

HABILIDADES SOCIAIS EM UNIVERSITÁRIOS COM DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO ¹

SOCIAL SKILLS IN UNDERGRADUATE STUDENTS WITH DIFFERENT EXPERIENCES OF PREPARATION FOR WORK

Patricia ZUTIÃO²

Carolina Severino Lopes da COSTA³

Tatiane Cristina Rodrigues LESSA⁴

RESUMO: Este estudo teve como objetivos: a) comparar o repertório de habilidades sociais de alunos da Licenciatura em Educação Especial da UFSCar que participaram de estágio curricular obrigatório e/ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o de alunos que não vivenciaram tais experiências; b) comparar o repertório de habilidades sociais dos alunos que trabalharam com o dos que nunca trabalharam; c) correlacionar o repertório de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas. A pesquisa ocorreu na universidade, contou com a participação de 75 alunos, com faixa etária entre 18 e 50 anos, sendo 66 do gênero feminino e nove do masculino. Os alunos responderam individualmente ou em grupo ao questionário inicial, questionário socioeconômico e Inventário de Habilidades Sociais. Foram utilizados três testes estatísticos, sendo o *Teste t* para comparar as habilidades sociais dos participantes que já trabalharam com o dos alunos que nunca trabalharam; o *ANOVA* para comparar as habilidades sociais entre os grupos; e a correlação de *Pearson* para verificar correlações entre as variáveis sociodemográficas e habilidades sociais. O estudo aponta melhores resultados entre os alunos que participaram de estágio com diferença estatisticamente significativa para o fator “Autoexposição a desconhecidos e situações novas” e melhor avaliação no fator “Autocontrole da agressividade” entre os que trabalharam. Assim, infere-se que as experiências práticas de estágio e PIBID têm potencial para auxiliar os alunos no aprimoramento de seu repertório de habilidades sociais. Contudo, essas contribuições poderiam ser mais robustas se tais habilidades fossem trabalhadas intencionalmente em disciplinas específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Habilidades Sociais. Formação de professores.

ABSTRACT: This study aimed to: a) compare the repertoire of social skills of students from the Teaching Undergraduate Program in Special Education at the Federal University of São Carlos, who participated in the compulsory curricular internship and/or the Teaching Initiation Scholarship Institutional Program (known as PIBID) with students who did not have such experiences; b) compare the repertoire of social skills of students who worked with those who have never worked; c) correlate the repertoire of social skills and sociodemographic variables. The research took place in the University, with the participation of 75 students, aged between 18 and 50 years, with 66 being of the feminine gender and nine of the masculine. The students answered individually or in groups to the initial questionnaire, socioeconomic questionnaire and Social Skill Inventory. Three statistical tests were used, the *t-Test* to compare the social skills of the participants who had already worked with the students who never worked; *ANOVA* to compare the social skills among the groups; and the *Pearson* correlation to verify correlations among the sociodemographic variables and social skills. The study points out better results among the students who participated in the internship with a statistically significant difference for the ‘Self-exposure to strangers and new situations’ factor and a better evaluation of the ‘Self-control of aggressiveness’ factor among those who worked. Thus, it is inferred that practical internship and PIBID experiences have the potential to assist students in improving their repertoire of social skills. However, these contributions could be more robust if such skills were intentionally worked out in specific disciplines.

KEYWORDS: Special Education. Social Skills. Teacher Education.

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000200008>

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEs, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – SP, Brasil. paaty.zutiao@gmail.com.

³ Docente do Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – SP, Brasil. carollina_costa@yahoo.com.br.

⁴ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEs, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – SP, Brasil. taticrisrl@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a formação de profissionais para o mercado de trabalho deveria privilegiar o ensino de uma gama de competências e habilidades para além dos conteúdos técnicos de determinada profissão. Matos (2009) enfatiza que as universidades devem oferecer condições para que o aluno, além de conhecer profundamente o conteúdo da profissão, atendam às expectativas e às exigências comportamentais da função escolhida.

Frente a tal demanda, no caso de universitários da Licenciatura em Educação Especial, que serão professores especializados para atuar com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)⁵, haverá a necessidade do desempenho de funções relativas ao desenvolvimento de habilidades sociais em seus alunos. Essas habilidades poderiam ser desenvolvidas pelos professores em alunos com deficiência intelectual e autismo, por exemplo, uma vez que, normalmente, há menção de déficits ou problemas nas interações sociais dessas pessoas (American Psychiatric Association [APA], 2014). Dessa forma, considera-se a importância de um bom repertório de habilidades sociais nesses professores e, ainda, que eles saibam usá-lo de modo competente em suas interações sociais a fim de desenvolver, direta e indiretamente, essas habilidades em seus alunos.

Uma das formas de desenvolver ou aprimorar o repertório de habilidades sociais pode ser em programas de treinamento específicos, que podem ser realizados em grupos que utilizam o método vivencial (Del Prette & Del Prette, 2003; Villas Boas, Silveira, & Bolsoni-Silva, 2005; Lima & Soares, 2015). Outra forma pode ser pelo desenvolvimento de situações de interação social do cotidiano conforme a pessoa se expõe a condições de interação que demandam determinadas habilidades sociais (Del Prette, Ferreira, Dias, & Del Prette, 2015). Ao pensar sobre isso, uma vez que os universitários da Licenciatura em Educação Especial participam de, pelo menos, duas atividades de formação docente ao longo do curso, sendo elas os estágios curriculares e a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), surge o questionamento se essas atividades poderiam contribuir para o aprimoramento das habilidades sociais nesse público específico. Nesse sentido, pensar nas habilidades sociais dos licenciandos da Educação Especial torna-se de extrema importância, pois, segundo Del Prette e Del Prette (2011a), quando a pessoa apresenta um bom repertório dessas habilidades, ela tem relações pessoais e profissionais melhores, mais produtivas e duradouras e melhor saúde física e mental.

Ainda, conforme Del Prette e Del Prette (2011b, p. 20), “[...] habilidades sociais são classes de comportamentos sociais que somente podem ser classificadas como tais na medida em que contribuem para a competência social”. Tais habilidades são aprendidas e contemplam dimensões pessoais, situacionais e culturais (Del Prette & Del Prette, 2011b). Já a competência social é um “[...] atributo avaliativo de comportamento ou episódio de comportamentos bem-sucedidos no ambiente social” (Del Prette & Del Prette, 2011b, p. 20).

Os autores salientam que a competência social é considerada sob duas grandes dimensões de funcionalidade, a instrumental e a ético-moral (Del Prette & Del Prette, 2011b). A dimensão instrumental refere-se a critérios que levam a consequências instantâneas e suje-

⁵ O Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são aqueles alunos que possuem deficiência (deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, deficiência múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

tivas, obtendo sensações emocionais positivas, como, por exemplo, satisfação e autovalorização com resultados obtidos. A dimensão ético-moral refere-se às implicações positivas de médio a longo prazo pautadas pelo respeito aos direitos humanos interpessoais, que contemplam, além do indivíduo, o outro, ou até mesmo um grupo (Del Prette & Del Prette, 2011b). Essas duas dimensões devem estar relacionadas para que uma pessoa se comporte de maneira socialmente habilidosa. Assim, pensando que a aprendizagem de habilidades sociais

[...] e o aperfeiçoamento da competência social ocorrem naturalmente ao longo da vida, por meio das interações sociais com diferentes interlocutores e com base em diferentes processos, como os de instrução, consequenciação e modelação. As demandas sociais e os processos de aprendizagem tendem a ser diferenciados no decorrer das etapas de desenvolvimento (Del Prette et al., 2015, p. 319-320).

Uma dessas etapas de aprendizado pode compreender a juventude e início da vida adulta, como o contexto universitário. Soares e Del Prette (2015) salientam que as situações e as demandas da universidade são oportunidades de aprendizagem dessas habilidades não só para serem utilizadas durante o curso, mas também para o futuro profissional. Dessa forma, torna-se de extrema relevância a investigação da influência desse contexto para a promoção e para o aprimoramento das habilidades sociais de futuros professores da Educação Especial.

Em uma análise de estudos empíricos, Soares e Del Prette (2015) verificaram a relação entre habilidades sociais e a adaptação acadêmica à universidade. Os autores concluíram que, se a pessoa possui um bom repertório de habilidades sociais, este pode lhe contribuir para a sua vivência, rendimento acadêmico e facilitar seu processo de adaptação à universidade.

Já o estudo de Angst (2013, p. 7) teve como objetivo

[...] identificar relações entre o repertório de habilidades sociais, resiliência, variáveis socio-demográficas (idade, estado civil, entre outras) e de histórico profissional (carga horária de trabalho, se já atuou como professor, se gosta de ser professor, entre outras) de formandos em licenciaturas em uma universidade pública do estado do Paraná.

Participaram do estudo 86 formandos, sendo quatro do curso de artes visuais, 14 de ciências sociais, oito de física, 10 de química, dois de música, 16 de ciências biológicas e 32 de pedagogia. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: Escala de Resiliência de Pesce; Questionário de Comportamentos Resilientes; Inventário de Habilidades Sociais; e um Questionário Sociodemográfico (com questões gerais e relativas ao histórico profissional).

Os resultados apontaram que a maioria dos participantes era do sexo feminino, já atuavam e gostavam de ser professores e, por isso, quando pensavam em desistir não o faziam. Os participantes apresentaram um repertório adequado de habilidades sociais e verificou-se que formandos com escores altos de habilidades sociais apresentaram altos escores de resiliência, maior tendência a gostar da profissão e dedicavam alta carga horária para o trabalho. A autora concluiu que é satisfatório saber que formandos, futuros professores, têm um bom repertório de habilidades sociais, e ela salienta a importância de novas pesquisas na área, para auxiliar na formação desses professores (Angst, 2013).

Outro estudo de Maia, Soares e Victoria (2009, p. 46) teve como objetivo “[...] comparar as habilidades sociais de professores do ensino fundamental e da educação infantil e ainda verificar as correlações entre habilidades sociais e inteligência”. Participaram do estudo 24 professores de Ensino Fundamental e 24 da Educação Infantil. Os participantes responderam ao Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette) e ao Teste de Matrizes Progressivas – Raven. Os dados foram analisados estatisticamente e demonstraram que os professores da Educação Infantil têm escores maiores de habilidades sociais do que os do Ensino Fundamental. Não houve correlação estatisticamente significativa entre inteligência e habilidades sociais na amostra pesquisada. As autoras concluem o trabalho, salientando a importância de a escola trabalhar não só as habilidades intelectuais, mas também as habilidades sociais, visto que estas estão sendo cada vez mais exigidas, tanto no ambiente profissional quanto nos relacionamentos cotidianos de ordem pessoal.

Na literatura internacional, Ahmetoglu e Acar (2016) avaliaram as características pessoais e educacionais do professor em formação inicial, associando-as às competências sociais, empatia e habilidades de comunicação. Participaram do estudo 385 professores em formação inicial que cursavam uma universidade estadual e cujas idades variavam entre 18 e 32 anos. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um Inventário de Habilidades Sociais (SSI) que mede a competência social, uma escala de tendência empática e uma escala de avaliação de habilidades de comunicação. Foram realizadas análises de correlações entre essas medidas e o *Teste t*. O estudo mostrou melhores resultados em empatia e habilidades de comunicação nas mulheres. Os dados mostraram ainda que os professores com nível socioeconômico mais baixo relataram maiores habilidades sociais de comunicação. As descobertas desse estudo mostraram, então, que a competência social, a empatia e as habilidades de comunicação dos professores em formação inicial diferem entre gênero, nível socioeconômico, e também quanto a ser membro de um clube social e ao número de amigos.

Já Palomera, Briones, Gómez-Linares, & Vera (2017) avaliaram um programa de treinamento cujo foco foi o aprendizado social e emocional implementado em um currículo de professores em formação inicial. A proposta do estudo foi verificar os efeitos da intervenção sobre as habilidades emocionais (autoestima, empatia, afeto) e as habilidades sociais de comunicação dos participantes da intervenção (n=192) comparados ao grupo controle (n=58). A pesquisa foi do tipo quase experimental, com medidas de pré e pós-teste, contando com 250 alunos com média de idade de 20,8 anos (DP=3,22).

Foram aplicados diferentes instrumentos de coleta de dados, a saber: escala de autoestima; escala de empatia; escala de emoções positivas e negativas; escala de assertividade; escala de ansiedade e confiança social; e escala de personalidade. Como principais resultados, destacam-se o aumento da autoestima e da confiança dos participantes e a melhora com a preocupação acerca da assertividade. Também, a redução do medo no discurso ao público e na frequência de emoções negativas. O programa, segundo os autores, ainda foi capaz de modificar o repertório de empatia dos alunos, indicando melhores níveis de autorregulação. Os autores concluíram com esse estudo que a intervenção foi eficaz para modificar repertórios sociais e emocionais na formação inicial de professores e a necessidade de mais estudos sobre a temática, especialmente os que envolvam professores especializados da área da Educação Especial.

No presente trabalho, defende-se, portanto, que um bom repertório de habilidades sociais é de extrema importância e pode auxiliar o educador especial nas relações interpessoais com os outros professores, funcionários, direção, coordenação e supervisão da escola, além de auxiliá-lo no desenvolvimento de seu trabalho direto com os próprios alunos. Conforme apontam Rosin-Pinolla e Del Prette (2014), esse repertório será importante no planejamento e na implementação de suas práticas pedagógicas e no ensino de comportamentos socialmente aceitos e desejáveis a seus alunos do PAEE e, ainda, na realização do coensino e consultoria colaborativa, vertente fortemente defendida e estudada na Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Desse modo, o presente estudo tem como objetivos: a) comparar o repertório de habilidades sociais de alunos da Licenciatura em Educação Especial da UFSCar que participaram de estágio curricular obrigatório e/ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o de alunos que não vivenciaram tais experiências; b) comparar o repertório de habilidades sociais dos alunos que trabalharam com o dos que nunca trabalharam; e c) correlacionar o repertório de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas.

2 MÉTODO

Tal estudo pode ser caracterizado como *ex-post-facto* e correlacional. A pesquisa *ex-post-facto* refere-se àquela realizada por meio do fato que já ocorreu, ou seja, o pesquisador não tem controle sobre a variável independente (Gil, 2002). A pesquisa correlacional, segundo Cozby (2003), é aquela que verifica a existência de relação positiva ou negativa entre as variáveis investigadas.

2.1 ASPECTOS ÉTICOS

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CAEE 58258916.1.0000.5504) e cumpriu todos os procedimentos determinados na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

2.2 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Brasil, o curso de Licenciatura em Educação Especial (LEEsp), atualmente, é ofertado em duas universidades públicas, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, também, em algumas universidades particulares. Tendo em vista que os participantes deste estudo eram alunos da Licenciatura em Educação Especial da UFSCar que realizaram ou não estágio curricular supervisionado obrigatório e/ou participaram do PIBID, considera-se relevante apresentar alguns aspectos sobre o curso.

O curso de LEEsp-UFSCar foi criado no ano de 2008 (Resolução ConsUni n. 588, de 10 de agosto de 2008), com o objetivo de

[...] formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais; reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais; reiterando, também, os princípios defendidos pela UFSCar, que constam do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Universidade Federal de São Carlos [UFSCAR], 2012, p. 1).

O curso tem carga horária de 3315 horas, totalizando quatro anos em período integral, e conta com uma matriz curricular que prevê disciplinas divididas em quatro eixos, a saber: fundamentação teórica, formação para a pesquisa, formação teórico-prática e formação prática, de forma a garantir que o egresso tenha formação para realizar um atendimento educacional de qualidade aos alunos do PAEE (UFSCAR, 2012). Além disso, por se tratar de um contexto de licenciatura, tem-se como parâmetro a Resolução N° 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, nomeando alguns princípios norteadores de base comum para essas formações, dentre eles: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional de educação (Resolução CNE/CP N° 2, 2015).

Durante o curso, os alunos têm a oportunidade de conhecer, aprender e atuar em conjunto com os professores que trabalham com os alunos do PAEE em escolas regulares de todos os níveis e nas instituições especializadas, por meio dos estágios curriculares supervisionados e do PIBID. O curso LEEsp, conforme destacado em seu PPP, tem uma matriz curricular que prevê a realização de quatro semestres de estágios obrigatórios que totalizam 405 horas em campo (UFSCAR, 2012). Além dos estágios, os alunos também podem participar de programas voltados à iniciação científica ou à docência. O PIBID tem como objetivo “[...] a iniciação à docência dos licenciandos da UFSCar e a formação continuada dos professores em serviço na Escola Pública” (UFSCAR, 2012, p. 46). Esse programa busca favorecer a parceria entre escolas e universidade, inserindo os alunos da licenciatura, neste caso, da Educação Especial, nas atividades do professor da rede de ensino, para participar e auxiliar desde o planejamento até na prática dentro de sala de aula (UFSCAR, 2012).

Assim, verifica-se de um lado a tentativa da matriz curricular privilegiar o ensino de determinados conteúdos voltados à instrumentalização prática e teórica do futuro educador especial. Contudo, por outro lado, a tarefa do educador especial envolve, além dessas, outras que dizem respeito às capacidades de interação social profissional ora com familiares, professores de sala comum e profissionais de saúde; ora com seu próprio alunado. Dessa forma, torna-se importante pensar nas competências interpessoais que permearão toda a sua atuação profissional.

2.3 PARTICIPANTES

Os critérios de seleção dos participantes foram: estar devidamente matriculados e frequentando uma das quatro turmas em andamento do curso de LEEsp na UFSCar, no ano de 2016, e terem ou não participado de estágio ou do PIBID.

Participaram da pesquisa 75 alunos. Na Tabela 1, pode ser observada a descrição quantitativa deles com relação à faixa etária, ao gênero, à realização de estágio obrigatório, à participação no PIBID, ao trabalho (anterior e atual), à outra graduação e à classe socioeconômica. As características foram divididas por ano de ingresso na licenciatura.

Ano de ingresso/variável	2016/1º ano	2015/2º ano	2014/3º ano	2013/4º ano	TOTAL	
Total de participantes	26	15	13	21	75	
Faixa etária	18-32 anos	19-49 anos	20-26 anos	21-50 anos	18-50 anos	
Gênero	Feminino	23	12	10	21	66
	Masculino	3	3	3	0	9
	Outro	0	0	0	0	0
Estágio obrigatório	0	0	12	21	33	
PIBID	0	3	5	14	22	
Já trabalhou	12	9	10	17	48	
Trabalha atualmente	3	2	1	1	7	

Tabela 1. Caracterização dos participantes

Fonte: Elaboração própria.

Participaram mais alunos do primeiro e quarto anos. Salienta-se que participaram da pesquisa mais da metade dos alunos de cada turma, matriculados e frequentando o curso no momento da pesquisa. A faixa etária dos participantes variou entre 18 e 50 anos. Destes, 66 do sexo feminino e nove do sexo masculino. Dos alunos participantes, três deles estavam fora do perfil, por motivos pessoais e/ou de trancamento ou reprovação em disciplina. Além disso, seis deles já fizeram outra Graduação. A maioria já trabalhou e somente sete trabalham atualmente, como *freelances*.

2.4 LOCAL

O estudo foi realizado em uma sala do laboratório de Currículo Funcional e em salas de aula teórica, nas dependências da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

2.5 INSTRUMENTOS

Foram utilizados três instrumentos, sendo um questionário inicial; um questionário socioeconômico (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa [ABEP], 2014); e o Inventário de Habilidades Sociais – IHS (Del Prette & Del Prette, 2011a), os quais serão detalhados a seguir.

Questionário Inicial: instrumento de autoria própria que teve como objetivo levantar as principais características dos participantes com relação à idade, à escolaridade, às experiências de trabalho e à sua trajetória no curso de Licenciatura em Educação Especial, aos estágios obrigatórios realizados e à participação como bolsista PIBID.

Questionário Socioeconômico Critério Brasil (ABEP, 2014): teve como objetivo avaliar o nível socioeconômico dos participantes. Esse instrumento era composto por: 12 itens de conforto (ex. quantidade de geladeiras, carros, micro-ondas, DVD, etc.), que foram respondidos de 0 a 4 ou mais; um item sobre de onde provém a água da casa (rede geral de distribuição; poço

ou nascente; outro meio); um item sobre a rua onde se localiza a casa (pavimentada ou terra/cascalho); e um item sobre o grau de instrução do chefe de família.

Inventário de Habilidades Sociais – IHS (Del Prette & Del Prette, 2011a): é um instrumento validado e autoaplicável, que tem como objetivo caracterizar o desempenho/habilidade social em diferentes situações (trabalho, escola, família, cotidiano). O instrumento compõe-se por um caderno de aplicação e uma folha de respostas. No caderno de aplicação, há instruções de aplicação e 38 itens, os quais descrevem uma situação de interação social e uma possível reação a ela. A folha de respostas é composta por um cabeçalho de identificação do participante e uma tabela, com o número da questão e espaço para fazer um “x” na resposta selecionada. As respostas disponíveis para cada pergunta seguem uma escala do tipo *Likert* e são relacionadas à frequência que o participante apresenta a reação sugerida, considerando um total de 10 vezes que a situação da pergunta poderia ser encontrada. As possíveis respostas são: A – nunca ou raramente; B – com pouca frequência; C – com regular frequência; D – muito frequentemente; e E – sempre ou quase sempre. Os 38 itens, para avaliação, são divididos em cinco fatores, a saber: 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; e F5 – Autocontrole da agressividade. Contudo, dos 38 itens, sete não entraram em nenhum fator.

2.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após cumprimento dos aspectos éticos, foi realizado o contato com a coordenação do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar quando foi levantado o número de alunos matriculados e frequentando as quatro turmas em andamento. A primeira autora recebeu uma lista com os nomes e os *e-mails* dos alunos. Posteriormente, foi enviado um e-mail padrão a todos os alunos, explicando a pesquisa, apresentando seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios, sugerindo possíveis datas para coleta de dados e o contato para retirada de dúvidas e/ou agendamento da coleta. Entrou-se em contato com os alunos também via grupo da Licenciatura em Educação Especial no *Facebook* (rede social) e pessoalmente quando os alunos estavam em aula mediante autorização prévia do professor.

As aplicações duraram em torno de 20 a 40 minutos e foram realizadas tanto individualmente quanto em grupos. Antes da coleta, os participantes assinaram o Termo de Consentimento e, em seguida, a pesquisadora explicou cada um dos instrumentos (questionário socioeconômico, questionário inicial e IHS). Os participantes responderam aos questionários de forma individual. Apenas um dos participantes, por ser de cultura indígena, precisou de auxílio na compreensão dos instrumentos, principalmente de alguns itens do IHS, nos quais a pesquisadora forneceu exemplos, buscando relação com o dia a dia dele. Com ele, a aplicação ocorreu individualmente e teve duração de 130 minutos.

2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados de forma quantitativa, por meio da análise estatística. O IHS foi analisado conforme as instruções presentes no Manual de aplicação, apuração

e interpretação (Del Prette & Del Prette, 2011a). Calcularam-se, de forma individual, o escore geral (soma das respostas dos 38 itens), os cinco escores fatoriais e os valores de cada item.

A análise do Questionário Socioeconômico (ABEP, 2014) foi feita conforme indicado em seu manual, somando os pontos referentes às respostas fornecidas e classificando os participantes conforme as classes socioeconômicas: A, B1, B2, C1, C2 e D-E. Esses dados foram utilizados na descrição dos participantes na análise de correlação entre habilidades sociais e variáveis sociodemográficas. O questionário inicial foi analisado de forma quantitativa e teve a função de identificar e separar os alunos em grupos.

Foram utilizados três testes estatísticos para análise: o *Teste t* para comparar o repertório de habilidades sociais dos participantes que já trabalharam com o dos alunos que nunca trabalharam; o ANOVA, para comparar as habilidades sociais entre os grupos de alunos, os quais se constituíram em: 1- fez estágio e PIBID; 2- fez estágio e não fez PIBID; 3 – não fez estágio e fez PIBID; 4 - não fez estágio nem PIBID. Ambos os testes foram rodados no *software* SPSS for Windows. A correlação de *r* de Pearson para verificar a correlação entre as variáveis sociodemográficas (idade e nível socioeconômico) e habilidades sociais.

3 RESULTADOS

Optou-se por apresentar os resultados dos testes em tabelas e/ou apenas por meio de descrição. Nas tabelas, os resultados estão apresentados com relação ao escore geral e a cada fator do Inventário de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2011a).

Na Tabela 2, pode-se observar os valores de mediana na caracterização do repertório de habilidades sociais da amostra coletada.

	Mediana (n=75)	Classificação
Escore Geral	96	Bom Repertório de HS (acima da mediana)
Fator 1 – Enfrentamento e Autoafirmação com risco	8,64	Bom Repertório de HS (acima da mediana)
Fator 2 – Autoafirmação na expressão de sentimento positivo	9,06	Bom Repertório de HS (abaixo da mediana)
Fator 3 – Conversação e Desenvoltura Social	7,99	Bom Repertório de HS (acima da mediana)
Fator 4 – Autoexposição a desconhecidos e situações novas	3,96	Bom Repertório de HS (acima da mediana)
Fator 5 – Autocontrole de agressividade	1,21	Bom Repertório de HS (acima da mediana)

Tabela 2. Caracterização do Repertório de Habilidades Sociais

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Classificação de acordo com Del Prette e Del Prette (2011a).

Nota-se que os alunos participantes, em geral, apresentaram um bom repertório de habilidades sociais, classificado como “Bom repertório de habilidades sociais acima da media-

na” no escore geral dos fatores 1, 3, 4 e 5; e “Bom repertório de habilidades sociais abaixo da mediana” apenas no fator 2. Tal resultado demonstra que a maioria dos alunos se autoavaliou de forma positiva com relação às próprias habilidades sociais.

Na Tabela 3, podem ser observados os resultados da comparação das habilidades sociais entre os grupos de alunos que fizeram estágio e PIBID, apenas uma dessas modalidades ou nenhuma das experiências.

		N	Mediana	D.P.
Escore Geral	fez estágio; fez PIBID	19	99,10	15,40
	fez estágio; não fez PIBID	14	104,28	20,31
	não fez estágio; fez PIBID	3	100,66	13,57
	não fez estágio; não fez PIBID	39	92,58	15,57
	Total	75	96,74	16,78
Fator 1 – Enfrentamento e Autoafirmação com risco	fez estágio; fez PIBID	19	9,29	2,66031
	fez estágio; não fez PIBID	14	9,92	3,86
	não fez estágio; fez PIBID	3	9,50	2,95
	não fez estágio; não fez PIBID	39	7,88	2,80
	Total	75	8,68	3,05
Fator 2 – Autoafirmação na expressão de sentimento positivo	fez estágio; fez PIBID	19	9,23	1,65
	fez estágio; não fez PIBID	14	8,92	2,17
	não fez estágio; fez PIBID	3	8,50	0,96
	não fez estágio; não fez PIBID	39	8,77	1,64
	Total	75	8,90	1,72
Fator 3 – Conversação e desenvoltura social	fez estágio; fez PIBID	19	7,64	1,69
	fez estágio; não fez PIBID	14	8,54	1,49
	não fez estágio; fez PIBID	3	8,60	0,85
	não fez estágio; não fez PIBID	39	7,52	1,62
	Total	75	7,79	1,62
Fator 4 – Autoexposição a desconhecidos e situações novas	fez estágio; fez PIBID	19	3,84	1,31
	fez estágio; não fez PIBID	14	4,49*	1,12
	não fez estágio; fez PIBID	3	3,63	1,54
	não fez estágio; não fez PIBID	39	3,46*	1,08
	Total	75	3,75	1,20
Fator 5 – Autocontrole da agressividade	fez estágio; fez PIBID	19	1,08	0,60
	fez estágio; não fez PIBID	14	1,42	0,42
	não fez estágio; fez PIBID	3	1,50	0,41
	não fez estágio; não fez PIBID	39	0,99	0,73
	Total	75	1,12	0,65

* $p \leq 0,05$

Tabela 3. Comparação de Habilidades Sociais entre os grupos de alunos que participaram ou não de estágio e PIBID

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados apresentados na Tabela 3, pode-se observar que, na maioria dos fatores, exceto no 2, e no escore geral, a mediana de quem não fez estágio nem PIBID é menor que a dos demais grupos que passaram por uma dessas experiências. Contudo, apenas no fator 4 - autoexposição a desconhecidos, houve diferença estatisticamente significativa entre a realização de estágio e o repertório de habilidades sociais. Desse modo, o grupo de alunos que realizou o estágio apresentou maior valor de mediana, e o grupo que não teve nenhuma experiência prática (nem estágio, nem PIBID) apresentou menor valor de mediana na avaliação do fator 4.

Com relação à comparação de habilidades sociais e trabalho dos alunos, feita pelo teste *t*, não se verificou diferença estatisticamente significativa entre habilidades sociais e o trabalho atual, que pode ser explicado devido ao baixo número de participantes (N=7). Ainda com relação à variável trabalho, na Tabela 4, podem ser observados os resultados obtidos na comparação das habilidades sociais e do trabalho anterior, ou seja, daqueles alunos que já trabalharam, mas que, no momento da pesquisa, estavam desempregados.

	Já trabalhou	N	Mediana	D.P.	Valor t	dF
Escore Geral	não	28	94,10	15,60		
	sim	47	98,31	17,41		
Fator 1 – Enfrentamento e Autoafirmação com risco	não	28	8,09	2,61		
	sim	47	9,04	3,27		
Fator 2 – Autoafirmação na expressão de sentimento positivo	não	28	9,18	1,54		
	sim	47	8,74	1,81		
Fator 3 – Conversação e desenvoltura social	não	28	7,57	1,61		
	sim	47	7,91	1,63		
Fator 4 – Autoexposição a desconhecidos e situações novas	não	28	3,51	1,12		
	sim	47	3,90	1,24		
Fator 5 – Autocontrole da agressividade	não	28	0,91	0,70	-2,09*	73
	sim	47	1,24	0,60		

* $p \leq 0,05$

Tabela 4. Comparação do repertório de habilidades sociais dos participantes que já trabalharam com o dos que não trabalharam

Fonte: Elaboração própria.

Dos 75 alunos participantes, nota-se que 28 nunca trabalharam e 47 deles já tiveram algum tipo de trabalho anteriormente. Os resultados demonstram que o repertório médio de habilidades sociais daqueles alunos que já trabalharam é maior no escore geral e, em todos os fatores, exceto no fator 2- Autoafirmação na expressão de sentimento positivo.

A comparação demonstrou diferença estatisticamente significativa no fator 5, ou seja, os alunos que trabalhavam na época da coleta ou já tiveram pelo menos uma experiência profissional apresentaram maior mediana no fator relacionado ao autocontrole da agressividade. Esse resultado interliga-se ao da Tabela 3, em que aqueles alunos que tiveram alguma expe-

riência prática de estágio ou PIBID também obtiveram maior valor de mediana nesse fator, o que possivelmente se deve ao fato de que aqueles que tiveram algum tipo de experiência prática (trabalho, estágio ou PIBID) tiveram mais oportunidades de contato direto com diferentes pessoas e opiniões e foram expostos mais vezes a críticas e advertências. Com esses resultados, pode-se inferir que as experiências de estágio e PIBID (experiências de exercício da prática profissional) tem produzido resultados positivos no repertório de habilidades sociais desses estudantes, especialmente no fator 5.

Na Tabela 5, estão os resultados da correlação entre habilidades sociais, idade e nível socioeconômico. Salienta-se que o número de alunos para a análise da correlação entre habilidades sociais e idade foi reduzido para 72, pois optou-se por excluir três participantes com idade acima de 40 anos, uma vez que a avaliação de habilidades sociais pode sofrer alterações de acordo com a idade (Grol & Andretta, 2016), restando o grupo de alunos na faixa etária entre 18 e 32 anos.

Fatores de Habilidades sociais	Nível socioeconômico (N= 75)	Idade (N=72)
	Valor de r	Valor de r
Escore Geral	-0,15	0,19
Fator 1 – Enfrentamento e Autoafirmação com risco	-0,23*	0,39**
Fator 2 – Autoafirmação na expressão de sentimento positivo	-0,12	-0,02
Fator 3 – Conversação e desenvoltura social	-0,03	0,04
Fator 4 – Autoexposição a desconhecidos e situações novas	-0,016	0,21
Fator 5 – Autocontrole da agressividade	-0,08	-0,00

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Tabela 5 - Correlação entre Habilidades Sociais, nível socioeconômico e idade

Fonte: Elaboração própria.

Com os resultados da Tabela 5, pode-se observar que houve correlação positiva e estatisticamente significativa entre idade e repertório de habilidades sociais apenas para o fator 1 de habilidades sociais ($r = 0,39^{**}$, $p < 0,01$). Ou seja, quanto maior a idade, maior o valor de mediana para o fator “Enfrentamento e autoafirmação com risco”. Tal resultado indica que, quanto mais perto dos 30 anos, maiores são os valores das medianas com relação às habilidades sociais da pessoa para lidar com situações que precisam de enfrentamento e autoafirmação com risco como, por exemplo, em comportamentos como defender os próprios direitos, agir de forma assertiva, controlar a ansiedade em situações diversas, como abordar parceiro para relacionamento sexual, lidar com críticas injustas, apresentar-se a pessoas desconhecidas, entre outras.

No que se refere aos resultados da correlação entre habilidades sociais e nível socioeconômico, os dados revelaram que, quanto maior o nível socioeconômico, menores os valores das

medianas de habilidades sociais para o fator 1 “Enfrentamento e autoafirmação com risco” ($r = -0,23$; $p < 0,05$) e, conseqüentemente, quanto menor nível socioeconômico, maiores as habilidades sociais no fator 1. Ahmetoglu e Acar (2016) verificaram algo semelhante em seu estudo em que professores em formação com nível socioeconômico mais baixo tinham valores mais altos em habilidades sociais de comunicação. Tal aspecto pode, ainda, relacionar-se ao fato de pessoas com nível socioeconômico mais baixo estarem mais expostas a situações que necessitem da defesa de direitos, manutenção de autoestima e controle de ansiedade. Essa suposição pode relacionar-se, por exemplo, ao contexto da universidade, à necessidade de um aluno com baixo nível socioeconômico precisar reivindicar bolsas de estudo, alimentação, moradia, dentre outras.

4 DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa responderam às perguntas da pesquisa e confirmaram a hipótese de que as experiências práticas (Estágio e PIBID) em alunos da licenciatura em Educação Especial relacionam-se a melhores indicadores de habilidades sociais, principalmente com relação ao Fator 4 – Auto exposição a desconhecidos e situações novas. Tal resultado pode ser explicado, pois, nos estágios, os alunos estão constantemente se expondo a desconhecidos e situações novas, visto que muitos, na maior parte das vezes, nunca tiveram contato com a sala de aula e/ou com alunos com e sem deficiência. Além disso, durante os estágios, uma vez que os alunos aplicam diferentes atividades e têm contato com diferentes professores, alunos, funcionários, direção e coordenação da escola, acabam vivenciando novas situações e tendo que se adaptar a elas. Em contrapartida, aqueles alunos que não frequentaram estágio nem PIBID ainda não tiveram oportunidade de experiência prática na Graduação, como ocorre com a maioria que está no primeiro e segundo anos do curso.

Além disso, o fato de os alunos que já trabalharam terem tido um valor de mediana mais alto estatisticamente significativo no fator 5 das habilidades, ou seja, no autocontrole da agressividade, confirma que as habilidades sociais podem ser apreendidas em situações do cotidiano, quando a pessoa se expõe mais frequentemente a determinadas interações sociais (Del Prette et al., 2015). Pessoas que já trabalharam têm mais chances de terem vivenciado experiências no convívio com chefes e colegas de trabalho que exigiram o treino de habilidades como controlar sua agressividade em momentos que recebem críticas e advertências. Nesse sentido, salienta-se a importância de a universidade na aquisição e no desenvolvimento de habilidades sociais, sendo este um dos lugares mais propícios para as interações sociais, crescimento acadêmico e aprendizagem para melhor prática na profissão que será exercida futuramente (Soares & Del Prette, 2015; Lima & Soares, 2015).

Especificamente no caso da Educação Especial, a aquisição e o aprimoramento de tais habilidades serão de suma importância para o trabalho com os alunos do PAEE e na realização do coensino e consultoria colaborativa (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014). Como ressaltado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), um dos componentes para o funcionamento do ensino colaborativo é a comunicação interpessoal e, como saberes, tem-se o conhecer a si mesmo, conhecer seu parceiro, os alunos e sua profissão. Tais saberes e componentes estão estreitamente ligados às classes de habilidades sociais que envolvem comunicação, civilidade,

assertividade, direito, cidadania, empatia, trabalho e expressão de sentimento positivo (Del Prette & Del Prette, 2001).

Destaca-se que o fator 2 – Autoafirmação na expressão de afeto positivo – foi o único que, na média do grupo, demonstrou resultado abaixo da mediana, dado que corrobora as pesquisas de Del Prette et al. (2004), com estudantes do curso de Psicologia, e de Bolsoni-Silva, Loureiro, Rosa, & Oliveira (2010), com universitários do curso de Desenho Industrial que também verificaram escores abaixo da mediana nos fatores 2 e 5. É preciso refletir sobre as razões desses resultados, uma vez que podem retratar uma característica peculiar de estudantes universitários em função da fase específica de desenvolvimento que estão vivendo, mas ainda pode também representar uma questão cultural ligada ao ingresso à universidade (ex. ambiente mais competitivo que cooperativo; convívio com pessoas estranhas, inicialmente).

No aspecto relativo à idade, os dados encontrados neste estudo confirmam a ideia de Del Prette et al. (2015) de que uma pessoa se torna socialmente habilidosa e aperfeiçoa sua competência social ao longo da vida, pois os resultados aqui encontrados demonstraram que, quanto mais perto dos 30 anos, maior a facilidade para o fator relativo ao enfrentamento e à autoafirmação com risco.

Quanto ao nível socioeconômico, observou-se que pessoas com maior nível socioeconômico têm mais dificuldade no fator 1 (Enfrentamento e autoafirmação com risco) e, com isso, pode-se inferir que não haja a necessidade de uso dessas habilidades em situações que permeiam seus contextos interativos. Nesse sentido, Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette (2016) afirmam que o desenvolvimento das habilidades sociais está interligado às possibilidades que determinados contextos de interação oferecem (Leme et al., 2016), pois, quanto mais oportunidades a pessoa tem de engajar-se em relações interpessoais, maiores serão as chances de aprimorar seu repertório de habilidades sociais.

Por fim, ressalta-se a importância do conhecimento das habilidades sociais dos estudantes universitários, tendo em vista que as demandas exigidas atualmente no mercado de trabalho preconizam a qualidade das interações sociais, o trabalhar em equipe, a criatividade, a autonomia na tomada de decisão, a boa comunicação, entre outros (Del Prette & Del Prette, 2001). Além disso, ao conhecer esse repertório, os cursos de Graduação poderão oferecer condições para o desenvolvimento dessas habilidades sociais ao longo de sua duração (Matos, 2009).

5 CONCLUSÃO

O curso de Licenciatura em Educação Especial propicia o desenvolvimento e/ou aprimoramento das habilidades sociais, especialmente de forma prática ao longo dos últimos dois anos, quando há a inserção desses alunos em atividades curriculares de estágio. Entretanto, considera-se de extrema relevância que as habilidades sociais possam ser desenvolvidas ou aprimoradas de modo intencional e estruturado como parte da formação profissional desses alunos, especialmente os licenciandos da Educação Especial, e de forma integrada ao currículo como, por exemplo, em disciplinas voltadas a esse conhecimento específico, a fim de favorecer e auxiliar os futuros professores não só na transmissão desses conhecimentos ao seu aluno, mas também na manutenção e na melhoria na qualidade de relações no próprio ambiente de trabalho e pessoal.

Considera-se que o presente estudo seja de grande relevância para a contribuição de futuros estudos que possam compreender outras formas de avaliação do repertório de habilidades sociais de universitários, como, por exemplo, a multimodal, conforme apontam Del Prette e Del Prette (2011c). Acredita-se, também, na necessidade de estudos longitudinais para compreender amostras dos mesmos alunos no primeiro ano e último ano do curso, a fim de contemplar possíveis mudanças nas habilidades sociais e, ainda, nas habilidades sociais educativas, após as diversas experiências práticas que permeiam o contexto acadêmico. Seriam desejáveis ainda estudos que contemplassem os impactos da formação acadêmica como ambiente de aquisição e de aprimoramento de habilidades, na inserção e na manutenção dessas habilidades no próprio ambiente de trabalho após o término da Graduação.

REFERÊNCIAS

- Ahmetoglu, E., & Acar, I. H. (2016). The correlates of Turkish Preschool Preservice Teachers' social competence, empathy and communication skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16(2), 188-197.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V*. Porto Alegre: ArtMed.
- Angst, T. R. (2013). *Habilidades sociais e resiliência em acadêmicos de Licenciaturas* (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2014). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. São Paulo: ABEP.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., Rosa, C. F., & Oliveira, M. C. F. A. (2010). Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, 3(1), 62-75.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos em Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, Natal, 8(3), 413-420.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M. R., Ulian, A. L. A. O., ... Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de psicologia: Um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011a). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011b). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 20-55). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011c). *Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Ferreira, B. C., Dias, T. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais ao longo do desenvolvimento: Perspectivas de intervenção em saúde mental. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 318-340). Novo Hamburgo: Sinopsys.

- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Grol, L. S. V., & Andretta, I. (2016). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em crianças com idade escolar: Um estudo descritivo. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, 24(3), 1129-1138.
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H., & Del Prette, A. (2016). Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: Análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, 28(1), 181-193.
- Lima, C. A., & Soares, A. B. (2015). Treinamento em habilidades sociais para universitários no contexto acadêmico: Ganhos e potencialidades em situações consideradas difíceis. In Z. A. P. Del Prette, A. B. Soares, C. S. Pereira Guizzo, M. F. Wagner, & V. B. R. Leme. (Orgs.). *Habilidades sociais: Diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática* (pp. 22-43). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Maia, R. C. C., Soares, A. B., & Victoria, M. S. (2009). Um estudo com professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre suas habilidades sociais e inteligência geral. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 9(2), 464-479.
- Matos, J (2009). A “educatividade” como vetor de conhecimento. *Custo Brasil*, 78-84. Recuperado de http://www.cra-rj.org.br/site/espaco_opinioao/artigos_index_novo_2009.asp.
- Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar.
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., Vera, J. (2017). Filling the gap: Improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142-149.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.
- Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192.
- Rosin-Pinola, A. R., Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 20(3), 341-356.
- Soares, A. B., Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151.
- Universidade Federal de São Carlos (2012). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial*. São Carlos: UFSCar.
- Villas Boas, A. C. V. B., Silveira, F. F., & Bolsoni-Silva, A. T. (2005). Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: Um estudo piloto. *Interação em Psicologia*, Curitiba, 9(2), 321-330.

Recebido em: 18/09/2017

Reformulado em: 19/03/2018

Aprovado em: 26/03/2018