

DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL: UMA QUESTÃO PENDENTE NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Zilda A. P. Del Prette¹
Almir Del Prette¹

O crescimento da população universitária engrossa a lista (não muito extensa) de realizações da gestão administrativa 1995/2002 do Ministério da Educação. De fato, o número de vagas preenchidas no ensino superior aumentou consideravelmente nos últimos anos. No entanto, nossos problemas referentes à formação universitária também aumentaram. Atualização de referências (livros e periódicos), de equipamentos didáticos e de laboratório, cursos de preparação e reciclagem do corpo docente, treinamento de pessoal especializado (atividade meio), material de consumo, tudo isso faz parte do rol de problemas imediatos, mesmo nas melhores universidades do país. Há ainda questões ligadas a tudo o que esteja relacionado com a infra-estrutura, inclusive, e principalmente, aquelas relacionadas às condições de acesso e maximização dos recursos da informática. Embora se divulgue o

¹ Universidade Federal de São Carlos

aumento da população de estudantes no ensino superior, os relatórios governamentais pouco esclarecem sobre as estratégias para diminuir a evasão nesse nível.

O dado sobre a matrícula é importante para fornecer subsídios que deveriam servir para o planejamento minucioso dos vários objetivos contidos nas atividades meios e fins e as estratégias para alcançá-los. Parece importante, por exemplo, saber o percentual dos que concluem a universidade e dos que deixam de concluí-la bem como os fatores relacionados. Desse conjunto, precisamos verificar, ainda, que tipo de atividade os formados exercem e quais as causas da desistência. Essas considerações mostram que o ensino universitário tem um conjunto de questões que devem ser enfrentadas por meio de ações política, administrativa e didático-pedagógica. E essas ações se inter-relacionam exigindo, portanto, decisões e programas ampliados de pesquisas, tendo a própria universidade como objeto.

Além dessas questões, há uma outra que faz parte das discussões que permeiam a sociedade como um todo e os meios de comunicação em geral: trata-se da qualidade da atuação profissional que remete às críticas e cobranças, cada vez mais contundentes, sobre a qualidade do ensino. O questionamento sobre a atuação profissional é usualmente direcionado para: a) a qualidade técnica do exercício da profissão em si mesma; b) o compromisso ético inerente à atividade profissional e c) a forma como o profissional constrói e consolida sua relação com aqueles (clientes e colegas) com quem trabalha.

Entendemos que os três itens são ou deveriam ser indissociáveis. Ao longo dos últimos anos, vimos focalizando mais especificamente aspectos contidos no item c) porém enfatizando sua articulação com os dois outros itens. Nosso objetivo, neste trabalho,

é relatar alguns desses esforços na análise e promoção do desenvolvimento interpessoal do estudante universitário.

DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL E ENSINO SUPERIOR

Diariamente nos deparamos com situações e demandas interpessoais sobre as quais já possuímos alguma familiaridade e, nessas situações, recorremos a desempenhos cujas conseqüências positivas podemos prever com alta probabilidade de acerto. Há, no entanto, situações e demandas diante das quais nosso desempenho não é considerado bom (segundo nossa própria avaliação ou a avaliação de outros) ou que podem exigir desempenhos mais complexos. Essa é uma experiência comum durante a formação universitária e, posteriormente, nas atividades profissionais. Por exemplo: apresentar seminários (falar em público) reclamar com o professor de uma avaliação equivocada (falar com autoridade), trabalhar em grupo (ouvir, concordar/discordar, lidar com críticas, negociar, argumentar, perguntar, responder perguntas etc), solicitar emprego (envolve um conjunto de habilidades nas diversas fases de seleção) etc.

A Harvard, uma das mais conceituadas universidades americanas, decidiu, há alguns anos atrás (Goleman, 1997), realizar uma detalhada investigação sobre várias questões relacionadas ao seu funcionamento, até então pouco exploradas do ponto de vista empírico. Entre as muitas questões selecionadas, pretendia-se obter um maior conhecimento sobre o resultado da formação acadêmica. Com base na lista de alunos de melhor desempenho acadêmico durante a formação universitária, decidiu-se por verificar se esse sucesso teria desdobramentos no mercado do trabalho. Caso isso se confirmasse, o desempenho acadêmico seria um bom preditor

para o sucesso no exercício da profissão, conforme generalizadamente se supõe. Os primeiros resultados indicaram que grande parte desses ex-alunos não ocupavam os melhores postos de trabalho. A continuidade da investigação trouxe um outro dado surpreendente: muitos dos melhores alunos estavam trabalhando sob a liderança de colegas menos brilhantes. Os pesquisadores decidiram, então, coletar mais dados sobre esses estudantes, considerados “regulares”, que estavam obtendo sucesso no trabalho. Os resultados mostraram que tais alunos, embora não exibissem altos escores nas avaliações acadêmicas e testes de verificação de QI (Quociente Intelectual), apresentaram durante o período universitário algumas características interpessoais que pareciam diferenciá-los dos demais: uma grande capacidade para ouvir seus colegas, mediar conflitos interpessoais, acalmar e agregar o grupo. Em outras palavras, esses jovens possuíam o que foi denominado por Salovey e Mayer (1990) de Inteligência Emocional.

A teoria da Inteligência Emocional é relativamente recente e se relaciona a várias outras abordagens sobre inteligência, entendida como constructo multidimensional (Spearman, 1927, Thorndike, 1920), tais como Inteligência Prática (Sternberg & Wagner, 1986), Inteligência Social (Thorndike & Stein, 1937; Sternberg & Smith, 1985; Walker, & Foley, 1973) e Inteligências Múltiplas (Gardner, 1993; 1995; 1997). Todos esses conceitos de inteligência podem, ainda, ser relacionados a uma área da Psicologia que focaliza especificamente a investigação e aplicação dos conhecimentos sobre competência social (ver Del Prette & Del Prette, 1999).

Há algum tempo, vimos defendendo que a formação profissional no ensino superior deveria articular a competência técnica à social. Defrontamo-nos com o problema, relacionado ao

desempenho social do aluno, na supervisão de estágios em Psicologia, primeiramente na UEL (Universidade Estadual de Londrina) e CESULON (hoje Universidade Filadélfia de Londrina – UNIFIL) e, posteriormente, na UFPb (Universidade Federal da Paraíba). Apesar de bem preparados, na perspectiva de aquisição do conhecimento psicológico em geral (incluindo aí as competências técnicas para avaliação psicológica), alguns alunos apresentavam dificuldades interpessoais que, na prática, competiam com suas potencialidades e desempenho profissional.

Essas primeiras constatações observacionais, não sistematizadas, indicavam dificuldades dos alunos com os seus clientes e colegas para: a) defender idéias e posições; b) falar em público; c) expressar desagrado ou discordância; d) fazer cobrança de tarefas a serem realizadas; e) expressar afeto positivo; f) dar *feedback*; g) lidar com críticas. Com base nessas observações foram realizados os primeiros grupos de treinamento com os objetivos tanto de aquisição de habilidades interpessoais profissionais como de outras requeridas pelos alunos para melhorar suas relações cotidianas com outras pessoas (Del Prette, 1978).

Posteriormente, verificamos que as dificuldades de relacionamento não ocorriam apenas para alunos da área de Ciências Humanas. Estudantes de alguns cursos muito bem conceituados da área de Exatas nos relataram que suas maiores dificuldades em estágios realizados nas empresas se localizavam nas relações interpessoais. Esses alunos sentiam possuir um bom preparo técnico, mas, ao mesmo tempo, queixavam-se de seus desempenhos interpessoais que, segundo eles, os impediam de mostrar seus conhecimentos. Suas queixas principais se assemelhavam às dos estudantes da área de Humanas, o que permitiu supor algumas dificuldades generalizadas (ver Del Prette, Del Prette & Correia,

1992). As dificuldades interpessoais de estudantes universitários brasileiros foram constatadas igualmente por outros pesquisadores (ver Falcone, 1998; Gerk-Carneiro, Dias, Nyaradi, & Aquino, 2000). No entanto, ao que tudo indica, tais dificuldades ainda não vêm sendo suficientemente enfrentadas em termos institucionais.

Em nosso entender, é perfeitamente defensável que a formação universitária tenha como escopo, mantidas as especificidades das competências pertinentes aos diferentes cursos, pelo menos três classes gerais de capacitação, conforme assinalamos em outro trabalho (Del Prette & Del Prette, no prelo):

- 1) Capacidade analítica. Compreendida como conjunto de habilidades cognitivas que implica o raciocínio, o pensamento crítico, o domínio de conhecimentos teóricos específicos a um determinado campo do saber e áreas afins; bem como habilidade de lidar com a automotivação para aprender, resolver problemas e tomar decisões, procurar e obter informações.
- 2) Capacidade instrumental. Compreendida como o domínio das técnicas específicas que caracterizam o exercício da atividade profissional, incluindo as habilidades de produção de conhecimento na área, por exemplo, a experimentação.
- 3) Competência social. Compreendida como o conjunto de desempenhos sociais que atenda às diferentes demandas próprias dos vários contextos de trabalho (não circunscritas a estes) e os valores éticos.

Essas capacidades precisam ser planejadas de modo articulado e explicitadas em objetivos claramente definidos, tanto nas disciplinas como nas diversas práticas acadêmicas. No entanto, parece haver uma suposição, nem sempre explícita, de que a

competência social possa ocorrer como um subproduto do ensino em geral (currículo oculto) e das diversas possibilidades de experiências do aluno na universidade como, por exemplo, na participação no movimento estudantil, na prática de esportes, nos grupos de estudos, nas festas etc. As atividades de ensino e essas outras atividades, todavia, não são usualmente planejadas e organizadas com objetivos de desenvolvimento interpessoal. As primeiras refletem os objetivos de aprendizagem das competências técnicas enquanto as segundas, na maioria das vezes, reafirmam a subcultura grupal.

O CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO DO TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS

O Treinamento de Habilidades Sociais se relaciona a várias áreas de conhecimento e aplicação da Psicologia, como a Psicologia Social, a Psicologia do Desenvolvimento, a Clínica, a Evolutiva, do Trabalho e Educacional e, também, com outras disciplinas científicas como a Neurologia, a Genética e a Biologia Evolucionária (ver Del Prette & Del Prette, 2001a).

O Treinamento de Habilidades Sociais tem, como objeto geral, as interações e, de modo específico, o desempenho social (ver Del Prette & Del Prette 2000). Em seu aspecto teórico, o Treinamento de Habilidades Sociais tem gerado conhecimentos importantes sobre: a) processos de aquisição do repertório social; b) dificuldades interpessoais em várias fases do desenvolvimento; c) características do comportamento social em diferentes culturas; d) identificação de fatores relacionados às dificuldades e déficits no desempenho social; e) construção de instrumentos de avaliação (individuais ou em larga escala) do desempenho social; f) estabelecimento de métodos e procedimentos terapêuticos eficazes

etc. A parte prática, enquanto método de intervenção, tem ampliado seu escopo para além do *setting* clínico, com aplicação a diferentes ambientes e objetivos que incluem, também, a profilaxia (ver Del Prette & Del Prette, 1996; 1997, 1999).

Enquanto método de intervenção, o Treinamento de Habilidades Sociais, como método de treinamento pode ser estruturalmente concebido como um pacote de procedimentos utilizado em situações de grupo e individual. Enquanto campo de produção de conhecimentos, está embasado em um conjunto de conceitos, dois dos quais destacados a seguir.

“Habilidades sociais refere-se a diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2001b, p. 31).

“A competência social qualifica (...) a proficiência de um desempenho e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores, articulando-os às demandas mediatas e imediatas do ambiente” (Del Prette & Del Prette, 2001b, p. 31).

Há uma relação conspícua entre pensamento, sentimento e ação que não pode ser deixada de lado no processo de ensino e menos ainda, em qualquer programa de desenvolvimento interpessoal. Crenças, expectativas, auto-estima influenciam o desempenho das pessoas, em especial em situações críticas (aquelas que exigem habilidades diferenciadas e estão sob avaliação externa, como é o caso de estágios e seleção de emprego). Por outro lado, alguns desempenhos reforçam certos tipos de crenças que, se não “trabalhadas” adequadamente pelo educador, podem permanecer por muito tempo, trazendo dificuldades nas relações interpessoais. Tais variáveis são importantes e devem ser consideradas na formação profissional.

Assim considerando, uma pessoa pode apresentar um repertório de habilidades, mas não as utiliza no desempenho por diversas razões. Por exemplo, devido à ansiedade, a crenças e valores que contrariam certos desempenhos e à dificuldade de entender como deve se comportar em certas situações (o que chamamos de “leitura do ambiente social”).

Dentre os vários setores ou instituições que têm utilizado os conhecimentos e práticas do Treinamento de Habilidades Sociais estão, a educação familiar (ver Bolsoni & Del Prette 2002; Löhr, 2001; Pinheiro, Del Prette & Haase, 2002) e a escola em seus vários níveis (ver Del Prette & Del Prette, 1997; Del Prette, Del Prette & Barreto, 1998; Del Prette, Del Prette, Pontes e Torres, 1998; Del Prette, Del Prette & Barreto, 1999; Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva & Puntel, 1998). Esses dois contextos aparentemente apresentam, na atualidade, maior demanda em nosso meio, o que parece refletir papéis historicamente atribuídos à família e, em extensão, à escola. Além disso, as transformações excessivamente rápidas na vida social exigem de todos muita competência, não apenas para se adaptar a tais mudanças (por exemplo, a dupla jornada de trabalho para as mães), porém e, principalmente, para não se perder o controle sobre elas.

Problemas de desempenho interpessoal de estudantes universitários vêm sendo relatados em diferentes países como, por exemplo, Chile (Abarca e Hidalgo, 1989), Colombia (Zea, Tyler & Franco, 1991) Inglaterra (Bryant & Trower, 1974), Estados Unidos (Sarason & Sarason, 1981) Espanha (Días-Aguado, 1986). Isso mostra que essa situação é particularmente crítica na formação universitária, já que ela supõe uma preparação mais qualificada para enfrentar desafios e para construir novas realidades sociais.

AVALIANDO E PROMOENDO O REPERTÓRIO INTERPESSOAL PROFISSIONAL DE UNIVERSITÁRIOS

A disseminação da área das habilidades sociais em nosso meio tem despertado o interesse dos educadores. As respostas mais imediatas vieram do ensino fundamental e médio (ver Del Prette & Del Prette, 1997; Del Prette & Del Prette, 1998) e, posteriormente, da universidade. Exemplo disso é a procura cada vez mais intensa por cursos e palestras extracurriculares nessa área e outras relacionadas bem como o crescimento do consumo de manuais de auto-ajuda no campo das relações interpessoais. Esses manuais, em sua maioria pautados por uma hipersimplificação e um tom aconselhativo, fazem supor domínio do tema, porém nem sempre são respaldados por pesquisa empírica (Del Prette & Del Prette, 2001a).

A preocupação com uma maior completude de formação do aluno, em especial com a aprendizagem e o exercício de desempenhos sociais de caráter profissional, esbarrou, inicialmente, em algumas dificuldades: a) a de definir horário comum a grupos de alunos interessados, sem prejuízo das atividades da grade curricular; b) a de obter espaço adequado para realização de tais intervenções; c) a falta de instrumentos confiáveis de avaliação do repertório em nosso meio; d) a falta de programas estruturados para o desenvolvimento interpessoal profissional, na literatura nacional. Enquanto os dois primeiros obstáculos eram de cunho administrativo e de infra-estrutura, o terceiro e o quarto se configuravam como questões acadêmicas que não podiam ser totalmente resolvidas de imediato. Esses dois conjuntos de desafios foram enfrentados quase que simultaneamente por meio de esforços para desenvolver instrumentos de avaliação e para criar condições e procedimentos

de promoção de habilidades sociais de estudantes universitários. Essa experiência é brevemente relatada a seguir.

O DESENVOLVIMENTO DO IHS-DEL-PRETTE

Inicialmente, considerando-se as restrições ao uso de instrumentos produzidos em outros países e ainda não padronizados em nosso meio, foram efetuados esforços na construção de protocolos de entrevista e de observação para avaliar o repertório social dos estudantes antes, durante e após intervenções nessa área. Faltava, portanto, um instrumento confiável, de larga-escala, que facilitasse o processo de avaliação. Assim, procedeu-se a um conjunto de pesquisas (Del Prette, & Del Prette, 1983) visando a elaboração de um instrumento que pudesse ser utilizado com a população de jovens universitários e pré-universitários. O relato que se segue descreve a elaboração de uma escala para aferir o desempenho social de estudantes brasileiros e que foi denominado de Inventário de Habilidades Sociais-Del Prette (IHS-Del Prette).

A elaboração do IHS-Del-Prette envolveu uma seqüência de etapas sumarizadas nos seguintes passos: a) levantamento de situações interpessoais críticas no cotidiano dos estudantes, abrangendo situações de trabalho, de estudo, de lazer, família e namoro (Del Prette, Del Prette, & Castelo Branco, 1992); b) levantamento das situações descritas nos inventários utilizados em outros países (por exemplo, Gallassi & Gallassi, 1980; Rathus, 1973); c) organização dos itens e estrutura do inventário (conteúdo, formato, instruções etc.); d) aplicações preliminares (estudo piloto) em amostras reduzidas e análise semântica; e) versão definitiva dos itens e instruções.

Essa versão foi, inicialmente, aplicada a uma amostra de 527 universitários, de ambos os sexos e de diferentes áreas e cursos de formação, com vistas à análise das propriedades psicométricas do instrumento. Os resultados (Del Prette, Del Prette & Barreto, 1998) evidenciaram uma estrutura fatorial que permitiu organizar a escala em cinco subescalas: a) assertividade de enfrentamento; b) auto-afirmação na expressão de afeto positivo; c) conversação e desenvoltura social; d) auto-exposição a desconhecidos e situações novas; e) autocontrole da raiva e da ansiedade. Os coeficientes de confiabilidade das subescalas (0,9650 a 0,7413) e da escala total (Alfa de Crombach de 0,75) confirmaram a multidimensionalidade do constructo avaliado, com um indicador razoável da consistência interna do instrumento (validade de constructo). O uso do IHS-Del-Prette como instrumento para aferir mudanças no repertório social em função de intervenções (validade experimental) também atestou sua validade de constructo (Del Prette, Del Prette & Barreto, 1999) e outros estudos indicaram a sua confiabilidade teste-reteste e validade concorrente com outros instrumentos que medem constructos semelhantes (Bandeira, Costa, Del Prette, Del Prette & Gerk-Carneiro, 2000; Gerk-Carneiro, Dias, Nyaradi, & Aquino, 2000; Bueno, Oliveira, & Oliveira, 2001).

O IHS-Del-Prette encontra-se publicado (Del Prette & Del Prette, 2001b) no formato de um estojo de materiais que incluem: a) manual de aplicação, apuração e interpretação, b) cadernos de aplicação; c) folhas de resposta, d) fichas de apuração dos resultados; e) Crivo de pontuação e apuração. Além de sua aplicação junto à população universitária, esse instrumento vem sendo adaptado para outras populações (jovens adultos), mostrando a carência de instrumentos desse tipo apropriados à nossa cultura.

HABILIDADES SOCIAIS NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO

Em uma experiência inovadora em nosso meio, o Curso de Psicologia da Universidade de São Carlos criou, em 1996, a disciplina *Psicologia das Habilidades Sociais: Teoria e Prática*, que vem sendo ministrada semestralmente, em caráter optativo desde essa época, pelos autores. Comumente, a disciplina se divide em duas partes: a primeira (teórica) propõe uma introdução aos conteúdos da área das habilidades sociais; a segunda (prática), é utilizada para a implementação do Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP), com avaliações pré e pós-intervenção.

Essa disciplina, no curso de graduação em Psicologia, vem sendo sistematicamente avaliada. Um dos programas de intervenção (PRODIP), realizado nessa disciplina, foi objeto de pesquisa (ver Del Prette & Del Prette & Barreto, 1999) quando se verificou, empiricamente que um razoável número de estudantes possuía dificuldades interpessoais e que, tanto estes como os demais participantes se beneficiaram do programa com a ampliação de seu repertório de habilidades sociais cotidianas e também daquelas relevantes para a atuação profissional. Experiência semelhante foi realizada, por solicitação de um grupo de alunos concluintes de cursos da área de Ciências Exatas na Universidade de São Paulo (USP-São Carlos) e os resultados foram também objeto de novas reflexões (ver Del Prette & Del Prette, no prelo). Em termos de inclusão formal no currículo, pode-se ainda citar a Universidade Federal de São João Del Rei, que criou, há dois anos, a disciplina optativa *Psicologia das Habilidades Sociais*, oferecida semestralmente, em caráter optativo, para os alunos do curso de graduação em Psicologia.

Considerando-se a pós-graduação, o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar mantém, em sua grade curricular, uma disciplina voltada para o desenvolvimento interpessoal dos alunos e o desenvolvimento da pesquisa nessa área, ministrada simultaneamente para os alunos do Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP-RP), em caráter optativo. Ainda na UFSCar, alguns Cursos de Especialização do Departamento de Engenharia de Produção vêm, há cerca de três anos, incluindo sistematicamente um módulo sobre habilidades sociais e relações interpessoais no ambiente de trabalho, que vem sendo bastante valorizado pelos alunos. Demanda semelhante por cursos nessa área tem sido apresentada aos autores por outras universidades, verificando-se um interesse crescente pelo desenvolvimento interpessoal profissional.

O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL PROFISSIONAL (PRODIP)

O Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP) é um programa de intervenção, desenvolvido pelos autores para suprir déficits interpessoais e maximizar o desempenho social em diferentes contextos e, em particular, no contexto interpessoal profissional. O PRODIP vem sendo aplicado a diferentes clientelas e, em particular a estudantes universitários.

O PRODIP é realizado com grupos entre dez e vinte alunos, com uma ou duas sessões por semana com duração aproximada de duas horas, totalizando pelo menos 30 horas². As sessões são realizadas em uma sala espaçosa o suficiente para permitir a

² De acordo com os objetivos e disponibilidade dos interessados, foram desenvolvidas também versões de 16 e 24 horas.

movimentação de várias pessoas ao mesmo tempo. As cadeiras são dispostas em semi-círculo, permitindo o contato visual entre todos e principalmente, a observação dos participantes pelo facilitador e seu colaborador (quando houver) que se sentam defronte ao grupo.

Após uma avaliação do repertório social dos alunos (usualmente por meio do IHS-Del-Prette), é feito o planejamento do programa. Nenhum participante tem seu escore franqueado aos demais, a não ser por ele próprio. De acordo com os déficits e recursos identificados nos participantes, as habilidades a serem treinadas são organizadas em ordem crescente de complexidade, dentro do princípio de aprendizagem com a mínima probabilidade de erro.

Na primeira sessão são explicitadas as normas de funcionamento do PRODIP: a) manter sigilo quanto às queixas e desempenhos dos colegas; b) cumprir horário de funcionamento; c) evitar atrasos e faltas.

Nas primeiras sessões são desenvolvidas as chamadas habilidades básicas e de processo: observar, ouvir, perguntar/responder perguntas, falar de si mesmo, emitir mensagens não verbais coerentes com as verbais, decifrar as mensagens não verbais do outro, elogiar, agradecer elogio etc. As habilidades de processo se caracterizam como educativas e terapêuticas, criando e disseminando uma cultura de apoio mútuo no grupo como um todo. Nessa etapa, grande parte das sessões é realizada com o uso do método vivencial, conforme o temos definido: “Vivência pode ser entendida como atividade estruturada de modo análogo ou simbólico às situações cotidianas de interação social [...] com objetivos de suprir déficits e maximizar habilidades” (Del Prette & Del Prette, 2001b).

Nas sessões intermediárias, a maior ênfase é dada para as dificuldades específicas de cada participante em seus esforços cotidianos de melhorar o próprio desempenho social ou interpessoal

profissional. Essa etapa é em grande parte baseada na descrição que os participantes fazem de suas tentativas de desempenho socialmente habilidoso.

Nas sessões finais são introduzidas as habilidades mais complexas tais como: coordenar grupo, falar com autoridade, falar em público, lidar com críticas (receber/aceitar, receber/rebater, fazer), resolver problemas e tomar decisões, expressar raiva etc. Na última sessão são feitas novas avaliações. O IHS-Del Prette é reaplicado, os alunos avaliam seus colegas (avaliação por pares) escolhendo, dentre os participantes, os três que consideram ter obtido maior progresso em função do treinamento (validação social dos objetivos). Cada participante avalia também seu próprio aproveitamento e o programa em toda a sua extensão (validação social dos procedimentos). Uma avaliação adicional, menos formalizada, vem sendo realizada pelos autores em termos do desempenho posterior desses alunos nos estágios e situações quase profissionais (manutenção e generalização) tanto por meio de relatos como de verificação direta quando esses alunos se engajam em projetos conduzidos pelos autores.

Em todas as sessões, os facilitadores procuram distribuir a atenção de maneira razoavelmente equitativa entre os participantes. No entanto, os participantes que se expõem podem se envolver em maior número de vivências e situações de treinamento, beneficiando-se mais do programa.

Os resultados obtidos até o momento têm mostrado ganhos significativos de repertório interpessoal para a maioria dos alunos que passam pelo PRODIP, além de outros ganhos (secundários?) em termos da qualidade da convivência com os colegas, professores e familiares ao longo da vida universitária.

O PRODIP tem sido adaptado para outras populações (casais, jovens trabalhadores, sindicalistas, executivos etc.) e outros

objetivos, sem perder sua característica educativa. A sua inserção no currículo de ensino superior parece representar uma alternativa promissora para garantir um repertório de habilidades e competência interpessoal que são críticas, não somente para um melhor rendimento acadêmico nos estudos e na realização profissional, mas também para seu ajustamento psicossocial e saúde mental posterior.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Grande parte das tarefas profissionais ocorrem por meio de interações com outras pessoas. Uma avaliação positiva da competência e da atuação profissional pode depender, em muitos casos, da qualidade dessas interações, tanto quanto o conhecimento acumulado sobre o objeto específico dessa atuação. O reconhecimento da amplitude das competências que deveriam ser objeto da formação no ensino superior parece indicar, cada vez mais, a importância de se incluir a promoção de habilidades sociais como parte integrante do currículo nesse nível.

Embora a experiência relatada neste trabalho seja, ainda, restrita tanto em relação ao número de profissionais e alunos envolvidos quanto à sua articulação com os objetivos e conteúdos acadêmicos, ela pode ser vista como uma alternativa promissora a ser mais amplamente explorada. Considerando-se os conhecimentos, habilidades e valores consensualmente defendidos para todo o ensino superior e os mais específicos para algumas áreas e cursos, pode-se pensar esses dois momentos (geral e particularizado) como etapas, no âmbito da formação universitária, de consulta e discussão de propostas como a aqui apresentada, com vistas a se criar condições efetivas de ensino para uma atuação futura mais competente, em sintonia com as demandas de uma sociedade em constante transformação, em especial no setor do trabalho.

Além da preocupação com a atuação profissional, o próprio processo de formação acadêmica do aluno pode também justificar tal investimento. O trabalho educacional totalmente isolado é quase impensável em nossos dias. Longe dos paradigmas de transmissão de conhecimento, quase sempre oral, hoje as noções de construção social de conhecimento e de aprender fazendo implicam, necessariamente, em interações educativas com uma diversidade de agentes sociais, sejam eles os colegas, professores ou interlocutores do mundo do trabalho. Ao lado da interação simbólica, mediada pelos instrumentos e materiais (*internet* e livros), a interação social “ao vivo” ganha uma nova dimensão e passa a ser pensada, igualmente, como condição básica para o desenvolvimento de capacidades, valores e atitudes, o que também se aplica ao contexto universitário.

Finalmente, pode-se defender o desenvolvimento interpessoal no ensino superior do ponto de vista da saúde e funcionamento psicossocial dos estudantes. Interações empobrecidas e conflituosas são fontes geradoras de ansiedade, estresse, problemas na auto-estima e na motivação. O aluno universitário vive sob constante pressão e, mesmo que não queira, muitas vezes se depara com o círculo vicioso de interações empobrecidas que levam a ainda mais pressão e desmotivação. As relações saudáveis entre pessoas e grupos envolvem três elementos fundamentais: a interdependência, a aceitação e a solidariedade (Del Prette & Del Prette, 2001b), que se interpenetram, reproduzindo e construindo valores que podem e usualmente são objeto de preocupação no contexto da formação universitária.

Acreditamos que, quando a educação no ensino superior incluir, efetivamente, o objetivo de desenvolvimento interpessoal como elemento da formação profissional, certamente ter-se-á dado

um passo importante para a integrar, ao processo educativo, uma formação mais ampla do estudante enquanto pessoa e para maximizar a qualidade de sua atuação profissional em termos técnicos e éticos.

REFERÊNCIAS

- ABARCA, N. & Hidalgo, C. G. (1989). Evaluación psicométrica de habilidades sociales en jóvenes universitarios Chilenos. *Revista Análisis del Comportamiento*, 4, 51-62.
- BANDEIRA, M.; Costa, M. N.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A.; & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia*, 5, 401-419.
- BOLSONI-SILVA, A. T. & Del Prette, A. (2002). O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? *Argumento*, 7, 71-86.
- BRYANT, B. & Trower, P. (1974). Social difficulty in a student sample. *British Journal of Educational Psychology*, 44, 13-21.
- BUENO, J. M. H.; Oliveira, S. M. S. S. & Oliveira, J. C. S. (2001). Um estudo correlacional entre habilidades sociais e traços de personalidade com universitários. *PsicoUSF*, 6, 31-38.
- DEL PRETTE, A. (1978). O treino assertivo na formação do psicólogo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 30, 53-55.

- DEL PRETTE, A. & Del Prette, Z. A. P. (1997). Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. Em D. R. Zamignani (Org.). *Sobre comportamento e cognição: A aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos geral* (vol. 3, 234-250). Santo André (SP): ARBytes.
- DEL PRETTE, A. & Del Prette, Z. A. P. (1999). Teoria das Inteligências Múltiplas e Treinamento de Habilidades Sociais. *Revista DOXA: Estudos de Psicologia e Educação*, 5, 51-64.
- DEL PRETTE, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001a). Habilidades sociais: Biologia evolucionária, Sociedade e Cultura. Em H. J. Guilhardi. (org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 65-75). Santo André: ESETec.
- DEL PRETTE, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001b). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- DEL PRETTE, A. & Del Prette, Z. A. P. (s.d.). Treinamento de Habilidades Sociais com universitários: Facilitando a travessia para o ambiente do trabalho. *Estudos em Psicologia* (no prelo).
- DEL PRETTE, A.; Del Prette, Z. A. P. & Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociales en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7, 27-47.
- DEL PRETTE, A.; Del Prette, Z. A. P. & Castelo Branco, U. V. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 2, 40-50.

- DEL PRETTE, A.; Del Prette, Z. A. P.; Pontes, A. C. & Torres, A. C. (1998). Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 11-22.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & Del Prette, A. (1983). Análise de repertório assertivo em estudantes de Psicologia. *Revista de Psicologia*, 1, 15-24.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 278-289.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: A perspectiva das Habilidades Sociais. *Temas de Psicologia*, 6, 205-216.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & Del Prette, A. (2000). Treinamento em habilidades sociais: Panorama geral da área. Em V. G. Haase, R. Rothe-Neves; C. Käppler; M. L. M. Teodoro & G. M. O. Wood (Orgs.). *Psicologia do Desenvolvimento: Contribuições Interdisciplinares* (pp. 249-264). Belo Horizonte: Health.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001b). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- DEL PRETTE, Z. A. P., & A. Del Prette (2001c). Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em Psicologia Escola/Educacional. Em: Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional, Saúde e Qualidade de Vida: Explorando fronteiras*, (pp. 113-141). Campinas: Alínea.

DEL PRETTE, Z. A. P.; Del Prette, A. & Barreto, M. C. M. (1998). Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, 219-228.

DEL PRETTE, Z. A. P.; Del Prette, A. & Correia, M. F. B. (1992). Competência social: um estudo comparativo entre alunos de Psicologia, Serviço Social & Engenharia Mecânica. *Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas*, 382-384.

DEL PRETTE, Z. A. P.; Del Prette, A.; Garcia, F.A.; Silva, A. B. T. & Puntel, L. (1998). Habilidades sociais do professor: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 11, 611-623.

DÍAS-AGUADO, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación y el desarrollo social*. Madri: CIDE.

FALCONE, E. O. (1998). *Avaliação de um programa de treinamento de empatia com universitários*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo (SP).

GALLASSI, J. P. & Gallassi, M. D. (1980). Similarities and differences between two assertion measures: Factor analysis of the College Self-Expression and the Rathus Assertiveness Schedule. *Behavioral Assessment*, 5, 167-171.

GARDNER, H. (1993). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GARDNER, H. (1995). *Inteligência múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GARDNER, H. (1997). Entrevista: Howard Gardner. *Pátio: Revista Pedagógica*, 1, 34-37.

GERK-CARNEIRO, E. G. P.; Dias, R. D.; Nyaradi, N. O., Aquino, S. M. C. (2000). Habilidades sociais e cognitivas em estudantes universitários brasileiros. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia e Educação*. Braga (Portugal) 6, 689-697.

GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

LÖHR, S. S. (2001). Desenvolvimento das habilidades sociais como forma de prevenção. Em H. J. Guilhardi (org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a variabilidade* (190-194). Santo André: ESETec.

PINHEIRO, M. I. dos Santos; Del Prette, A. & Haase, V. G. (2002). *Pais como co-terapêutas: Treinamento em Habilidades Sociais como recurso adicional*. Belo Horizonte: Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento e Laboratório de Psicologia da Família (UFMG).

RATHUS, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertiveness. *Behavior Therapy*, 4 398-406.

SALOVEY, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

SARASON, G. & Sarason, B. (1981). Teaching cognitive and social skills to high school students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 908-918.

SPEARMAN, C. (1927). *The abilities of man*. New York: MacMillan.

STERNBERG, R. J. & Smith, C. (1985). Social intelligence and decoding skills in non verbal communication. *Social Cognition*, 3(1), 185-192.

STERNBERG, R. J. & Wagner, R. K. (Eds). (1986). *Practical Intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press.

THORNDIKE, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

THORNDIKE, R. L. & Stein, S. (1937). An evaluation of the measure of social intelligence. *The Psychological Bulletin*, 34(5), 275-285.

WALKER, R. E. & Foley, J. M. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*, 33 (3), 839-864.

ZEA, M. C.; Tyler, F. B. & Franco, M. C. (1991). Psychosocial competence in Colombian university students. *Interamerican Journal of Psychology*, 25(2), 135-145.