas ênfases curriculares. Também devem incorporar um Serviço-Escola de Psicologia, oferecendo serviços à comunidade. O curso, em modalidade presencial, deve ter duração de quatro mil horas referenciais, das quais, ao menos 20% deve ser exclusiva aos estágios supervisionados.

Outro ponto importante da proposta (CNE/CES, 2019, p. 3), está relacionado ao projeto pedagógico complementar dos cursos de psicologia, o qual deve estar sempre atualizado e em consonância com os objetivos e matriz curricular do curso, bem como, os trabalhos de conclusão de curso, que devem estar relacionados ao núcleo comum ou a uma das ênfases curriculares propostas. “Cabe, portanto, ao PPC privilegiar a formação científica, a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e o uso dos avanços tecnológicos atuais, sempre atendendo às exigências legais vigentes.”.

Já no tocante à formação de professores, a licenciatura é opcional, mas, cabe ao projeto pedagógico complementar, ofertar o desenvolvimento de competências e habilidades que resultem em uma atuação reflexiva e crítica. A proposta (CNE/CES, 2019) enfatiza que, visto o constante desenvolvimento das tecnologias e da sociedade, as diretrizes propostas devem sofrer revisões e atualizações frequentes.

## 2.2 HABILIDADES SOCIAIS

Para Caballo (2007), a área das habilidades sociais se expandiu consideravelmente nos anos 70, mas, atualmente, ainda é bastante estudada pela psicologia. Na década de 80, começaram a ser incorporadas ideias de outras áreas da psicologia, aderindo vários conceitos da abordagem cognitiva. Comumente, sua origem é atribuída a Salter, em 1949, que contribuiu consideravelmente com a teoria comportamental. Salter, inicialmente, citou seis técnicas que poderiam favorecer a expressividade, mas suas ideias, naquele momento, não tiveram muita repercussão. Wolpe, em 1958, resgatou então essas ideias apresentadas

anteriormente por Salter e as incluiu em seu livro *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Wolpe foi o primeiro a utilizar o termo ‘comportamento assertivo’, que, atualmente, costuma ser utilizado com o mesmo significado que ‘Habilidades Sociais’. Em 1966, Lazarus, juntamente com Wolpe, passou a utilizar o treinamento assertivo como uma técnica na prática clínica comportamental.

Caballo (2007) cita ainda que Zigler e Phillips, em 1960 e 1961, desenvolveram um estudo com pacientes adultos institucionalizados e sua relação com as habilidades sociais. Esse estudo demonstrou que os pacientes que tinham um índice maior de habilidades sociais permaneciam menos tempo no regime de internação, bem como tinham menores índices de recaídas.

Conforme Bolsoni-Silva *et al.* (2006), foi na década de 60 que o Treinamento em Habilidades Sociais começou a ser desenvolvido na Inglaterra, o qual visava intervir para a melhoria de habilidades sociais, tendo grande relação com a assertividade. O treinamento começou a se expandir e ser amplamente aceito e utilizado em outros países, como Estados Unidos, Canadá, Espanha e Portugal, no momento em que a terapia cognitiva-comportamental estava em ascensão. A partir da década de 80, os estudiosos e defensores da área começaram a desenvolver mais material sobre o tema.

Bolsoni-Silva *et al.* (2006) afirmam ainda que, apesar do grande avanço na área em boa parte do mundo, no Brasil demorou um pouco mais para que a aceitação ocorresse. Apenas em 1996 foi publicado um artigo que pode ser considerado o marco inicial do estudo acerca das habilidades sociais no Brasil. O artigo é denominado *Habilidades Sociais: Uma área em desenvolvimento*, e foi elaborado por Del Prette e Del Prette, os quais, três anos depois (1999) publicaram o primeiro livro sobre o tema: *Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação*, ampliando as ideias que existiam até então. Portanto, Zilda A. P. Del Prette e Almir Del Prette são considerados os precursores acerca do tema Habilidades Sociais no Brasil e, atualmente, ainda desenvolvem diversos materiais sobre o assunto. Logo, serão os principais autores que embasam esse trabalho.

Para Caballo (2003), ao longo de todos esses anos de estudos na área, foram formuladas, por vários autores, diversas definições acerca do termo habilidades sociais, de modo que algumas consideravam, principalmente, o conteúdo, enquanto outras ressaltavam as consequências dos comportamentos. Ao falar sobre o conteúdo, os autores se referiam à forma como o comportamento era expresso, considerando as opiniões, sentimentos e desejos. Já ao

se referir às consequências, é possível relacionar, principalmente, ao reforço social. Caballo (2003) afirma ser necessário considerar ambos os aspectos – conteúdo e consequências – para uma definição mais completa do termo.

o comportamento socialmente hábil é esse conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas (CABALLO, 1986 apud CABALLO, 2003, p. 6).

Além da definição exposta por Caballo, existem algumas colaborações importantes de outros autores. Gresham (2019, p. 19) sugere que as habilidades sociais são classes de comportamentos que as pessoas desempenham para atingir êxito em alguma tarefa social, as quais englobam atividades como ter capacidade para manter uma conversa, se inserir em um grupo de amigos, entre outras. Ou seja, “[...] as habilidades sociais são comportamentos específicos exibidos em situações igualmente específicas que são julgados como competentes ou não no cumprimento da tarefa social.”

De acordo com Gresham (2019, p. 20), de modo geral, para que as pessoas consigam criar e manter relacionamentos exitosos, é necessário que tenham certa variedade de habilidades sociais em seu repertório. Para ele, as habilidades sociais são aptidões que proporcionam ao indivíduo alguns benefícios, “[...] (a) facilitam a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais positivos, (b) contribuem para a aceitação por colegas e (c) resultam em ajustamento escolar satisfatório.”

Gresham (2019, p. 21) ressalta ainda a importância de as pessoas desenvolverem seu repertório de habilidades sociais desde a infância, visto que essas habilidades proporcionam à criança melhor adaptação, além de preencher sua necessidade de aceitação por professores, pais e colegas. “Crianças pouco aceitas ou rejeitadas por colegas, com poucas amizades ou pobre ajustamento escolar, encontram-se em uma situação de risco ainda maior para desfechos não adaptativos ao longo de toda vida.”

De acordo com Del Prette e Del Prette (2019a), o termo habilidades sociais pode ser abordado sob duas perspectivas diferentes, podendo ser considerado como um âmbito teórico-prático – sendo essa uma classificação mais extensa, ou pode ser abordado como uma definição que compõe uma esfera maior: a esfera das competências sociais.

Diante dessa diferença conceitual, Del Prette e Del Prette (2019a) afirmam que é possível destacar que as habilidades sociais podem ser consideradas no âmbito teórico-prático por contar com a influência de diferentes áreas e abordagens da psicologia. É um campo que está se fortalecendo desde o século passado e, no Brasil, está embasado, principalmente, na análise do comportamento e na abordagem cognitivo-comportamental. Essas abordagens proporcionaram subsídios provindos de diversos eixos, como estudos teóricos, procedimentos e técnicas, construção de instrumentos, entre outros.

Já ao considerar o termo como uma definição, Del Prette e Del Prette (2019a) afirmam que ele passa a ser utilizado como um dos suportes para a competência social.

Habilidades Sociais refere-se a um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2019a, p.24).

Del Prette e Del Prette (2019a, p. 21) destacam ainda que as habilidades sociais podem favorecer para que o indivíduo tenha competência social, mas não é o único fator que influencia. Apesar de essa diferenciação entre habilidades sociais e competência social não ser consenso entre todos os autores, ela é amplamente utilizada. Os autores propõem ainda “[...] a centralidade do conceito de Competência Social em relação aos demais conceitos da área.”

Para Del Prette e Del Prette (2019a), dentro das duas definições – habilidades sociais e competência social, há uma classificação de comportamentos sociais, que podem ser desejáveis ou indesejáveis. Dentro da classe dos desejáveis, é possível encontrar comportamentos como manifestar respeito e empatia, expressar opiniões, falar em público, entre outros. Já na classe dos indesejáveis, há ainda mais uma subdivisão: eles podem ser ativos ou passivos. Os ativos englobam agressão, manipulação e desrespeito. Por outro lado, os passivos remetem a isolamento, omissão, autodepreciação, entre outros.

Del Prette e Del Prette (2019a) também afirmam que essa classificação pode apresentar algumas variações, devido aos costumes e valores culturais, mas, de modo geral, a regra utilizada para classificar um comportamento como desejável ou não, é levar em consideração as consequências que serão produzidas por aquele comportamento, tanto na esfera individual, bem como na grupal e social.

Para Del Prette e Del Prette (2019a), os comportamentos que foram classificados como desejáveis, podem ser designados como classes que compõem as habilidades sociais e

podem proporcionar ao indivíduo um melhor desempenho social, apesar de não serem os únicos fatores que influenciam na competência social. Já ao falar dos comportamentos indesejáveis, comumente é feita uma associação desses comportamentos a transtornos psicológicos, em que, em alguns casos, é necessário que haja uma intervenção psicológica.

### 2.3 COMPETÊNCIA SOCIAL

Visto a diferenciação conceitual, citada no item anterior, entre habilidades sociais e competência social, torna-se imprescindível o esclarecimento sobre o segundo conceito.

De acordo com Bremner, Holmes e Topping (2002), quando estudiosos começaram a se aprofundar nessa área, o único componente que importava para a definição de competência social era o comportamento social. Mas, com o desenvolvimento desses estudos, foram incorporadas também as perspectivas comportamentais e cognitivas. E com um aprofundamento maior ainda, na década de 80, o foco recaiu também para os aspectos emocionais e afetivos, pois os estudiosos perceberam que os fatores emocionais têm profunda relação com os comportamentos sociais adotados pelos indivíduos. “Isso fez com que se questionasse se os estados afetivos eram consequências de capacidades ou de déficits de habilidades sociais ou de ambos.” (BREMNER; HOLMES; TOPPING, 2002, p. 40). Assim, atualmente, esses três componentes – comportamento, cognição e emoção – apresentam importância semelhante para a compreensão da competência social.

Uma definição mais atual para competência social seria de que “[...] competência social é a posse e uso da capacidade de integrar pensamento, sentimento e comportamento para realizar tarefas e resultados sociais valorizados no contexto e na cultura em que o indivíduo está inserido.” (BREMNER; HOLMES; TOPPING, 2002, p. 42).

Outro conceito é que “A competência social é um termo avaliativo baseado em julgamentos (de acordo com determinados critérios) de que o indivíduo desempenhou adequadamente a tarefa social.” (GRESHAM, 2019, p. 19). O autor afirma ainda que esses julgamentos, que determinarão se o indivíduo é competente ou não, são realizados por pessoas com as quais o indivíduo convive, como pessoas que pertencem à família, ao trabalho ou à comunidade.

Já Del Prette e Del Prette (2019a) afirmam que o indivíduo deve possuir competência social para alcançar qualidade nas suas relações interpessoais. A definição trazida pelos autores é de que a

Competência Social é um constructo avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e às demandas da situação e cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2019a, p. 37).

Os autores deixam claro, portanto, o caráter avaliativo que acompanha a competência social, e afirmam ainda que, para que essa avaliação seja realizada de forma adequada, deve-se levar em conta o desempenho alcançado pelo indivíduo e as consequências desse desempenho, tanto na esfera individual, como na grupal e na social.

Bremner, Holmes e Topping (2002) afirmam que não necessariamente o indivíduo que apresentar habilidades sociais irá apresentar também competência social, que implica em resultados sociais adequados. Isso acontece porque, em alguns casos, a pessoa pode não saber aplicar essas habilidades de forma satisfatória. Por isso, há, de certa forma, uma mudança de perspectiva, abrangendo, além das habilidades sociais, a grande área da competência social. Mas os autores ressaltam ainda que não se deve esquecer do componente das habilidades sociais, visto que é fundamental para que o indivíduo apresente competência social.

Além disso, Bremner, Holmes e Topping (2002) trazem a ideia de que as pessoas que são competentes socialmente têm a capacidade de administrar os seus comportamentos em diferentes situações sociais, sabendo quais comportamentos devem manifestar e quais devem omitir em determinadas circunstâncias. De acordo com os autores,

“[...] a competência social não é apenas uma capacidade de processamento de informações e conhecimento, mas também um conjunto de habilidades componentes ou procedimentos aplicados de forma condicional, que podem incluir a percepção de pistas sociais relevantes, a antecipação de consequências do comportamento para si mesmo ou para outras pessoas, a geração de soluções eficazes para problemas interpessoais, a tradução de decisões sociais para comportamentos sociais eficazes e a expressão de um senso positivo de auto-eficácia.” (BREMNER; HOLMES; TOPPING, 2002, p. 42).

Portanto, os autores deixam claro que as habilidades sociais, apesar de serem fundamentais, não são os únicos componentes necessários para que se tenha competência social.

## 2.4 CLASSES E SUBCLASSES DE HABILIDADES SOCIAIS

Del Prette e Del Prette (2019a) consideram que, pelo fato de as habilidades sociais englobarem diversos comportamentos sociais, os mesmos costumam ser classificados e organizados, o que ajuda a identificar o repertório de habilidades sociais das pessoas. Classificar comportamentos se refere a agrupá-los de acordo com alguma característica que apresentam em comum. No caso dos comportamentos sociais, é possível que essa classificação seja realizada levando em consideração os aspectos de topografia e funcionalidade, explicados no tópico seguinte.

Del Prette e Del Prette (2019a, p. 27) formularam o Portfólio de Habilidades Sociais, o qual “[...] consiste em uma listagem de classes e subclasses de Habilidades Sociais relevantes e pertinentes às tarefas e papéis sociais bem como à etapa de desenvolvimento do cliente, incluindo também os componentes não verbais e paralinguísticos [...]”, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2 – Portfólio de Habilidades Sociais**

<p>1. <b>Comunicação.</b> Iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar <i>feedback</i>, elogiar e agradecer elogio, dar opinião, a comunicação tanto ocorre na forma direta (face a face) como na indireta (uso de meios eletrônicos); na comunicação direta, a verbal está sempre associada à não verbal, que pode complementar, ilustrar, substituir e às vezes contrariar a verbal.</p>
<p>2. <b>Civildade.</b> Cumprimentar e/ou responder a cumprimentos (ao entrar e ao sair de um ambiente), pedir “por favor”, agradecer (dizer “obrigado/a”), desculpar-se e outras formas de polidez normativas na cultura, em sua diversidade e nuances.</p>
<p>3. <b>Fazer e manter amizade.</b> Iniciar conversação, apresentar informações livres, ouvir/fazer confidências, demonstrar gentileza, manter contato, sem ser invasivo, expressar sentimentos, elogiar, dar <i>feedback</i>, responder a contato, enviar mensagem (e-mail, bilhete), convidar/aceitar convite para passeio, fazer contatos em datas festivas (aniversário, Natal etc.), manifestar solidariedade diante de problemas.</p>
<p>4. <b>Empatia.</b> Manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar (evitando interromper), tomar perspectiva (colocar-se no lugar do outro), expressar compreensão, incentivar a confiança (quando for o caso), demonstrar disposição para ajudar (se for o caso), compartilhar alegria e realização do outro (nascimento do filho, aprovação no vestibular, obtenção de emprego etc.).</p>
<p>5. <b>Assertivas.</b> Por se tratar de uma classe ampla com muitas subclasses, são aqui destacadas entre as mais importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Defender direitos próprios e direitos de outrem</li> <li>✓ Questionar, opinar, discordar, solicitar explicações sobre o porquê de certos comportamentos, manifestar opinião, concordar, discordar</li> <li>✓ Fazer e recusar pedidos</li> <li>✓ Expressar raiva, desagrado e pedir mudança de comportamento</li> <li>✓ Desculpar-se e admitir falha</li> <li>✓ Manejar críticas: (a) <i>aceitar críticas</i> (ouvir com atenção até o interlocutor encerrar a fala, fazer perguntas, pedir esclarecimento, olhar para o interlocutor, concordar com a crítica ou com parte dela, pedir desculpas); (b) <i>fazer críticas</i> (falar em tom de voz pausada e audível, manter contato visual sem ser intimidatório, dizer o motivo da conversa, expor a falha do interlocutor, pedir mudança de</li> </ul>

<p>comportamento); (c) <i>rejeitar críticas</i> (ouvir até o interlocutor encerrar a fala, manter contato visual, solicitar tempo para falar, apresentar sua versão dos fatos, expor opinião, relacionar a não aceitação da crítica em relação à veracidade do acontecimento).</p> <p>✓ Falar com pessoa que exerce papel de autoridade: cumprimentar, apresentar-se, expor motivo da abordagem, fazer e responder perguntas, fazer pedido (se for o caso), tomar nota, agendar novo contato (se for o caso), agradecer, despedir-se.</p>
<p>6. <b>Expressar solidariedade.</b> Identificar necessidades do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, engajar-se em atividades sociais construtivas, compartilhar alimentos ou objetos com pessoas deles necessitadas, cooperar, expressar compaixão, participar de reuniões e campanhas de solidariedade, fazer visitas a pessoas com necessidades, consolar, motivar colegas a fazer doações.</p>
<p>7. <b>Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais.</b> Acalmar-se exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema, reconhecer, nomear e definir o problema, identificar comportamentos de si e dos outros associados à manutenção ou solução do problema (como avaliam, o que fazem, qual a motivação para mudança), elaborar alternativas de comportamentos, propor alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar cada alternativa ou combinar alternativas quando for o caso.</p>
<p>8. <b>Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo).</b> Aproximar-se e demonstrar afetividade ao outro por meio de contato visual, sorriso, toque, fazer e responder perguntas pessoais, dar informações livres, compartilhar acontecimentos de interesse do outro, cultivar o bom humor, partilhar de brincadeiras, manifestar gentileza, fazer convites, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, lidar com relações íntimas e sexuais, estabelecer limites quando necessário.</p>
<p>9. <b>Coordenar grupo.</b> Organizar a atividade, distribuir tarefas, incentivar a participação de todos, controlar o tempo e o foco na tarefa, dar <i>feedback</i> a todos, fazer perguntas, mediar interações, expor metas, elogiar, parafrasear, resumir, distribuir tarefas, cobrar desempenhos e tarefas, explicar e pedir explicações, verificar compreensão sobre problemas.</p>
<p>10. <b>Falar em público.</b> Cumprimentar, distribuir o olhar pela plateia, usar tom de voz audível, modulando conforme o assunto, fazer/responder perguntas, apontar conteúdo de materiais audiovisuais (ler apenas o mínimo necessário), usar humor (se for o caso), relatar experiências pessoais (se for o caso), relatar acontecimentos (incluir subclasses do item anterior), agradecer a atenção ao finalizar.</p>

Fonte: Del Prette e Del Prette (2019a, p. 28-30).

#### 2.4.1 Classificação quanto à funcionalidade e topografia

Para Del Prette e Del Prette (2019a), esses comportamentos, citados no Quadro 2, em grande parte, são transmitidos de forma verbal, mas o êxito pode só ser alcançado por conta dos componentes não verbais e os paralinguísticos (CNVP). Portanto, quando é feita a análise da competência social de um indivíduo, deve-se levar em conta esses aspectos também, que se referem à topografia.

Quando está se falando de habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2019a) afirmam que há uma relação entre topografia e função na maioria dos casos. Isso acontece porque quando os componentes não verbais são alterados, os resultados obtidos também podem ser alterados, tanto positiva quanto negativamente, ou seja, pode melhorar ou piorar a funcionalidade.

Para exemplificar esses componentes não verbais e paralinguísticos, é possível citar, segundo Del Prette e Del Prette (2019a), fatores como períodos de intervalo entre as falas, duração da fala, volume, velocidade, fluência, contato visual, gestos, postura, entre outros. Um fator importante apontado pelos autores, é que

Geralmente as pessoas têm bom controle sobre O QUE falam, porém, menos sobre COMO falam, especialmente com relação às extremidades motoras. [...]. Dada essa dificuldade de controle, e por estarem associados a alterações fisiológicas típicas de estados emocionais, os CNVP são, muitas vezes, indicadores mais confiáveis de sentimentos (e por vezes de crenças) do que os conteúdos verbalizados pela fala. (DEL PRETE; DEL PRETTE, 2019a, p. 33).

Por conta disso, Del Prette e Del Prette (2019a) afirmam que há uma dificuldade muito grande em relação às conversas por meio da tecnologia, isso porque nas conversas que acontecem pessoalmente, é mais fácil de se observar os componentes não verbais e paralinguísticos, enquanto, nas conversas virtuais, as pessoas têm acesso apenas ao que é expressado por meio da escrita.

## 2.5 APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES SOCIAIS

“Viver uma vida social como fazem os humanos, envolve um grau de sensibilidade e capacidade de resposta aos outros, o que os outros animais não têm. Os seres humanos, no entanto, precisam de muito mais do que medo e raiva para viver juntos de modo cooperativo.” (GERHARDT, 2017, p. 50).

Para Del Prette e Del Prette (2019a) todos os comportamentos humanos são aprendidos ao longo da vida e, com os comportamentos sociais pertinentes às habilidades sociais e à competência social, não é diferente.

Skinner (1981/2007) apud Del Prette e Del Prette (2019a, p. 34) afirma que “[...] as Habilidades Sociais foram e continuam sendo a resultante de três processos de variação e seleção: o filogenético, o ontogenético e o cultural”.

Para Trower (1995) apud Del Prette e Del Prette (2019a), a seleção filogenética aperfeiçoou os traços anatômicos e comportamentais pertinentes à obtenção e ao aprimoramento dos comportamentos sociais, incluindo as habilidades sociais, que se revelaram significativas para a sobrevivência da espécie. Visto isso, são ressaltadas as seguintes características:

“[...] (a) o aperfeiçoamento da musculatura vocal, que permitiu a aquisição do comportamento verbal e sua evolução a níveis cada vez mais complexos, fundamental na evolução do comportamento social e de muitas práticas culturais; (b) a flexibilidade da musculatura facial, refinando a expressividade facial e a discriminação dos estímulos provenientes da expressividade do outro na interação social; (c) a sensibilidade aos estímulos sociais e tendência à proximidade com outros da própria espécie (gregarismo); (d) a suscetibilidade à seleção pelas consequências, ampliando as possibilidades de aprendizagem na relação com os outros; (e) a capacidade para emitir "operantes livres" que criam a variabilidade necessária à seleção (por consequências) no caso de comportamentos sociais, mas não apenas.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010a).

E em relação à seleção cultural, destaca-se a importância da cultura nesse processo. Del Prette e Del Prette (2019a) ressaltam que, no mundo, existem diversas culturas diferentes e que cada uma estipula os padrões de comportamentos sociais que devem ser adotados, os quais se propagam entre os membros daquela cultura e continuam sendo reproduzidos com o passar do tempo. Além disso, dentro de uma cultura, existem subculturas, as quais também podem apresentar diferentes padrões de comportamentos.

Já a seleção ontogenética, de acordo com Del Prette e Del Prette (2019a), está relacionada às habilidades sociais que são assimiladas ao longo da vida. Essa aprendizagem acontece, na maioria das vezes, em decorrência das circunstâncias espontâneas encontradas no meio (família, escola, trabalho etc.), podendo acontecer de três formas: modelação, instrução e consequenciação.

De acordo com Caballo (2007, p. 287), em relação a qualquer tipo de comportamento, “A modelação consiste em apresentar um comportamento que se vai imitar com o propósito de ensinar a imitação a alguém ou com o propósito de provocar esse comportamento em outra pessoa.”.

Já a aprendizagem por instrução, segundo Vasconcelos, Praia e Almeida (2003), comumente é associada aos métodos de aprendizagem comportamentais. Ela consiste, basicamente, em um interlocutor que transmite (instrui) as ideias/comportamentos que espera que a outra pessoa tenha. Caballo (2007, p. 286) resalta ainda que “Uma vez que os indivíduos são capazes de seguir as instruções, estas podem ser empregadas para fazer com que se comportem de forma apropriada muito rapidamente.”.

Para Machado e Ferrara (2012), a consequenciação – chamada também de seleção pela consequência a nível ontogenético ou ainda de condicionamento operante – é um modelo de aprendizagem que permite que as pessoas lidem com ambientes em constante modificação. Nesse tipo de aprendizagem,

“[...] o organismo associa seus comportamentos com as consequências. Se um operante for repetidas vezes acompanhado de resultados agradáveis para o sujeito, terá mais probabilidade de ser realizado mais vezes em condições semelhantes. Se, por outro lado, for geralmente acompanhado de consequências desagradáveis, o comportamento tem probabilidade de ser repetido menos frequentemente em circunstâncias semelhantes. O princípio central desta concepção é que os comportamentos seguidos por reforços aumentam; os que são seguidos por punição diminuem.” (TARGINO, 2013).

Portanto, Del Prette e Del Prette (2019a) afirmam que, de forma geral, os comportamentos são aprendidos na relação com o outro, podendo acontecer de maneira formal ou informal. Por serem aprendidos na relação com outras pessoas, a constituição desses comportamentos receberá influência do meio e da cultura de cada um. Quando esse meio não proporciona os subsídios adequados, pode acontecer de o indivíduo não desenvolver plenamente seu repertório de habilidades sociais, podendo ser, futuramente, necessário um trabalho que envolva “[...] a reestruturação dos processos de aprendizagem antes referidos, em condições mais favoráveis.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2019a, p. 35).

## 2.6 BOM REPERTÓRIO E DÉFICITS DE HABILIDADES SOCIAIS

Para Del Prette e Del Prette (2019a), como o repertório de habilidades sociais é aprendido ao longo de um processo e se inicia já na infância, pode ser satisfatório, bem como sofrer alguns déficits, assim como qualquer outro tipo de aprendizagem.

Conforme os avanços dos estudos na área de habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2019a) salientam como um bom repertório dessas habilidades pode gerar resultados positivos na vida daqueles que o apresentam. Entre os resultados encontrados, os autores destacam uma melhoria na qualidade de vida, sucesso e realização profissional, autoconfiança, otimismo, resiliência, bons relacionamentos afetivos e conjugais, resolução de problemas interpessoais, relacionamentos saudáveis na família, entre outros. Isso acontece, justamente, porque ter um bom repertório em habilidades sociais pode servir como um fator protetor para prevenir a ocorrência de transtornos psicológicos.

Já em relação aos déficits de habilidades sociais, Bremner, Holmes e Topping (2002) afirmam que, no modelo simplista que era adotado anteriormente,

Muitas intervenções no campo das habilidades sociais eram prejudicadas em um modelo de déficit, supondo que o sujeito ou cliente apresentava uma falta de certas habilidades, as quais a intervenção terapêutica implantaria. Um modelo tão cru (quase-médico), com frequência, omitia amplamente os domínios cognitivos e

afetivos e a relatividade contextual e cultural da competência social, aparentando, também, considerar o cliente como um recipiente vazio a ser preenchido (ou uma tela em branco a ser pintada), ignorando comportamentos anteriormente aprendidos, prováveis de interferir em novos comportamentos. (BREMNER; HOLMES; TOPPING, 2002, p. 41).

Segundo Olaz (2019), as relações sociais de um indivíduo podem ser insuficientes por conta de déficits de determinadas habilidades sociais, de forma que o indivíduo não consiga alcançar os objetivos que deseja. Porém, essa dificuldade também pode acontecer em casos em que o repertório de habilidades sociais é adequado. Nesses casos, a pessoa pode não conseguir alcançar um nível de interação social satisfatório por dificuldades de colocar em prática as habilidades que apresenta. Isso acontece, normalmente, por causa de alguma inibição, que pode ser causada por altos níveis de ansiedade.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2019a, p. 72), esses déficits ocorrerão quando o ambiente não for favorável para o processo de aprendizagem. Além disso, os autores destacam que, para avaliar o repertório de habilidades sociais, principalmente os déficits, deve-se levar em consideração os papéis sociais que a pessoa exerce. “Uma pessoa pode carecer de habilidades para conduzir reuniões formais, porém, se essa tarefa não faz parte de suas atribuições frequentes, as habilidades requeridas para ela não deveriam ser consideradas como deficitárias em seu repertório.”.

## 2.7 HABILIDADES SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA DA ABORDAGEM COGNITIVA

Para Caballo, Irurtia e Salazar (2019, p. 69), existiram dois autores que colaboraram muito com a área de habilidades sociais: MacFall e Trower, os quais aplicaram os conceitos da abordagem cognitiva no âmbito das habilidades sociais. Os autores afirmam ainda que a abordagem cognitiva considera que “[...] uma resposta socialmente habilidosa é o resultado final de uma cadeia de comportamentos.”.

Caballo, Irurtia e Salazar (2019) sugerem que os indivíduos fazem, cognitivamente, julgamentos em relação às ocasiões por eles vivenciadas, e esses julgamentos são motivados com base em um sistema estável, que é composto por crenças rígidas sobre si mesmo, o mundo e as pessoas.

Nas pessoas, existe uma variável que é chamada competência cognitiva, a qual

“[...] se baseia na capacidade de transformar e utilizar a informação de forma ativa e para criar pensamentos e ações (como na solução de problemas), em vez de referir-se a um armazenamento de cognições e respostas estáticas que se “localizam” em um depósito mecânico. Cada indivíduo adquire a capacidade de construir ativamente uma multiplicidade de comportamentos potenciais, habilidosos, adaptativos, que têm consequências para ele.” (CABALLO; IRURTIA; SALAZAR, 2019, p. 72).

Para Caballo, Irurtia e Salazar (2019, p. 74), os comportamentos dos indivíduos dependem das expectativas que eles apresentam, além de outras variáveis. As expectativas fazem referência às consequências que serão geradas por determinado comportamento. Portanto, é comum as pessoas se basearem nessas consequências já conhecidas ou imaginadas para escolherem qual ou quais comportamentos serão executados. “A realidade objetiva não é o determinante crítico, mas sim a realidade percebida.”. Além disso, as expectativas, se forem muito concretizadas, podem produzir barreiras para a habilidade de adequação às modificações do meio.

### **2.7.1 Modelo cognitivo-social de competência social**

De acordo com Olaz (2019, p. 111), o modelo cognitivo-social foi desenvolvido por Albert Bandura, que define um modelo interacionista para explicar o funcionamento do comportamento humano. Esse modelo tem como base a ideia de que três variáveis (comportamentais, ambientais e pessoais) se influenciam mutuamente e interferem no comportamento executado. Dessa forma, “[...] considera-se que as respostas são precedidas por uma série de eventos cognitivos e ambientais que interagem entre si e, por sua vez, são afetados pelos comportamentos emitidos.”. É possível afirmar que essas variáveis interagem mutuamente, pelo fato de que o comportamento emitido pelo indivíduo e as crenças que estão relacionadas a esse comportamento influenciam o meio em que ele ocorre, bem como, por sua vez, o meio também influencia os comportamentos e as crenças.

Deste modo, as crenças da pessoa sobre a própria competência social (autoeficácia social) afetam seus pensamentos, emoções e outros fatores pessoais que influenciarão o seu comportamento subsequente. O comportamento do indivíduo, por sua vez, terá impacto no ambiente social, já que a pessoa seleciona ativamente os ambientes mais apropriados para seu comportamento e, inclusive, tende a criá-los a partir dele. [...] o ambiente social também influi sobre o comportamento e sobre os fatores pessoais, já que provê informação sobre a adequação ou não do comportamento emitido (reforçando-o ou punindo-o) oferecendo, assim, oportunidades de aprendizagem de novos comportamentos ou de melhora dos já adquiridos. (OLAZ, 2019, p. 114-115).

Olaz (2019, p. 112) sugere ainda que a teoria social-cognitiva dá grande ênfase aos aspectos cognitivos, visto que “[...] a aprendizagem é concebida como a aquisição de conhecimentos através do processamento da informação, destacando-se os processos cognitivos na construção da realidade, assim como a origem social dos pensamentos e ações humanas.”. Isso ocorre porque as crenças que as pessoas têm de si mesmas podem funcionar como um prognóstico, condicionando o comportamento a ocorrer de determinada maneira. Portanto, se a pessoa tem crenças de fracasso, esses pensamentos influenciarão seu estado emocional, gerando sentimentos negativos, de forma que as suas expectativas de resultado também serão negativas.

## 2.8 HABILIDADES SOCIAIS E TAREFAS INTERPESSOAIS

Del Prette e Del Prette (2019a) trazem o conceito de tarefa interpessoal, que consiste nas tarefas que executamos no dia-a-dia em relação às outras pessoas. A importância desse conceito está no fato de que ele, muitas vezes, é confundido com o conceito de habilidades sociais, sendo necessária, portanto, essa diferenciação dos conceitos. Diferente das habilidades sociais, as tarefas interpessoais são finitas, tem um início e um fim. Já as habilidades sociais estão constantemente com os indivíduos, pois se referem aos comportamentos que estes executam.

Segundo Del Prette e Del Prette (2019a), a confusão que comumente é feita pode ser explicada porque, para um indivíduo realizar uma tarefa interpessoal, é necessário que ele tenha um repertório em habilidades sociais. Nem sempre serão utilizadas as mesmas habilidades para as diversas tarefas interpessoais, por isso, torna-se imprescindível que o indivíduo tenha aprendido habilidades sociais de diferentes classes. Mas é a partir da análise das tarefas interpessoais que é possível fazer a avaliação do repertório de habilidades sociais de uma pessoa, bem como a avaliação da competência social.

## 2.9 HABILIDADES SOCIAIS E PAPÉIS SOCIAIS

Para Del Prette e Del Prette (2019a) existem habilidades sociais para determinados papéis sociais. Esses papéis sociais são constituídos pela sociedade e sua respectiva cultura, e

“[...] envolvem padrões de comportamentos esperados pelo grupo social (ou autoatribuídos) no exercício de determinadas funções em contextos e atividades

específicas. Alguns papéis sociais são complementares (por exemplo, esposo-esposa, pai-filho, professor aluno etc.) e, portanto, referem-se a padrões de relacionamento entre os pares envolvidos.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2019a, p. 69).

Del Prette e Del Prette (2019a) afirmam que os indivíduos que apresentam um bom repertório de habilidades sociais (HS), comumente são mais competentes socialmente, o que é essencial para que alcancem bem-estar em suas relações interpessoais e em seus papéis sociais. Os autores trazem algumas habilidades sociais necessárias para determinados papéis sociais – como HS conjugais, HS educativas, HS acadêmicas, HS profissionais etc. – das quais, haverá destaque para as habilidades sociais acadêmicas e profissionais, visto que são as mais pertinentes ao tema da pesquisa.

HS Acadêmicas (estudante). Prestar atenção à fala do professor; fazer e responder perguntas; ouvir opinião de colegas; expor opinião; pedir ajuda ao professor ou colegas; atender pedido de colegas; coordenar grupo de estudo; dar sugestões sobre assuntos de aula; pedir/emprestar material, organizar/participar de atividades extraclasse [...]. HS Profissionais. [...]: expor planos e política organizacional, organizar e conduzir reuniões, sugerir projetos, atribuir e cobrar tarefas, fazer entrevistas, organizar e apresentar resultados, ouvir sugestões, lidar com queixas, orientar clientes, definir problema, orientar colegas e funcionários, encaminhar solução de problemas, estabelecer e comunicar regras, atender/recusar pedidos. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2019a, p. 71).

Del Prette e Del Prette (2019a) ressaltam que, além das habilidades sociais apresentadas, ainda existem outras possibilidades, podendo variar de um papel social para outro, visto que um papel social pode necessitar de habilidades sociais específicas.

No âmbito acadêmico, Bolsoni-Silva *et al.* (2010) sugerem que as habilidades sociais demonstram sua importância não apenas no que diz respeito ao futuro profissional e à socialização dos acadêmicos, mas também estão relacionadas ao bem-estar físico e psicológico desses estudantes.

### **2.9.1 Influência da cultura**

Ao se falar de habilidades sociais e competência social, Bremner, Holmes e Topping (2002, p. 43) afirmam que, apesar de que cada cultura possa apreciar diferentes tipos de comportamentos sociais, “[...] existe um amplo consenso na maioria das sociedades a respeito do que é desejável [...]”.

Em decorrência do importante papel dos sentimentos e dos valores e de normas específicos do grupo e da cultura na percepção da competência social, parece que a percepção, a definição e o esteriótipo da competência social, na verdade, são construídos dentro de cada grupo ou cultura, de uma maneira mais ou menos específica daquele agrupamento. (BREMNER; HOLMES; TOPPING, 2002, p. 43).

Del Prette e Del Prette (2019a, p. 74) afirmam que essas diferenças culturais podem exigir das pessoas diferentes tipos de comportamentos, e que esses comportamentos também estão relacionados aos papéis sociais que são desempenhados. “As práticas culturais são “transmitidas” aos membros e reproduzidas de geração a geração até serem substituídas por outras quando deixam de ser funcionais para a cultura ou para grupos com maior poder que delas se beneficiam.”. Os autores enfatizam ainda que, por isso, mesmo um costume de determinada cultura não sendo frutífero para aquela sociedade, pode ser preservado por várias gerações.

Del Prette e Del Prette (2019b) sugerem que a cultura também influencia na análise dos componentes não verbais e paralinguísticos, isso porque existem alguns que são similares com funções semelhantes, mas também existem aqueles que, dependendo da cultura, são diferentes, mas com a função similar, como sinais que são característicos de determinadas culturas.

## 2.10 AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS

Del Prette e Del Prette (2019) indicam que é necessário que se tenha claro três pontos importantes na avaliação das habilidades sociais: por que, o que e como avaliar?

Em relação ao porquê, os autores citam que é possível avaliar para intervir ou para pesquisar. Nesse contexto, visa-se elaborar ferramentas válidas, formular diagnósticos, conhecer as variáveis que tenham relação com os déficits de habilidades sociais, reconhecer se é necessário intervir, bem como avaliar a eficácia dessas possíveis intervenções.

Já sobre o que avaliar, Del Prette e Del Prette (2019) citam as variáveis que influenciam no comportamento, como recursos e déficits, além de variáveis situacionais, pessoais e sociodemográficas.

E ao falar de como avaliar, os autores sugerem que seja feita uma avaliação que se baseie em diversas ferramentas e instrumentos, levando em conta também os diversos contextos. Portanto, deve avaliar sob um enfoque multimodal. Alguns instrumentos que possibilitam a avaliação são: observação, auto-observação e autorregistros (forma direta); e

relato de outros e autorrelato (por meio de entrevistas, inventários, escalas, etc. – forma indireta).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2019), existem alguns recursos para a avaliação das habilidades sociais. No Brasil, alguns estão disponíveis para comercialização, enquanto outros estão disponíveis apenas com os seus respectivos autores. O Quadro 3 demonstra a relação de instrumentos disponíveis no Brasil, bem como o foco da avaliação, a população a que se destinam, o avaliador ou informante e a disponibilidade de cada um.

**Quadro 3 – Relação de instrumentos disponíveis no Brasil, foco da avaliação, população a que se destinam, avaliador ou informante e a disponibilidade.**

<b>TÍTULO E SIGLA</b>	<b>FOCO DA AVALIAÇÃO</b>	<b>POPULAÇÃO-ALVO</b>	<b>AVALIADOR</b>	<b>DISPONIBILIDADE</b>
1. Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)	Habilidades Sociais	Adultos jovens	Autoavaliação	Comercialmente disponível
2. Inventário de Empatia (IE)	Habilidades de Empatia	Adultos jovens	Autoavaliação	Disponível com os autores
3. Inventário de Assertividade de Rathus (IAR)	Habilidades Assertivas	Adultos	Autoavaliação	Disponível com os autores
4. Escala para Autoavaliação ao Falar em Público (SSPS)	Habilidades de Falar em Público	Adultos	Autoavaliação	Disponível com os autores
5. Inventário de Habilidades Sociais Conjugais (IHS-Villa&Del-Prette)	Habilidades Sociais Conjugais	Casais	Autoavaliação e pelo cônjuge	Disponível com os autores
6. Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette)	Habilidades Sociais	Adolescentes	Autoavaliação	Comercialmente disponível
7. Escala Matson de Habilidades Sociais para Adolescentes (MESSY)	Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos	Adolescentes	Autoavaliação	Disponível com os autores
8. Inventário	Habilidades Sociais,	Crianças	Criança, pais e	Comercialmente

Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC-Del-Prete)	Comportamentos Problemáticos		professores	disponível
9. Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR)	Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos, Competência Acadêmica	Crianças	Criança, pais e professores	Disponível com os autores
10. Escala de Comportamento Social (PKBS) – versões pais e professores	Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos	Pré-escolares	Pais e professores	Disponível com os autores
11. Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal	Habilidades de Empatia	Crianças e adolescentes	Autoavaliação	Disponível com os autores
12. Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA)	Habilidades de Empatia	Crianças e adolescentes	Autoavaliação	Disponível com os autores

Fonte: adaptado a partir de Del Prete e Del Prete (2019).

Um instrumento comercialmente disponível, amplamente utilizado, é o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prete). Del Prete e Del Prete (2019, p. 205) definem o Inventário de Habilidades Sociais como “[...] um instrumento de autorrelato para avaliação de habilidades sociais, analisado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia e disponibilizado em forma de uma caixa com materiais impressos (manual, fichas de aplicação e de apuração) [...]”. O inventário é composto por 38 itens, nos quais são apresentadas situações do cotidiano, descrevendo relações interpessoais. A partir dessas situações, o indivíduo irá responder com que frequência aquela situação ocorre com ele, se baseando em uma escala que vai de 0 (nunca ou raramente) até 4 (sempre ou quase sempre).

De acordo com Del Prete e Del Prete (2019, p. 205), O Inventário de Habilidades Sociais fornece uma pontuação geral e outra que se subdivide em 5 categorias: “[...] (F1) Enfrentamento e Autoafirmação com Risco; (F2) Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo; (F3) Conversação e Desenvoltura Social; (F4) Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas; (F5) Autocontrole da Agressividade.”.

## 2.11 TREINAMENTO EM HABILIDADES SOCIAIS (THS)

Visto que um indivíduo pode apresentar déficits em habilidades sociais e, de acordo com Gresham (2019), esses déficits podem favorecer problemas de comportamento, existem diversas maneiras para melhorar a aquisição e o desempenho das habilidades sociais, para que, dessa forma diminuam também os comportamentos inadequados concorrentes.

Del Prette e Del Prette (2019a) sugerem que, na área de habilidades sociais, essa intervenção comumente ocorre na forma de um treinamento. Os autores salientam que, para que uma intervenção clínica seja eficaz, ela deve contar com dois pontos importantes: as condições e os objetivos. O primeiro aspecto diz respeito às técnicas que o terapeuta irá utilizar para, assim, chegar ao segundo fator – o objetivo. Como já fica implícito no termo, o objetivo se refere ao resultado que se busca alcançar com determinada intervenção. E esses dois aspectos citados também se fazem presentes nos treinamentos realizados na área de habilidades sociais e, conseqüentemente, de competência social.

Programa de Treinamento de Habilidades Sociais orientado para a Competência Social é um conjunto de atividades planejadas que estrutura processos de aprendizagem, mediados e conduzidos por um terapeuta ou facilitador, visando não somente a aquisição e/ou aperfeiçoamento das Habilidades Sociais, mas também dos demais requisitos da Competência Social. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2019a, p. 80).

Os autores afirmam ainda que o Treinamento em Habilidades Sociais deve promover uma repercussão na qualidade de vida do indivíduo, focalizando, principalmente, a melhora das qualidades interpessoais do mesmo.

Já Olaz (2019) sugere que o Treinamento de Habilidades Sociais é um grupo interligado de estratégias que favorecem a mudança de crenças, emoções e pensamentos disfuncionais, bem como a obtenção de novas habilidades cognitivas e comportamentais.

De acordo com Gresham (2019, p. 37), existem três objetivos amplos que o Treinamento em Habilidades Sociais deve alcançar, que são “[...] (a) promover aquisição de habilidades, (b) aperfeiçoar o desempenho da habilidade e (c) remover ou reduzir problemas de comportamentos concorrentes.”. Para cada um dos objetivos citados, existem estratégias diferentes a serem seguidas, como demonstrado no Quadro 4.

**Quadro 4 – Estratégias de acordo com o objetivo do Treinamento de Habilidades Sociais.**

<b>OBJETIVO</b>	<b>INTERVENÇÕES</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
Promover a aquisição das habilidades.	Tem como base a teoria de aprendizagem social e a teoria cognitivo-comportamental.	Modelação; instrução, ensaio comportamental; resolução de problemas sociais.
Aperfeiçoar o desempenho da habilidade.	Manipulação de antecedentes: arranjo do ambiente social, de forma que o comportamento social apropriado seja mais provável.	*Intervenções mediadas por colegas *Fornecimento de dicas e <i>prompts</i> . *Relatos positivos de colegas.
	Manipulação de consequências: envolvem a apresentação e a remoção de eventos, contingentes ao comportamento, que tornam esses eventos mais prováveis.	*Reforçamento positivo: elogios, correção do erro, contratos comportamentais, entre outros.
Remover ou reduzir problemas de comportamentos concorrentes.	*Está baseado na Lei da Igualação <sup>1</sup> . *Reforçamento diferencial: apresentação de diferentes taxas de reforçamento para diferentes comportamentos.	*Reforçamento diferencial de outro comportamento (DRO). *Reforçamento diferencial de comportamento alternativo (DRA). *Reforçamento diferencial de comportamento incompatível (DRI).

Fonte: elaborado a partir de Gresham (2019).

Com relação ao Quadro 4, o reforçamento diferencial de outro comportamento (DRO), para Gresham (2019), consiste em que seja feito um reforçamento depois de qualquer comportamento, com exceção do comportamento que se quer eliminar. Normalmente se baseia no tempo que leva sem que o comportamento-alvo ocorra. Dessa forma, o primeiro comportamento, que acontece depois desse intervalo de tempo, é reforçado.

Gresham (2019, p. 43) sugere que o reforçamento diferencial de comportamento alternativo (DRA) acontece da mesma forma que o DRO. A diferença se encontra no fato de que, nesse caso, “[...] o comportamento que se quer reduzir é funcionalmente equivalente ao comportamento-alvo que se quer aumentar.”.

Já em relação ao reforçamento diferencial de comportamento incompatível (DRI), Gresham (2019) afirma que será feito o reforçamento de comportamentos que sejam incompatíveis com o problema de comportamento concorrente. As três formas de reforçamento buscam, dessa forma, reduzir os comportamentos considerados inadequados, ao tempo que aumentam a ocorrência de outros comportamentos, mais apropriados.

<sup>1</sup> “[...] a Lei da Igualação estabelece que a taxa de qualquer comportamento iguala-se à taxa relativa de reforçamento para aquele comportamento.” (GRESHAM, 2019, p. 42)

Em relação aos propósitos que devem ser alcançados com o Treinamento de Habilidades Sociais, Del Prette e Del Prette (2019a) também citam alguns objetivos, mais minuciosos, conforme explicitado no Quadro 5.

**Quadro 5 – Objetivos do Treinamento em Habilidades Sociais.**

Ampliar a frequência e a proficiência das Habilidades Sociais já aprendidas, mas deficitárias.
Aprender Habilidades Sociais Novas e Significativas.
Extinguir ou reduzir comportamentos concorrentes com tais habilidades.
Refinar a discriminação das tarefas interpessoais presentes no ambiente social.
Ampliar a variabilidade de Habilidades Sociais.
Desenvolver valores de convivência na perspectiva do respeito aos direitos humanos nas interações com os demais.
Aprimorar a automonitoria e o autoconhecimento associados ao desempenho social.

Fonte: elaborado a partir de Del Prette e Del Prette (2019a).

Para Gresham (2019, p. 17-18), o Treinamento de Habilidades Sociais tem como base quatro grandes áreas, que são “[...] a teoria da aprendizagem social, a teoria cognitivo-comportamental, a teoria neobehaviorista de estímulo-resposta e a análise aplicada do comportamento.”, as quais são fundamentadas em evidências.

Del Prette e Del Prette (2019a, p. 82) afirmam que esse Treinamento em Habilidades Sociais (THS) pode acontecer de forma individual ou coletiva e, ainda, recebem a nomenclatura de preventivos, terapêuticos e profissionais. No caso dos THS preventivos, são treinamentos educacionais, voltados principalmente para crianças e adolescentes, para diminuir a ocorrência de comportamentos como agressividade, indisciplina e preconceito. Já no âmbito terapêutico, o treinamento acontece na clínica psicológica, podendo atender indivíduos de qualquer faixa etária, em todos os problemas relacionados a habilidades sociais. O último caso, é o THS no contexto profissional, que lida com as diversas demandas desse âmbito, como “[...] preparação de jovens na transição para o mercado de trabalho [...], a melhora nas condições interpessoais relacionadas à produtividade, à busca de novas oportunidades e à saúde na aposentadoria”.

Além disso, Del Prette e Del Prette (2019a) citam que o Treinamento em Habilidades Sociais pode ser utilizado como uma intervenção principal em alguns casos, mas também pode servir como uma intervenção secundária, como mostrado no Quadro 6.

**Quadro 6 – Problemas e transtornos psicológicos para os quais o THS é indicado como intervenção principal ou complementar.**

<b>INTERVENÇÃO PRINCIPAL</b>	<b>INTERVENÇÃO SECUNDÁRIA</b>
Timidez/isolamento social	Dificuldades de aprendizagem
Ansiedade social	TDAH e problemas de comportamento
Fobia social	Esquizofrenia e espectro das psicoses
Agressividade	DST e AIDS
Delinquência	TEA (Autismo)
Depressão unipolar	Deficiências sensoriais, mentais e físicas
Problemas conjugais	Dependência química
Problemas familiares	Depressão persistente

Fonte: Del Prette e Del Prette (2019a, p. 83).

Os autores salientam que os problemas que utilizam o Treinamento em Habilidades Sociais como intervenção principal normalmente são aqueles que acarretam maior perturbação dos relacionamentos, estando relacionados aos déficits de habilidades sociais.

Olaz (2019, p. 139) cita que a abordagem cognitiva teve grande contribuição para a área de habilidades sociais, na qual, grande parte dos treinamentos nesse âmbito empregam a reestruturação cognitiva, em que “[...] as pessoas aprendem a modificar crenças irracionais e a identificar processos distorcidos de pensamento, modificando formas rígidas e estereotipadas de pensamento e substituindo-as por formas mais flexíveis de resolução de problemas.”.

Caballo, Irurtia e Salazar (2019) afirmam que a abordagem cognitiva proporciona diversas estratégias cognitivas para o Treinamento das Habilidades Sociais. Os autores sugerem ainda que, para o THS ser completo, ele deve ser estruturado de acordo com quatro fases, como explicitado no Quadro 7.

**Quadro 7 – Fases do Treinamento de Habilidades Sociais de acordo com a abordagem cognitiva.**

1 – Treinamento de habilidades	Desenvolvimento de um sistema de crenças que sustente um grande respeito pelos próprios direitos pessoais e pelos direitos dos demais.
2 – Redução da ansiedade	É feita a distinção entre comportamentos assertivos, não assertivos e agressivos. Faz com que o indivíduo perceba que o comportamento assertivo, geralmente, é mais adequado e reforçador que os outros estilos de comportamentos, ajudando o indivíduo a expressar-se livremente e a alcançar, frequentemente, os objetivos a que se propõe.
3 – Reestruturação cognitiva	A reestruturação cognitiva da forma de pensar em situações concretas. Essa reestruturação visa modificar os modos de pensar incorretos do sujeito que se relacionam com o comportamento social inadequado, propondo a construção de uma série de comportamentos mais adaptativos de acordo com a situação em questão.
4 – Treinamento de solução de problemas	O ensaio comportamental de respostas assertivas em situações determinadas.

Fonte: elaborado a partir de Caballo, Irurtia e Salazar (2019).

De acordo com Caballo, Irurtia e Salazar (2019), essas estratégias cognitivas visam auxiliar as pessoas a perceberem que o que elas pensam sobre si mesmas pode exercer influências sobre as suas emoções, sentimentos e comportamentos.

## 2.12 HABILIDADES SOCIAIS E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

Moraes (2020) cita, em seu estudo, uma pesquisa desenvolvida por Ortiz, Prowesk e Ortiz em 2011 com o objetivo de construir uma espécie de dicionário com as principais competências genéricas que os profissionais de psicologia devem apresentar, sob o ponto de vista dos próprios psicólogos, os quais as consideraram essenciais para a atuação profissional. Ao final da pesquisa, foram identificadas competências permeadas não apenas por conhecimentos técnicos, mas também por aspectos pessoais e interpessoais, tanto sob a perspectiva da população em geral, como sob a visão dos profissionais da área.

Conforme Moraes (2020), esse fato pode ser explicado visto que os psicólogos, de forma geral, têm como objetivo estudar, compreender e auxiliar nos relacionamentos interpessoais, utilizando, para isso, os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação. Porém, para que isso aconteça, também se mostra imprescindível que o psicólogo consiga estabelecer vínculos com o cliente, de forma a proporcionar uma relação de qualidade, mantendo-a ao longo do processo terapêutico como auxiliar para o alcance dos objetivos.

Dentre as competências elencadas por Ortiz, Prowesk e Ortiz (2011) apud Moraes (2020, p. 20),

“[...] é possível identificar alguns requisitos da competência social, como habilidades sociais (comunicação efetiva, comunicação oral, comunicação escrita, desenvolvimento de relações, apoio a companheiros, empatia), conhecimento do ambiente, autocontrole e sensibilidade interpessoal, autoconhecimento e ética (confidencialidade).”

Ortiz, Prowesk e Ortiz (2011) ressaltam que, para a elaboração do dicionário de competências dos psicólogos, considera-se ‘competências profissionais’ como aquelas que são praticadas no exercício das atividades profissionais relacionadas à atuação do psicólogo, porém não são competências técnicas, nem exclusivas dos profissionais de psicologia. O dicionário teve origem a partir de uma investigação detalhada com o objetivo de verificar as competências mais apropriadas, bem como desenvolver conceitos mais propícios para apreender os pressupostos essenciais para o exercício adequado da atividade profissional do

psicólogo. O Quadro 8 apresenta as competências profissionais do psicólogo preconizadas por Ortiz, Prowesk e Ortiz (2011), com destaque para as competências que remontam os comportamentos pertinentes às habilidades sociais.

**Quadro 8 – Competências profissionais do psicólogo.**

<b>Competências</b>	<b>Conceitos</b>
1 – Administração de recursos	Capacidade de analisar, planejar, dirigir, executar e avaliar atividades e tarefas de <i>feedback</i> , com habilidade frente ao gerenciamento de contingências.
2 – Análise numérica	Capacidade de interpretar, explicar e formular propostas de dados numéricos. Gerenciamento de instrumentos estatísticos.
3 – Autoconfiança	Convicção e segurança em meus próprios pontos fortes e recursos pessoais para resolver um problema e resolver novos e crescentes desafios.
<b>4 – Autocontrole</b>	<b>Capacidade de enfrentar situações adversas e controlar emoções, desenvolvendo e mantendo postura na frente dos demais.</b>
5 – Atitude investigativa	Inquietação e curiosidade científicas para saber mais sobre conceitos e pessoas. Aprofundar-se para obter as informações mais precisas, resolver discrepâncias através de perguntas e uso da metodologia de pesquisa, recorrer a especialistas em busca de oportunidades ou informações.
6 – Autoconhecimento	Capacidade de reconhecer minhas fraquezas e forças.
7 – Sigilo/ética	Capacidade de criar e manter a confiança entre pessoas. Manter informações confidenciais em sigilo.
<b>8 – Comunicação efetiva</b>	<b>Expressar meus pensamentos ou idéias de uma maneira que seja compreensível para o destinatário, ouvir e validar as mensagens, obter e compartilhar as informações e conhecimentos necessários para coordenar os esforços destinados a alcançar os objetivos das tarefas e/ou projetos.</b>
<b>9 – Comunicação oral</b>	<b>Capacidade de expressar fatos ou idéias de maneira coerente e consistente.</b>
<b>10 – Comunicação escrita</b>	<b>Capacidade de escrever idéias de forma clara e gramaticalmente correta escrever relatórios, projetos, documentos, diagnósticos e materiais em geral, para que sejam entendidos pelo receptor.</b>
11 – Consciência social/organizacional	Capacidade de entender e interpretar relacionamentos estabelecidos em diferentes contextos. Identificar posições de liderança, tomada de decisão e mudança. Prever as oportunidades e ameaças de ambiente e como novos eventos ou situações afetam pessoas e grupos dentro um contexto.
12 – Compromisso com a aprendizagem contínua	Capacidade e interesse em me atualizar com novos desenvolvimentos da profissão. Buscar desenvolvimento ativo pessoal e profissionalmente. Estar disposto a ensinar e aprender com outras pessoas.
13 – Desenvolvimento de pessoas	Capacidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas. Analisar as características individuais, o potencial, apoiar e estimular para tirar proveito de oportunidades para melhorar habilidades e conhecimentos.
<b>14 – Desenvolvimento de relações</b>	<b>Capacidade de estabelecer e manter relacionamentos cordiais e/ou redes de contato com pessoas que interagem em diferentes contextos.</b>
15 – Equilíbrio entre trabalho e vida pessoal	Capacidade de definir prioridades de trabalho e da minha vida privada para responder a ambas.

16 – Flexibilidade	Capacidade de adaptação rápida e fácil às demandas e mudanças nas necessidades do meio ambiente. Fazer ajustes ou modificações em novas situações, pessoas e métodos para trabalhar efetivamente em diferentes e variadas situações e com diversas pessoas ou grupos.
17 – Fazer o que deve ser feito	Capacidade de perseverar e se concentrar em objetivos para superar obstáculos.
18 – Idioma estrangeiro	Habilidades de inglês para leitura de textos científicos específicos da profissão e de intercâmbio cultural. Encontro com outros profissionais, eventos internacionais, gerenciamento de informações, contatos com pesquisadores e profissionais internacionais, etc.
19 – Interesse tecnológico	Capacidade de entender a aplicabilidade e as limitações das tecnologias no desenvolvimento do exercício profissional. Manter-se atualizado com o nível de tecnologias disponíveis.
20 – Integridade	Capacidade de agir de acordo com a ética social, organizacional e profissional, com respeito às atividades relacionadas ao exercício profissional.
21 – Liderança	<b>Capacidade de influenciar efetivamente as pessoas, orientá-las e comprometê-las a alcançar os objetivos.</b>
22 – Negociação	<b>Capacidade de identificar, negociar e conciliar conflitos e mediá-los para alcançar acordos que produzam benefícios para as partes envolvidas.</b>
23 – Empatia	<b>Capacidade de ajudar ou servir outras pessoas. Além disso, emitir esforço para entender as necessidades e expectativas de pessoas e orientá-las a resolver seus problemas.</b>
24 – Orientação para a realização/resultados	Capacidade e interesse em realizar o meu trabalho da melhor maneira possível ou exceder os padrões estabelecidos de excelência, pelos outros ou por meus próprios objetivos, de acordo com a disponibilidade dos recursos existentes.
25 – Pensamento analítico	Capacidade de inclusão e organização das partes de um problema ou situação de maneira sistemática. Fazer comparações contínuas entre diferentes aspectos e detalhes, definindo prioridades. Identificar relações de causa-efeito de eventos.
26 – Pensamento criativo	Ideias originais que resultem na resolução de problemas.
27 – Resolução de problemas	<b>Capacidade de identificar a estrutura de um problema, analisar sob diferentes pontos de vista, gerar soluções alternativas, avaliá-las e selecionar a melhor, prever consequências.</b>
28 – Responsabilidade	Capacidade para o cumprimento oportuno de compromissos e responsabilidades. Entregar os resultados com qualidade e nos prazos estabelecidos.
29 – Respeito pela diversidade	<b>Capacidade de trabalhar efetivamente com pessoas de origens, características e profissões diferentes. Tratar todas as pessoas com dignidade e respeito. Demonstrar compreensão por diferentes pontos de vista.</b>
30 – Sensibilidade interpessoal	<b>Capacidade de interpretar e entender pensamentos, o comportamento, sentimentos e preocupações de pessoas que se expressam verbalmente ou não, sem emitir julgamentos de valor, gerando credibilidade, abertura e proporcionando confiança.</b>
31 – Trabalho em equipe	<b>Capacidade e vontade de participar como membro de equipe integrada e trabalho em colaboração com outros. Agir em conjunto com os outros de</b>

	<b>maneira interdependente e interdisciplinar, compartilhando papéis e responsabilidades.</b>
32 – Trabalho sob pressão	Capacidade de perseverar e se concentrar diante de obstáculos, mantendo-me firme sob pressão e/ou oposição. Isso se traduz em respostas controladas em situações estressantes.
33 – Tomada de decisões	Capacidade de avaliar dados e linhas de ação, bem como de tomar decisões lógicas de forma imparcial e de um ponto de vista racional.
<b>34 – Gestão de projetos</b>	<b>Capacidade de projetar, elaborar, executar, dirigir e avaliar pesquisas, projetos comunitários, intervenções, etc.</b>
35 – Avaliação psicológica	Capacidade de diagnosticar e avaliar por meio de entrevistas, escalas, questionários, testes ou outras técnicas e instrumentos típicos dos campos de aplicação da psicologia.

Fonte: adaptado a partir de Ortiz, Prowesk e Ortiz (2011).

Moraes (2020) e Ortiz, Prowesk e Ortiz (2011) deixam claro, em seus estudos, as aptidões necessárias aos profissionais da psicologia para o bom desempenho profissional, ressaltando, não apenas os conhecimentos e aprendizados técnicos, mas também os aspectos pessoais e relacionais. Ao comparar as 35 competências preconizadas por Ortiz, Prowesk e Ortiz (2011) ao Portfólio de Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2019a, p. 28-30 – Quadro 2), é possível perceber vários comportamentos semelhantes, de forma que fica visível a necessidade de os profissionais da psicologia terem um repertório variado e bem desenvolvido de habilidades sociais.

Visto isso, “Essas concepções convergem para a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre a formação em Psicologia, e especificamente, como os cursos estão oferecendo condições para o desenvolvimento destes aspectos interpessoais.” (MORAES, 2020, p. 14).

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como uma revisão bibliográfica de caráter exploratório-descritivo. De acordo com Marconi e Lakatos (2005), uma revisão bibliográfica consiste em uma modalidade de pesquisa de fontes secundárias, a qual compreende uma revisão da bibliografia já existente em relação ao tema a ser pesquisado.

Sobre o caráter exploratório da pesquisa, Sordi (2017) o define como uma pesquisa que busca compreender melhor um tema pouco conhecido. Já o caráter descritivo é caracterizado por reunir grande volume de informações acerca do tema de pesquisa, de forma que essas informações “[...] possam ajudar a responder questões do tipo “o que” e “como”, ou seja, questões com foco na descrição.” (SORDI, 2017, p.62). Além disso, também busca-se relacionar as variáveis descritivas do tema, auxiliando no entendimento do assunto. Já Cervo, Bervian e Silva (2007) salientam que, na pesquisa descritiva, há apenas a descrição dos fenômenos, sem que haja a manipulação das variáveis em questão.

A análise da pesquisa será realizada qualitativamente, utilizando-se o método indutivo. Para Creswell (2010), uma análise qualitativa consiste em compreender de que forma determinadas questões sociais são percebidas, bem como relacionar e interpretar o sentido das informações obtidas. Já o método indutivo, conforme Marconi e Lakatos (2005), se caracteriza como um processo em que se concluirá uma verdade geral mais ampla do que os simples fatos apresentados.

O tema a ser pesquisado relaciona habilidades sociais ao contexto universitário com foco em acadêmicos dos cursos de psicologia. Para a realização da investigação e análise de estudos acerca do tema, utilizar-se-ão os descritores “habilidades sociais no contexto acadêmico”, “habilidades sociais e estudantes de psicologia”, “habilidades sociais no ambiente universitário”, “habilidades sociais de acadêmicos de psicologia”, “treinamento de habilidades sociais de estudantes de psicologia” e “THS estudantes de psicologia”.

Para o alcance dos objetivos propostos, será realizada a busca nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), Microsoft Academic, Alpha – Repositório Digital da FACIMED, Relações Interpessoais e Habilidades Sociais – UFSCar (RIHS) e Biblioteca Digital de Periódicos – UFPR.

Para a seleção dos estudos a serem analisados, os mesmos devem seguir os seguintes critérios previamente estabelecidos: se enquadrar na categoria de artigo científico, dissertação ou tese publicados em língua portuguesa e realizados no Brasil; haver disponibilidade de texto completo online para leitura. A seleção dos estudos irá considerar os conceitos referentes ao tema da pesquisa, bem como os descritores citados, de forma a atender os objetivos propostos. A análise dos resultados será feita de forma qualitativa, a partir da concepção das seguintes categorias: 1 – repertório geral de habilidades sociais de acadêmicos de psicologia; 2 – repertório em relação às fases do curso; 3 – comparação a outros cursos; 4 – treinamento de habilidades sociais; de modo a analisar as habilidades sociais em relação aos acadêmicos de psicologia.



## REFERÊNCIAS

- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini *et al.* Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir (Org.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini *et al.* Caracterização das habilidades sociais de universitários. **Contextos clínicos**, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p.62-75, jun. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-34822010000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822010000100007)>. Acesso em: 11 out. 2019.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Resolução nº 466**. 12 dez. 2012. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- BREMNER, William; HOLMES, Elizabeth A.; TOPPING, Keith. Competência social: a construção social do conceito. In: BAR-ON, Reuven; PARKER, James D. A. **Manual de inteligência emocional: teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CABALLO, Vicente E. **Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003.
- CABALLO, Vicente E. O treinamento em habilidades sociais. In: CABALLO, Vicente E. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2007. p. 361-398.
- CABALLO, Vicente E.; IRURTIA, María Jesús; SALAZAR, Isabel C. Abordagem cognitiva na avaliação e intervenção sobre habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2019. p. 67-107.
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- COLLIN, Catherine *et al.* **O livro da psicologia**. Bacarena: Marcador, 2014.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2019. p. 189-231.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis: Vozes, 2019a.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. Componentes não verbais e paralinguísticos das habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2019b. p. 149-188.

Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P. **A Psicologia das Habilidades Sociais: vivências para o trabalho em grupo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.104-115. 2010a. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pac/v1n2/v1n2a04.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

GERHARDT, Sue. **Por que o amor é importante: como o afeto molda o cérebro do bebê**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

GRESHAM, Frank M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2019. p. 17-66.

MACHADO, Lígia Maria de Castro Marcondes; FERRARA, Maria Lúcia Dantas. Controle pela consequência na ontogênese do comportamento. In: MATOS, *et al.* O modelo de consequenciação de B. F. Skinner. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 5, n. 2, p.137-158. 2012. Disponível em: <[http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:J-sUyp8avBgJ:scholar.google.com/+aprendizagem+por+consequencia%20%20%20%20&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:J-sUyp8avBgJ:scholar.google.com/+aprendizagem+por+consequencia%20%20%20%20&hl=pt-BR&as_sdt=0,5)>. Acesso em: 05 mar. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (CNE/CES). **Parecer nº 1071/2019**. 04 dez. 2019. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 28 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (CNE/CES). **Parecer nº 784/2016**. 10 nov. 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=58511-pces784-16-pdf&category\\_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=58511-pces784-16-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 28 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (CNE/CES). **Resolução nº 5**. 15 mar. 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 16 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (CNE/CES). **Resolução nº 8**. 07 mai. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf)>. Acesso em 27 abr. 2020.

MORAES, Patricia El Horr de. **Currículo formal e informal e situações interpessoais como condições que afetam a autoavaliação sobre habilidades sociais e competência social de estudantes de psicologia**. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12303/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20vers%c3%a3o%20final%20-%20Patricia%20E1%20Horr%20de%20Moraes.pdf?sequence=4&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 mai 2020.

OLAZ, Fabián O. Contribuições da teoria social-cognitiva de Bandura para o treinamento de habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2019. p. 109-148.

ORTIZ, Victor Hugo Charria; PROWESK, Kewy Sarsosa; ORTIZ, Felipe Arenas. Construcción y validación de contenido de un diccionario de las competencias genéricas del psicólogo: académicas, profesionales y laborales. **Interdisciplinaria**, Buenos Aires, v. 28, n. 2. 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/180/18022339009.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

PEREIRA, Fernanda Martins; NETO, André Pereira. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722003000200003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722003000200003&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SORDI, José Osvaldo de. **Desenvolvimento de projeto de pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2017.

TARGINO, Magnólia de Lima Sousa. **Psicologia da Aprendizagem**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Félix; ALMEIDA, Leandro S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 1. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572003000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572003000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 mar. 2020.