



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICHRISTUS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE E TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS**

DANIELA COSTA DE OLIVEIRA SANTOS

**AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS E DE
COMPETÊNCIAS DE TUTORES DE UM CURSO DE MEDICINA COM SISTEMA
DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS**

FORTALEZA

2022

AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS E DE COMPETÊNCIAS
DE TUTORES DE UM CURSO DE MEDICINA COM SISTEMA DE APRENDIZAGEM
BASEADA EM PROBLEMAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais do Centro Universitário Christus como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Maria Costa de Oliveira.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Centro Universitário Christus - Unichristus
Gerada automaticamente pelo Sistema de Elaboração de Ficha Catalográfica do
Centro Universitário Christus - Unichristus, com dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237a Santos, Daniela Costa de Oliveira.
Avaliação do repertório de habilidades sociais e de competências
de tutores de um curso de medicina com sistema de aprendizagem
baseada em problemas / Daniela Costa de Oliveira Santos. - 2022.
190 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Christus -
Unichristus, Mestrado em Ensino na Saúde e Tecnologias
Educação, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Claudia Maria Costa de Oliveira.

Coorientação: Prof. Dr. Marcos Kubrusly.

Área de concentração: Ensino em Saúde.

1. Aprendizagem baseada em problemas. 2. Medicina. 3. Tutoria.
4. Habilidades sociais. I. Título.

CDD 610.7

DANIELA COSTA DE OLIVEIRA SANTOS

AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS E DE COMPETÊNCIAS
DE TUTORES DE UM CURSO DE MEDICINA COM SISTEMA DE APRENDIZAGEM
BASEADA EM PROBLEMAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais do Centro Universitário Christus como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Maria Costa de Oliveira.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Claudia Maria Costa de Oliveira (Orientadora)
Centro Universitário Christus

Profa. Dra. Silvia Fernandes Ribeiro da Silva
Universidade de Fortaleza - UNIFOR

Prof. Dr. Arnaldo Aires Peixoto Júnior
Centro Universitário Christus

À Deus, que me deu forças em todos os momentos. Aos meus pais, marido e filho, assim como minha família, que foram fonte inesgotável de amor e incentivo à realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por ser a base da minha vida e por ter me dado forças para realizar esse trabalho durante uma pandemia.

À minha orientadora pela dedicação, incansável disponibilidade, revisão constante e valiosas orientações fornecidas.

Ao professor e pró-reitor Dr. Marcos Kubrusly por todo o suporte dado e contribuições importantes acerca do tema.

A todos os professores do curso de mestrado pelas aulas e informações fornecidas.

Aos colegas da turma pela convivência harmoniosa e troca de conhecimentos.

Aos meus pais e irmãos, por acreditarem em minhas escolhas, apoiando-me e incentivando-me a conquistar meus objetivos.

Ao meu marido, por toda a paciência, carinho e palavras de apoio durante todos esses anos.

Ao meu filho, por ser inspiração para que eu tente melhorar a cada dia mais.

A todos que contribuíram para a realização desse trabalho, muito obrigada.

RESUMO

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um método de ensino que visa trabalhar o conhecimento, as habilidades, as atitudes e os valores, como a capacidade de escutar e observar o que o outro diz, a solidariedade, a busca da verdade e o potencial de corrigir-se mutuamente. A interação satisfatória entre tutor e alunos é fundamental para o êxito da ABP e as habilidades sociais (HS) são importantes nesse contexto. As HS, no meio acadêmico, relacionam-se ao desempenho profissional, ajuste à instituição, e bem-estar físico e psicológico dos discentes universitários. Foi objetivo do presente estudo avaliar as HS dos tutores e, através da percepção dos alunos, avaliar as competências dos tutores da ABP de um centro universitário. Trata-se de um estudo transversal, realizado em um centro universitário de Fortaleza-Ceará, sendo incluídos alunos e tutores da instituição do primeiro ao oitavo semestre do curso de Medicina. A abordagem metodológica foi desenvolvida em quatro etapas: 1. Avaliação das HS dos tutores através da aplicação do questionário IHS-2–Del Prette e Del Prette (2018); 2. Avaliação da percepção discente em relação aos tutores, no que se refere aos domínios conhecimento do conteúdo, congruência social e congruência cognitiva, através de questionário de Schmidt e Moust (1995); 3. Análise das percepções dos tutores sobre a importância das HS no processo de ensino-aprendizagem, através da técnica de grupo focal; 4. Elaboração de um manual para divulgar a importância das HS e da interação interpessoal entre tutores e alunos. Participaram do estudo 74 tutores, sendo 50% do sexo feminino, com idade média de 40,6 anos, e 680 discentes, sendo 61,2% do sexo feminino, com idade média de 23,3 anos. O escore total do repertório de HS dos tutores evidenciou que 62,1% dos tutores do sexo masculino e 52,8% dos tutores do sexo feminino apresentaram repertório de HS abaixo da média. Observou-se déficit de conversação assertiva em 41,1% dos tutores; de abordagem afetivo-sexual em 44,4%; de expressão de sentimento positivo em 47,9%; de autocontrole e enfrentamento em 54,8%; e de desenvoltura social em 37,0%. Quanto à avaliação dos tutores pelos discentes, observou-se que a congruência social, cognitiva e de conteúdo foi baixa em 26%, 35,3% e 15,6% dos tutores e ausente ou baixa em 26%, 23,2% e 4,0%, respectivamente, segundo dois métodos de avaliação utilizados. Sobre a percepção dos docentes acerca do tema HS, a maioria deles desconhece o tema, mas reconhece sua importância no contexto universitário; entende que a disposição do tutor em aprender novas HS é importante para seu crescimento; afirma que é importante cada tutor conhecer as HS que precisa melhorar e reconhece a importância da existência de treinamento teórico-prático sobre o tema. Conclui-se que a deficiência de HS entre os tutores tem uma prevalência elevada, que as competências mais baixas foram as congruências sociais

e cognitivas, e que a temática das HS é pouco conhecida entre os tutores, sendo necessária a implantação de programas de treinamento das habilidades sociais.

Palavras-Chave: Aprendizagem baseada em problemas. Medicina. Tutoria. Habilidades sociais.

ABSTRACT

Problem-Based Learning (PBL) is a teaching method that aims to work on knowledge, skills, attitudes and values, such as the ability to listen and observe what the other says, solidarity, the search for truth and the potential to correct each other. Satisfactory interaction between tutor and students is fundamental to the success of PBL and social skills (SS) are of paramount importance in this context. SS, within the academic environment, are related to professional performance, adjustment to the institution, and physical and psychological well-being of university students. The aim of the present study was to evaluate the SS of the tutors and, through the students' perception, to evaluate the competences of the tutors of the PBL of a university center. This is a cross-sectional study carried out in a university center in Fortaleza-Ceara, including students and tutors from the aforementioned institution from the first to the eighth semester of the Medicine course. The methodological approach was developed in four stages: 1. Assessment of the tutors' SS through the application of the IHS-2–Del Prette and Del Prette (2018) questionnaire; 2. Assessment of students' perception in relation to tutors, with regard to the domains of expertise, social congruence and cognitive congruence, through a questionnaire by Schmidt and Moust (1995); 3. Analysis of tutors' perceptions about the importance of SS in the teaching-learning process, through the focus group technique; 4. Development of a manual as a guide to disseminate knowledge of the importance of SS and interpersonal interaction between tutors and students. 74 tutors participated in this study, 50% female, mean age of 40.6 years and 680 students, 61.2% female, mean age of 23.3 years. The total score of the tutors' SS repertoire showed that 62.1% of male tutors and 52.8% of female tutors have a below-average SS repertoire. Assertive conversation deficit was observed in 41.1% of tutors; affective-sexual approach in 44.4%; expression of positive feeling in 47.9%; of self-control and coping in 54.8%; and social resourcefulness by 37.0%. As for the students' assessment in relation to the tutors, it was observed that social congruence, cognitive congruence and expertise was low in 26%, 35.3% and 15.6% of the tutors and absent or low in 26%, 23,2 % and 4.0%, respectively, according to two evaluation methods used. With regard to the perception of professors on the topic of SS, most tutors are unaware of the topic, but recognize its importance in the university context; they understand that the tutor's willingness to learn new SS is important for their growth; they state that it is important for each tutor to know the SS that needs to be improved and recognize the importance of theoretical-practical training on SS. It is concluded that the SS deficiency among tutors has a high prevalence, that

the lowest competences were social and cognitive congruence, and that the theme of SS is little known among tutors, requiring the implementation of training programs for social skills.

Keywords: Problem-Based Learning. Medicine. Mentoring. Social skills.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Definindo os conceitos de desempenho social, competência social e habilidades sociais	24
Figura 2 - Fluxograma das etapas do estudo	49
Figura 3 - Distribuição dos tutores de aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário, segundo o semestre do curso	57
Figura 4 - Distribuição dos tutores da aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário, segundo a frequência da pós-graduação	57
Figura 5 - Classificação do repertório de habilidades sociais dos tutores da aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário, segundo o sexo	59
Figura 6 - Distribuição dos discentes dos grupos tutoriais, segundo o semestre em curso	61
Figura 7 - Classificação da congruência social, cognitiva e conhecimento de conteúdo dos tutores, segundo avaliação dos discentes.....	64
Figura 8 - Classificação da congruência social, cognitiva e conhecimento de conteúdo dos tutores, segundo avaliação dos discentes.....	65
Figura 9 - Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente do grupo focal de tutores.	66
Figura 10 - Diagrama de Classes obtidas por meio da análise de CHD do grupo focal de tutores	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais classes de habilidades sociais.....	25
Quadro 2 - Classes e subclasses das habilidades sociais educativas	27
Quadro 3 - Escores fatoriais do Inventário de Habilidades Sociais de Del Prette e Del Prette (2001)	30
Quadro 4 - Fatores avaliados no Instrumento de Habilidades Sociais 2 de Del Prette e Del Prette (2018)	32
Quadro 5 - Tipos de deficiências de habilidades sociais	42
Quadro 6 - Tipos de intervenções dirigidas às habilidades sociais	46
Quadro 7 - Interpretação do questionário de Habilidades Sociais de Del Prette e Del Prette (2018)	50
Quadro 8 - Blocos norteadores do grupo focal online sobre as habilidades sociais na aprendizagem baseada em problemas.....	53
Quadro 9 - Aprendizagem baseada em problemas versus ensino-aprendizagem, segundo o grupo focal de tutores	68
Quadro 10 - As habilidades sociais no contexto da tutoria, segundo o grupo focal de tutores	69
Quadro 11 - Experiência dos tutores sobre as habilidades sociais, segundo o grupo focal de tutores.	72
Quadro 12 - O papel do tutor e as características de um bom tutor, segundo o grupo focal de tutores.	73
Quadro 13 - Sugestões de como melhorar as habilidades sociais dos tutores, segundo o grupo focal de tutores.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Habilidades sociais intrapessoais e interpessoais.....	26
Tabela 2 - Características demográficas e de formação profissional dos tutores de aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário	55
Tabela 3 - Resultados dos valores médios do escore total e do escore dos fatores 1 a 5 do Inventário de Habilidades Sociais IHS-2 de Del Prette e Del Prette (2018).....	58
Tabela 4 - Classificação do repertório de habilidades sociais dos tutores da aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário.....	58
Tabela 5 - Características demográficas e de formação dos alunos dos grupos tutoriais de um centro universitário.....	59
Tabela 6 - Avaliação dos tutores pelos alunos dos grupos tutoriais da aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário, segundo questionário de Schmidt e Moust (1995).	62
Tabela 7 - Valores médios da avaliação dos tutores pelos alunos dos grupos tutoriais, segundo questionário de Schmidt e Moust (1995).....	63
Tabela 8 - Valores médios da congruência social, congruência cognitiva e do conhecimento do conteúdo dos tutores, segundo a avaliação dos discentes, utilizando o questionário de Schmidt e Moust (1995)	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
B	Bloco
CE	Ceará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DP	Desvio Padrão
EMES-C	Escala Multidimensional de Expressão Social – Parte Cognitiva
EMES-M	Escala Multidimensional de Expressão Social - Parte Motora
F	Fator
f	Frequência
ICSA	Inventário de Comportamentos Sociais Acadêmicos
IHS	Inventário de Habilidades Sociais
IHSE-PU- Aluno	Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor Universitário – Versão Aluno
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
HS	Habilidades Sociais
HSE	Habilidades Sociais Educativas
P	Percentil
QHSU-CC	Questionário de Habilidades Sociais para Universitários: Comportamentos e Contexto
S	Semestre
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
ST	Segmento de texto
T	Tutor
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THS	Treinamento de Habilidades Sociais
UTF-8	<i>Unicode Transformation Format 8 bit code units</i>
x ²	Qui-quadrado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 OBJETIVOS	21
2.1 Objetivo Geral	21
2.2 Objetivos Específicos	21
3 REFERENCIAL TEÓRICO	22
3.1 Habilidades sociais, competência social e desempenho social	22
3.2 Tipos de habilidades sociais	24
3.3 Métodos de avaliação das habilidades sociais	28
3.4 Habilidades sociais de docentes e discentes universitários	35
3.5 A congruência social, cognitiva e de conteúdo dos tutores	38
3.6 Consequências das deficiências das habilidades sociais no ensino	41
3.7 Como melhorar as habilidades sociais: treinamento das habilidades	43
4 JUSTIFICATIVA	47
5 MÉTODOS	48
5.1 Desenho do estudo	48
5.2 Local do estudo	48
5.3 Período do estudo	48
5.4 Critérios de inclusão e exclusão	48
5.5 Coleta de dados	48
5.5.1 Avaliação das habilidades sociais dos tutores	49
5.5.2 Avaliação dos discentes em relação aos tutores, no que se refere aos domínios de conhecimento do conteúdo, congruência social e congruência cognitiva	51
5.5.3 Avaliação da percepção docente sobre a temática habilidades sociais e sua importância no contexto da aprendizagem baseada em problemas	52
5.6 Análise estatística	53
5.7 Aspectos éticos	54
6 RESULTADOS	55
6.1 Avaliação das habilidades sociais dos tutores	55
6.2 Avaliação dos discentes em relação aos tutores, no que se refere aos domínios de conhecimento do conteúdo, congruência social e congruência cognitiva	59
6.3 Avaliação da percepção docente sobre a temática das habilidades sociais e sua importância no contexto da aprendizagem baseada em problemas	65
6.4 Elaboração do Manual de Habilidades Sociais	75
7 DISCUSSÃO	77

7.1 Caracterização demográfica dos alunos e tutores	77
7.2 Avaliação das habilidades sociais dos tutores	78
7.3 Avaliação da congruência de conteúdo, cognitiva e social dos tutores pelos discentes	81
7.4 Análise dos resultados qualitativos do grupo focal.....	84
8 CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	99
APÊNDICE A - Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) para alunos e tutores	100
APÊNDICE B - Dados pessoais dos tutores envolvidos na pesquisa.....	102
APÊNDICE C - Dados pessoais dos discentes participantes na pesquisa	103
APÊNDICE D - Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) para participação dos tutores no grupo focal da pesquisa	104
APÊNDICE E - “Manual de Habilidades Sociais para Grupos Tutoriais da Aprendizagem Baseada em Problemas”.....	106
ANEXOS	182
ANEXO A - Inventário de habilidades sociais 2.....	183
ANEXO B - Questionário de avaliação da congruência social, cognitiva e de conteúdo dos tutores (Schmidt & Moust, 1995)	187
ANEXO C - Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas do Centro Universitário Christus.....	189

1 INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) tem como principal característica a aprendizagem baseada em resolução de problemas e é um método de ensino e de aprendizagem que visa trabalhar o conhecimento, as habilidades, as atitudes e os valores. O processo de aprendizagem é centrado no estudante, no aprender a aprender, na integração dos conteúdos das ciências básicas e clínicas, além dos conhecimentos interdisciplinares (MORAES; MANZINI, 2006).

Ressalta-se que, apesar de seus idealizadores não terem evidenciado nenhuma teoria específica, esse método de ensino-aprendizagem fundamenta-se na teoria racionalista de conhecimento, que tem como base que o conhecimento é decorrente da capacidade de pensar, de deduzir. Entre as teorias, destaca-se a teoria de Ausubel (aprendizagem significativa), Bruner (motivação epistêmica), Dewey (aprendizagem intrínseca ou autônoma), Piaget (interação social), que dão destaque ao processo de aprendizagem a partir da construção do conhecimento pelo próprio sujeito, retirando o professor do lugar de mero transmissor para facilitador do processo ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2008).

A importância da interação social no método é bem evidente, uma vez que o encontro tutorial é um momento social, onde as interações entre os diferentes membros do grupo são determinantes para o melhor aproveitamento do processo de construção do conhecimento. As qualidades interpessoais do tutor, tais como a habilidade de se comunicar informalmente e ter empatia com os estudantes e assim ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem que encoraje o livre intercâmbio de ideias e a livre negociação de conceitos norteiam o conceito de congruência social. Os principais pontos relativos à congruência social destacados na literatura foram: a criação de ambiente seguro e acolhedor de aprendizagem, o estímulo à interação entre os membros do grupo, o estabelecimento de afinidade e harmonia entre tutor e estudantes e atitude positiva com a metodologia de ABP (KASSAB et al., 2006; LIN, 2005; STEINERT, 2004). Desta forma, as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento da ABP e as habilidades sociais (HS) são importantes nesse contexto para o alcance de interações sociais satisfatórias.

As HS são classes de comportamento necessários para que um indivíduo seja socialmente competente, isto é, consiga obter um desempenho satisfatório em suas relações interpessoais com um repertório rico em um conjunto de comportamentos apropriados para obter tal desempenho (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001a). O ser humano necessita aprender continuamente novas HS, uma vez que o seu ambiente está em contínua transformação e grande

parte desse ambiente é social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012). Essas habilidades são indispensáveis para a relação saudável do indivíduo com o meio.

O conceito de HS “aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2019). As HS, dentro do contexto acadêmico, relacionam-se ao desempenho profissional, ajuste na instituição, e bem-estar físico e psicológico dos estudantes universitários. O campo das HS emerge, nesse sentido, como possibilidade diante da necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à efetiva atuação profissional.

Segundo Del Prette e Del Prette (2001a), HS são classes de comportamentos que são necessários para que a pessoa seja socialmente competente, ou seja, que ela consiga ter um desempenho satisfatório em suas relações com as outras pessoas, com um rico repertório em um conjunto de comportamentos adequados para obter tal desempenho.

Segundo Caballo (2012), as HS se referem à presença de um repertório de comportamentos que possibilitam ao indivíduo aumentar a sua capacidade para resolver problemas imediatos e diminuir outros por meio da elaboração de relacionamentos saudáveis e produtivos com os outros. Além disso, as HS têm dimensão comportamental, pessoal, situacional e cultural que influenciam a sua aprendizagem e manutenção (CABALLO, 2012; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009a).

Para melhor compreensão do conceito de HS, é importante citar a diferenciação estabelecida por Del Prette e Del Prette (2012), entre HS, desempenho social e competência social:

a) Desempenho social: refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer.

b) Habilidades sociais: refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais.

c) Competência social: termo que possui um sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pela pessoa. Desta forma, entendemos que a competência social se refere à avaliação de um desempenho social competente, que por sua vez necessita da presença de HS para que seja avaliado (CARDOSO; PORTELLA, 2010).

Pessoas socialmente hábeis (ou com competência social) tendem a apresentar relações pessoais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras, além de bem-estar físico e mental e bom funcionamento psicológico. Por outro lado, déficits em HS

(principalmente de comunicação) geram dificuldades e conflitos interpessoais, pior qualidade de vida e diversos transtornos psicológicos (FORTUNA; PORTELLA, 2010).

O professor, de acordo com Perrenoud (2001), é um agente do processo educacional e, portanto, precisa ser competente socialmente, já que essa competência é fundamental para o processo de aprendizagem. Del Prette e Del Prette (2001a, 2003) reforçam a necessidade de a formação educacional levar em consideração o desenvolvimento das HS como parte essencial para a formação, e não só a capacidade cognitiva. As demandas atuais exigem cada vez mais pessoas com competência interpessoal (congruência social) além do conhecimento do conteúdo e a congruência cognitiva, o que justifica o olhar necessário da instituição para esta formação dos tutores.

Na década de 90, corroborando com a afirmativa acima, Schmidt e Moust (1995), da Universidade de Limburg, na Holanda, usando um modelo de equações estruturais, encontraram como características importantes do tutor efetivo a congruência social (alinhamento social com os alunos), o conhecimento do conteúdo e a congruência cognitiva (capacidade de discutir e questionar os alunos de maneira a estimulá-los a estudar por conta própria). No modelo equacionado por esses autores, esses domínios são interdependentes. O conhecimento de conteúdo é necessário para o exercício da regulação de amplitude e profundidade das discussões (constituindo a congruência cognitiva), o que contribui para que o tutor e os alunos fiquem mais confortáveis para desenvolver seu processo de aprendizagem em ambiente seguro e sem tensões excessivas (congruência social).

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Avaliar o repertório de HS de tutores em ABP do curso de Medicina de um centro universitário e o conhecimento e percepção destes tutores sobre esta temática.

2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a avaliação dos discentes em relação aos tutores, no que se refere aos domínios de conhecimento do conteúdo, congruência social e congruência cognitiva.

- Elaborar um manual de HS para difundir o conhecimento do assunto entre tutores e alunos, na perspectiva de melhorar a interação tutor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem na ABP.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Habilidades sociais, competência social e desempenho social

O melhor entendimento da temática das HS requer a diferenciação de três conceitos essenciais: o termo HS propriamente dito, competência social e desempenho social. O termo HS compreende a maneira de uma pessoa se comportar adequadamente em diversos tipos de ambientes, de comunidades, de grupos e com diferentes pessoas (NASCIMENTO; FEITOSA; RODRÍGUEZ, 2020; PEREIRA-LIMA; LOUREIRO, 2015), porém esse termo não tem somente um significado na literatura.

As HS são, de acordo com Del Prette e Del Prette (2001a) um conjunto de capacidades comportamentais que englobam interações sociais e levam a um desempenho socialmente competente em tarefas que envolvem relações entre pessoas. Segundo Caballo (1996), compreende um conjunto de comportamentos expressos por uma pessoa para demonstrar seus sentimentos, atitudes e opiniões, corroborando para a resolução dos problemas existentes e prevenindo problemas futuros. Contudo, a ausência de uma definição consensual de HS torna-se um obstáculo, corroborando para uma definição difícil de ser contextualizada, mas que tem sido foco de interesse na área de saúde, educação, administração e outras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018; NASCIMENTO; FEITOSA; RODRÍGUEZ, 2020).

A competência social significa um conceito teórico - avaliativo do desempenho de uma pessoa (que engloba pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal, atendendo aos objetivos do indivíduo e às demandas da situação na qual ele está inserido culturalmente, corroborando para resultados considerados positivos de acordo com critérios instrumentais e éticos. Logo, a competência social refere-se à avaliação da qualidade do desempenho do indivíduo em relação aos resultados obtidos na tarefa interpessoal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Ela pode receber influência de características não-sociais, como antecedentes familiares, habilidades linguísticas, gênero e atratividade física (ELLIOTT; BUSSE; GRESHAM, 1993; HOPE; MINDELL, 1994). As HS podem ser entendidas como ferramentas que possibilitam a formação da competência social.

Del Prette e Del Prette (1999) introduziram critérios para definir o indivíduo como socialmente competente: a consecução dos objetivos de uma situação interpessoal; a manutenção ou melhoria de sua relação com o interlocutor, incluindo-se aí a busca de equilíbrio do poder e das trocas nessas relações; a manutenção ou melhoria da autoestima; e a manutenção ou ampliação dos direitos humanos socialmente reconhecidos. Posteriormente, os autores

substituíram o termo “autoestima” por correlatos emocionais positivos, sendo mais coerente com a linguagem da análise comportamental (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010/2012).

O desempenho social refere-se aos comportamentos em uma situação social, incluindo reações habilidosas e reações não habilidosas passivas e ativas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Nas palavras de Del Prette e Del Prette (2001a, p. 33):

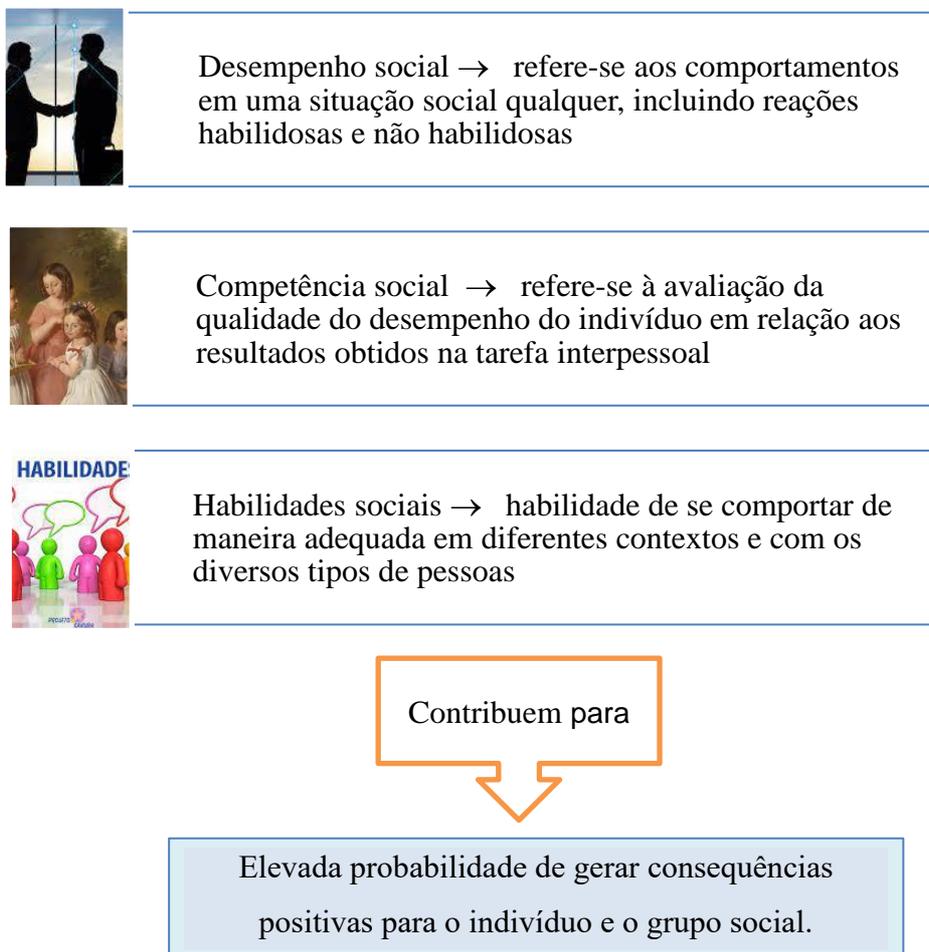
[...] Defendemos a ideia de que as pessoas socialmente competentes são as que contribuem na maximização de ganhos e na minimização de perdas para si e para aquelas com quem interagem [...] o desempenho socialmente competente é aquele que expressa uma leitura adequada do ambiente social, que decodifica corretamente os desempenhos esperados, valorizados e efetivos para o indivíduo em sua relação com os demais.

Existem três tipos de reações diante de uma situação de interação social: as reações não-habilidosas passivas, as não-habilidosas ativas e as habilidosas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005b). As reações não-habilidosas passivas incluem as reações que se expressam de forma encoberta (incômodo, mágoa ou não enfrentamento das demandas) e as ativas abrangem comportamentos que se apresentam de maneira aberta (agressividade física ou verbal, ironia, negativismo, coerção e autoritarismo, comprometendo a interação e a competência social). As reações habilidosas são as que se expressam pela coerência entre os comportamentos abertos (observáveis) e encobertos (privados), no sentido de promover a adequação às demandas e contribuir para a competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Portanto, o desempenho de um indivíduo em determinadas tarefas interpessoais será influenciado pelo repertório que possui de HS, porém, não somente. Um desempenho para ser socialmente competente precisa do envolvimento de várias HS e necessita do relacionamento dessas habilidades com comportamentos privados cognitivos e afetivos (que englobam pensamentos, sentimentos, objetivos, auto regras, entre outros). Sendo assim, para considerarmos um desempenho socialmente competente, deverá haver coerência entre comportamentos que são observáveis (abertos) e comportamentos privados (encobertos), além de que deve existir uma boa correlação entre esses comportamentos e as regras do grupo social no qual o indivíduo se encontra (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Na figura 1, podemos entender melhor a relação entre os conceitos de HS, competência social e desempenho social.

Figura 1 - Definindo os conceitos de desempenho social, competência social e habilidades sociais



Fonte: Elaborada pela autora.

3.2 Tipos de habilidades sociais

O conjunto de HS relevantes pode ser organizado em classes e subclasses de maior ou menor abrangência. Del Prette e Del Prette (2001a) destacam entre as principais classes de HS aquelas expostas no Quadro 1.

Quadro 1 - Principais classes de habilidades sociais

Habilidades de comunicação: fazer e responder perguntas, dar e pedir <i>feedback</i> , elogiar, iniciar, manter e encerrar conversação
Habilidades de civilidade: dizer por favor, agradecer, pedir licença, pedir desculpas, apresentar-se, cumprimentar pessoas, despedir-se, aguardar a vez de falar, chamar o outro pelo nome
Habilidades assertivas de enfrentamento ou defesa de direitos e de cidadania: expressar opinião, discordar, fazer e recusar pedidos, interagir com autoridades, lidar com críticas, expressar desagrado, lidar com a raiva do outro, pedir mudança de comportamento, negociar interesse conflitantes, resistir à pressão dos colegas, etc.
Habilidades empáticas (parafrasear, refletir sentimentos e expressar apoio, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, respeitar as diferenças, oferecer ajuda) e de expressão de sentimento positivo (fazer amizade; expressar solidariedade e cultivar o amor)
Habilidades sociais profissionais ou de trabalho (coordenação de grupo, falar em público, resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos e habilidades sociais educativas de pais, professores e outros agentes envolvidos na educação ou treinamento).
Automonitoramento: habilidade geral de observar, descrever, interpretar e regular pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Del Prette e Del Prette (2017), algumas outras HS são: fazer e manter amizades (que engloba iniciar conversação, ouvir e fazer confidências, ser gentil, elogiar, dar *feedbacks*, não ser invasivo e manter contato, enviar mensagens, dentre outras), expressar afeto e intimidades (envolve namoro e sexo, aproximar-se de outra pessoa, demonstrar afeto através de toque e de palavras de carinho, manter o bom humor, lidar com relações íntimas e estabelecer limites quando necessário).

Outras HS podem também ser citadas segundo Goleman (1995), como a seguir demonstrado:

- a) Escuta ativa: capacidade de ouvir atentamente às outras pessoas, demonstrando que elas estão sendo ouvidas;
- b) Respeito: habilidade de aceitar as pessoas, suas opiniões, pensamentos e ações, mesmo que estes pensamentos e opiniões não sejam compartilhados;
- c) Negociação: capacidade de negociar com outras pessoas sobre diferentes interesses, de modo que todas as partes da negociação saiam beneficiadas;
- d) Compreensão: capacidade de entender as situações sociais e pessoais e responder a elas de maneira assertiva;
- e) Autocontrole: capacidade de compreender e interpretar sentimentos particulares e responder a eles, controlando os próprios impulsos;

f) Resolução de conflitos: capacidade de compreender a realidade de um conflito e buscar alternativas para resolvê-lo, fugindo da agressividade. Uma boa maneira de solucionar um conflito pode ser a negociação.

De um modo geral, as HS podem ser classificadas em intrapessoais e interpessoais (Tabela 1).

Tabela 1 - Habilidades sociais intrapessoais e interpessoais

INTRAPESOAIS	INTERPESSOAIS
Resolver problemas	Comunicação não verbal
Aumentar atividades prazerosas	Assertividade
Controlar a raiva	Iniciar, manter e encerrar conversas
Lidar com a ansiedade	Falar e ouvir opiniões
Lidar com a frustração	Falar e ouvir sentimentos
Identificar sentimentos/ pensamentos negativos	Dar e receber críticas de forma respeitosa
Identificar pensamentos disfuncionais	Dar e receber elogios

Fonte: Elaborada pela autora.

As habilidades intrapessoais permitem que uma pessoa use processos de pensamento (consciente e subconsciente) e hábitos mentais eficazes para ter sucesso em relacionamentos pessoais e profissionais e contribuem para decisões e ações efetivas. Entre elas, são importantes o autoconhecimento emocional; o controle emocional; e a automotivação (GOLEMAN, 1995).

As habilidades interpessoais traduzem a capacidade de uma pessoa de interagir com outras pessoas de forma positiva e cooperativa, desenvolvendo-se ao longo do tempo por meio de interações (GOLEMAN, 1995). As habilidades interpessoais mais importantes para trabalhar em uma equipe ou local de trabalho são a resolução de conflitos, comunicação, resolução de problemas e paciência.

Segundo Del Prette e Del Prette (2006), as HS relevantes para o contexto do trabalho são:

1. Manter relações produtivas e satisfatórias;
2. Resolver conflitos interpessoais e intergrupais;
3. Aglutinar pessoas e coordenar tarefas em grupo;
4. Expressar sensibilidade e empatia;
5. Lidar adequadamente com as próprias emoções e as emoções do outro;
6. Expressar-se de forma honesta e assertiva;
7. Demonstrar criatividade, autocontrole e confiança nas próprias potencialidades;
8. Lidar de modo efetivo com o estresse e situações estressantes.

Argyle (1980) foi o primeiro autor a referir HS próprias do processo de ensino,

tendo destacado três classes que seriam específicas para a atividade de ensinar: motivar, manter a disciplina e transmitir informações, conhecimentos ou habilidades.

Baseado nesta proposta inicial, Del Prette e Del Prette (2001a) propuseram o conceito de habilidades sociais educativas (HSE). Este conceito aplica-se às relações professor-aluno e a outros contextos formais (por exemplo, programas de treinamento em serviço nas organizações). Segundo Del Prette e Del Prette (2001a, p. 94), as HSE são “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal”.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005a), as HSE pressupõem utilizar adequadamente os componentes não-verbais (gestos, expressões faciais e corporais) e para linguísticos (volume e forma da fala, clareza, fluência, ênfase, dentre outros).

No quadro 2, podemos observar a versão atual e completa das 4 classes e 32 subclasses do Sistema de HSE após sucessivas reformulações associadas a estudos empíricos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Quadro 2 - Classes e subclasses das habilidades sociais educativas

1. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	3. Estabelecer limites e disciplina
1. Arranjar ambiente físico 2. Organizar materiais 3. Alternar distância/proximidades 4. Mediar interações	16. Descrever / analisar comportamentos desejáveis 17. Descrever / analisar comportamentos indesejáveis 18. Negociar regras 19. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas 20. Pedir mudança de comportamento 21. Interromper comportamento
2. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais	
5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio 6. Parafrasear 7. Apresentar objetivos 8. Estabelecer correlações entre comportamento, antecedente e consequência 9. Apresentar informação 10. Apresentar modelo 11. Resumir comportamentos emitidos 12. Explorar recurso lúdico-educativo 13. Apresentar instruções 14. Apresentar dicas 15. Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema	4. Monitorizar positivamente 22. Manifestar atenção a relato 23. Solicitar informações 24. Expressar concordância 25. Apresentar feedback positivo 26. Elogiar 27. Incentivar 28. Demonstrar empatia 29. Remover evento aversivo 30. Estabelecer sequência de atividade 31. Expressar discordância/reprovação 32. Promover a auto-avaliação

Fonte: Adaptado de Del Prette e Del Prette (2008).

O significado destas quatro classes de HSE, segundo Del Prette e Del Prette (2008), encontra-se definido abaixo:

1. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos: refere-se a comportamentos que promovem a organização do material, do contexto físico ou social para proporcionar a interação educativa;
2. Transmitir ou expor conteúdos sobre HS: comportamentos que apresentam conteúdos de conhecimento sobre HS, podendo ou não ser mediados por recursos audiovisuais;
3. Estabelecer limites e disciplina: comportamentos que estabelecem regras, normas ou valores;
4. Monitorar positivamente: administrar contingências sobre o comportamento diretamente observável ou sobre o comportamento relatado pelo educando, promovendo consequências reforçadoras para desempenhos sociais desejáveis observados ou relatados.

Este sistema parece adequado para avaliar as interações entre agentes educativos e educandos em uma situação natural e estruturada, não se restringindo apenas ao âmbito escolar, mas também a qualquer contexto educativo.

3.3 Métodos de avaliação das habilidades sociais

As dimensões associadas aos conceitos de HS e de competência social tem uma grande amplitude, justificando a existência de vários métodos de avaliação destas. Os instrumentos de avaliação mais utilizados são: inventários, questionários, roteiros de entrevistas, observação direta e autorrelato (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018). Esses instrumentos consistem em valiosos meios para examinar o desempenho social em diferentes contextos e populações, sendo o inventário o instrumento mais comumente utilizado.

Com base no exposto, os instrumentos utilizados para mensuração das HS auxiliam o profissional a averiguar no indivíduo a existência ou ausência de déficits nessa área, possibilitando o diagnóstico e planejamento de medidas de intervenção que possam ser usadas (CABALLO, 2012; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Pesquisas e práticas sobre habilidades iniciaram-se no Brasil há cerca de 30 anos e avançaram com a publicação do primeiro instrumento para a avaliação nessa área, o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001b). Em sua versão inicial de 2001, esse instrumento havia sido validado para uma amostra normativa de 18 a 25 anos. É um instrumento facilmente aplicável, sendo designado para caracterizar o desempenho social

em diferentes situações (trabalho, escola, família, cotidiano) e identificar déficits de HS.

Este instrumento de autorrelato abrange a avaliação de cinco escores fatoriais e apresenta 38 itens que descrevem situações de interação social em contextos distintos (trabalho, família, lazer, entre outros), nos quais a pessoa faz uma estimativa da frequência dos comportamentos mais prováveis na interação com diferentes interlocutores (familiares, amigos, autoridade, pessoas estranhas, etc.). Para eliminar o efeito de “desejabilidade social”, 15 dos 38 itens foram redigidos com frases negativas, assim, a reação sugerida indica falta de habilidade. As pessoas são solicitadas a avaliar a frequência de ocorrência em uma escala de cinco pontos, onde 0 (nunca ou raramente), 1 (com pouca frequência), 2 (com regular frequência), 3 (muito frequentemente) e 4 (sempre ou quase sempre). Os escores do fator enfrentamento com risco (com 11 itens) podem variar de 11 a 55. O fator autoafirmação na expressão de afeto positivo, com sete itens, tem pontuações que podem variar de 7 a 35. Na terceira dimensão, conversação e desenvoltura social, com sete itens, a pontuação pode variar de 7 a 35. O quarto fator, auto exposição a desconhecidos ou a situações novas, tem quatro itens e seus escores podem variar de 4 a 20. O quinto fator (autocontrole da agressividade a situações adversas) apresenta 3 itens e os escores vão de 3 a 15 (Quadro 3).

Quadro 3 - Escores fatoriais do Inventário de Habilidades Sociais de Del Prette e Del Prette (2001b)

Escore	Habilidade	Significado
Escore fatorial 1	Enfrentamento com risco	Reflete a capacidade de lidar com situações que requerem a afirmação e defesa de direitos e autoestima, com risco potencial de reação indesejável por parte do outro. Indica assertividade e controle da ansiedade em situações como apresentar-se a uma pessoa desconhecida, abordagem para relacionamento sexual, discordar de autoridade, discordar de colegas em grupo, cobrar dívidas, declarar sentimento amoroso, lidar com críticas injustas, falar a público desconhecido, manter conversa com desconhecidos e fazer pergunta a conhecidos.
Escore fatorial 2	Autoafirmação na expressão de afeto positivo	Habilidades para lidar com expressão de afeto positivo e de afirmação, autoestima com risco mínimo de reação indesejável, elogiar familiares e outras pessoas, expressar sentimento positivo, agradecer elogios, defender em grupo uma outra pessoa.
Escore fatorial 3	Conversação e desenvoltura social	Capacidade de lidar com situações sociais de aproximação (afeto positivo ou negativo), com risco mínimo de reação indesejável, manter e encerrar conversação pessoalmente ou ao telefone, abordar pessoas com posição de autoridade, reagir a elogios, pedir favor a colegas e recusar pedidos abusivos.
Escore fatorial 4	Auto exposição a desconhecidos ou a situações novas	Refere-se à abordagem a pessoas desconhecidas, com maior risco de reação indesejável do outro, fazer apresentações ou palestras a um público desconhecido e pedir favores ou fazer perguntas a pessoas desconhecidas.
Escore fatorial 5	Autocontrole da agressividade em situações aversivas	Habilidade de reagir a estimulações aversivas de outra pessoa (agressão, pilhéria, descontrole), com razoável controle da raiva e da agressividade. Não significa deixar de expressar desagrado ou raiva, mas fazê-lo de forma socialmente competente, pelo menos em termos de controle sobre os próprios sentimentos negativos. Reúne as habilidades de lidar com críticas dos pais ou brincadeiras ofensivas.

Fonte: Adaptado de Del Prette e Del Prette (2001b).

A pontuação do inventário se dá pela soma dos itens assinalados pelos sujeitos, variando de 0 a 152 pontos. Os escores são convertidos em percentil e em resultados T, de acordo com as especificações do manual. A interpretação do **escore total** e dos **escores fatoriais** da pessoa que responde ao questionário é baseada na sua posição, em termos de percentis, em relação ao seu subgrupo de referência do mesmo sexo. Se o valor do escore está situado acima do percentil 75, o escore está entre os 25% maiores e abaixo do percentil 25 o

repertório de HS é bastante deficitário, requerendo programas de intervenção nessa área.

O IHS-Del-Prette teve, desde seu lançamento, uma grande aceitação no Brasil, em diversos contextos, como acadêmico e profissional, provavelmente consequência da falta de um instrumento desse tipo até então e ao aumento da relevância do tema em quesitos de pesquisa. Esse questionário tem sido considerado como “padrão-ouro” para a avaliação de outros instrumentos no Brasil, além de ter servido de inspiração para elaboração dos itens de novos instrumentos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

A necessidade da avaliação de uma população acima da faixa etária avaliada pelo IHS, impulsionou a reformulação do questionário, sendo lançado o IHS2-Del-Prette em 2018. Porém, para manter uma diferenciação no quesito maturação relacionada à idade, foram definidas duas faixas normativas no instrumento: 18-38 anos e 39-59 anos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

O IHS2-Del-Prette também é um instrumento de autorrelato, composto por 38 itens que descrevem situações de interação social em contextos distintos, analisando dados relacionados a cinco quesitos de habilidades sociais: enfrentamento com risco, autoafirmação na expressão de afeto positivo, conversação e desenvoltura social, auto exposição a desconhecidos ou situações novas e autocontrole da agressividade a situações adversas. Dependendo dos valores atribuídos pelo respondente, a interpretação das respostas permite avaliar o repertório social através de um escore total que pode caracterizar: a) Repertório Altamente Elaborado de HS; b) Repertório Elaborado de HS; c) Bom Repertório de HS; d) Repertório Médio Inferior de HS; e) Repertório Inferior de HS. O repertório de habilidades sociais tem um escore separado para cada um dos cinco domínios das HS, sendo também atribuído um escore total. Na análise de consistência interna do IHS, foi obtido um coeficiente alfa de Cronbach de 0,75. Os fatores avaliados no IHS-2 estão demonstrados no Quadro 4. Observa-se uma mudança da posição dos escores em relação ao IHS em sua versão original de 2001.

Quadro 4 - Fatores avaliados no Instrumento de Habilidades Sociais 2 de Del Prette e Del Prette (2018)

Fatores	Definição	Exemplos
F1. Conversação assertiva	Habilidades de autoafirmação em situações de enfrentamento com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição).	Abordar autoridade; lidar com críticas dos pais; reagir a elogio; manter conversação; falar a público desconhecido; pedir mudança de conduta.
F2. Abordagem afetivo/sexual	Habilidades de expressão afetivo-sexual.	Declarar sentimento amoroso; apresentar-se a outra pessoa; abordar para relação sexual.
F3. Expressão de sentimento positivo	Habilidades para expressar e lidar com demandas de expressão de afeto positivo diante de familiares e outros.	Elogiar familiares; expressar carinho; agradecer elogios; cumprimentar desconhecidos;
F4. Autocontrole/enfrentamento	Habilidades para lidar com situações que demandam autocontrole e enfrentamento com risco potencial da reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição).	Discordar em grupo de conhecidos; expressar desagrado a amigos; defender outrem em grupo.
F5. Desenvoltura social	Conjunto de habilidades que expressam desinibição e “experiência social” diante de demandas interativas em geral, por isso sobreposto aos demais fatores, em resposta a demandas de interação com conhecidos, desconhecidos, pessoas com papel de autoridade e autoafirmação em grupo.	Fazer perguntas a conhecidos; manter conversa com desconhecido; falar a público desconhecido.

Fonte: Adaptado de Del Prette e Del Prette (2018).

O IHS2-Del-Prette, quando comparado ao IHS em sua versão original, trouxe as seguintes mudanças:

- Ampliação da faixa etária: 18 a 59 anos de idade;
- Atualização psicométrica: o IHS2-Del-Prette conta com novos estudos psicométricos que produziram uma estrutura fatorial única (atestada por estudos de invariância sexo e idade), onde dos 38 itens foram retidos 30 e não 31 itens como na versão anterior, porém se manteve a numeração original e os itens excluídos no Caderno de Aplicação (para possível análise qualitativa específica por parte do profissional);
- Atualização de normas: análises de diferença entre grupos etários (18 a 38 anos

e 39 a 59 anos) e entre respondentes do sexo masculino e feminino, com normas diferenciadas para cada grupo.

- Mudança na ordem dos escores fatoriais.

Outro questionário para avaliar HS no contexto universitário e os comportamentos sociais acadêmicos, foi elaborado no Brasil por Soares, Mourão e Mello (2011): o Inventário de Comportamentos Sociais Acadêmicos (ICSA). Trata-se de um instrumento de autorrelato, com 34 itens, caderno de perguntas e uma folha de respostas. Na folha de respostas, utiliza-se a escala tipo Likert que varia de 1 (significando nunca) a 5 (significando sempre). Este instrumento contém seis subescalas: F1 - Comportamento Adequado em Sala de Aula, com 6 itens; F2 - Comportamento Indisciplinado em Sala de Aula, com 6 itens; F3 - Cordialidade no Relacionamento Interpessoal, com 6 itens; F4 - Desrespeito a Professores e Colegas, com 5 itens; F5 - Auto exposição e Assertividade, com 6 itens; e F6 - Comportamento de Eficácia Acadêmica, com 5 itens. É um material fácil aplicação, com bons resultados psicométricos no que diz respeito à validade de construto e com bons índices de precisão. Soares et al. (2017), avaliando o impacto dos comportamentos sociais acadêmicos nas HS de 289 estudantes de instituições públicas e privadas de 42 cursos, observaram que determinados comportamentos sociais acadêmicos desenvolvidos pelos estudantes, como falar em público, perguntar, questionar e solicitar mudanças de forma assertiva, apresentam relação com certas HS, como expressão de sentimentos positivos e enfrentamento e autoafirmação com risco.

Uma outra escala utilizada para avaliar as HS é a Escala Multidimensional de Expressão Social – Parte Cognitiva (EMES-C) (CABALLO, 1987), traduzida e adaptada por Dinis e Mateus em 2007. Trata-se de uma escala com 44 itens agrupados em 12 fatores, que mede a frequência com que acontece uma série de pensamentos negativos em relação às variadas dimensões das HS. Entre os receios incluídos nos 12 fatores, pode-se observar:

- 1) Temor à expressão em público e a enfrentar superiores;
- 2) Temor à desaprovação dos demais ao expressar sentimentos negativos e ao recusar pedidos;
- 3) Temor de fazer e receber pedidos;
- 4) Temor de fazer e receber elogios;
- 5) Preocupação pela expressão de sentimentos positivos e a iniciativa de interações com o sexo oposto;
- 6) Temor à avaliação negativa por parte dos demais ao manifestar comportamentos negativos;
- 7) Temor a um comportamento negativo por parte dos demais na expressão de comportamentos positivos;
- 8) Preocupação pela expressão dos demais na expressão de sentimentos;
- 9) Preocupação pela impressão causada nos demais;

- 10) Temor de expressar sentimentos positivos;
- 11) Temor à defesa dos direitos;
- 12) Ato de assumir possíveis carências próprias (CABALLO, 2012, p. 134).

As respostas do EMES-C incluem cinco opções, variando de 0 “nunca ou muito raramente” a 4 “sempre ou muito frequentemente”. A Escala Multidimensional de Expressão Social (EMES- Parte Motora) também de Caballo (1987), é constituída por 64 itens que se dividem em 12 áreas, que avaliam, entre outras, a iniciação de interações, falar em público/enfrentar superiores, aceitação de elogios e defesa dos direitos.

Caballo et al. (2012) utilizaram a Escala Multidimensional de Expressão Social (EMES) para avaliar as HS de 413 estudantes universitários e testar sua aplicabilidade no contexto da internet. Os autores concluíram que a EMES é útil para avaliar HS em indivíduos tanto no contexto real como no contexto virtual.

O Questionário de HS para Universitários: Comportamentos e Contexto (QHSU-CC) é composto por questões que se referem à frequência e à forma como o avaliado se comporta com relação a diferentes interlocutores (BOLSONI-SILVA, 2011). As questões são organizadas nos seguintes temas: comunicação, expressividade de sentimentos positivos, negativos e opiniões, críticas, seminários, falar em público e dados adicionais. Em cada questão, deve ser respondido a frequência com que ocorre o comportamento e suas características. O instrumento foi elaborado a partir de um roteiro de entrevista aplicado a 74 universitários, permitindo a proposta no formato de questionário. Estudos iniciais de validade e confiabilidade verificaram cinco fatores que explicam 70% da variância: F1: expressa opiniões, sentimentos positivos, conversa, interação com pai e interação com namorado (a); F2: interação com amigos, recebe e faz crítica; F3: expressa sentimento negativo e interação com colega; F4: interação com irmão e mãe; F5: falar em público (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2009). Bolsoni-Silva et al. (2010) utilizaram o questionário de HS para Universitários – Comportamentos e Contexto e o IHS-Del-Prette para avaliar as habilidades de 85 universitários do Desenho Industrial, com o objetivo de investigar se havia mudanças no padrão de HS com a mudança do período letivo. Os autores encontraram no primeiro e segundo ano do curso a existência de uma maior necessidade de intervenção, pois os alunos têm problemas com as HS de comunicação, expressividade e resolução de conflitos.

Em 2018, Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette publicaram dados preliminares sobre o Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor Universitário – Versão Aluno (IHSE-PU-Aluno), que pode vir a ser um instrumento valioso para fornecer feedback ao

professor sobre sua atuação e para verificar a eficácia de programas de intervenção voltados para o desenvolvimento das HSE desses professores. O IHSE-PU é um instrumento de autorrelato que avalia o repertório de HSE de docentes universitários. Os dados obtidos revelam a percepção do professor sobre o seu desempenho junto aos alunos. Entretanto, não se encontra ainda em uso rotineiro, e por este motivo não foi utilizado com instrumento de avaliação das HS nesta presente pesquisa.

Estudos revelam que intervenções com foco na aprendizagem de HSE dos professores podem contribuir para a prevenção de burnout, assim como promover o desenvolvimento acadêmico e socioafetivo de seus alunos (ACHKAR et al., 2016).

Uma revisão sistemática de artigos na literatura sobre instrumentos de avaliação psicológica em HS, utilizando as bases de dados MEDLINE, SciELO e BVS/BIREME, identificou sete artigos a partir do ano de 2000 para avaliação das HS em adultos, sendo que entre eles, o IHS-Del-Prette é o único comercialmente disponível (BENDER; CALVETTI, 2015).

3.4 Habilidades sociais de docentes e discentes universitários

A maioria dos professores com atividades em educação médica como tutores na ABP não teve formação pedagógica em tutoria, tendo experiência somente com aulas expositivas teóricas. Quando muito, eles tiveram um breve treinamento oferecido pela instituição de ensino antes de iniciar seu trabalho como tutor, para aprender os passos da ABP. Isto pode gerar desconforto no início de suas atividades como tutor (JUNG; TRYSSENAAR; WILKINS, 2005).

O papel do tutor deve ser muito consciente e ele deve estar muito bem preparado para não incorrer nos seguintes erros: exercer uma atitude passiva, seguindo muito rigidamente a aprendizagem centrada no aluno ou preocupar-se demasiadamente com o conteúdo e incorrer no erro de usar seu conhecimento para conduzir a discussão sem a participação dos alunos (MARTINS; FALBO NETO; SILVA, 2018).

Quando existe um equilíbrio entre o grau de regulação externa exercido pelo tutor e o grau de auto regulação exercido pelos alunos do grupo tutorial, Vermunt e Verloop (1999) dizem que existe congruência. Caso o equilíbrio não aconteça, pode ocorrer:

- a) Atrito construtivo: quando o autoaprendizado dos alunos é estimulado pela atuação do tutor ou
- b) Atrito destrutivo: quando a independência do processo de aprendizagem é

subestimada ou superestimada pelo tutor, o que traz prejuízo à construção de conhecimento pelo grupo.

Segundo Bolsoni-Silva e Carrara (2010), algumas HS são mais relevantes no que tange a investigação e análise de grupos de universitários, como a capacidade de falar em público, apresentar trabalhos acadêmicos e seminários, reclamar com professores, expressar dúvidas, ou seja, a capacidade de intermediação e negociação entre os indivíduos que integram o grupo, levando uma das partes a ceder para a harmonia entre ambas.

Além da barreira de déficit de formação de alguns tutores quando iniciam suas atividades na ABP e dos riscos conhecidos e já bem descritos de erosão da ABP com os anos, deve ser considerado o impacto de deficiências de HS nos tutores e alunos do grupo tutorial na interação em grupo. Entre as causas de erosão da ABP ao longo dos anos foram descritas as seguintes: o decréscimo do tempo de estudo para autoaprendizagem; uma preparação mínima para o grupo tutorial; redução do tempo de pesquisa na literatura; supressão dos passos 3 e 4; incerteza dos alunos sobre a importância de ativar conhecimentos prévios por acreditar que não tem conhecimentos prévios relevantes, o que resulta na não elaboração de hipóteses para o caso problema e portanto torna a aquisição da nova informação menos eficiente; redução no tempo da sessão tutorial de 2-3 horas para 1 hora (MOUST; BERKEL; SCHMIDT, 2005).

O número de trabalhos avaliando as HS em docentes universitários é muito inferior aos de estudantes universitários. Inicialmente é necessário enfatizar o que seriam as competências pedagógicas de um docente, segundo Masetto (2003):

- Compreender o processo de ensino e aprendizagem;
- Ter capacidade de relacionar sua disciplina com o restante do currículo e com a prática profissional;
- Compreender a relação professor-aluno e aluno-aluno;
- Ser capaz de identificar, usar e avaliar os efeitos de diferentes estratégias de ensino, empregando-as de acordo com as necessidades e características de seus alunos e do conteúdo que está sendo abordado.

Nas metodologias ativas, o professor atua como o orientador da aprendizagem e o aluno, como agente de sua própria aprendizagem. Esta forma de aprender requer o desenvolvimento de habilidades e comportamentos sociorrelacionais (FERREIRA, 2009). A competência de estabelecer relações com os alunos torna-se muito importante para o exercício da docência e para o processo de ensino-aprendizagem.

Na revisão sistemática de Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018a), enfatiza-

se que a relação professor-aluno pode ter muitas consequências na vida acadêmica do aluno, a seguir descritas:

- Impacto sobre a evasão da universidade;
- Satisfação com a experiência universitária e adaptação acadêmica;
- Interesse e participação dos alunos em sala de aula;
- Qualidade de vida do discente;
- Qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
- Incorporação de valores essenciais ao exercício profissional ético;
- Maior aprendizagem dos conteúdos acadêmicos;
- Aproveitamento de oportunidades para engajamento em pesquisas, projetos de extensão e atividades não acadêmicas (teatro, música, esportes);
- Orientação para a vida.

Isso revela que a importância da temática das HS no ensino vem crescendo nos últimos anos, mas a avaliação destas HS em docentes universitários ainda é pequena. Suehiro e Santos (2017), avaliando 152 docentes do ensino superior de instituições públicas e privadas da Bahia, evidenciaram um baixo repertório de HS em “autocontrole da agressividade” e “enfrentamento e autoafirmação com risco”.

Por outro lado, Vieira, Sehnem, Rosa (2017), avaliando o repertório de HS de 18 professores de um Curso de Engenharia Civil em Santa Catarina através do IHS (2011), verificaram a predominância de bom repertório de HS, com resultados inferiores no autocontrole da agressividade e na autoexposição a desconhecidos e a situações novas, o que sugere necessidade de programas de treinamento de habilidades sociais (THS) para melhora das HS desses profissionais.

Na literatura, observa-se um maior número de estudos avaliando as HS dos estudantes universitários de diferentes áreas e praticamente não há estudos avaliando as HS de docentes universitários e menos ainda de tutores da ABP. Em recente revisão integrativa da literatura no período de 2015 a 2020, pesquisando os principais instrumentos utilizados para mensuração de HS em diferentes contextos foram identificados 15 artigos, sendo somente 5 no contexto de estudantes universitários (COSTA FILHO et al., 2021).

Penha et al. (2016), avaliando o repertório de HS de 35 residentes de um hospital universitário de Goiânia (15 residentes médicos e 20 multiprofissionais), observaram que de um modo geral, os residentes apresentaram bom repertório de HS, sendo indicado THS segundo o escore total do IHS para 15% dos homens e 20% das mulheres. Os homens necessitaram de

mais treinamento em relação ao Fator 1 (enfrentamento e autoafirmação com risco) e as mulheres em relação aos Fatores 2, 3 e 4 (expressão de sentimento positivo, conversação e desenvoltura social e auto exposição a desconhecidos e situações novas, respectivamente).

Na avaliação das HS de 128 estudantes universitários de Educação Física no interior de São Paulo, os homens apresentaram maiores escores nos fatores de enfrentamento com risco, expressão de afeto positivo e autocontrole da agressividade, quando comparados às mulheres (SILVA; BARTHOLOMEU; MONTIEL, 2017). Interessantemente, os autores observaram ainda que o comportamento não verbal dos estudantes explicava mais a variabilidade da aceitação e da rejeição social do aluno entre seus pares do que as HS.

As habilidades de comunicação não verbais não são ensinadas na escola, embora sejam cruciais para o sucesso em ambientes profissionais e sociais (LEITE; CAPRARA; COELHO FILHO, 2007). Vale lembrar que as habilidades não verbais são divididas em linguagem corporal (refere-se aos comportamentos e movimentos do corpo como um todo) e para linguística (refere-se a elementos que acompanham a fala: sorriso, choro, entre outros). Cada elemento do comportamento não verbal de um indivíduo envia uma mensagem para as demais pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009b). Os comportamentos não verbais incluem: olhar, conteúdo de voz, qualidade da voz (relacionado à altura e intensidade de expressão da voz), timbre de voz (associado à qualidade do som emitido, podendo ser agudo, médio ou grave), gestos com as mãos (quantidade de gesticulação), sorriso (quantidade do sorriso na interação), postura corporal (ereto, curvado) (CABALLO, 2012).

Querido et al. (2016), avaliando 50 internos de um curso de Medicina do Tocantins, observaram um repertório de HS baixo em relação à autoafirmação na expressão de sentimentos positivos. Nos demais fatores, as habilidades foram satisfatórias.

Outro estudo, incluindo 178 estudantes de Medicina do Rio de Janeiro (FURTADO; FALCONE; CLARK, 2003) identificou que as deficiências de HS (assertividade, empatia e solução de problemas) estiveram relacionadas ao estresse, sendo sete fontes de estresse mais apontadas pelos estudantes: professores injustos, a excessiva quantidade de matéria para estudo, a grande quantidade de provas, as provas orais, a falta de tempo para diversão, as expectativas como futuro médico e o medo de fracassar nos estudos. Segundo o estudo, estudantes com déficits em HS em sua maioria apresentaram estresse, indicando a necessidade de THS e treino do controle do estresse, para minimizar prejuízos às funções psicossociais do aluno e ao futuro desempenho profissional.

3.5 A congruência social, cognitiva e de conteúdo dos tutores

Segundo a literatura, as características da *expertise* incluem o conhecimento de conteúdos e o conhecimento pedagógico geral e aplicado aos conteúdos; compromisso com o aumento dos desafios cognitivos oferecidos aos estudantes ao longo da aprendizagem; estímulo ao raciocínio e à articulação de conceitos; e dedicação de substancial esforço para estimular e motivar os estudantes (GRAVE; DOLMANS; VLEUTEN, 1999).

O tutor exerce uma função de suporte aos alunos, dando apoio para que os estudantes pensem por si mesmos. Existe uma distância cognitiva entre o que o aluno pode aprender sozinho e o que pode aprender com a assistência de uma pessoa com maior nível de conhecimento. Na metodologia de aprendizagem ativa, o tutor não pode transmitir diretamente sua *expertise* ao estudante, devendo sondar o seu conhecimento e estimular atividades cognitivas específicas. Na verdade, ele deve ser um facilitador da aprendizagem na ABP e esta aprendizagem deve ser autogerida pelos alunos (DOLMANS et al., 2005).

Na década de 90, Schmidt e Moust (1995), da Universidade de Limburg, na Holanda, usando um modelo de equações estruturais, encontraram como características importantes do tutor efetivo o conhecimento do conteúdo, a congruência social (alinhamento social com os alunos), e a congruência cognitiva (capacidade de discutir e questionar os alunos de maneira a estimulá-los a estudar). No modelo equacionado por esses autores, esses domínios são interdependentes.

A congruência de conteúdo (ou *expertise*) é uma habilidade que se refere ao conhecimento do tutor de um determinado assunto. Ainda não temos uma generalização do que seria um tutor “*expert*”. Alguns autores definem como experiência clínica, outros como especialização na área. Apesar dessa falta de uniformização, entende-se essa habilidade como o conhecimento teórico-prático do tutor sobre aquele assunto (HAY; KATSIKITIS, 2001; PARK et al., 2007). De um modo geral, traduz o domínio sobre o tema. Sabemos que um bom tutor precisa ter conhecimento sobre o conteúdo abordado para, assim, ter propriedade para falar, tirar dúvidas, aprofundar e comentar sobre as diferenças encontradas na teoria para a prática médica, já que certos detalhes não são encontrados nos livros, só a experiência que proporciona tal aprendizado.

O conhecimento de conteúdo é necessário para o exercício da regulação de amplitude e profundidade das discussões (congruência cognitiva) o que contribui para que o tutor e alunos fiquem mais à vontade para desenvolver seu processo de aprendizagem em ambiente seguro e sem tensões excessivas (congruência social) (MARTINS; FALBO NETO; SILVA, 2018).

Quando o conhecimento de conteúdo do tutor foi classificado de acordo com titulação acadêmica, a experiência clínica no assunto e a experiência com a metodologia da ABP, na visão dos estudantes de odontologia somente houve diferença significativa com relação à experiência com o método da ABP, tendo os tutores mais experientes obtido melhores escores (BOCHNER et al., 2002). Não há evidências consistentes para sugerir que grupos facilitados por tutores especialistas evoluem melhor, em termos de desempenho acadêmico e percepção do aluno, do que aqueles facilitados por tutores não especialistas (AHMED; ELSEED; EL-SHEIKH, 2007).

A congruência social se refere à inteligência interpessoal do tutor. Em uma tutoria de qualidade, o tutor tem que saber deixar o ambiente agradável, ter empatia e ter uma boa relação com seus alunos para proporcionar um ambiente ameno e mais propício para o aprendizado (MARTINS; FALBO NETO; SILVA, 2018). Um ambiente hostil, onde o aluno não se sente à vontade, prejudica o aprendizado já que impede do estudante de perguntar e falar durante a discussão. Portanto, a congruência social é uma habilidade do tutor de extrema importância, pois assim seus alunos vão se sentir confortáveis para poder aprender.

Por sua vez, a congruência cognitiva se refere à capacidade do tutor de adaptar todo seu conhecimento em uma linguagem aceitável para que seus alunos consigam entender. Sabe-se que o tutor apresenta um nível de conhecimento superior aos seus alunos, e isso, muitas vezes, dificulta um diálogo com seus alunos (MARTINS; FALBO NETO; SILVA, 2018). Portanto, a congruência cognitiva é a habilidade que ajuda a fazer com que todo o conhecimento do tutor seja entendido da melhor forma pelos seus estudantes.

Diferentes estudos incluídos na revisão de literatura de Martins, Falbo Neto e Silva (2018), descreveram diferentes características que seriam mais importantes no quesito congruência social em ABP, entre eles: empatia com os estudantes e entusiasmo; não constranger ou pressionar os alunos, estimular a interação e demonstrar satisfação com seu papel; atitude aberta, acolhimento, respeito às dificuldades e necessidades do grupo; respeito às opiniões dos alunos, capacidade de boa comunicação, entender os sentimentos dos alunos e estar satisfeito com seu rendimento; capacidade de criar um ambiente seguro e tranquilo de aprendizagem; estabelecer contato visual com alunos e linguagem corporal compatível. Para a aquisição de conhecimentos em grupos tutoriais, a congruência social influenciou de maneira mais significativa a aquisição de conhecimento do que os outros domínios na avaliação de Chng, Yew, Schmidt (2011).

Finalmente, é importante ressaltar que a congruência cognitiva depende da congruência social e de conteúdo para ocorrer de forma satisfatória (MARTINS; FALBO;

SILVA, 2018).

Um revisão de literatura realizada nas bases de dados Pubmed, Embase, Lilacs, Scielo e Eric de 1990 a 2013 sobre as características e efetividade dos tutores identificou 18 artigos, os quais demonstraram foco em três características principais que contribuem para a efetividade na tutoria em ABP: atributos pessoais do tutor, conhecimento de conteúdos e competência em facilitação de pequenos grupos (MARTINS; FALBO; SILVA, 2018), que são compatíveis com os três domínios evidenciados por Schmidt e Moust (1995): congruência social, congruência cognitiva e conhecimento.

3.6 Consequências das deficiências das habilidades sociais no ensino

As HS são recursos fundamentais para relacionamentos interpessoais, construção de amizades e desenvolvimento de redes sociais, trabalho em equipe e prestação de serviços profissionais, dentre outros (FURTADO; FALCONE; CLARK, 2003), além de estarem associadas à maior chance de sucesso profissional, realização pessoal e saúde física e mental.

Os déficits de HS dificultam o funcionamento social e a capacidade adaptativa do indivíduo, com diversos prejuízos, especialmente dificultando o convívio social e pode gerar intenso sofrimento psíquico. O indivíduo com esta deficiência sente-se desajustado, encontra dificuldade no relacionamento amoroso, em iniciar novas amizades, aceitar e fazer críticas, reivindicar direitos, solicitar ajuda, entre outros, o que pode resultar em isolamento social, sentimento de solidão e incapacidade pessoal. Um baixo repertório de HS pode estar associado à ansiedade social (medo acentuado de situações sociais) (PEREIRA; WAGNER; OLIVEIRA, 2014), baixa autoestima, timidez excessiva, conflitos nas relações amorosas e outros fatores. Do ponto de vista acadêmico, pode ter impacto no desempenho do aluno no ambiente universitário e resultar em transtornos de ansiedade.

As HS estão relacionadas ao ajustamento acadêmico e ao desempenho profissional, bem como ao bem-estar psicológico dos estudantes universitários. As dificuldades de interação interpessoal de estudantes universitários estão associadas à prevalência elevada de distúrbios psicológicos, fracasso nas atividades acadêmicas e até dificuldade em completar o curso iniciado (BANDEIRA; QUAGLIA, 2005).

Os tipos de déficits de HS, indicado pela ocorrência da HS em nível inferior ao esperada diante da demanda social, estão demonstrados no Quadro 5 (ANGÉLICO; CRIPPA; LOUREIRO, 2006). Uma demanda é entendida como uma situação diante da qual se espera um determinado desempenho social em relação a uma ou mais pessoas.

Quadro 5 - Tipos de deficiências de habilidades sociais

Tipo de déficit de HS	Significado
Déficit de aquisição	Caracteriza-se pela não-ocorrência da habilidade social diante às demandas do ambiente
Déficit de desempenho	Caracteriza-se pela ocorrência de uma habilidade específica com frequência inferior à esperada diante das demandas do ambiente
Déficit de fluência	Caracteriza-se pela ocorrência da habilidade com proficiência inferior à esperada diante das demandas sociais

Fonte: Elaborado pela autora.

As HS ajudam a favorecer as relações sociais positivas e auxiliam o indivíduo em situações como a discriminação entre objetos, situações ou estímulos, aplicação de regras, identificação, construção e resolução de problemas, constituindo-se em elementos fundamentais para a competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Além disto, as HS podem ajudar a reduzir os estados de ansiedade social, que dificultam relacionamentos interpessoais satisfatórios (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2014). Bolsoni-Silva e Loureiro (2014), avaliando 288 universitários, entre eles 144 com Transtorno de Ansiedade, constataram a associação entre HS e ansiedade, destacando-se o falar em público, potencialidades, dificuldades e escore total de HS como preditores de ansiedade social.

No estudo de Del Prette et al. (2004), avaliando 564 estudantes universitários da psicologia, foi detectado que as HS mais frequentes foram as habilidades assertivas (Fator 1 do IHS-Del Prette: enfrentamento e autoafirmação com risco), as HS de conversação e desenvoltura social (Fator 3) e as de auto exposição a desconhecidos e novas situações (Fator 4). Por sua vez, as HS menos frequentes foram as HS de expressão de afeto positivo (Fator 2) e de autocontrole da agressividade (Fator 5).

Na esfera do ensino superior, a relação professor-aluno pode ter impacto em diferentes aspectos da experiência acadêmica, tais como adaptação à universidade, interesse e participação em sala de aula, desenvolvimento de valores éticos para o exercício profissional, competências para o exercício da cidadania e permanência na universidade, como descrito por vários autores (OLIVEIRA, 2014; HAGENAUER; VOLET, 2014; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA et al., 2016). A qualidade da relação entre o professor e o aluno depende do repertório de HSE apresentadas pelo docente. Um professor com boas HSE pode administrar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem, o que pode repercutir em mudanças no repertório comportamental dos alunos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). O papel do professor como um facilitador ou mediador no ambiente de ensino é fundamental para um processo de ensino-aprendizagem eficaz (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014).

3.7 Como melhorar as habilidades sociais: treinamento das habilidades

O ser humano começa a desenvolver HS no momento em que nasce, pois neste momento já traz consigo um comportamento individual, ligado à hereditariedade. O comportamento de cada um pode ser definido pela aprendizagem ao longo da vida, de forma que o repertório de HS vai ficando cada vez mais elaborado durante o desenvolvimento pessoal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012).

A aprendizagem das HS acontece nas interações familiares, no convívio com amigos, cônjuge, colegas de trabalho e mídias sociais, estando relacionada à observação e à percepção do que determinado tipo de comportamento ocasiona para si mesmo ou para os outros, com uma tendência a repetir comportamentos com resultados satisfatórios e a excluir aqueles com consequências desagradáveis (CABALLO, 2012). Um indivíduo precisa aprender continuamente novas HS, considerando que o ambiente está em contínua transformação e grande parte desse ambiente é social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012).

O professor encontra-se entre um dos modelos referenciais do ser humano, e portanto, tem o papel social de estimular o aprimoramento do repertório de HS dos alunos. A figura do professor está presente muito cedo na vida de uma pessoa, desde a inserção da criança na escola até o ensino superior, configurando o professor universitário também como modelo para seus alunos. Isto demanda comportamentos próprios de seu campo de atuação que servem de exemplo para os alunos e para seu futuro sucesso profissional e na vida social. Entretanto, muitas vezes, o professor não é treinado para lidar com questões interpessoais ou sequer tem muito conhecimento sobre o assunto e sua importância. Entre as competências necessárias para o desempenho profissional em qualquer área estão as habilidades técnicas, as habilidades de compreensão das competências organizacionais e as habilidades sociais (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002). Portanto, é necessário adequar a capacitação profissional a estas exigências.

O desenvolvimento de um repertório de comportamentos socialmente competentes está diretamente ligado à qualidade de vida, ao bem-estar físico e a uma boa saúde mental, significando que as interações sociais são extremamente importantes em todas as etapas do desenvolvimento humano (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Embora as HS sejam aprendidas ao longo da vida, mas quando as condições não favorecem essa aquisição, o processo pode ser recuperado por meio de treinamento sistemático, em contextos estruturados e por meio de estratégias grupais bem conduzidas. O campo teórico prático atualmente designado por treinamento de habilidades sociais (THS) possui algumas

premissas básicas, importantes para a sua compreensão e, também, para a aplicabilidade de algumas de suas tecnologias de avaliação e de intervenção. Entre elas, as HS são aprendidas e contemplam as dimensões pessoal, situacional e cultural (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999) e um bom repertório de HS não garante um desempenho socialmente competente (BOLSONI-SILVA, 2002).

O interesse pelo campo teórico-prático das HS vem se ampliando, especialmente junto aos alunos em formação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). As HS são utilizadas em todas as etapas da vida (infância, adolescência, vida adulta e velhice), sendo que cada etapa tem diferentes tipos de HS mais relevantes. Os comportamentos são aprendidos naturalmente, de acordo com modelos inseridos na nossa cultura. Porém, o aprendizado de comportamentos sociais não é estático e pode ser modificado de acordo com as necessidades individuais e do contexto em que se vive.

Muitos programas têm sido estruturados para diversos contextos, com a finalidade de promover o aprendizado de HS de maneira sistematizada. A capacitação dos educadores em HS profissionais é indispensável para criar condições efetivas de ensino-aprendizagem, promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos, melhorar a interação social entre tutores e alunos, além de melhorar a qualidade e efetividade da convivência entre os profissionais do contexto da instituição de ensino (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006). Isto se baseia no reconhecimento da natureza social da construção do conhecimento.

O aluno que ingressa no ensino superior lida com muitas dificuldades, entre elas a afinidade com o curso, o afastamento da família, o sustento próprio e familiar. Essas dificuldades podem determinar a permanência ou não do aluno no ambiente acadêmico, visto que sua adaptação depende não só do âmbito curricular, mas das relações interpessoais construídas na universidade (SOARES et al., 2017).

Os alunos dos cursos de medicina estão em contato com muitos agentes estressores durante a formação, que podem ser agravados se tiverem deficiências em HS (FURTADO; FALCONE; CLARK, 2003). Quando o estudante não consegue lidar bem com esses estressores, pode haver comprometimento do desempenho acadêmico, saúde mental e bem-estar psicossocial.

Dois conjuntos de competências são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem: a competência interpessoal (ou seja, percepção das demandas do contexto escolar, a flexibilidade, o conhecimento do nível sociocultural dos alunos e a utilização de práticas educativas que possam levar os alunos a resolver os problemas) e a habilidade analítica (que significa a observação, análise e discriminação sobre o progresso dos alunos,

a relevância do crescimento no contexto educacional, bem como as habilidades de reflexão de suas práticas pedagógicas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Alguns dos objetivos do treinamento de tutores é identificar, definir e avaliar as HS, auxiliando o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de se relacionar com o outro de maneira produtiva e satisfatória (VERDE, 2019). Um treinamento das HS educativas dos tutores pode permitir que eles utilizem diferentes alternativas de desempenho às demandas da sala de aula, tenham flexibilidade para mudar suas condutas frente ao desempenho do aluno, possam discriminar o progresso dos alunos de acordo com suas capacidades reais ou potenciais e tenham mais criatividade nas interações educativas em sala de aula.

O THS também pode ajudar a melhorar as relações interpessoais no ambiente de trabalho. Este treinamento deve visar desenvolver a capacidade de iniciar, conduzir e encerrar conversações; fazer e responder perguntas de forma eficaz; falar em público adequadamente; expressar amor, agrado e afeto, bem como, incômodo ou desagrado; defender os próprios direitos mantendo o respeito ao outro; pedir ajuda, bem como de dar apoio; a sabedoria de saber dizer não; a empatia; elogiar e aceitar elogios; expressar opiniões; desculpar-se ou admitir não conhecimento; mudar e saber pedir mudança de comportamento do outro; solicitar e fornecer *feedback* positivo e negativo, entre outras habilidades. Quando o profissional se torna socialmente hábil (ou com competência social), o resultado será apresentar relações pessoais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras, além de bem-estar físico e mental e bom funcionamento psicológico (BORTOLATTO et al., 2021).

No Brasil, existe uma predominância de programas de THS com abordagem cognitivo-comportamental, amplamente descrito por Del Prette e Del Prette (2011). Esses programas abrangem diferentes modelos, tais como: cursos de formação de professores, ações terapêuticas, programas universitários e educativos. O THS compreende duas etapas, não necessariamente separadas: a de avaliação e a de intervenção. A avaliação busca identificar déficits de HS e excessos comportamentais, respostas emocionais concomitantes e crenças distorcidas que estejam contribuindo para a ausência de comportamentos socialmente habilidosos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; FALCONE, 2002). Na intervenção, entre as técnicas mais empregadas constam o fornecimento de instruções, ensaio comportamental, modelação, modelagem, *feedback* verbal e em vídeo, tarefas de casa, reestruturação cognitiva, solução de problemas, relaxamento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; CABALLO, 2012). Para as intervenções que são em grupo, citamos as vivências (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001a), as quais apresentam atividades que mobilizam sentimentos, pensamentos e ações, tendo o objetivo de minimizar disfunções comportamentais e maximizar as HS.

No Brasil, foram publicados vários estudos avaliando a eficácia de programas de THS em cursos universitários, e que demonstraram resultados satisfatórios quanto à aquisição e manutenção de HS (BOLSONI-SILVA et al., 2009; BORTOLATTO et al., 2021; LOPES et al., 2017; LIMA, SOARES, SOUZA, 2019; PUREZA et al., 2012). Os estudos evidenciam a importância desses recursos nas universidades, que ajudem os alunos em suas múltiplas necessidades, seja no campo acadêmico ou das relações interpessoais.

É importante ainda ressaltar que as HS podem sofrer intervenções a nível da prevenção primária, secundária e terciária (MURTA, 2005) (Quadro 6). Os programas de desenvolvimento de HS são uma importante ferramenta em todos os níveis de atuação em saúde. Ajudam a promover a saúde mental, uma vez que as HS são um fator de proteção no desenvolvimento humano.

Quadro 6 - Tipos de intervenções dirigidas às habilidades sociais

Tipo de déficit de HS	Significado
Prevenção primária	Intervenções dirigidas a grupos ou pessoas expostas a fatores de risco (contextos não favoráveis ao desenvolvimento de habilidades sociais satisfatórias, mas não acometidas de problemas interpessoais).
Prevenção secundária	Intervenções dirigidas a grupos ou pessoas expostas a fatores de risco para problemas interpessoais (exemplo: crianças, adolescentes, pais e adultos com problemas de relacionamento interpessoal).
Prevenção terciária	Intervenções para reduzir as consequências de déficits acentuados de habilidades sociais (exemplo: pessoas portadoras de autismo ou esquizofrenia, gagueira, deficiência mental leve), sem pretensão de cura.

Fonte: Elaborado pela autora.

4 JUSTIFICATIVA

O presente estudo justifica-se pelo fato de que apesar da importância das HS no contexto educativo nas escolas e no ambiente universitário, o papel das HS não tem sido estudado no contexto das metodologias ativas de aprendizagem, como a ABP. A autora acredita que a avaliação do repertório de HS dos tutores da ABP pode permitir identificar problemas corrigíveis no contexto dessas habilidades. Caso sejam observadas deficiências das HS, podem ser propostas medidas que visem a aumentar o repertório das HS e a competência social dos tutores, proporcionando assim oportunidades de melhora do processo de ensino-aprendizagem, com redução do grau de estresse dos envolvidos no processo e melhora no grau de satisfação e performance acadêmica.

A pesquisadora deste estudo é uma tutora do curso de Medicina do centro universitário do estudo, e após o contato inicial com os domínios das HS, apresentou interesse em aprofundar seus conhecimentos e investigar o repertório das HS dos tutores deste centro.

Foram perguntas deste estudo as descritas a seguir:

1. Qual o repertório das HS dos tutores do curso de Medicina do centro universitário da pesquisa?
2. Como os alunos avaliam os domínios de competência social dos tutores?
3. Qual o conhecimento e a percepção dos tutores sobre a temática das HS?

5 MÉTODOS

5.1 Desenho do estudo

Trata-se de um estudo transversal, descritivo, com análise quantitativa baseada na coleta de dados dos docentes e discentes dos grupos tutoriais e análise qualitativa através da realização de grupo focal.

5.2 Local do estudo

O estudo foi realizado no Curso de Medicina de uma instituição de ensino privada, com metodologia de ensino híbrida (ou seja, metodologias ativas de aprendizado como a ABP e também ensino tradicional com presença de aulas teóricas), na cidade de Fortaleza/Ceará.

5.3 Período do estudo

O estudo foi realizado de novembro de 2020 a fevereiro de 2022.

5.4 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos no estudo os alunos regularmente matriculados do primeiro ao oitavo semestres do curso de Medicina da instituição do estudo e os tutores dos grupos tutoriais dos mesmos semestres, que concordaram em participar do estudo através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os critérios de exclusão foram alunos de grupos tutoriais onde menos de cinco alunos concordaram em participar do estudo e tutores com idade superior a 59 anos, uma vez que o IHS2-Del Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018) pode ser aplicado somente para indivíduos com idade entre 18-59 anos.

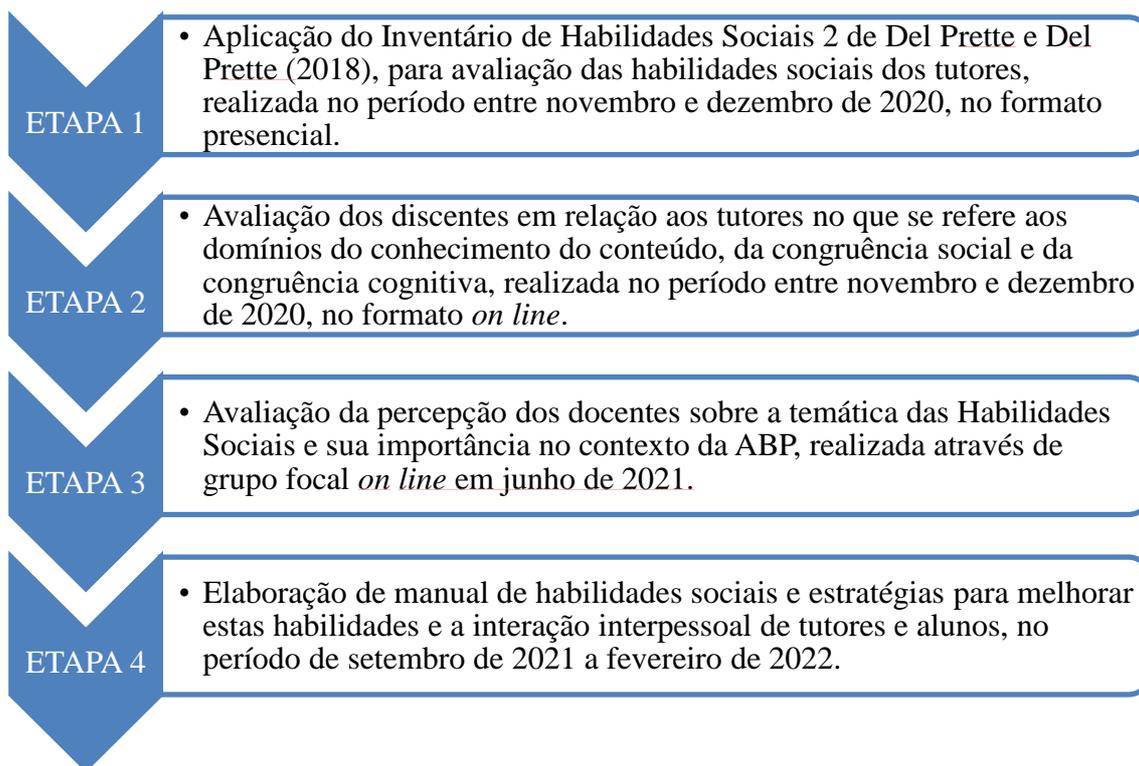
5.5 Coleta de dados

Os dados da pesquisa foram coletados e analisados entre 2020 e 2021. A investigação da percepção dos tutores sobre o tema das HS foi realizada no formato de grupo focal virtual, devido à pandemia do COVID-19, em uma sala *online* exclusiva para esta

finalidade, com onze tutores do primeiro ao oitavo semestre do curso de Medicina, escolhidos de maneira aleatória. A pesquisadora conduziu o momento em uma conversa conjunta com os onze tutores.

O estudo foi desenvolvido em quatro etapas, segundo o fluxograma na figura 2.

Figura 2 - Fluxograma das etapas do estudo



Legenda: ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas

Fonte: Elaborado pela autora.

5.5.1 Avaliação das habilidades sociais dos tutores

A coleta de dados foi realizada através do IHS2-Del Prette (Del Prette; Del Prette, 2018), utilizado para avaliar o repertório social e aferir habilidades e dificuldades interpessoais dos tutores com diferentes interlocutores e em contextos sociais distintos (ANEXO A).

Este questionário foi aplicado presencialmente aos tutores em data previamente agendada com os mesmos, em sala reservada, na presença de uma psicóloga da instituição e da pesquisadora. Os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) e preencheram um questionário com dados sociodemográficos (APÊNDICE B). A aplicação e avaliação dos resultados dos questionários foi realizada por uma psicóloga da instituição, uma vez que somente esta classe profissional tem permissão para realizar a análise.

O IHS2-Del Prette inclui análise de dados relacionados a cinco quesitos de HS:

- Enfrentamento com risco;
- Autoafirmação na expressão de afeto positivo;
- Conversação e desenvoltura social;
- Auto exposição a desconhecidos ou situações novas;
- Autocontrole da agressividade em situações aversivas.

É um instrumento de autorrelato, composto por 38 itens que descrevem situações de interação social em contextos distintos (trabalho, família, lazer, entre outros), nos quais a pessoa faz uma estimativa da frequência dos comportamentos mais prováveis na interação com diferentes interlocutores (familiares, amigos, autoridade, pessoas estranhas, etc.). A escala contém cinco pontos, variando de: 0 (nunca ou raramente), 1 (com pouca frequência), 2 (com regular frequência), 3 (muito frequentemente) e 4 (sempre ou quase sempre) (ANEXO I). Dependendo dos valores atribuídos pelo respondente, a interpretação das respostas permite avaliar o repertório social através de um escore total que pode caracterizar: a) Repertório Altamente Elaborado de HS (acima da média); b) Repertório Elaborado de HS (acima da média); c) Bom Repertório de HS (inclui a média); d) Repertório Médio Inferior de HS (abaixo da média); e) Repertório Inferior de HS (abaixo da média). O repertório de habilidades sociais tem um escore separado para cada um dos cinco domínios das HS, sendo também atribuído um escore total. A interpretação do escore total e dos escores fatoriais do participante baseia-se na sua posição, em termos de percentis (P), em relação ao seu subgrupo do mesmo sexo e faixa etária, usado como referência, como citado anteriormente (Quadro 7).

Quadro 7 - Interpretação do questionário de Habilidades Sociais de Del Prette e Del Prette (2018)

(continua)

HS	Tipos de habilidades sociais avaliadas
Fator 1	Conversação assertiva
Fator 2	Abordagem afetivo-sexual
Fator 3	Expressão de sentimento positivo
Fator 4	Autocontrole-enfrentamento
Fator 5	Desenvoltura social
HS	Interpretação dos resultados
Altamente elaborado (P76 - 100)	Recursos interpessoais altamente satisfatórios

Quadro 7 - Interpretação do questionário de Habilidades Sociais de Del Prette e Del Prette (2018)

(conclusão)

Elaborado (P 66 – 75)	Recursos interpessoais bastante satisfatórios
Bom (P 36 – 65)	Bom repertório de habilidades sociais
Médio inferior (P 26 – 35)	Indicativo de necessidade de treinamento
Inferior (P 01 – 25)	Indicativo de déficit e necessidade de treinamento

Legenda: HS: habilidades sociais; P: percentil.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.5.2 *Avaliação dos discentes em relação aos tutores, no que se refere aos domínios de conhecimento do conteúdo, congruência social e congruência cognitiva*

Com a finalidade de conhecer a avaliação do discente sobre o perfil dos tutores, foi utilizado um questionário para avaliação dos domínios de competência do tutor (SCHMIDT; MOUST, 1995), validado e adaptado transculturalmente no Brasil em contexto universitário (MARTINS, 2014). O instrumento inclui análise de dados relacionados a dez questionamentos sobre a habilidade do tutor em três quesitos: congruência social, congruência cognitiva e conhecimento de conteúdo. São duas perguntas referentes ao conhecimento de conteúdo (itens 2 e 10), três referentes à congruência social (itens 1,4 e 6) e cinco referentes à congruência cognitiva (itens 3, 5, 7, 8 e 9). É organizado em escala de Likert de 5 pontos, variando entre 1 (discordo plenamente) a 5 (concordo plenamente). O escore de cada domínio de competência foi definido pela média aritmética do conjunto de respostas dos itens constituintes de cada um deles (ANEXO B).

No modelo proposto por Chng, Yew, Schimdt (2011), os tutores são classificados em 3 categorias, sendo alta quando a média dos escores do tutor se encontra acima do percentil 66,7, média quando esses escores se encontram entre o percentil 66,7 e 33,4, e baixa quando os escores se encontram abaixo do percentil 33,4.

No estudo de Sousa, Falbo Neto e Falbo (2021), os autores adotaram como um dos pontos de corte valores $\leq 3,0$, que seriam compatíveis com a ausência da congruência analisada, e, acima desse valor ($> 3,0$), seria considerada a identificação da congruência analisada, sendo valores entre 3,0-5,0 indicativos de congruência presente. A partir deste nível, três faixas foram estabelecidas, a intervalos aproximadamente regulares de 0,66, definindo-se os seguintes graus: 0 = ausente (médias das respostas $\leq 3,0$), 1 = grau baixo (média das respostas $> 3,0$ e $\leq 3,6$), 2 = grau moderado ($> 3,6$ e $\leq 4,3$) e 3 = grau alto ($> 4,3$ -5,0).

No presente estudo, as competências foram avaliadas segundo os dois modelos acima descritos. Os alunos preencheram o questionário de avaliação dos tutores e o questionário pessoal sociodemográfico de forma *online*, através de um formulário Google *forms* enviado por *WhatsApp* (APÊNDICE C) e expressaram a sua concordância de participação através da assinatura do TCLE, no formato *online* (APÊNDICE A).

5.5.3 Avaliação da percepção docente sobre a temática habilidades sociais e sua importância no contexto da aprendizagem baseada em problemas

Para conhecer as percepções dos tutores sobre a importância das HS no processo de ensino-aprendizagem e identificar sugestões de como novas habilidades podem ser desenvolvidas para melhorar a interação interpessoal entre tutores e alunos, foi realizada uma pesquisa qualitativa com os tutores usando o método do grupo focal.

Foi realizado um grupo focal com onze tutores do primeiro ao oitavo semestre do curso de Medicina, escolhidos de maneira aleatória. Os tutores foram identificados pela letra T (tutor) seguido por um numeral arábico na ordem das entrevistas (T1, T2, T3... até T11), para garantir o anonimato das respostas.

O grupo focal foi realizado em formato virtual, devido à pandemia do COVID-19, em uma sala *online* exclusiva para esta finalidade, em data previamente combinada com os tutores e a pesquisadora. O grupo focal foi conduzido por um moderador que foi a pesquisadora e a reunião foi gravada. A identidade dos participantes foi protegida e cada um recebeu uma sigla para identificação das falas transcritas. O tempo aproximado do grupo focal foi de 180 minutos. Antes do início das perguntas, os participantes assinaram o TCLE em formato digital (APÊNDICE D).

Os dados de áudio do grupo focal foram gravados e transcritos por uma pessoa que não participou do grupo focal, para gerar indicadores qualitativos e quantitativos em posterior análise. O anonimato dos participantes foi garantido. De acordo com Bardin (1979), há necessidade de caracterização das classes e posteriormente análise do conteúdo de todos os discursos.

O grupo focal foi composto por seis blocos norteadores, apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 - Blocos norteadores do grupo focal online sobre as habilidades sociais na aprendizagem baseada em problemas

<p>Bloco 1: Aprendizagem baseada em problemas <i>versus</i> ensino-aprendizagem</p> <p>Qual a sua experiência enquanto tutores, as angústias, os pontos positivos e negativos que vocês vivenciam no processo de ensino-aprendizagem na metodologia da aprendizagem baseada em problemas?</p>
<p>Bloco 2: Sobre a tutoria: o papel do tutor e as características de um bom tutor</p> <p>Que influência vocês acreditam que existe na experiência/conhecimento do tutor nesse processo de ensino-aprendizagem? Qual é o papel do tutor? Quais as características necessárias para ser um bom tutor?</p>
<p>Bloco 3: As habilidades sociais no contexto da tutoria.</p> <p>Qual o conhecimento que os tutores tem sobre as habilidades sociais?</p>
<p>Bloco 4: Experiência dos tutores sobre as habilidades sociais</p> <p>(Comunicação, assertividade, civilidade, trabalho, empatia, enfrentamento, autocontrole, positividade)</p> <p>Quais as suas fortalezas e deficiências?</p>
<p>Bloco 5: Habilidades sociais identificadas mais frequentemente na prática da tutoria</p>
<p>Bloco 6: Sugestões de como melhorar as habilidades sociais dos tutores</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise inicialmente foi realizada a partir da caracterização dos entrevistados. Os depoimentos dos tutores foram transcritos e constituíram o *corpus textual*. Cada texto teve uma linha de comando que foi ordenada respectivamente de Bloco 01 até Bloco 06 (B1 a B6), o que significa que a análise foi realizada por blocos, considerando que todas as perguntas foram suprimidas e apenas os relatos foram utilizados. Posteriormente, o arquivo foi salvo no formato UTF-8 (*Unicode Transformation Format 8 bit code units*), sendo possível realizar a análise pelo software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (SOUZA et al., 2018).

5.6 Análise estatística

Todos os dados coletados nos questionários foram digitados em planilha do Excel 2013 para Windows® e as análises foram realizadas por meio do software SPSS Statistics® (*Statistical Package for the Social Science*), versão 21.0.0.

As variáveis categóricas foram descritas em frequência absoluta e relativa (percentual), as variáveis contínuas com distribuição normal foram expressas em média e desvio padrão, enquanto aquelas com distribuição anormal foram expressas em mediana e variação interquartil.

Os dados estão apresentados em tabelas e gráficos. As variáveis independentes foram as características do tutor, classificados de acordo com suas competências. Para obtenção da média aritmética do escore de congruência cognitiva, a pontuação das perguntas 3 e 9 foi invertida, pois tinha o sentido oposto ao da melhor pontuação.

Os dados qualitativos obtidos através do grupo focal foram analisados por meio do software IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2013). O IRAMUTEQ é um *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (RATINAUD; MARCHAND, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. O *software* está ancorado no *software* R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org).

Foram realizadas análises lexicográficas clássicas no IRAMUTEQ para compreender os dados estatísticos e quantificar as evocações e formas. Obteve-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) para aferir os dados do dendograma em função das classes geradas, considerando as palavras com $\chi^2 > 3,84$ ($p < 0,05$).

5.7 Aspectos éticos

A pesquisa cumpriu os aspectos éticos estabelecidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que define as regras da pesquisa em seres humanos (critérios bioéticos), que são: a beneficência/não maleficência (fazer o bem e evitar o mal), a autonomia (as pessoas têm liberdade para tomar suas decisões) e justiça (reconhecer que todos são iguais, mas têm necessidades diferentes). Foi aplicado TCLE para os docentes e discentes, no qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa. O sigilo da identidade dos participantes envolvidos foi garantido.

A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) do Centro Universitário Christus, sob o número de parecer 4260452 e número de CAAE 33462820.0.0000.5049 (ANEXO C).

6 RESULTADOS

6.1 Avaliação das habilidades sociais dos tutores

Participaram do estudo 74 tutores do primeiro ao oitavo semestre de um centro universitário, de um total de 82 tutores, sendo 50% do sexo feminino, idade média de $39,6 \pm 8,3$ anos, 81,1% casados, 71,6% eram da religião católica e 91,9% eram médicos. Um total de 31% (n= 23) dos tutores atuavam apenas nas atividades de ABP. A maioria dos tutores (73%) não teve treinamento pedagógico prévio ao início das atividades de tutoria (Tabela 2).

Tabela 2 - Características demográficas e de formação profissional dos tutores de aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário

(continua)

Variáveis dos tutores	N =74
Sexo, N (%)	
Feminino	37 (50,0)
Masculino	37 (50,0)
Idade (anos)	$39,6 \pm 8,3$ (variação: 28-59)
Estado civil, N (%)	
Solteiro	12 (16,2)
Casado	60 (81,1)
Divorciado	02 (2,7)
Religião, N (%)	
Católica	53 (71,6)
Evangélica	03 (4,1)
Cristã	02 (2,7)
Espírita	06 (8,1)
Ateu	01 (1,4)
Adventista	01 (1,4)
Sem religião	06 (8,1)

Tabela 2 - Características demográficas e de formação profissional dos tutores de aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário

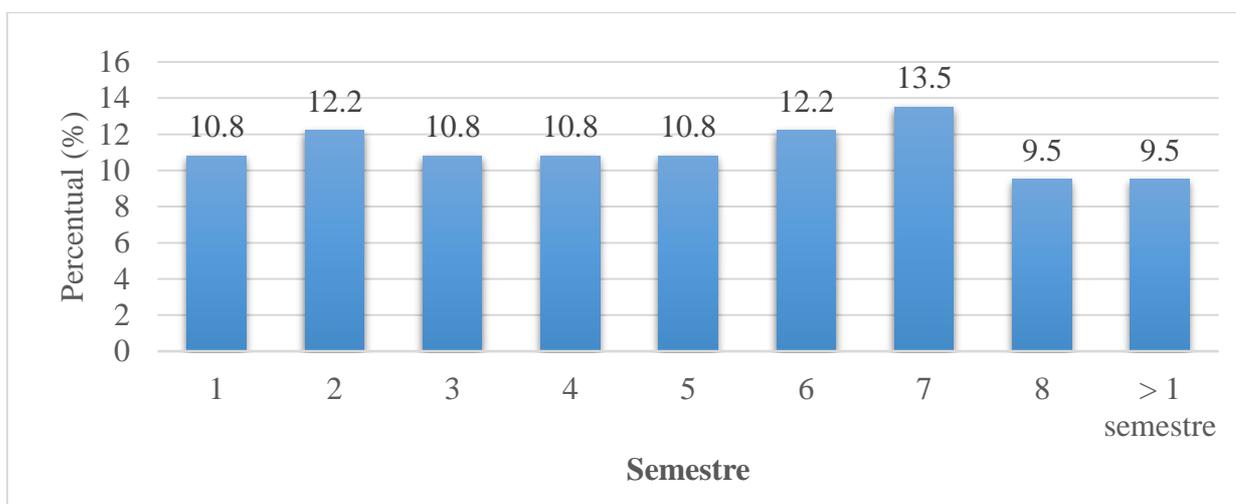
(conclusão)

Sem informação	02 (2,7)
Graduação, N (%)	
Medicina	68 (91,9)
Enfermagem	01 (1,4)
Farmácia	03 (4,1)
Biologia	02 (2,7)
Ano de graduação, N (%)	
1984-2000	16 (22,2)
2001-2010	33 (44,6)
2011-2017	23 (31,0)
Sem informação	02 (0,03)
Treinamento pedagógico, N (%)	
Sim	20 (27,0)
Não	54 (73,0)
Tutor em outra instituição, N (%)	
Sim	06 (8,1)
Não	68 (91,9)

Fonte: Elaborada pela autora.

A distribuição dos tutores participantes na pesquisa segundo o semestre em que era tutor se encontra disposta na Figura 3. Um total de 9,5% dos tutores tinha atividades de tutoria em mais de um semestre.

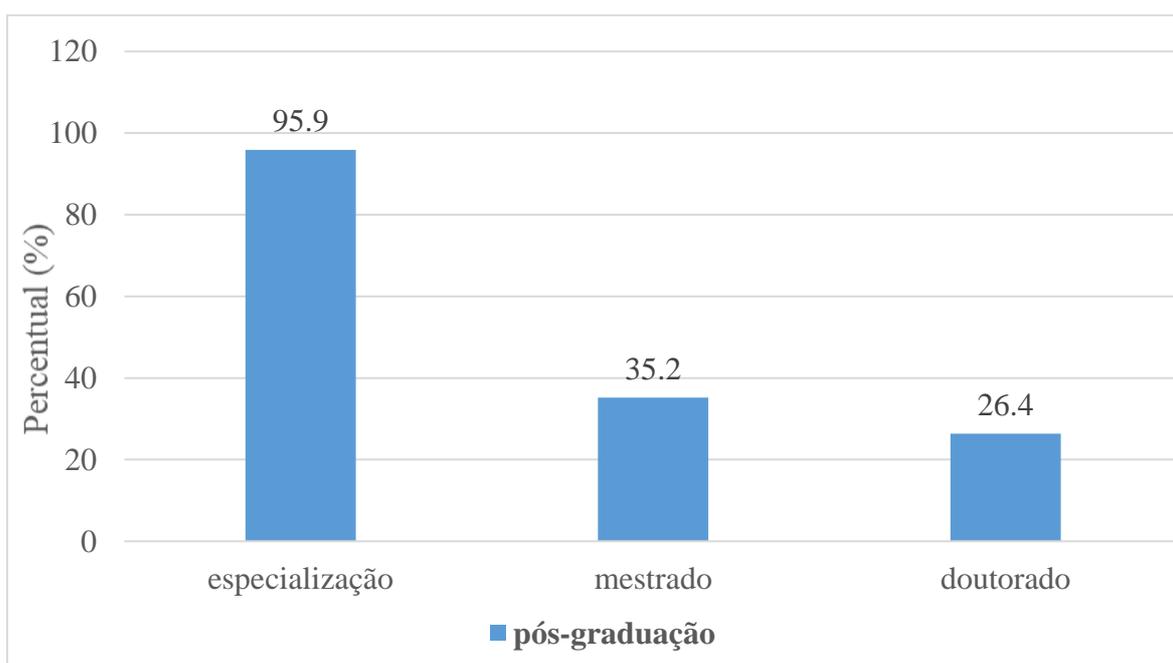
Figura 3 - Distribuição dos tutores de aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário, segundo o semestre do curso



Fonte: Elaborada pela autora.

O tempo de experiência como tutor variou de 1 a 14 anos e a mediana foi de 3 anos (intervalo interquartil: 2 anos a 6 anos). Com relação às atividades de orientação dos alunos, 26,4% dos tutores eram orientadores de monitoria e 47,2% de ligas acadêmicas. Entre os tutores, 35,2% tinham pós-graduação a nível de mestrado e 26,4% com doutorado (Figura 4).

Figura 4 - Distribuição dos tutores da aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário, segundo a frequência da pós-graduação



Fonte: Elaborada pela autora.

O resultado da avaliação das habilidades sociais dos tutores está demonstrado na Tabela 3, com a média e desvio padrão do escore total e escores dos fatores 1 a 5.

Tabela 3 - Resultados dos valores médios do escore total e do escore dos fatores 1 a 5 do Inventário de Habilidades Sociais IHS-2 de Del Prette e Del Prette (2018)

Escore	Média	DP	Variação
Fator 1 (Conversa�o assertiva)	36,05	7,71	15-50
Fator 2 (Abordagem afetivo-sexual)	5,77	2,66	0-11
Fator 3 (Expressão de sentimento positivo)	26,93	3,44	18-32
Fator 4 (Autocontrole-enfrentamento)	11,89	3,17	6-20
Fator 5 (Desenvoltura social)	16,51	3,28	8-23
Escore total	88,42	12,88	61-116

Legenda: DP: desvio padrão
 Fonte: Elaborada pela autora.

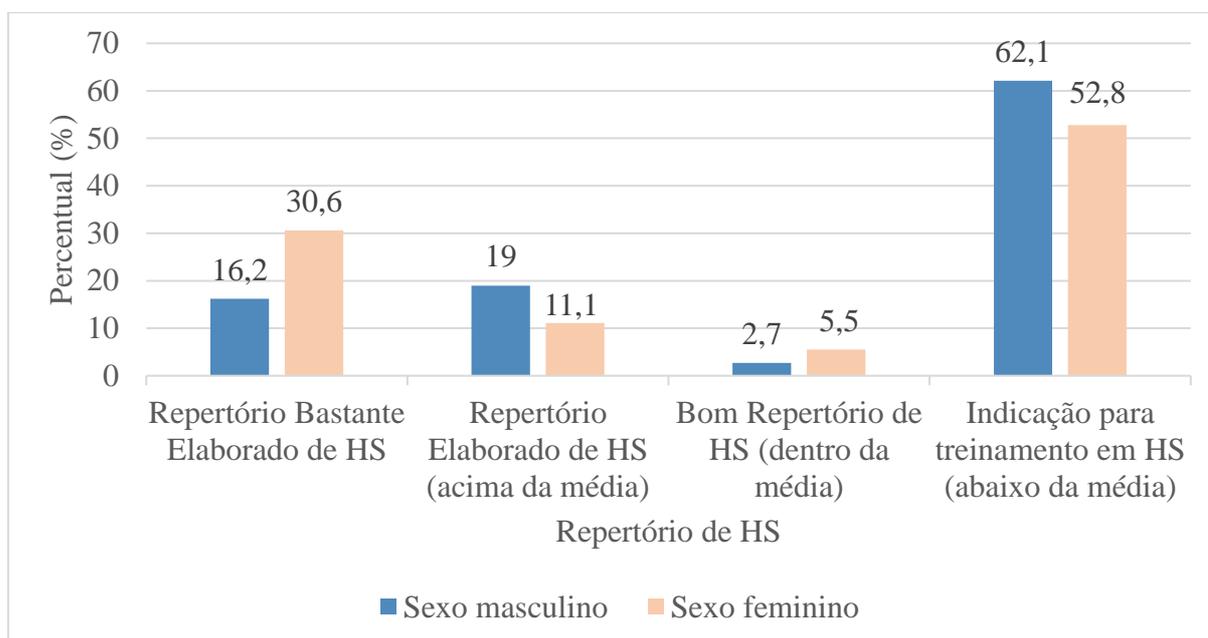
Observa-se déficit (ou seja, resultados médio inferior e inferior) de conversa o assertiva em 41,1% dos tutores, de abordagem afetivo-sexual em 44,4%, expressão de sentimento positivo em 47,9%, autocontrole e enfrentamento em 54,8% e desenvoltura social em 37,0% (Tabela 4). A Figura 5 demonstra a classifica o do repertório de HS dos tutores, segundo o sexo.

Tabela 4 - Classifica o do repertório de habilidades sociais dos tutores da aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário

N=74	Altamente elaborado (%)	Elaborado (%)	Bom (%)	Médio inferior (%)	Inferior (%)
Escore Total	23,3	15,1	4,1	26,0	31,5
Fator 1 (Conversa�o assertiva)	24,6	23,3	11,0	13,7	27,4
Fator 2 (Abordagem afetivo-sexual)	29,2	22,2	4,2	23,6	20,8
Fator 3 (Expressão de sentimento positivo)	23,3	17,8	11,0	21,9	26,0
Fator 4 (Autocontrole-enfrentamento)	24,7	16,4	4,1	26,0	28,8
Fator 5 (Desenvoltura social)	37,0	17,8	8,2	21,9	15,1

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 5 - Classificação do repertório de habilidades sociais dos tutores da aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário, segundo o sexo



Fonte: Elaborada pela autora.

6.2 Avaliação dos discentes em relação aos tutores, no que se refere aos domínios de conhecimento do conteúdo, congruência social e congruência cognitiva

Participaram da segunda etapa do estudo 680 discentes do primeiro ao oitavo semestre, sendo 61,2% do sexo feminino, idade média de $23,3 \pm 5,4$ anos (variação: 17-48 anos), 87,9% solteiros, 21,2% com graduação prévia em outro curso, 80,2% com domínio de um idioma estrangeiro, sendo para a língua inglesa em 66,2% dos casos (Tabela 5).

Tabela 5 - Características demográficas e de formação dos alunos dos grupos tutoriais de um centro universitário

(continua)

Variáveis dos discentes	N=680
Sexo, N (%)	
Feminino	420 (61,2)
Masculino	260 (38,8)
Idade (anos)	$23,3 \pm 5,4$ (variação:17-48)
Estado civil, N (%)	
Solteiro	598 (87,9)
Casado	68 (10,0)

Tabela 5 - Características demográficas e de formação dos alunos dos grupos tutoriais de um centro universitário.

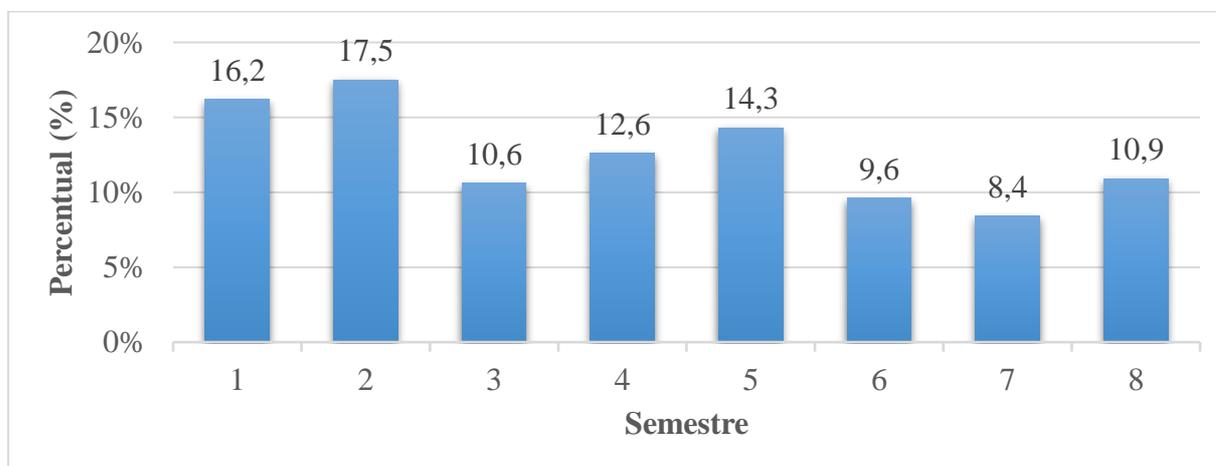
	(conclusão)
Divorciado	03 (0,4)
outro	11 (1,6)
Religião, N (%)	
Católica	187 (27,5)
Evangélica	28 (4,1)
Cristã	8 (1,2)
Espírita	6 (0,9)
Agnóstico	6 (0,9)
Ateu	1 (0,1)
Outros	1 (0,1)
Sem religião	21 (3,1)
Sem informação	422 (61,1)
Graduação prévia, N (%)	
Sim	144 (21,2)
Não	536 (78,8)
Domínio de idioma estrangeiro, N (%)	
Sim	549 (80,8)
Não	124 (18,2)
Sem informação	07 (1,0)
Tipo de idioma, N (%)	
Inglês	450 (66,2)
Inglês/Espanhol	44 (6,5)
Inglês/Francês	22 (3,2)
Espanhol	17 (2,5)
Francês	01 (0,1)
Três línguas	15 (2,2)
Nenhuma	124 (18,2)
Sem informação	07 (1,0)

Fonte: Elaborada pela autora.

A distribuição dos discentes participantes da pesquisa segundo o semestre encontra-se

disposta na Figura 6.

Figura 6 - Distribuição dos discentes dos grupos tutoriais, segundo o semestre em curso



Fonte: Elaborada pela autora.

Os alunos avaliaram a congruência social, a congruência cognitiva e o conhecimento de conteúdo de 82 tutores, sendo 50% dos tutores masculinos, com idade média de 40,6 anos (variando de 28-69 anos), 92,2% eram médicos (os demais da área de enfermagem, farmácia e biologia), 92,3% com especialização, 33,3% com mestrado e 25,6% com doutorado. O número de tutores avaliados pelos discentes compreendeu todos os tutores, não somente aqueles que foram incluídos na primeira etapa deste estudo.

Os tutores foram classificados segundo os domínios de congruência social, congruência cognitiva e conhecimento do conteúdo em repertório alto, moderado, baixo ou ausente. A distribuição dos percentuais de respostas dos discentes na avaliação dos tutores se encontra nas Tabela 6 e 7.

Tabela 6 - Avaliação dos tutores pelos alunos dos grupos tutoriais da aprendizagem baseada em problemas de um centro universitário, segundo questionário de Schmidt e Moust (1995)

Pergunta	5	4	3	2	1
N (%)					
O seu tutor mostrou que gostou do contato (virtual) informal com o grupo	277 (40,7)	253 (37,2)	108 (15,9)	30 (4,4)	12 (1,8)
O tutor utilizou seu conhecimento do conteúdo para lhe ajudar?	536 (78,8)	117 (17,2)	13 (1,9)	10 (1,5)	4 (0,6)
Fomos interrompidos várias vezes pelo tutor, o que perturbou o andamento da discussão em grupo	9 (1,3)	18 (2,6)	48 (7,1)	198 (29,1)	407 (59,9)
Você não teve medo de dizer ao tutor quando não entendeu alguma coisa	313 (46,0)	181 (26,6)	64 (9,4)	72 (10,6)	50 (7,4)
Nossos esforços foram apreciados pelo tutor	444 (65,3)	185 (27,2)	32 (4,7)	15 (2,2)	4 (0,6)
O tutor demonstrou interesse em nossas vidas pessoais	166 (24,4)	206 (30,3)	218 (32,1)	68 (10,0)	22 (3,2)
Não pudemos compreender as perguntas feitas pelo tutor	4 (0,6)	11 (1,6)	44 (6,5)	227 (33,4)	394 (57,9)
O tutor ajudou-nos a compreender o tema	499 (73,4)	158 (23,2)	16 (2,4)	3 (0,4)	4 (0,6)
Eu tive dificuldade em entender as palavras/terminologias usadas pelo tutor	4 (0,6)	12 (1,8)	38 (5,6)	249 (36,6)	377 (55,4)
O tutor tem muito conhecimento do conteúdo	501 (73,7)	159 (23,4)	16 (2,4)	1 (0,1)	3 (0,4)

Fonte: Elaborada pela autora.

Legenda: 1. Discordo plenamente; 2. Discordo; 3. Nem concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo plenamente.

Tabela 7 - Valores médios da avaliação dos tutores pelos alunos dos grupos tutoriais, segundo questionário de Schmidt e Moust (1995)

Pergunta	Média	DP
O seu tutor mostrou que gostou do contato (virtual) informal com o grupo	4,11	0,94
O tutor utilizou seu conhecimento do conteúdo para lhe ajudar?	4,72	0,63
Fomos interrompidos várias vezes pelo tutor, o que perturbou o andamento da discussão em grupo	1,56	0,84
Você não teve medo de dizer ao tutor quando não entendeu alguma coisa	3,93	1,28
Nossos esforços foram apreciados pelo tutor	4,54	0,74
O tutor demonstrou interesse em nossas vidas pessoais	3,62	1,06
Não pudemos compreender as perguntas feitas pelo tutor	1,53	0,74
O tutor ajudou-nos a compreender o tema	4,68	0,60
Eu tive dificuldade em entender as palavras/terminologias usadas pelo tutor	1,55	0,73
O tutor tem muito conhecimento do conteúdo	4,69	0,56

DP: desvio padrão.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os valores médios dos domínios da congruência social, congruência cognitiva e do conhecimento do conteúdo dos tutores encontram-se na Tabela 8.

Tabela 8 - Valores médios da congruência social, congruência cognitiva e do conhecimento do conteúdo dos tutores, segundo a avaliação dos discentes, utilizando o questionário de Schmidt e Moust (1995)

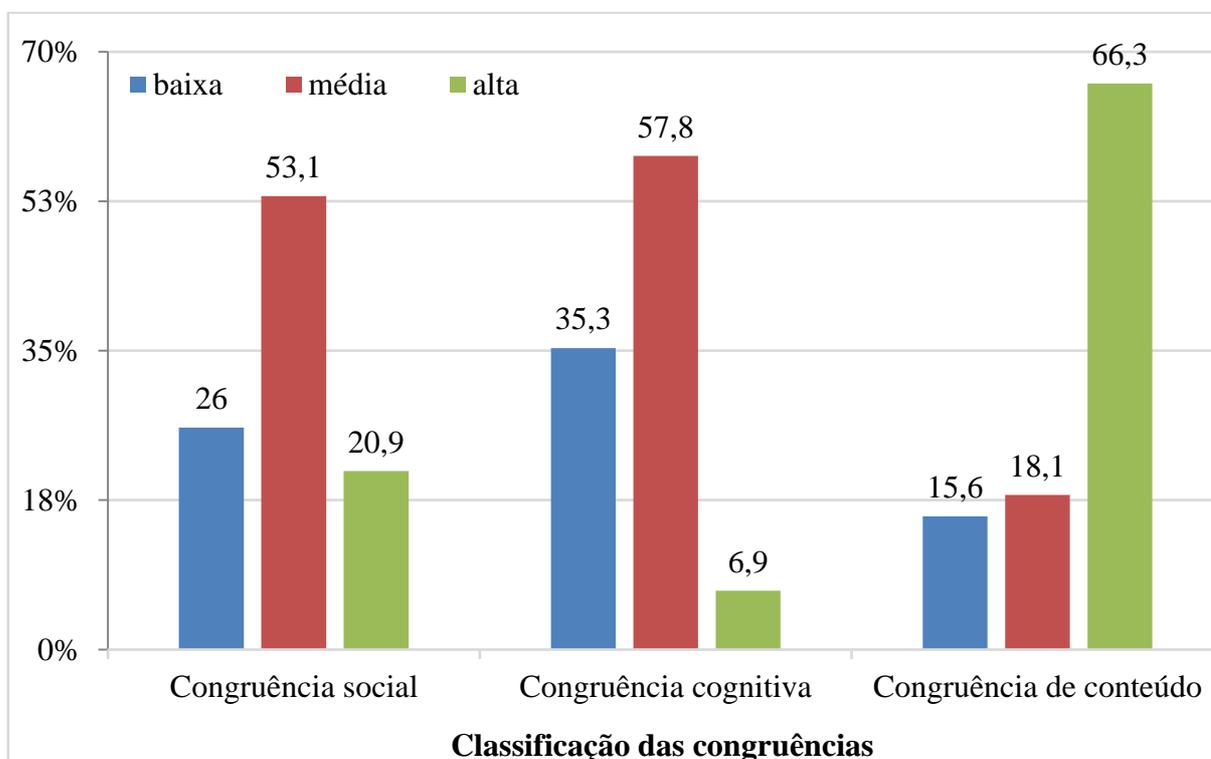
	Congruência social	Congruência cognitiva	Conhecimento de conteúdo
Média	3,88	3,93	4,71
Desvio Padrão	0,72	0,39	0,52
Mediana	4,00	4,00	5,00
Percentil 33,3	3,66	3,80	4,50
Percentil 66,6	4,33	4,20	5,00

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando o modelo proposto por Chng, Yew e Schimdt (2011), a congruência social foi média em 53,1%, a cognitiva foi média em 57,8% e a de conteúdo foi alta em 66,3% dos tutores. As congruências social, cognitiva e de conteúdo foram baixas em 26%, 35,3% e

15,6% dos tutores, respectivamente. O resultado final desta avaliação realizada pelos discentes encontra-se na Figura 7.

Figura 7 - Classificação da congruência social, cognitiva e conhecimento de conteúdo dos tutores, segundo avaliação dos discentes



Fonte: Elaborada pela autora.

Se consideramos os pontos de corte propostos por Sousa, Falbo Neto e Falbo (2021), os resultados obtidos foram:

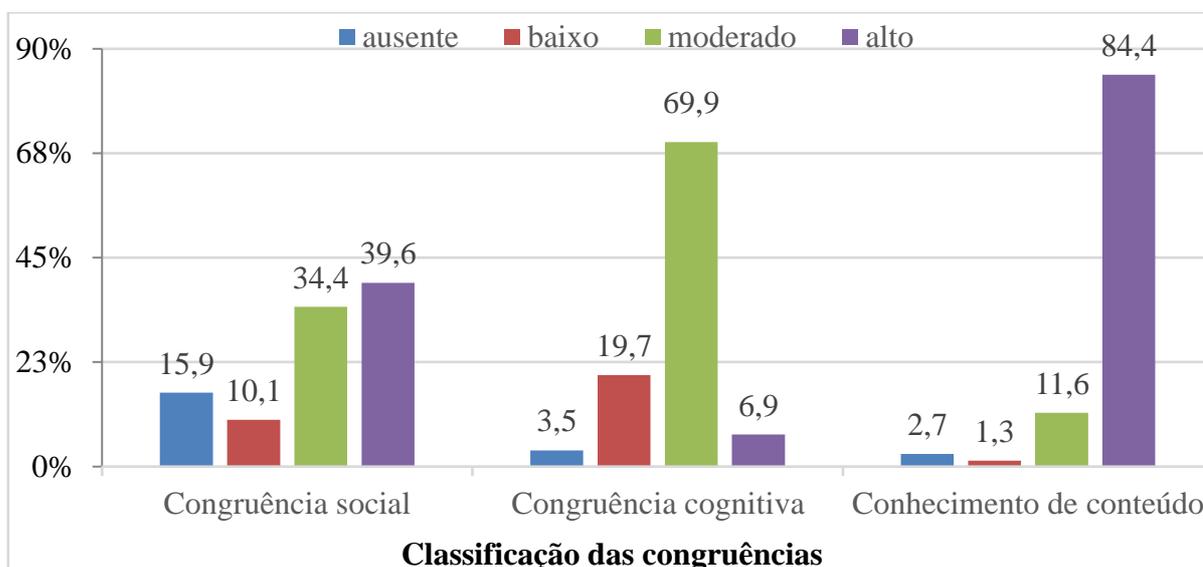
a) Congruência social: 15,9% tem congruência social ausente, 10,1% tem grau baixo de congruência social, 34,4% grau médio e 39,6% grau elevado;

b) Congruência cognitiva: 3,5% tem congruência cognitiva ausente, 19,7% tem grau baixo de congruência cognitiva, 69,9% grau médio e 6,9% grau elevado;

c) Conhecimento de conteúdo: 2,7% tem conhecimento de conteúdo ausente, 1,3% tem grau baixo de conhecimento de conteúdo, 11,6% tem grau médio e 84,4% tem grau elevado.

Portanto, segundo esta classificação, 26%, 23,2%, 4,0% tem congruência social, congruência cognitiva e congruência de conteúdo deficientes (Figura 8).

Figura 8 - Classificação da congruência social, cognitiva e conhecimento de conteúdo dos tutores, segundo avaliação dos discentes



Fonte: Elaborada pela autora.

6.3 Avaliação da percepção docente sobre a temática das habilidades sociais e sua importância no contexto da aprendizagem baseada em problemas

O *corpus* geral foi constituído por cinco textos, separados em 510 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 483 STs (94,7%). Emergiram 17.971 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2.247 palavras distintas e 1.123 com uma única ocorrência.

O conteúdo analisado foi categorizado em cinco classes, abaixo descritas e a seguir demonstradas na Figura 9.

Classe 1 – “ABP *versus* ensino-aprendizagem”, com 144 ST (29,81%);

Classe 2 – “As HS no contexto da tutoria”, com 96 ST (19,88%);

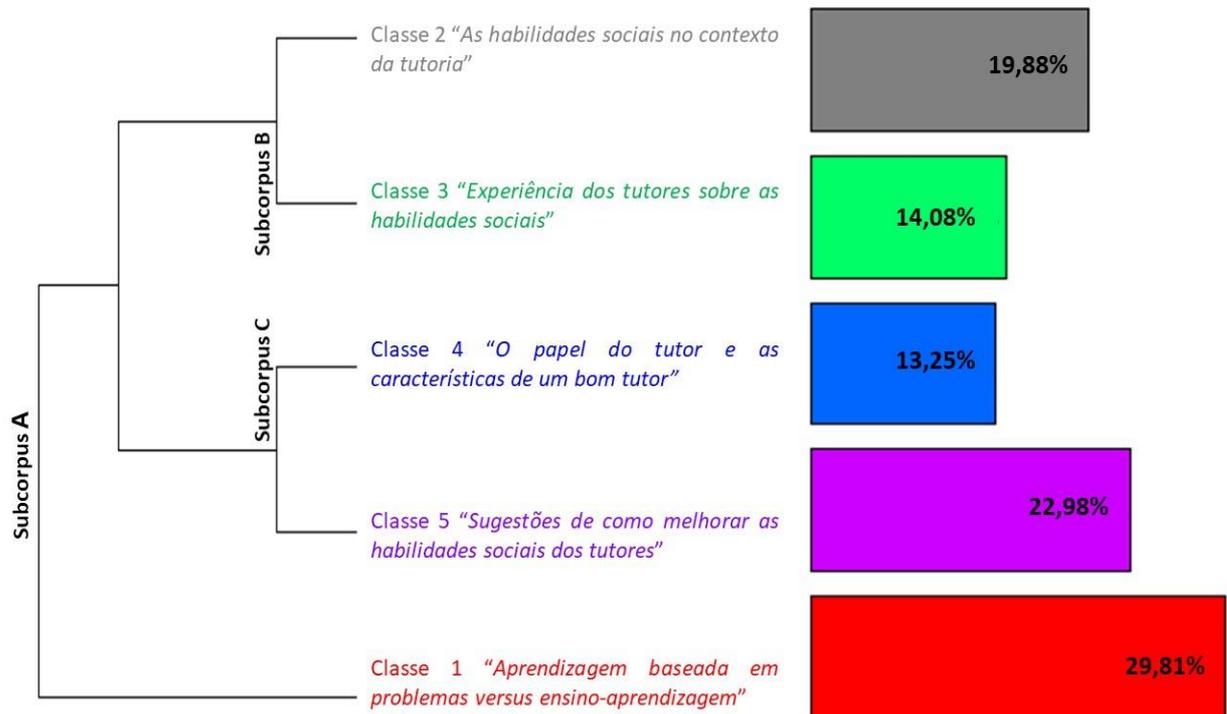
Classe 3 – “Experiência dos tutores sobre as HS”, com 68 ST (14,08%);

Classe 4 – “O papel do tutor e as características de um bom tutor”, com 64 ST (13,25%)

Classe 5 – “Sugestões de como melhorar as HS dos tutores”, com 111 ST (22,98%)

Enfatizamos que as cinco classes estão divididas em três ramificações A, B e C do *corpus* total em análise. O *subcorpus* A contém o discurso referente à Classe 1 bem com os discursos do *subcorpus* B e C. O *subcorpus* B contém os discursos referentes às classes 2 e 3 e o *subcorpus* C contém os discursos referentes às classes 4 e 5.

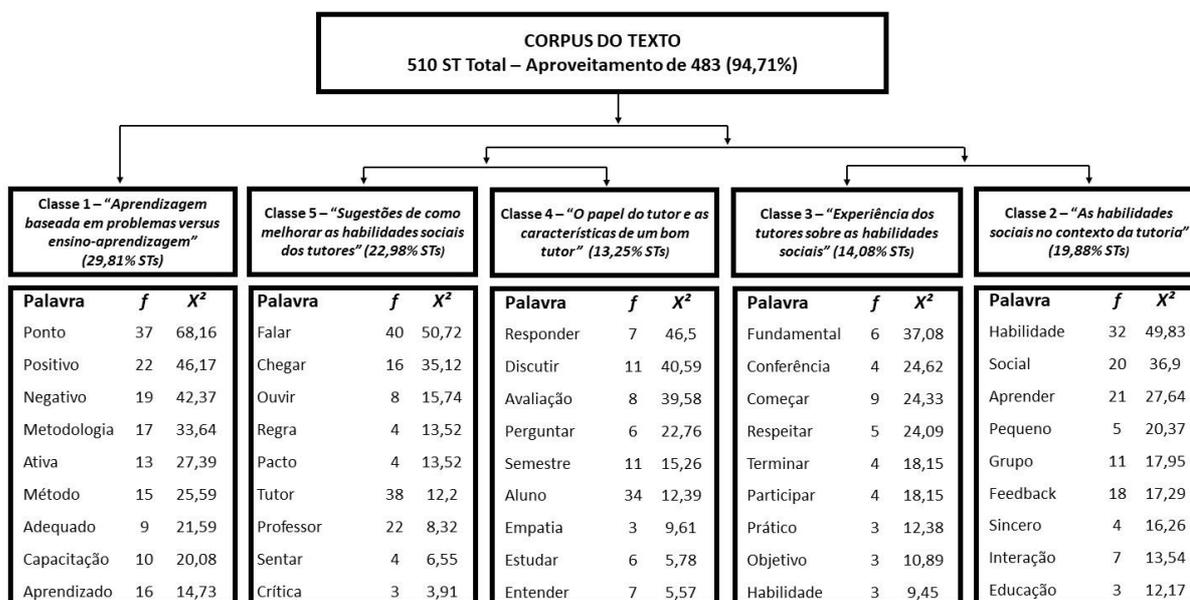
Figura 9 - Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente do grupo focal de tutores



Fonte: Software IRAMUTEQ.

Com o intuito de melhor ilustrar as palavras do corpus textual em suas referentes classes, organizou-se um diagrama de classes com exemplos de palavras de cada classe avaliadas por meio do teste qui-quadrado (χ^2). Nele emergem as evocações que apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes. Em seguida são apresentadas, operacionalizadas e exemplificadas cada uma dessas classes encontradas por meio da análise de CHD (Figura 10).

Figura 10 - Diagrama de Classes obtidas por meio da análise de CHD do grupo focal de tutores



Fonte: Elaborado pela autora.

Classe 1 – “Aprendizagem baseada em problemas *versus* ensino-aprendizagem”

Compreende 29,8% (frequência (f) = 144 ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 3,94$ (Fato) e $x^2 = 68,16$ (Ponto). Essa classe é composta por palavras como “Ponto” ($x^2 = 68,16$); “Positivo” ($x^2 = 46,17$); “Negativo” ($x^2 = 42,37$); “Metodologia” ($x^2 = 33,64$); “Ativa” ($x^2 = 27,39$); “Método” ($x^2 = 25,59$); “Adequado” ($x^2 = 21,59$); “Capacitação” ($x^2 = 20,08$) e “Aprendizado” ($x^2 = 14,73$).

Essa classe traz conteúdo referente à percepção que os tutores têm da ABP, as angústias, os pontos positivos e negativos vivenciados no processo de ensino-aprendizagem na metodologia da ABP.

A seguir estão descritas as falas de quatro sujeitos da pesquisa e a síntese das principais temáticas estão demonstradas no quadro 9.

[...] mas eu acho que como a professora falou, são muito mais pontos positivos do que negativos. (T5)

[...] quanto ao método eu acho que o método ele já apresenta ao aluno, desde muito precocemente a forma que hoje em dia nós estamos fazendo medicina, que nós precisamos ouvir a opinião dos colegas. (T5)

[...] então, eu acho que a liberdade que o método dá é um ponto extremamente positivo, e ao mesmo tempo a imaturidade dos nossos alunos para aproveitarem essa liberdade que eles têm é um ponto negativo. (T1)

[...] do ponto de vista de capacitação eu acredito que esse próprio estresse, esse

próprio desafio de participar de um grupo em que ele tenha uma participação ativa, não deixa de ser uma capacitação maior com relação ao método de Ensino-Aprendizagem da ABP. (T3)

Eu começo pelos pontos positivos, porque eu vou ter dificuldade de encontrar pontos negativos, mas eu vou procurar. Eu acho a tutoria um momento ímpar de aprendizagem, porque a relação entre o aluno e professor é uma relação num nível plano, os dois estão sentados na mesma mesa. (T2)

Quadro 9 - Aprendizagem baseada em problemas versus ensino-aprendizagem, segundo o grupo focal de tutores

“Aprendizagem baseada em problemas versus ensino-aprendizagem”
ABP ensina a aprender a ouvir a opinião dos colegas
ABP oferece liberdade na busca do aprendizado pelo aluno
Imaturidade do aluno pode ser um ponto negativo no aproveitamento da liberdade oferecida na ABP
ABP representa um desafio na participação ativa em um grupo
Na ABP, o tutor está ao lado do aluno, não acima do aluno

Fonte: Elaborado pela autora.

Classe 2 – “As habilidades sociais no contexto da tutoria”

Compreende 19,88% (f = 96 ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 3,94$ (Comunicação) e $x^2 = 49,83$ (Habilidade). Essa classe é composta por palavras como “Habilidade” ($x^2 = 49,83$); “Social” ($x^2 = 36,9$); “Aprender” ($x^2 = 27,64$); “Pequeno” ($x^2 = 20,37$); “Grupo” ($x^2 = 17,95$); “Feedback” ($x^2 = 17,29$); “Sincero” ($x^2 = 16,26$); “Interação” ($x^2 = 13,54$) e “Educação” ($x^2 = 12,17$).

Essa classe traz questões relacionadas ao conhecimento que os tutores têm sobre as habilidades sociais no contexto da tutoria (Quadro 10).

[...] o tutor aprende também junto com o aluno e é muito importante o feedback. Então, essas habilidades sociais elas também vão depender muito da interação que a minha coordenação tem comigo, que vai me mostrar o que eu não estou vendo. (T9)

[...] quais são essas habilidades sociais? O que é isso? Então, a gente está aberta para estar aprendendo. Eu acho que quem é tutor, quem é professor está sempre aberto para aprender, então eu acho que essa habilidade social ela também vem muito para a gente, a gente aprende muito através das nossas coordenações. (T9)

Então, é muito importante a gente estar sempre aberto a essas sessões de onde a gente está sempre aprendendo, e trabalhar essas características, essa habilidade social vai

ser muito importante para o nosso crescimento enquanto tutor. (T9)

Então, hoje eu estou aqui vendo que todas essas habilidades de comunicação existiram durante a minha prática como tutora, algumas mais e outras menos, mas as que eu tive dificuldade foram exatamente essas quatro: enfrentamento, autocontrole, ansiedade e frustração. (T2)

Eu acho que essas habilidades sociais aqui citadas a gente não pensa muito...este termo habilidade social nem é muito conhecido nosso... quando fomos convidados para este grupo, a gente tinha até se perguntado: quais são essas habilidades sociais?...a capacidade da gente trabalhar essas habilidades sociais vai influenciar a visão que a gente vai passar para a nossa turma e no comportamento que sua turma vem pra você... trabalhar as habilidades sociais vai ser muito importante para nosso crescimento enquanto tutor. (T9)

[...] essas habilidades, na minha opinião, são coisas que a gente vai aprendendo desde que nasce...aprende com os pais, com os avós, na escola, com a esposa, o padre, os filhos...essas habilidades são construções...hoje tenho comportamento diferente de um ano atrás, de dois anos atrás, de dez anos atrás. (T10)

Quadro 10 - As habilidades sociais no contexto da tutoria, segundo o grupo focal de tutores

“As habilidades sociais no contexto da tutoria”
O tutor aprende junto com o aluno
O feedback é importante
A interação da instituição com o tutor pode ajudar a identificar a deficiência de HS
O tutor deve estar aberto para novos aprendizados
Disposição do tutor em aprender novas habilidades sociais é importante
Habilidades sociais são importantes para o crescimento do tutor
Identificação no grupo de algumas habilidades com dificuldades na tutoria
Pouco conhecimento dos tipos de habilidades sociais
Habilidades vão sendo aprendidas ao longo da vida

Fonte: Elaborado pela autora.

Classe 3 – “Experiência dos tutores sobre as habilidades sociais”

Compreende 14,08% (f = 68 ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,3$ (Tutoria) e $x^2 = 37,08$ (Fundamental). Essa classe é composta por palavras como “Fundamental” ($x^2 = 37,08$); “Conferência” ($x^2 = 24,62$); “Começar” ($x^2 = 24,33$); “Respeitar” ($x^2 = 24,09$); “Terminar” ($x^2 = 18,15$); “Participar” ($x^2 = 18,15$); “Prático” ($x^2 = 12,38$); “Objetivo” ($x^2 = 10,89$); “Habilidade” ($x^2 = 9,45$) e “Conhecer” ($x^2 = 6,48$).

Essa classe aborda aspectos relacionados à experiência dos tutores sobre as

habilidades sociais na sua prática diária (Quadro 11).

Eu não conhecia com essa terminologia exata, eu acho que já tinha ouvido falar alguma coisa de habilidades de comunicação...dar feedback sempre foi minha principal dificuldade...eu acredito que saiba elogiar, o principal é eu saber cobrar de forma adequada. (T1)

Eu acho que estas habilidades já foram comentadas por todos, mas não tinham recebido este título...vale a pena a gente comentar a questão da civilidade, do tutor saber agradecer, saber despedir-se, saber aguardar a vez de falar...eu me via de vez em quando interrompendo a fala de alunos... na ânsia de mostrar minha opinião. (T2)

[...] pactuar com o aluno é uma questão de civilidade, porque aí não vai acontecer problema mais adiante na tutoria... a gente tem que estar atento a essa questão de coordenar grupos, tomar decisões, mediar conflitos, resolver problemas. (T2)

[...] quando você começa a tutoria, eu sempre falo qual é a minha intenção, falo porque é que eu estou corrigindo e algumas vezes eu exemplifico meus filhos, eu não deixo algumas coisas visivelmente erradas acontecerem com eles, eu tenho que corrigi-los, dar limites e tudo mais. Então, eu vejo isso também com o aluno. Se um filho meu estivesse numa faculdade eu queria que o professor denotasse para ele o que não estava bem...a resiliência é uma coisa que todos nós temos que desenvolver, senão a gente sucumbe, sucumbe à depressão, ao estresse, ao medo de não enfrentar o outro. (T11)

Eu tive uma experiência que não foi muito gratificante, eu senti minha turma muito descomprometida, uma turma atrasando, uma faltando, uma turma que saía, que não estava motivada, um curso tão caro e a turma não estava muito comprometida. Eu me esqueci de fazer os acordos no início do semestre e quando eu quis fazer durante, nisso aí eu não soube me colocar muito bem, eu acredito, isso aí dificultou muito a minha relação com aquela turma. Então, eu aprendi um pouco que a gente não pode querer, assim, influenciar muito na parte da educação que vem do berço, da parte que vem da família e a gente tem que ter muito jogo de cintura para lidar com o todo.... eu aprendi ali que a gente não pode dar para a turma, uma coisa que deveria ser um feedback individual com quem realmente está precisando. Talvez ali eu tivesse três alunos que precisavam ter um feedback individual, uma comunicação mais direta, e ao abordar para a turma toda eu acabei me indispondo um pouco com a turma. Eu tive um aprendizado grande naquele semestre. (T9)

[...] professora, porque eu estava começando a sentir aquelas coisas de novo, e eu percebi que eu não ia dar conta, então eu não vou entregar o mapa, pode me dar zero. Ele foi de uma inteligência emocional que eu acho que nem eu teria, honestamente. Então, ele desenvolveu isso, saber que ele tem limites e que precisa respeitar, porque senão ele papoca. Isso foi muito importante, essa vivência que eu tive. (T7)

Então, a pessoa se autoconhecer também é uma habilidade social importante, respeitar o outro do jeito que ele é, porque a gente vai conhecendo o jeito de cada um ao longo do semestre e tem um deles que gosta muito de falar, no S8, gosta muito de fazer a prescrição, o outro já não gosta tanto, aí uma pergunta para o outro como é que fica. (T7)

Eu acho que como professores e tutores existe uma grande, talvez dificuldade de ao mesmo tempo nos aproximarmos com o aluno, brincarmos para que a tutoria possa fluir, de vez em quando dar uma pausa na tutoria e tirar uma brincadeira com alguém que permitir isso, para que a tutoria precise fluir de maneira adequada, e ao mesmo tempo os alunos não acharem que eles vão poder fazer tudo sem nenhuma repercussão. (T5)

Eu gostaria de falar do bom humor...o tutor tem que ter bom humor, ele não pode entrar na sala carrancudo, sisudo, chateado, ele tem que deixar os problemas dele lá fora...o bom humor é uma ferramenta de comunicação excelente... para levar esse espírito para a minha tutoria, eu tenho que levar de uma maneira que eu não seja mal entendida. (T2)

[...] de todas as habilidades, talvez, a que eu tenha facilidade é a positividade, de criar vínculo com os alunos...no primeiro momento eu acho que não sou tão empático como deveria ser, até sentir como é a turma, eu não me sinto tão à vontade...eu acho que essa série de habilidades, além do que a gente traz durante a nossa vida e construção como pessoa, eu acho que a gente vai aprendendo também em cada turma. (T5)

[...] eu acho que o mais desafiador...é a questão do enfrentamento, de situações mais desafiadoras que vão acontecendo, e que a gente vai aos poucos aprendendo a lidar. (T4)

Duas habilidades eu gostaria de comentar, eu acho que a gente deve dar exemplo e ensinar aos alunos...é a comunicação e assertividade...a assertividade eu vejo uma dificuldade é dos alunos em serem assertivos, do ponto de vista de linguagem, uma dificuldade de expressar do ponto de vista científico. (T3)

[...] o pilar é essa questão de comunicação, de estabelecer um bom vínculo, e de trabalhar essa questão da empatia...de você se colocar no lugar do outro... eu tive uma experiência recente com uma aluna que estava mais distante na tutoria, participando menos...durante o feedback, ela falou que estava passando por problemas de saúde na família, que não estava conseguindo estudar...falei que ela se sentisse à vontade conversar, e não ficasse tentando mostrar uma situação que não estava vivendo, que as pessoas têm esses momentos de altos e baixos...depois dessa conversa, ela conseguiu se entender como ser humano...e começou até a conseguir caminhar melhor na tutoria. (T4)

[...] o autocontrole da fala, acho que talvez aparece mais vezes, a gente quer falar, mas aí poxa, não é o momento de eu falar agora, aí eles acabam falando o que você

ia falar e é muito melhor... empatia, você entender a necessidade do outro vem muito na tutoria...saber que aquele aluno precisa ser chamado para falar, ele fala quando é chamado, ele não encontra um espaço, enfim...(T7)

Uma coisa que eu acho comum, que não é a mais fácil, é a história de ensinar a eles e aprender um pouco também a lidar com a ansiedade, lidar com a frustração... é muito comum essa dificuldade com os alunos, tão jovens e cheios de ansiedade. (T6) [...] estou adorando esse momento, começando a identificar ações que eu exercia e que tem um nome tão bonito, “assertividade”, eu fazia isso gente...(T2)

[...] eu acho que na verdade, a gente acaba levando as características de quem somos para dentro da tutoria, então essas dificuldades que a gente tem na tutoria são as mesmas dificuldades que a gente tem na nossa vida social fora da tutoria...quando eu vejo assim com esses nomes, eu agora já sei do que trata cada uma especificamente, fica muito mais claro para mim...minhas maiores dificuldades são com o feedback, enfrentamento e em lidar com a frustração...porque acho que são características da minha pessoa, eu tenho um receio de desagradar, de falar coisas que as pessoas não vão gostar de ouvir...(T1)

Quadro 11 - Experiência dos tutores sobre as habilidades sociais, segundo o grupo focal de tutores

“Experiência dos tutores sobre as habilidades sociais”
Pouco conhecimento do assunto habilidades sociais
Dificuldades com o <i>feedback</i>
Pactuação prévia com aluno é habilidade de civilidade
Respeito às características individuais de cada aluno na tutoria
Dificuldade de balancear a empatia, o bom humor com perda de respeito entre tutor e aluno
Novas habilidades são aprendidas a cada turma de tutoria
Dificuldades em ser assertivo
Autocontrole do momento de falar é importante
Aprender a lidar com a ansiedade dos alunos e a do tutor
Dificuldades na tutoria se assemelham a dificuldades das habilidades na vida social

Fonte: Elaborado pela autora.

Classe 4 – “O papel do tutor e as características de um bom tutor”

Compreende 13,25% (f = 64 ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,11$ (Ficar) e $x^2 = 46,5$ (Responder). Essa classe é composta por palavras como “Responder” ($x^2 = 46,5$); “Discutir” ($x^2 = 40,59$); “Avaliação” ($x^2 = 39,58$); “Perguntar” ($x^2 = 22,76$); “Semestre” ($x^2 = 15,26$); “Aluno” ($x^2 = 12,39$); “Empatia” ($x^2 = 9,61$); “Estudar” ($x^2 = 5,78$) e “Entender” ($x^2 = 5,57$).

Essa classe refere-se à percepção que o tutor tem sobre o seu papel e as características de um bom tutor (Quadro 12).

Gente, é preciso que a gente realmente aprenda a dizer: não sei, me dê um tempo, eu trago essa informação para você. A gente tem que saber dizer isso, mas também a gente precisa, porque todo processo de tutoria é troca, a gente precisa também que os alunos interpretem esse nosso não sei como uma não habilidade, eles interpretam isso como uma capacidade de autoconhecimento do tutor de dizer que vai aprender e vai repassar para eles. [...] Porque, inclusive, isso é uma questão que eu ainda vou discutir com o pessoal da metodologia ativa. (T2)

Eu acho que o papel do tutor também é ser muito humilde, dizer que não sabe. Os alunos perguntam muitas coisas e a gente tem que dizer que não sabe, que vai estudar de novo, que não lembra. Por exemplo, hanseníase, todo semestre tem a hanseníase e eu confesso que eu tenho que estudar de novo desde o começo, porque eu esqueço. (T7)

O tutor ele tem que ser um desencadeador de impulsos, ele tem que gerar nos alunos impulsos, de falar, de se expressar, de expressar a sua insatisfação, de expressar a sua alegria, de criticar, é isso. (T2)

Eu acho que uma coisa interessante é essa questão de a gente deixá-los falar...quando eles perguntam uma coisa: não é para responder, é para devolver a pergunta e estimular eles a falarem, porque parece que vem uma coisa da gente de já querer dizer. Eu acho que isso é uma coisa que a gente tem que trabalhar muito para ser um bom tutor, saber estimulá-los a falar e não querer falar. (T4)

Quadro 12 - O papel do tutor e as características de um bom tutor, segundo o grupo focal de tutores

“O papel do tutor e as características de um bom tutor”
A tutoria é troca de conhecimentos
O tutor não é obrigado a deter todo o conhecimento
A aprendizagem é contínua ao longo da vida para tutor e aluno
Tutor deve estimular o aluno a expressar sentimentos, além do conhecimento científico
Tutor não deve expressar seu conhecimento antes do aluno

Fonte: Elaborado pela autora.

Classe 5 – “Sugestões de como melhorar as habilidades sociais dos tutores”

Compreende 22,98% (f = 111 ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 3,91$ (Crítica) e $x^2 = 50,72$ (Falar). Essa classe é composta por palavras como “Falar” ($x^2 = 50,72$); “Chegar” ($x^2 = 35,12$); “Ouvir” ($x^2 = 15,74$);

“Regra” ($x^2 = 13,52$); “Pacto” ($x^2 = 13,52$); “Tutor” ($x^2 = 12,2$); “Professor” ($x^2 = 8,32$); “Sentar” ($x^2 = 6,55$) e “Crítica” ($x^2 = 3,91$).

Essa classe aborda aspectos relacionados às sugestões de como melhorar as habilidades sociais dos tutores (Quadro 13).

Eu acho que é importante também esse feedback dos alunos, além do feedback que a gente faz pessoalmente com eles na tutoria, eu acho que esse feedback cara a cara ele ainda tem as suas limitações. A gente sabe que às vezes eles não conseguem talvez por vergonha, às vezes por receio de expor tudo. Então, eu acho que é muito importante que esse feedback que eles também dão para a faculdade chegue para a gente, de forma anônima mesmo, mas para que a gente possa também ter um entendimento do que é que eles estão achando sem ser essa coisa presencial. (T4)

Eu vi até alguns professores fazendo coletivo, reunia todos os alunos aí fazia primeiro coletivo, eu não achei ruim não a ideia... era assim, você reúne todos os alunos e agora vamos discutir o que é que vocês acham que precisa melhorar aqui na tutoria como um todo. Depois eu faço individualmente, não sei, isso é uma ideia, eu faço individualmente para eu discutir as peculiaridades com aquele aluno...eu acho que nós ainda precisamos realmente aprender a lidar com feedback, não é uma atividade fácil para o tutor não...essa é realmente a que a gente tem mais dificuldade. (T2)

[...] aquela história da pactuação, no começo da tutoria eu sempre digo para os alunos: os critérios de avaliação são esses. Eu ficava assustada com a quantidade de alunos que não sabem, talvez tenham ouvido falar de como a gente pontua o desempenho deles, mas não se atentou. (T1)

[...] os tutores devem acompanhar outros tutores por um bom tempo na tutoria, antes de ter sua própria tutoria, que foi uma coisa que não aconteceu comigo, então eu acho isso fundamental, inclusive eu já tive a experiência de outros tutores me acompanharem na tutoria, durante meses a fio. Eu acredito que para eles foi importante, para mim é uma experiência muito enriquecedora, assim, compartilhar a tutoria com um tutor novato. (T1)

Embora os treinamentos teóricos não tragam a mesma capacitação da experiência vivida, mas eles são fundamentais. (T1)

Essas habilidades todas são inerentes a cada um e nós temos algumas delas bem desenvolvidas e outras não. Então, nós temos que ter a capacidade de perceber aquelas que nós podemos trabalhar, otimizar, crescer e aperfeiçoar. (T9)

E que o principal, que é para a gente ter um bom desempenho como tutor, é a gente saber reconhecer se a gente está desempenhando bem o nosso papel com a nossa turma e isso aí vai depender do nosso feedback, tanto o feedback que a gente vai passar individualmente para cada um dos nossos alunos, como para a nossa turma, como pegar o feedback deles, está entendendo? (T9)

É fundamental um feedback para que a gente possa corrigir o rumo das nossas sessões, da nossa turma, e o nosso rumo em prol de a turma se sentir bem e você se sentir bem. (T9)

Esse grupo, o fato de a gente discutir, da gente trocar experiências eu acho que isso já é uma fonte de grande crescimento pra gente, a gente aprende com as situações que os outros já viveram, acho que isso nos prepara também para situações futuras que possam ocorrer. Eu acho que uma situação dessa da gente conversar, da gente trocar experiências ela já funciona como uma grande forma de capacitação. (T4)

Então, esses momentos de interação entre os tutores são muito importantes, aí você pensa assim: olha, são gente como a gente, aqui tem pessoas maravilhosas que para mim são grandes exemplos de médicos e professores, que eu sou muito grata. (T6)

Eu não sei se melhorar as habilidades é dizer: olha, você tem que ser assim, assim, assado. Você sabe o que significa isso, aquilo e aquilo outro? Não, eu não acho que seja uma boa forma de abordar, mas passando o feedback, fornecendo oportunidade para a gente estar trocando experiências juntos, eu acho que é a melhor forma de desenvolver a habilidade social dos tutores. (T6)

Quadro 13 - Sugestões de como melhorar as habilidades sociais dos tutores, segundo o grupo focal de tutores

“Sugestões de como melhorar as habilidades sociais dos tutores”
Feedback dos alunos para os tutores
Feedback da instituição para os tutores
Pactuação inicial com os alunos
Perceber e conhecer as habilidades que cada tutor precisa melhorar
Acompanhar outros tutores antes de iniciar atividades como tutor
Troca de experiências regulares com outros tutores
Treinamento teórico sobre o tema

Fonte: Elaborado pela autora.

6.4 Elaboração do Manual de Habilidades Sociais

Um manual de HS para a ABP foi elaborado com o objetivo de difundir o conhecimento do assunto entre tutores e alunos, na perspectiva de melhorar a interação tutor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem na ABP e de abordar o treinamento das HS dos tutores.

O treinamento das HS pode proporcionar a melhoria nas relações interpessoais no ambiente de ensino-aprendizagem, favorecendo maior satisfação dos tutores e alunos e melhor desempenho acadêmico. O manual é intitulado “Manual de Habilidades Sociais para Grupos Tutoriais da Aprendizagem Baseada em Problemas” e será publicado pela Editora Unichristus

(APÊNDICE E).

7 DISCUSSÃO

7.1 Caracterização demográfica dos alunos e tutores

Analisando o perfil demográfico dos discentes do presente estudo, encontramos um predomínio do sexo feminino (61,2%), idade média de 23 anos, sendo a etnia branca a mais comum, o que condiz com o perfil dos estudantes de medicina no país. Até os anos 2000, a profissão de Medicina no Brasil tinha a predominância do sexo masculino. Porém, a partir de 2009, observou-se a inversão desse perfil, onde as mulheres passaram a representar a maioria dos médicos formados no país, permanecendo desse modo até os dias atuais (SCHEFFER; CASSENTE, 2013).

Esse cenário de mudança de perfil do sexo dos profissionais da Medicina se repete no âmbito acadêmico, onde atualmente, as mulheres representam a maioria dos graduandos (SILVA et al., 2018; VERAS et al., 2020), o que se confirma no presente estudo. Além disso, a idade média observada dos alunos de Medicina foi entre 20 a 24 anos e a etnia branca foi a mais comum em outros estudos (SILVA et al., 2018; VERAS et al., 2020).

Em relação ao perfil demográfico dos tutores, comparando o presente estudo ao de Sousa, Falbo Neto e Falbo (2021), encontramos resultados semelhantes em relação a idade média dos tutores (40,6 anos versus 39 anos) e sexo feminino em 50% versus 55,3% dos tutores. Esse perfil possui semelhanças ao encontrado no estudo Demografia médica no Brasil 2015, realizado pelo Conselho Federal de Medicina, pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) e pelo Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo (Cremesp), onde foram coletados os dados sociodemográficos e acadêmicos de 432.870 médicos em todo o Brasil, notando-se idade média de 45,7 anos, com prevalência do sexo feminino abaixo da faixa etária de 29 anos (56,2%) em relação aos homens (43,8%) (SCHEFFER; BIANCARELLI; CASSENTE, 2015).

Em relação ao grau de formação dos tutores, no presente estudo observa-se maior prevalência de especialistas (92,3% versus 46,8%) e doutores (25,6% versus 17%). O percentual de tutores com grau de mestrado foi semelhante entre os estudos (33,3% versus 34%). O tempo de exercício na função de tutor na metodologia da ABP variou de seis meses a onze anos, com uma mediana de três anos (intervalo interquartil: 1 ano - 11 anos) no estudo de Sousa, Falbo Neto e Falbo (2021), enquanto no presente estudo o tempo de experiência como tutor variou de 1 a 14 anos e a mediana foi de 3 anos (intervalo interquartil: 2 anos a 6 anos).

Os professores apresentam um alto nível de qualificação, na medida em que 26,4%

tem doutorado, 35,2% mestrado e 95,9% especialização. De acordo com o Ministério da Educação (Diário Oficial da União-Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017), “São condições prévias indispensáveis para o requerimento de credenciamento como universidade ‘um terço do corpo docente, deve ter como titulação mestrado ou doutorado’ conforme o inciso II do art. 52 da Lei n. 9.394/1996”.

7.2 Avaliação das habilidades sociais dos tutores

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2014) dos cursos da área da saúde, são competências e habilidades gerais esperadas do formando egresso ou profissional: gestão do cuidado, valorização da vida, comunicação, liderança, trabalho em equipe, participação social, construção participativa do sistema de saúde. Além disso, espera-se que o profissional da saúde tenha uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, sendo capaz de atuar nos diferentes níveis da saúde, respeitando os princípios éticos e bioéticos, e ainda, culturais tanto do indivíduo quanto da coletividade. Assim, percebe-se que a atuação do profissional da área da saúde envolve, além das competências técnicas, também o estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias, denominadas HS (VIEIRA-SANTOS et al., 2013).

As HS profissionais são aquelas que atendem às necessidades interpessoais no local de trabalho. As HS profissionais requerem que outras HS tenham sido aprendidas ao longo da vida, visto que se caracterizam como pré-requisitos para as profissionais, como as habilidades de comunicação, empatia e de assertividade (LOPES, 2013).

É importante que os agentes educativos conheçam e desenvolvam habilidades importantes: resolver conflitos entre pessoas e dentro do grupo, coordenar tarefas em grupo, manter relações satisfatórias no local de trabalho, ser otimista e perseverante, estar automotivado para o ensino, saber lidar com suas emoções, com as emoções dos alunos, com situações de estresse e com críticas, ser criativo, ter autocontrole, confiar em suas capacidades, saber fazer e receber elogios, entre outras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006).

Além disto, a relação estabelecida entre o profissional da área de saúde (no caso os egressos dos cursos de Medicina) e o paciente é fundamental para um atendimento de qualidade, influenciando em comportamentos e resultados como a satisfação do paciente, o grau de adesão ao tratamento, a expressão de dúvidas e de sentimentos, a confiança no profissional e o bom vínculo (BARLETTA et al., 2015). Assim, as HS desempenham importante papel na relação do profissional médico com seu cliente ou paciente, ressaltando aqui que estas HS podem ser

aprendidas ou treinadas ao longo da vida ou durante o período de formação médica, desde que este tema seja enfatizado na grade curricular das instituições de ensino superior (IES).

Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018a), em revisão sistemática da literatura sobre a temática de HS em docentes universitários, identificaram 23 artigos publicados até 2015, sendo que 66,7% desses artigos foram publicados nos últimos 15 anos, reforçando a preocupação recente com as HS dos docentes. Com relação ao tipo de artigo, 56,6% eram descritivos, sinalizando que esta área ainda está em fase de identificação e caracterização. Um maior investimento nessa área é necessário, uma vez que somente um artigo refere-se ao campo teórico-prático das HS como fundamentação. Com relação aos cursos, 26,1% eram de ciências biológicas e 30,4% não discriminaram o tipo de curso. Os trabalhos identificaram 3 tipos de informantes: docentes, discentes e pesquisadores, sendo que os discentes foram a fonte da informação em 47,9% dos artigos, demonstrando o quanto o aluno vem se tornando ativo nesse processo. Na análise destes artigos, os autores acreditam que o aluno é capaz de avaliar de forma adequada o desempenho social dos docentes e que tais avaliações podem ser utilizadas na forma de *feedback* para o docente. Em 26,1% dos artigos, os docentes avaliaram seu próprio desempenho ou de um docente idealizado. Quanto ao tipo de instrumento utilizado, 47,9% evidenciavam validade, sendo que 65,2% dos trabalhos avaliaram vários aspectos do desempenho docente e entre eles as habilidades sociais. As HS com maior destaque foram as de comunicação, trabalho e expressão de sentimentos positivos, sendo que as HS de comunicação e de trabalho parecem estar mais relacionadas com a postura tradicional, de docente transmissor, e a HS de expressão de sentimentos positivos está mais conectada ao papel atual, em que o docente é um mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento. Os autores citam trabalhos que demonstram como o suporte social pode ser fundamental na relação docente-aluno. Em conclusão, confirma a necessidade de mudança de requisitos para o docente, em particular as HS para atuação no ensino superior (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE., 2018a).

Para avaliação das HS dos tutores, os autores do presente estudo optaram pelo IHS-2 de Del Prette e Del Prette (2018), embora ele não tenha sido especificamente desenvolvido para docentes. Entretanto, esse instrumento propicia o diagnóstico precoce das deficiências de HS e a necessidade de treinamento para desenvolvimento destas HS (COSTA FILHO et al., 2021). Além disto, este instrumento é comercialmente disponível, desenvolvido no Brasil e tem muitas publicações em diferentes contextos.

Analisando a classificação do repertório de HS dos tutores da ABP do centro universitário do presente estudo, observamos que, no escore total, 42,5% dos tutores

apresentam um repertório dentro ou acima da média, com a maioria dos tutores (57,5%) apresentando um repertório de HS abaixo da média, indicando necessidade de THS, principalmente nos itens críticos para o ajustamento pessoal e profissional, como a expressão de sentimento positivo e o autocontrole e enfrentamento. Para que as interações entre discentes e docentes sejam adequadas e o curso de graduação seja aproveitado ao máximo, ambos devem possuir um bom repertório de comportamentos. Para o processo de ensino e aprendizagem, é importante haver uma boa qualidade de relação docente-aluno (MEIRELES, 2008), devendo este repertório de HS ser aperfeiçoado quando deficiente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997).

No presente estudo, em relação à classificação do repertório de HS dos tutores segundo o sexo, evidenciou-se que 62,1% dos tutores do sexo masculino e 52,8% dos tutores do sexo feminino apresentavam repertório de HS abaixo da média. Em um estudo realizado em 2016 com estudantes e profissionais de psicologia, onde foi aplicado o IHS, detectou-se em ambos os sexos um bom repertório de expressão de afetos positivos (F2) e autoexposição a desconhecidos e situações novas (F4). Nos demais fatores, as mulheres apresentaram um repertório bastante elaborado de HS, enquanto os homens apresentaram um bom repertório nos fatores um e cinco (enfrentamento com risco e autocontrole da agressividade, respectivamente), e indicação para THS quanto à desenvoltura Social (F3) (OLIVEIRA; SOUZA, 2016). Vale ressaltar que não identificamos estudos publicados que avaliem as habilidades sociais dos tutores em ABP, o que chama a atenção para esta temática com o presente estudo.

A função de fazer com que os estudantes “aprendam a aprender” (SOARES; MELLO, 2009, p. 47), a ser cidadãos e profissionais, exige do professor habilidades sociais aplicadas ao contexto educativo e a capacidade de promoção do desenvolvimento de habilidades sociais nos futuros profissionais. Esse pensamento corrobora a afirmação da função do professor ser bastante relacional (SOARES; MELLO, 2009).

Um ponto a ser ressaltado é sobre a geração atual de alunos nos cursos de medicina, que pertence à geração Z ou nativos digitais. O mais marcante dessa geração é a sua íntima relação com a tecnologia e com o meio digital, acompanhando de perto as inovações tecnológicas. Ao mesmo tempo é uma geração que não costuma criar vínculos duradouros com as pessoas, que aprendeu a se relacionar pelas redes sociais e por aplicativos, sendo acostumada com a individualidade. Outras características dessa geração: fazem diversas tarefas ao mesmo tempo, são imediatistas, mudam de opinião diversas vezes, são preocupados com questões ambientais, tem raciocínio multilinear, aprendem de múltiplas maneiras, são multifocais, autodidatas, independentes, processam informações cada vez mais rápido, são críticos,

questionadores e exigem que as instituições de ensino se adaptem às suas características, sendo necessária uma mudança de postura do docente e do processo de aprendizagem (DOLOT, 2018). Essas características atribuídas a geração Z reforçam a necessidade urgente de um olhar dos cursos de medicina para a necessidade de aprimoramento na formação docente, visando trabalhar os déficits de HS apontados em nosso estudo.

Por fim, os resultados do presente estudo chamam a atenção para a necessidade de divulgação da importância da temática das HS para tutores e alunos, bem como a importância do planejamento de programas de treinamento das HS para o corpo docente-discente na instituição de ensino. Faz-se necessário que seja abordado na formação docente temas que priorizem as HS e o fortalecimento de interações sociais e competências interpessoais, necessários para um melhor desempenho do processo ensino-aprendizagem na ABP.

Os três maiores desafios de ensinar para esta geração são a transmissão do conhecimento, uma vez que o aluno deseja participar ativamente do processo ensino-aprendizagem pois acredita que pode gerenciar seu próprio conhecimento, sendo papel do docente mediar e colaborar para a construção do mesmo; a motivação dos alunos em aprender, sendo que esta geração é impaciente e ansiosa quando se depara com processos mais lentos; e a adaptação nas salas de aula, que deve incluir no seu cotidiano a tecnologia digital, exigindo uma mudança de postura dos docentes que fazem parte de outras gerações (SIQUEIRA, 2017).

O tutor, que já se encontra inserido em um processo ativo de aprendizagem, deve mesmo assim buscar a melhora na interação com estes alunos, oferecendo condições de igualdade no ambiente de ensino, e proporcionando condições mais dinâmicas de aprendizagem, o que exigirá do mesmo um maior repertório de HS, incluindo respeito, expressão de sentimento positivo, comunicação e assertividade. Além disso, esta geração tem maior prevalência de depressão, fobia social e transtornos de ansiedade, o que já foi demonstrado como preocupação em estudo nacionais e internacionais (MACHE; HARTH, 2020; RODRIGUES et al., 2019; WHO, 2015; WICKORD; QUAISER-POHL, 2022). Isto reforça a necessidade de investimento constante no desenvolvimento docente, visando reforçar as qualidades do tutor, tais como, conhecer o aluno, ser empático, ter maior atenção, paciência e boa relação com o aluno, saber ouvir, respeitar e deixar o ambiente da tutoria agradável, acolhedor e mais propício para o aprendizado.

7.3 Avaliação da congruência de conteúdo, cognitiva e social dos tutores pelos discentes

A congruência social representa a capacidade do tutor de ajustar seu conhecimento

ao nível do conhecimento dos alunos, possuindo habilidade de se expressar na linguagem dos estudantes, usando conceitos usados por eles e discutindo os conceitos de maneira claramente entendida pelos alunos. Em relação à congruência social dos tutores, Martins, Falbo-Neto e Silva (2018) destacam que os principais pontos são: a criação de um ambiente acolhedor e seguro, o estímulo à interação entre os alunos, o estabelecimento de uma boa relação entre tutor e estudantes e a atitude positiva com a metodologia. O tutor deve ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem que encoraje o livre intercâmbio de ideias e a livre negociação de conceitos. Tutores efetivos não pressionam ou constroem os alunos, pelo contrário, encorajam a interação e demonstram satisfação com a tarefa.

As características mais importantes relacionadas à congruência cognitiva são o tutor saber quando e como intervir na discussão, ajustar-se às necessidades do grupo, estimular o raciocínio clínico, questionar os estudantes de maneira a estimulá-los a estudar e conduzir a discussão na direção correta. A congruência cognitiva depende da congruência social e de conteúdo para ocorrer de forma satisfatória (MARTINS; FALBO-NETO; SILVA, 2018).

No que se refere a congruência de conteúdo não existe um consenso a respeito desse conceito, sendo definido que o tutor com congruência de conteúdo bem desenvolvida é aquele que possui conhecimentos e habilidades a partir de suas experiências no assunto (MARTINS; FALBO-NETO; SILVA, 2018) ou pode ser referida como o conhecimento do tutor acerca do tema a ser facilitado (SOUSA; FALBO-NETO; FALBO, 2021). Em resumo, essa congruência é necessária para proporcionar uma boa discussão e aprendizado dos alunos.

Para aperfeiçoar a atuação dos tutores, o desenvolvimento das congruências proporciona melhor competência para assumir o papel de facilitador no processo de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo as habilidades de como facilitar as discussões (VERDE, 2019).

Faz-se necessária uma sintonia entre a regulação do professor e a autorregulação do aluno, pois em alguns momentos a intervenção do tutor é imprescindível, especialmente se os alunos forem incapazes de empregar a atividade de aprendizagem. Assim, ajudando aos alunos, há o ganho do conhecimento. Porém se o professor exercer sempre essa função, o estudante não será estimulado a desenvolver sua autorregulação para construir conhecimento (VERMUNT; VERLOOP, 1999)

Essas competências são essenciais para que a ABP seja efetiva, trazendo seus benefícios tanto para os alunos como para os tutores. Diante disso, foi visto que as congruências sociais e cognitivas são importantes para um maior compartilhamento de experiências, para uma maior motivação nos estudos e para o aumento da concentração, assim apresentando uma

ação direta na metodologia de ABP (LODA et al., 2020; SOUSA; FALBO-NETO; FALBO, 2021). Caso alguma competência não seja abordada de forma correta, como a utilização do mesmo idioma e linguagem, esses benefícios podem ser afetados, gerando o desinteresse do grupo.

A avaliação das competências de tutores ou discentes pode ser realizada por meios qualitativos, através da análise de conteúdo, entrevistas retrospectivas e postagens de discussão para a avaliação das competências (WATSON et al., 2018), ou através de meios quantitativos, como os propostos por Sousa, Falbo Neto e Falbo (2021) ou Chng, Yew e Schimdt (2011).

Na avaliação das congruências dos tutores, os resultados do presente estudo foram similares ao realizado por Sousa, Falbo Neto e Falbo (2021), que incluiu 34 tutores e 533 estudantes (congruência cognitiva presente: 96,5% (presente estudo) versus 88,7%, congruência social presente: 84,1% (presente estudo) versus 93,6% e congruência de conteúdo: 97,3% (presente estudo) versus 98,9%) (SOUSA; FALBO NETO; FALBO, 2021). Entretanto, no presente estudo segundo este critério, 26%, 23,2% e 4,0% dos tutores apresentaram congruência social, cognitiva e de conteúdo baixa. Utilizando outro modelo de classificação (CHNG; YEW; SCHIMDT, 2011), a congruência social, cognitiva e de conteúdo foram baixas em 26%, 35,3% e 15,6% dos tutores, respectivamente, segundo os alunos. A diferença mais marcante entre os dois critérios foi observada no resultado das congruências cognitiva e de conteúdo.

Portanto, segundo os dois métodos quantitativos utilizados para classificar as competências dos tutores, observa-se que as maiores intervenções neste campo devem ocorrer nas áreas da congruência cognitiva e em segundo lugar, da congruência social ou vice-versa, a depender da classificação utilizada. De um modo geral, a maioria dos alunos considerou que os tutores têm um conhecimento de conteúdo bem satisfatório. Em relação à congruência social, segundo Loda et al. (2020) é importante ganhar a confiança dos alunos, criar um ambiente descontraído de aprendizagem, fazer perguntas diretamente aos alunos, motivar os alunos, compartilhar papéis sociais, ter um comportamento empático e de apoio aos alunos, compartilhar experiências, facilitar o entendimento de tópicos difíceis e apreciar o grupo tutorial (LODA et al., 2020). No campo da congruência cognitiva, a base de conhecimento apresenta um ponto relevante. Alunos e tutores devem ter uma base de conhecimento comum, embora os tutores tenham conhecimentos avançados. Por outro lado, espera-se que os tutores tenham mais conhecimento do conteúdo, tanto técnica quanto didaticamente. No nível profissional, eles são vistos como modelos a seguir. No grupo tutorial, tutores e alunos devem compartilhar o mesmo idioma, sendo que os termos técnicos bem como a linguagem coloquial

devem ser usados. Além disto, é importante que o aluno possa confiar no conhecimento técnico do seu tutor, mesmo se o tutor algumas vezes possa lhe dizer que não sabe com certeza um determinado ponto e que irá à busca do conhecimento. Tendo em vista os achados e considerações do presente estudo, podemos enfatizar a importância da avaliação da congruência social, cognitiva e de conteúdo dos tutores, para que possa haver treinamento continuado dos tutores, na busca da melhora destas competências.

7.4 Análise dos resultados qualitativos do grupo focal

Em relação à ABP, o discurso dos tutores demonstra correlação com relatos da literatura, no que diz respeito à liberdade do aluno na busca do aprendizado, ao respeito à opinião dos colegas, ao fato de o tutor estar ao lado do aluno e não superior a ele, entre outros. Na concepção de Barrows (1986), a ABP consiste em um método de aprendizagem que tem por base a utilização de problemas como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos, promovendo uma aprendizagem centrada no aluno, sendo os professores facilitadores do processo do conhecimento. Na ABP, os problemas servem de estímulo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades que são necessárias para resolução do caso.

A metodologia de aprendizagem centrada no aluno possibilita o desenvolvimento de atividades educativas que envolvem e necessitam da participação individual e grupal dos estudantes em discussões, método que oferece aos alunos a oportunidade de convivência com a diversidade de opiniões e propicia o conhecimento de maneiras diferenciadas de aprender e de aprender a aprender (DELISLE, 2000).

Na ABP, o tutor assume um papel educacional diferente daquele do ensino tradicional, pois sua atuação exerce influência direta no funcionamento do grupo tutorial (DOLMANS; GINNS, 2005). Caracteriza-se como um professor com a responsabilidade de incentivar os alunos de seu grupo a trabalhar em conjunto na procura de respostas para os problemas que lhes são apresentados. O professor, nesse caso, deixa de ser responsável por fornecer informações diretamente aos alunos, para ser um facilitador de seu aprendizado e do desempenho da dinâmica de grupo, permitindo aos alunos autonomia na busca pelos conhecimentos e aprimorando o processo de interdependência (GRAVE et al., 2003).

Segundo os tutores, a tutoria é um local de troca de conhecimentos, sendo que o tutor não deve expressar seu conhecimento antes do aluno, além de que deve estimular o aluno a expressar seus sentimentos, além do conhecimento científico. Esta faceta da interação tutor-aluno na ABP resulta na humanização do ensino, aproxima o tutor do aluno, revela o tutor como

um ser humano, que tem seus saberes, mas que deve continuar sempre aprendendo e estudando, além de lembrar ao aluno que ninguém é detentor de todo o conhecimento. Isto pode ajudar o aluno a aceitar suas limitações e dificuldades e minimizar o risco de transtornos psicológicos negativos.

Em relação à metodologia da ABP, os tutores citaram que o método promove liberdade na aprendizagem para os alunos, porém muitas vezes os alunos são imaturos para aproveitar essa liberdade, sendo desafiador para o aluno estar em um grupo onde ele deve ter participação ativa no processo. Os tutores afirmaram que na ABP, o aluno e tutor estão sentados na mesma mesa, em um nível plano, sendo importante o tutor ter a habilidade de saber ouvir, de escutar, ressaltando assim a importância de algumas das HS na prática efetiva do grupo tutorial.

Na fala dos tutores em relação às HS no contexto da tutoria, podemos observar referência na literatura do conceito de que o professor precisa utilizar suas habilidades sociais para proporcionar uma boa interação social com os alunos, favorecendo o desenvolvimento do repertório de HS dos alunos e também um bom desempenho acadêmico (MEIRELLES, 2008). Ainda em relação ao afirmado pelos tutores de que o tutor deve estar aberto para novos aprendizados, Trein (2008) afirma que o professor, além de ter o conhecimento, deve querer e estar aberto ao novo, a situações inesperadas e não programadas.

Foi possível perceber no discurso dos tutores, que de um modo geral, eles têm pouco conhecimento consciente sobre a temática e os tipos de HS, mas julgam ser importante aprender sobre elas. Os tutores acreditam que elas são aprendidas ao longo da vida, como já descrito na literatura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012). No grupo focal, foi discutido que o autoconhecimento, o respeito pelas diferenças e preferências individuais são HS importantes.

Apesar do pouco conhecimento sobre a temática das HS, os tutores comentaram que em suas experiências consideram importante respeitar as características individuais de cada aluno, além de ser necessário haver uma pactuação prévia com os alunos sobre as regras da tutoria, o que envolve aspectos das HS de respeito e civilidade. De acordo com Caballo (2012), temos o direito de expressar nossas opiniões individuais de maneira adequada, porém os demais não são obrigados a aceitar nossa opinião e nem mesmo escutá-la. Porém, devemos expressá-las de modo assertivo, a fim de que não nos sintamos mal e que o mesmo não aconteça com os que escutam.

Ainda segundo a fala dos tutores, foram encontradas dificuldades em algumas HS, sendo citada a assertividade. O professor que apresenta dificuldades nas HS necessárias para o contexto acadêmico encontrará dificuldades em seu ambiente de trabalho e poderá não exercer

de maneira eficaz a sua função (SOARES et al., 2009).

A assertividade representa a capacidade de expor de maneira objetiva e direta o que se pensa, sente ou deseja, sem ser passivo e nem agressivo, exercendo seus direitos sem prejudicar o direito dos outros, uma vez que envolve respeito a si mesmo e aos outros. Segundo Del Prette e Del Prette (2005a), a assertividade pode ser definida como “uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor, com controle da ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões. Ela implica tanto na superação da passividade quanto no autocontrole da agressividade e de outras reações não habilidosas” O comportamento assertivo envolve pedir ajuda, mudança de comportamento; recusar pedidos; dizer “não” quando desejar e não se sentir culpado; expressar amor, agrado e afeto; expressar incômodo, desagrado e desgosto de modo justificado; fazer críticas ao comportamento e não à pessoa; receber críticas. É uma habilidade mais difícil para muitas pessoas, como por exemplo dizer não quando quer dizer não, solicitar mudanças de comportamento da outra pessoa quando se fizer necessário, entre outras situações. Não existe uma HS mais importante do que a outra, mas é mais difícil agir de forma assertiva, daí esta dificuldade ter sido citada pelos tutores.

Uma fala interessante dos tutores foi de que as dificuldades na tutoria no que diz respeito às HS se assemelham às dificuldades que eles encontram também em sua vida social, refletindo a presença de traços inerentes da personalidade de cada um, embora possam ser aprendidas novas HS com o treinamento das mesmas. A autora considera que a abordagem da importância da temática das HS nos grupos tutoriais possa despertar a atenção dos tutores para o assunto e incentivar a busca de uma melhor interação interpessoal tutor-aluno.

No discurso dos tutores, percebemos que houve reconhecimento da necessidade de treinamento teórico sobre o tema de HS. A detecção de déficits de HS dos tutores ou alunos resulta na necessidade de programas de THS que tem o apoio em três premissas: as habilidades sociais são aprendidas e, portanto, podem ser ensinadas; a aprendizagem das habilidades pode ocorrer de forma acidental ou pode ser planejada por meio de condições estruturadas; e as habilidades sociais possuem um caráter situacional-cultural e, portanto, devem ser pensadas a partir das práticas que são valorizadas em determinados contextos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).

Os tutores ainda comentaram sobre a necessidade de conhecer as habilidades que cada um precisa melhorar. O professor tem um papel importante em criar um ambiente favorável para que seus alunos desenvolvam não somente habilidades cognitivas, como também habilidades socioemocionais (DOMITROVICH et al., 2017), implicando na necessidade de que

o professor tenha um repertório elaborado de HS. Apesar de o repertório de HS dos tutores da pesquisa ter sido altamente elaborado, elaborado ou bom na conversação assertiva, abordagem afetivo-sexual, expressão de sentimento positivo, autocontrole e enfrentamento e desenvoltura social em 58,9%, 55,6%, 52,1, 45,2% e 63% dos tutores, respectivamente, a classificação do repertório de HS evidenciou que 62,1% dos tutores do sexo masculino e 52,8% dos tutores do sexo feminino apresentam um repertório de HS abaixo da média, indicando necessidade de treinamento das HS, o que consideramos um resultado importante e que deve gerar um alerta para a adoção de estratégias para a melhora deste repertório, por parte da instituição de ensino.

Houve ainda a expressão da importância da troca de experiência com outros tutores de forma regular e o acompanhamento de outros tutores antes de um novo tutor iniciar suas atividades, sendo esta troca enriquecedora, a partir das vivências prévias dos tutores mais antigos na instituição. Esta sugestão, oriunda da discussão no grupo focal, também foi considerada essencial, devendo levar a instituição de ensino a repensar a contratação de novos tutores com maior antecedência, antes do início do semestre letivo seguinte, para permitir essa vivência conjunta com tutores mais experientes no semestre anterior, como forma de treinamento pedagógico.

Em relação às sugestões de como melhorar as HS, foi enfatizada a importância de realizar um *feedback* dos alunos de forma mais assertiva, bem como de receber um *feedback* dos alunos e da instituição sobre a performance de cada tutor, na tentativa de identificar que HS podem ser melhoradas. A instituição de ensino estabelece critérios sobre o desempenho esperado para cada atividade, mas a avaliação do desempenho do aluno, a atribuição de notas e o *feedback* fornecido pelo tutor, geralmente envolve a percepção de quem faz o *feedback*, o que pode tornar o mesmo muito subjetivo, considerando-se as diferenças individuais entre tutores. O *feedback* consiste em fornecer informações para o aluno que contribuam para a melhoria do seu desempenho, com foco na tarefa realizada, sendo claro e específico, encorajando o processo de aprendizagem, sem comparações com outros alunos (SHUTE, 2008). Para um *feedback* efetivo, produtivo e adequado, a habilidade de assertividade é fundamental.

O grupo focal do presente estudo foi realizado de forma *on line* devido à pandemia de COVID-19, mas não foi considerado uma limitação do estudo, pois a literatura tem revelado que a aceitação é a mesma do grupo realizado de forma presencial (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009)

Em relação às limitações do estudo, podemos pontuar que não foram incluídos os discentes do internato médico, por não participarem da ABP. Além disso, não foi possível a inclusão de todos os tutores do centro universitário, pois foram obedecidos os critérios de

inclusão do questionário de HS aplicado, sendo excluídos tutores com idade superior a 59 anos ou que não puderam comparecer na data agendada. Outra limitação foi o fato de ter sido utilizado um único instrumento para avaliar as HS dos tutores, entretanto foi o questionário mais utilizado na literatura e comercialmente disponível no Brasil. Um aspecto considerado importante foi que, devido à ausência de conhecimento por parte dos autores do presente estudo dos resultados individuais dos tutores sobre o repertório de HS (tendo em vista que a análise somente pode ser realizada por psicóloga), não foi possível analisar a associação do repertório de HS mais deficitário com um menor tempo de experiência como tutor, com a idade do tutor, o ano de graduação e o treinamento pedagógico prévio, dificultando a identificação de que tutores necessitam de uma intervenção mais precoce em termos de THS.

Estudos adicionais são necessários para abordagem do tema em tutores da ABP, a fim de corroborar ou não os achados do presente estudo, visto não identificarmos na literatura estudo prévio sobre esta temática em ABP, fato que ressalta a importância e o desafio do presente estudo. O estudo mostrou-se inovador e relevante ao abordar uma temática pouco explorada no contexto dos tutores do ABP, trazendo resultados que chamam a atenção para a necessidade de divulgação desse tema para tutores e alunos, o que será inicialmente oferecido através da divulgação de um manual elaborado a partir desta pesquisa, cuja validação deverá ser realizada em trabalhos subsequentes. O estudo também revelou a importância de programas de THS para o corpo docente da instituição de ensino, o que deverá ser planejado pela instituição de ensino.

Em resumo, os instrumentos utilizados nesta pesquisa trouxeram informações quantitativas quanto às HS, congruência social, cognitiva e de conteúdo dos tutores, bem como informações qualitativas sobre as HS (as percepções e sugestões dos tutores em relação a esta temática). A partir dos problemas detectados nesta avaliação e a partir da revisão de literatura, foi elaborado um manual para treinamento de tutores do curso de Medicina do centro universitário da pesquisa, com dados sobre conceitos e tipos de HS, importância das HS no ensino–aprendizagem, consequências dos déficits de HS e estratégias para o desenvolvimento de habilidades sociais, com a finalidade de melhorar a interação entre tutores e alunos.

8 CONCLUSÃO

O repertório de HS foi altamente elaborado, elaborado ou bom na maioria dos tutores em conversação assertiva, na abordagem afetivo-sexual, na expressão de sentimento positivo e na desenvoltura social e em menos da metade dos tutores no autocontrole e enfrentamento.

A classificação do escore total do repertório de HS dos tutores segundo o sexo evidenciou que a maioria dos tutores do sexo masculino e do sexo feminino apresentam repertório de HS abaixo da média, indicando necessidade de treinamento das HS.

No que diz respeito à percepção dos docentes acerca do tema das HS, detectou-se que: a maioria dos tutores desconhece o tema, mas reconhece a importância das HS no contexto universitário; os tutores têm pouco conhecimento sobre os tipos de HS, mas acreditam que essas habilidades vão sendo aprendidas ao longo da vida; entendem que a disposição do tutor em aprender novas HS é importante, pois são fundamentais para o crescimento do tutor; reconhecem que a pactuação prévia com os alunos sobre as regras da tutoria constituem uma habilidade de civilidade e relatam dificuldades em serem assertivos durante seu grupo tutorial; reconhecem que o autocontrole no momento de falar durante a tutoria é importante; consideram que as dificuldades na tutoria quanto às HS se assemelham às dificuldades na vida social; que é importante cada tutor conhecer as HS que precisa melhorar, o que pode ser facilitado com a troca de experiências regulares com outros tutores; e reconhecem a importância da existência de treinamento teórico sobre o tema de HS para os tutores.

O grau das congruências social, cognitiva e de conteúdo dos tutores foi moderado ou elevado na maioria dos tutores, segundo a avaliação dos discentes, considerando os dois métodos de avaliação utilizados.

A partir dos problemas detectados nesta avaliação e a partir da revisão de literatura, foi elaborado um manual para treinamento de tutores do curso de Medicina do centro universitário da pesquisa, contendo conceitos e tipos de HS, importância das HS no ensino-aprendizagem, consequências dos déficits de HS e estratégias para o desenvolvimento de habilidades sociais, com a finalidade de melhorar a interação entre tutores e alunos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 6, n. 1, p. 5-24, 2009.
- ACHKAR, A. M. N. E. et al. Correlações entre Habilidades Sociais Educativas dos Professores, Burnout e Relação Professor-Aluno. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 3, p. 873-891, 2016.
- AHMED, I. A. M.; ELSEED, M. A. M.; EL-SHEIKH. M. A. Expert and Non-expert Tutors: role in Problem-Based Learning. **The Journal of the International Association of Medical Science Educators**, v. 17, n. 1, p. 9-13, 2007.
- ANGÉLICO, A. P.; CRIPPA, J. A. S.; LOUREIRO, S. R. Fobia social e habilidades sociais: uma revisão da literatura. **Interação em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 113-125, 2006.
- ARGYLE, M. The development of applied social psychology. In: GILMOUR, G.; DUCK, S. (Orgs.). **The development of Social Psychology**. London: Academic Press. 1980, p. 81-106.
- BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. C. Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 45-55, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. France, 1979.
- BARLETTA, J. B. et al. Situações consideradas difíceis no atendimento médico e as habilidades sociais: reflexões sobre o ensino e a formação profissional. In: DEL PRETTE, Z. A. et al. (Org.). **Habilidades Sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015, p. 44-71.
- BARROWS, H. S. A Taxonomy of Problem-Based Learning methods. **Medical Education**, v. 20, n. 6, p. 481-486, 1986.
- BENDER, R. S.; CALVETTI, P. Instrumentos de Avaliação Psicológica em Habilidades Sociais. **Revista de Psicologia da IMED**. v. 7, n. 1, p. 4-14, 2015.
- BOCHNER, D. et al. Tutoring in a problem-based curriculum: expert versus nonexpert. **Journal of Dental Education**, v. 66, n. 11, p. 1246-1251, 2002.
- BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em psicologia**, v. 6, n. 2, 2002.
- BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais e saúde mental de estudantes universitários: construção e validação do Q-ACC-VU e estudos clínicos em análise do comportamento**. 2011. (Tese de livre-docência não publicada), Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2011.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em revista**, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Avaliação de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com universitários e recém-formados. **Interação em Psicologia**, v. 13, n. 2, 2009.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Caracterização das habilidades sociais de universitários. **Contextos Clínicos**, v. 3, n. 1, p. 62-75, 2010.

BOLSONI-SILVA, A.T.; LOUREIRO, S. R. Questionário de Habilidades Sociais para Universitários discriminando características para fobia social e déficits interpessoais. In: CONGRESSO DE AVALIACAO PSICOLOGICA – IBAP, 2009. **Anais [...]** Campinas: IBAP, 2009. p. 4-5.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. The role of social skills in social anxiety of university students. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 24, n. 58, p. 223-232, 2014.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 7, p. 227-235, 2002.

BORTOLATTO, M. O. et al. Treinamento em habilidades sociais com universitários: Revisão sistemática da literatura. **Psico (Porto Alegre)**, v. 52, n. 1, p. 35692-35692, 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 151, p. 2-5, 18 dez. 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9-235-de-15-de-dezembro-de-2017-1101286-1101286>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2022.

CABALLO, V. E. **Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales**: una estrategia multimodal. 1987. Tese de doutorado (Doutorado em Habilidades Sociais) - Universidade Autónoma de Madrid, 1987.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo, SP: Santos. 2012.

CABALLO, V. E. O treinamento em habilidades sociais. In: CABALLO, V. E. (Org.). **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. Santos, 1996, p. 3-42.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org> Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

CARDOSO, T. F.; PORTELLA, M. **Avaliação das habilidades sociais de jovens e adultos com déficit cognitivo**: sugestão de um protocolo de avaliação para treinamento das habilidades sociais. 2010. Monografia (Pós-graduação) - AVM, 2010.

CHNG, E.; YEW, E. H. J.; SCHIMIDT, H. G. Effects of tutor-related behaviours on the process of problem-based learning. **Advances in Health Sciences Education**, v. 16, n. 4, p. 491-503, 2011.

COSTA FILHO, C. W. L. et al. Main instruments used to measure social skills in different contexts: integrative review. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, p. 1-12, 2021.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. (Orgs.). **Psicologia das habilidades sociais**: diversidade teórica e suas implicações. 2009a, p. 187-229.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). **Habilidades sociais**: intervenções efetivas em grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 19-56.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Inventário de habilidades sociais 2 (IHS2-Del Prette)**: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2018.

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

DEL PRETTE, Z. A. P. et al. Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004.

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. Social skills and behavior analysis: historical proximity and new issues. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010/2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais (IHS-Del Prette)**: Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001b.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia, educação e trabalho. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Relações interpessoais e habilidades sociais na Educação**, 2006. Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br>. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Sistema multimídia de habilidades sociais de crianças (SMHSC-Del Prette)**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005b.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. *In: CONGRESSO IBÉRICO DE TERAPIA COMPORTAMENTAL E COGNITIVA*, 3., 1997, Portugal. **Anais [...]** Portugal, 1997.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, p. 517-530, 2008.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. São Paulo: Alínea, 2003.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais: conceitos e campo teórico-prático**. Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br> Acesso em: 25 de outubro de 2019.

DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.

DOLMANS, D. H. et al. Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. **Medical education**, v. 39, n. 7, p. 732-741, 2005.

DOLMANS, D. H.; GINNS, P. A short questionnaire to evaluate the effectiveness of tutors in PBL: validity and reliability. **Medical Teacher**, v. 27, n. 6, p. 534-538, 2005.

DOLOT, A. et al. The characteristics of Generation Z. **E-mentor**, v. 74, n. 2, p. 44-50, 2018. Acesso em: 12 de abril de 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

DOMITROVICH, C. E. et al. Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. **Child development**, v. 88, n. 2, p. 408-416, 2017.

ELLIOTT, S. N.; BUSSE, R. T.; GRESHAM, F. M. Behavior rating scales: Issues of use and development. **School psychology review**, v. 22, n. 2, p. 313-321, 1993.

FALCONE, E. O. Contribuições para o treinamento de habilidades de interação. In: GUILHARDI, H. J. et al. (Orgs.). **Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento**. Santo André, SP: ESETec. 2002, p. 91-104.

FERREIRA, M. P. M. O professor do ensino superior na era da globalização. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 50, n. 5, 2009.

FORTUNA, P.; PORTELLA, M. **Treinamento em Habilidades Sociais**. CPAF-RJ, 2010.

FURTADO, E. S.; FALCONE, E. M. O.; CLARK, C. Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. **Interação em Psicologia** v. 7, n. 2, p. 43-51, 2003.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRAVE, W. D.; MOUST, J.; HOMMES, J. **The Role of the Tutor in a Problem-based Learning Curriculum**. Maastricht: Datawyse/Universitaire Pers Maastricht; 2003.

GRAVE, W. S. D.; DOLMANS, D. H. M. J.; VLEUTEN, C. P. M. V. D. Profiles of effective tutors in problem-based learning: scaffolding student learning. **Medical education**, v. 33, n. 12, p. 901-906, 1999.

HAGENAUER, G.; VOLET, S. E. Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. **Oxford review of education**, v. 40, n. 3, p. 370-388, 2014.

HAY, P. J.; KATSIKITIS, M. The ‘expert’ in problem-based and case-based learning: necessary or not?. **Medical Education**, v. 35, n. 1, p. 22-26, 2001.

HOPE, D. A.; MINDELL, J. A. Global social skill ratings: Measures of social behaviour 70 or physical attractiveness?. **Behavioural Research and Therapy**, v. 32, n. 4, p. 463–69, 1994.

JUNG, B.; TRYSSENAAR, J.; WILKINS, S. Becoming a tutor: exploring the learning experiences and needs of novice tutors in a PBL programme. **Medical Teacher**, v. 27, n. 7, p. 606-612, 2005.

KASSAB, S. et al. Teaching styles of tutors in a problem-based curriculum: students and tutors' perception. **Medical teacher**, v. 28, n. 5, p. 460-464, 2006.

LEITE, A. J. M.; CAPRARA, A.; COELHO FILHO, J. M. **Habilidades de comunicação com pacientes e famílias**. São Paulo: Sarvier, 2007.

LIMA, C. A.; SOARES, A. B.; SOUZA, M. S. Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. **Psicologia Clínica**, v. 31, n. 1, p. 95-121, 2019.

LIN, C. S. Medical students perception of good PBL tutors in Taiwan. **Teaching and Learning in Medicine**, v. 17, n. 2, p. 179-183, 2005.

LODA, T. et al. Qualitative analysis of cognitive and social congruence in peer-assisted learning—The perspectives of medical students, student tutors and lecturers. **Medical Education Online**, v. 25, n. 1, p. 1801306, 2020.

LOPES, C. D. et al. Treinamento de habilidades sociais: avaliação de um programa de desenvolvimento interpessoal profissional para universitários de ciências exatas. **Interação Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 55-65, 2017.

LOPES, D. C. Habilidades sociais profissionais: definição e interrelações. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HABILIDADES SOCIAIS*, 4., 2013, Taubaté. **Anais [...]**. Diálogos e intercâmbio sobre pesquisa e prática. Niterói, 2013.

MACHADO, J. A.; YUNES, M. A.; SILVA, G. F. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 3, p. 512-526, 2014.

MACHE, S.; HARTH, V. Digital transformation in the world of work and mental health. **Zent. Arb. Arb. Ergon**, v. 70, p. 180-184, 2020.

MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, L. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 5, 2016.

MARTINS, A. C.; FALBO NETO, G; SILVA, F. M. Características do Tutor Efetivo em ABP – Uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 1, p. 105-114, 2018.

MARTINS, A.S.C. **Como as características do tutor se relacionam com o processo de aprendizagem no grupo tutorial em ABP?** Estudo longitudinal baseado em mapas conceituais. 2014. Tese (Doutorado em Saúde Materno Infantil). Centro de Ciências em Saúde – UFRR, Recife, 2014.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, SP: Summus. 2003.

MEIRELES, R. M. **As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental II e seu desempenho social em sala de aula**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2008.

MORAES, M. A. A.; MANZINI, E. J. Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na FAMEMA. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 3, n. 3, p. 125-135, 2006.

MOUST, J. H. C.; BERKEL, H. J. M. V.; SCHMIDT, H. G. Signs of Erosion: Reflections on Three Decades of Problem-based Learning at Maastricht. **Higher education**, v. 50, n. 4, p. 665-683, 2005.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 18, p. 283-291, 2005.

NASCIMENTO, M. F. C.; FEITOSA, B. F.; RODRÍGUEZ, T. D. M. Estresse psicológico, depressão e habilidades sociais de policiais militares. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-26, 2020.

OLIVEIRA, C. T. et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014.

OLIVEIRA, D. F.; SOUZA, J. M. Habilidades sociais e formação acadêmica: estudo comparativo entre graduandos e profissionais de psicologia. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 53, p. 550-573, 2016.

PARK, S. E. et al. Do tutor expertise and experience influence student performance in a problem-based curriculum?. **Journal of Dental Education**, v. 71, n. 6, p. 819-824, 2007.

PENHA, L. A. S. et al. Avaliação das habilidades sociais de residentes de um hospital universitário. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 17, n. 2, p. 58-74, 2016.

PEREIRA, A. S.; WAGNER, M. F.; OLIVEIRA, M. S. Déficits em habilidades sociais e ansiedade social: avaliação de estudantes de psicologia. **Psicologia da Educação**, n. 38, p. 113-122, 2014.

PEREIRA-LIMA, K.; LOUREIRO, S. R. Burnout, ansiedade, depressão e habilidades sociais em residentes de medicina. **Psicologia, Saúde e Medicina**, v. 20, n. 3, p. 353-362, 2015.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PUREZA, J. R. et al. Treinamento de habilidades sociais em universitários: uma proposta de intervenção. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 8, n. 1, p. 2-9, 2012.

QUERIDO, I. A. et al. Fatores Associados ao Estresse no Internato Médico. **Rev. bras. educ. med.**, v. 40, n. 4, p. 565-73, 2016.

RATINAUD, P.; MARCHAND, P. Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux”: analyse du “CableGate” avec IRaMuTeQ. **Actes des 11eme Journées internationales d’Analyse statistique des Données Textuelles**, p. 835-844, 2012.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EduFScar, 2008.

RODRIGUES, M. D. S. et al. Transtorno de ansiedade social no contexto da aprendizagem baseada em problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 1, p. 65-71, 2019.

SCHEFFER, M. C.; CASSENOTE, A. F. A. feminização da medicina no Brasil. **Revista Bioética**, v. 21, n. 2, p. 268-277, 2013.

SCHEFFER, M.; BIANCARELLI, A.; CASSENOTE, A. **Demografia Médica no Brasil 2015**. Departamento de Medicina Preventiva. Faculdade de Medicina da USP. Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo. Conselho Federal de Medicina. São Paulo: 2015, p. 284.

SCHMIDT, H. G.; MOUST, J. H. What makes a tutor effective? A structural equations modeling approach to learning in problem-based curricula. **Academic Medicine**, v. 70, p.

708-714, 1995.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**, v. 78, n. 1, p. 153-159, 2008.

SILVA, M. M. et al. Influência de políticas de ação afirmativa no perfil sociodemográfico de estudantes de Medicina de universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 3, p. 36-48, 2018.

SILVA, A. G.; BARTHOLOMEU, D.; MONTIEL, J. M. Habilidades sociais e comportamento social não verbal: Implicações para a aceitação e rejeição na universidade. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 17-27, 2017.

SIQUEIRA, N. Os três maiores desafios de ensinar para as gerações Z e alpha. **MLearn**, 2017. Disponível em: <http://mlearn.com.br/os-tres-maiores-desafios-de-ensinar-para-as-geracoes-z-e-alpha/>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

SOARES, A. B. et al. Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. **Psicologia: teoria e prática**, v. 11, n. 1, p. 35-49, 2009.

SOARES, A. B. et al. O impacto dos comportamentos sociais acadêmicos nas habilidades sociais de estudantes. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 69-80, 2017.

SOARES, A. B.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais entre professores e não professores. **Revista brasileira de terapias cognitivas**, v. 5, n. 2, p. 15-27, 2009.

SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MELLO, T. V. S. Estudo para a construção de um instrumento de comportamentos acadêmicos-sociais para estudantes universitários. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 488-506, 2011.

SOUSA, M. O.; FALBO-NETO, G.; FALBO, A. R. Correlação entre os domínios de competência do tutor e o desempenho estudantil: estudo transversal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 3, 2021.

SOUZA, M. A. R. et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 52, 2018.

STEINERT, Y. Student perceptions of effective small group teaching. **Medical education**, v. 38, n. 3, p. 286-293, 2004.

SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, L. M. R. A. dos. Relação entre estresse e habilidades sociais em docentes do ensino superior do estado da Bahia. **Psicol. Rev.** v. 23, n. 2, p. 728-744, 2017.

TREIN, D. Formação docente em e para EaD. *In*: Congresso Internacional de Educação a Distância. 2008. **Anais [...]** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2008, p. 10.

VERAS, R. M. et al. Perfil socioeconômico e expectativa de carreira dos estudantes de Medicina da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 2, 2020.

VERDE, R.A. **Curso na modalidade a distância para desenvolvimento das congruências do tutor na aprendizagem baseada em problemas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação para o Ensino na Área de Saúde) - Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, 2019.

VERMUNT, J. D.; VERLOOP, N. Congruence and friction between learning and teaching. **Learning and instruction**, v. 9, n. 3, p. 257-280, 1999.

VIEIRA, S.; SEHNEM, S. B.; ROSA, A. P. Avaliação de habilidades sociais em professores engenheiros do curso de graduação em engenharia civil. **Pesquisa em Psicologia - anais eletrônicos**, p. 45-60, 2017.

VIEIRA-SANTOS, J. et al. Habilidades sociais consideradas relevantes por fisioterapeutas para sua atuação profissional. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HABILIDADES SOCIAIS, 4., 2013, Taubaté. **Anais [...]** Diálogos e intercâmbio sobre pesquisa e prática. Niterói, 2013.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 3, p. 35253, 2018a.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inventário de habilidades sociais educativas do professor universitário-versão aluno (IHSE-PU-Aluno): dados preliminares. **Avaliação Psicológica**, v. 17, n. 2, p. 260-270, 2018b.

WATSON, S. L. et al. An expert instructor's use of social congruence, cognitive congruence, and expertise in an online case-based instructional design course. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, v. 12, n. 1, 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Public health implications of excessive use of the internet, computers, smartphones and similar electronic devices**: meeting report. Tokyo: Foundation for Promotion of Cancer Research, National Cancer Research Centre, 2015. Acesso em: 14 de abril de 2022. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/184264/9789241509367_eng.pdf?sequence=1.

WICKORD, L.; QUASER-POHL, C. Psychopathological symptoms and personality traits as predictors of problematic smartphone use in different age groups. **Behavioral Sciences**, v. 12, n.2, p. 20, 2022

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) para alunos e tutores

Eu, Daniela Costa de Oliveira Santos, pós-graduanda do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde e Tecnologias Educacionais (MESTED) do Centro Universitário Christus – Unichristus, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS E INTERAÇÃO INTERPESSOAL DE TUTORES E ALUNOS DE UM CURSO DE MEDICINA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO COM SISTEMA DE APRENDIZAGEM BASEADO EM PROBLEMAS. Deste modo, venho solicitar sua colaboração para participar da pesquisa, respondendo a um (a) questionário/entrevista, contendo perguntas sobre o referido assunto.

Esclareço que as informações coletadas no questionário somente serão utilizadas para os objetivos da pesquisa; que o Senhor (a) tem liberdade de desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa, caso sinta constrangimento ou desconforto durante o estudo; também esclareço que as informações ficarão em sigilo e que seu anonimato será preservado; em nenhum momento, o Senhor (a) terá prejuízo pessoal ou financeiro.

A pesquisa seguirá os aspectos éticos estabelecidos na Resolução 466/2012 do CNS (Conselho Nacional de Saúde), que define as regras da pesquisa em seres humanos (critérios bioéticos), que são: a beneficência/não maleficência (fazer o bem e evitar o mal), a autonomia (as pessoas têm liberdade para tomar suas decisões) e justiça (reconhecer que todos são iguais, mas têm necessidades diferentes). Em caso de esclarecimento, entrar em contato com o pesquisador: Daniela Costa de Oliveira Santos. Endereço: Rua João Adolfo Gurgel, 133, Bairro Cocó. Fortaleza – CE. Telefone: (85) 3265-8100. Celular: (85) 999558020. Caso queira falar algo ou tirar dúvidas sobre qualquer assunto relacionado a seus direitos nesta pesquisa, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Christus - Unichristus, na Rua João Adolfo Gurgel, 133, Bairro Cocó. Fortaleza – CE. Telefone: (85) 3265-8100, de segunda-feira a sexta-feira, no horário das 8h às 12h e das 13h às 17h. Esse Comitê é formado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que os direitos dos participantes da pesquisa sejam respeitados. Gostaria de acrescentar que sua participação é muito importante, pois vamos investigar sobre a avaliação das habilidades sociais e interação interpessoal de tutores e alunos de um curso de medicina de um centro universitário com sistema de aprendizagem baseado em problemas.

Esclarecemos, ainda, que não existem riscos físicos para os participantes. Caso fique constrangido (a) ou sinta desconforto com algo que lhe for perguntado, poderá se recusar a responder, sem nenhum problema.

Dados do respondente/entrevistado (a)

Nome: _____

Telefone para o contato: _____

Consentimento pós-esclarecimento

Declaro que, depois de convenientemente esclarecido (a) pelo pesquisador, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

Assinatura do respondente/entrevistado (a)

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B - Dados pessoais dos tutores envolvidos na pesquisa

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___
Nome do tutor
Semestre(s) em que você é tutor: _____ (pode ser mais de um semestre)
Data de nascimento: ___/___/___
Sexo: Fem () Masc ()
Estado civil
Naturalidade
Religião
Ano de graduação:
Curso de graduação
Ano que iniciou atividades como professor (em qualquer instituição):
Ano que iniciou atividades como tutor da Christus
Experiência prévia como tutor em outra instituição: sim () não ()
Ano de início como tutor em outra instituição
Especialização: sim () não ()
Área:
Ano de conclusão
Mestrado: sim () não ()
Área
Ano de conclusão
Doutorado: sim () não ()
Área
Ano de conclusão
14. Experiência como docente orientador de ligas acadêmicas: sim () não ()
15. Experiência como docente orientador de monitorias: sim () não ()
Treinamento prévio em formação pedagógica:
Qual
Ano:
Assinalar atividades que exerce atualmente na Christus:
() Tutoria
() CHA
() ISEC
() Exposição dialogada
() Outras: especificar
17. Sente-se à vontade como tutor do método PBL? sim () não ()
18. Acredita na validade do método de ensino e aprendizagem? sim () não ()

APÊNDICE C - Dados pessoais dos discentes participantes na pesquisa

Para o aluno

Responda inicialmente aos itens abaixo contendo seus dados sociodemográficos pessoais e a seguir a ficha de avaliação do seu tutor:

Data do preenchimento: ___/___/___
Semestre em curso:
Nome do seu tutor
Data de nascimento: ___/___/___
Sexo: Fem () Masc ()
Naturalidade:
Estado civil
Religião:
Graduação prévia? sim () não ()
Em caso positivo, em que área:
Domínio razoável para leitura de língua estrangeira: sim () não ()
Se a resposta ao item anterior for sim, especificar a língua estrangeira
Sente-se à vontade como aluno do método PBL? sim () não ()
Acredita na validade do método de ensino e aprendizagem? sim () não

**APÊNDICE D - Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) para
participação dos tutores no grupo focal da pesquisa**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Daniela Costa de Oliveira Santos, pós-graduanda do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde e Tecnologias Educacionais (MESTED) do Centro Universitário Christus – Unichristus, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS E INTERAÇÃO INTERPESSOAL DE TUTORES E ALUNOS DE UM CURSO DE MEDICINA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO COM SISTEMA DE APRENDIZAGEM BASEADO EM PROBLEMAS. Deste modo, venho solicitar sua colaboração para esta pesquisa, participando de um grupo focal com gravação da discussão, onde serão feitas perguntas sobre o referido assunto.

Esclareço que as informações coletadas no questionário somente serão utilizadas para os objetivos da pesquisa; que o Senhor (a) tem liberdade de desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa, caso sinta constrangimento ou desconforto durante o estudo; também esclareço que as informações ficarão em sigilo e que seu anonimato será preservado; em nenhum momento, o Senhor (a) terá prejuízo pessoal ou financeiro.

A pesquisa seguirá os aspectos éticos estabelecidos na Resolução 466/2012 do CNS (Conselho Nacional de Saúde), que define as regras da pesquisa em seres humanos (critérios bioéticos), que são: a beneficência/não maleficência (fazer o bem e evitar o mal), a autonomia (as pessoas têm liberdade para tomar suas decisões) e justiça (reconhecer que todos são iguais, mas têm necessidades diferentes). Em caso de esclarecimento, entrar em contato com o pesquisador: Daniela Costa de Oliveira Santos. Endereço: Rua João Adolfo Gurgel, 133, Bairro Cocó. Fortaleza – CE. Telefone: (85) 3265-8100. Celular: (85) 999558020. Caso queira falar algo ou tirar dúvidas sobre qualquer assunto relacionado a seus direitos nesta pesquisa, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Christus - Unichristus, na Rua João Adolfo Gurgel, 133, Bairro Cocó. Fortaleza – CE. Telefone: (85) 3265-8100, de segunda-feira a sexta-feira, no horário das 8h às 12h e das 13h às 17h. Esse Comitê é formado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que os direitos dos participantes da pesquisa sejam respeitados. Gostaria de acrescentar que sua participação é muito importante, pois vamos investigar sobre a avaliação das habilidades sociais e interação interpessoal de tutores e alunos de um curso de medicina de um centro universitário com sistema de aprendizagem baseado em problemas.

Esclarecemos, ainda, que não existem riscos físicos para os participantes. Caso fique constrangido (a) ou sinta desconforto com algo que lhe for perguntado, poderá se recusar a responder, sem nenhum problema.

Dados do respondente/entrevistado (a)

Nome: _____

Telefone para o contato: _____

Consentimento pós-esclarecimento

Declaro que, depois de convenientemente esclarecido (a) pelo pesquisador, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE E - “Manual de Habilidades Sociais para Grupos Tutoriais da Aprendizagem Baseada em Problemas”

Manual de Habilidades Sociais para Grupos Tutoriais da Aprendizagem Baseada em Problemas ©2022

Copyright by EdUnichristus

Habilidades Sociais –HS; Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP

Todos os Direitos Reservados
EdUnichristus

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Revisão
Elzenir Coelho da Silva Rolim

Coordenação de Design
Jon Barros

Projeto Gráfico
Alex Keller, Juscelino Guilherme e Myard Gomes

Capa

Bibliotecária
Tereza Cristina Araújo de Moura - CRB-3/884

Apresentação

O Manual de Habilidades Sociais para Grupos Tutoriais da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um produto de dissertação do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais – MESTed.

O presente instrumento foi elaborado com vistas a difundir o conhecimento do tema Habilidades Sociais na ABP para tutores e alunos, na perspectiva de melhorar a interação tutor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem na ABP e introduzir o conceito de Treinamento de Habilidades Sociais.

Este manual traz também informações importantes que podem favorecer uma maior satisfação dos tutores e alunos e um melhor desempenho acadêmico.

Esperamos que este manual seja útil na caminhada de construção do conhecimento. Boa leitura!

Daniela Costa de Oliveira Santos
Claudia Maria Costa de Oliveira

Sobre os Autores

Daniela Costa de Oliveira Santos é médica pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com Residência médica em Pediatria e Neonatologia no Hospital Infantil Albert Sabin (HIAS), mestranda em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais (MESTed) no Centro Universitário Christus e tutora em ABP no Centro Universitário Christus, Fortaleza-Ceará.

Claudia Maria Costa de Oliveira é médica nefrologista pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professora do Centro Universitário Christus, onde também atua como orientadora do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais (MESTed) do Centro Universitário Christus.

Marcos Kubrusly é médico nefrologista pela Universidade Federal do Ceará (UFC), PhD (Université Paris Descartes), professor do Centro Universitário Christus. Tem atuação na área de nefrologia e educação médica. Atualmente, é coordenador da Aprendizagem de Metodologias Ativas, orientador do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais (MESTed) e Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Christus, Fortaleza-Ceará.

Yasmim Berni Ferreira é aluna do sexto semestre do Curso de Medicina do Centro Universitário Christus, Fortaleza-Ceará. Participa do programa de Iniciação Científica da referida instituição. Tem como área de interesse cirurgia geral e educação médica.

João Pedro Inácio dos Reis é aluno do nono semestre do curso de Medicina do Centro Universitário Christus, Fortaleza-Ceará. Participa do programa de Iniciação Científica da referida instituição.

Jéssica Barbosa de Sá Cavalcante Cidrão é psicóloga pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e aluna do nono semestre do Curso de Medicina do Centro Universitário Christus, Fortaleza-Ceará. Participa também do programa de Iniciação Científica da referida instituição.

Agradecimentos a **Louyse Teixeira de Souza Freitas**, enfermeira pelo Centro Universitário Christus, residente do programa de Residência Integrada Multiprofissional em Atenção Hospitalar à Saúde com área de concentração em transplantes na Universidade Federal do Ceará, pela participação em algumas ilustrações deste manual.

Sumário

Aprendizagem Baseada em Problemas	5
Características de um tutor efetivo	17
Competência social, desempenho social e habilidades sociais	22
Os componentes das habilidades sociais	30
Os tipos de habilidades sociais	40
A congruência social, cognitiva e de conteúdo	45
Habilidades sociais na Aprendizagem Baseada em Problemas	50
Habilidades sociais de discentes e docentes universitários	56
Treinamento de habilidades sociais	66

1. Aprendizagem Baseada em Problemas

Yasmim Berni, Jessica Cidrão, João Pedro Reis, Marcos Kubrusly, Daniela Santos

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um método que apresenta como características principais o fato de ser centrada no aluno, se desenvolver em pequenos grupos, apresentar problemas em um contexto clínico, ser um processo de ensino-aprendizagem ativo, cooperativo, integrado, interdisciplinar e orientado para a aprendizagem do adulto. Para o êxito da metodologia, é necessário focar no processo cognitivo do aluno, no conhecimento prévio do conteúdo discutido e na habilidade interpessoal do grupo, pontos fundamentais para a motivação e aquisição do conhecimento.

A ABP é um método de ensino em que o aluno deixa a posição de mero receptor da informação e passa a construir seu próprio conhecimento através da busca ativa. Da mesma forma, o professor se torna o tutor, onde, ao invés de difundir seu entendimento sobre determinado assunto, é apenas um facilitador e auxiliador na busca do conhecimento (Figura 1).

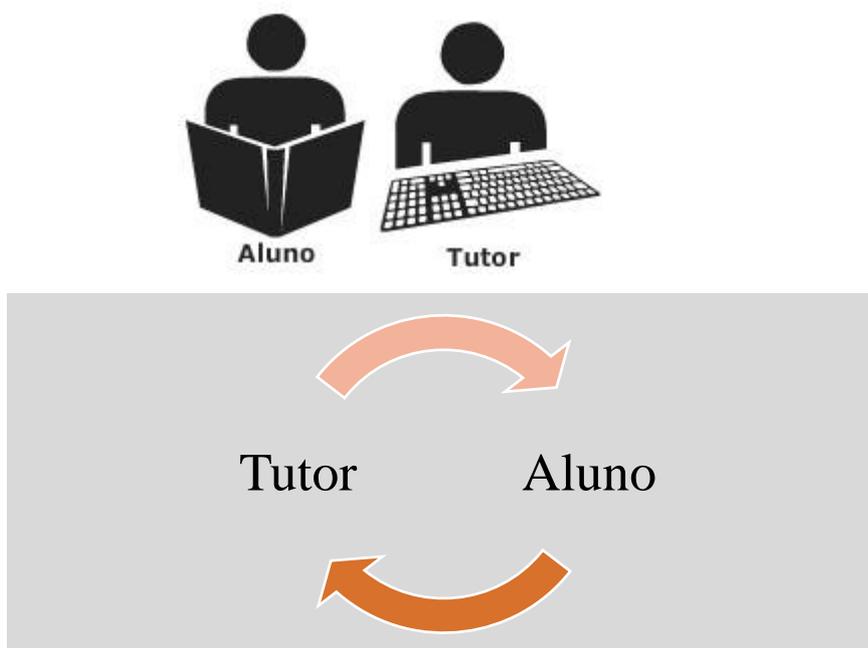


Figura 1. Aluno na busca ativa do conhecimento e tutor como facilitador na busca do conhecimento na ABP.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A ABP foi desenvolvida inicialmente em 1969 na Universidade de McMaster no Canadá, sendo rapidamente difundida entre outras universidades pelo mundo. No Brasil, foi

implementada desde 1997.

Na ABP, o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica. Alunos e tutores são detentores de experiências próprias, que são aproveitadas no processo. O tutor possui uma visão sintética dos conteúdos, os alunos uma visão sincrética, o que torna a experiência um ponto central na formação do conhecimento, mais do que os conteúdos formais.

Trata-se de uma aprendizagem essencialmente colaborativa, assim como é a produção do conhecimento.

Diferenças entre metodologia tradicional e metodologia ativa

Atualmente, o estudo tradicional ainda é o principal método utilizado no Brasil, mas no que se baseia essa metodologia?

Ao analisarmos a prática pedagógica tradicional, a base desse ensino é o **conteúdo** transmitido pelo **professor** em uma sala de aula com **dezenas de alunos**, por meio de **aulas expositivas**, guiadas por um roteiro didático, onde os alunos, após o conteúdo repassado, devem **ler e estudar**, muitas vezes, **decorando** o conteúdo, para no final realizar uma prova de múltipla escolha ou escrita sobre o “conhecimento adquirido”, assim tornando o ensino decorativo e fragmentado.

O estudo tradicional gera um aprendizado focado no **contexto teórico**, o qual estimula a memorização como uma ferramenta, onde associada com outras habilidades, pode se tornar positiva para o aprendizado do aluno.

Diante disso, percebe-se que a ABP é o oposto do modelo tradicional, pois o **aluno** torna-se o **centro** do ensino e o **caso-problema** torna-se a **base** da metodologia. O aluno, juntamente com o seu grupo tutorial (com 8-11 alunos), vai buscar a **compreensão** do caso, mediante conhecimento prévio, discussões, reflexões e busca ativa do conhecimento, assim favorecendo a diversidade de pensamentos e um conhecimento transdisciplinar mais sólido (Figura 2).

Com isso, o aluno poderá aplicar melhor o conhecimento na sua prática profissional e **desenvolver habilidades sociais**, raciocínio crítico, além de fomentar a necessidade de aprender ao longo da vida, por meio da busca ativa do conhecimento.



Figura 2. ABP *versus* Ensino tradicional

Fonte: Elaborada pelos autores.

São descritas como vantagens e desvantagens dos métodos ativos em relação aos métodos tradicionais (Quadro 1):

Quadro 1. Vantagens e desvantagens dos métodos ativo e tradicional.

	Método de ensino tradicional	Metodologias ativas
Vantagens	<p>Trabalho com grandes grupos.</p> <p>Pouco trabalho docente.</p> <p>Baixo custo.</p> <p>Abrange todo o conteúdo a ser adquirido sobre um tópico.</p>	<p>Trabalha com pequenos grupos.</p> <p>Individualiza as necessidades dos alunos.</p> <p>Facilita a interação aluno-professor.</p>
Desvantagens	<p>Avaliação restrita a métodos pouco discriminativos.</p> <p>Difícil saber o que o aluno aprendeu em profundidade.</p>	<p>Muito tempo do docente para preparo, aplicação e avaliação da atividade.</p> <p>Requer trabalho com pequenos grupos para ser efetiva.</p> <p>Necessário selecionar o conteúdo essencial, que deve ser muito trabalhado.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os passos da ABP

Os grupos tutoriais são constituídos por 8 a 11 alunos e um tutor, ocorrem duas vezes por semana e duram 2 a 4 horas. A aprendizagem é **auto-dirigida**, caracterizando-se pela busca independente de informação e curiosidade intelectual. A aprendizagem ainda é **ativa, colaborativa e faz a integração da teoria com a prática** (Figura 3).

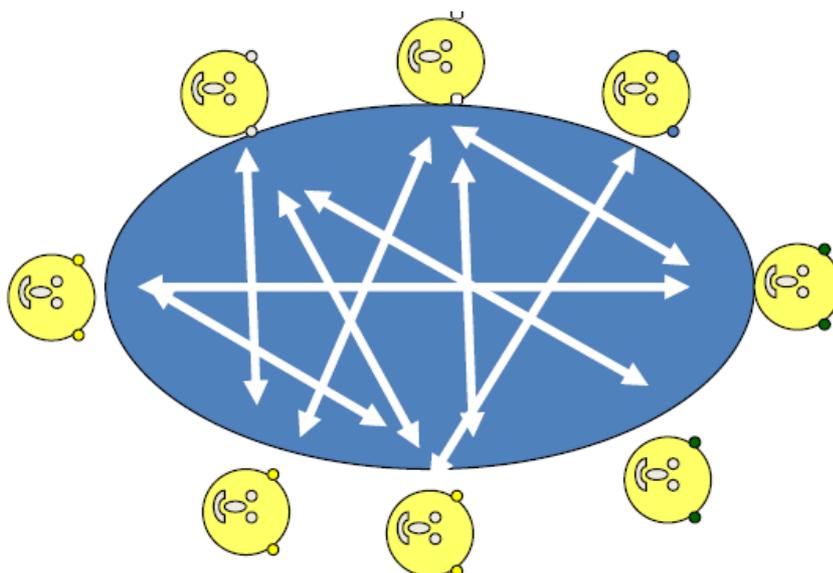


Figura 3. Aprendizagem colaborativa no grupo tutorial.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Essa metodologia de ensino e aprendizagem é dividida em 7 passos, a seguir apresentados (Figura 4).

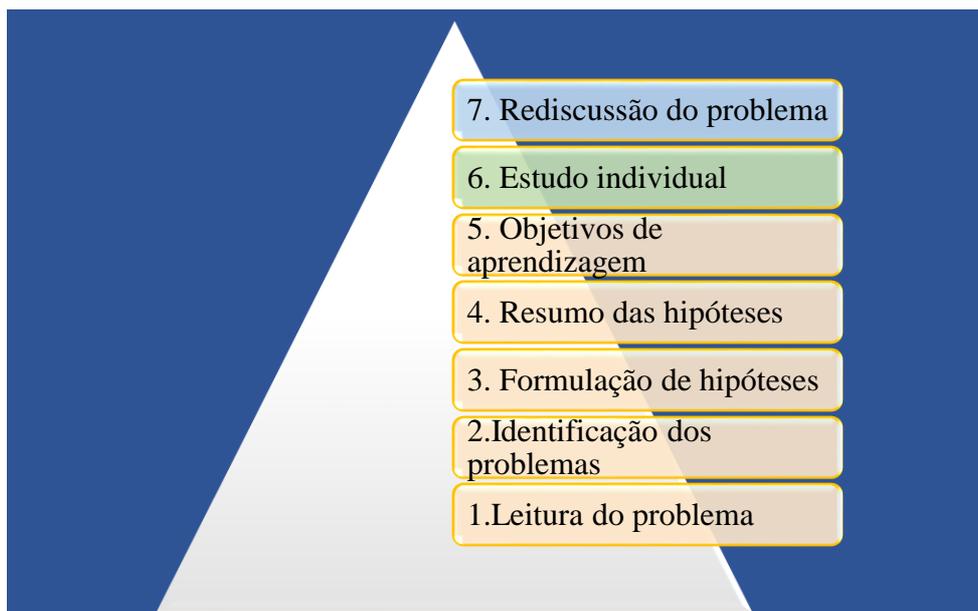


Figura 4. Passos da Aprendizagem Baseada em Problemas.

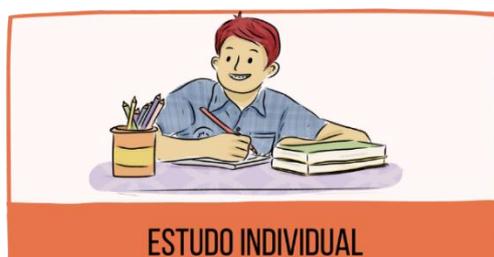
Fonte: Elaborada pelos autores.

1º. Leitura do problema

Nesse passo, os estudantes são apresentados pela primeira vez ao problema, que, nas Faculdades de Medicina, costuma ser um caso clínico hipotético ou baseado em algum atendimento real feito por algum tutor na sua vida prática.

Nesse momento, nenhum estudante tem o conhecimento consolidado sobre o assunto. Então, os alunos fazem a leitura do problema, inicialmente individualmente e depois com o grupo, e definem os termos desconhecidos.

Sobre os termos desconhecidos, o tutor pode ajudar os alunos a descobrir o que significa (caso seja importante para o desenvolvimento da discussão) ou deixar como tarefa para os estudantes pesquisarem em casa. Tais termos costumam ser palavras, abreviações médicas, nome de remédios ou algum sinal semiológico.



2º. Identificação dos problemas

Após a leitura, os estudantes devem identificar os problemas apresentados naquele caso clínico.

No segundo passo, os alunos tentam elencar os problemas que vão ajudar a formular as hipóteses diagnósticas, procurando identificar os sintomas, sinais, dados epidemiológicos, evolução da doença, ou seja, vão juntar as peças do quebra-cabeça.

Nesse momento, o tutor é de suma importância, sendo tarefa dele guiar os alunos a escolher as melhores peças para construir a melhor hipótese diagnóstica. Muitos alunos focam principalmente em sinais, sintomas e exames disponibilizados, sendo papel do tutor atentar para informações que passaram despercebidas, mas que são de grande relevância para o caso, como idade, sexo, história familiar, ocupação e moradia. Aqui é onde a experiência prática do tutor se sobressai, pois ele destaca particularidades no texto que o aluno não costuma notar.



3º. Formulação de hipóteses

Após a identificação dos problemas, os alunos começam a formular hipóteses sobre aquele caso. Esse é o momento da discussão. Os estudantes têm que mostrar seus pontos de vista, trabalhar seu conhecimento prévio e discutir com os colegas e tutor sobre as principais hipóteses diagnósticas para aquele caso. Com as peças colhidas no passo 2, os alunos precisam correlacionar sintomas, sinais, tempo de evolução para fazer sentido.

Nesta ocasião, o tutor precisa guiar os alunos para não fugirem do caminho correto, mas sem fornecer diretamente as informações. Muitos tutores costumam fazer perguntas que fazem os estudantes refletirem sobre o caminho que deve ser seguido naquele momento.

4º. Resumo das hipóteses

Neste passo, os alunos, em conjunto com o tutor, resumem as hipóteses apresentadas, fazendo uma recapitulação dos problemas e porque surgiram aquelas hipóteses.

5º. Objetivos de aprendizagem

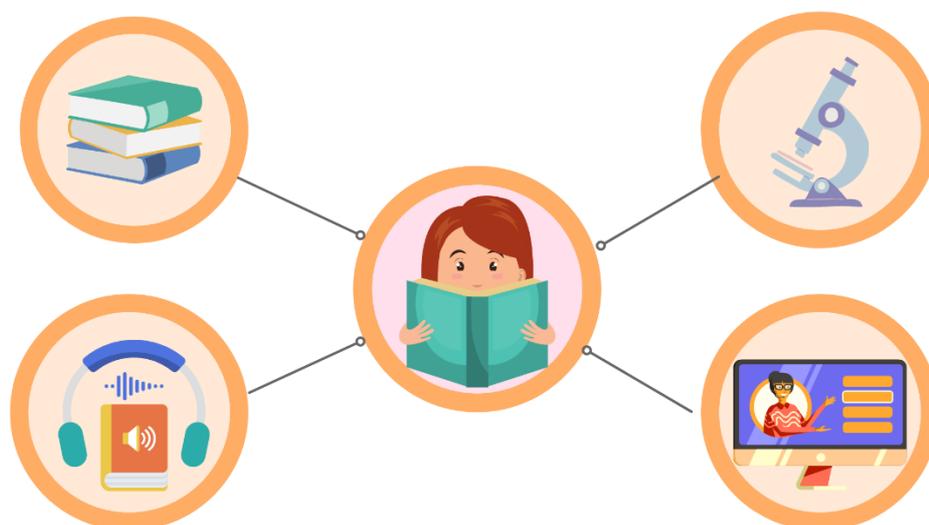
Após as hipóteses estabelecidas, devem ser formulados os objetivos para que os alunos busquem informações sobre aquela suspeita. O tutor pode auxiliar seus estudantes indicando o material para uma melhor busca de conhecimento.

Tais objetivos devem contemplar o tema de forma que o aluno, ao segui-los, consiga abordar o assunto da melhor forma possível. Como a tutoria é um método que pode usado em quase todos os semestres, esses objetivos têm que se enquadrar com o momento acadêmico do aluno. Dessa forma, o mesmo tema pode ser abordado em diferentes momentos da graduação. Portanto, os objetivos de aprendizagem para uma tutoria no oitavo semestre têm que ser abordados de uma forma diferente, caso esse mesmo tema esteja presente no segundo semestre, por exemplo.

6º. Estudo individual

Após o fim da tutoria, o aluno deve procurar, pelos próprios meios, o conhecimento sobre o assunto abordado no primeiro encontro tutorial. É o estudo individual, onde o aluno procura livros, artigos, vídeo aulas ou qualquer outra fonte de conhecimento, para se preparar para a próxima tutoria.

Os objetivos definidos no passo 5 servem como base para o estudante saber o que precisa focar no seu estudo.



7º. Rediscussão do problema

Este passo acontece em um segundo dia de tutoria. Nesse momento, o aluno já deve chegar à tutoria tendo estudado o assunto e dominando os objetivos de aprendizagem, que vão guiar a tutoria.

Como foi um estudo individual, e não foi dado por um único professor (como nas aulas tradicionais), os alunos chegam com conhecimentos adquiridos por fontes distintas. Dessa forma, a discussão tende a ser rica, uma vez que cada aluno costuma vir com conhecimentos diferentes sobre o mesmo tema. Como cada aluno acrescenta ao debate, ao fim da tutoria foi realizada uma abordagem do tema por diferentes ângulos, deixando o conhecimento completo.

Nesse passo, o tutor tem mais o poder de fala, pois é aqui que ele mostra seu conhecimento teórico – prático; fala da sua experiência e do que ele costuma ver no seu dia a dia. Como nessa tutoria os alunos já apresentam conhecimento sobre o assunto, o tutor pode acrescentar, corrigir, e opinar sobre as informações dadas por eles. É o momento no qual o conhecimento é consolidado e colocado em prática.

No Centro Universitário Christus, onde a ABP teve início em 2004, houve uma adaptação do processo, com a adição de dois passos (Figura 5):

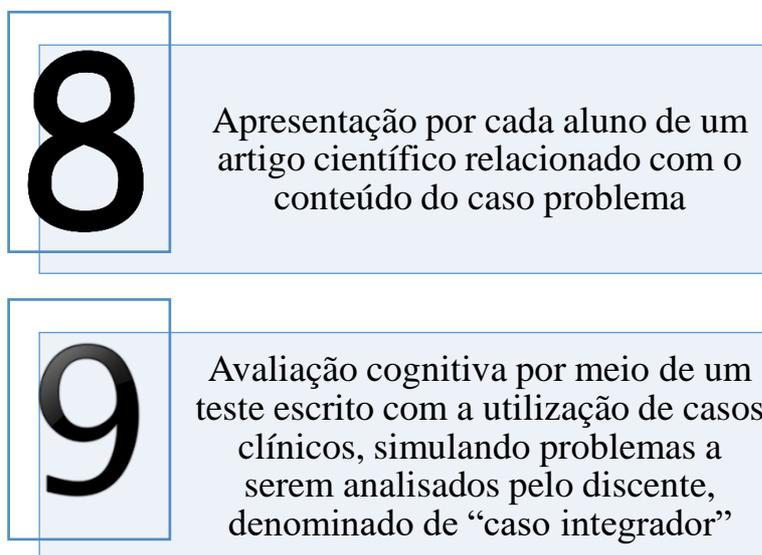


Figura 5. Passos adicionais da ABP no Centro Universitário Christus.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Podemos citar que são objetivos educacionais da ABP (Figura 6):



Figura 6. Objetivos educacionais da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Atribuições do tutor da ABP

Na ABP, o tutor tem o papel de mediador, podendo guiar os alunos no processo de aprendizagem, estimulando-os a descobrir, interpretar e aprender a partir de situações reais, proporcionando a atividade independente, ativa e responsável do aluno.

Este papel envolve criar e apresentar cenários problemáticos para colaborar com a aprendizagem dos alunos, acompanhar o processo de aprendizagem de cada aluno, estimular o desenvolvimento de competência de análise e síntese e oferecer o suporte necessário para qualquer dificuldade encontrada pelo grupo.

Nesse contexto, o tutor é corresponsável pela organização do espaço e as relações no grupo de tutoria. Deve estar atento às divergências presentes no grupo e à participação de cada um, mantendo o fluxo das discussões e direcionando para o problema, evitando os desvios de foco.

É recomendado que o tutor faça um *feedback* para os alunos, de forma a compreender as dificuldades do aluno e sugerir reflexões para a melhoria do processo de aprendizagem.



São atribuições do tutor na ABP (Figura 7):

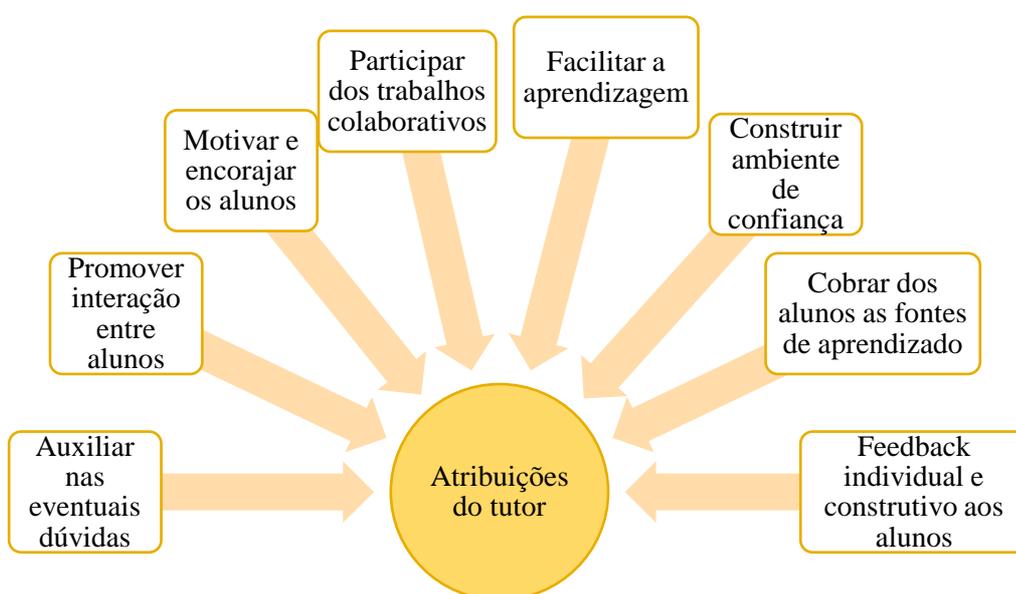


Figura 7. Atribuições do tutor da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Fonte: Elaborada pelos autores.

LEMBRETE: Não são atribuições do tutor:

- ✚ Dar aula sobre o tema ou os temas dos problemas, mas sim facilitar a discussão dos alunos de modo que os mesmos possam identificar o que precisam estudar para aprender os fundamentos científicos sobre aquele tema.
- ✚ Intimidar os alunos com seus próprios conhecimentos, devendo formular questões apropriadas para que os alunos enriqueçam suas discussões, quando necessário.

O aluno, no contexto da tutoria, precisa desenvolver a capacidade de descobrir informações, resolver problemas e aprender o conteúdo necessário. Na ABP, a aprendizagem é de responsabilidade do aluno, de forma mais nítida em relação a outras metodologias de ensino.

Vantagens e desvantagens da ABP

O estudo tradicional vem perdendo espaço para a ABP, que vem sendo uma alternativa de metodologia ativa de ensino para diversos cursos, incluindo graduação e pós-graduação. Porém, como em qualquer transição há vantagens e desvantagens de novos métodos, e com esse novo tipo de ensino não é diferente. A seguir, veremos alguns pontos positivos e negativos da ABP (Figura 8).

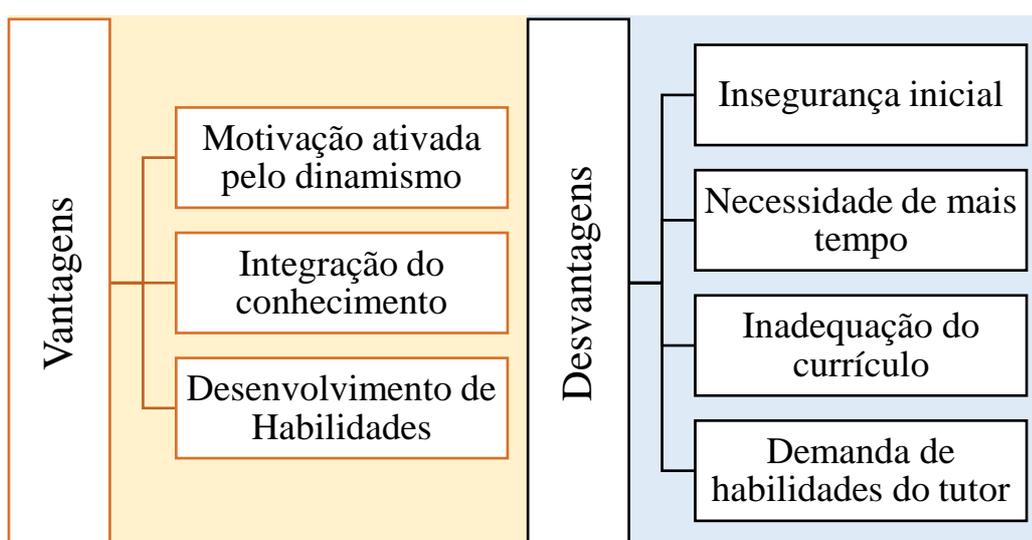


Figura 8. Vantagens e desvantagens da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Vantagens

- **Motivação ativada pelo dinamismo:** os alunos apresentam, normalmente, uma maior vontade de aprender, devido às discussões dos casos-problemas reais, contextualizados, sedutores, provedores de lacunas do conhecimento, que levam à motivação intrínseca e à busca ativa do conhecimento.
- **Integração do conhecimento:** a ABP possibilita uma aprendizagem significativa, mediante a junção do conhecimento prévio e do novo, além de favorecer uma maior transmissão do conhecimento.
- **Desenvolvimento das habilidades:**

Pensamento crítico: diante dos cenários de discussões e debates para a resolução do caso, o aluno precisa buscar o conhecimento e saber defender seu ponto de vista, sendo necessário desenvolver essa habilidade.

Relações interpessoais: as habilidades interpessoais (empatia, assertividade e outras) e de comunicação são vivenciadas na interação tutor-aluno durante as sessões tutoriais e se revelam no “dar e receber *feedback*”. Os alunos são convidados a interagir com as diferenças, por meio das quais vão construindo habilidades e atitudes para o enfrentamento do novo, do desconhecido. A diversidade deve ser afirmada dentro de uma visão crítica e de transformação das relações sociais, culturais e institucionais no âmbito do processo educativo (McLaren, 2020).

Desvantagens

- **Insegurança inicial:** devido ao fato de a ABP ser algo novo no âmbito educacional, algumas pessoas podem ter dificuldades para se adaptar à metodologia de busca ativa de conhecimentos e à avaliação pessoal pela desenvoltura durante os encontros do grupo tutorial.
- **Necessidade de mais tempo:** a metodologia da ABP demanda mais tempo do que o ensino tradicional para que o conhecimento seja concretizado, normalmente compreendendo duas sessões de tutoria para um caso-problema. O aluno necessita de um maior tempo para a busca ativa individual dos conhecimentos e o tutor para a avaliação dos seus alunos.

- **Inadequação do currículo:** como a ABP tem o caso-problema como base da metodologia, muitas vezes, alguns assuntos e disciplinas não são discutidos e aprofundados adequadamente em um currículo que não está moldado para a ABP, podendo ocorrer um desequilíbrio no aprendizado do aluno.
- **Demanda de habilidades do tutor:** para que a metodologia da ABP seja eficiente, é necessário que o tutor tenha algumas habilidades para guiar seu grupo tutorial. Caso o professor não tenha essas competências, o método poderá sofrer prejuízos.

Referências

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J.C.B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263-294, 2014.

GOMES, R., et al. Aprendizagem Baseada em Problemas na formação médica e o currículo tradicional de Medicina: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 3, p. 433-440, 2009.

HADGRAFT, R.; HOLECEK, D. Viewpoint: Towards total quality using problem-based learning. **International Journal of Engineering Education**, v. 11, p. 8-13, 1995.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, v. 5, n. 31, p. 182-200, 2015.

2. Características de um tutor efetivo

Claudia Oliveira, Daniela Santos, João Pedro Reis

Na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o tutor tem um papel educacional muito diferente do ensino tradicional, com influência direta no funcionamento do grupo tutorial.

Quais as características de um tutor efetivo?

Segundo Schmidt e Moust (1995), para uma tutoria de qualidade, o tutor precisa de três características (Figura 9):

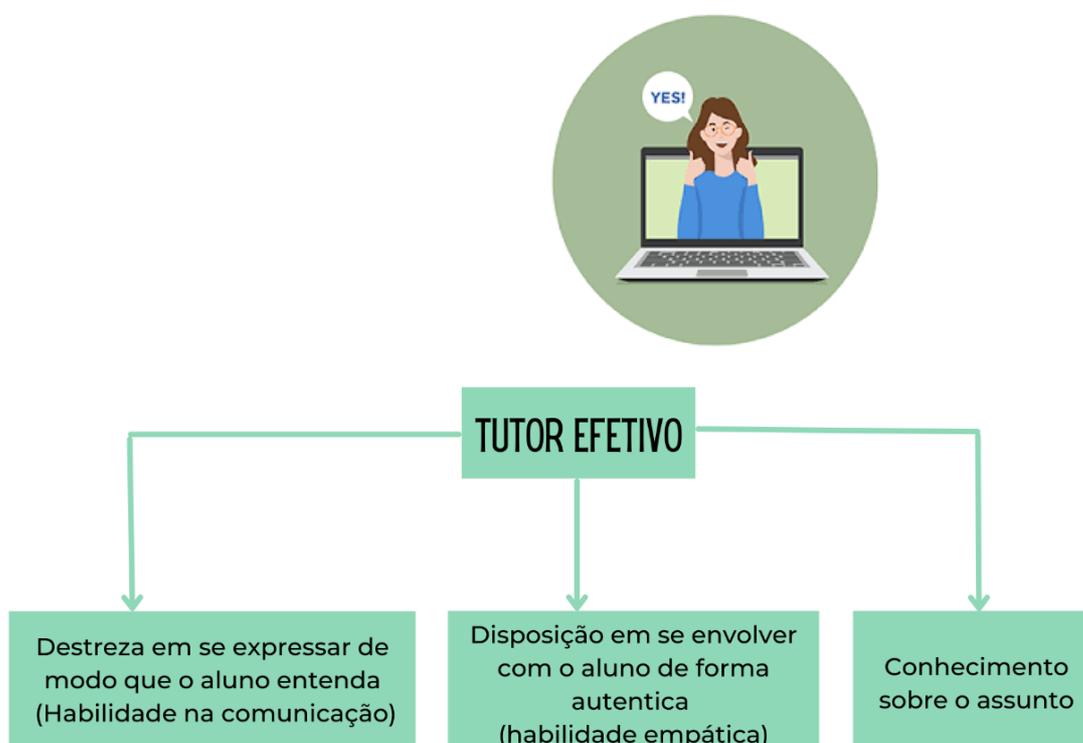


Figura 9. Características de um tutor efetivo.

Fonte: Elaborada pelos autores.

O tutor precisa ter a competência de estimular a discussão em grupo, característica encontrada nas “habilidades sociais de trabalho”.

**Os melhores tutores não são os que detém mais conhecimento,
mas sim os que têm mais habilidades sociais.**



**Habilidades
Sociais**

Em um grupo tutorial, o tutor, assim como o estudante, precisa desenvolver habilidades sociais para promover um ambiente mais propício para o aprendizado.

Três domínios de competência interdependentes são importantes para o tutor (Figura 10):

 <p>empatia</p>	<p>congruência social: estabelecimento de um clima acolhedor e aberto de discussão, a habilidade de se comunicar informalmente e ter empatia com os estudantes.</p>
	<p>congruência cognitiva: capacidade de discutir e questionar os estudantes de maneira a estimulá-los a estudar.</p>
	<p>congruência de conteúdo: domínio dos conteúdos explorados nos problemas.</p>

Figura 10. Domínios de competência importantes para o tutor de ABP.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A teoria do tutor efetivo mescla duas perspectivas distintas prevalentes na literatura. Uma perspectiva enfatiza as qualidades pessoais do tutor: sua capacidade de se comunicar com

os alunos de maneira informal, juntamente com uma atitude empática que permite ao tutor incentivar o aprendizado dos alunos, criando uma atmosfera na qual a troca aberta de ideias é facilitada.

A outra perspectiva destaca o conhecimento da matéria pelo tutor como determinante da aprendizagem (Figuras 11 e 12).

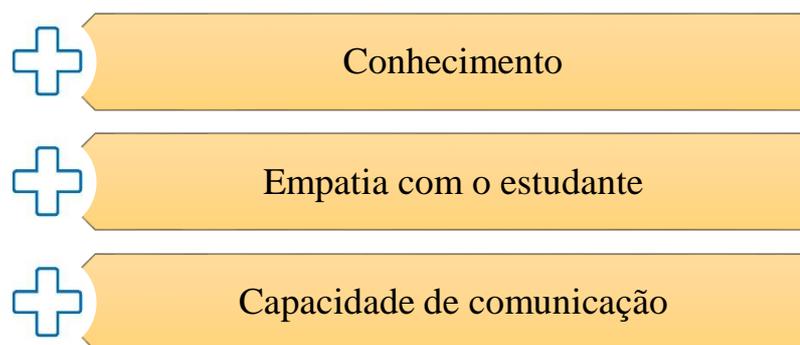


Figura 11. Teoria do tutor efetivo.

Fonte: Elaborada pelos autores.

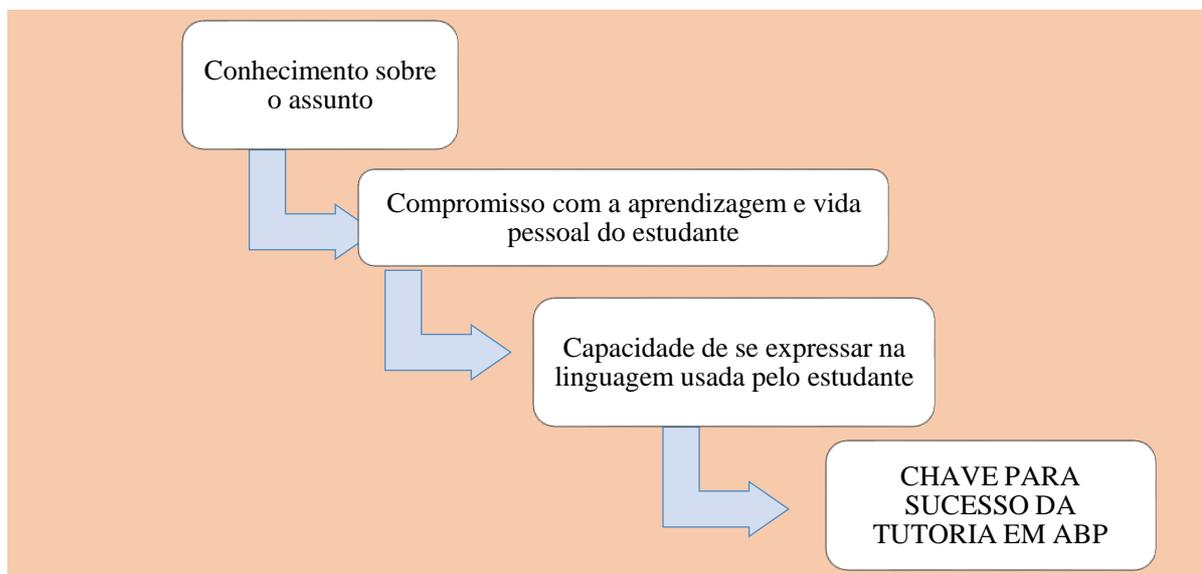


Figura 12. A chave do sucesso da aprendizagem em ABP.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os tutores da ABP ajudam os estudantes a identificar por si mesmos o que sabem e o que não sabem ► **uma configuração poderosa para um aprendizado produtivo.**

“Os seres humanos estão bem enquanto ignoram sua ignorância: esta é a nossa condição normal. Mas quando sabemos o que não sabemos, não podemos suportar” (Lewis Thomas, 1992).

Deve-se ter sempre em mente a importância relativa da experiência disciplinar e das habilidades de facilitação do ensino. Neste contexto, os tutores de ABP mais eficazes frequentemente não são os tutores mais experientes. Geralmente, são docentes com boas habilidades sociais que apreciam o processo da ABP e se preocupam com os alunos do seu grupo.

O conhecimento disciplinar ajuda a ser um bom tutor de ABP e não deve ser subestimado, mas no geral as habilidades de facilitação são as mais importantes (Figura 13).

**O tutor da ABP
tem papel crucial como facilitador
do processo de aprendizagem.**



Figura 13. O tutor da ABP como facilitador da aprendizagem.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Referências

DOLMANS, D. H.; GINNS, P. A short questionnaire to evaluate the effectiveness of tutors in PBL: validity and reliability. **Medical Teacher**, v. 27, n. 6, p. 534-538, 2005

MARTINS, A.C.S. Congruência social, congruência cognitiva e conhecimento do tutor e sua associação com o processo de aprendizagem no grupo tutorial em ABP: estudo longitudinal baseado em mapas conceituais. 2014. Tese (Doutorado em Saúde Materno Infantil) - Instituto de Medicina Integral Prof. Fernando Figueira, Recife, 2014.

MARTINS, A. C.; FALBO NETO, G; SILVA, F. M. Características do Tutor Efetivo em ABP – Uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 1, p. 105-114, 2018.

SCHMIDT, H. G.; MOUST, J. H. What makes a tutor effective? A structural equations modeling approach to learning in problem- based curricula. **Academic Medicine**, v. 70, p. 708-714, 1995.

THOMAS, L. **The Fragile Species**, Simon and Schuster. New York, 1992.

WHITE, H. What makes PBL tutors different? **Biochemistry and Molecular Biology Education**, v. 29, n. 2, p. 79-79, 2001.

3. Competência social, desempenho social e habilidades sociais

Yasmim Berni, Daniela Santos, Claudia Oliveira

Na sociedade contemporânea, as habilidades sociais (HS) são constantemente utilizadas para que as relações interpessoais sejam harmônicas e que suas consequências (competência social) produzam resultados positivos para a comunidade.

Como são definidas as habilidades sociais, a competência social e o desempenho social?

Estes termos têm várias definições, sendo muitas vezes confundidos e utilizados como sinônimos. A definição e separação dos termos pode ser observada na Figura 14.



Figura 14. Definição de habilidades sociais, competência social e desempenho social.

Fonte: Elaborada pelos autores.

O que são reações habilidosas, não habilidosas ativas e não habilidosas passivas? (Figura 15)

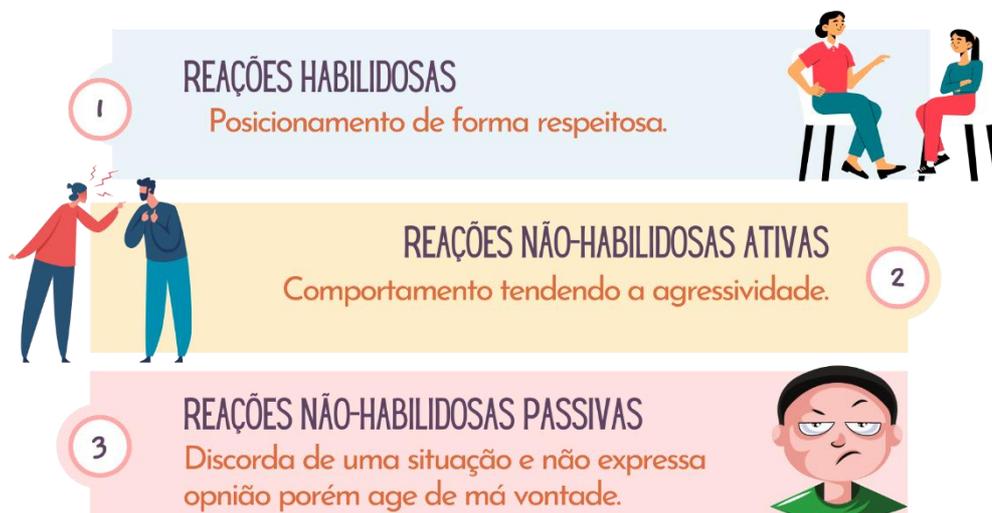


Figura 15. Reações habilidosas, não habilidosas ativas e não habilidosas passivas.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Reações habilidosas: atitudes que auxiliam a competência social pela coerência entre os comportamentos abertos e encobertos, que se adequam às necessidades da situação e às consequências das atitudes.

Exemplo: A pessoa que possui uma reação habilidosa consegue se posicionar de forma coerente e respeitosa diante de uma situação-problema, tendo a inteligência de discordar da opinião da maioria e defender seu ponto de vista, sem fazer com que o outro se sinta desrespeitado ou prejudicado.

No cenário da ABP, o tutor com atitudes habilidosas consegue transmitir o conhecimento para os alunos, tirar as dúvidas, manter a harmonia e o respeito do grupo de tutoria.

Reações não-habilidosas ativas: comportamentos que comprometem a interação e competência social. Nesse tipo de reação, é comum a pessoa se expressar de maneira extrema diante de determinadas situações, com tendência à agressividade verbal ou física, ironia, negativismo, autoritarismo e coerção.

Exemplo: A pessoa consegue defender suas opiniões e expressá-las, mas o faz de

forma errada, fazendo com que os outros se sintam desrespeitados ou incomodados pela forma da abordagem.

Se um tutor que é capacitado e tem o conhecimento necessário para coordenar o grupo tutorial utilizar atitudes não-habilidosas, como autoritarismo, ironia e tom de voz elevado para guiar o grupo, os alunos se sentem intimidados e, conseqüentemente, não conseguem desenvolver o conhecimento de forma satisfatória ou ter uma relação aluno-tutor harmônica.

Reações não-habilidosas passivas: conjunto de comportamentos encobertos frente a um contexto. Pessoas com reações não-habilidosas costumam reagir de maneira encoberta diante de situações de incômodo, mágoa e ressentimento, levando à esquiva das demandas interpessoais, ao invés de enfrentá-las.

Exemplo: São pessoas que não conseguem expressar suas opiniões, evitam se expressar em público e aceitam o que foi decidido em grupo, mesmo não concordando.

Continuando no mesmo cenário da ABP, o tutor que tem reações não-habilidosas passivas gera um ambiente de incertezas, principalmente nos alunos, deixando o grupo tutorial desarmônico e a metodologia prejudicada.

Diante disso, as HS são necessárias em vários campos da vida, como no profissional, educacional, familiar e social (Figura 16).

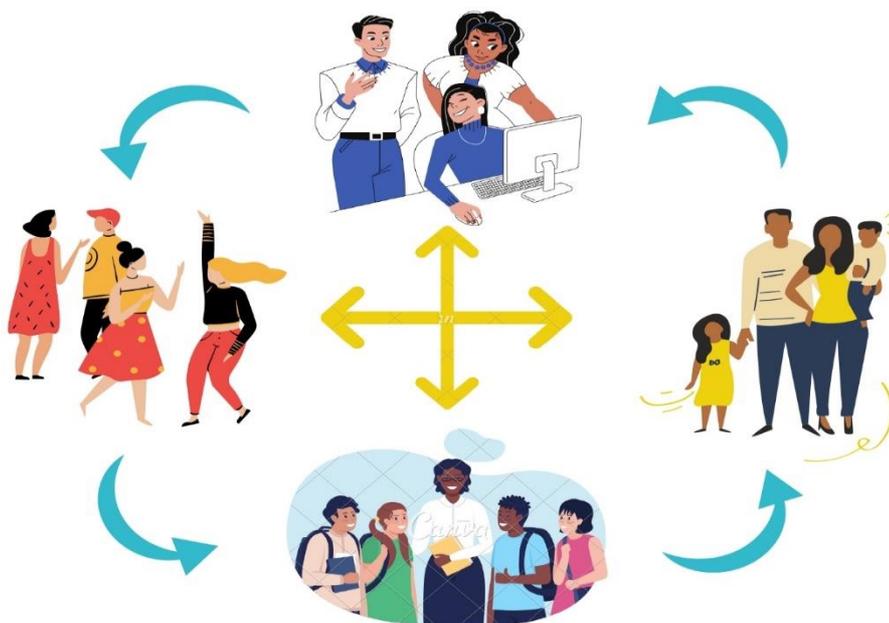


Figura 16.

As habilidades sociais são necessárias para bom

desempenho em vários campos da vida pessoal e profissional.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Quais são as habilidades sociais que resultam em uma competência social favorável?

Existem muitas HS, as quais vão sendo desenvolvidas e aprimoradas de acordo com a maturidade e a experiência de aprendizagem do indivíduo.

Exemplos:

Habilidade de comunicação (saber se expressar, iniciar e manter uma conversa)

Habilidade de expressar sentimentos (demonstrar afeto, empatia, solidariedade)

Habilidade de civilidade (cumprimentar, ser educado)

Habilidade de manejo de conflitos (saber se acalmar, ter autocontrole)

Habilidade de falar em público (comunicar-se, tom de voz audível)

Habilidade de coordenar um grupo (organizar atividades, distribuir tarefas)

Com isso, percebe-se a importância das HS para o desenvolvimento dos indivíduos e para uma melhor convivência em grupo. Os diferentes tipos de HS serão melhor abordados em capítulo posterior deste manual.

As HS podem ser consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento socioemocional e o ajustamento do indivíduo.

Perante esse cenário, a ABP necessita do envolvimento de diversas HS, principalmente por parte do tutor, pois ele é um professor que tem o objetivo de estimular o seu grupo tutorial a solucionar o caso-problema. Caso ele não consiga promover a organização, o raciocínio lógico e uma boa interação do grupo, o método de ensino poderá ser prejudicado, uma vez que ele não transmite diretamente informações, mas facilita a organização das ideias dos alunos, sendo um guia para o seu grupo. É tarefa do tutor levar o aluno a desenvolver autonomia na busca de conhecimento, além de amadurecer e amplificar suas HS.

Na ABP, é essencial que os alunos tenham algumas habilidades iniciais para que haja uma boa discussão e interação dos demais participantes. Além disso, o tutor deve utilizar técnicas para guiar seus alunos a alcançarem os objetivos do caso-problema, sem perder o foco, alcançando uma competência social positiva para o grupo. Porém, devemos lembrar que se não houver equilíbrio entre o tutor e os alunos, nem todos os alunos irão alcançar o amadurecimento do seu conhecimento. Portanto, é necessário que o grupo de alunos, junto ao tutor, revejam suas HS e a sua interação em sala de aula (Figura 17).



Figura 17. Importância do equilíbrio das habilidades sociais dos tutores e alunos.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Existem três dimensões descritivas do construto HS, segundo Caballo (1987/1991) e Del Prette e Del Prette (1996) (Figura 18).

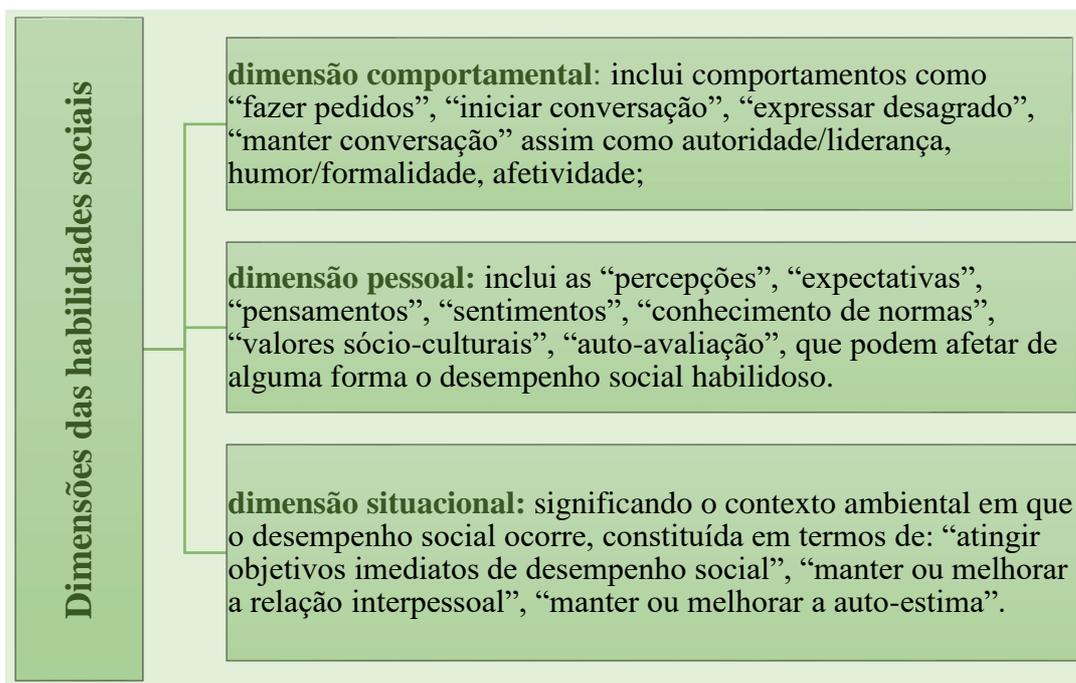


Figura 18. Dimensões descritivas do construto habilidades sociais.

Fonte: Elaborada pelos autores.

NÃO ESQUECER!

✚ As HS traduzem a capacidade de se comportar de maneira adequada em diferentes

contextos e com os diversos tipos de pessoas, resultando na elevada probabilidade de gerar consequências positivas para o indivíduo e o grupo social.

- ✚ A competência social é o resultado final de uma circunstância/discussão, onde foi necessário a utilização das HS para o melhor desempenho possível do grupo.
- ✚ A competência social é situacional, ou seja, ser competente em uma situação não significa ser competente em outra. A competência social está sujeita aos valores, normas da cultura e às características pessoais.
- ✚ Um escore de HS indica o repertório do indivíduo em uma amostra de situações. Possuir um bom repertório de HS não implica em um bom desempenho social. Fatores pessoais (pensamentos, valores, sentimentos, metas) podem influenciar positiva ou negativamente na competência social do indivíduo.
- ✚ A competência e o desempenho social são de fundamental importância para a atuação profissional.

A interrelação entre competência social e HS é utilizada constantemente na ABP, para um aprendizado original e mútuo e para o bom desempenho do grupo (Figura 19).

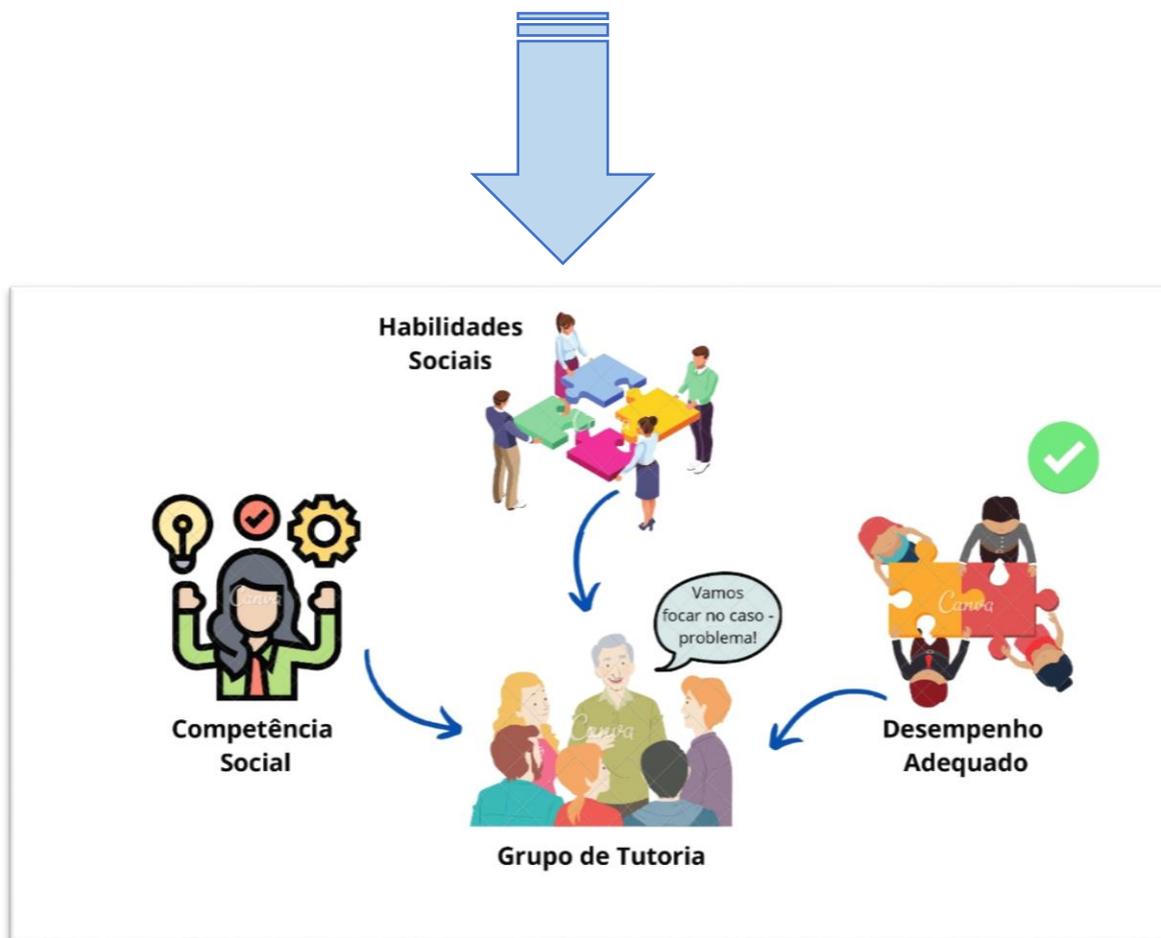


Figura 19. Interrelação de habilidades sociais, competência social e desempenho social na

ABP.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Referências

CABALLO, V. E. **Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Santos, 2003.

CABALLO, V. E. **Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales**. Valencia: Promolibro, 1987.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 2, p. 233-235, 1996.

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

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prete)**: Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001.
DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, p. 517-530, 2008.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARTINS, A. C.; FALBO NETO, G; SILVA, F. M. Características do Tutor Efetivo em ABP – Uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 1, p. 105-114, 2018.

MCFALL, R. M. A Review and reformulation of the concept of social skills. **Behavioral Assessment**, v. 4, p. 1-33, 1982.

4. Os componentes das habilidades sociais

Jessica Cidrão, Daniela Santos, Cláudia Oliveira

As HS dos tutores interferem diretamente no aprendizado dos alunos na metodologia ativa da ABP, podendo ser divididas em comportamentais, fisiológicas e cognitivas (Figura 20).

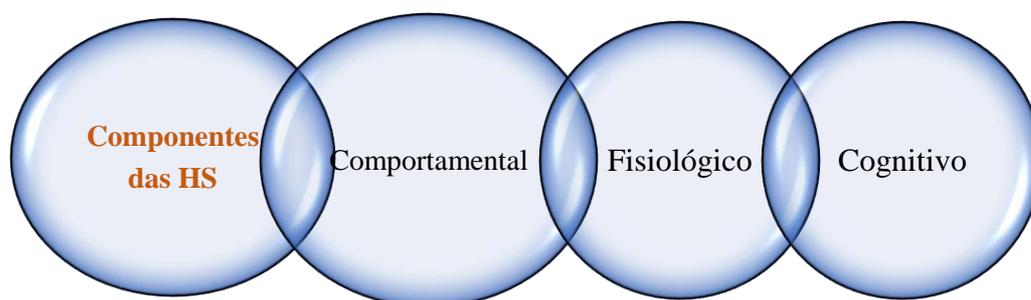


Figura 20. Os componentes das habilidades sociais.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os componentes comportamentais das HS foram divididos em quatro itens (Caballo, 2012), a seguir descritos no Quadro 2:

Quadro 2. Componentes comportamentais das Habilidades Sociais.

Componentes não verbais	inclui o olhar, latência de resposta, sorrisos, gestos, expressão facial, postura, distância/proximidade, expressão corporal, auto manipulação, orientação e aparência pessoal.
Componentes paralinguísticos	inclui a voz, o tempo de fala, os distúrbios de fala e a fluência da fala.
Componentes verbais	são o conteúdo geral da fala, iniciar uma conversação e a retroalimentação, que é a resposta dos ouvintes para que o indivíduo possa modificar sua verbalização adequadamente.
Componentes mistos mais gerais	constituídos por afeto, conduta positiva espontânea, escolha do momento apropriado, tomar a palavra, ceder a palavra, conversação em geral e saber escutar.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A **comunicação não-verbal** ocorre quando o indivíduo continua emitindo mensagens sobre si mesmo aos demais, através do seu rosto e corpo, quando escolhe não falar ou é incapaz de se comunicar verbalmente.

A comunicação não-verbal no contexto da ABP é fundamental, sendo necessário o tutor estar atento para quais mensagens está emitindo ao grupo. Da mesma forma, os alunos também irão receber as mensagens de forma não-consciente, formando impressões do grupo.

O contato visual, a expressão facial, a qualidade da voz, os gestos com as mãos, o conteúdo e a fluência do tutor são elementos que devem ser adequados para que o tutor seja socialmente hábil e possa desenvolver seu papel adequadamente (Figura 21).

Exemplo: se o tutor possui uma fala de incentivo à aprendizagem do aluno, porém o olhar é de desaprovação, provavelmente o aluno não se sentirá incentivado.

O tutor poderá corrigir o aluno, utilizando uma comunicação não verbal que seja positiva para o aluno, ajude a buscar o melhor caminho, e não corrigir de forma a reprovar o aluno.

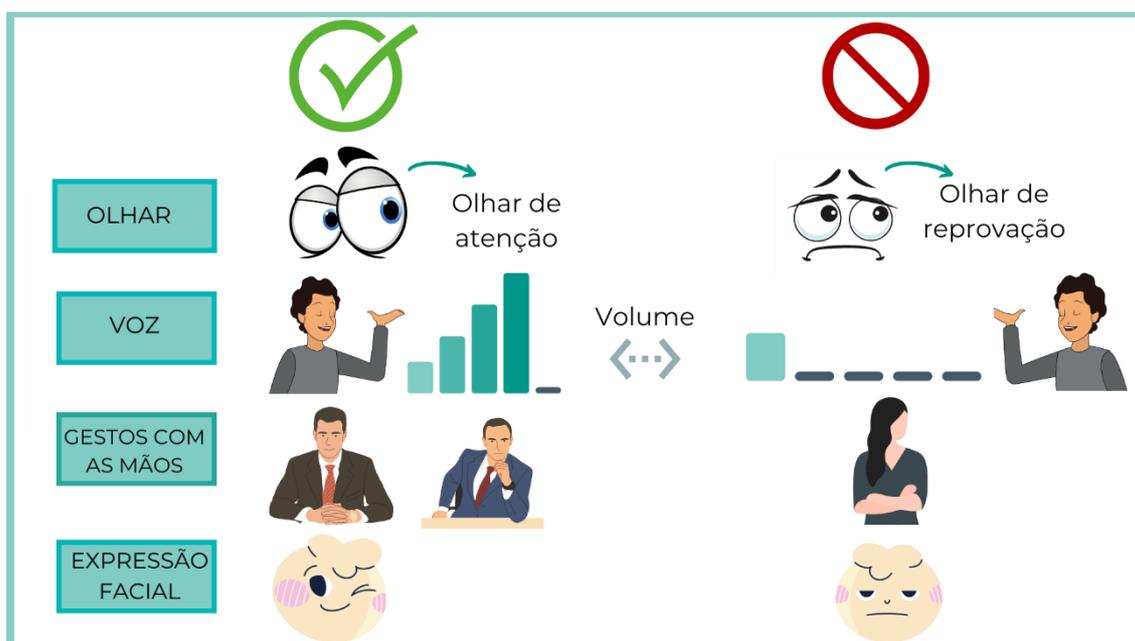


Figura 21. A comunicação não verbal na ABP.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os **componentes paralinguísticos** se referem a “como se fala”. A fala pode comunicar diferentes mensagens quando sofre interferência de alguns sinais vocais, como volume, riso, bocejar, pausas, ênfase, clareza da fala, velocidade.

Indivíduos bem-sucedidos tendem a soar mais confiantes e seguros, o que é muito importante no contexto de tutoria, sendo uma forma de os alunos sentirem mais segurança no ambiente e em seu aprendizado.

A aprendizagem não é apenas determinada por processos cognitivos, mas também pela esfera social, o que depende de uma interação segura e satisfatória entre tutor e aluno (Figura 22).



Figura 22. A aprendizagem depende de uma interação satisfatória entre tutor e alunos.

Fonte: Elaborada pelos autores.

É importante também o tempo de latência, ou seja, o silêncio entre o fim da fala do indivíduo e o início da fala de outro. Uma latência longa é mais adequada para o contexto da aprendizagem, pois é considerada uma conduta passiva, menos agressiva, sem interrupção (Figura 23).



Figura 23. Os componentes paralingüísticos das habilidades sociais.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os **componentes verbais** incluem o conteúdo geral e também a retroalimentação ou *feedback*, sendo este último necessário para que aquele que está falando possa manter ou modificar suas verbalizações. O indivíduo precisa saber se está sendo compreendido e acreditado, bem como se os ouvintes estão satisfeitos, surpresos ou incomodados (Figura 24).

Exemplo: um aluno está verbalizando seus conhecimentos e é retroalimentado com a aprovação de seu tutor → esta ação vai ajudar a continuar seu raciocínio e verbalização.

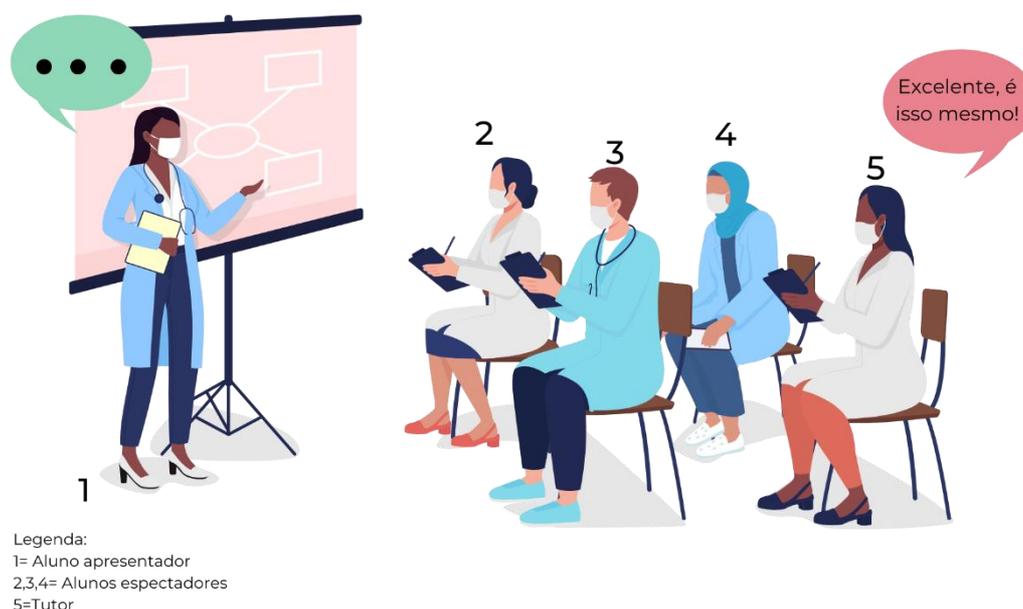


Figura 24. A retroalimentação entre tutor e alunos na ABP.

Fonte: Elaborada pelos autores.

COMPONENTE FISIOLÓGICO

As pessoas geralmente conseguem ter controle sobre o que falam, porém possuem menos controle sobre como falam. Esta dificuldade de controle possivelmente está associada a alterações fisiológicas de estados emocionais.

Os componentes fisiológicos podem ser percebidos através da frequência cardíaca, da pressão sanguínea, do fluxo sanguíneo e da frequência respiratória. Com as emoções e sentimentos que o ambiente pode desencadear no indivíduo, pode ocorrer ativação do sistema nervoso simpático, alterando estes componentes fisiológicos.

Alguns estudos ressaltam que os indivíduos com alta habilidade social demoram menos tempo para reduzir sua ativação do sistema nervoso simpático do que indivíduos com baixa habilidade social (Caballo, 2012).

Dessa forma, o tutor com habilidade social bem desenvolvida, conseguirá controlar seus componentes fisiológicos, de forma a deixar que isso altere o mínimo possível o ambiente de ensino-aprendizagem, comunicando menos mensagens que possam ser negativas para o grupo (Figura 25).



Figura 25. Os componentes fisiológicos das habilidades sociais na interação entre tutor e alunos na ABP.

Fonte: Elaborada pelos autores.

COMPONENTE COGNITIVO

Toda situação e ambiente afeta diretamente um indivíduo, mas o indivíduo não pode se tornar um objeto passivo das forças ambientais. Para que isso não ocorra, é necessário o componente cognitivo das HS, tornando o indivíduo **ATIVO** na escolha de comportamentos.

O componente cognitivo inclui a seleção de comportamentos, situações e estímulos, que são de suma importância.

A percepção do ambiente é muito importante. Cada ambiente possui uma configuração particular, que determina de que maneira é mais adequado se comportar.

Existem diversos tipos de ambientes, cada um exigindo uma postura diferente do indivíduo, como por exemplo, ambiente formal ou informal, ambiente caloroso, ambiente restrito, com diferentes faixas etárias dos grupos, entre outros.

Exemplo: se o tutor percebe o grupo da tutoria como um ambiente caloroso, ele vai se sentir mais relaxado e confortável, agindo, portanto, de forma adequada ao ambiente. Por outro lado, se o ambiente é tenso, o tutor terá que usar alguns artifícios para tornar aquele ambiente propício à aprendizagem (Figura 26).

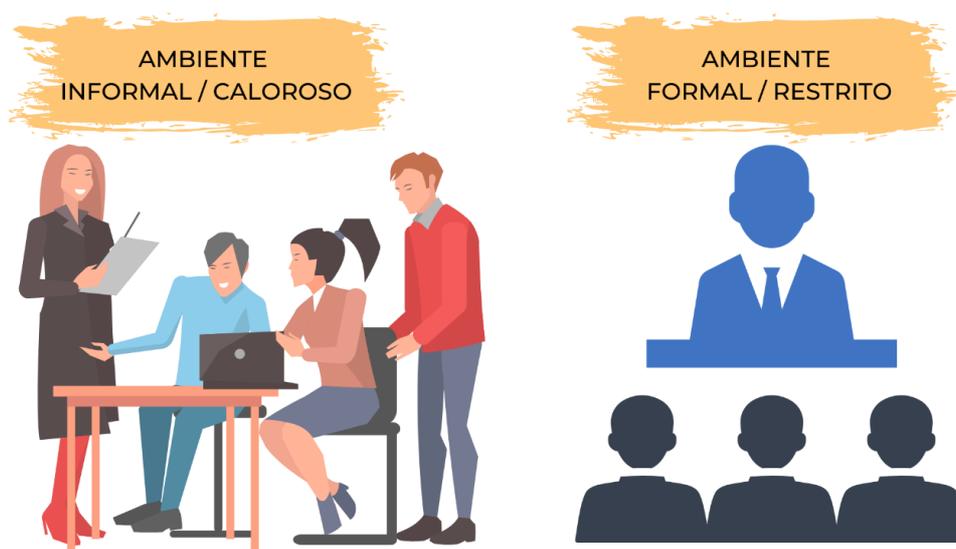


Figura 26. A percepção do ambiente é importante nas interações sociais.

Fonte: Elaborada pelos autores.

É importante o tutor considerar a idade do grupo tutorial, a distribuição segundo o sexo e a cultura, sendo necessária uma postura diferente para o perfil de cada grupo.

As características mais importantes do tutor relacionadas à competência cognitiva estão demonstradas no Quadro 3.

Quadro 3. Características mais importantes do tutor relacionadas à competência cognitiva.

saber quando e como intervir na discussão
ajustar-se às necessidades do grupo
estimular o raciocínio clínico
questionar os estudantes de maneira a estimulá-los a estudar
conduzir a discussão na direção correta

Fonte: Elaborado pelos autores.

Uma sintonia entre a regulação do tutor e a autorregulação do aluno é importante, pois em alguns momentos faz-se necessária a intervenção do tutor, especialmente se os alunos forem incapazes de empregar a atividade de aprendizagem (Figura 27).



Figura 27. Equilíbrio entre a regulação do tutor e a autorregulação do aluno é importante.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Dessa forma, podemos analisar cada componente necessário para alcançar a capacidade de interagir em uma relação de qualidade entre o tutor e o aluno.

Torna-se necessário reunir e integrar todos os componentes das HS, para compreender a comunicação de forma holística e abrangente, pois é importante garantir um processo de socialização saudável, o que não se refere apenas ao desempenho profissional e ao ajuste do indivíduo à instituição, mas também ao bem-estar físico e psicológico dos estudantes e tutores.

Referências

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Caracterização das habilidades sociais de universitários. **Contextos Clínicos**, v. 3, n. 1, p. 62-75, 2010.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo, SP: Santos. 2012.

LIMA, E. R. S.; CRUZ-SANTOS, A. Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, v. 17, n. 4., 2012.

MARTINS, A.C.S. Congruência social, congruência cognitiva e conhecimento do tutor e sua associação com o processo de aprendizagem no grupo tutorial em ABP: estudo longitudinal baseado em mapas conceituais. 2014. Tese (Doutorado em Saúde Materno Infantil) - Instituto de Medicina Integral Prof. Fernando Figueira, Recife, 2014.

VERDE, R.A. **Curso na modalidade a distância para desenvolvimento das congruências do tutor na aprendizagem baseada em problemas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação para o Ensino na Área de Saúde) - Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, 2019.

5. Os tipos de habilidades sociais

Claudia Oliveira, João Pedro Reis, Daniela Santos

Como citado anteriormente, as HS são características importantes para um bom desenvolvimento da tutoria, e conseqüentemente, para melhorar a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, faz-se necessário conhecer essas habilidades para que o tutor possa criar um ambiente propício para um ensino-aprendizagem de qualidade.

O conjunto de HS relevantes pode ser organizado em classes e subclasses de maior ou menor abrangência (Del Prette & Del Prette, 2001). Destacam-se entre as principais classes as expostas na Figura 28.



Figura 28. As principais classes de habilidades sociais.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Outras HS, segundo Del Prette e Del Prette (2017), são:

► **Fazer e manter amizades:** envolve iniciar conversação, ouvir e fazer confidências, ser gentil, elogiar, dar *feedback*, não ser invasivo, manter contato, enviar mensagens, dentre outras;

- ▶ **Expressar afeto e intimidade:** refere-se a namoro e sexo, aproximar-se da outra pessoa, demonstrar afeto através de toque e de palavras de carinho, manter o bom humor, lidar com relações íntimas e estabelecer limites quando necessário;
- ▶ **Respeito:** habilidade de aceitar as pessoas, suas opiniões, pensamentos e ações, mesmo que estes pensamentos e opiniões não sejam compartilhados;
- ▶ **Escuta ativa:** é a capacidade de ouvir atentamente às outras pessoas, demonstrando que elas estão sendo ouvidas;
- ▶ **Negociação:** capacidade de negociar com outras pessoas sobre diferentes interesses, de modo que todas as partes da negociação saiam beneficiadas;
- ▶ **Compreensão:** capacidade de entender as situações sociais e pessoais e responder a elas de maneira assertiva;
- ▶ **Autocontrole:** capacidade para compreender e interpretar sentimentos particulares e responder a eles, controlando os próprios impulsos;
- ▶ **Resolução de conflitos:** capacidade para compreender a realidade de um conflito e buscar alternativas para resolvê-lo, fugindo da agressividade. Uma boa maneira de solucionar um conflito pode ser a negociação.

Um sumário dos tipos de HS está demonstrado na Figura 29.

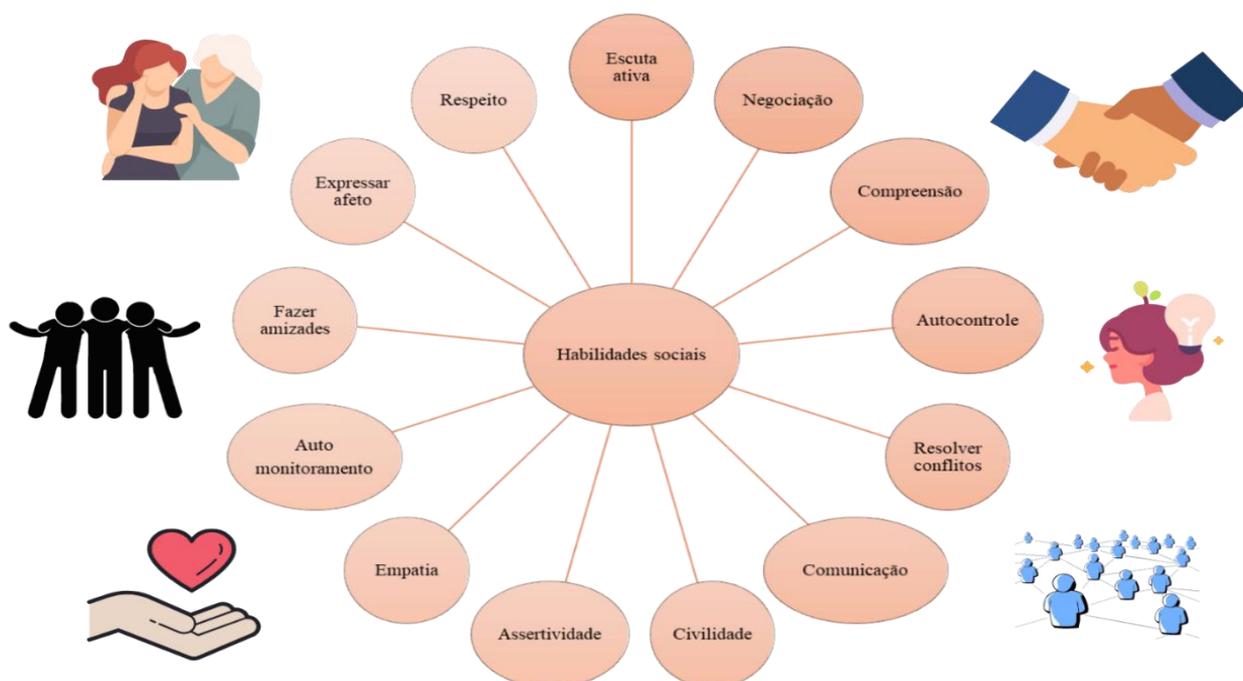


Figura 29. Tipos de habilidades sociais.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Além dos tipos anteriormente descritos de HS, Del Prette e Del Prette (2001) propuseram o conceito de habilidades sociais educativas (HSE).

Este conceito aplica-se às relações professor-aluno e a outros contextos formais (por exemplo, os programas de treinamento em serviço nas organizações).

Segundo Del Prette e Del Prette (2001):

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS → são voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal

As HSE pressupõem utilizar adequadamente os componentes não-verbais (gestos, expressões faciais e corporais) e para linguísticos (volume e forma da fala, clareza, fluência, ênfase, dentre outros) (Del Prette e Del Prette, 2005).

As HS podem ser classificadas em intrapessoais e interpessoais (Quadro 4).

Quadro 4. Habilidades sociais intrapessoais e interpessoais.

INTRAPESOAIS	INTERPESSOAIS
Resolver problemas	Comunicação não verbal
Aumentar atividades prazerosas	Assertividade
Controlar a raiva	Iniciar, manter e encerrar conversas
Lidar com a ansiedade	Falar e ouvir opiniões
Lidar com a frustração	Falar e ouvir sentimentos
Identificar sentimentos/pensamentos negativos e disfuncionais	Dar e receber críticas de forma respeitosa
	Dar e receber elogios

Fonte: Elaborado pelos autores.

As habilidades intrapessoais permitem que uma pessoa use processos de pensamento (consciente e subconsciente) e hábitos mentais eficazes para ter sucesso em relacionamentos pessoais e profissionais e contribuem para decisões e ações efetivas. Entre elas são importantes: o autoconhecimento emocional, o controle emocional e a automotivação.

As habilidades interpessoais traduzem a capacidade de uma pessoa de interagir com outras pessoas de forma positiva e cooperativa. As habilidades interpessoais mais importantes para o contexto do trabalho ou para trabalho em equipe são a resolução de conflitos e de problemas, comunicação e paciência.

Referências

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

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

6. A congruência social, cognitiva e de conteúdo

João Pedro Reis, Daniela Santos, Claudia Oliveira

Na década de 90, Schmidt & Moust (1995), da Universidade de Limburg, na Holanda, usando um modelo de equações estruturais, encontraram como características importantes do tutor efetivo a congruência social (alinhamento social com os alunos), o conhecimento do conteúdo e a congruência cognitiva (capacidade de discutir e questionar os alunos de maneira a estimulá-los a estudar). No modelo equacionado por esses autores, esses domínios são interdependentes.

O conhecimento de conteúdo é necessário para o exercício da regulação de amplitude e profundidade das discussões (congruência cognitiva) o que contribui para que o tutor e alunos fiquem mais à vontade para desenvolver seu processo de aprendizagem em ambiente seguro e sem tensões excessivas (congruência social). (Figura 30).



Figura 30. Interdependência das congruências social, cognitiva e de conteúdo.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Congruência de Conteúdo ou Expertise

O conhecimento de conteúdo (ou *expertise*) é uma habilidade que se refere ao

conhecimento do tutor sobre um determinado assunto. Ainda não temos uma generalização do que seria um tutor “*expert*”. Alguns autores definem como experiência clínica, outros como especialização na área. Apesar dessa falta de uniformização, entende-se essa habilidade como o conhecimento teórico-prático do tutor sobre aquele assunto (Martins, Falbo Neto, Silva, 2018).

CONHECIMENTO DE CONTEÚDO:
traduz o domínio do tutor sobre o tema.

EXPERT em conteúdo: indivíduo que detém habilidades e conhecimentos derivados de treinamento e experiência.

Segundo a literatura, as características da *expertise* em tutoria incluem o conhecimento de conteúdos e o conhecimento pedagógico geral e aplicado aos conteúdos, compromisso com o aumento dos desafios cognitivos oferecidos aos estudantes ao longo da aprendizagem, estímulo ao raciocínio e à articulação de conceitos, e dedicação de substancial esforço para estimular e motivar os estudantes (Grave, Dolmans, Vleuten, 1999).

O tutor exerce uma função de suporte aos alunos, dando apoio para que os estudantes pensem por si mesmos. Existe uma distância cognitiva entre o que o aluno pode aprender sozinho e o que pode aprender com a assistência de uma pessoa com maior nível de conhecimento. Na metodologia de aprendizagem ativa, o tutor não pode transmitir diretamente sua *expertise* ao estudante, devendo sondar o seu conhecimento e estimular atividades cognitivas específicas. Na verdade, ele deve ser um facilitador da aprendizagem na ABP e esta aprendizagem deve ser autogerida pelos alunos.

Sabemos que um bom tutor precisa ter conhecimento sobre o conteúdo abordado para, assim, ter propriedade para falar, tirar dúvidas, aprofundar e comentar sobre as diferenças encontradas entre a teoria e a prática médica, já que certos detalhes não são encontrados nos livros, só a experiência que proporciona tal aprendizado (Figura 31).

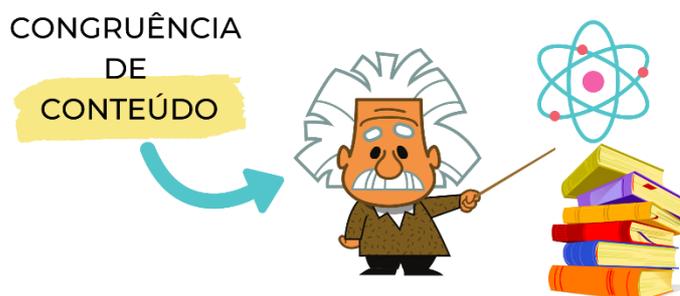


Figura 31. A congruência de conteúdo é fundamental para um debate mais rico entre tutor e alunos na ABP.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Congruência Social

Aqui falamos da inteligência interpessoal do tutor. Em uma tutoria de qualidade, o tutor tem que saber deixar o ambiente agradável, ter empatia e ter uma boa relação com seus alunos para proporcionar um ambiente ameno e mais propício para o aprendizado.

Um ambiente hostil, onde o aluno não se sente à vontade, prejudica o aprendizado já que impede do estudante de perguntar e falar durante a discussão.

Portanto, a congruência social é uma habilidade do tutor de extrema importância, pois assim seus alunos vão se sentir confortáveis para poder aprender (Figura 32).

Congruência social



Figura 32. A congruência social como habilidade importante do tutor, propiciando ambiente aprazível e harmônico para um melhor aprendizado na ABP.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Congruência Cognitiva

Essa habilidade se refere à capacidade do tutor de adaptar todo seu conhecimento em uma linguagem aceitável, para que seus alunos consigam entender. Sabemos que o tutor apresenta um nível de conhecimento superior aos seus alunos, e isso, muitas vezes, dificulta um diálogo com eles.

Portanto, a congruência cognitiva é a habilidade que ajuda a fazer com que todo o conhecimento do tutor seja entendido da melhor forma pelos seus estudantes (Figura 33).

Congruência cognitiva



É a capacidade do tutor de se expressar de forma que o estudante entenda da melhor maneira. Essa congruência mostra a habilidade do tutor em adaptar sua linguagem para que todo seu conhecimento seja compartilhado da melhor forma entre seus alunos. É a habilidade de se fazer entender apesar da diferença de conhecimento entre ele e os estudantes.

Figura 33. A importância da congruência cognitiva na tutoria da ABP.

Fonte: Elaborada pelos autores.

No estudo de Sousa, Falbo Neto e Falbo (2021), onde participaram 34 tutores, dos 88,7%, 93,6% e 98,9% dos docentes apresentaram congruência cognitiva, congruência social e conhecimento do conteúdo presente, respectivamente. Em estudo realizado no Centro Universitário Christus, onde foram avaliados 74 tutores da ABP, verificou-se que 96,5, 84,1% e 97,3% dos tutores têm congruência cognitiva, congruência social e conhecimento do conteúdo presente, respectivamente.

A congruência cognitiva depende da congruência social e de conteúdo para ocorrer de forma satisfatória.

Referências

DOLMANS, D. H. et al. Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. **Medical education**, v. 39, n. 7, p. 732-741, 2005.

GRAVE, W. S. D.; DOLMANS, D. H. M. J.; VLEUTEN, C. P. M. V. D. Profiles of effective tutors in problem-based learning: scaffolding student learning. **Medical education**, v. 33, n. 12, p. 901-906, 1999.

SCHMIDT, H. G.; MOUST, J. H. What makes a tutor effective? A structural equations modeling approach to learning in problem-based curricula. **Academic Medicine**, v. 70, p. 708-714, 1995.

SOUSA, M. O.; FALBO-NETO, G.; FALBO, A. R. Correlação entre os domínios de competência do tutor e o desempenho estudantil: estudo transversal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 3, 2021.

MARTINS, A. C.; FALBO NETO, G; SILVA, F. M. Características do Tutor Efetivo em ABP – Uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 1, p. 105-114, 2018.

7. As habilidades sociais na ABP

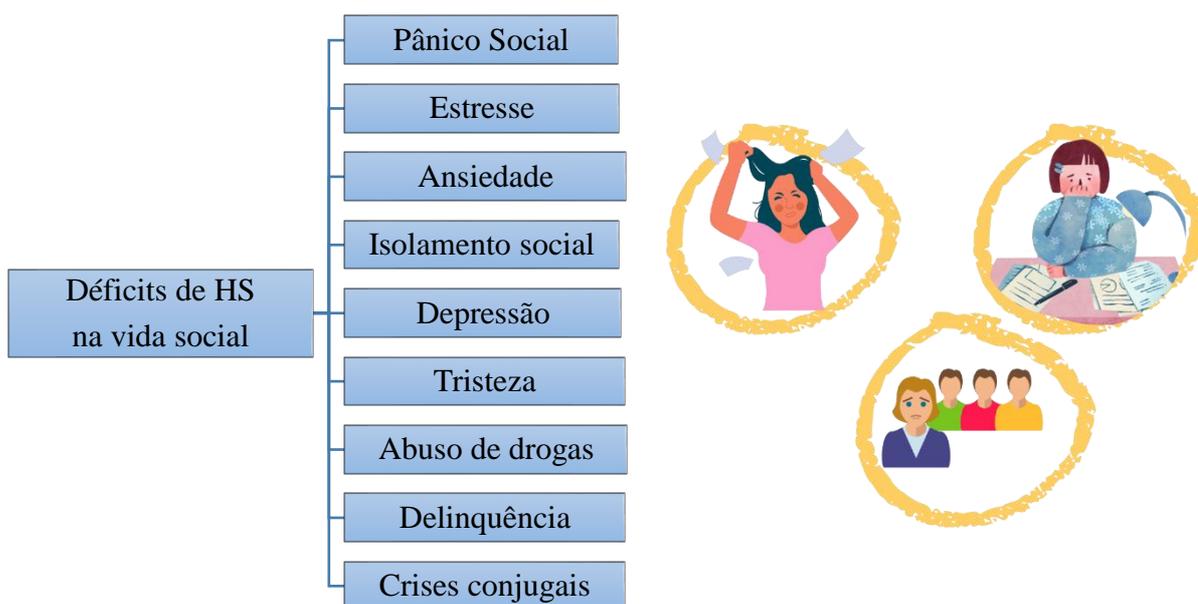
Daniela Santos, Claudia Oliveira

As HS estão relacionadas ao ajustamento acadêmico e ao desempenho profissional, bem como ao bem-estar psicológico dos estudantes universitários.

As deficiências de HS podem ter influência no ambiente de ensino e guardam relação com maior nível de estresse, bem como com depressão e pânico social.

As dificuldades de interação interpessoal de estudantes universitários estão associadas à prevalência elevada de distúrbios psicológicos, fracasso nas atividades acadêmicas e até dificuldade em completar o curso iniciado.

As HS favorecem relações sociais positivas e auxiliam o indivíduo em situações como a discriminação entre objetos, situações ou estímulos, aplicação de regras, identificação, construção e resolução de problemas, constituindo-se em elementos fundamentais para a competência social. Os déficits de HS dificultam o funcionamento social e a capacidade adaptativa do indivíduo, com diversos prejuízos, especialmente para o convívio social, podendo gerar intenso sofrimento psíquico. O indivíduo com deficiência de HS sente-se desajustado, encontra dificuldade no relacionamento amoroso, em iniciar novas amizades, aceitar e fazer críticas, reivindicar direitos, solicitar ajuda, entre outros, o que pode resultar em isolamento social, sentimento de solidão e incapacidade pessoal (Figura 34).



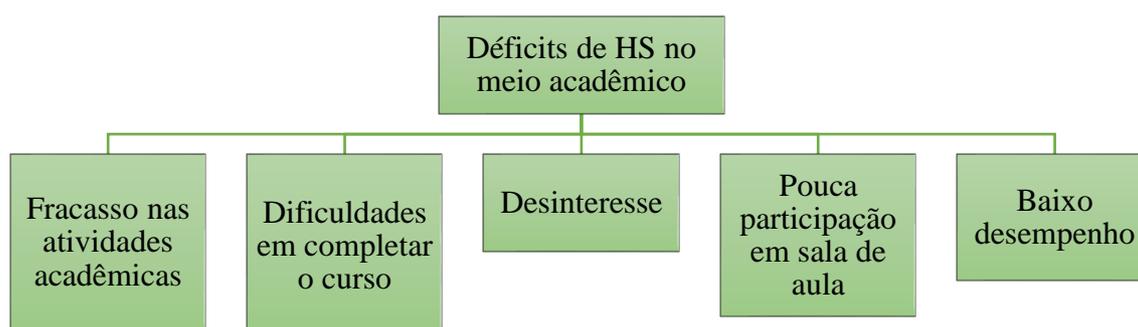


Figura 34. Consequências das deficiências de habilidades sociais na vida social e acadêmica.

Fonte: Elaborada pelos autores.

As HS podem ajudar a reduzir os estados de ansiedade social, que dificultam relacionamentos interpessoais satisfatórios. Um baixo repertório de HS pode estar associado à **ansiedade social** (medo acentuado de situações sociais), baixa autoestima, timidez excessiva, conflitos nas relações amorosas e outros fatores. Do ponto de vista acadêmico, pode ter impacto no desempenho do aluno no ambiente universitário e resultar em transtornos de ansiedade.

A relação entre deficiência de HS e **depressão** pode resultar em dificuldade de aprendizado para o aluno, demonstrando que a busca de melhora no processo ensino-aprendizagem deve passar pela estruturação de desenvolvimento das HS dos alunos e tutores.

Na esfera do ensino superior, a relação professor-aluno pode ter impacto em diferentes aspectos da experiência acadêmica, tais como adaptação à universidade, interesse e participação em sala de aula, desenvolvimento de valores éticos para o exercício profissional, competências para o exercício da cidadania e permanência na universidade, como descrito por vários autores (Oliveira et al., 2014; Hagenauer & Volet, 2014; Marinho-Araújo & Almeida, 2016).

No estudo de Del Prette et al. (2004), avaliando 564 estudantes universitários da psicologia, foi detectado que as HS mais frequentes foram as habilidades assertivas (Fator 1 do IHS-Del Prette: enfrentamento e autoafirmação com risco), as HS de conversação e desenvoltura social (Fator 3) e as de autoexposição a desconhecidos e novas situações (Fator 4). Por sua vez, as HS menos frequentes foram as de expressão de afeto positivo (Fator 2) e de autocontrole da agressividade (Fator 5).

Bolsoni-Silva e Loureiro (2014), avaliando 288 universitários, entre eles 144 com transtorno de ansiedade, constataram a associação entre HS e ansiedade, destacando-se o falar em público, potencialidades, dificuldades e escore total de HS como preditores de ansiedade social.

Os tipos de déficits de HS, indicado pela ocorrência da HS em nível inferior ao esperado diante da demanda social, estão demonstrados no Quadro 5, segundo Angélico, Crippa e Loureiro (2006). Uma demanda é entendida como a situação diante da qual se espera um determinado desempenho social em relação a uma ou mais pessoas.

Quadro 5. Tipos de deficiências de habilidades sociais.

Tipos de déficit de HS	Significado
Déficit de aquisição	Caracteriza-se pela não ocorrência das HS diante às demandas do ambiente
Déficit de desempenho	Caracteriza-se pela ocorrência de uma habilidade específica com frequência inferior à esperada diante das demandas do ambiente
Déficit de fluência	Caracteriza-se pela ocorrência da habilidade com proficiência inferior à esperada diante das demandas sociais

Fonte: Elaborado pelos autores.

A qualidade da relação entre o professor e o aluno depende do repertório de habilidades sociais educativas (HSE) apresentadas pelo docente. Um professor com boas HSE pode administrar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem, o que pode repercutir em mudanças no repertório comportamental dos alunos. O papel do professor como um facilitador ou mediador no ambiente de ensino é fundamental para um processo de ensino-aprendizagem eficaz (Figura 35).



Figura 35. A qualidade da relação entre o tutor e o aluno depende do repertório de habilidades sociais educativas (HSE) do tutor.

Fonte: Elaborada pelos autores.

O aprimoramento das HS de professores pode ajudar a promover um ambiente mais interativo, contribuindo assim para o desenvolvimento acadêmico do aluno. Isto reforça o conceito de que um bom repertório de habilidades sociais é necessário não só para o aluno, mas também para docentes/tutores, a fim de propiciar um melhor ambiente para o aprendizado.

Referências

- ANGÉLICO, A. P.; CRIPPA, J. A. S.; LOUREIRO, S. R. Fobia social e habilidades sociais: uma revisão da literatura. **Interação em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 113-125, 2006.
- BANDEIRA M, QUAGLIA MAC. Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. **Interação em Psicologia**, v.9, n.1, p.45-55, 2005.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. The role of social skills in social anxiety of university students. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 24, n. 58, p. 223-232, 2014.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P. et al. Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, p. 517-530, 2008.
- FURTADO, E. S.; FALCONE, E. M. O.; CLARK, C. Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. **Interação em Psicologia** v. 7, n. 2, p. 43-51, 2003.
- HAGENAUER, G.; VOLET, S. E. Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. **Oxford review of education**, v. 40, n. 3, p. 370-388, 2014.
- MACHADO, J. A.; YUNES, M. A.; SILVA, G. F. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 3, p. 512-526, 2014.
- MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, L. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 5, 2016.
- OLIVEIRA, C. T. et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014.
- PEREIRA, A. S.; WAGNER, M. F.; OLIVEIRA, M. S. Déficits em habilidades sociais e ansiedade social: avaliação de estudantes de psicologia. **Psicologia da Educação**, n. 38, p. 113-122, 2014.
- PEREIRA, A. F. et al. Depressão dificulta a aprendizagem ou dificuldade na aprendizagem provoca depressão? **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 8, n. 4, p. 126-148, 2019.
- VILA, E. M. **Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças**

com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

8. Habilidades sociais de discentes e docentes universitários

Daniela Santos, Claudia Oliveira

A maior parte dos alunos que estão ingressando na universidade encontra-se na fase final da adolescência e ainda estão vivendo dilemas e dúvidas comuns a esse momento da vida: indagações e inseguranças. É natural e até necessária a existência desses conflitos nesse período de entrada na universidade, mas é importante ficar alerta a possíveis dificuldades que eles apresentem e, se necessário, desenvolver estratégias de apoio psicossocial.

Gerk e Cunha (2006) ressaltam as dificuldades encontradas por parte dos estudantes para atravessar esse processo de mudança e consideram que, para haver boa adequação do indivíduo à escola, à universidade e às mudanças sociais que todo esse contexto traz, torna-se necessário capacitá-lo para a busca e para o uso de informações na sua vivência diária. A qualidade da transição do ensino médio para o superior depende, na maioria das vezes, do desenvolvimento psicossocial que o próprio estudante possui, não isentando a escola e a universidade de suas responsabilidades na facilitação desse processo. Quando a escola define como missão formar o aluno para a vida, ela não pode se limitar ao desenvolvimento do raciocínio verbal e lógico. Da mesma maneira, a universidade deve ter como objetivo a formação do aluno de maneira integral, preocupando-se com o seu desempenho acadêmico e com a sua frequência escolar, mas, além disso, é importante que ela incentive o treinamento das habilidades sociais.

Nesse contexto acadêmico, as HS não estão somente relacionadas ao desempenho profissional e ao ajuste do indivíduo dentro da instituição, mas também ao bem-estar físico e psicológico dos discentes universitários, podendo resultar em um processo de socialização saudável e facilitar o processo de adaptação acadêmica (Figura 36).



HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO ACADÊMICO



Figura 36. As habilidades sociais no contexto acadêmico.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Segundo Lima, Soares e Souza (2019), “a qualidade da transição para o ensino superior depende tanto do desenvolvimento psicossocial dos alunos, como da oferta de mecanismos de apoio por parte das respectivas instituições de ensino”. Assim, as vivências do estudante no contexto universitário também envolvem questões relacionais e não apenas de cunho curricular (Figura 37).



<https://blog.psyqueasy.com.br/2018/02/22/acompanhamento-psicopedagogico-ensino-superior/ensino-superior-aluno-psyqueasy/>

Figura 37. A transição para o ensino superior.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Algumas HS são mais relevantes no que tange a investigação e análise de grupos de universitários, como a capacidade de falar em público, apresentar trabalhos acadêmicos e seminários, reclamar com professores, expressar dúvidas, ou seja, a capacidade de intermediação e negociação entre os indivíduos que integram o grupo, levando uma das partes a ceder para a harmonia entre ambas (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010) (Figura 38).



Figura 38. Habilidades sociais importantes no ambiente universitário.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os estudantes universitários constituem uma classe profissional que possui a interação social como fundamento de sua atuação profissional, como objeto ou objetivo dessa atuação. Na vida acadêmica de universidade, um repertório de habilidades interpessoais e de desempenho de falar em público pode ser considerado fundamental para um melhor desempenho acadêmico e social dos indivíduos. Nesse contexto universitário, a necessidade de avaliação do desempenho social possui inquestionável relevância social e educacional, já que o comprometimento social e funcional nessas áreas acarreta prejuízos para a qualidade de vida dessas pessoas.

Uma pesquisa com 223 alunos da Universidade de Oxford, utilizando um questionário com trinta situações sociais, constatou que 40% dos estudantes relatavam dificuldades em lidar com situações do dia a dia, em iniciar uma conversa ou sair para dançar (Bryant & Trower, 1974 *apud* Del Prette & Del Prette; Barreto, 2006). De acordo com os dados analisados, foi observado que tentativas fracassadas de inserção no meio social podem acarretar distúrbios psicossociais e contribuir para o fracasso acadêmico e evasão do curso. Mais uma vez, um repertório adequado de HS pode resultar para o aluno em mais sucesso na vida, o que pode amenizar os efeitos negativos das vivências estressantes que possam aparecer.

Existem diversos comportamentos importantes para avaliar no meio universitário,

conforme Figura 39, e segundo Bandeira e Gaglia (2005) e Del Prette et al. (2006).

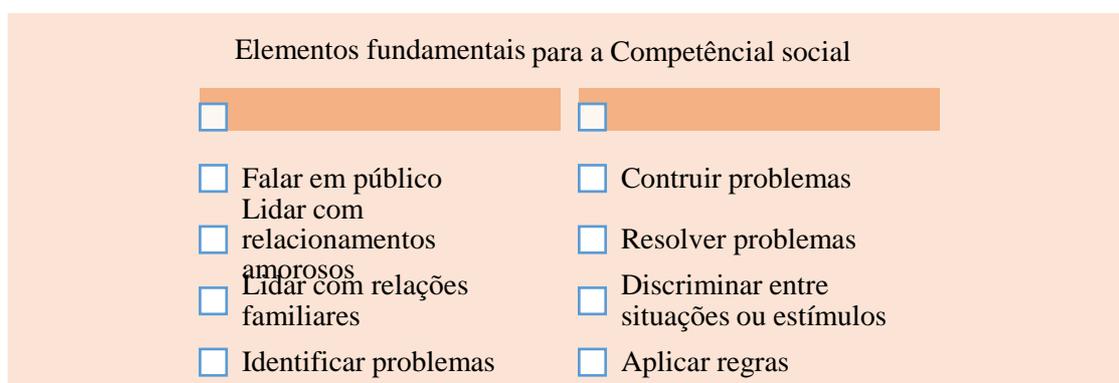


Figura 39. Componentes importantes para avaliar no ambiente universitário.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Instrumentos de medidas de HS facilitam a identificação de dificuldades de HS, contribuindo tanto para a adaptação acadêmica, como para inserção do mercado de trabalho. No entanto, ainda que diversas pesquisas mostrem o interesse nas HS de universitários, existe no Brasil uma pobreza de escalas, fazendo-se necessário a existência de mais instrumentos para estudar os comportamentos acadêmicos-sociais (Soares et al. 2011; Soares et al., 2017).

Seguem alguns exemplos de instrumentos utilizados no contexto acadêmico para avaliar as habilidades dos estudantes universitários (Figura 40):



Figura 40. Instrumentos utilizados no contexto acadêmico para avaliar as habilidades dos estudantes universitários.

Fonte: Elaborada pelos autores.

O IHS-Del-Prette teve, desde seu lançamento, uma grande aceitação no Brasil, em diversos contextos, como acadêmico e profissional, provavelmente consequência da falta de um instrumento desse tipo até então e ao aumento da relevância do tema “HABILIDADES SOCIAIS” em quesitos de pesquisa. Esse questionário tem sido considerado como “padrão-ouro” para a avaliação de outros instrumentos no Brasil, além de ter impulsionado com inspiração a elaboração dos itens de novos instrumentos (Del Prette & Del Prette, 2018).

Soares et al. (2017) analisaram o impacto dos comportamentos sociais acadêmicos nas HS de 289 estudantes universitários de instituições públicas e privadas por meio do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) e do Inventário de Comportamentos Sociais Acadêmicos (ICSA). Os estudantes com as HS mais bem desenvolvidas tinham melhor comportamento social acadêmico, sendo observado maior capacidade de se relacionar e de se expressar em um grupo,

aumentando sua participação em discussões acadêmicas.

Os testes sociométricos, de uma maneira geral, permitem a compreensão e objetivação do caráter de relações que possam ser representados em um determinado grupo, proporcionando o entendimento da aprendizagem e o bom relacionamento dos grupos. Nesse sentido, pesquisa realizada com 128 estudantes universitários, utilizou o IHS e um protocolo sociométrico para avaliar o poder preditivo das HS colhidas por autorrelato e dos comportamentos sociais não verbais avaliados pelos pares. O comportamento não verbal apresentou mais variabilidade da aceitação e da rejeição social, em comparação às medidas de autorrelato. Logo, existem diferenças em condutas que provocam aceitação e que minimizam rejeição no contexto educacional universitário (Silva et al., 2017).

Nota-se que esses instrumentos de avaliação das HS poderão auxiliar na percepção da existência ou a ausência de déficits em HS, concluindo que não existe uma única forma de se comportar, mas uma diversidade de comportamentos que podem variar de acordo com a pessoa, suas crenças, valores e atitudes (Caballo, 2012).

Em relação aos **docentes**, o número de trabalhos avaliando as HS de docentes universitários é muito inferior àqueles com estudantes universitários.

Inicialmente, é necessário enfatizar o que seriam as competências pedagógicas de um docente, segundo Masetto (2003) (Quadro 6):

Quadro 6. Competências pedagógicas de um docente.

Compreender o processo de ensino e aprendizagem.

Ter capacidade de relacionar sua disciplina com o restante do currículo e com a prática profissional.

Compreender a relação professor-aluno e aluno-aluno.

Ser capaz de identificar, usar e avaliar os efeitos de diferentes estratégias de ensino, empregando-as de acordo com as necessidades e características de seus alunos e do conteúdo que está sendo abordado.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas metodologias ativas, o professor atua como orientador da aprendizagem e o aluno, como agente de sua própria aprendizagem. Esta forma de aprender requer o desenvolvimento

de habilidades e comportamentos sociorrelacionais. A competência de estabelecer relações com os alunos torna-se muito importante para o exercício da docência e para o processo de ensino-aprendizagem (Figura 41).

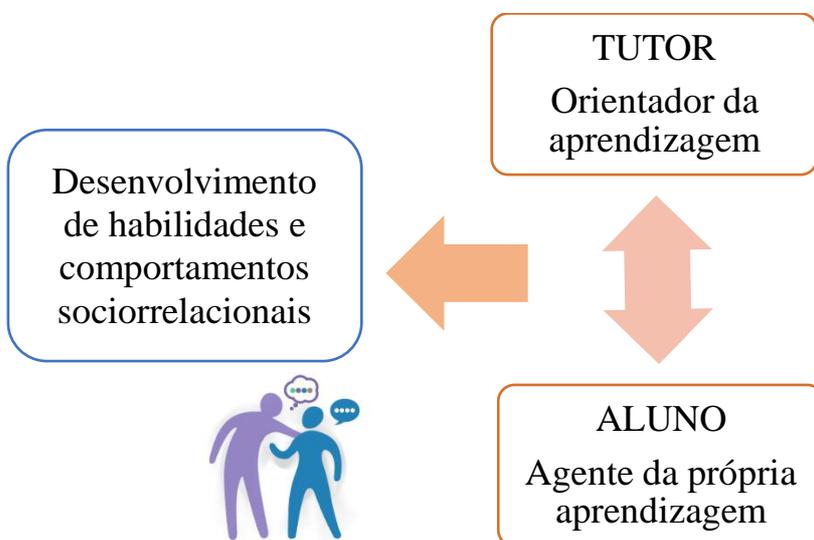


Figura 41. ABP requer o desenvolvimento de habilidades e comportamentos sociorrelacionais. Fonte: Elaborada pelos autores.

Na revisão sistemática de Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018), enfatiza-se que a relação professor-aluno pode ter muitas consequências na vida acadêmica do aluno, a seguir descritas (Quadro 7):

Quadro 7. Consequências da interação professor-aluno na vida acadêmica do aluno.

Satisfação com a experiência universitária e adaptação acadêmica
Impacto sobre a evasão da universidade
Interesse e participação dos alunos em sala de aula
Qualidade de vida do discente
Qualidade do processo de ensino-aprendizagem
Incorporação de valores essenciais ao exercício profissional e ético
Maior aprendizagem dos conteúdos acadêmicos
Aproveitamento de oportunidades para engajamento em pesquisas, projetos de extensão e atividades não acadêmicas (teatro, música, esportes)
Orientação para a vida

Fonte: Elaborado pelos autores.

Isso revela que a importância da temática de HS no ensino vem crescendo nos últimos anos, mas a avaliação destas HS em docentes universitários ainda é pequena. Conclui-se então

que o estudo das HS possibilita identificar as necessidades de programas ou intervenções de treinamento de habilidades sociais (THS), sendo importante avaliar a eficácia das intervenções sobre esse repertório.

Referências

- ANGÉLICO, A. P. **Transtorno de ansiedade social e habilidades sociais: estudo psicométrico e empírico**. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.
- BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. C. Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 45-55, 2005.
- BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em revista**, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.
- CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo, SP: Santos. 2012.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BARRETO, M. C. M. Treinamento de habilidades sociais em grupo com estudantes de psicologia: avaliando um programa de intervenção. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 217-234.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Inventário de habilidades sociais 2 (IHS2-Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2018.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, p. 517-530, 2008.
- GERK, E.; CUNHA, S. M. As habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In: **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**, v. 1, 2006.
- LIMA, C. A.; SOARES, A. B.; SOUZA, M. S. Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. **Psicologia Clínica**, v. 31, n. 1, p. 95-121, 2019.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, SP: Summus. 2003.

SILVA, A. G.; BARTHOLOMEU, D.; MONTIEL, J. M. Habilidades sociais e comportamento social não verbal: Implicações para a aceitação e rejeição na universidade. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 17-27, 2017.

SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MELLO, T. V. S. Estudo para a construção de um instrumento de comportamentos acadêmicos-sociais para estudantes universitários. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 488-506, 2011.

SOARES, A. B. et al. O impacto dos comportamentos sociais acadêmicos nas habilidades sociais de estudantes. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 69-80, 2017.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inventário de habilidades sociais educativas do professor universitário-versão aluno (IHSE-PU-Aluno): dados preliminares. **Avaliação Psicológica**, v. 17, n. 2, p. 260-270, 2018.

9. Treinamento de habilidades sociais

Daniela Santos, Claudia Oliveira, Louyse Teixeira

O ser humano começa a desenvolver HS no momento em que nasce, pois neste momento já traz consigo um comportamento individual, ligado à hereditariedade. O comportamento de cada um pode ser definido pela aprendizagem ao longo da vida, de forma que o repertório de HS vai ficando cada vez mais elaborado durante o desenvolvimento pessoal. Este aprendizado ocorre a partir da interação social (Figura 42).

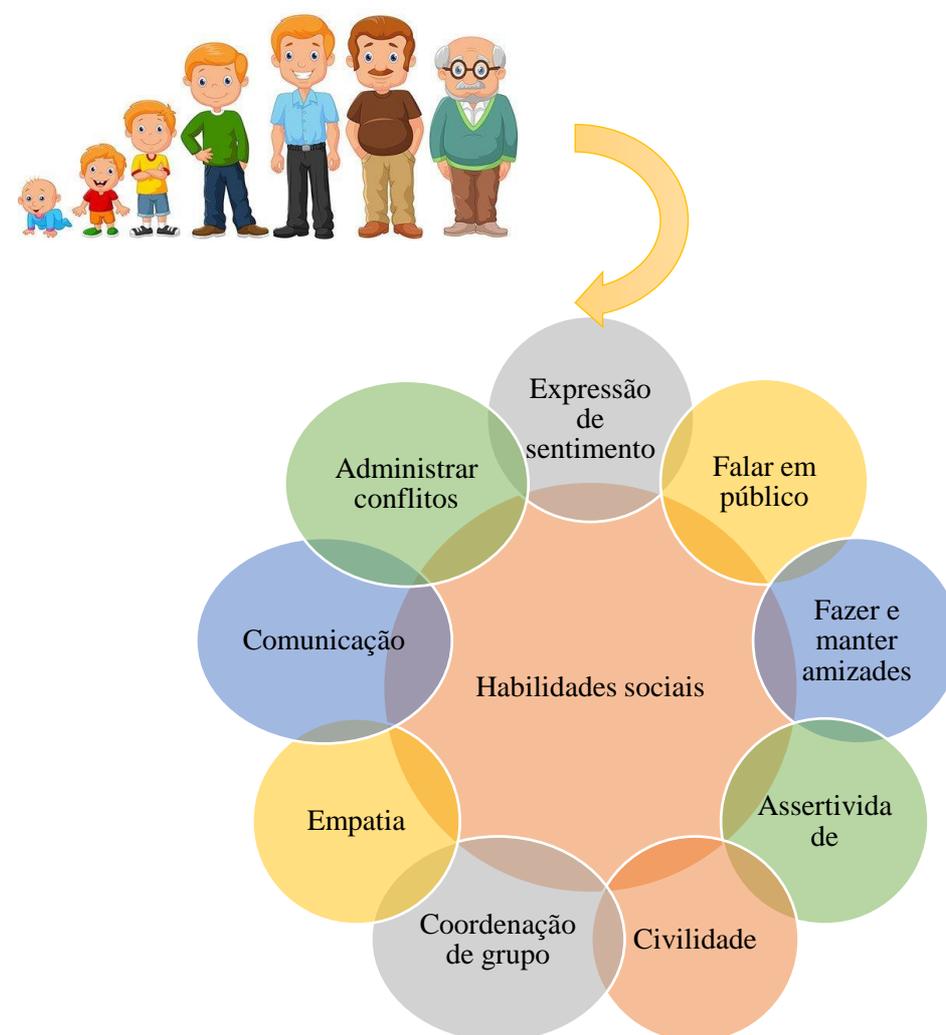


Figura 42. O desenvolvimento das habilidades sociais ao longo da vida.

Fonte: Elaborada pelos autores.

O desenvolvimento de um repertório de comportamentos socialmente competentes está diretamente ligado à qualidade de vida, ao bem-estar físico e a uma boa saúde mental,

significando que as interações sociais são extremamente importantes em todas as etapas do desenvolvimento humano (Figura 43).

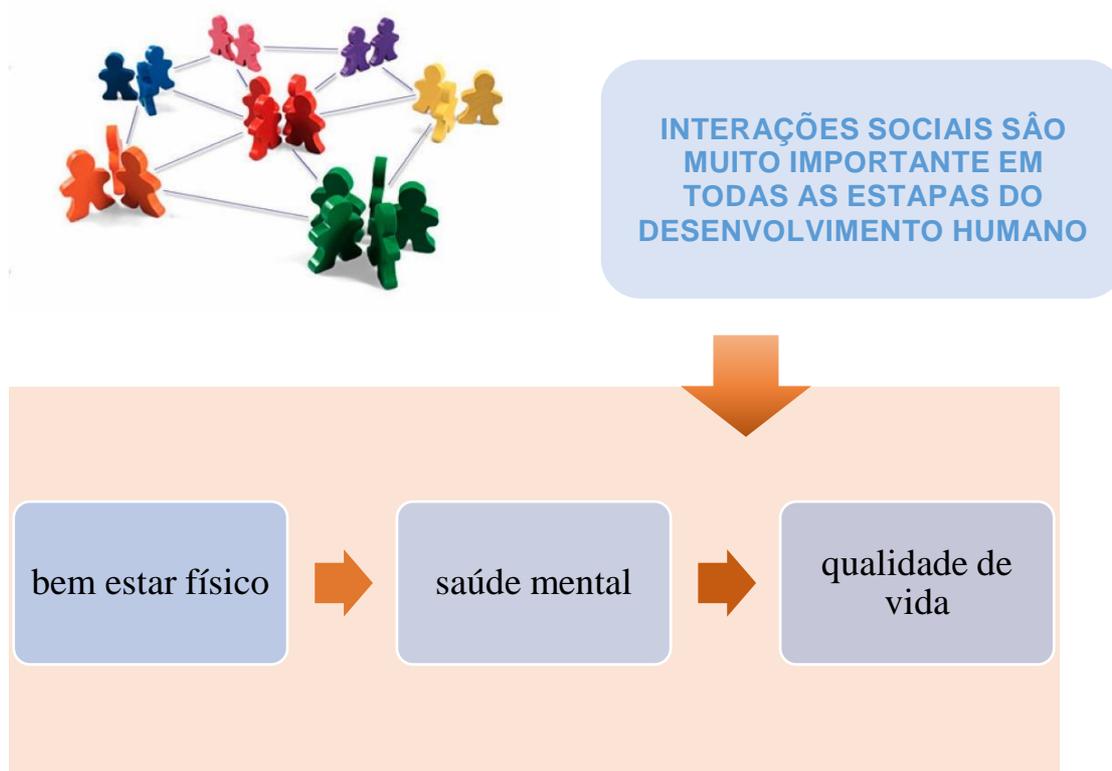


Figura 43. O papel das interações sociais no desenvolvimento humano.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Indivíduos com bons relacionamentos interpessoais tendem a ser mais saudáveis, menos propensos a doenças e também mais produtivos no trabalho. O indivíduo socialmente competente é visto como autorreforçador, com boa autoestima e bom senso de autoeficácia, facilitando seu convívio com as adversidades e o enfrentamento diante de situações estressantes.

As HS podem ser aprendidas de forma **não sistemática** (no convívio com a família, amigos, colegas de estudo, de trabalho, etc.) e de forma **sistemática** (nos programas de Treinamento de Habilidades Sociais). A aprendizagem das HS acontece nas interações familiares, no convívio com amigos, cônjuge, colegas de trabalho e mídias sociais, estando relacionada à observação e à percepção do que determinado tipo de comportamento ocasiona para si mesmo ou para os outros, com uma tendência a repetir comportamentos com resultados

satisfatórios e a excluir aqueles com consequências desagradáveis.

Um indivíduo precisa aprender continuamente novas HS, considerando que o ambiente está em contínua transformação e grande parte desse ambiente é social (Figura 44).

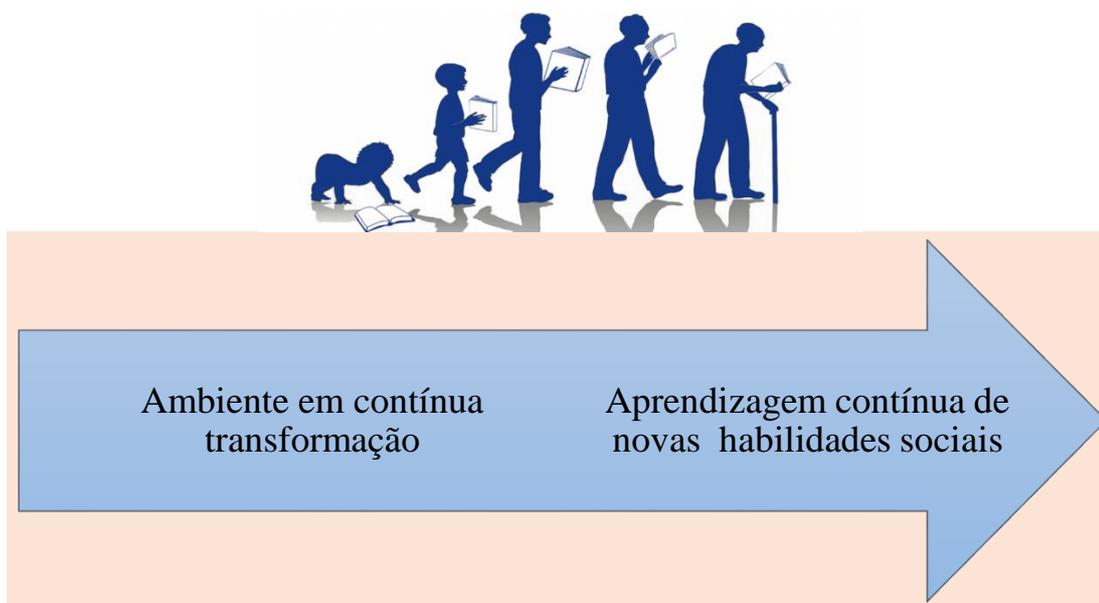


Figura 44. Aprendizagem contínua ao longo da vida é essencial.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Foto disponível em: <https://geomedi.edu.ge/wp-content/uploads/2020/10/lifelong-learning-1024x378.png>

Embora as HS sejam aprendidas ao longo da vida, quando as condições não favorecem essa aquisição, o processo pode ser recuperado por meio de treinamento sistemático, em contextos estruturados e por meio de estratégias grupais bem conduzidas. O campo teórico-prático atualmente designado por “Treinamento de Habilidades Sociais” (THS) possui algumas premissas básicas, importantes para a sua compreensão e, também, para a aplicabilidade de suas tecnologias de avaliação e intervenção. Entre elas, podemos citar que as HS são aprendidas e contemplam as dimensões pessoal, situacional e cultural (Del Prette & Del Prette, 1999) e que um bom repertório de HS não garante um desempenho socialmente competente (Bolsoni - Silva, 2002).

Muitos programas têm sido estruturados para diversos contextos com a finalidade de promover o aprendizado de HS de maneira sistematizada. A capacitação dos educadores em HS profissionais é indispensável para diversos fatores, segundo Del Prette e Del Prette (2006) (Figura 45):

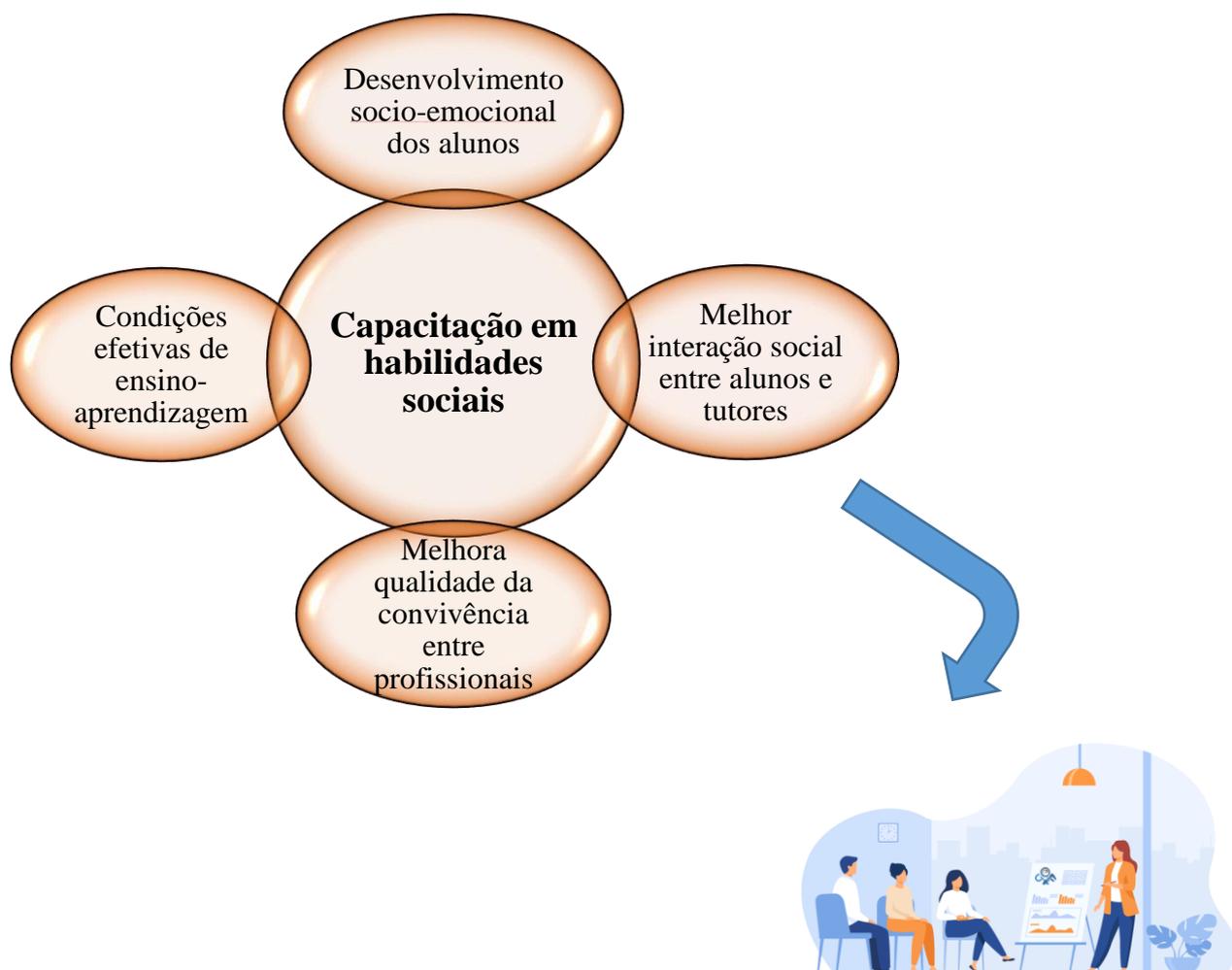


Figura 45. A necessidade de capacitação dos educadores em habilidades sociais profissionais.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nos cursos com metodologias ativas de aprendizagem como ABP, os tutores precisam conhecer e desenvolver habilidades importantes: resolver conflitos entre pessoas e dentro do grupo, coordenar tarefas em grupo, manter relações satisfatórias no local de trabalho, ser otimista e perseverante, estar automotivado para o ensino, saber lidar com suas emoções, com as emoções dos alunos, com situações de estresse e com críticas, ser criativo, ter autocontrole, confiar em suas capacidades, saber fazer e receber elogios, entre outras (Figura 46).



Figura 46. Habilidades importantes para tutores da ABP.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Dois conjuntos de competências são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, segundo Del Prette e Del Prette (2013), estando descritos no Quadro 8:

Quadro 8. Conjunto de competências fundamentais para o ensino-aprendizagem.

Competência interpessoal	Habilidade analítica
<ul style="list-style-type: none"> • Percepção das demandas do contexto escolar • Flexibilidade • Conhecimento do nível sociocultural dos alunos • Utilização de práticas educativas que possam levar os alunos a resolver os problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação, análise e discriminação sobre o progresso dos alunos • Relevância do crescimento no contexto educacional • Habilidades de reflexão de suas práticas pedagógicas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Alguns dos objetivos do treinamento de tutores é identificar, definir e avaliar as HS, auxiliando o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de se relacionar com o outro de maneira produtiva e satisfatória. Um treinamento das habilidades sociais educativas dos tutores pode permitir que os mesmos utilizem diferentes alternativas de desempenho às demandas da sala de aula, tenham flexibilidade para mudar suas condutas frente ao desempenho do aluno, possam discriminar o progresso dos alunos de acordo com suas capacidades reais ou potenciais e tenham mais criatividade nas interações educativas em sala de aula.

O THS também pode ajudar a melhorar as relações interpessoais no ambiente de trabalho. Este treinamento deve visar desenvolver a capacidade de iniciar, conduzir e encerrar conversações; fazer e responder perguntas de forma eficaz; falar em público adequadamente; expressar amor, agrado e afeto, bem como, incômodo ou desagrado; defender os próprios direitos mantendo o respeito ao outro; pedir ajuda, bem como dar apoio; a sabedoria de saber dizer não; a empatia; elogiar e aceitar elogios; expressar opiniões; desculpar-se ou admitir não conhecimento; mudar e saber pedir mudança de comportamento do outro; solicitar e fornecer *feedback* positivo e negativo, entre outras habilidades. Quando o profissional se torna socialmente hábil (ou com competência social), o resultado será apresentar relações pessoais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras, além de bem-estar físico e mental e bom funcionamento psicológico.

No Brasil, existe uma predominância de programas de THS com abordagem cognitivo-comportamental, amplamente descrito por Del Prette e Del Prette (2011). Esses programas abrangem diferentes modelos, tais como: cursos de formação de professores, ações terapêuticas, programas universitários e educativos. O THS compreende duas etapas, não

necessariamente separadas: a de avaliação e a de intervenção (Figura 47).



Figura 47. Etapas do Treinamento de Habilidades Sociais.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A **avaliação** busca identificar déficits de HS e excessos comportamentais, respostas emocionais concomitantes e crenças distorcidas que estejam contribuindo para a ausência de comportamentos socialmente habilidosos. Na **intervenção**, entre as técnicas mais empregadas constam o fornecimento de instruções, ensaio comportamental, modelação, modelagem, *feedback* verbal e em vídeo, tarefas de casa, reestruturação cognitiva, solução de problemas e relaxamento. Para as intervenções que são em grupo, citamos as vivências, as quais apresentam atividades que mobilizam sentimentos, pensamentos e ações, tendo o objetivo de minimizar disfunções comportamentais e maximizar as HS.

No contexto da vida acadêmica, existem diversas dificuldades ligadas às habilidades de relacionamento interpessoal em discentes. Nesse sentido, Lima, Soares e Souza (2019) realizaram e avaliaram a efetividade de um programa de THS com onze estudantes de instituições públicas e privadas de ensino superior. Os autores usaram o ICSA e o IHS e perceberam a relação entre as habilidades sociais, vivências acadêmicas e comportamentos sociais acadêmicos. Todos os participantes tiveram ganhos quanto à aquisição de HS e observou-se que existe relação associativa positiva desses quesitos. Os resultados desse estudo

chamaram a atenção para a importância de as universidades possuírem recursos que auxiliem os alunos em suas mais variadas necessidades, seja no campo acadêmico ou das relações interpessoais.

O ambiente universitário é adequado para a aprendizagem de novas habilidades, uma vez que os atores deste ambiente se encontram diante de novos desafios na vida pessoal e profissional. Entretanto, o meio universitário não pode esperar que as competências sociais e técnicas se desenvolvem por meio de currículo oculto, sendo assim, necessário um ensino sistematizado e planejado destas competências (Figura 48).

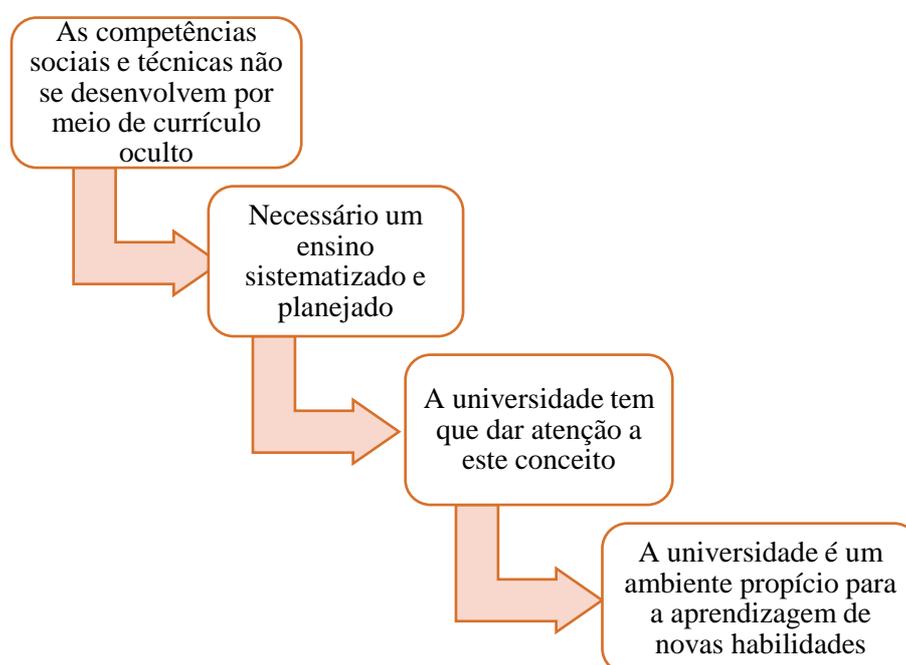


Figura 48. A universidade como ambiente propício para a aprendizagem de novas habilidades.

Fonte: Elaborada pelos autores.

É importante ainda ressaltar que as HS podem sofrer intervenções a nível da prevenção primária, secundária e terciária (Quadro 9). Programas de desenvolvimento de HS são uma importante ferramenta em todos os níveis de atuação em saúde. Ajudam a promover a saúde mental, uma vez que as HS são um fator de proteção ao desenvolvimento humano.

Quadro 9. Tipos de intervenção dirigidas às habilidades sociais.

Tipos de intervenção	Significado
Prevenção primária	Intervenções dirigidas a grupos ou pessoas expostas a fatores de risco (contextos não favoráveis ao desenvolvimento de habilidades sociais satisfatórias, mas não acometidas de problemas interpessoais).
Prevenção secundária	Intervenções dirigidas a grupos ou pessoas expostas a fatores de risco para problemas interpessoais (exemplo: crianças, adolescentes, pais e adultos com problemas de relacionamento interpessoal).
Prevenção terciária	Intervenções para reduzir as consequências de déficits acentuados de habilidades sociais (exemplo: pessoas portadoras de autismo ou esquizofrenia, gagueira, deficiência mental leve), sem pretensão de cura

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação às iniciativas de THS no Brasil, considerando a importância das HS na formação dos universitários, foram implementados “Programas de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP)” para professores do curso de Ciências Exatas, assim como testada por Del Prette et al. (1999).

O PRODIP utiliza o método vivencial, ou seja, usa um conjunto de atividades estruturadas simulando situações do dia a dia de relacionamento social dos participantes, a fim de demandar atenção a sentimentos, pensamentos e ações, objetivando suprir deficiências e aumentar as HS em programas de THS em grupo (Del Prette & Del Prette, 2001).

Gorayeb, Cunha Neto e Bugliani (2003) construíram um programa denominado “Habilidades de vida com adolescentes e professores de uma comunidade de Ribeirão Preto (SP)”, a fim de aprimorar habilidades para lidar com situações de risco que podem levar a abuso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, violência no trânsito e morte por acidente. O programa aconteceu com sessões grupais e encontros semanais, onde, através de dinâmicas de grupo, dramatizações e outras modalidades, foram treinadas habilidades como resolução de problemas e tomada de decisão, pensamento crítico e criativo, comunicação adequada, relacionamento interpessoal, medidas de autoconhecimento, se colocar no lugar do outro, lidar com sentimentos e estresse.

Uma intervenção voltada para psicólogos e estudantes de psicologia, que utilizam muito as relações interpessoais em seu trabalho, foi realizada por Del Prette, Del Prette e Barreto (1999), da qual participaram 39 alunos designados para o Grupo Experimental ou Grupo Controle. Foram realizadas sessões semanais para discussão de informações sobre como aplicar

o THS e vivências grupais para diminuição da ansiedade, reestruturação cognitiva, resolução de problemas e aprimoramento das habilidades sociais comumente necessárias nas interações pessoais, grupais e profissionais, em grau de complexidade crescente. Foram realizadas análises qualitativas posteriormente, revelando satisfação dos participantes com os resultados do programa, o que demonstra a importância de programas de THS para o corpo docente das instituições de ensino.

Referências

- BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em psicologia**, v. 6, n. 2, 2002.
- BORTOLATTO, M. O. et al. Treinamento em habilidades sociais com universitários: Revisão sistemática da literatura. **Psico (Porto Alegre)**, v. 52, n. 1, p. 35692-35692, 2021.
- CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo, SP: Santos. 2012.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.; BARRETO, M. C. M. Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. **Psicología conductual**, v. 7, n. 1, p. 27-47, 1999.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. O uso de vivências no treinamento de habilidades sociais. In: MARINHO, M.L.; CABALLO, V. E. (Orgs.), **Psicologia clínica e da saúde**. Londrina (Brasil): APICSA, 2001, p. 117-135.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Relações interpessoais e habilidades sociais na Educação**, 2006. Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br>. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P, (Orgs.). **Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 19-56.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Social skills inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and studies in Brazil. **Social anxiety disorders**, p. 49-62, 2013.
- FALCONE, E. O. Contribuições para o treinamento de habilidades de interação. In: GUILHARDI, H. J. et al. (Orgs.). **Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento**. Santo André, SP: ESETEc. 2002, p. 91-104.
- GORAYEB, R.; CUNHA NETTO, J. R.; BUGLIANI, M. A. P. Promoção de saúde na adolescência: experiência com programas de ensino de habilidades de vida. In: TRINDADE, Z. A.; ANDRADE, A. N. (Orgs.), **Psicologia e saúde: um campo em construção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 89-100.
- LIMA, C. A.; SOARES, A. B.; SOUZA, M. S. Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. **Psicologia Clínica**, v.

31, n. 1, p. 95-121, 2019.

MAIA, D. A. S.; LOBO, B. O. M. O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. **Psicologia em Revista**, v. 19, n. 1, p.17-29, 2013.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 18, p. 283-291, 2005.

SOARES, B. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos constructos. **Análise Psicológica**, v. 33, n. 2, p. 139-151, 2015.

VERDE, R.A. **Curso na modalidade a distância para desenvolvimento das congruências do tutor na aprendizagem baseada em problemas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação para o Ensino na Área de Saúde) - Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, 2019.

ANEXOS

ANEXO A - Inventário de habilidades sociais 2

Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette (2018)

Leia atentamente cada um dos itens que se seguem. Cada um deles apresenta uma ação ou sentimento (parte em grifada) diante de uma situação dada (parte não grifada). Indique, na FOLHA DE RESPOSTAS, a frequência com que você age ou se sente tal como descrito no item. Se uma dessas situações nunca lhe ocorreu, responda como se tivesse ocorrido, considerando o seu possível comportamento. RESPONDA TODAS AS QUESTÕES.

1. Em um grupo de pessoas desconhecidas, fico à vontade, conversando naturalmente.
2. Quando um de meus familiares (pais, irmãos mais velhos ou cônjuge) insiste em dizer o que eu devo fazer, contrariando o que penso, acabo aceitando para evitar problemas.
3. Ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, respondo-lhe agradecendo
4. Em uma conversação, se uma pessoa me interrompe, solicito que aguarde até eu encerrar o que estava dizendo.
5. Quando um(a) amigo(a) a quem emprestei dinheiro, esquece de me devolver, encontro um jeito de lembrá-lo(a).
6. Quando alguém faz algo que eu acho bom, mesmo que não seja diretamente a mim, faço menção a isso, elogiando-o(a) na primeira oportunidade.
7. Ao sentir desejo de conhecer alguém a quem não fui apresentado(a), eu mesmo(a) me apresento a essa pessoa.
8. Mesmo junto a conhecidos da escola ou trabalho, encontro dificuldade em participar da conversação (“enturmar”).
9. Evito fazer exposições ou palestras a pessoas desconhecidas.
10. Em minha casa expresso sentimentos de carinho através de palavras e gestos a meus familiares.
11. Em uma sala de aula ou reunião, se o professor ou dirigente faz uma afirmação incorreta, eu exponho meu ponto de vista.
12. Se estou interessado(a) em uma pessoa para relacionamento sexual, consigo abordá-la para iniciar conversação.
13. Em meu trabalho ou em minha escola, se alguém me faz um elogio, fico encabulado(a) sem saber o que dizer.

14. Faço exposição (por exemplo palestras) em sala de aula ou no trabalho, quando sou indicado(a).
15. Quando um familiar me critica injustamente, expresso meu aborrecimento diretamente a ele.
16. Em um grupo de pessoas conhecidas, se não concordo com a maioria, expresso verbalmente minha discordância.
17. Em uma conversação com amigos, tenho dificuldade em encerrar a minha participação, preferindo aguardar que outros o façam.
18. Quando um de meus familiares, por algum motivo, me critica, reajo de forma agressiva.
19. Mesmo encontrando-me próximo(a) de uma pessoa importante, a quem gostaria de conhecer, tenho dificuldade em abordá-la para iniciar conversação.
20. Quando estou gostando de alguém com quem venho saindo, tomo a iniciativa de expressar-lhe meus sentimentos.
21. Ao receber uma mercadoria com defeito, dirijo-me até a loja onde a comprei, exigindo a sua substituição.
22. Ao ser solicitado(a) por um(a) colega para colocar seu nome em um trabalho feito sem a sua participação, acabo aceitando mesmo achando que não devia.
23. Evito fazer perguntas a pessoas desconhecidas.
24. Tenho dificuldade em interromper uma conversa ao telefone mesmo com pessoas conhecidas.
25. Quando sou criticado de maneira direta e justa, consigo me controlar admitindo meus erros ou explicando minha posição.
26. Em campanhas de solidariedade, evito tarefas que envolvam pedir donativos ou favores a pessoas desconhecidas.
27. Se um(a) amigo(a) abusa de minha boa vontade, expresso-lhe diretamente meu desagrado.
28. Quando um de meus familiares (filhos, pais, irmãos, cônjuge) consegue alguma coisa importante pela qual se empenhou muito, eu o elogio pelo seu sucesso.
29. Na escola ou no trabalho, quando não compreendo uma explicação sobre algo que estou interessado(a), faço as perguntas que julgo necessárias ao meu esclarecimento.
30. Em uma situação de grupo, quando alguém é injustiçado, reajo em sua defesa.
31. Ao entrar em um ambiente onde estão várias pessoas desconhecidas, cumprimento-as.
32. Ao sentir que preciso de ajuda, tenho facilidade em pedi-la a alguém de meu círculo de amizades.

33. Quando meu(minha) parceiro(a) insiste em fazer sexo sem o uso da camisinha, concordo para evitar que ele(a) fique irritado(a) ou magoado(a).
34. No trabalho ou na escola, concordo em fazer as tarefas que me pedem e que não são da minha obrigação, mesmo sentindo um certo abuso nesses pedidos.
35. Se estou sentindo-me bem (feliz), expresso isso para as pessoas de meu círculo de amizades.
36. Quando estou com uma pessoa que acabei de conhecer, sinto dificuldade em manter um papo interessante.
37. Se preciso pedir um favor a um(a) colega, acabo desistindo de fazê-lo.
38. Consigo “levar na esportiva” as gozações de colegas de escola ou de trabalho a meu respeito.

Preencha o cabeçalho abaixo:

Data: ____/____/____
Idade:
Sexo:
Estado civil:
Religião:
Curso:
Semestre:
Domínio de língua estrangeira: S() N()

Responda aos itens do inventário nos quadros abaixo:

Em cada um dos itens abaixo, faça um X no quadrinho que melhor indica a frequência em que você apresenta a reação sugerida em cada item, considerando um total de 10 vezes em que poderia se encontrar na situação descrita no item. Utilize a seguinte legenda:

A – Nunca ou raramente: em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma no máximo 2 vezes
B – Com pouca frequência: em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 3 a 4 vezes
C – Com regular frequência: em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 4 a 6 vezes
D – Muito frequentemente: em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 6 a 8 vezes
E – Sempre ou quase sempre: em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 8 a 10 vezes

ANEXO B - Questionário de avaliação da congruência social, cognitiva e de conteúdo dos tutores (Schmidt & Moust, 1995)

FICHA DE AVALIAÇÃO DO TUTOR

Tutoria:
Sala:
Semestre:

Instruções: Leia com atenção as afirmações abaixo e pontue na escala de 1 a 5, sendo:

- 1- Discordo plenamente
- 2- Discordo
- 3- Nem concordo nem discordo
- 4- Concordo
- 5- Concordo plenamente

Perguntas	1 Discordo plenamente	2 Discordo	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo plenamente
O tutor mostrou que gostou do contato informal com o grupo.					
O tutor utilizou seu conhecimento do conteúdo para nos ajudar.					
Fomos interrompidos várias vezes pelo tutor, o que perturbou o andamento da discussão em grupo.					
Eu não tive medo de dizer ao tutor quando eu não entendi alguma coisa.					
Nossos esforços foram apreciados pelo tutor.					

O tutor demonstrou interesse em nossas vidas pessoais.					
Não pudemos compreender as perguntas feitas pelo tutor.					
O tutor ajudou-nos a compreender o tema.					
Eu tive dificuldade em entender as palavras/terminologias usadas pelo tutor.					
O tutor tem muito conhecimento do conteúdo.					

Itens 1, 4, 6: congruência social

Itens 7,3,8,5 e 9: congruência cognitiva

Itens 2 e 10: conhecimento de conteúdo

ANEXO C - Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas do Centro Universitário Christus

CENTRO UNIVERSITÁRIO
CHRISTUS - UNICHRISTUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS E INTERAÇÃO INTERPESSOAL DE TUTORÉS E ALUNOS DE UM CURSO DE MEDICINA EM UM CENTRO UNIVERSITÁRIO COM SISTEMA DE APRENDIZAGEM BASEADO EM PROBLEMAS

Pesquisador: DANIELA COSTA DE OLIVEIRA SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 33462820.0.0000.5049

Instituição Proponente: Unichristus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.140.642

Apresentação do Projeto:

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) tem como principal característica a aprendizagem baseada em resolução de problemas e é um método de ensino e de aprendizagem que visa trabalhar o conhecimento, as habilidades, as atitudes e os valores. O processo de aprendizagem é centrado no estudante, no aprender a aprender, na integração dos conteúdos das ciências básicas e clínicas, além dos conhecimentos interdisciplinares (MORAES, 2006). Ressalta-se que, apesar de seus idealizadores não terem evidenciado nenhuma teoria específica, esse método de ensino-aprendizagem fundamenta-se na teoria racionalista de conhecimento, que tem como base que o conhecimento é decorrente da capacidade de pensar, de deduzir. Entre as teorias idealizadas, destaca-se a teoria de Ausubel (aprendizagem significativa), Bruner (motivação epistêmica), Dewey (aprendizagem intrínseca ou autônoma) e Piaget (interação social), que dão destaque ao processo de aprendizagem a partir da construção do conhecimento pelo próprio sujeito, retirando o professor do lugar de mero transmissor para facilitador do processo ensinoaprendizagem (RIBEIRO, 2008). A interação social entre os diferentes membros do grupo do ABP é determinante para o melhor aproveitamento do

Endereço: Rua Joao Adolfo Gurgel, 133

Bairro: Cocó

CEP: 60.190-060

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3265-6668

Fax: (85)3265-6668

E-mail: fo@fchristus.com.br

Continuação do Parecer: 4.140.642

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tratata- se duma pesquisa sobre ensino medico

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

presentes

Recomendações:

sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

sem pendencias

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1572338.pdf	09/06/2020 21:45:36		Aceito
Outros	carta_anuencia.pdf	09/06/2020 21:43:59	DANIELA COSTA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_concordancia.pdf	09/06/2020 21:38:44	DANIELA COSTA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	09/06/2020 21:38:20	DANIELA COSTA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MESTED.docx	06/06/2020 19:16:42	DANIELA COSTA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_mested.doc	06/06/2020 19:15:02	DANIELA COSTA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Orçamento	orCamento_mested.docx	06/06/2020 19:14:25	DANIELA COSTA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Cronograma	cronograma_mested.docx	06/06/2020 19:13:29	DANIELA COSTA DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Joao Adolfo Gurgel, 133
 Bairro: Cocó CEP: 60.190-080
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3265-6668 Fax: (85)3265-6668 E-mail: fo@christus.com.br