



Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura

Joene Vieira-Santos*, Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette

*Departamento de Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, Rodovia Washington Luís, Km 235, s/n, 13565-905, São Carlos, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: joenesantos@yahoo.com.br*

RESUMO. A relação professor-aluno é um fator importante no processo de ensino-aprendizagem e requer do professor, entre outras competências, um repertório elaborado de habilidades sociais (HS). Este estudo é uma revisão sistemática para avaliar a produção científica sobre HS relacionados à atuação docente no ensino superior na modalidade presencial. Foram analisados 23 artigos, publicados até novembro de 2015 em seis bases de dados distintas (SciELO Brasil, PEPSIC, LILACS, Index Psi, Corpus PHS e PsycArticles), que focavam as HS e/ou componentes não verbais e paralinguísticos apresentados pelo professor em sala de aula e/ou na relação com o aluno. As HS foram avaliadas por alunos, docentes e pesquisadores e, em 47,9% dos artigos, envolveram o emprego de instrumentos validados. As classes de HS mais abordadas foram comunicação (82,6%), trabalho (52,1%) e expressão de sentimentos positivos (39,1%). Enquanto as duas primeiras classes parecem estar mais relacionadas à postura tradicional do professor, como transmissor do conhecimento, a última parece estar mais ligada à preocupação atual de que ele assuma o papel de mediador entre aluno e conhecimento, o que aponta para um processo gradual de mudanças nas HS requeridas para a atuação no ensino superior. Novas revisões podem confirmar ou refutar os dados aqui descritos.

Palavras-chave: ensino superior; docentes universitários; habilidades sociais; relações interpessoais.

Social skills of college teachers: a systematic review of the literature

ABSTRACT. The relationship between teacher and student is an important factor in the teaching-learning process and requires an educator with, among other competences, a developed repertoire of social skills (SS). This study is a systematic review that evaluates the scientific publications on the subject of SS related to the teaching performance in Higher Education, considering the face-to-face modality. We analyzed 23 articles, published until November 2015 in six different databases (SciELO Brasil, PEPSIC, LILACS, Index Psi, Corpus PHS and PsycArticles), that focused on SS and/or nonverbal and paralinguistic components presented by the teacher in the classroom and/or in his/her relation with the students. The SS were evaluated by students, teachers, and researchers and, in 47.9% of the articles, the use of validated instruments was involved. The most studied SS classes were communication (82.6%), work (52.1%) and expression of positive feelings (39.1%). While the first two classes seem to be more related to the traditional role of the professor as a transmitter of knowledge, the latter seems to be more related to the current concern that the teacher should take on the role of mediator between student and knowledge, pointing to a gradual process of changes in the SS set required for effective performance in higher education. New revisions could confirm or refute the data described here.

Keywords: higher education; college teachers; social skills; interpersonal relationships.

Habilidades sociales de docentes universitarios: una revisión sistemática de la literatura

RESUMEN. La relación profesor-alumno es un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y requiere del profesor, entre otras competencias, un repertorio elaborado de habilidades sociales (HS). El presente estudio es una revisión sistemática para evaluar la producción científica sobre HS relacionados a la actuación docente en la enseñanza superior en la modalidad presencial. Se analizaron 23 artículos, publicados hasta noviembre de 2015 en seis bases de datos distintas (SciELO Brasil, PEPSIC, LILACS, Index Psi, Corpus PHS y PsycArticles), que enfocaban las HS y / o componentes no verbales y paralinguísticos presentados por el profesor en sala de clase y / o en la relación con el alumno. El HS fueron evaluados por los estudiantes, profesores e investigadores, y el 47,9% de los artículos implicó el uso de instrumentos validados. Las clases de HS más abordadas fueron comunicación (82,6%), trabajo (52,1%) y expresión de sentimientos positivos (39,1%). Mientras que las dos primeras clases parecen estar más relacionadas con la postura tradicional del profesor, como transmisor del conocimiento, la última parece estar más ligada a la preocupación actual de que él asuma el papel

de mediador entre alumno y conocimiento, lo que apunta a un proceso gradual de cambios en las HS requeridas para la actuación en la enseñanza superior. Nuevas revisiones pueden confirmar o refutar los datos aquí descritos.

Palabras-clave: enseñanza superior; docentes universitarios; habilidades sociales; relaciones interpersonales.

Introdução

A universidade tem três funções básicas: (a) produzir conhecimento; (b) preparar profissionais capazes de aplicar os conhecimentos científicos e (c) proporcionar suporte técnico e científico para o avanço da sociedade nos aspectos culturais, sociais e econômicos (Pimenta & Anastasiou, 2005). Tais funções têm sido relacionadas à responsabilidade social da universidade (Pinto, 2012; Ribeiro, 2013), levando-a alinhar o desenvolvimento pessoal dos estudantes às metas mais amplas para o desenvolvimento da sociedade, tais como desenvolvimento sustentável, redução da pobreza, paz e direitos humanos, promovendo habilidades apropriadas e comportamento ético (Giuffré & Ratto, 2014). Para tanto, deve estabelecer condições para que o estudante desenvolva conhecimentos, habilidades, competências e valores que permitirão o exercício de uma profissão e contribuirão de forma significativa para a melhoria da sociedade.

Em parte, a preocupação atual com a responsabilidade social da universidade pode estar atrelada às mudanças sociopolíticas desencadeadas nas últimas décadas pelo avanço das ideologias neoliberais. De acordo com Foster, Mallmann, Daudt, Fagundes e Rodrigues (2006), a pressão dessas políticas fez com que as instituições educacionais passassem a reproduzir a lógica da organização do campo empresarial, obrigando-as a produzir “[...] ‘conhecimentos funcionais’ para a formação da força de trabalho exigida pelo desenvolvimento industrial” (Foster et al., 2006, p. 55, grifo do autor).

A preocupação com a responsabilidade social da universidade afeta diretamente a atuação de seus professores. Além do conhecimento científico específico, a atuação docente no ensino superior passa a exigir saberes de diferentes naturezas, relacionados a tal atuação (Cunha, 2006). Nessa linha de raciocínio, Masetto (2003) propõe, além do domínio em determinada área do conhecimento, que o professor exerça a dimensão política da docência universitária e apresente proficiência pedagógica. Para este autor, as competências pedagógicas referem-se à compreensão do processo de ensino e aprendizagem e à capacidade de relacionar sua disciplina com o restante do currículo, bem como com a prática profissional. Também envolvem o entendimento da relação professor-aluno e aluno-aluno, mais a capacidade (do docente)

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.

A ruptura com a atuação tradicional do professor universitário (ou seja, de transmissor de conhecimento) e a emergência de novas formas de atuação docente têm sido chamadas por alguns autores de inovação (Cunha, 2006; Foster et al, 2006; Lucarelli, 2007). De acordo com Lucarelli (2007, p. 81):

[...] inovação é a prática protagonista de ensino ou de programação do ensino na qual, com base na busca de solução de um problema relativo às formas de operar com um ou vários componentes didáticos, produz-se uma ruptura nas práticas habituais que ocorrem na sala de aula, afetando o conjunto de relações da situação didática.

Neste processo, como propõe a autora, a articulação teoria-prática assume um papel central na dinamização das inovações, pois afeta “[...] tanto os componentes didático-curriculares, como os relativos à formação e à produção do conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos” (Masetto, 2003, p. 82). Além disso, tais mudanças fazem com que o processo de ensino-aprendizagem passe a ser centrado no aluno, cabendo, portanto, ao professor assumir uma postura de orientador da aprendizagem, e não de mero transmissor de conteúdos (Masetto, 2003).

Diversos outros autores, como Ferreira (2009), Torelló (2012) e Anastasiou (2015) compartilham a visão do professor como orientador da aprendizagem e do aluno, como agente de sua própria aprendizagem. Aprender de forma ativa requer do aluno mais do que simplesmente reter os conteúdos expostos oralmente pelo professor; exige engajamento em distintas atividades de busca, aplicação, produção e compartilhamento de conhecimentos para melhor lidar com o mundo que o cerca. Esta maneira de aprender implica o desenvolvimento de habilidades e ‘comportamentos sociorrelacionais’ (Ferreira, 2009), sob a premissa essencial de que professor e aluno atuam sobre o conhecimento (Anastasiou, 2015). Além disso, pensando que um dos objetivos do ensino superior é preparar o futuro profissional para atuar em uma sociedade que se encontra em constante transformação, aprender de forma ativa o capacitará a lidar com os desafios que enfrentará ao longo de sua vida profissional.

Oliveira e Silva (2012) sugerem que, apesar de o ambiente acadêmico ainda valorizar mais as competências científicas do professor universitário, tem-se observado uma crescente atenção sobre outras competências importantes no exercício da docência; entre elas, as de estabelecer relações com os alunos que contribuem para a aprendizagem destes. A relação entre professor e aluno é, de fato, reconhecida como fator importante no processo de ensino-aprendizagem. Polick, Cullen e Buskist (2010) ouviram de alunos entrevistados que os professores que fizeram diferença em seu desenvolvimento profissional foram os que, além da paixão pelo que ensinavam, estabeleciam relações que proporcionavam uma transformação pessoal e significativa em suas vidas. Além disso, aspectos diversos da importância desta relação na vida acadêmica do estudante têm sido destacados pela literatura, como: impacto sobre a evasão da universidade (Bardagi & Hutz, 2012); satisfação com a experiência universitária e adaptação acadêmica (Oliveira, Wiles, Fiorin, & Dias, 2014); interesse e participação dos alunos em sala de aula (Bariani & Pavani, 2008); qualidade de vida do discente (Oliveira & Ciampone, 2006); qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Cavaca, Esposti, Santos-Neto, & Gomes, 2010); aproveitamento do aluno e incorporação de valores essenciais ao exercício profissional ético (Zani & Nogueira, 2006), entre outros. Ainda nesta linha de raciocínio, Schultz e Marchuk (2006) destacam que a relação professor-aluno é importante por vários motivos: (a) como condição de maior aprendizagem dos conteúdos acadêmicos; (b) aproveitamento de oportunidades para engajamento em pesquisas, projetos de extensão e atividades não acadêmicas (teatro, música, esportes, etc.); (c) influência positiva sobre a postura ética dos estudantes e, (d) além dos conteúdos, orientação para a vida.

Para estabelecer uma relação adequada com o aluno, e que seja efetiva no sentido de orientar o estudante no processo de aprendizagem, é importante que o professor possua, entre outras competências, um repertório bem elaborado de habilidades sociais. Estas habilidades têm sido investigadas, principalmente, por uma área da Psicologia, denominada campo teórico-prático das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2010), no qual se tem avançado de maneira consistente e intensa nas últimas décadas, principalmente nos Estados Unidos, Brasil, Reino Unido e Austrália (Colepicolo, 2015b), contribuindo de forma significativa para a compreensão de diversas variáveis envolvidas na relação interpessoal. Este campo desenvolveu-se em torno de três conceitos nucleares, explicitados e definidos a seguir: desempenho social, habilidades sociais e competência social.

O ‘desempenho social’ é definido por Del Prette e Del Prette (2017) como o conjunto de comportamentos envolvidos em determinada tarefa de interação social, incluindo tanto os que contribuem, quanto os que não contribuem, para a competência social. Segundo esses autores, os comportamentos que não contribuem têm alta probabilidade de comprometer a qualidade das relações interpessoais, como os agressivos e os passivos. Por outro lado, conforme destacam os autores, os comportamentos que contribuem são designados pelo termo ‘habilidades sociais’ e referem-se a classes de comportamentos com alta probabilidade de gerar consequências positivas para o indivíduo e seu grupo social. Na visão desses autores, as habilidades sociais são comportamentos socialmente aceitos e valorizados por uma cultura ou subcultura e que, quando apresentados, favorecem a manutenção, a efetividade e a qualidade da relação. As habilidades sociais são aprendidas ao longo da vida; no entanto, é necessário que o indivíduo vivencie situações que permitam que elas sejam adquiridas e fortalecidas (Del Prette & Del Prette, 2010).

Os autores (Del Prette & Del Prette, 2010) apresentam uma proposta de classificação de habilidades sociais em sete conjuntos amplos, a saber: comunicação, civilidade, assertividade e enfrentamento, empatia, trabalho, expressão de sentimentos positivos e automonitoria. Cada uma destas classes é composta por várias subclasses. Entre as habilidades sociais de trabalho, estão as ‘habilidades sociais educativas’ (HSE), definidas como “[...] aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (Del Prette & Del Prette, 2010, p. 95).

De acordo com os autores, a existência de habilidades sociais no repertório de um indivíduo é condição necessária, mas não suficiente, para garantir competência social em lidar com as diferentes demandas sociais existentes nas interações que estabelece. O termo ‘competência social’ é um construto avaliativo do desempenho que

[...] qualifica [...] a proficiência de um desempenho e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores, articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente (Del Prette & Del Prette, 2010, p. 31).

Um comportamento social, portanto, é considerado competente quando alcança determinados critérios de funcionalidade instrumental e ética (Del Prette & Del Prette, 2017), a saber: consecução dos objetivos da tarefa social;

aprovação social da comunidade verbal; manutenção ou melhoria da qualidade da relação; maximização das trocas positivas entre os interlocutores; respeito e/ou ampliação dos direitos humanos dos envolvidos.

Conforme Del Prette e Del Prette (2017), um desempenho socialmente competente, que atinja todos estes critérios, pressupõe valores de convivência, tais como cidadania, cooperação, solidariedade, responsabilidade social e reciprocidade. Por isso, professores socialmente competentes tanto desenvolvem boas relações com seus alunos, servindo de modelo para a interação com os demais, como contribuem para que eles incorporem valores essenciais para o exercício profissional e sua atuação como cidadãos. Assim, se o docente desenvolver um repertório de habilidades sociais adequado, presume-se que será capaz de utilizá-las de forma educativa na interação com seus alunos, auxiliando no desenvolvimento de valores e habilidades importantes para seus futuros profissionais.

Dada a relevância das interações professor-aluno na universidade e das habilidades sociais do professor para isso, o objetivo do presente estudo é avaliar a produção científica sobre habilidades sociais relacionados à atuação docente no ensino superior na modalidade presencial. Estudos relacionados a educação a distância (EaD) e educação especial foram excluídos, pois podem envolver outras nuances da relação professor-aluno, que fogem ao escopo desta pesquisa.

Método

Este artigo constitui uma revisão sistemática de estudos empíricos que abordam as habilidades sociais de docentes universitários, visando a responder a algumas questões: Quais são os tipos de estudo mais publicados? Em quais áreas de conhecimento e cursos específicos existem investigações sobre tais habilidades? Quais habilidades sociais têm sido estudadas? Como têm sido avaliadas (as fontes de dados e instrumentos)? São empregados instrumentos com evidências de validade? Que conhecimentos foram produzidos com relação às habilidades sociais relevantes para o professor universitário?

Seleção dos manuscritos

A busca por artigos que permitissem avaliar a produção científica sobre habilidades sociais relacionadas à atuação docente no ensino superior foi realizada em três grupos de bases de dados distintas: (a) bases de dados latino-americanas (*Scielo Brasil*, *Periódicos Eletrônicos em Psicologia* (PEPSIC), *LILACS* e *Index Psi*); (b) base de dados específicas de publicações sobre habilidades sociais (*Corpus PHS*); (c) base de dados norte-americana

(*PsycArticles*). Em cada grupo, utilizou-se uma estratégia distinta de seleção dos descritores para a busca de artigos, dadas as especificidades de cada grupo de bases.

Tanto nas bases latino-americanas como na norte-americana, foram utilizados três conjuntos de termos diferentes, com vistas a tornar o mapeamento bem específico. O primeiro, refere-se às habilidades sociais foco da presente análise; o segundo, ao professor e o terceiro, ao local de atuação. Para a escolha dos descritores relativos às habilidades sociais, procuraram-se, nos índices de assunto de cada base de dados e no *Thesaurus*, no caso da *PsycArticles*, os descritores empregados relacionados ao tema, tendo como referência a taxonomia proposta por Del Prette e Del Prette (2010), e termos relacionados à expressão 'habilidades sociais', tais como interação social e relação interpessoal. Além disso, foram incluídos, neste conjunto de descritores, termos existentes em cada base de dados que se referissem à relação professor-aluno (Tabela 1).

Tabela 1. Descritores relacionados às habilidades foco deste estudo.

Descritores empregados nas bases de dados Latino-Americanas		
Afetividade	Habilidades de comunicação ²	Professor-aluno ¹
Amizade		Professor-alunos ¹
Assertividade	Habilidades do bom professor ¹	Professor-estudante ¹
Civildade ³		Relação entre professor e aluno ¹
Comportamento assertivo ¹	Habilidades na comunicação ¹	Relação interpessoal ²
Comunicação	Habilidades sociais	Relação professor aluno ¹
Comunicação interpessoal ³	Habilidades sociais assertivas ¹	Relação professor-aluno ²
Comunicação não verbal	Habilidades sociais educativas ²	Relação social ²
Comunicação não-verbal ¹	Interação interpessoal	Relações afetivas
Comunicação oral ¹	Interação pessoal ¹	Relações interpessoais ²
Comunicação verbal ¹	Interação professor-aluno ³	Resolução de conflito ²
Empatia	Interação social	Resolução de conflito interpessoal ¹
Expressão emocional ¹	Interações sociais ²	Resolução de problemas ³
Expressividade ³	Práticas docentes ¹	Resolução de problemas interpessoais ¹
Expressões emocionais ¹	Práticas educativas ³	Solidariedade
Falar em público	Professor/aluno ¹	
Feedback	Professor/alunos ¹	
Habilidades comunicacionais ¹		
Habilidades comunicativas ²		
Habilidades conversacionais ¹		
Descritores empregados nas bases de dados <i>PsycArticles</i>		
Assertiveness	Interpersonal	Problem solving
Communication skills	communication	Social interaction
Conflict resolution	Interpersonal	Social skills
Empathic	interaction	Solidarity
Empathy	Interpersonal	Social behavior
Facial expressions	relationships	Verbal communication
Feedback	Interpersonal relation	
	Nonverbal ability	
	Nonverbal communication	

Nota: Nos descritores empregados nas bases latino-americanas, os números 1, 2 e 3 representam, respectivamente, a presença do termo em uma, duas ou três bases, de acordo com os índices de assunto de cada base de dados. Os descritores que não estão acompanhados de números estavam presentes nos índices de assunto das quatro bases.

Quanto à seleção de descritores relacionados ao professor, optou-se por utilizar as palavras ‘professor’, ‘docente’ e ‘educador’, nas bases latino-americanas; e as palavras ‘college teachers’, ‘teacher characteristics’, ‘teacher attitudes’ e ‘teacher effectiveness’, na base norte-americana. Por fim, para identificar o local de atuação, empregaram-se, nas bases latino-americanas, os termos ‘ensino superior’, ‘educação superior’ e ‘universidade’ e, na base norte-americana, os termos ‘higher education’, ‘college’ e ‘graduate education’. Em cada busca, utilizava-se um descritor de cada um destes conjuntos de termos. A única exceção a esta regra ocorreu quando a expressão relacionada às habilidades já fazia referência ao professor. Neste caso, a busca era efetuada usando apenas um descritor relacionado às habilidades sociais e um relacionado ao local de atuação (exemplo, ‘relação professor-aluno’ AND ‘universidade’). As buscas foram realizadas sem restrição a campos ou a períodos de tempo e as expressões não foram usadas entre aspas. O levantamento foi realizado em novembro de 2015, incluindo, portanto, artigos publicados até esta data.

O Corpus PHS é uma base de dados que reúne toda a produção bibliográfica de artigos publicados no campo das habilidades sociais, recuperados a partir de 24 bases de dados em Psicologia, em estudo conduzido por Colepicolo (2015a) e disponibilizados no website <http://www.phs.rihs.ufscar.br/>. Os artigos incluídos nesta base abrangem o período de 1912 a 2015; conforme informações disponibilizadas no site do Corpus PHS, a base está sendo regularmente atualizada. No momento em que as buscas para o presente estudo foram realizadas, o site informava que a última atualização havia sido realizada em junho de 2015. Uma vez que esta base reunia exclusivamente artigos do campo das HS, foram realizadas seis buscas, utilizando os seguintes descritores: ‘(1) professor, (2) docente, (3) educador, (4) college teacher, (5) teacher AND higher education e (6) teacher AND graduate education’.

Para a seleção dos artigos, foram estabelecidos como critérios de inclusão: (a) referir-se a pesquisas empíricas sobre o desempenho de docentes atuando no ensino superior, independente da área de conhecimento; (b) foco nas habilidades sociais e/ou componentes não verbais e paralinguísticos do professor em sala de aula e/ou na relação com o aluno. Foram excluídos estudos: (a) que tratassem da modalidade educação a distância ou virtual ou educação especial; (b) teses, dissertações, resenhas, obituários, revisão de livros, erratas (a menos que trouxessem informações relativas aos dados apresentados) e comentários de artigos; (c) artigos cujos títulos fizessem referência explícita a outros níveis de ensino (por exemplo, ensino fundamental) e (d) estudos teóricos. A aplicação dos critérios foi feita, inicialmente, sobre os títulos; depois, sobre os resumos; se ambos, considerando os critérios, não

permitissem decidir sobre a pertinência do artigo, fazia-se a leitura do texto.

Análise dos manuscritos selecionados

O processo de seleção resultou na identificação de 37 artigos. Contudo, 13 deles não estavam disponíveis para acesso nem gratuitamente, nem por meio de conta institucional; portanto, foram excluídos da amostra de artigos selecionados. Os 24 restantes foram lidos na íntegra. O material foi examinado a partir das seguintes categorias de análise: (a) perspectiva teórica adotada no artigo; (b) tipo de estudo realizado; (c) curso no qual os dados foram coletados; (d) habilidades sociais estudadas e por quem foram avaliadas; (e) síntese do procedimento adotado; (f) instrumento empregado com evidências de validade; (g) principais resultados.

Após a análise dos artigos selecionados, uma nova busca, nos mesmos moldes da acima descrita, foi realizada para verificar se algum trabalho havia permanecido fora do mapeamento, mas não foram localizados novos artigos.

Resultados

O mais antigo dos artigos localizados é de 1954; desta data até 2000, foram publicados apenas oito estudos (33,3 %). A maioria (66,7%) foi publicada nos últimos 15 anos. Na Tabela 2, encontram-se sintetizados os principais dados obtidos a partir das categorias de análise adotadas, podendo-se observar que a maior parte dos estudos era do tipo descritivo (56,6%).

Tabela 2. Distribuição dos artigos em cada uma das categorias de análise adotadas.

	Focos de análise	Frequência	%
Tipo de estudo	Descritivo	13	56,6
	Validação de instrumentos	5	21,7
	Experimental	3	13,0
	Correlacional	2	8,7
	Total	23	100,0
Área do conhecimento	Educação	8	34,8
	Comunicação	6	26,1
	Psicologia	5	21,7
	Fonoaudiologia	4	17,4
	Total	23	100,0
Curso	Administração	2	8,7
	Enfermagem	4	17,5
	Fonoaudiologia	1	4,3
	Medicina	1	4,3
	Psicologia	1	4,3
	Química	1	4,3
	Mais de uma graduação	4	17,5
	Diversos níveis de ensino	2	8,7
	Não especificado	7	30,4
	Total	23	100,0
Informante	Aluno	11	47,9
	Docente	6	26,1
	Alunos e docentes	3	13,0
	Pesquisador	2	8,7
	Aluno, docente e pesquisador	1	4,3
Total	23	100,0	
Instrumento validado	Presença	11	47,9
	Ausência	12	52,1
	Total	23	100,0

Para determinar a principal área do conhecimento adotada pelo artigo, foram analisados os principais conceitos apresentados na introdução de cada um deles. As áreas do conhecimento identificadas foram: Educação (8 artigos), Comunicação (6), Psicologia (5) e Fonoaudiologia (4).

Entre os relacionados à área da Educação, foram encontrados seis estudos, que avaliavam o desempenho docente como parte de procedimentos institucionais (avaliação institucional do docente); um sobre formação de professores e um sobre aprendizagem, baseado em problemas. Nos artigos relativos a Comunicação, três avaliavam aspectos não verbais; dois descreviam evidências de validade de um instrumento elaborado para avaliar a eficácia comunicacional do professor e um estudo verificava os estilos de comunicação do professor e do aluno e a relação desses estilos com a avaliação que o aluno fazia do professor. Em relação aos estudos relacionados à área da psicologia, apenas um deles referia-se ao campo teórico-prático das habilidades sociais. Por fim, os artigos relacionados à área da fonoaudiologia abordavam aspectos distintos dos componentes não verbais e paralinguísticos que acompanham a comunicação sob a perspectiva da fonoaudiologia.

A coleta dos dados ocorreu em vários cursos, com maior frequência nos da área das ciências biológicas (26,1%), especificamente enfermagem, medicina e fonoaudiologia. Na área das ciências humanas, a coleta ocorreu somente nos cursos de administração e psicologia e, em ciências exatas, no de química. Alguns estudos envolveram (a) mais de um curso de graduação (17,5%); (b) diversos níveis de ensino (8,7%) ou (c) não especificaram o curso no qual os dados foram coletados (30,4%).

As habilidades sociais foram avaliadas por três informantes distintos: alunos, docentes e pesquisadores (Tabela 2). Em 11 estudos, as habilidades dos docentes foram avaliadas exclusivamente pelos alunos, predominando a aplicação de instrumentos com evidências de validade. Nos seis estudos em que o docente era o informante, quer avaliando o seu próprio desempenho, quer avaliando o desempenho esperado de um docente idealizado na interação com seus alunos, empregaram-se três tipos principais de procedimento: entrevista, aplicação de instrumento e intervenção. No caso do estudo que envolveu intervenção - Sgariboldi, Puggina e Silva (2011) -, esta ocorreu na forma de uma apresentação explicativa individual e breve,

[...] contendo a definição dos tipos de comunicação (verbal e não-verbal), as funções da comunicação não verbal, explicações sobre os sentimentos com figuras para uma melhor compreensão e exemplos

de alguns sinais que podem ser observados no aluno em sala de aula (Sgariboldi et al., 2011, p. 1.208).

Em três estudos, o desempenho do professor foi avaliado tanto por docentes como por discentes. Em um deles, a avaliação que os professores faziam de seu próprio desempenho era comparada com a avaliação feita pelos alunos (Schlee, 2005). Os outros dois referiam-se à busca de evidências de validade para o 'instrumento de medida de eficácia comunicacional' do docente. No entanto, apesar de o procedimento envolver professores, estes não avaliavam seu próprio desempenho em sala de aula, mas o de um professor bem conhecido de uma disciplina já cursada (Rego 2001a; 2001b).

Em dois estudos com base nos pressupostos teóricos da fonoaudiologia, o desempenho do docente foi avaliado, pelo pesquisador, em termos de prosódia (características dos sons da fala). Barbosa, Cavalcanti, Neves, Chaves, Coutinho e Mortimer (2009) pesquisaram, em laboratório, os recursos não-verbais e os recursos expressivos da fala e vocais de um grupo de professores universitários. Já Azevedo, Martins, Mortimer, Quadros, Sá, Moro, & Pereira (2014) avaliaram a qualidade da comunicação e os gestos de uma professora universitária em sala de aula e a interação destes recursos como estratégias de expressividade.

Apenas em um estudo (Erdle, Murray, & Rushton, 1985), o desempenho do professor foi avaliado pelos três informantes: aluno, professor e pesquisador. Nele, os autores estavam interessados em examinar a relação entre os comportamentos apresentados em sala de aula pelo professor e a influência de sua personalidade sobre a efetividade do ensino. Para tanto, solicitaram que professores avaliassem os traços de personalidade dos docentes do departamento e empregaram medidas de observação do comportamento dos professores e avaliações institucionais dos alunos sobre o desempenho desses professores.

Quanto aos instrumentos utilizados, 47,9% dos estudos empregaram instrumentos com evidências de validade (Tabela 2). Os instrumentos válidos identificados foram: (1) *Revised McKeachie-Lin student opinion questionnaire*; (2) *Oklahoma A. and M. Rating scale for instructor*; (3) *Microteaching rating scale*, empregados no contexto institucional para avaliar aspectos distintos do desempenho docente; (4) 'questionário da avaliação do aluno', adaptado a partir do Protocolo de Avaliação Fonoaudiológica (PAF), com o objetivo de identificar o julgamento dos alunos em relação aos recursos verbais de seus professores, tais como tipo de voz, ataque vocal, *loudness*, *pitch*, articulação, velocidade de fala e coordenação pneumofonoarticulatória (Romano,

Alves, Secco, Ricz, & Robazzi, 2011); (5) 'levantamento de comportamentos em sala' de aula, para avaliar se o ensino estava centrado no professor ou no aluno (Costin, 1971); (6) *Teacher behaviors inventory*, um protocolo de observação padronizado, contendo uma lista de comportamentos observados em professores em sala de aula; (7) 'instrumento de medida de eficácia comunicacional' (Rego 2001a; 2001b), para identificar padrões de comunicação relevantes para a eficácia de docentes do ensino superior e os efeitos destes padrões sobre os alunos; (8) 'escala de estilos de comunicação', para avaliar o estilo de comunicação do respondente em relação aos traços de assertividade e responsividade; (9) 'inventário de habilidades sociais' (Del Prette & Del Prette, 2001), instrumento de autorrelato que avalia o nível das habilidades sociais do respondente.

Para identificar as habilidades sociais abordadas pelo *corpus* desta pesquisa, os diferentes aspectos do desempenho docente examinados em cada artigo foram classificados de acordo com as classes de habilidades sociais propostas por Del Prette e Del Prette (2010; 2008). Essa identificação foi realizada com base nos itens dos instrumentos empregados ou nos dados apresentados nos resultados (quando se tratava de estudos que não tivessem utilizado instrumentos). A maioria das pesquisas (65,2%) avaliou vários aspectos do desempenho docente e, entre eles, as habilidades sociais.

Olhando especificamente para tais habilidades, foi possível identificar tanto estudos que abordavam várias classes de habilidades sociais, quanto pesquisas que investigaram uma única classe. Este foi o caso de três dos quatro estudos da área da fonoaudiologia, que trataram exclusivamente dos recursos não verbais e/ou vocais do desempenho docente. Tais recursos, nesse campo específico, referem-se aos componentes não verbais e paralinguísticos que afetam a qualidade do desempenho social (Del Prette & Del Prette, 2010). A Tabela 3 apresenta a quantidade de estudos que abordou cada classe de habilidade social.

Tabela 3. Classes de habilidades sociais e frequências absoluta e relativa encontradas na análise.

Classes de Habilidades Sociais	Frequência	%
Automonitoria	5	21,7
Assertividade e enfrentamento	6	26,1
Civilidade	2	8,7
Verbal + Não verbal e paralinguísticos	6	26,1
Comunicação		
Verbal	4	17,4
Não verbal e paralinguísticos	7	30,4
Não específica	2	8,7
Empatia	4	17,4
Expressão de sentimentos positivos	9	39,1
Trabalho	12	52,1

Três classes destacam-se pelo número de estudos em que foram abordadas: comunicação (82,6%), trabalho (52,1%) e expressão de sentimentos

positivos (39,1%). Entre as pesquisas que trataram das habilidades sociais de comunicação, quatro situações distintas foram identificadas: (a) estudos que focaram apenas os componentes não verbais e paralinguísticos (30,4%); (b) estudos que trataram apenas dos componentes verbais (17,4%); (c) estudos que avaliaram ambos os componentes (26,1%) e (d) estudos que se referiram à comunicação sem especificar qual destes componentes estavam examinando (8,7%). Quanto às habilidades sociais de trabalho, a frequência observada esteve intimamente relacionada à presença das subclasses 'habilidades sociais educativas' e 'falar em público' entre os itens dos instrumentos empregados ou os dados apresentados nos resultados dos estudos. Já a classe de sentimentos positivos apareceu sempre associada a itens, ou dados, que apontavam para a necessidade de o professor estabelecer uma relação amistosa e/ou solidária com os alunos.

A habilidade de assertividade e enfrentamento, quando abordada, referia-se principalmente ao estilo de comunicar-se do professor, sendo possível observar aspectos distintos. No item 12 do 'instrumento de medida de eficácia comunicacional', utilizado por Rego (2001a; 2001b), o foco está em avaliar se o professor é agressivo ao se comunicar com os alunos. Na 'escala de estilos de comunicação', utilizada por Schlee (2005), refere-se à forma como uma pessoa influencia os demais através da exposição de suas opiniões com expressividade e segurança. No estudo de Voss (2009), foi compreendida como a capacidade de afirmar-se, de defender suas opiniões diante de outras pessoas. Apenas nos estudos de González-Hernando, Martín-Villamor e Martín-Durante (2015) e de Soares, Naiff, Fonseca, Cardozo e Baldez (2009) foram pontuados outros aspectos da assertividade. No primeiro, um dos itens do instrumento adotado examina o comportamento de admitir que não domina determinado assunto; no segundo, a utilização do 'inventário de habilidades sociais' (Del Prette & Del Prette, 2001) permite que as subclasses desta habilidade, em sua maioria, sejam contempladas.

As classes de habilidades sociais menos discutidas foram empatia (17,4%) e civilidade (8,7%). As pesquisas que se referiram à empatia destacaram a importância de o professor ser capaz de identificar e compreender a situação, as emoções e os motivos dos alunos. Já os estudos que abordaram a classe de civilidade enfatizaram os comportamentos de se apresentar e cumprimentar.

É relevante destacar dois aspectos em relação à identificação das habilidades sociais abordadas: abrangência e sobreposição das classes. A

classificação proposta por Del Prette e Del Prette (2010) organiza as habilidades sociais em quatro níveis de complexidade crescente, “[...] mas não exclui algumas sobreposições inevitáveis devido à variabilidade e à complexidade das relações interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2010, p. 60).

Assim, classes mais complexas, como, por exemplo, expressão de sentimentos positivos, envolverão classes menos complexas, tipo comunicação e empatia. Além disso, uma determinada classe é composta por várias subclasses. Por isso, na maioria das vezes, o fato de um estudo tratar de uma classe (ou várias) de habilidades sociais não significou que todas as subclasses fossem contempladas. Um caso ilustrativo desta situação foi o que aconteceu com a habilidade de automonitoramento. Todas as vezes que ela foi identificada, referia-se ao comportamento do professor de observar o comportamento do aluno e/ou de mudar as estratégias de ensino ou a forma de expor o conteúdo para atender à necessidade do aluno. No entanto, outros aspectos da automonitoria não foram abordados, como introspecção e reflexão (Del Prette & Del Prette, 2010), possivelmente pela dificuldade de mensurar tais comportamentos.

Uma vez que o *corpus* desta pesquisa envolveu artigos que abordavam direta e indiretamente as classes de habilidades sociais de professores do ensino superior, serão destacados alguns dos principais resultados relativos ao efeito destas habilidades na relação professor-aluno. Primeiro, ficou evidente que as habilidades sociais podem ser mensuradas, conforme demonstraram os estudos de validação de instrumentos (Coffman, 1954; Isaacson, McKeachie, Milholland, Lin, Hofeller, & Zinn, 1964; Costin, 1971; Rego 2001a; 2001b).

A comunicação foi valorizada pelos docentes como um dos elementos essenciais para a interação com os alunos em sala (Sáenz-Lozada, Cárdenas-Muñoz, & Rojas-Soto, 2010; Castro & Silva, 2011). Professores e estudantes, no geral, possuem concepções convergentes sobre comportamentos que caracterizam eficácia comunicacional docente (Rego, 2010b). Além disso, os componentes não verbais da comunicação assumem um papel importante neste processo de comunicação (Kierstead, D'Agostino, & Dil, 1988; Ambady & Rosenthal, 1993; Silva, 2011).

Para chamar a atenção dos alunos, os professores utilizam recursos relacionados aos componentes não verbais e paralinguísticos, recursos tecnológicos (equipamentos audiovisuais) e relação teoria-prática; porém, quando estes recursos não funcionam, eles mudam a dinâmica da aula (o que envolveria automonitoria), conversam com os alunos e interrompem a fala para criar um clima de expectativa (Servilha & Monteiro, 2007). Além disso,

observou-se que a expressividade vocal e os recursos não verbais podem ser afetados de forma positiva pela titulação acadêmica, pela experiência, pelas emoções e por uma abordagem mais interativa e inovadora de ensino (Barbosa et al., 2009). Observou-se, ainda, que quanto mais expressivo era o professor, melhor era a avaliação que os alunos faziam de suas explicações e da maneira como organizava as aulas e os conteúdos (Meier & Feldhusen, 1979).

Empatia, alegria e solidariedade foram consideradas pelos alunos como aspectos críticos para o bom desempenho do professor (Voss, 2009). Para o aluno, o bom ensino exige, entre outros aspectos, que o professor esteja consciente das dificuldades do aluno e seja paciente com suas limitações, mostrando-se capaz de compreender o contexto no qual ele está inserido (Coffman, 1954).

Constatou-se, também, que os estudantes são capazes de avaliar adequadamente aspectos do desempenho social de seus professores (Schlee, 2005; Romano et al., 2011) e que tais avaliações podem ser efetivas no processo de *feedback* da atuação docente. Segundo Pambookian (1974), os professores que receberam avaliações moderadamente favoráveis melhoraram significativamente seu desempenho em relação à habilidade de ensino e interação com os alunos (quando comparados aos professores mais bem avaliados) e tenderam a diminuir a sobrecarga de trabalho para os alunos (quando comparados aos docentes avaliados menos favoravelmente). Além disso, estudos apontaram que programas de capacitação e/ou formação continuada podem ser benéficos para melhorar aspectos do desempenho social do professor (Sgariboldi et al., 2011; Amorim & Silva, 2014).

Discussão

Ainda que se encontrem alguns estudos antigos de avaliação do desempenho de professores universitários (Moore, 1935; 1937), a preocupação específica com suas habilidades sociais é relativamente recente. Até metade do século XX, a visão predominante – e praticamente exclusiva – do professor universitário era a do pesquisador que se destaca em sua área de atuação e assume a docência como especialista, ou seja, como detentor dos conhecimentos e de experiências profissionais de uma área, com o papel de transmitir o seu saber ao aluno (Masetto, 2003; Cunha, 2006). Neste modelo de ‘educação bancária’ (Freire, 1977), o docente assume o papel de condutor exclusivo do processo de ensino. É apenas como resultado das transformações ocorridas ao longo do século XX, no

campo da educação, que esta postura passou a ser questionada (Masetto, 2003) e estudos voltados à inovação da prática docente e às competências relacionais do professor se intensificaram, ganhando maior atenção da comunidade acadêmica, principalmente no final do século XX e início deste.

Outro aspecto ressaltado pelos dados refere-se às áreas do conhecimento que mais têm produzido estudos relativos às habilidades sociais do professor universitário. Como esperado, a área com maior quantidade de estudos foi a da educação, sendo seguida pela da comunicação, da psicologia e da fonoaudiologia. Apenas um dos 23 artigos analisados pertencia ao campo teórico-prático das habilidades sociais e este analisava as habilidades sociais cotidianas do professor em diversos níveis de ensino, não se restringindo unicamente ao ensino superior (Soares et al., 2009). Não obstante as contribuições valiosas que esta perspectiva teórica pode fornecer para a compreensão e desenvolvimento das habilidades relacionais dos docentes universitários e da existência de estudos no campo das habilidades sociais com professores de outros níveis de ensino (por exemplo, Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva, & Puntel, 1998; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014), há poucas pesquisas, sobre/em torno desta perspectiva, relativas ao desempenho docente no ensino superior.

Aliado a isto, o fato de a maioria dos artigos apresentarem estudos descritivos parece indicar que a pesquisa sobre as habilidades relacionais dos docentes universitários ainda está em fase de identificação e caracterização das que se consideram necessárias a um desempenho socialmente competente junto aos alunos. Esta hipótese parece fortalecida quando se verifica que, em 65,2% dos artigos analisados, as habilidades sociais representavam apenas um dos aspectos avaliados do desempenho docente.

Em 26,1% dos estudos, os dados foram coletados em cursos de ciências biológicas, o que pode, em parte, estar relacionado à atenção crescente, nas últimas décadas, com uma formação mais humanizada dos profissionais da área de saúde (Goulart & Chiari, 2010). É possível que a ênfase na humanização acentue a necessidade de professores universitários capazes de criar condições para que seus alunos desenvolvam habilidades sociais para sua futura atuação profissional, o que envolve fornecer bons modelos de interação social. Esta necessidade, porém, é igualmente válida para cursos de outras áreas do conhecimento.

O desempenho do professor foi avaliado, em quase metade dos estudos (47,9%), apenas pelos alunos, o que parece estar em consonância com a ênfase atual em sua participação ativa no processo de

ensino e aprendizagem. Como sugere Masetto (2003), espera-se que o professor assuma a função de mediador pedagógico entre o aprendiz e o objeto de conhecimento; neste sentido, a avaliação das habilidades sociais do docente por parte de seus alunos pode contribuir para se saber se de fato ele tem exercido tal função e contribuído efetivamente para o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades, das competências e dos valores dos alunos.

A análise dos instrumentos empregados, com evidências de validade, permitiu observar que apenas um deles foi elaborado dentro da perspectiva do campo teórico-prático das habilidades sociais, descrevendo as habilidades como comportamentos apresentados dentro de contextos específicos. O instrumento utilizado (Del Prette & Del Prette, 2001), porém, avalia as habilidades sociais cotidianas nas relações interpessoais em geral, não sendo, portanto, específico para o contexto de atuação do professor universitário e para as nuances da relação entre professor e aluno. Considerando a natureza situacional das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2010, 2017), isto sugere carência de instrumentos que, sob esta perspectiva teórica, focalizem especificamente as tarefas de interação social inerentes à relação entre professor e aluno, em particular no contexto universitário.

Por fim, as classes de habilidades sociais mais abordadas foram as de comunicação, de trabalho (especialmente as subclasses habilidades sociais educativas e de falar em público) e de expressão de sentimentos positivos. Enquanto as duas primeiras parecem estar mais relacionadas à postura tradicional do professor, na qualidade de transmissor do conhecimento, a última, está mais ligada ao papel mediador do professor entre aluno e objeto de conhecimento, o que inclui tanto aspectos técnicos, como socioemocionais. De acordo com Carvalho (1995, p. 61), estudantes universitários apontaram “[...] o respeito mútuo, a amizade, a educação de um com o outro, o fato de o professor estar de bom humor, o carisma do professor” como fatores que facilitam a interação professor-aluno, ressaltando, portanto, a importância do suporte emocional fornecido pelo professor na relação com seus alunos. Os estudantes enfatizaram a preferência pelo professor atencioso (que responde às dúvidas e demonstra interesse pelo aluno), dá liberdade ao aluno para se expressar e demonstra bom humor. Desta forma, os resultados da presente revisão de literatura parecem confirmar um processo de mudança gradual, ainda em seus estágios iniciais, dos requisitos importantes para o professor universitário, em particular das habilidades sociais requeridas para sua atuação no ensino superior.

Considerações finais

O campo teórico-prático das habilidades sociais tem contribuído de forma significativa para entender as diversas variáveis envolvidas na relação interpessoal. Uma vez apontada a relação professor-aluno como um dos aspectos centrais do processo de ensino-aprendizagem e das habilidades sociais como elementos importantes para professores e alunos estabelecerem relações interpessoais efetivas e de qualidade, parece desejável que se produzam mais pesquisas sobre o ensino superior sob a perspectiva do campo teórico-prático das habilidades sociais.

Aliado a isto, o foco sobre as habilidades relacionais de professores de ensino superior parece estar em consonância com as preocupações recentes com a responsabilidade social da universidade e a inovação na prática de ensino. Ainda que tais preocupações tenham sido impulsionadas por políticas neoliberais (mais preocupadas com questões mercadológicas do que com o processo de formação em si), não se pode negar que tais políticas também estão contribuindo para que os professores: (a) repensem a efetividade da postura tradicional de transmissão de conhecimento sobre a formação de novos profissionais; (b) busquem práticas inovadoras de ensino que possibilitem melhores condições de aprendizagem a seus alunos e, conseqüentemente, (c) passem a assumir, com maior frequência, uma postura de orientadores da aprendizagem. Esta mudança na postura do professor frente ao aluno, e no processo de ensino-aprendizagem, mostra-se condizente com o momento histórico atual, no qual a rapidez na produção e a facilidade de acesso à informação ampliam o contato do aluno com o conhecimento e exigem dele que aprenda a utilizá-lo e a produzi-lo de maneira crítica e responsável.

Pesquisas que favoreçam a compreensão e/ou o desenvolvimento de programas de intervenção para a promoção de habilidades sociais em docentes de ensino superior, além de desejáveis, poderão contribuir para a melhora da formação ofertada e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sociedade. Afinal, uma vez que um desempenho socialmente competente pressupõe valores de convivência (Del Prette & Del Prette, 2017), um professor com um repertório elaborado de habilidades sociais estará mais bem capacitado para proporcionar a seus alunos condições para que desenvolvam valores e habilidades importantes para sua futura atuação profissional.

Por fim, é importante ressaltar que, dado o recente interesse pelas habilidades sociais de professores universitários, é provável que existam teses e dissertações que ainda não foram convertidas em artigos. Assim, uma limitação do presente estudo foi restringir a análise a artigos científicos. Sugere-se

que pesquisas futuras levem em consideração a análise de dissertações, teses e capítulos de livros.

Referências

- Ambady, N., & Rosenthal, R. (1993). Half a minute: predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 431-441.
- Amorim, R. K. F. C. C., & Silva, M. J. P. (2014). Comunicação não verbal efetiva/eficaz em sala de aula: percepção do docente de enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 23(4), 862-870.
- Anastasiou, L. G. C. (2015). Ensinar, aprender e processos de ensinagem. In L. G. C. Anastasiou, & L. P. Alves (Org.), *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (10a ed., p. 16-44). Joinville, SC: Univille.
- Azevedo, L. L., Martins, P. C., Mortimer, E. F., Quadros, A. L., Sá, E. F., Moro, L., & Pereira, R. R. (2014). Recursos de expressividade usados por uma professora universitária. *Distúrbios da Comunicação*, 26(4), 777-789.
- Barbosa, N., Cavalcanti, E. S., Neves, E. A. L., Chaves, T. A., Coutinho, F. A., & Mortimer, E. F. (2009). A expressividade do professor universitário como fator cognitivo no ensino-aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(1), 75-102.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2), 174-184.
- Bariani, I. C. D., & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos de Psicologia*, 25(1), 67-75.
- Carvalho, M. A. V. (1995). Relação professor-aluno: fatores intervenientes tendo em vista a aprendizagem. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 16(2), 57-65.
- Castro, R. K. F., & Silva, M. J. P. (2001). Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula: visão dos docentes de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35(4), 381-389.
- Cavaca, A. G., Esposti, C. D. D., Santos-Neto, E. T., & Gomes, M. J. (2010). A relação professor-aluno no ensino da odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 8(2), 305-318.
- Coffman, W. E. (1954). Determining students' concepts of effective teaching from their ratings of instructors. *Journal of Educational Psychology*, 45(5), 277-286.
- Colepicolo, E. (2015a). Site PHS/RIHS/UFSCar. Recuperado de <http://www.phs.rihs.ufscar.br/>
- Colepicolo, E. (2015b). *Uma análise cientométrica do campo das habilidades sociais* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/browse?type=author&value=Colepicolo%2C+Eliane>
- Costin, F. (1971). Empirical test of the 'teacher-centered' versus 'student-centered' dichotomy. *Journal of Educational Psychology*, 62(5), 410-412.

- Cunha, M. I. (2006). A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In M. I. Cunha (Org.), *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais* (p. 13-29). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2010). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Bolsoni-Silva, A. T., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11(3), 591-603.
- Erdle, S., Murray, H. G., & Rushton, J. P. (1985). Personality, classroom behavior, and student ratings of collegeteaching effectiveness: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77(4), 394-407.
- Ferreira, M. P. M. (2009). O professor do ensino superior na era da globalização. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 50(5), 1- 10.
- Foster, M. M. S., Mallmann, M. T., Daudt, S. I. D., Fagundes, M. C., & Rodrigues, H. (2006). Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In M. I. Cunha (Org.), *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais* (p. 45-60). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Giuffré, L., & Ratto, S. (2014). A new paradigm in higher education: university social responsibility (USR). *Journal of Education & Human Development*, 3(1), 231-238.
- González-Hernando, C., Martín-Villamor, P. G., Martín-Durántez, N., & López-Portero, S. (2015). Evaluación por los estudiantes al tutor de enfermería en el contexto del aprendizaje basado en problemas. *Enfermería Universitaria*, 12(3), 110-115.
- Goulart, B. N. G., & Chiari, B. M. (2010). Humanização das práticas do profissional de saúde: contribuições para reflexão. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(1), 255-268.
- Isacson, R. L., McKeachie, W. J., Milholland, J. E., Lin, Y. G., Hofeller, M., & Zinn, K. L. (1964). Dimensions of student evaluations of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 55(6), 344-351.
- Kierstead, D., D'Agostino, P., & Dill, H. (1988). Sex role stereotyping of college professors: Bias in students' ratings of instructors. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 342-344.
- Lucarelli, E. (2007). Pedagogia universitária e inovação. In M. I. Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (p. 93-110). Campinas, SP: Papirus.
- Massetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, SP: Summus.
- Meier, R. S., & Feldhusen, J. F. (1979). Another look at Dr. Fox: effect of stated purpose for evaluation, lecturer expressiveness, and density of lecture content on student ratings. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 339-345.
- Moore, J. E. (1935). Annoying habits of college professors. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30(1), 43-46.
- Moore, J. E. (1937). A further study of the annoying habits of college professors. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 32(3-4), 368-375.
- Oliveira, C. T., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239-246.
- Oliveira, R. A., & Ciampone, M. H. T. (2006). A universidade como espaço promotor de qualidade de vida: vivências e expressões dos alunos de enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 15(2), 254-261.
- Oliveira, V. S., & Silva, R. F. (2012). Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *Holos*, 28(2), 193-205.
- Pamboukian, H. S. (1974). Initial level of student evaluation of instruction as a source of influence on instructor change after feedback. *Journal of Educational Psychology*, 66(1), 52-56.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2005). *Docência no ensino superior*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pinto, M. M. (2012). *Responsabilidade social universitária: o caso da Universidade de Santa Cruz do Sul*. Santa Cruz do Sul: Edunisc. Recuperado de www.unisc.br/edunisc.
- Polick, A. S., Cullen, K. L., & Buskist, W. (2010). How teaching makes a difference in students' lives. *Observer*, 23(7). Recuperado de <http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2010/september-10/how-teaching-makes-a-difference-in-students-lives.html>
- Rego, A. (2001a). Eficácia comunicacional dos docentes do ensino superior: evidência confirmatória do construto. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 571-579.
- Rego, A. (2001b). Eficácia comunicacional na docência universitária: a perspectiva de estudantes e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(3), 275-284.
- Ribeiro, R. M. C. (2013). *Responsabilidade social universitária e a formação cidadã* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Recuperado de <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5641>.
- Romano, C. C., Alves, L. A., Secco, I. A. O., Ricz, L. N. A., & Robazzi, M. L. C. C. (2011). A expressividade do docente universitário durante sua atuação na sala de aula: análise dos recursos verbais utilizados e suas implicações para a enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(5), 1188-1196.
- Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 341-356.

- Sáenz-Lozada, M. L., Cárdenas-Muñoz, M. L., & Rojas-Soto, E. (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. *Revista de Salud Pública, 12*(3), 425-433.
- Schlee, R. P. (2005). Social styles of students and professors: do students' social styles influence their preferences for professors? *Journal of Marketing Education, 27*(2), 130-142.
- Schultz, B. S., & Marchuk, K. A. (2006). Student-teacher relationships: reflections from the students' perspective. *Psych Teacher™ Electronic Discussion List*. Recuperado de <http://www.bu.edu/ssw/files/2010/10/Student-Teacher-Relationships.pdf>
- Servilha, E. A. M., & Monteiro, A. P. S. (2007). Estratégias para obter a atenção discente no contexto universitário: o papel da voz do professor. *Distúrbios da Comunicação, 19*(2), 225-235.
- Sgariboldi, A. R., Puggina, A. C. G., & Silva, M. J. P. (2011). Análise da percepção dos professores em relação aos sentimentos dos alunos em sala de aula. *Revista da Escola de Enfermagem da USP, 45*(5), 1206-1212.
- Silva, A. F. L. (2011). Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. *Psicologia & Sociedade, 23*(3), 616-624.
- Soares, A. B., Naiff, L. A. M., Fonseca, L. B., Cardozo, A., & Baldez, M. O. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: Teoria e Prática, 11*(1), 35-49.
- Torelló, O. M. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria, 10*(2), 299-318.
- Voss, R. (2009). Studying critical classroom encounters: the experiences of students in german college education. *Quality Assurance in Education: An International Perspective, 17*(2), 156-173.
- Zani, A. V., & Nogueira, M. S. (2006). Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, segundo a percepção de alunos e docentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 14*(5), 742-748.

Received on February 6, 2017.

Accepted on October 2, 2017.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Joene Vieira-Santos: Psicóloga, Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento (pela Universidade Federal do Pará) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Bolsista CAPES.

E-mail: joenesantos@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9529-8417>

Almir Del Prette: Professor Titular Sênior da Universidade Federal de São Carlos, Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Pesquisador do CNPq, orientador em pós-graduação nos Programas de Psicologia (PPGPSI) e Educação Especial (PPGEES) na UFSCar, sendo também coautor de diversos livros, testes e artigos sobre habilidades sociais e relações interpessoais (Web-page: <http://www.rihs.ufscar.br>).

E-mail: adprette@ufscar.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2051-1214>

Zilda A. P. Del Prette: Professora Titular Sênior da Universidade Federal de São Carlos, Doutora em Psicologia (Universidade de São Paulo), Pesquisadora nível 1A do CNPq, orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) na UFSCar, sendo também coautor de diversos livros e artigos em habilidades sociais e relações interpessoais (Web-page: <http://www.rihs.ufscar.br>).

E-mail: zdprette@ufscar.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0130-2911>

NOTA:

Certificamos que todos os autores participaram suficientemente do trabalho 'Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura' para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autor pode ser atribuída como se segue: Joene Vieira-Santos contribuiu para concepção, análise e interpretação dos dados, redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e aprovação da versão final a ser publicada; e Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette contribuíram para a interpretação dos dados, redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e aprovação da versão final a ser publicada.