

COMPETÊNCIA SOCIAL NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO*

*Almir Del Prette(**)*

*Zilda Aparecida Pereira Del Prette(***)*

*Uyguaciara Veloso Castelo Branco(***)*

RESUMO

O objetivo deste estudo foi avaliar dimensões do repertório de competência social de alunos de início e término do curso de Psicologia e verificar se eventuais déficits são acentuados ou superados ao longo da formação acadêmica. Aplicou-se um questionário com 13 situações críticas de interação social em relação às quais o aluno deveria indicar: o grau de incidência da situação em sua experiência, o grau de incômodo produzido, a emissão (ou não) da resposta indicadora de competência social sugerida para a situação e a satisfação ou insatisfação com a resposta emitida. Os resultados evidenciaram um padrão amplo de semelhanças e bastante restrito de diferenças entre alunos de início e término do curso em todas as dimensões, exceto na de incômodo, com implicações para outras pesquisas.

INTRODUÇÃO

A pesquisa ora relatada parte da preocupação com a formação do aluno de Psicologia e com a adequação do currículo às necessidades de formação nessa área, focalizando, especificamente a questão da competência social como importante requisito da atuação profissional do psicólogo.

Uma análise dos currículos dos cursos de Psicologia permite afirmar que as habilidades sociais têm sido negligenciadas como um requisito na formação do aluno, muito embora haja uma expectativa de que, especialmente no período dos estágios, o aluno responda positivamente às diversas modalidades interativas próprias das atividades profissionais nas quais ele se engaja. Tais habilidades não são definidas como objetivos a serem alcançados nas disciplinas, e sua aquisição, pelo aluno, pode ser tida como produto da aprendizagem observacional e/ou da generalização de condutas requeridas e aprendidas em outros contextos.

(*) Uma versão resumida deste trabalho foi apresentada no I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, em Valinhos (SP), em novembro de 1991.

(**) Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto

(***) Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa

A natureza essencialmente interativa da atuação profissional do psicólogo aponta para a necessidade de avaliar a aquisição de habilidades interpessoais ao longo da formação do aluno e, portanto, de tomar a competência social como um objetivo, mais do que como um subproduto esperado dessa formação.

O estudo da competência social vem sendo alvo de um interesse crescente na Psicologia sob diferentes abordagens(1). McFall (1976, p. 234), um dos pioneiros no estudo dessa área define competência social como uma capacidade "adquirida através de treinamento ou experiência, para desempenhar como proficiência, tal que produza um efeito que preencha as necessidades de uma situação de vida". Para esse autor, pode-se supor um déficit de competência social quando há uma ausência de certos comportamentos, ou quando estes não são suficientemente efetivos para gerar resultados positivos em uma situação. A satisfação com os resultados da interação se coloca, nesse caso, como um parâmetro básico na avaliação da competência social.

Del Prette (1982, p.9) faz restrições à definição acima afirmando que ela desconsidera as necessidades do interlocutor e sugere uma definição de competência em termos do "comportamento que produz um melhor efeito (...) em relação ao interlocutor, no sentido de equilibrar reforçadores ou, no mínimo, assegurar direitos humanos básicos". De fato, uma definição de competência social deve fazer menção a ambos os polos da interação e, também, prover uma base ética para a análise das interações e para os programas de intervenção, evitando-se criar ou acentuar desequilíbrios onde as necessidades de um indivíduo ou grupo sejam satisfeitas às expensas de outros (2). Já os direitos humanos básicos referem-se ao respeito às normas e leis vigentes, mas sobretudo ao princípio da equidade no equilíbrio entre os polos da interação. Nessa perspectiva, a investigação e a intervenção no campo das habilidades interpessoais se diferencia de uma compreensão leiga de competência social em termos de "como fazer amigos e influenciar pessoas". Além disso, ela aponta para a avaliação da competência social a partir da especificidade das situações que podem se configurar como críticas conforme o contexto e a população envolvida.

Na medida em que a função social do psicólogo possa caracterizá-lo como mediador na promoção de relações sociais mais equilibradas e na defesa de direitos humanos básicos, a competência social pode ser vista como um dos objetivos de sua própria atuação profissional (Del Prette, 1986). Ao mesmo tempo, na medida em que tais resultados envolvem uma atuação sobre e através de relações interpessoais, a competência social pode ser incluída como um dos parâmetros de uma prática eficiente junto a indivíduos, grupos e instituições,

(1) Ver, por exemplo, Argyle e col. (1981) e Bandura (1986).

(2) - Alguns trabalhos de intervenção foram conduzidos tendo por base tal conceito, entre eles Del Prette (1985, a,b; Del Prette, 1985).

envolvendo habilidades que podem ser comuns ou diferenciadas aos diversos contextos de seu exercício profissional.

Uma das subáreas da competência social amplamente investigada nos anos 70 e 80 foi a do comportamento assertivo, caracterizado inicialmente como a "expressão honesta e aberta de qualquer sentimento que não a ansiedade diante de situações interpessoais" (Wolpe, 1976) e também como a afirmação de um direito percebido como usurpado ou ameaçado pela reação do interlocutor (Rimm e Masters, 1974; Lange e Jakubowski, 1976; Bower e Bower, 1977; Kincaid, 1978; Costa Del Ser, 1979). Esses autores têm, também, destacado o caráter situacional das habilidades sociais nessa área, bem como a identificação da ansiedade e de outros aspectos topográficos do desempenho enquanto indicadores de déficits em tais habilidades.

Os estudos anteriormente referidos apontam para algumas dimensões a serem levadas em conta na avaliação da competência social: a especificidade das situações críticas de interação, conforme o contexto e a população envolvida, o grau de ansiedade diante dessas situações, bem como outros aspectos topográficos do desempenho, e a natureza e a satisfação com os produtos de tais desempenhos.

Em um estudo prévio entre alunos de início do curso de Psicologia, Del Prette e Del Prette (1983) analisaram respostas relatadas como emitidas ou desejáveis pelos alunos, diante de quatro situações de interação social: 1. recusar solicitações abusivas; 2. expressar sentimentos positivos; 3. discordar, contrargumentar e defender os próprios direitos; e 4. afirmar as próprias idéias. As respostas foram analisadas segundo o grau de assertividade, demonstrado a partir de aspectos topográficos relatados. Os dados permitiram identificar déficits no repertório de assertividade em mais de 50% dos alunos da amostra diante das situações 2, 3 e 4. Apenas na situação 1 foi identificado um índice mais elevado de assertividade. O estudo relatado colocou a questão de se avaliar se déficits inicialmente apresentados pelos alunos são superados ao longo de sua formação acadêmica.

Considerando-se a importância da competência social no exercício profissional, a avaliação do repertório do aluno nessa área, ao longo do curso se coloca como um problema de pesquisa com implicações práticas na definição de objetivos educacionais e na programação curricular. O objetivo do presente trabalho foi encaminhar uma avaliação inicial desse repertório no sentido de caracterizar algumas dimensões da competência de alunos de Psicologia diante de situações críticas de interação social e identificar eventuais alterações nessas dimensões ao longo do curso.

As situações críticas foram previamente selecionadas a partir de um estudo anterior (Del Prette, Del Prette e Castelo Branco, sd) em que foram analisados alguns aspectos da especificidades dessas situações, como o grau de familiaridade do interlocutor (se estranhos, familiares ou amigos) e a natureza da

resposta indicadora de competência social na situação (se reação ao comportamento desejável, indesejável ou neutro do interlocutor). No presente trabalho, as dimensões de avaliação orientam-se para a caracterização do repertório dos alunos diante dessas situações: a incidência com que ocorrem, o grau de incômodo por elas produzido, a emissão ou não emissão de resposta indicadora de competência social e a satisfação ou insatisfação com a própria resposta emitida diante de tais situações.

MÉTODOS

Sujeitos. A amostra constituiu-se de 79 alunos do curso de Psicologia da UFPB, organizados em dois grupos: um primeiro grupo, de 40 alunos iniciantes (primeiro e segundo períodos) e um segundo grupo, de concluintes (oitavo período e seguintes). Os alunos foram aleatoriamente selecionados entre os que estavam cursando disciplinas obrigatórias de cada uma das etapas. Os alunos eram, em sua maioria, do sexo feminino (87,3%), com idade entre 16-20 anos (64,1%) no início do curso e 21-28 anos (71,1%) no término, solteiros (72,1%), sendo apenas estudantes (64,6%) e cursando apenas a graduação em Psicologia (79,7%).

Instrumento. Foi utilizado um questionário de Sondagem de Habilidades, contendo treze situações de interação social elaboradas a partir de levantamento feito em estudo anterior junto a estudantes do curso de Psicologia (Del Prette, Del Prette e Castelo Branco, sd). Após descrição resumida de cada situação, eram apresentadas questões fechadas e de múltipla escolha, às quais o aluno deveria responder anotando: o grau de incidência da situação em sua experiência, o seu grau de incômodo diante da situação, a emissão ou não de uma resposta sugerida como reação ao(s) interlocutor(es) e a satisfação ou insatisfação com a própria resposta emitida. A apresentação das situações era precedida por instruções e por um exemplo de como responder às questões apresentadas.

Procedimento de coleta dos dados. O questionário foi aplicado em sala de aula, esclarecendo-se os alunos sobre o objetivo geral de avaliação de repertório, sobre a não existência de respostas certas ou erradas e sobre o anonimato. Pediu-se aos alunos que fizessem uma leitura atenta das instruções e, em caso de dúvida, formulassem suas questões em voz alta. Pediu-se ainda que respondessem, individualmente, a todas as situações e, caso não vivenciadas, que indicassem a resposta mais provável em função de outras situações semelhantes já experienciadas.

Procedimento de análise de dados. Procedeu-se um levantamento da frequência relativa das respostas, em cada uma das situações, tomando-se apenas um nível cada uma das variáveis dependentes avaliadas: a alta incidência, o alto incômodo, a emissão da resposta indicadora de competência social e a satisfação

com a resposta emitida. As diferenças nas frequências de respostas, entre alunos de início e término do curso, foram submetidas a uma análise de significância estatística (teste de proporção). Essas diferenças foram também analisadas em termos das características das situações em que ocorreram (grau de familiaridade do interlocutor e conteúdo da resposta, anteriormente referidos).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise inicial, de identificação das características comuns aos alunos de início de curso, baseia-se nos dados de frequência relativa dos relatos de alta incidência, alto incômodo, emissão da resposta indicadora de competência social e satisfação com a resposta emitida. Esses dados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Frequência relativa das respostas dos alunos de início e término do curso de Psicologia, às situações apresentadas no questionário, sob cada uma das variáveis avaliadas.

Dimensões Avaliadas (VD)	Momento no curso	Situações – Críticas (VI)												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Indidência	Início	12,5	50,0	15,4	27,5	17,9	0,0	37,5	2,6	10,3	0,0	15,0	5,1	51,3
	Término	28,2	46,2	12,8	23,1	15,4	7,7	28,2	10,3	7,7	12,8	20,5	5,1	33,3
Incômodo	Início	65,8	10,5	71,1	55,3	81,6	64,1	42,1	48,6	52,6	81,1	0,0	80,6	5,4
	Término	74,4	30,8	87,2	64,1	87,2	78,9	59,0	46,2	56,4	75,7	2,6	89,5	15,4
Emissão de Resposta	Início	38,5	92,1	35,9	79,5	35,0	77,5	35,0	55,3	76,3	74,4	89,7	84,6	86,8
	Término	47,4	97,4	50,0	79,5	46,2	84,2	61,5	76,9	76,9	73,7	87,2	89,5	82,1
Satisfação	Início	67,5	94,9	82,5	87,5	43,6	79,5	61,5	71,1	92,3	76,3	94,7	89,5	87,2
	Término	51,3	89,5	86,8	81,6	55,3	86,8	81,6	84,2	89,5	76,3	94,7	89,5	78,9

Os dados da Tabela 1 mostram que:

1. Em quase todas as situações, o relato de ALTA INCIDÊNCIA ocorreu para uma minoria (menos de 20%) dos alunos de início e término. Apenas as situações 2, 4, 7 e 13 são relatadas como de alta incidência por mais do que 20% dos alunos tanto de início como de término do curso. Essas situações envolvem principalmente reação ao comportamento indesejável do interlocutor (2, 4 e 7) que pode ser estranho (2), conhecido (7) ou familiar (4 e 13).

2. De um modo geral, a maioria dos alunos, tanto os de início como os de final de curso, avaliou como altamente incômoda a maioria das situações (1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 e 12). Estas situações envolvem principalmente reação a interlocutores conhecidos (5, 6, 9, 10 e 12) e todas elas requerem uma reação a comportamento indesejável ou possivelmente indesejável do interlocutor. As situações 2, 11 e 13 se diferenciam bastante das demais pela baixa proporção dos relatos de alto incômodo. Elas envolvem interação com estranho (2), conhecido (11) e familiar (13) que requerem uma reação a comportamento desejável (11 e 13) ou, pelo menos, não indesejável (2), do interlocutor.

3. A emissão da resposta indicadora de competência social foi relatada por mais de 50% dos alunos de início e término do curso, na maioria das situações. Apenas nas situações 1, 3, 5 e 7 o relato de emissão da resposta ocorreu em proporções menores entre alunos de início e término do curso. Essas situações envolvem interação com interlocutores estranhos (1 e 3) ou conhecidos (5 e 7) que apresentam ou podem apresentar comportamento indesejável.

4. A quase totalidade dos alunos (mais de 70%) de início e de término do curso relatou satisfação com a resposta emitida na maioria das situações apresentadas. Apenas nas situações 1 e 5, foram observados índices inferiores nessa variável. Essas situações se incluem entre as altamente incômodas e de menor proporção de relatos de emissão da resposta indicadora de competência social.

Conforme se observa na Tabela 1, a maioria das situações avaliadas no questionário não são comuns na experiência dos alunos de Psicologia, e se caracterizam como críticas principalmente pelo alto incômodo produzido, mesmo quando o relato de emissão da resposta e de satisfação com a resposta emitida sugerem competência para lidar com elas. Esse incômodo ocorre principalmente nas situações que envolvem reação a comportamento indesejável de interlocutores conhecidos, sugerindo maior dificuldade dos alunos em lidar com tais situações. Os dados mostram, também que, aparentemente, as semelhanças predominam sobre as diferenças quando se compara alunos de início e término do curso de Psicologia, pelo menos nas dimensões avaliadas.

As altas proporções de relatos de emissão da resposta indicadora de competência social parecem contrariar os dados de pesquisa anterior (Del Prette e Del Prette, 1983) que indicavam maiores déficits entre alunos de início de curso

de Psicologia na subárea de assertividade. Essa discrepância pode estar relacionada à diferença na qualidade do relato que, na pesquisa anterior, centrou-se na descrição de aspectos topográficos, permitindo, por isso, uma avaliação mais precisa desse desempenho. O relato de emissão da resposta, embora se constitua um indicador da habilidade em lidar com a situação, deixa em aberto outros aspectos do desempenho, por exemplo o controle da ansiedade, conteúdo verbal da resposta, topografia, etc, que poderiam descaracterizar a resposta como indicadora de competência social em algumas situações. A opção por restringir a avaliação do desempenho a apenas um dos indicadores prendeu-se a problemas práticos associados ao tamanho da amostra e ao objetivo de uma avaliação de outras dimensões da competência social. Os dados obtidos, no entanto mostram a necessidade de retomar a avaliação de indicadores adicionais e de resolver os problemas práticos referidos.

O alto índice de relatos de satisfação com a resposta emitida na maioria das situações sugere que tanto a emissão como a não emissão da resposta indicadora de competência social podem estar sendo positivamente avaliados pelos alunos. De fato, uma comparação superficial dos dados mostra que, apenas na situação 5, a baixa proporção de relatos de emissão da resposta corresponde a uma baixa proporção nos relatos de satisfação com a resposta emitida, tanto entre alunos de início como entre alunos de término do curso. A situação 3, por exemplo, aparece com uma proporção de relatos de emissão da resposta em torno de 40% e uma proporção de satisfação em torno de 80%, ou seja, de algum modo, a não emissão da resposta indicadora de competência social foi positivamente avaliada, por uma alta proporção de alunos de início e término de curso. Entre alunos de início de curso, uma discrepância semelhante ocorre também para as situações 1 e 7. Esses dados parecem indicar que os alunos possuem uma compreensão de "adequação social" em termos de evitar conflitos, mesmo que eles impliquem em omitir-se na afirmação dos próprios direitos e na busca de relações mais equilibradas, especialmente no início do curso, embora a diferença início-término seja bastante limitada nesse aspecto.

Para a comparação entre alunos de início e término do curso, as diferenças estatisticamente significativas na frequência de relatos, apresentadas na Tabela 1, em cada uma das situações, nas quatro variáveis sob análise, foram resumidas no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1. Resumo das diferenças estatisticamente significativas na frequência dos relatos de ALTA INCIDÊNCIA, ALTO INCÔMODO, EMISSÃO DA RESPOSTA E SATISFAÇÃO COM A RESPOSTA EMITIDA, entre alunos de início e término do curso de Psicologia, em cada uma das situações apresentadas no questionário.

Dimensões Avaliadas (VD)	Situações-Críticas (VI)												
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Incidência	↑ **					↓ **		↑ ***		↑ *			↓ ***
Incômodo		↑ *	↑ *			↑ ***	↑ **					↑ **	↑ ***
Emissão da Resp.		↑ **					↑ *	↑ *					
Satisfação	↓ ***						↑ **	↑ ***					

Legenda: (↑) frequência de término maior que de início

(↓) frequência de término menor que de início

(*) 1% (**) 5% (***) 10%

Conforme se observa no Quadro 1, a diferença entre a frequência de respostas dos alunos de início e término do curso mostra alterações que sugerem que, ao final do curso:

1. Aumenta a proporção de alunos que relata **ALTA INCIDÊNCIA** em três das situações críticas, que envolvem reação a comportamento indesejável de interlocutores estranhos (1, 8 e 10); apenas duas das situações passam a ser relatadas como de alta incidência por uma menor proporção de alunos de final de curso, uma envolvendo expressão de sentimentos positivos com familiares (13) e outra envolvendo reação a comportamento indesejável de interlocutor conhecido (6).

2. Aumenta, em quase metade das situações apresentadas (2, 3, 6, 7, 12 e 13), a proporção de relatos de **ALTO INCÔMODO** entre alunos de término de curso; tais situações envolvem, principalmente, reação a comportamento indesejável do interlocutor (2, 3, 6, 7 e 12), seja ele conhecido (6, 7 e 12) ou estranho (2 e 3). Esse aumento se verificou mesmo em uma situação de expressão de sentimentos positivos na interação com familiares (13).

3. Aumenta a proporção de alunos que relata **EMISSÃO DA RESPOSTA INDICADORA DE COMPETÊNCIA SOCIAL** a três das situações apresentadas (2, 7 e 8), duas envolvendo reação a comportamentos indesejáveis (2 e 7) e a interlocutor estranho (2 e 8); a situação 7 envolve reação a

interlocutor conhecido e a 8 se refere a abordagem social não necessariamente indesejável.

4. Aumenta a proporção de alunos que relata **SATISFAÇÃO COM A RESPOSTA EMITIDA** em duas das situações, que envolvem reação a comportamento indesejável (7) e abordagem social (8) em interações com conhecidos (7) e estranhos (8). Em apenas uma das situações verificou-se redução na proporção de relatos de satisfação com a resposta, a situação 1, de reação a comportamento indesejável de interlocutor estranho.

Os dados de alterações início-término mostram que, dentre as dimensões avaliadas nesta pesquisa, a principal diferença entre alunos de início e término de curso refere-se a uma maior proporção de relatos de incômodo por alunos de término. Esses dados sugerem que os alunos de término de curso se apresentam como "mais sensíveis" diante de situações críticas de interação social.

O aumento na proporção de relatos de alta incidência de situações críticas, especialmente envolvendo comportamentos indesejáveis de interlocutores estranhos, aponta para possíveis novas relações e contatos, ou pelo menos, para uma maior atenção na identificação de tais situações.

As alterações, mais restritivas, verificadas nas dimensões emissão da resposta e satisfação com a resposta emitida, podem ser atribuídas, em parte às altas proporções já identificadas desde o início. No entanto, elas indicam também uma possível insuficiência nas aquisições que deveriam, de algum modo, ser providas pelo curso, em termos de habilidades de competência social.

O objetivo de comparar o repertório de alunos de início e término do curso, a partir de situações por eles apontadas como críticas, levou a avaliação de situações que podem ser caracterizadas como cotidianas para a maioria das pessoas, independentemente de sua área de formação. Embora se possa esperar que um curso, como o de Psicologia, por suas próprias peculiaridades, promova aquisições relevantes na habilidade de lidar com tais situações, elas impõem limitações à questão geral da adequação do currículo às necessidades de formação específica para atuação nessa área. De algum modo, a programação de ensino voltada para o desenvolvimento de habilidades de interação social envolvidas na atuação profissional do psicólogo, deveria tomar como base tais habilidades e estabelecer habilidades requisitos ou componentes a serem promovidos ao longo do curso. As situações críticas avaliadas, neste trabalho, embora possam requerer desempenhos componentes dessas habilidades, não foram selecionadas em função delas e não são específicas da formação em Psicologia. Finalmente, parece importante que, em novos estudos empíricos se levante e se analise as habilidades sociais peculiares à atuação profissional em Psicologia e se identifique os componentes e requisitos dessas habilidades que estão, ou deveriam estar, sendo promovidos ao longo da formação acadêmica do aluno.

REFERÊNCIAS

- Argyle, M. Purham, A. e Grahan, J. A. (1981). **Social situations**. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Bower, S. A. e Bower, G. H. (1977). **Asserting yourself – a practical guide for positive change**. Canadá: Addison-Wesley Publishing.
- Carrobles, J. A. I.; Costa, M.; Del Ser, T. y Bartolome, P. (1979). **La practica de la terapia de conducta**. Madrid: Pablo Del Rio.
- Del Prette, A. (1978). O treino assertivo na formação do psicólogo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, 30 (1-2), 53-56.
- Del Prette, A. (1982). **Treinamento Comportamental junto à população não clínica de baixa renda: uma análise descritiva de procedimento**. Dissertação de Mestrado, PUCC-Campinas, 1982.
- Del Prette, A. (1985a). Treinamento comportamental em grupo: uma análise descritiva de procedimento. **Psicologia**, 11 (2), 39-54.
- Del Prette, A. (1985b). Treinamento Comportamental: uma alternativa de atendimento à população não clínica. **Revista de Psicologia**, 3(1), 67-81.
- Del Prette, Z.A.P. (1985). Uma análise descritiva dos processos comportamentais em um programa de treinamento em grupo. **Psicologia**, 11 (1), 45-63.
- Del Prette, Z. A. P. (1986). O papel social da Psicologia: reflexões sobre critérios e métodos para avaliar a relevância de intervenções na comunidade. **Ciência e Cultura**, 1986, 38(2).
- Del Prette, Z. A. P. e Del Prette. A. (1983). Análise de repertório assertivo em estudantes de Psicologia. **Revista de Psicologia** 1(1), 15-24.
- Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A e Castelo Branco, U. V. (no prelo). **Competência Social: um levantamento de situações críticas de interação**. **Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar**, Valinhos (SP), 1991.
- Kincaid, M. B. (1978). Assertiveness training from the participants perspective. **Professional Psychology**, 9(1), 153-160.
- Lange, A. J. e Jakubowski, P (1976). **Responsible Assertive Behavior**. Illinois: Research Press.
- McFall, R. M. (1976). Behavioral training: skill-acquisition approach to clinical problems. Em J. P. Spence (Ed.), **Behavioral approaches to therapy**. Morristow: General Learning Press.

Rimm, D. C. e Masters, J. C. (1974). **Behavior therapy: techniques and empirical findings**. New York: Academic Press.

Wolpe, J. (1976). **Prática da terapia comportamental** (William G. Clark Jr., tradutor). São Paulo: Brasiliense.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate some dimensions of the social competence among students from first and last stages of a course of Psychology in order to verify if possible deficits were increased or surpassed along the academic graduation. It was applied a questionnaire with 13 social interaction critical situations for which the student would have to indicate: the occurrence degree in her (his) experience, the discomfort degree, the performing or not performing a response indicative of social competence, suggested to the situation, and the satisfaction or no satisfaction with the performed response. The results showed a large pattern of similarities and a quite restricted pattern of differences in all evaluated dimensions, except in discomfort, with implications to research and to the fitness of curriculum of Psychology concerning the needs of student background.