

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSANA ANGST

HABILIDADES SOCIAIS E RESILIÊNCIA EM ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS

CURITIBA

2013

ROSANA ANGST

HABILIDADES SOCIAIS E RESILIÊNCIA EM ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzane Schmidlin Löhr.

CURITIBA

2013

Catálogo na Publicação  
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Angst, Rosana  
Habilidades sociais e resiliência em acadêmicos de licenciaturas / Rosana Angst. – Curitiba, 2013.  
108 f.

Orientadora: Profª. Drª. Suzane Schmidlim Löhr  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Habilidades sociais. 2. Resiliência (Traço da personalidade).  
3. Formação de professores. 4. Professores e alunos. 5. Licenciatura. I. Título.

CDD 378



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **ROSANA ANGST** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR<sup>a</sup> SUZANE SCHMIDLIN LÖHR, DR<sup>a</sup> ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE (*Online*) e DR<sup>a</sup> LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“HABILIDADES SOCIAIS E RESILIÊNCIA EM ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> SUZANE SCHMIDLIN LÖHR		aprovada
DR <sup>a</sup> ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE ( <i>Online</i> )		aprovada
DR <sup>a</sup> LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER		Aprovada

Curitiba, 26 de março de 2013.

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof<sup>a</sup>. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus, pelo dom da vida. Agradeço às pessoas que mais torcem pelo meu sucesso: minha família. Agradeço meu pai pela confiança em meu potencial, minha mãe por ser sempre um ombro amigo e meu irmão pela paciência de me escutar quando algo dava errado.

Agradeço ao meu noivo Luca pelo apoio e compreensão por termos perdido momentos juntos para a realização do meu sonho de fazer o mestrado.

À minha orientadora, Suzane Schmidlin Löhr, que acreditou em mim e constantemente me desafiava a fazer o melhor e buscar a excelência, sendo que estas atitudes fizeram com que eu crescesse tanto profissionalmente como pessoalmente durante estes dois anos que estivemos juntas.

Às professoras Lidia Weber e Zilda Del Prette por me auxiliarem na árdua tarefa de escrever uma dissertação.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR pela ajuda, dedicação e prontidão para me auxiliar quando mais precisava.

Aos meus professores da graduação e pós-graduação, que sempre acreditaram que eu poderia crescer mais e ser uma competente profissional da Psicologia.

À Capes, por ter financiado meus estudos por meio da bolsa REUNI.

Agradeço também a todos os participantes da minha pesquisa, pois sem o auxílio deles, esse trabalho não seria possível.

A todos que acreditaram no meu sonho, OBRIGADA!!

Ninguém é tão forte que nunca tenha chorado.  
Ninguém é tão fraco que nunca tenha vencido.  
Ninguém é tão inútil que nunca tenha contribuído.  
Ninguém é tão sábio que nunca tenha errado.  
Ninguém é tão corajoso que nunca tenha medo.  
Ninguém é tão medroso que nunca tenha coragem.  
Ninguém é tão ninguém que nunca precise de alguém [...]

(Autor desconhecido)

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo identificar relações entre o repertório de habilidades sociais, resiliência, variáveis sociodemográfica (idade, estado civil, entre outras) e de histórico profissional (carga horária de trabalho, se já atuou como professor, se gosta de ser professor, entre outras) de formandos em licenciaturas em uma universidade pública do Estado do Paraná. Os oitenta e seis participantes do estudo responderam a: Escala de Resiliência de Pesce et al; Questionário de Comportamentos Resilientes; Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette); e um Questionário Sociodemográfico composto de questões gerais e outras relativas ao histórico profissional. Dos participantes quatro eram do curso de Artes Visuais, 14 de Ciências Sociais, oito de Física, 10 de Química, dois de Música, 16 de Ciências Biológicas, e 32 de Pedagogia. Os participantes em geral são do sexo feminino, já atuaram como professor, gostam da profissão que escolheram, e apesar de haver alguns momentos que desejam desistir de ser professores, não o fazem, pois gostam da sua profissão. Acreditam que possuem controle de turma e conseguem dizer o que precisa ser dito tanto aos alunos como aos seus colegas de trabalho. Constatou-se que os participantes apresentam um repertório adequado de habilidades sociais e resiliência, porém há indicativos pelas respostas de alguns participantes de que o repertório de resiliência pode ser ainda mais desenvolvido. Não houve diferença significativa entre as médias dos cursos. Foi encontrada correlação positiva significativa estatisticamente entre o escore de habilidades sociais e o do Questionário de Comportamentos Resilientes, e correlação positiva, porém não significativa estatisticamente com a Escala de Resiliência. Ao ser realizada uma análise de redundância, constatou-se que alunos com altos escores de habilidades sociais apresentavam também altos escores de resiliência, tendem a gostar de ser professores e dedicam ao trabalho altas cargas horárias. Saber que os professores da presente pesquisa apresentam um repertório adequado de habilidades sociais, resiliência e possuem um bom manejo em sala de aula é satisfatório, pois serão os docentes do futuro e terão que lidar com os aspectos gratificantes da profissão, mas também com as adversidades hoje evidenciadas (dificuldades de relacionamento com alunos, equipe, baixa remuneração, número de exigências feitas pelos empregadores, dentre outras). O presente estudo apresentou algumas limitações, e uma delas foi a impossibilidade de aplicação em um maior número de participantes. Os resultados encontrados podem ser úteis para a realização de atividades na formação de professores e durante a graduação pelos professores dos futuros licenciados e pedagogos. Ao atuar na formação de professores, é interessante ter conhecimento do perfil dos alunos no qual se trabalha para facilitar a comunicação de informações e possibilitar interações professor-aluno mais efetivas. Conhecer cada vez melhor o professor na atualidade é um desafio, e mais estudos que abarquem a formação de professores devem ser estimulados.

Palavras-chave: Habilidades sociais. Aprendizagem. Resiliência. Acadêmicos de licenciaturas.

## ABSTRACT

The present study identified the relationship between resilience, social skills repertoire, socio-demographic profile (age, marital status, etc.), and past professional experiences (weekly working hours, teaching experience, pleasure of being a teacher, etc.) of undergraduates of the Federal University of Paraná in Brazil. The eighty six college graduate students that participated in the study answered the following: Resilience Scale of Pesce et al, Resilience Assessment Questionnaire, Social Skills Inventory (IHS-Del-Prette), and a Socio-demographic questionnaire that included general questions as well as questions regarding past professional experiences. Among the participants, four are going to major in Visual Arts, fourteen in Social Science, eight in Physics, ten in Chemistry, two in Music, sixteen in Biology and thirty-two in Pedagogy. Most of the participants were females that had already worked as teachers. Even when they had moments where they were disappointed and considered quitting the profession, they persevered because they were driven by their love to educate. The survey participants reported that they were able to keep their class under control and were able to successfully communicate with both students and coworkers. The undergraduates had a desirable social skills repertoire and personal resilience, however, after analyzing some of the participants' answers, it was discovered that their resilience repertoire had room for improvement. There was not a significant difference in rating amongst the majors. There was an observed statistically significant positive correlation between their Social Skills scores and their Resilience Assessment Questionnaire scores. The correlation was positive, but not significant with respect to the Resilience Scale. Through a Redundancy Analysis, it was observed that the participants with a high score in social skills also had a higher score in resilience. These students dedicated more time to their profession and expressed greater joy in teaching. Knowing that the teachers from this study possessed a good repertoire of social skills, classroom control, and personal resilience is reassuring because they will be future educators. As teachers, they will experience the joys that the profession brings as well as adversities such as being underpaid, having high demands from employers, and facing relationship challenges with students and coworkers. The limitation of the study was the small number of participants. The final results of the study could be useful in conducting teacher's training activities and could be further incorporated by professors when developing future educators. When teaching, it is important to identify and understand the students' profiles in order to facilitate communication and improve the interaction between teachers and students. Getting to know a teacher's profile is a challenge and more studies regarding their academic development should be stimulated.

Keywords: Social Skills. Learning. Resilience. Teaching degree.

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo identificar las relaciones entre las habilidades sociales, la resiliencia, las variables socio demográficas (edad, estado civil, entre otros) y la historia de trabajo (carga de trabajo, se ha trabajado como profesor, si quieres ser un maestro, entre otros) para los estudiantes de graduación en una universidad pública en el Estado de Paraná. Los ochenta y seis participantes del estudio contestaron: Escala de Resiliencia de Pesce et al; Cuestionario de Comportamientos Resilientes; Inventario de Habilidades Sociales (IHS-Del-Prette), y un Cuestionario socio demográfico que se compone de preguntas generales y otras personales relacionadas con la vida laboral. Cuatro de los participantes eran de curso de Artes Visuales, 14 de Ciencias Sociales, ocho de Física, 10 de Química, dos de Música, 16 de Ciencias Biológicas, y 32 de Pedagogía. Los participantes suelen ser mujeres, ya han trabajado como profesor, les gusta la profesión que eligieron, ya pensaron en pocos momentos que desean renunciar a ser maestros, pero no lo hacen, porque les encanta su profesión. Creen que tienen control de clase y pueden decir lo que hay que decir, tanto a los estudiantes como a sus colegas. Se encontró que los participantes tienen un repertorio adecuado de habilidades sociales y resiliencia, aunque hay indicios de las respuestas de algunos de los participantes que el repertorio de la resiliencia se puede desarrollar aún más. No hubo diferencia significativa entre las medias de los cursos. Se encontró correlación positiva estadísticamente significativa entre la puntuación de las habilidades sociales y el Cuestionario de Comportamientos Resilientes, y una correlación positiva, pero no estadísticamente significativa con la Escala de Resiliencia. Fue hecho un análisis de redundancia, y se encontró que los estudiantes con altos puntajes de habilidades sociales también tenían puntuaciones más altas en resiliencia, suelen gustar de ser maestros y se dedican a trabajar con alta carga de trabajo. Sabiendo que los profesores presentan un repertorio adecuado de habilidades sociales, resiliencia, y tienen un buen manejo de la clase es satisfactoria, porque serán los profesores del futuro y tendrán que hacer frente a los aspectos gratificantes de la profesión, sino también a la adversidad evidenciada hoy (dificultades en las relaciones con los estudiantes, el personal, los bajos salarios, el número de demandas de los empleadores, entre otros). El presente estudio tiene algunas limitaciones, uno de los cuales era imposible de aplicar en un mayor número de participantes. Los resultados pueden ser útiles para la realización de actividades de formación del profesorado y en los profesores de posgrado de los futuros graduados y educadores. Al trabajar en la formación docente, es interesante tener conocimiento del perfil de los estudiantes en que se trabaja para facilitar la comunicación de información y permitir interacciones profesor-alumno más eficaz. Al conocer aún mejor el maestro hoy día es un desafío, y más estudios que abarcan la formación de profesores deben ser fomentados.

**Palabras clave:** Habilidades sociales. Aprendizaje. Resiliencia. Estudiantes de graduación.

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 – MÉDIAS E INTERVALOS DE CONFIANÇA DOS ESCORES DE RESILIÊNCIA (ER E QCR) E IHS-DEL-PRETTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA. A – ER; B – QCR; C – IHS.....65
- FIGURA 2 – MÉDIAS E INTERVALOS DE CONFIANÇA DOS FATORES NO IHS-DEL-PRETTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA. A – F1; B – F2; C – F3; D – F4; E – F5.....66
- FIGURA 3 – GRÁFICO DAS MÉDIAS ENCONTRADAS NO F5 DO IHS-DEL-PRETTE NO SEXO MASCULINO E FEMININO.....67
- FIGURA 4 – MÉDIAS E INTERVALOS DE CONFIANÇA DOS ER TOTAIS DE ACORDO COM O SEXO E CLASSIFICAÇÕES DE IHS. IT: INDICAÇÃO DE TREINAMENTO; BR (<MD): BOM REPERTÓRIO, ABAIXO DA MEDIANA; BR (>MD): BOM REPERTÓRIO, ACIMA DA MEDIANA; RBE: REPERTÓRIO BASTANTE ELABORADO.....68
- FIGURA 5 – MÉDIAS E INTERVALOS DE CONFIANÇA DOS ER TOTAIS DE ACORDO COM AS CLASSIFICAÇÕES DE IHS. IT: INDICAÇÃO DE TREINAMENTO; BR (<MD): BOM REPERTÓRIO, ABAIXO DA MEDIANA; BR (>MD): BOM REPERTÓRIO, ACIMA DA MEDIANA; RBE: REPERTÓRIO BASTANTE ELABORADO.....69
- FIGURA 6 – MÉDIAS E INTERVALOS DE CONFIANÇA DOS QCR TOTAIS DE ACORDO COM O SEXO E CLASSIFICAÇÕES DE IHS. IT: INDICAÇÃO DE TREINAMENTO; BR (<MD): BOM REPERTÓRIO, ABAIXO DA MEDIANA; BR (>MD): BOM REPERTÓRIO, ACIMA DA MEDIANA; RBE: REPERTÓRIO BASTANTE ELABORADO.....70

FIGURA 7 – MÉDIAS E INTERVALOS DE CONFIANÇA DOS QCR TOTAIS DE ACORDO COM AS CLASSIFICAÇÕES DE IHS. IT: INDICAÇÃO DE TREINAMENTO; BR (<MD): BOM REPERTÓRIO, ABAIXO DA MEDIANA; BR (>MD): BOM REPERTÓRIO, ACIMA DA MEDIANA; RBE: REPERTÓRIO BASTANTE ELABORADO.....71

FIGURA 8 – DIAGRAMA DE ORDENAÇÃO DA ANÁLISE DE REDUNDÂNCIA DAS VARIÁVEIS RELATIVAS AOS ESCORES DE RESILIÊNCIA (ER E QCR), IHS-DEL-PRETTE E VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS.....75

FIGURA 9 - DENDROGRAMAS DE AGRUPAMENTO DE CLASSES – SUJEITOS AGRUPADOS DE ACORDO COM A SEMELHANÇA ENTRE IHS, ER, QCR E FATORES DO IHS.....77

FIGURA 10 - DENDROGRAMAS DE AGRUPAMENTO DE CLASSES – AGRUPAMENTO DAS CLASSES DE ACORDO COM SUAS SEMELHANÇAS.....77

FIGURA 11 – MÉDIA±DESVIO PADRÃO DOS VALORES DE IHS, ER E QCR EM FUNÇÃO DAS CLASSES DEFINIDAS PELA ANÁLISE DE AGRUPAMENTO.....78

FIGURA 12 - MÉDIA±DESVIO PADRÃO DOS VALORES DOS FATORES DE IHS EM FUNÇÃO DAS CLASSES DEFINIDAS PELA ANÁLISE DE AGRUPAMENTO.....79

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE ARTIGOS PUBLICADOS NA BASE DE DADOS SCIELO COM O DESCRITOR HABILIDADES SOCIAIS.....	21
TABELA 2 – NÚMERO DE ARTIGOS PUBLICADOS NA BASE DE DADOS PSYCINFO COM O DESCRITOR HABILIDADES SOCIAIS (SOCIAL SKILLS).....	22
TABELA 3 – NÚMERO DE ARTIGOS PUBLICADOS NA BASE DE DADOS SCIELO COM O DESCRITOR RESILIÊNCIA.....	30
TABELA 4 – NÚMERO DE ARTIGOS PUBLICADOS NA BASE DE DADOS PSYCINFO COM O DESCRITOR RESILIÊNCIA (RESILIENCE).....	30
TABELA 5 – NÚMERO DE ALUNOS CURSANDO O ÚLTIMO ANO DE GRADUAÇÃO.....	49
TABELA 6 – FREQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS RELATADOS PELOS GRADUANDOS RELACIONADOS À DOCÊNCIA ENCONTRADOS EM PARTICIPANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS QUE AFIRMAM TRABALHAR COMO PROFESSOR.....	55
TABELA 7 – ESCORES DA ESCALA DE RESILIÊNCIA ENCONTRADOS EM OUTRAS PESQUISAS.....	57
TABELA 8 – MÉDIA E DESVIO PADRÃO DOS FATORES DO IHS-DEL-PRETTE PELOS ACADÊMICOS ALVO DO ESTUDO.....	58
TABELA 9 – MÉDIAS $\pm$ DESVIO PADRÃO DOS ESCORES DE RESILIÊNCIA E HABILIDADES SOCIAIS ENCONTRADAS NAS DIFERENTES ÁREAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	58
TABELA 10 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS $\pm$ DESVIO PADRÃO DOS ESCORES DE RESILIÊNCIA (ER E QCR) E DO IHS-DEL-PRETTE DE ALUNOS DE CURSOS DE	

LICENCIATURA DOS SEXOS MASCULINO E FEMININO.....	62
--	----

TABELA 11 – MÉDIAS±DESVIO PADRÃO DOS ESCORES DO IHS-DEL-PRETTE DE ALUNOS DE CURSOS DE LICENCIATURA DOS SEXOS MASCULINO E FEMININO, ESTATÍSTICA T DO TESTE T PARA AMOSTRAS INDEPENDENTES E P-VALORES.....	63
--	----

TABELA 12 – MATRIZ DE CORRELAÇÕES DE PEARSON SIGNIFICATIVAS ( $p \leq 0,05$ ). .....	72
---	----

TABELA 13 – ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR ENTRE OS ESCORES DA ER, QCR E IHS-DEL-PRETTE .....	74
--	----

TABELA 14 – AUTOVALORES E PORCENTAGENS DE INÉRCIA RESULTANTES DA ANÁLISE DE REDUNDÂNCIA.....	74
--	----

TABELA 15 – MÉDIAS±DESVIO PADRÃO DAS VARIÁVEIS IDADE, CARGA HORÁRIA E TEMPO DE ATUAÇÃO NA PROFISSÃO DE PROFESSOR EM FUNÇÃO DAS CLASSES DEFINIDAS PELA ANÁLISE DE AGRUPAMENTO. P-VALOR OBTIDO NO TESTE ANOVA FATOR ÚNICO.....	80
--	----

TABELA 16 – FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS E RELATIVAS (%) DAS CATEGORIAS DAS VARIÁVEIS QUALITATIVAS EM FUNÇÃO DAS CLASSES OBTIDAS POR MEIO DA ANÁLISE DE AGRUPAMENTO. P-VALOR OBTIDO PELO TESTE DE QUI QUADRADO PARA INDEPENDÊNCIA.....	80
---	----

## LISTA DE SIGLAS

CRF – Reforço contínuo

S – Estímulo

R – Resposta

C – Consequência

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ENADE – Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes

ER – Escala de Resiliência

QCR – Questionário de Comportamentos Resilientes

IHS-Del-Prete – Inventário de Habilidades Sociais

F1 – Fator 1 do Inventário de Habilidades Sociais

F2 – Fator 2 do Inventário de Habilidades Sociais

F3 – Fator 3 do Inventário de Habilidades Sociais

F4 – Fator 4 do Inventário de Habilidades Sociais

F5 – Fator 5 do Inventário de Habilidades Sociais

RDA - Análise Multivariada de Redundância

CCorA - Análise Correlação Canônica

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 JUSTIFICATIVA.....	16
1.2 PROBLEMA.....	18
1.3 OBJETIVO GERAL.....	19
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>20</b>
2.1 HABILIDADES SOCIAIS.....	20
2.2 RESILIÊNCIA.....	28
2.3 HABILIDADES SOCIAIS E RESILIÊNCIA SEGUNDO A PERSPECTIVA COMPORTAMENTAL.....	37
2.4 HABILIDADES SOCIAIS E RESILIÊNCIA EM ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS.....	44
<b>3 MÉTODO</b> .....	<b>48</b>
3.1 PARTICIPANTES .....	48
3.2 LOCAL DA PESQUISA.....	50
3.3 INSTRUMENTOS .....	50
3.4 PROCEDIMENTOS .....	51
3.5 ANÁLISE DE RESULTADOS.....	52
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>55</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>77</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>87</b>
<b>7 ANEXOS</b> .....	<b>97</b>
<b>8 APÊNDICES</b> .....	<b>100</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Desde o momento que entram em um curso universitário até a sua conclusão, os acadêmicos passam por inúmeras situações, algumas delas adversas. Precisam se adaptar à vida universitária, novos horários, esquemas de avaliações, métodos de estudos, enfim, à vida universitária. Quando se adaptam à rotina acadêmica, defrontam-se com a perspectiva futura de vir a ser um profissional, o que, para aqueles que optaram pela licenciatura, significa desenvolver habilidades exigidas aos profissionais da educação (CARMO; POLYDORO, 2010).

As diversas formas com que lida com situações estressantes, assim como a maneira pela qual o aluno interage com as pessoas de seu convívio no contexto formativo (colegas, amigos, professores), podem auxiliar ou atrapalhar no seu desempenho acadêmico e, em consequência, influenciar o seu futuro desempenho laboral. Ao passar por situações adversas e conseguir superá-las, ao lidar socialmente de forma adequada nos diversos episódios de interação, há a possibilidade de que este aluno passe pela experiência da vida universitária de forma satisfatória, tendo, nas situações estressantes que a vida no contexto acadêmico pode gerar, desafios e oportunidades para crescimento pessoal, que serão úteis em sua vida profissional futura (LEITE; LÖHR, 2012).

Ser professor atualmente demanda certas habilidades para lidar com situações delicadas, como violência em sala de aula, utilização adequada de novas tecnologias, compreender diferentes composições familiares e sua interferência no ambiente escolar, lidar adequadamente com a diversidade de valores, dentre outros. A atuação em sala de aula pode gerar desconforto e conflito. O professor precisa ter manejo de turma para passar conteúdos de forma adequada, e saber manejar assuntos delicados sem sucumbir, levando essas experiências como aprendizado para encarar os desafios do exercício profissional, o que está relacionado à resiliência. A forma de lidar com

essas questões pode afetar o desempenho em sala de aula deste professor (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a).

É consenso entre profissionais e estudantes que passaram por um curso superior, que o último ano de graduação, independente do curso, geralmente demanda muito dos estudantes. Se acadêmicos das licenciaturas, futuros professores, puderem transformar as situações adversas vivenciadas na sua graduação em oportunidades para o desenvolvimento de resiliência, terão melhores condições de enfrentar as dificuldades ligadas ao exercício profissional nos dias atuais. Seguindo a hipótese de que pessoas com maior nível de habilidades sociais têm maiores recursos para lidar com dificuldades envolvendo o relacionamento interpessoal, e que deparar-se e ter que administrar dificuldades pode contribuir para uma maior resiliência, parece-nos de grande importância analisar quais são as habilidades sociais presentes no repertório dos alunos de licenciatura que estão em processo de saída da universidade (formandos) e correlacionar esses dados com o repertório de resiliência por eles percebido, o que permitirá constatar se a presença de um constructo pode indicar a presença do outro.

A presente pesquisa possui relevância social uma vez que um professor que apresenta características resilientes pode ter maiores chances de permanecer exercendo suas atividades docentes. Considerando a hipótese lançada previamente, este professor provavelmente terá também maior nível de competência social, o que pode ampliar sua rede de apoio. Ao deparar-se com os embates ligados ao exercício profissional, professores com baixo nível de resiliência ou desistem do cargo, ou apenas vão à escola para receber seu salário e fazer o mínimo para tal.

Se o professor não conseguir trabalhar com os conflitos no ambiente escolar de forma adequada, ensinar torna-se mais difícil, e em consequência, a aprendizagem de seus alunos pode ser influenciada negativamente (REIS; PRATA; SOARES, 2012). Alberti e Emmons (1978) e Del Prette e Del Prette (2007) alertam que atividades visando ao desenvolvimento de habilidades sociais relacionadas à prática profissional deveriam fazer parte das propostas curriculares do terceiro grau, pois assim os docentes aprenderiam de maneira formal como lidar com situações adversas pessoais e profissionais.

## 1.2 PROBLEMA

Todos passam por situações adversas durante a vida, desde a perda de alguém querido, receber uma nota baixa em uma prova, brigar com o seu melhor amigo da escola, entre outras. Nem sempre é possível superar as adversidades de forma individual. Há várias situações em que buscar o apoio de outras pessoas faz toda a diferença. Pessoas que apresentam maior facilidade nas interações sociais possibilitam e estimulam a aproximação do outro e, em consequência, podem contar com uma rede maior de apoio social.

A capacidade de passar por situações adversas e buscar estratégias para evitá-la, pode ser definida como resiliência. A forma como nos comportamos socialmente em determinada situação, contexto e cultura, reflete o repertório de habilidades sociais de cada pessoa, ou seja, ter habilidades para começar, manter e terminar conversas, recusar pedidos abusivos, expressar afeto e agrado, expor suas opiniões de forma assertiva etc. É possível emitir determinados comportamentos para que o relacionamento social seja reforçador, e que situações conflituosas sejam resolvidas. A pessoa pode ter desenvolvido, em seu repertório comportamental, estratégias para evitar situações aversivas, e ao assim se comportar logrando êxito, é reforçada, usufruindo do alívio de não ter que se deparar com uma situação difícil. Pode, também, dominar habilidades sociais que façam com que diante de situações conflituosas encontre saídas produtivas para as partes envolvidas, recebendo, neste caso, reforçamento positivo pelo comportamento emitido.

No contexto escolar espera-se que o professor seja bem preparado academicamente, mas também que apresente repertório comportamental social que lhe capacite a lidar com as situações adversas que ocorrem em sala de aula, e para buscar efetivamente a solução de problemas que surgem durante o seu trabalho. Assim, o problema da presente pesquisa se resume em duas perguntas: 1) Qual o repertório de habilidades sociais e resiliência apresentado por formandos em licenciaturas? 2) Há relação entre o repertório de habilidades sociais e resiliência em formandos de licenciaturas?

### 1.3 OBJETIVO GERAL

Caracterizar relações entre o repertório de habilidades sociais, resiliência e variáveis sociodemográficas e histórico profissional de formandos em licenciaturas em uma universidade pública do Estado do Paraná.

### 1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mensurar o repertório percebido de habilidades sociais e resiliência em graduandos de cursos de licenciaturas no último semestre.
- Correlacionar os dados sociodemográficos aos de resiliência e habilidades sociais encontrados na amostra.
- Comparar as médias dos escores de habilidades sociais e resiliência encontrados na amostra.
- Buscar diferenças e semelhanças entre os alunos dos cursos de licenciaturas participantes do estudo.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 HABILIDADES SOCIAIS

O termo habilidades sociais não apresenta definição única aceita por todos os pesquisadores. A justificativa para tal diversidade apoia-se no fato de que esta envolve um extenso número de dimensões, e falta um modelo integrador que guie as pesquisas na área. Certas definições enfatizam o conteúdo da interação, outras o conteúdo e as consequências, e outras, apenas as suas consequências (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008b; BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010).

Para Del Prette e Del Prette (2008b), as habilidades sociais podem ser definidas como um constructo descritivo, e como o conjunto de desempenhos que um indivíduo emite diante de determinada situação interpessoal, levando em consideração a situação em si e as variáveis culturais. Segundo Gresham (2009), as habilidades sociais podem ser definidas como comportamentos aceitáveis que são aprendidos socialmente, e permitem que a pessoa interaja efetivamente com outros, evitando ou fugindo de comportamentos não aceitáveis que possam resultar em interações negativas.

É importante distinguir dois termos muito utilizados nesta área de pesquisa: habilidades sociais e competência social. Os termos são muitas vezes empregados como similares, porém possuem significados diferentes (BOLSONI-SILVA, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008b; BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010). Enquanto as habilidades sociais se caracterizam como um constructo descritivo, a competência social é definida como um atributo avaliativo de comportamentos bem-sucedidos, de acordo com a sua funcionalidade na interação social. Ou seja, um comportamento social pode ser classificado como adequado quando este contribui para a competência social na interação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011a). A competência social apresenta duas dimensões de funcionalidade: a instrumental e a ético-moral. A primeira abarca os comportamentos socialmente

competentes nos quais os desempenhos produzem consequências que tenham um reforçamento imediato para quem emitiu o comportamento. Já a segunda dimensão pondera os resultados imediatos, em médio e longo prazo, levando em consideração o aspecto ético e moral da situação social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).

Diversos autores expressam grande preocupação com as consequências decorrentes do *deficit* de habilidades sociais durante o desenvolvimento humano, afirmando que tal *deficit* pode até comprometer certas etapas formativas do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008b; MIERS; BLÖTE; WESTENBERG, 2010; DURLAK *et al.*, 2011; HAMIWKA; HAMIWKA; SHERMAN; WIRELL, 2011). Há consenso na literatura de que a infância é o período crítico para a aprendizagem de habilidades sociais (FALCONE, 2000; BANDEIRA; QUAGLIA, 2006; COELHO-MATOS; CONTE, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011b; DURLAK *et al.*, 2011). Pessoas com *deficit* em habilidades sociais têm maior probabilidade de apresentar episódios depressivos, e foram encontradas melhoras em pacientes esquizofrênicos após treinamento de habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008b).

Foi realizada uma pesquisa nas bases de dados Scielo, Psycinfo e no Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para acompanhar a evolução do número de artigos publicados. A palavra-chave utilizada foi “habilidades sociais” digitada em português e em inglês (“social skills”). Na base de dados Scielo, nos últimos seis anos foram publicados 29 artigos, sendo o ano de 2009 com um maior número de publicações. Foram encontrados 10 artigos que abordavam as habilidades sociais no ambiente educacional, e discutem o desenvolvimento e treinamento de habilidades sociais em crianças e adolescentes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008c; CIA; BARHAM, 2009).

TABELA 1 – NÚMERO DE ARTIGOS PUBLICADOS NA BASE DE DADOS SCIELO COM O DESCRITOR HABILIDADES SOCIAIS

ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Número de artigos publicados	3	12	3	8	3	0

Fonte: Scielo ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)). Acesso dia 03/05/13

Foram encontrados 73 artigos publicados na base de dados Psycinfo, sendo que no ano de 2010 houve um maior número de publicações. Foram encontrados 12 artigos que abordavam as habilidades sociais no ambiente educacional, debatendo estratégias para a melhora do desempenho acadêmico (RANKIN; REASON, 2008; SIGEL; SILOVSKY, 2011).

TABELA 2 – NÚMERO DE ARTIGOS PUBLICADOS NA BASE DE DADOS PSYCINFO COM O DESCRITOR HABILIDADES SOCIAIS (SOCIAL SKILLS)

ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Número de artigos publicados	14	12	17	16	14	0

Fonte: Psycinfo ([www.apa.org/psycinfo](http://www.apa.org/psycinfo)). Acesso dia 03/05/13

E no Portal de Periódicos da Capes foram encontrados nos últimos 6 anos 178.343 artigos que tinham como palavra-chave habilidades sociais. No Portal não há a opção de analisar a evolução do número de artigos. Ao realizar a divisão do número de publicações por ano no período de 2008 a 2013, foram publicados em média 29.723,83 artigos. (Fonte: Portal de Periódicos da Capes [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br) acesso em 03/05/2013). Foram encontrados 17.688 artigos relacionando as habilidades sociais e a educação, que abordavam temas relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais com pais e professores nos diversos ambientes educacionais (HAMIWKA et al., 2011). Não foi encontrado nenhum artigo que relacionasse as habilidades sociais e a resiliência.

Apesar de o estudo sobre as habilidades sociais crescer numericamente com o passar dos anos, ainda é possível observar aspectos que requerem maior exploração e pesquisa (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE; DEL PRETTE; MONTANHER; DEL PRETTE, 2006). Estudos em áreas novas, como as neurociências, vêm complementando as informações sobre o processo das habilidades sociais. Em um estudo sobre neurônios espelho<sup>1</sup>, Oberman, Pineda e Ramachandran (2007) constataram que os neurônios espelho estão diretamente relacionados às habilidades

<sup>1</sup> Neurônios espelho são um conjunto de neurônios encontrados no córtex pré-frontal ativados quando uma pessoa observa outra pessoa e imita seu comportamento.

sociais e à empatia. Segundo o estudo, quando uma pessoa se identifica com o comportamento de outra, age de forma parecida a esta, e também reage de acordo com o comportamento do outro. Os autores concluem que circuitos neurais como o sistema límbico e o córtex pré-frontal estão relacionados diretamente às habilidades sociais que uma pessoa apresenta.

Segundo Del Prette e Del Prette (2008b), as habilidades sociais compreendem componentes comportamentais, cognitivos afetivos, fisiológicos e outros componentes. Os componentes comportamentais podem ser analisados como verbais de conteúdo (fazer/responder perguntas, solicitar mudança de comportamento, lidar com críticas, pedir/dar *feedback*, opinar/concordar/discordar, elogiar/recompensar/gratificar, agradecer, fazer pedidos, recusar, justificar-se, autorrevelar-se/usar o pronome EU, e utilizar conteúdo de humor), verbais de forma (latência e duração, regulação: bradicardia, volume, modulação, transtornos da fala), não verbais (olhar e contato visual, sorriso, gestos, expressão facial, postura corporal, movimentos com a cabeça, contato físico, e distância e proximidade de outros). Os componentes cognitivo afetivos dividem-se em conhecimentos prévios (sobre a cultura e ambiente, papéis sociais e autoconhecimento), expectativas e crenças (planos, metas e valores sociais, autoconceito, autoeficácia *versus* desamparo, estereótipos, leitura do ambiente, resolução de problemas, auto-observação, autoinstrução e empatia). Os componentes fisiológicos são a taxa cardíaca, respostas eletromiográficas, respiração, resposta galvânica da pele e fluxo sanguíneo. E os outros componentes relacionam-se à atratividade física e aparência pessoal.

Gresham (2009) afirma que os *deficits* em habilidades sociais podem estar relacionados a *deficit* de aquisição ou de desempenho. O *deficit* de aquisição é exemplificado pela frase “eu não consigo”, emitida por pessoas que não apresentam repertório comportamental para a execução de determinada tarefa, ou que tem dificuldade de apresentar de forma fluente a sequência de comportamentos necessários para uma resposta efetiva. E o *deficit* de desempenho pode ser ilustrado pela frase “eu não vou fazer”, identificando a pessoa que tem habilidade para emitir o comportamento exigido pela situação, porém decide não fazê-lo. Del Prette e Del Prette (2011b) acrescentam uma terceira classe, que denominaram de *deficit* de fluência, a

qual é caracterizada pela falta de proficiência ou experiência em emitir o comportamento que seria socialmente aceito.

Del Prette e Del Prette (2001) dividem as habilidades sociais em seis classes, a saber:

- 1) Habilidades sociais de comunicação: envolve fazer e responder perguntas, pedir e dar *feedback*, gratificar, elogiar quando solicitado ou não, iniciar, manter e terminar uma conversa;
- 2) Habilidades sociais de civilidade: agradecer, efetuar apresentações, cumprimentar, despedir-se e falar “por favor”;
- 3) Habilidades assertivas de direito e cidadania: opinar (concordar ou discordar), fazer, aceitar e recusar pedidos, desculpar-se, admitir falhas, interagir com autoridade, ter relacionamento afetivo e(ou) sexual, terminar relacionamentos, expressar desagrado ou raiva, pedir mudança de comportamento e lidar com críticas;
- 4) Habilidades sociais empáticas: parafrasear, refletir sobre sentimentos, mostrar apoio;
- 5) Habilidades sociais de trabalho: coordenar grupos, falar em público, resolver problemas, tomar decisões, e intervir quando há conflitos;
- 6) Habilidades sociais de expressão de sentimento positivo: fazer amizades, expressar solidariedade, expressar e cultivar o amor.

Ter um repertório comportamental que abarque todas estas classes de comportamentos envolvendo respostas habilidosas socialmente, nem sempre se mostra possível, dada a complexidade do comportamento humano e as demandas sociais presentes no momento. Cada indivíduo pode apresentar mais habilidades em determinada classe, e menos em outra, ou mesmo, de acordo com o contexto, apresentar diferentes graus de resposta, caracterizando as diferentes formas de expressão de habilidades sociais com as quais se convive na sociedade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Alberti e Emmons (1978) e Del Prette e Del Prette (2008b, 2011b) defendem que há três possibilidades de se relacionar com outra(s) pessoa(s), podendo ser esta

interação assertiva, não assertiva ou agressiva. O comportamento assertivo é considerado o mais adequado e reforçador na maior parte das interações sociais; auxilia o indivíduo a expressar livremente sua opinião e frequentemente atingir os objetivos previamente propostos. A pessoa assertiva geralmente fala o que sente e se posiciona de uma forma que não agride verbalmente o outro, mas se mantém firme em suas opiniões. O objetivo final do comportamento assertivo é que se diga o que se pensa sem dominar, humilhar ou degradar o(s) ouvinte(s). É importante salientar que este tipo de comportamento pode ser aprendido, e de acordo com pesquisas na área, ser assertivo diminui a presença de sintomas somáticos, ansiosos e psicopatológicos. Esta aprendizagem deve ocorrer progressivamente, havendo primeiramente o treinamento com pessoas próximas e de confiança, para depois generalizar o comportamento assertivo com estranhos. Quando uma pessoa emite um comportamento assertivo ela não estará imunizada de situações de conflito, pois a ausência de embates é impossível, porém facilita um desfecho de conversa e decisões que favoreçam ambas as partes (ALBERTI; EMMONS, 1978; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008b, 2011b).

O comportamento não assertivo é compreendido como a violação dos direitos de uma pessoa em prol de outra. A pessoa não assertiva não é capaz de demonstrar de forma honesta suas emoções, sentimentos e opiniões. O principal aspecto deste tipo de comportamento é a crença, nem sempre expressa, por parte da pessoa não assertiva, de que não se pode contar o que se pensa, pois os sentimentos próprios não importam, e sim o dos outros, uma vez que eles são superiores e devem tomar as decisões que desejarem. Esta forma de comportamento gera muita ansiedade, podendo levar a quadros de depressão, baixa autoestima, e queixas psicossomáticas, como enfatizado por Bernardes e Castro (2010). Como não são capazes de falar sobre seus sentimentos sem medo de ser julgadas, tais pessoas acabam suprimindo sentimentos, ou seja, não os expressando. Como não fazem o que gostariam, podem apresentar certa tensão, pois não sabem em quais momentos podem relaxar, tornando-se passivas constantemente (ALBERTI; EMMONS, 1978; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008b, 2011b).

Outra forma de comportar-se na relação interpessoal é denominada comportamento agressivo. O comportamento agressivo pode ser definido como a expressão direta dos próprios sentimentos e opiniões sem levar em consideração a opinião, os direitos e pensamentos dos outros. Esta forma de comportamento pode manifestar-se diretamente em agressões verbais e físicas, ou indiretamente, por meio de olhares, gestos ameaçadores, e comentários em tom sarcástico e malicioso. A base desta conduta encontra-se na relação de poder. É como se o interlocutor que emite o comportamento agressivo sinalizasse que é capaz de dominar e vencer o outro, sendo o segundo o derrotado, que pode sentir-se humilhado. Em curto prazo, essas condutas apresentam bons resultados, pois é possível sanar o problema encontrado, porém em longo prazo pode gerar afastamento por parte de outras pessoas (ALBERTI; EMMONS, 1978; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011b).

Para elaborar uma avaliação de habilidades sociais é necessário analisar indicadores como: os recursos e os déficits de interação, as variáveis situacionais, as variáveis pessoais e as variáveis sociodemográficas. Estes podem ser avaliados de forma direta (pela observação em situação natural ou estruturada, ou o autorregistro fisiológico ou auto-observação no momento que o fato ocorre) ou indireta (pelo relato avaliativo de outros por meio de entrevistas, *checklists*, ou o autorrelato após a situação haver ocorrido, utilizando-se de entrevistas, inventários, escalas etc). Podem ser utilizadas entrevistas, avaliação por pessoas significativas ao avaliado, autorregistro e registros psicofisiológicos. Porém o instrumento mais utilizado é o questionário de autoinforme (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Del Prette e Del Prette (2009) citam os instrumentos disponíveis no Brasil (produzidos ou traduzidos e adaptados para a população brasileira) para avaliação direta ou indireta das habilidades sociais: Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), Inventário de Empatia (IE), Inventário de Assertividade de Rathus, Escala para Autoavaliação ao Falar em Público (SSPS), Inventário de Habilidades Sociais Conjugais (IHSC-Villa&Del-Prette), Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHA-Del-Prette), Escala Matson de Habilidades Sociais para Adolescentes (MESSY), Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHS-Del-Prette), Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), Escala de

Comportamento Social (PKBS) - versão pais e professores, Escala Multidimensional da Reatividade Interpessoal, e Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA). Observa-se que no Brasil, o instrumento de autoinforme largamente utilizado na literatura é o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) (2001). No levantamento bibliográfico apresentado acima, dos 29 artigos encontrados na base de dados Scielo, sete estudos brasileiros utilizaram o IHS-Del-Prette.

O IHS-Del-Prette é um instrumento de autorrelato que avalia o repertório de habilidades sociais em determinadas situações cotidianas que envolvem o relacionamento interpessoal. As categorias comportamentais alvo do instrumento são: F1) Enfrentamento/autoafirmação com risco; F2) Autoafirmação de afeto positivo; F3) Conversação e desenvoltura social; F4) Autoexposição a desconhecidos e situações novas; e F5) Autocontrole da agressividade.

Del Prette e Del Prette (2008c) estão desenvolvendo um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE), qual se encontra em fase de validação. É um instrumento que visa avaliar qualitativamente classes e subclasses de comportamentos emitidos por pessoas que estejam em contexto educativo como, por exemplo, pais e professores. Envolve quatro classes: estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; estabelecer limites e disciplina; e monitorar positivamente.

As pessoas estão sempre em contato social umas com as outras, e utilizam constantemente o seu repertório de habilidades sociais. Porém, nem todas as situações são de fácil resolução sem a presença de conflitos, e todos passam por algum momento de dificuldade e embate. As habilidades que possuímos para nos ajudar a lidar com o adverso da melhor forma possível a fim de superá-lo e crescer com ele, estão relacionadas à resiliência.

## 2.2 RESILIÊNCIA

O termo resiliência é proveniente da Física e significa a capacidade que um material apresenta de sofrer deformações após um impacto e estas não serem permanentes. Com base neste conceito, o termo foi utilizado pela Medicina, afirmando que um paciente resiliente é o que conseguia superar uma doença (YUNES; SZYMANSKY, 2001). Mais recentemente, o termo foi então aplicado nas Ciências Sociais (YUNES; SZYMANSKY, 2001; BARREIRA; NAKAMURA, 2006). Yunes e Szymansky explicam a relação do termo utilizado na Física e na Psicologia (2001, p. 16): “poder-se-ia dizer que a relação tensão/pressão com deformação não permanente do material corresponderia à relação situação de risco/estresse/experiências adversas com respostas finais de adaptação/ajustamento no indivíduo”.

A resiliência pode ser conceituada como a capacidade que um indivíduo, grupo e (ou) comunidade apresentam de passar por situações adversas e superá-las, de forma que a experiência vivenciada gere crescimento pessoal (PELTZ; MORAES; CARLOTTO, 2010). É um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que auxiliam no desenvolvimento sadio mesmo em ambientes não sadios (PESCE *et al.*, 2005). Está relacionada com as variações individuais em resposta a uma situação de risco, sendo que algumas pessoas sucumbem à adversidade, enquanto outras superam os perigos da vida. Ou seja, se as circunstâncias mudarem, os processos envolvidos na resiliência também mudam (RUTTER, 1987). Muitas das definições sobre o tema são vagas e inespecíficas, sendo esta uma crítica de autores em relação ao tema. Como não há uma definição única e uma forma clara de operacionalização da resiliência, o seu estudo pode tornar-se equivocado e mal interpretado (MUÑOZ, 2007; ATKINSON; MARTIN; RANKIN, 2009; REPPOLD; MAYER; ALMEIDA; HUTZ, 2012)

Poletto e Koller (2008, p. 408) enfatizam que “Resiliência não é uma característica fixa, ou um produto; pode ser desencadeada e desaparecer em determinados momentos da vida, bem como estar presente em algumas áreas e outras ausentes”. Ou seja, a resiliência não é uma característica herdada, mas é fruto da interação dinâmica da pessoa com o ambiente. E as autoras complementam que

“nesse sentido, a resiliência é entendida, portanto, não somente como uma característica da pessoa, como uma capacidade inata, herdada por alguns ‘privilegiados’, mas a partir da interação dinâmica existente entre as características individuais e a complexidade do contexto ecológico” (POLETTTO; KOLLER, 2008, p. 408).

O termo resiliência foi utilizado pela primeira vez em 1966 por Frederich Flach, um psiquiatra americano. Este afirmava que ao denominar uma pessoa resiliente, era preciso analisar sua capacidade de reconhecer a dor e a situação que estava passando no momento, perceber o sentido desta em sua vida, e tolerá-la pelo tempo que fosse necessário, até superá-la. É importante salientar que para esse autor, na resiliência estão envolvidos processos psicológicos, físicos e também fisiológicos (FLACH, 1991).

Um estudo considerado pioneiro para o entendimento da resiliência de forma longitudinal foi realizado por Werner e Smith (2001). Foram acompanhados, em uma ilha do Havaí, 698 recém-nascidos até completarem 40 anos. Esses participantes foram testados com 1, 2, 10, 18, 26, 32 e 40 anos, e foram analisados quais os fatores que poderiam auxiliar na superação de situações adversas. O estudo constatou que ter pessoas que se mostrassem como fontes de apoio (familiares, amigos, professores) auxiliava na superação de traumas como doença mental e alcoolismo na família, desastres naturais, comportamento antissocial e gravidez na adolescência. A partir deste trabalho, fatores relacionados à superação ao trauma passaram a ser estudados mais profundamente.

A resiliência é estudada por três diferentes correntes: a norte-americana ou anglo-saxônica (centrada no indivíduo), a europeia (afirmando que a resiliência é “tecida” a partir da dinâmica pessoal) e a latino-americana (que enfoca o social como influência para a superação de adversidades) (FORTES; PORTUGUEZ; ARGIMON, 2009; BRANDÃO; MAHFOUD; GIAORDOLI-NASCIMENTO, 2011). Não há também uma única base teórica para a temática, havendo trabalhos que articulam conceitos da resiliência à psicanálise (BENGHOZI; MARQUES, 2005), à perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (POLETTTO; KOLLER, 2008), à logoterapia (SILVEIRA; MAHFOUD, 2008) à abordagem cognitivo comportamental (CORCHS, 2011; NORTE *et al.*, 2011) e a outros referenciais teóricos.

Em revisão de literatura elaborada por Angst (2009), os estudos sobre resiliência no Brasil surgiram a partir da década de 90 do século passado, englobando principalmente pesquisas com crianças em situação de risco, fatores de proteção e vulnerabilidade. Atualmente há pesquisas oriundas de diferentes campos do conhecimento, procurando identificar fatores que contribuam para a resiliência como: aspectos fisiológicos e farmacológicos – constituem exemplos de estudo nesta direção: o que avaliou o aumento dos níveis de resiliência pela administração do antidepressivo venlafaxina (CORCHS, 2011); o que propôs a análise da diminuição de hormônio de hidrocortisona (DHEA) como um possível fator de resiliência e de proteção ao estresse (NORTE *et al*, 2011); ou o que analisou a prática esportiva como promotora de resiliência (SANCHES; RUBIO, 2011), entre outros.

Foi realizada uma pesquisa em três bases de dados (SciELO, Psycinfo e Portal de Periódicos da Capes) para analisar a evolução da publicação de artigos científicos sobre a temática. Na base de dados SciELO foram encontrados 57 artigos publicados nos últimos seis anos, mostrando um aumento progressivo a cada ano. Apenas dois artigos estão relacionados à área da educação (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010; PELTZ; MORAES; CARLOTTO, 2010).

TABELA 3 – NÚMERO DE ARTIGOS PUBLICADOS NA BASE DE DADOS SCIELO COM O DESCRITOR RESILIÊNCIA

ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Número de artigos publicados	7	9	10	12	16	3

Fonte: SciELO ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)). Acesso dia 03/05/13

Na base de dados Psycinfo foram encontrados 32 artigos publicados no período de 2008 a 2013, sendo o ano de 2010 com o maior número de artigos relacionados ao tema. Dois artigos estão relacionados a área da educação, e discutem temas como grupos de prevenção e minorias étnicas (CONYNE; HARPINE, 2010; LOWE; DAVIS III, 2010).

TABELA 4 – NÚMERO DE ARTIGOS PUBLICADOS NA BASE DE DADOS PSYCINFO COM O DESCRITOR RESILIÊNCIA (RESILIENCE)

ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Número de artigos publicados	4	5	10	7	6	0

Fonte: Psycinfo ([www.apa.org/psycinfo](http://www.apa.org/psycinfo)). Acesso dia 03/05/13

E no Portal de Periódicos da Capes foram encontrados nos últimos seis anos 47.914 artigos que tinham como palavra-chave resiliência (Fonte: Portal de Periódicos da Capes [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br) acesso dia 03/05/13). No Portal há a opção de analisar a evolução do número de artigos, porém não ano a ano, mas por períodos de anos. Dividindo o número de artigos pelo período de anos pesquisados, é possível constatar que em média 7.985,66 artigos foram publicados anualmente. Foram encontrados 1.002 artigos que relacionassem a resiliência e a educação, e discutem a importância da resiliência nos diversos ambientes de ensino, minorias étnicas e imigrantes (ATKINSON; MARTIN; RANKIN, 2009; PRETSCH; FLUNGER; SCHMITT, 2012; RICHARDSON, 2013).

Omar *et al.* (2011) salientam em sua pesquisa que atualmente os maiores esforços dos pesquisadores atuantes na área da resiliência é no sentido de desenvolver instrumentos que possibilitem a sua avaliação de forma válida e confiável, buscando identificar as variáveis que podem estar associadas à temática, o que também foi observado no levantamento bibliográfico sobre a temática.

Moreno-Jiménez (2007) aponta que há fatores de risco e de proteção que podem ser inibidores ou promotores de resiliência. Os fatores de risco caracterizam-se por serem eventos aversivos que ocorrem durante o desenvolvimento, e quando presentes aumentam a probabilidade de a pessoa apresentar problemas físicos, sociais e emocionais. É importante considerar que para se definir o que seria aversivo para um indivíduo, é necessário observar características pessoais, sociais e ambientais (RUTTER, 1987; POLETTO; KOLLER, 2008). Os fatores de risco estão relacionados a estímulos aversivos, e por poderem envolver comportamentos operantes emitidos pela pessoa, se aprende a lidar com eles na história de vida de cada pessoa.

Rutter (1987, 2007) salienta que a resiliência não pode ser definida como um traço de personalidade, pois cada pessoa age diferentemente em determinada situação, e não apresenta atitudes resilientes em todos os momentos. A resiliência também não pode ser considerada como um escudo protetor, que irá “imunizar” a pessoa das adversidades, mas é considerada uma possibilidade de flexibilidade que auxilia a pessoa agir de forma adaptativa diante das adversidades do meio (PINHEIRO, 2004; POLETTI; KOLLER, 2008). Quando uma pessoa está diante de uma situação aversiva, ela pode comportar-se de duas formas: sucumbir à adversidade, ou buscar recursos para superá-la. Tais recursos são denominados fatores de proteção. Os fatores de proteção podem alterar ou melhorar as respostas de cada pessoa diante de uma situação de desadaptação ou risco. Ou seja, diante do risco, se o indivíduo apresentar aspectos que o auxiliem, pode passar pela situação adversa de uma forma mais amena, com menores traumas emocionais e maior adaptação (BUSNELLO; SCHAEFER; KRISTENSEN, 2009).

Rutter (1987) afirma que a característica essencial dos fatores de proteção é provocar modificações nas respostas do indivíduo ao risco. Possuem quatro funções: (1) reduzir o impacto dos riscos, alterando a exposição da pessoa à situação adversa; (2) reduzir as reações negativas que seguem a exposição do indivíduo à situação de risco; (3) estabelecer e manter a autoestima e autoeficácia do indivíduo por meio de estabelecimento de relações de apego seguras; (4) criar oportunidades para reverter os efeitos nocivos do estresse. Souza e Cerveny (2006), Assis, Pesce e Avanci (2006) e Vasconcellos e Ribeiro (2010) classificam os fatores de proteção em três grupos: individual, familiar e social. Os fatores individuais estão relacionados às estratégias que cada pessoa possui e/ou adquire em sua história de vida para lidar com as adversidades (sendo as habilidades sociais uma destas estratégias). O ambiente familiar refere-se à família nuclear ou estendida que pode vir a auxiliar o indivíduo quando ele se depara com um contexto adverso. E o ambiente social se relaciona aos contextos e instituições que podem ser buscadas pelo indivíduo caso precise de apoio. Ou seja, o primeiro grupo de fatores está relacionado a habilidades do indivíduo, enquanto os dois agrupamentos seguintes referem-se à existência de rede de apoio.

São considerados ambientes sociais promotores de resiliência as escolas, igrejas, grupos de apoio, psicoterapia, ambiente de trabalho, dentre outros, uma vez que são contextos que promovem oportunidades para que a pessoa seja exposta a situações envolvendo desafios e também por disponibilizar redes de apoio. Aprender a lidar de forma produtiva com situações de risco pode desenvolver na pessoa fatores de proteção ao auxiliá-la no cumprimento das tarefas e na busca de pontos de mudança (*turning points*) (RUTTER, 1987).

Uma forma de se lidar adequadamente com situações de estresse e de risco estão relacionadas às estratégias de coping (RUTTER, 2007). O coping é definido como um conjunto de variáveis individuais e situacionais que são utilizados para lidar com situações consideradas estressoras (BUSNELLO; SCHAEFER; KRISTENSEN, 2009; ROCHA SOBRINHO; PORTO, 2012). Pinheiro, Trócoli e Tamayo (2003) afirmam que a utilização de estratégias de coping está associada à saúde mental e menores índices de estresse, e em consequência, aumento de comportamentos resilientes.

Grotberg (2005, p. 17) identificou quatro fatores de resiliência, que agrupou nas categorias: Eu tenho (remete a pessoas com quem eu possa contar, que demonstram afeto por mim, me colocam limites, me estimulam para crescer e me acolhem quando estou em necessidade), Eu sou (se refere a ser uma pessoa que é querida pelos outros, sabe demonstrar emoções positivas de forma adequada e tem atitudes de respeito com ela mesma e as pessoas ao seu redor), Eu estou (relaciona-se a responsabilizar-se pelas suas atitudes e estar seguro de que tudo ficará bem), e Eu posso (resolver problemas, falar sobre o que me deixa assustado ou inquieto, buscar ajuda quando necessito, saber o momento de falar com outras pessoas e tomar atitudes adequadas).

Werner (2006) realizou uma meta-análise dos estudos longitudinais sobre resiliência e constatou que todos mostram haver durante toda a vida a alternância entre eventos estressantes (eventos aversivos) e fatores de proteção. Ou seja, há momentos nos quais se passa por uma situação adversa (situações de vulnerabilidade social, morte de entes queridos, alcoolismo de familiares etc), e a busca de estratégias individuais e ambientais que propiciam o desenvolvimento da resiliência (engajamento em atividades sociais, criação de redes de apoio etc). Esta alternância entre

adversidades e fatores de proteção está relacionada ao sexo, condição ambiental e rede social de cada pessoa em um determinado período, não sendo definida *a priori*, depende da forma de lidar de cada indivíduo, o que por sua vez está relacionado à história de aprendizagem pessoal.

Libório e Ungar (2010) citam uma pesquisa qualitativa, denominada *International Resilience Project* (IRP), realizada por Michael Ungar em 14 comunidades nos cinco continentes, a qual identificou fatores de proteção reconhecidos pelos adolescentes como propulsores do desenvolvimento psicológico. Foram entrevistados 1.500 jovens de idades variando de 12 a 23 anos, de ambos os sexos. Os pesquisadores verificaram a presença de sete temas relevantes comuns apresentados por jovens de diferentes partes do mundo como fator de proteção (acesso a recursos materiais; experiências de justiça social; acesso a relacionamentos interpessoais que oferecem apoio; identidade pessoal desejável; senso de coesão; experiências de poder e controle pessoal; aderência cultural). As estratégias de superação do risco, no entanto, eram diversas, e peculiares ao indivíduo e ao seu contexto cultural, não havendo uma forma melhor do que outra ou padronizada para lidar com as adversidades.

[...]resiliência, longe de se referir unicamente a traços individuais, associa-se igualmente com as características do lugar social e político ocupado pelas crianças, adolescentes, suas famílias e comunidades. Essa forma menos individualizante de conceber resiliência minimiza a tendência de atribuir ao sujeito de forma singular, a responsabilidade por seu insucesso (LIBÓRIO; UNGAR, 2010, p. 478).

Libório e Ungar (2010) trazem um novo termo, denominado resiliência oculta, o qual está relacionado à resiliência manifesta em diferentes contextos culturais. A resiliência oculta se relaciona a comportamentos específicos associados com perigo, afastado dos padrões considerados normais pela sociedade (como comportamentos antissociais), que funcionam como caminhos não padronizados de acesso à saúde, que podem se apresentar nas vidas de adolescentes e jovens marginalizados de alto risco. Os comportamentos denominados de não convencionais não representam somente sinais de vulnerabilidade, podem vir a ser negligenciados pelos profissionais que não compartilham o mesmo contexto do jovem e de sua comunidade. Esses

comportamentos não convencionais podem parecer uma escolha imprópria (do ponto de vista dos profissionais) feita pelos adolescentes em seus contextos, que na verdade não encontram outra escolha disponível, sendo o comportamento não convencional a única solução apresentável naquele momento. Exemplo de resiliência oculta seria a união a gangues em favelas, que à primeira vista pode ser considerado um fator de risco, mas pode indicar proteção de pessoas nocivas e de ambientes hostis nos quais estão inseridos. Pike, Dawley e Tomaney (2010) destacam a análise dos locais nos quais cada indivíduo convive, como forma de compreender as estratégias coletivas utilizadas culturalmente para lidar com situações adversas.

Um dos aspectos que dificulta o estudo da resiliência é que a lista de fatores que a influenciam é grande e incompleta (MUÑOZ, 2007; ATKINSON; MARTIN; RANKIN, 2009; REPPOLD; MAYER; ALMEIDA; HUTZ, 2012). Tal amplitude se reflete nos instrumentos utilizados para medi-la. Muñoz (2007) realizou uma pesquisa bibliográfica na internet com o descritor “medição da resiliência”. A autora analisou 30 textos, a maioria deles em inglês, e os instrumentos utilizados nos estudos foram agrupados em três áreas: provas projetivas, provas psicométricas e provas de imaginologia, havendo maior concentração em artigos relacionados às provas psicométricas. Windle, Bennett e Noyes (2011) também fizeram uma pesquisa bibliográfica e encontraram quinze escalas que avaliam a resiliência. De acordo com os autores, nenhuma das escalas encontradas apresenta todos os dados necessários para classificá-las como totalmente adequadas para a avaliação da resiliência.

No Brasil há instrumentos traduzidos de outros países que são utilizados para a avaliação da resiliência de forma quantitativa. São alguns deles a Escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993), traduzida e adaptada por Pesce *et al.* (2005), o Questionário do Índice de Resiliência: Adultos - REIVICH - SHATTÉ/ BARBOSA (BARBOSA, 2006), e a Escala de Resiliência de Connor-Davidson (Cd-Risc-10) (LOPES; MARTINS, 2011).

A Escala de Resiliência de Wagnild e Young é usada para medir níveis de adaptação psicossocial positiva em face de eventos de vida importantes. Possui 25 itens descritos de forma positiva a serem respondidos segundo uma escala de *likert*, variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Os escores da escala

oscilam de 25 a 175 pontos, com valores altos indicando elevada resiliência, considerando dois fatores: Competência pessoal; e Aceitação de si mesmo e da vida. Na adaptação brasileira de Pesce *et al.* (2005) esses fatores foram desmembrados em três: Fator I (resolução de ações e valores), Fator II (independência e determinação) e Fator III (autoconfiança e capacidade de adaptação em situações). A consistência interna obtida para a versão brasileira foi satisfatória, sendo 0,80 o valor do *alfa de Cronbach*.

O Questionário do Índice de Resiliência (BARBOSA, 2006) visa mensurar sete fatores: 1) Administração das Emoções; 2) Controle dos Impulsos; 3) Otimismo com a Vida; 4) Análise do Ambiente; 5) Empatia; 6) Autoeficácia e 7) Alcançar Pessoas. Possui 56 itens a serem respondidos segundo uma escala de *likert*, variando de 1 (nem um pouco verdade) a 7 (muito verdadeiro). O *alfa de Cronbach* encontrado foi de 0,80 indicando uma boa consistência interna.

A Escala de Resiliência de Connor-Davidson (Cd-Risc-10) para brasileiros é uma escala unifatorial de 10 itens que avalia a percepção dos indivíduos em sua capacidade de adaptar-se a mudanças e superação de obstáculos e doenças. É um instrumento de autoinforme que oscila de 0 (nunca é verdade) a 4 (sempre é verdade). Foi adaptada e traduzida de uma escala americana, obtendo boa consistência interna (*alfa de Cronbach* = 0,85).

Soest *et al.* (2010) desenvolveram uma escala de resiliência exclusiva para adolescentes, e os próprios autores salientam que esta encontra-se em processo de tradução para a língua portuguesa de Portugal.

A principal crítica às escalas de resiliência remete ao fato de que a resiliência não é estática e imutável, e o conteúdo das questões são muito simplistas para abarcar o fenômeno em sua totalidade (WINDLE; BENNETT; NOYES, 2011; REPPOLD; MAYER; ALMEIDA; HUTZ, 2012). Para Rutter (2007), os estudos a respeito do tema são geralmente de caráter qualitativo. Porém, para que haja maior sustentação teórica, o autor sugere que também sejam realizadas pesquisas quantitativas. Já Souza e Cervený (2006) e Reppold, Mayer, Almeida e Hutz (2012) alertam que a medição da resiliência deve ser feita de forma cautelosa, pois seus resultados podem implicar a segregação entre pessoas resilientes e não resilientes. É importante ressaltar que uma

pessoa não É resiliente, e sim ESTÁ resiliente, ou seja, há situações nas quais uma pessoa toma atitudes resilientes e em outras, pode não tomá-la. O comportamento resiliente é relativo ao ambiente, ao tempo e ao aspecto individual.

Lopes e Martins (2011) salientam que apesar de estudos qualitativos serem os mais utilizados nas pesquisas atuais sobre a resiliência, não há consenso se melhores resultados seriam obtidos pelas pesquisas quantitativas ou qualitativas, pois ainda há muitos aspectos que necessitam ser melhor investigados dentro da temática.

A grande crítica de instrumentos que buscam mensurar quantitativamente a resiliência é a impossibilidade de mensurar um constructo que se altera no decorrer do desenvolvimento. Porém, se o termo fosse operacionalizado, esta dificuldade poderia ser mais bem controlada. No presente trabalho algumas perguntas foram criadas buscando a operacionalização do termo.

### 2.3 HABILIDADES SOCIAIS E RESILIÊNCIA SEGUNDO A PERSPECTIVA COMPORTAMENTAL

De acordo com os preceitos comportamentais, o comportamento pode ser definido como a resultante da relação do organismo com o ambiente. Ou seja, o indivíduo se comporta porque há algo na interação com o meio que o faz se comportar desta forma. O ambiente, segundo esta perspectiva, é visto como uma unidade essencial para a emissão de comportamentos (DE ROSE, 1997; MATOS, 1997).

Ao interagir com pares, o ser humano passa a ter acesso a diversos privilégios, como a atenção do outro, a presença de alguém com quem dividir uma tarefa complexa, a afetividade que pode vir a ser dispensada. Diz-se que a presença do outro libera uma série de reforçadores positivos, os quais aumentam a frequência da resposta de aproximação. Há também momentos em que a presença do outro pode eliminar uma estimulação aversiva a que a pessoa era submetida, caracterizando o reforçamento negativo. Um exemplo nesse sentido é quando o aluno que é alvo de bullying pelos colegas busca a ajuda de um professor, que inibe o comportamento

provocativo dos colegas. Bolsoni-Silva e Carrara (2010) afirmam que tanto o reforço positivo como o negativo costumam estar presentes nas relações interpessoais, constituindo o fator de manutenção delas e fazendo parte do chamado comportamento social.

O comportamento social é definido por Skinner (1953/2003) como o comportamento que envolve duas ou mais pessoas presentes em um ambiente comum, engajadas na emissão do referido comportamento. Skinner salienta que (1989/1995, p. 73) “Um organismo isolado num ambiente não social não é capaz de adquirir um amplo repertório de comportamento através do condicionamento operante. A presença de outros organismos é importante”. É no convívio com outros que aprendemos com quais pessoas a aproximação e interação serão sequenciadas positivamente, ou seja, reforçadas. Aprendemos também momentos e formas em que determinado conteúdo tem maior probabilidade de ser aceito, ou seja, aos poucos vamos desenvolvendo um padrão comportamental de competência social (CIA; BARHAM, 2009; SOARES *et al.*, 2009; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).

As formas de lidar com as pessoas com quem se convive resultam de aprendizado, passando a compor a história de aprendizagem do indivíduo. São aprendidas tanto por modelação (aprendizagem decorrente da observação de um modelo) como por modelagem na qual comportamentos que se aproximam do desempenho final almejado são reforçados gradualmente, até que, por aproximações sucessivas, seja emitido o comportamento esperado). Estamos diante de um processo que ocorre por toda a vida do indivíduo, é dependente do ambiente no qual a pessoa se insere, e da cultura na qual se encontra (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008b).

Uma pessoa pode não se comportar de forma socialmente competente por não apresentar um repertório comportamental para tal, ou por falhas em seu desempenho, que a impedem de agir da forma mais produtiva para ela e para o outro. Os mesmos princípios que regem a aquisição de comportamentos reforçadores para a pessoa podem levar à aquisição de comportamentos que possam vir a ser prejudiciais (BANDURA, 1969/1979). Assim, se uma pessoa em interação com outra emite respostas agressivas no tom e no conteúdo e com este padrão comportamental obtém

o que estava pleiteando, pode vir a manter tal forma de interação no futuro e ser definida como uma pessoa com padrão de comportamento agressivo. No caso citado, o comportamento da pessoa que a curto prazo foi reforçado positivamente, pode, a longo prazo gerar consequências aversivas para a pessoa, já que obteve o desejado ao emitir uma classe de comportamentos com elevado grau de aversividade para o outro, o que faz com que, havendo oportunidade, o outro se afaste dela. Del Prette e Del Prette (2010, p. 107) complementam que “[...] comportamentos do tipo coercitivo ou agressivo não estariam entre os socialmente competentes, mesmo quando produzindo consequências positivas imediatas para o indivíduo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010, p. 107).

Um dos recursos utilizados pelos analistas de comportamento é denominado análise funcional do comportamento. Por meio da análise funcional procura-se levantar os antecedentes e as consequências do comportamento, para então verificar a função dele, a qual pode explicar por que o mesmo continua sendo emitido (KOHLEMBERG; TSAI, 2001). Quando um indivíduo é capaz de fazer a análise funcional de seu próprio comportamento, consegue observar os estímulos do comportamento emitido e as consequências da sua interação. Ao desenvolver a habilidade de descrever as contingências das quais seus comportamentos são função, a pessoa passa a ter maior capacidade de discriminação, podendo, por sua vez, escolher o padrão de respostas que julga ser mais apropriado emitir. Se optar por respostas competentes socialmente, pode vir a desenvolvê-las e com elas obter reforçadores (GRESHAM, 2009).

Ao ser exposta a situações aversivas, a pessoa pode buscar estratégias que permitam eliminá-las, desenvolvendo habilidade de esquiva ou de enfrentamento do problema. Se a opção recair no enfrentamento, ela será reforçada (pelo ambiente físico ou social) por lidar com a adversidade (WHALEY; MALOTT, 1980; SIDMAN, 1995, CORCHS, 2011). É fortalecido assim o padrão de comportamento que a literatura denomina resiliência.

A resiliência está associada a características individuais, construídas na história de aprendizagem de cada pessoa, mas depende também de características do ambiente social no qual cada pessoa, grupo ou comunidade está inserida. As pessoas não nascem resilientes, este não é um traço, mas a resiliência é construída nas

experiências com as adversidades (PERES; MERCANTE; NASELLO, 2005; SOUZA; MACIEL; CARMO, 2007; PIKE; DAWLEY; TOMANEY, 2010). Ou seja, a resiliência pode ser considerada um padrão de comportamento.

Skinner (1953/2003) postula que quando se obtêm o reforço todas as vezes em que um determinado comportamento é emitido, pode-se dizer que o organismo/pessoa está sendo submetido a um esquema de reforçamento chamado reforço contínuo (CRF). O CRF é um esquema de reforçamento frágil, pois se algumas emissões do comportamento não são seguidas de liberação do reforçamento, o comportamento deixa de ser emitido, caracterizando um fenômeno chamado de extinção de resposta. Felizmente nas interações do dia a dia nem todos os comportamentos emitidos pelas pessoas são seguidos da liberação de reforço. Ao não receber reforço a cada comportamento emitido, os estudos (CORCHS, 2011; SOUZA; MACIEL; CARMO, 2007) mostram que a pessoa passa a ter maior força de resposta, já que segue naquele padrão de comportamento mesmo quando a consequência reforçadora não é imediata e por ter aprendido que no futuro pode vir a ser reforçado. Skinner (1953/2003) discute como os esquemas de reforçamento intermitentes (quando não há consequência reforçadora a cada resposta emitida) nos levam a emitir comportamentos mesmo na ausência de reforço imediato.

Comportamentos que são mantidos sob o esquema de reforçamento intermitente podem apresentar uma alta resistência à frustração e extinção (SKINNER, 1953/2003; CATANIA, 1999). Isso pode ser observado, por exemplo, em pessoas que, mesmo passando por adversidades na vida, se mantêm respondendo à situação, provavelmente porque em sua história de aprendizagem houve momentos nos quais tal padrão de respostas foi reforçado de forma intermitente. Assim, é como se a pessoa neste momento mantivesse a esperança de que se continuar tentando (emitindo respostas sem receber o reforço), terá condições de superar as dificuldades e, mesmo que seja em longo prazo, será reforçada novamente (MILLENSON, 1975; CATANIA, 1999; SKINNER, 1953/2003; CORCHS, 2011). Nessa linha de análise, é possível compreender a resiliência como um padrão de comportamento fruto de reforçamento intermitente com altas taxas de resposta. É possível que pessoas com baixo grau de resiliência tenham, em sua história de aprendizagem, vivenciado situações em que

predominou reforçamento contínuo (CRF), o que faz com que elas, ao não atingirem a resposta desejada, se frustrem facilmente.

Quando uma pessoa passa por uma situação adversa, busca em sua história de vida, em seu repertório comportamental, formas de resolver e superar o embate no qual se encontra. Padrões de comportamento para resolver problemas, em especial aqueles padrões que foram anteriormente efetivos, são então cogitados (NICO, 2001). Se a pessoa não encontrar em seu repertório formas de lidar com as dificuldades, precisará buscar no ambiente novos reforçadores. Ter construído uma rede social de apoio pode ajudar na superação das adversidades, ao criar espaço para o surgimento de novas alternativas de manejo da problemática, possibilitando, em consequência, oportunidade para o reforçamento positivo (SOUZA; MACIEL; CARMO, 2007). Ou o fato de saber que há alguém em quem pode confiar e com quem pode contar, age como um potente reforçador social, que injeta na pessoa energia para continuar lutando. Porém dispor de rede de apoio social não garante que a pessoa a utilize e emita uma resposta resiliente, já que o comportamento humano é multideterminado e outros fatores podem comprometer o engajamento em respostas resilientes.

Criar estratégias de manejo para as situações novas, combinando experiências e conhecimentos do passado, recombina-os, envolve criatividade. Skinner (1974/2006) afirma que o comportamento criativo ocorre quando há alterações de topografia (forma em que o comportamento é emitido) e funções já conhecidas, sendo o novo arranjo reforçador para o indivíduo. Ou seja, criando novas formas de se comportar, há a possibilidade de se desenvolver um novo repertório comportamental, o qual envolva também comportamentos resilientes.

O reforço obtido com o comportamento resiliente pode ser tanto positivo como negativo (SKINNER, 1953/2003). Há reforço positivo quando a pessoa, por estar lutando contra as adversidades é elogiada ou recebe apoio pelo grupo social no qual ela está inserida. O comportamento pode também ser reforçado negativamente quando são emitidas respostas de fuga-esquiva com as quais a pessoa busca eliminar a situação aversiva na qual se encontra, e se bem-sucedida, sente-se aliviada, ou seja, reforçada negativamente.

Ao estar diante de adversidades podem ocorrer respostas de ansiedade (SKINNER, 1953/2003). Catania (1999) afirma que o termo ansiedade remete a um padrão de comportamento decorrente da supressão condicionada ou que está associado à resposta emocional condicionada. A supressão condicionada ocorre quando se está emitindo um comportamento, e ao ser apresentado um estímulo pré-aversivo, há a interrupção do que está sendo realizado no momento, até que o aversivo seja eliminado. Wolpe (1976/1978) enfatiza que este fenômeno envolve tanto estímulos condicionados como incondicionados. Quando uma pessoa sabe que irá passar por uma situação adversa no futuro, pode deixar de emitir outros comportamentos esperando até o momento aversivo chegar. Ao saber quando uma situação estressante está para vir, estar preparado, sabendo ou aprendendo como lidar com o estímulo aversivo de forma adequada, pode ser considerado como um comportamento resiliente.

Quando se fala em estímulos aversivos e formas de lidar com eles, surge um questionamento: por que algumas pessoas conseguem eliminar estímulos aversivos, buscando estratégias enquanto outras não conseguem? Uma forma de responder a essa pergunta está relacionada ao conceito de desamparo aprendido. O desamparo aprendido foi inicialmente proposto por Seligman em 1975, mas passou a ser estudado por outros autores. Catania (1999, p. 396) define-o como o “retardamento na aquisição do responder de fuga e esquiva, produzido por uma história em que o responder durante estímulos aversivos não teve consequências”. Ou seja, há pessoas que em situações adversas emitiram comportamentos que não foram efetivos para eliminar ou bloquear a aversividade, construindo a regra de que não há nada a ser feito, pois o estímulo aversivo se manterá, o que as faz deixar de responder diante do ambiente.

Como comportamento aprendido, a resiliência pode também ser extinta. De acordo com Whaley e Malott (1980) a extinção de um comportamento sob esquema de reforçamento de altas taxas é mais difícil de ocorrer, porém é possível e acontece, em especial, quando o comportamento é reforçado negativamente. Se o comportamento do professor é mantido por um esquema de reforçamento intermitente de altas taxas, o tempo de extinção será grande. Se o mesmo for mantido em CRF, poucas emissões do

comportamento não conseqüenciadas positivamente levariam à extinção daquela classe de respostas.

A realização de uma análise funcional do comportamento para compreender o comportamento resiliente permite identificar a situação aversiva pela qual a pessoa está passando como estímulo antecedente (S), o qual pode levar à emissão de respostas operantes (R) por parte da pessoa, visando à redução ou eliminação do estímulo aversivo (antecedente). Se a pessoa consegue, ao emitir tal comportamento, afastar-se da estimulação aversiva, pode-se dizer que como consequência (C) o seu comportamento foi reforçado positivamente ou negativamente, seja por meio de fuga, ou seja pela esquiva. Ter passado por tal experiência pode fazer com que, em situações futuras envolvendo a presença de estímulos aversivos, a pessoa mantenha-se respondendo, na esperança de que os comportamentos que está emitindo levem a uma solução para o problema. Ou, se sua história prévia de aprendizagem fortaleceu um padrão de desamparo aprendido, a não disponibilização imediata do reforçador pode levar a uma abulia, deixando de responder a estímulos presentes no ambiente.

Quando é realizada uma análise funcional do comportamento, é possível avaliar se tal comportamento é funcional ou disfuncional. Um exemplo de comportamento disfuncional e que é mantido pelo mesmo esquema que o comportamento resiliente, é o jogar patológico. Para esquivar-se de dificuldades que enfrenta, o indivíduo emite o comportamento de jogar compulsivamente. O jogar, que é um comportamento reforçador para a pessoa, elimina momentaneamente o estímulo aversivo pelo qual a pessoa está passando no momento (por exemplo, não pensar nas dificuldades familiares que está passando), mas sua eficácia é apenas momentânea, ou seja, de curto prazo. Em longo prazo esse comportamento mostra-se disfuncional por afetar negativamente outros aspectos da vida da pessoa, como deixar de jogar para ir ao trabalho ou relacionar-se socialmente. O padrão de comportamento resiliente se caracteriza pela busca de formas de se lidar com as adversidades que sejam funcionais, e que visem o bem-estar tanto em curto como em longo prazo.

Como salientado anteriormente, não se É resiliente, mas se ESTÁ resiliente. Uma pessoa com um padrão comportamental resiliente não é invulnerável a todos os estímulos aversivos, sendo que pode responder de diferentes formas em diferentes

ambientes. Este pressuposto é condizente com a Análise do Comportamento, pois não é possível responder sempre da mesma forma em ambientes diferentes, já que o ser humano está sempre em interação e se comporta de acordo com o ambiente em que se encontra (SKINNER, 1953/2003).

## 2.4 HABILIDADES SOCIAIS E RESILIÊNCIA EM ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS

Um professor necessita lidar diariamente com situações conflitantes, envolvendo alunos e(ou) a turma que nem sempre “consegue controlar”, falta de comunicação com colegas e superiores, necessidade de diálogo com pais, entre muitos outros (ALBERTI; EMMONS, 1978; ALMEIDA, 2008; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011a; LEITE; LÖHR, 2012). Para dar conta de sua missão educacional, o professor necessita utilizar habilidades que o auxiliem a lidar com essas adversidades diárias e, mais que isso, ser capaz de crescer com as experiências vividas e se instrumentalizar para encará-las de uma forma mais tranquila quando ocorrerem novamente. Soares e Mello (2010) enfatizam que o docente, a cada dia de aula, se defronta com situações diversas que podem colocar em risco o seu potencial. Os autores sugerem que como profissional, o professor deve sempre aprimorar suas aptidões para um melhor manejo em sala.

Argyle (1979), Arroyo (2009) e Soares *et al.*, (2009) defendem que o papel do educador na escola vai além da mera transmissão de conhecimento, sendo responsável por auxiliar na promoção do desenvolvimento socioemocional de seu aluno. Del Prette e Del Prette (2006), ao analisarem a relação das habilidades sociais com o desenvolvimento humano, consideram que: a) há relação entre transtornos psicológicos e *deficits* no comportamento social, sendo tais *deficits* fatores de risco ou problemas associados àqueles transtornos; b) há evidências empíricas de que um repertório socialmente competente constitui fator de proteção e resiliência contra problemas na infância e posteriormente no ciclo vital; c) há concordância sobre a natureza aprendida do repertório social, o que sustenta a possibilidade de intervenção precoce para reduzir e prevenir dificuldades atuais e posteriores.

O professor não pode ser visto apenas como um transmissor de conhecimento técnico, pois, na perspectiva atual de formação integral do educando, o professor assume também o papel de exemplo de conduta e apoio para seus alunos (LOPES, 2010). Quando os professores são vistos como uma referência para seus alunos, o processo ensino-aprendizagem é mais efetivo (CAMARGO, 2004). A aprendizagem vicária é definida por Bandura (1969/1979) pela observação do comportamento de outras pessoas e suas consequências. É a forma de aprendizagem por modelação que pode tanto fortalecer quanto inibir determinadas respostas. Quando o aluno observa um modelo de professor com o qual se identifica, tende a emitir comportamentos que podem facilitar a aprendizagem. Para que o professor seja capaz de dar o suporte esperado pelo aluno, é preciso que esteja engajado em suas atividades laborais, sentindo-se à vontade para dar tal apoio (ARROYO, 2009). Henderson e Milstein (2008) enfatizam que pessoas denominadas resilientes apontam professores como fontes de apoio e proteção no decorrer de suas vidas.

Segundo Fajardo, Minayo e Moreira (2010, p. 766),

[...] a escola é um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar, por apresentar duas condições importantes. A primeira, porque agrupa distintos sistemas humanos; a segunda, porque articula a pessoa do professor ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção, e não de fatores de risco.

Um professor que não consiga lidar com as demandas diárias de sua profissão não será capaz de continuar na profissão por muito tempo, pois poderá desenvolver enfermidades físicas e psicológicas decorrentes do estresse que enfrenta dentro de sala de aula. Sabe-se que há muitas adversidades na prática docente, (SOARES; MELLO, 2010; LEITE; LÖHR, 2012; PRETSCH; FLUNGER; SCHMITT; 2012), e atualmente fala-se que os professores estão passando pelo mal-estar docente, decorrente de um nível elevado de demandas a cumprir, pouco tempo para cumprir as exigências, pressão para transmitir conteúdos e garantir o aprendizado de seus alunos (BARROS; LOUZADA, 2007). Ensinar está relacionado, segundo alguns autores, a problemas vocais (SIMÕES; LATORRE, 2006), problemas musculoesqueléticos (CARDOSO *et al.*, 2009), queixas psicossomáticas e de saúde mental, como ansiedade e depressão, entre outros (VEDOVATO; MONTEIRO, 2008; BEZERRA; NEVES, 2010).

A alta demanda exigida ao professor, aliada ao idealismo que alguns professores apresentam no início da profissão (que com o seu trabalho conseguirão resolver todos os problemas da educação), além do esgotamento físico e emocional devido ao trabalho docente, podem levá-lo a apresentar a síndrome de burnout (REIS *et al.*, 2006; VEDOVATO; MONTEIRO, 2008). A síndrome de burnout se caracteriza por um estresse crônico que advém do trabalho, e se manifesta basicamente em três classes de resposta: a exaustão emocional, que se refere à sensação de esgotamento constante devido ao trabalho em excesso; a despersonalização, que é caracterizada por atitudes cínicas diante do contexto laboral; e a reduzida realização pessoal, que ocorre pela perda na crença de que é um profissional competente e que faz a diferença no seu ambiente de trabalho, sendo capaz de gerar pensamentos de autoconceito negativos (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

É importante lembrar que antes do exercício do magistério, os professores foram acadêmicos, e passaram por um longo caminho de aprendizados (GATTI, 2010). É possível que características desse período prévio, quando estavam em processo de formação profissional, interfiram no desenvolvimento pessoal e venha a contribuir para a formação de profissionais com maior ou menor grau de resiliência, o que pode influenciar na forma como enfrentarão os embates típicos do fazer do professor, o que, por sua vez, poderá influenciar na sua propensão futura para o desenvolvimento de quadros como burnout.

Além de apresentar um repertório de comportamentos competentes socialmente para o manejo com outras pessoas, para o professor também é importante que possua habilidades sociais educacionais. O termo é definido por Del Prette e Del Prette (2008c) como habilidades voltadas de forma intencional para o desenvolvimento da aprendizagem e desenvolvimento de outra pessoa, de maneira formal ou informal. Ou seja, além de saber lidar com as situações com trajeto social, também é necessário para o profissional da educação produzir mudanças no repertório comportamental de seus educandos, os avaliando e observando constantemente para aferir o impacto da sua prática docente. Essa é uma área de estudos em expansão, sendo atualmente estudada com maior afinco as habilidades sociais educativas de pais e mães (LEME; BOLSONI-SILVA, 2010).

A formação acadêmica deve capacitar o professor didaticamente para exercer a sua função. Ao entrar em sala de aula, os futuros professores podem não estar seguros para ministrar aulas e resolver conflitos, o que poderia ser minimizado se em sua graduação recebessem formação para o desenvolvimento de habilidades sociais tanto profissionais como pessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a; LOPES, 2010; GATTI, 2010).

Loureiro e Sanches (2006) salientam que ter competência para lidar com as tarefas tanto evolutivas como de resolução de problemas, com sucesso, é considerado central para que ocorra o processo de resiliência. Ainda segundo os mesmos autores,

”[...] os padrões de adaptação não são inerentes ao indivíduo, mas sim às relações entre os indivíduos e as situações, sugerindo que as mudanças individuais são possíveis, na medida em que ocorrem modificações nas situações (Sameroff, 2000). O foco de compreensão do comportamento, sob esta perspectiva, se coloca na capacidade adaptativa frente às demandas da realidade, que operam como condições de adversidade ou de proteção, potencializando os recursos ou limites pessoais dos indivíduos, num dado momento, implicando em interações diversas, com efeitos diferenciados sobre o desenvolvimento” (LOUREIRO; SANCHES, 2006, p. 70).

Desde 1978 Alberti e Emmons argumentam que se as habilidades sociais fossem desenvolvidas em cursos de graduação que ofertam a modalidade de licenciatura, os futuros profissionais estariam preparados não somente academicamente, mas emocionalmente para atuar em sala de aula. Essa mesma posição é defendida hoje, dentre outros, por Del Prette e Del Prette (2007, 2008a), Carrara e Betetto (2009), Paiva e Del Prette (2009) e Richardson (2013). Considerando a importância dos fatores resiliência e habilidades sociais para o professor, e também que há autores como Soares *et al.* (2009), Veiga (2009) e Gatti (2010) que lutam pela inclusão de atividades visando ao desenvolvimento de tais habilidades nos cursos de formação de professores, propõe-se um estudo para verificar o quanto alunos cursando licenciaturas já apresentam tanto de resiliência quanto de habilidades sociais.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 PARTICIPANTES

Participaram da presente pesquisa 86 acadêmicos que cursavam o último ano de licenciatura e Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Paraná. Na universidade alvo do estudo, os cursos são ofertados por Setor, que no período de coleta de dados se dividiam da seguinte forma: no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, foram aplicados questionários nos cursos de Artes Visuais, Ciências Sociais e Música; no Setor de Ciências Biológicas e da Saúde, foi aplicado no curso de Ciências Biológicas; no Setor de Ciências Exatas, participaram do estudo os cursos de Física e Química; e no Setor de Educação, o curso de Pedagogia, único curso que está alocado nesse Setor.

A amostra foi por conveniência, sendo que todos os coordenadores de cursos envolvendo as licenciaturas foram contatados e informados do estudo. Dos 14 cursos que oferecem a modalidade de licenciatura presentes na instituição em que foi realizada a pesquisa, sete responderam positivamente, autorizando a realização do estudo nas turmas do curso que coordenam. Os questionários foram aplicados a todos os alunos que, após os esclarecimentos sobre o estudo, manifestaram interesse em participar.

Os questionários foram aplicados no período de novembro e dezembro de 2012. A TABELA 5 mostra as áreas de conhecimento dos cursos, todos os cursos de graduação nos quais os questionários foram aplicados, o número total de alunos que se encontravam no último ano de graduação, o número de questionários aplicados, e a porcentagem de licenciandos em fase de conclusão da graduação de cada curso respectivamente, que responderam à pesquisa. O número total de alunos matriculados no último ano foi um dado fornecido pelas coordenações dos cursos ou pelos professores que ministravam disciplinas para eles. Foi salientado, pelos informantes,

que este é um número aproximado, pois durante o semestre alguns alunos podem trancar a disciplina ou evadir do curso.

TABELA 5 - NÚMERO DE ALUNOS CURSANDO O ÚLTIMO ANO DE GRADUAÇÃO

ÁREA DE CONHECIMENTO	CURSO DE GRADUAÇÃO	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO ÚLTIMO ANO	NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS	PORCENTAGEM DE ALUNOS DA TURMA QUE RESPONDERAM À PESQUISA
Ciências Humanas, Letras e Artes	Artes Visuais	8	4	50%
Ciências Humanas, Letras e Artes	Ciências Sociais	29	14	48,27%
Ciências Humanas, Letras e Artes	Música	8	2	25%
Ciências Biológicas e da Saúde	Ciências Biológicas	20	16	80%
Ciências Exatas	Física	18	8	44,4%
Ciências Exatas	Química	19	10	52,63%
Educação	Pedagogia	113	32	28,31%
	Total	215	86	40%

FONTE: O autor (2013)

O número de alunos que responderam à pesquisa corresponde a 40% do total de alunos matriculados nas licenciaturas dos cursos inseridos no estudo. Como foram encontradas semelhanças entre as características dos cursos, eles foram agrupados em três áreas: a das Ciências Humanas, Letras e Artes composta pelos cursos de Artes Visuais, Ciências Sociais e Música; das Ciências Biológicas e Exatas composta pelos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química; e da Educação composta pelo curso de Pedagogia.

### 3.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública do Estado do Paraná, sendo a aplicação dos questionários realizada na sala de aula dos acadêmicos.

### 3.3 INSTRUMENTOS

Foram aplicados o Inventário de Habilidades Sociais, IHS-Del-Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), Escala de Resiliência (ER) (PESCE *et al.*, 2005), Questionário de comportamentos resilientes (QCR) e um questionário sociodemográfico.

- Inventário de Habilidades Sociais – (IHS-Del-Prette): é um instrumento de autorrelato em que as respostas são dadas em uma escala tipo *Likert*. O instrumento contém 38 itens, que avaliam o repertório de habilidades sociais em determinadas situações cotidianas envolvendo o relacionamento interpessoal. O inventário possui cinco fatores: F1) Enfrentamento/autoafirmação com risco; F2) Autoafirmação de afeto positivo; F3) Conversação e desenvoltura social; F4) Autoexposição a desconhecidos e situações novas; e F5) Autocontrole da agressividade. Trata-se de um instrumento psicológico, reconhecido pelo CFP (Conselho Federal de Psicologia), de aplicação exclusiva pelo profissional de Psicologia, sendo vedada a sua disponibilização, total ou parcial, para não psicólogos. O instrumento apresenta indicadores psicométricos satisfatórios, com base nos quais foi recomendado pelo órgão de classe da Psicologia.

- Escala de Resiliência (ER) (Anexo 1): escala de Wagnild e Young (1993) adaptada e traduzida para a população brasileira por Pesce *et al.* (2005) e mede níveis de adaptação psicossocial positiva em face de eventos de vida importantes. Possui 25 itens descritos afirmativamente, com alternativas de resposta de acordo com escala do tipo *Likert* variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Os escores da escala oscilam de 25 a 175 pontos. Não há um ponto de corte que indique valores

altos ou baixos de resiliência. A escala é dividida em três fatores: 1) resolução de ações e valores; 2) independência e determinação; 3) autoconfiança e capacidade de adaptação a situações. A escala foi escolhida por apresentar consistência interna satisfatória para a versão, sendo 0,80 o valor *do alfa de Cronbach*.

- Questionário sociodemográfico (Apêndice 1): elaborado pela autora desta pesquisa, é composto por 14 itens relacionados à vida acadêmica e profissional do participante.

- Questionário de Comportamentos Resilientes (QCR) (Apêndice 2): elaborada pela autora desta pesquisa e é composta por 7 itens, a serem respondidos segundo uma escala *likert* que varia de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). A base para a elaboração das questões encontra-se na compreensão comportamental do conceito de resiliência e na Escala de Resiliência citada anteriormente. As respostas dadas ao instrumento são analisadas tomando por base a vertente comportamental e encontram-se descritas no apêndice 3. O valor *do alfa de Cronbach* encontrado foi de 0,52.

Antecedendo à aplicação dos questionários e após esclarecimento oral sobre o estudo, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4), no qual o participante da pesquisa teve conhecimento por escrito da natureza da pesquisa que estava participando, seus direitos, podendo firmar então, por meio de sua assinatura, o seu livre consentimento para dela participar.

### 3.4 PROCEDIMENTOS

Foram contatados coordenadores de cursos de licenciatura e de Pedagogia de uma universidade pública do Paraná para que autorizassem a realização do estudo com os alunos de seus cursos. Sete cursos aceitaram participar da pesquisa. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPR e aprovado recebendo o parecer número 107.809 (Apêndice 5). Após a aprovação da pesquisa no CEP, foi

verificada a grade horária dos cursos, procurando identificar quando grande parte da turma compareceria à universidade. Foi então feito contato com o professor que estaria desenvolvendo atividade naquele horário para os alunos, para que autorizasse a utilização de uma parte de sua aula para a apresentação do estudo aos acadêmicos. Posterior à autorização do professor da disciplina, foi exposto o projeto da pesquisa aos acadêmicos, os quais foram convidados a participar do estudo. Os que concordaram em participar responderam aos instrumentos no ambiente de sala de aula. A consigna foi padronizada e todos os princípios éticos, de acordo com a Resolução 196/96, foram respeitados.

### 3.5 ANÁLISE DE RESULTADOS

Esta pesquisa é quantitativa e correlacional, sendo os dados analisados por análise estatística descritiva e inferencial pelos pacotes estatísticos SPSS versão 17.0, Statistica 7.0 e XIStat 2010. Foram realizadas estatísticas descritivas das variáveis sociodemográficas e dos escores de resiliência e de habilidades sociais para caracterização dos cursos de licenciatura estudados.

As variáveis relativas às escalas (ER, QCR, IHS-Del-Prette e demais fatores) foram comparadas entre os sexos por meio do teste t para amostras independentes, após a conferência dos pressupostos de normalidade e homocedasticidade por meio dos testes de Lilliefors e Brown-Forsythe, respectivamente. Essas variáveis foram também comparadas entre os cursos de licenciatura, por meio da Análise de Variância fator único (One-way ANOVA), sendo que em casos de significância estatística foi realizado o teste de acompanhamento de Tukey para n's desiguais.

Os dados referentes aos escores totais de ER e QCR foram comparados em função do sexo (feminino e masculino) e das categorias de classificação do IHS (indicação para treinamento, bom repertório abaixo da mediana, bom repertório acima da mediana, repertório bastante elaborado). Para estas análises, foi aplicado o teste ANOVA fator duplo, sendo posteriormente realizado o teste de acompanhamento de

Tukey para n's desiguais. Em seguida, os escores totais de ER e QCR foram apenas comparados entre as categorias de classificação do IHS, independentemente do sexo dos sujeitos avaliados. Estas análises foram realizadas por meio do teste ANOVA fator único.

Foram realizadas correlações lineares entre as variáveis quantitativas, como método de preparação para a Análise Multivariada de Redundância (RDA). O método RDA foi desenvolvido por Van den Wollenberg (1977) como uma alternativa ao uso da Análise Correlação Canônica (CCorA). A RDA permite estudar as relações entre duas matrizes de variáveis Y (resposta) e X (explicativas). Enquanto a CCorA é um método simétrico, a RDA é não simétrica. Em CCorA, os componentes principais que são extraídos de ambas as matrizes apresentam suas correlações maximizadas entre si. Já na RDA, os componentes extraídos da matriz X (no presente estudo, as variáveis presentes no questionário sociodemográfico) apresentam as maiores correlações possíveis com a matriz Y, e não o contrário. Dessa forma, os componentes da matriz Y são extraídos apenas se estiverem os mais correlacionados possíveis com os componentes extraídos da matriz X.

Por fim, foi também realizada uma análise aglomerativa hierárquica, utilizando a dissimilaridade de Bray-Curtis e método de aglomeração de Ward. Nesta análise foram estabelecidos agrupamentos de sujeitos que apresentavam semelhanças entre os valores de IHS total, fatores do IHS (F1, F2, F3, F4 e F5), ER total e QCR total. Uma vez estabelecidos estes grupos, os mesmos foram caracterizados em função das frequências das categorias de respostas das variáveis: sexo, estado civil, se trabalha, se trabalha ou já trabalhou como professor, se gostava da profissão de professor, o sentimento de realização na profissão, pensamento de desistência da profissão, frequência do pensamento de desistência, se sentia o controle das turmas, se conseguia dizer o que deve ser dito aos alunos e aos colegas. Tais categorias de resposta foram comparadas entre as classes de agrupamento por meio do teste de Qui quadrado para independência. As variáveis quantitativas foram também comparadas (IHS, ER, QCR, fatores de IHS e idade, carga horária, tempo de atuação) por meio do teste ANOVA fator único, seguido pelo teste de acompanhamento de Tukey para n's desiguais em casos de significância estatística.

Em todos os testes estatísticos foi utilizado um nível de significância de 0,05.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra tem predominância do sexo feminino (n = 65; 75,6%) e metade dos participantes estuda no período noturno (n = 43; 50%). O número de mulheres nos cursos de licenciatura é predominante nas pesquisas realizadas com professores (VEDOVATO; MONTEIRO, 2008; GATTI, 2010; REIS; PRATA; SOARES, 2012), o que é ratificado na presente pesquisa.

A idade média foi de  $24,95 \pm 6,51$  anos, sendo a maioria solteira (n= 70; 81,4%) e 8 estudantes possuem filhos (9,3%), tendo uma média de 1,75 filhos. Doze alunos (14%) afirmaram que já cursaram outra graduação, 55 (64%) alunos afirmaram trabalhar. A carga horária média de trabalho é de  $29,38 \pm 11,75$  horas semanais. Vinte e sete (39%) afirmaram trabalhar atualmente como professor, e 22 (25,6%) já trabalharam como professor em algum momento, totalizando 49 (61,3%) alunos que trabalham ou em algum momento já trabalharam como professores.

Dos 49 estudantes que afirmaram já ter trabalhado como professor, 44 (89,8%) participantes gostam de ser professor, 40 (81,6%) se sentem realizados trabalhando como professor. Trinta e três (67,3%) participantes afirmaram que desejavam desistir de ser professores. A maioria dos participantes teve às vezes esse pensamento (n = 27; 72,3%).

Na TABELA 6 serão apresentadas as frequências de comportamentos dos participantes que afirmaram trabalhar ou já ter trabalhado em algum momento como professor.

TABELA 6 – FREQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS RELATADOS PELOS GRADUANDOS RELACIONADOS À DOCÊNCIA ENCONTRADOS EM PARTICIPANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS QUE AFIRMARAM TRABALHAR/TER TRABALHADO COMO PROFESSOR

		N	%
Desistência da carreira	Sempre	7	14,9
	Às vezes	27	72,3
	Não responderam	2	4,1

Controle da turma	Sempre	7	14,3
	Frequentemente	34	69,4
	Às vezes	6	12,2
	Nunca	2	4,1
Dizer ao grupo de alunos o que precisa ser dito	Sempre	22	44,9
	Frequentemente	22	44,9
	Às vezes	4	8,2
	Nunca	1	2
Dizer aos colegas de trabalho o que precisa ser dito	Sempre	11	22,4
	Frequentemente	24	49
	Às vezes	12	24,5
	Nunca	2	4,1

Fonte: O autor (2013)

Ao serem perguntados sobre a frequência que sentem que tem ou tinham o controle da turma, a maioria sente que frequentemente (n= 34; 69,4%). Vinte e dois participantes (44,9%) acreditam que sempre diziam ou dizem o que deveria ser dito aos alunos, 22 (44,9%) informaram que frequentemente o fazem. A maioria dos alunos acredita que frequentemente dizem ou diziam o que deveria ser dito aos colegas (n= 24; 49%).

Considerando os alunos que informaram já ter trabalhado como professores em algum momento e que gostam da profissão, é interessante notar que relatam ter, em alguns momentos, desejado desistir dela. Porém, apesar disso, sentem que possuem controle de turma e conseguem dizer o que deveria ser dito aos alunos e colegas. Arroyo (2010) enfatiza que o fazer docente envolve muitas questões problemáticas, entre elas o sentimento de desvalorização, o que pode levar o professor a desistir do seu trabalho. Mas, segundo o mesmo autor, o que faz com que o professor continue seu trabalho, apesar das dificuldades, é a vontade de sempre querer se aperfeiçoar e fazer o melhor em seu ambiente de trabalho, e mesmo que a situação seja difícil, continuar na profissão.

Em relação à Escala de Resiliência, foram encontrados valores médios de  $132,79 \pm 15,19$ , e para o Questionário de Comportamentos Resilientes, valores médios de  $40,99 \pm 4,70$ .

Na TABELA 7 serão mostrados os escores na Escala de Resiliência encontrados em algumas pesquisas e a comparação com o presente estudo.

TABELA 7 - ESCORES DA ESCALA DE RESILIÊNCIA (PESCE *ET AL.*, 2005) ENCONTRADOS EM ALGUMAS PESQUISAS

AUTORES	AMOSTRA	NÚMERO DE PARTICIPANTES	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Pesce <i>et al.</i> (2005)	Alunos cursando o Ensino Fundamental e Médio	977	73,15	9,91
Angst (2010)	Formandos de Pedagogia	62	135	0,7
Pretch; Flunger; Schmitt (2012)	Professores da Alemanha	170	143,5	0,76
Presente estudo	Acadêmicos de licenciaturas	86	132,79	15,19

FONTE: O autor (2013)

Comparando os escores encontrados em pesquisas anteriores (PESCE *et al.*, 2005; ANGST, 2010; PRETCH; FLUNGER; SCHMITT, 2012) com os da presente pesquisa, é possível observar que ao se fazer uma análise das médias, os dados no presente estudo apresentaram média significativamente mais elevada ( $p < 0,0001$ ) do que o estudo de Pesce *et al.* (2005), que avaliaram alunos de ensino fundamental e médio. Contudo, estes dados apresentaram média significativamente mais baixa ( $p < 0,05$ ) que o estudo de Pretch, Flunger e Schmitt (2012), que avaliaram professores da Alemanha. O presente estudo apresentou equivalência estatística entre as médias observadas e aquelas verificadas no estudo de Angst (2010), que avaliou formandos do curso de Pedagogia.

Os escores encontrados na Escala de Resiliência foram divididos em três para a obtenção dos valores dos escores baixo, médio e alto, pois não há na literatura disponível (PESCE *et al.*, 2005; PELTZ, MORAES, CARLOTTO, 2010) um número de referência que indique o ponto de corte classificando os resultados em altos ou baixos.

Os valores baixos, de acordo com esta proposta de classificação, oscilam de 25 a 126, os valores médios oscilam entre 127 e 140 e os valores altos de 141 a 169. A média do resultado entre todos os participantes da pesquisa (132,79) está dentro do que é considerado, na classificação proposta, um valor médio.

Quanto aos resultados relativos às habilidades sociais, a média do escore total encontrado foi  $97,04 \pm 14,60$ , o que é considerado um bom repertório. Os demais fatores podem ser interpretados na TABELA 8, sendo que em todos os fatores foi encontrado um bom repertório.

TABELA 8 – MÉDIAS E DESVIO PADRÃO DOS FATORES DO IHS-DEL-PRETTE APRESENTADOS PELOS ACADEMICOS ALVO DO ESTUDO

FATORES	MÉDIA E DESVIO PADRÃO	INTERPRETAÇÃO
F1 - Enfrentamento/autoafirmação com risco	9,79 $\pm$ 2,84	Bom repertório
F2 - Autoafirmação do afeto positivo	9,17 $\pm$ 1,65	Bom repertório
F3 - Conversação e desenvoltura social	7,16 $\pm$ 1,70	Bom repertório
F4 - Autoexposição a desconhecidos e situações novas	3,78 $\pm$ 1,08	Bom repertório
F5 - Autocontrole da agressividade	1,09 $\pm$ 0,60	Bom repertório

FONTE: O autor (2013)

Na TABELA 9 é possível observar as médias dos escores de resiliência (ER e QCR), IHS-Del-Prette escore total e fatores encontrados em cada agrupamento por áreas de cursos de licenciatura.

TABELA 9 – MÉDIAS+DESVIO PADRÃO DOS ESCORES DE RESILIÊNCIA E HABILIDADES SOCIAIS ENCONTRADAS NAS DIFERENTES ÁREAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

		CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E EXATAS	EDUCAÇÃO
N		20	34	32
Resiliência (ER)	Escore total	126,02 $\pm$ 10,72	132,9 $\pm$ 10,96	135,4 $\pm$ 20,34
Resiliência (QCR)	Escore total	39,3 $\pm$ 3,71	39,87 $\pm$ 4,39	43,03 $\pm$ 5,12
IHS-DEL-PRETTE	Escore total	99,86 $\pm$ 13,26	95,96 $\pm$ 16,62	95,28 $\pm$ 12,16
	F1	9,33 $\pm$ 2,66	9,79 $\pm$ 3,18	9,97 $\pm$ 2,72
	F2	9,63 $\pm$ 0,71	9,66 $\pm$ 1,33	9,12 $\pm$ 1,99
	F3	7,58 $\pm$ 1,19	7,37 $\pm$ 1,68	6,78 $\pm$ 1,54
	F4	3,99 $\pm$ 0,99	3,81 $\pm$ 1,13	3,71 $\pm$ 1,02

F5	1,14±0,62	1,31±0,47	0,78±0,55
----	-----------	-----------	-----------

FONTE: O autor (2013)

Tanto o escore total como de todos os fatores do IHS-Del-Prette indicam um repertório adequado de habilidades sociais nos futuros professores. A área da educação, composta pelo curso de Pedagogia, apresenta o maior índice na ER e ECR e também o maior desvio padrão, porém essa diferença não é estatisticamente significativa. Reis, Prata e Soares (2012) aplicaram o IHS-Del-Prette em professores, e estes apresentaram um repertório elaborado de habilidades sociais. Soares e Melo (2010) elaboraram uma pesquisa comparativa das habilidades sociais entre professores e outros profissionais, e constataram que os professores em geral possuem um repertório de habilidades sociais mais elaborado do que o de outras profissões. Os resultados dos estudos levantados na literatura coincidem com os dados do presente estudo e nos levam a uma nova hipótese: pessoas que escolhem o magistério teriam um repertório mais habilidoso socialmente? Esta é uma pergunta a ser respondida por estudos futuros.

A seguir serão analisados os dados obtidos pela análise descritiva nas três áreas de cursos de licenciatura.

### **Ciências Humanas, Letras e Artes**

Concordaram participar da pesquisa quatro acadêmicas do curso de Artes Visuais, 14 do curso de Ciências Sociais e dois do curso de Música, totalizando 20 acadêmicos. A maioria é do sexo feminino (n=15; 75%), com a idade média de 25,12±6,57 anos. Todos os alunos dos cursos de Artes Visuais e Música estudam no período vespertino, e todos os alunos do curso de Ciências Sociais estudam no período matutino. Quando perguntados se haviam cursado outra graduação, seis responderam que sim, e os cursos são: Magistério, Artes Cênicas, Administração, Engenharia Ambiental e Informática. A maioria da amostra é solteira (n=16; 80%) e não possui filhos (n=18; 90%). Oito participantes (40%) afirmaram trabalhar com carga horária média de 23,4±6,35 horas, e dez (50%) afirmaram trabalharem atualmente ou já trabalharam em algum momento como professores.

Nove participantes dos dez que afirmaram trabalhar atualmente ou já terem trabalhado como professores (90%) afirmaram gostar de ser professor e se sentem ou sentiam realizados trabalhando na profissão. Cinco (50%) dos acadêmicos afirmaram que não há ou haviam momentos que gostariam de desistir da profissão. Ao serem perguntados sobre a frequência que sentem ou sentiam o controle da turma, oito (80%) responderam que frequentemente. A maioria (n=7; 70%) afirmou que frequentemente consegue dizer aos alunos o que precisa ser dito, e metade (n=5; 50%) frequentemente consegue dizer aos colegas de trabalho o que precisa ser dito.

Foi encontrado o escore médio de  $126,02 \pm 10,72$  na Escala de Resiliência, sendo um escore condizente com pesquisas na área na educação. O escore de  $39,3 \pm 3,71$  foi encontrado no Questionário de Comportamentos Resilientes. Em relação às habilidades sociais, a média do escore total foi de  $99,86 \pm 13,26$ , que é considerado um repertório elaborado de habilidades sociais. Os escores em todos os fatores indicam um bom repertório de habilidades sociais, exceto o F3 (conversação e desenvoltura social) no qual possuem um repertório bastante elaborado de habilidades sociais.

### **Ciências Biológicas e Exatas**

Foram ao todo aplicados 34 questionários, sendo 16 no curso de Ciências Biológicas, oito no curso de Física e dez no curso de Química. A maior parte dos respondentes é do sexo feminino (n=22; 64,7%), solteiro (n= 29; 85,3%), e sem filhos (n= 31; 91,1%). A idade média é de  $23,8 \pm 3,38$  anos. Quatro alunos (11,7%) já afirmaram ter cursando outra graduação, sendo os cursos Informática e Matemática, e dois alunos (5,8%) cursaram Bacharelado em Ciências Biológicas. Dezoito respondentes (52,9%) afirmaram trabalhar com uma carga horária média de  $24,2 \pm 5,07$ . Dezenove (55,8%) trabalham ou já trabalharam como professor, e 16 (47%) responderam às perguntas concernentes à sua atuação como professor. Dos 16 respondentes que informaram trabalhar ou já ter trabalhado com a educação: treze (81,2%) gostam ou gostavam de ser professor, se sentem realizados trabalhando como tal, embora todos afirmem haverem momentos que gostariam de desistir da profissão, tem esse pensamento às vezes. Ao serem perguntados com qual frequência sentem

que têm ou tinham o controle da turma, um pouco mais da metade da amostra respondeu que frequentemente (n= 10; 62,5%). Quando perguntados com qual frequência diziam o que precisava ser dito aos alunos, quase metade dos alunos responderam que frequentemente (n= 9; 56,2%), e se diziam o que deveria ser dito aos colegas de trabalho, seis (37,5%) afirmaram que sempre, e seis (37,5%) que frequentemente.

Na Escala de Resiliência, foram encontrados valores médios de  $132,9 \pm 10,96$ , que estão próximos a média de outros estudos envolvendo resiliência em educadores, e para o Questionário de Comportamentos Resilientes, valores médios de  $39,87 \pm 4,39$ . Em relação às habilidades sociais, a média do escore total encontrada foi  $95,96 \pm 16,62$ , o que é considerado um repertório elaborado. Os escores em todos os fatores indicam um bom repertório de habilidades sociais.

### **Educação**

O curso inserido nessa área é o de Pedagogia. No ano de 2009 houve uma mudança curricular, e o curso que tinha a duração de quatro anos, passou a ter a duração de cinco anos. No ano de 2012, quando a pesquisa foi realizada, não haviam alunos cursando o quinto ano, já que a modalidade anterior previa quatro anos para a graduação em Pedagogia e os alunos ingressos na nova modalidade encontravam-se, no ano mencionado, no quarto ano do curso. Assim, os alunos que na época da coleta de dados estavam cursando o último ano encontravam-se no quarto ano, com previsão de formatura no final do ano de 2013. Foram eles que compuseram a amostra pesquisada.

Trinta e dois estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia noturno se prontificaram a participar da pesquisa e responderam aos questionários. Dentre os participantes, a maioria é do sexo feminino (n=28; 87,5%), apresentando idade média de  $25 \pm 6$  anos. Grande parte da amostra encontra-se solteira (n=24; 75%), sendo que 29 (90,6%) não têm filhos. Poucos alunos afirmaram já ter cursado outra graduação (n=4; 12,5%), sendo elas Letras, Filosofia, Psicologia e Direito. Neste curso, a maioria dos alunos trabalha (n=29; 90,6%) e dentre estes, 12 (37,5%) são professores atualmente. A carga horária de trabalho média é de  $34,9 \pm 10,32$  horas semanais. Ao

todo, 29 (90,6%) acadêmicos trabalham ou já trabalharam como professor em algum momento.

Dos 29 participantes que afirmaram já ter trabalhando como professor, 23 alunos responderam sobre os sentimentos na profissão. A maioria afirmou gostar de ser professor (n=22; 95,6%), sendo que se sentiam realizados como professor (n=19; 82,6%), mas vários deles afirmaram haver momentos em que gostariam de desistir da profissão (n=16; 69,6%).

Em relação à Escala de Resiliência, foram encontrados valores médios de  $135,4 \pm 20,34$ , e para o Questionário de Comportamentos Resilientes, valores médios de  $43,03 \pm 5,12$ . Segundo a TABELA 7 mostrada anteriormente, tais resultados encontram-se próximos à média de outros estudos envolvendo resiliência em educadores.

Quanto às habilidades sociais, a média do escore total foi  $95,28 \pm 12,16$ , o que é considerado um repertório elaborado. Os escores em todos os fatores indicam um bom repertório de habilidades sociais, exceto o F4 (autoexposição a desconhecidos e situações novas), no qual os resultados apresentados por este grupo os classificam como tendo indicação para treinamento em habilidades sociais.

A descrição dos resultados obtidos em cada curso aponta para certa homogeneidade dos dados, não havendo resultados muito discrepantes entre os mesmos, de forma que a média da amostra espelha o que é encontrado em cada curso.

### **Análise das médias**

Na TABELA 10 serão mostradas as comparações das médias e os desvios padrão dos escores encontrados de resiliência e habilidades sociais.

TABELA 10 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS±DESVIOS PADRÃO DOS ESCORES DE RESILIÊNCIA (ER E QCR) E DO IHS-DÉL-PRETTE DE ALUNOS DE CURSOS DE LICENCIATURA DOS SEXOS MASCULINO E FEMININO

ESCORES	MASCULINO	FEMININO	t	P
ER	$133,8 \pm 8,4$	$132,5 \pm 16,9$	-0,33	0,74
QCR	$41,2 \pm 3,1$	$40,9 \pm 5,1$	-0,22	0,82

IHS-DEL-PRETTE            99,8±16,3                    96,2±14,0                    -0,98                    0,33

FONTE: O autor (2013)

NOTA: \*\*p ≤ 0,01      \* p ≤ 0,05

Ao comparar as médias (estatística t do teste T para amostras independentes e p-valores) dos escores de resiliência (ER e QCR) e o escore total de habilidades sociais (IHS-Del-Prette) entre os sexos masculino e feminino, foi possível verificar que não houve diferenças estatísticas ( $p > 0,05$ ), considerando, portanto, que o sexo não se constitui em variável importante, ao menos na amostra estudada, para o escore total de resiliência e de habilidades sociais.

Na TABELA 11 serão apresentadas as médias e desvios padrão dos escores dos cinco fatores do IHS-DEL-PRETTE.

TABELA 11 – MÉDIAS+DESVIOS PADRÃO DOS ESCORES DOS FATORES DO IHS-DEL-PRETTE DE ALUNOS DE CURSOS DE LICENCIATURA DOS SEXOS MASCULINO E FEMININO. ESTATÍSTICA T DO TESTE T PARA AMOSTRAS INDEPENDENTES E P-VALORES

ESCORES	MASCULINO	FEMININO	t	p
F1	10,8±2,8	9,5±2,9	-1,84	0,07
F2	8,5±1,3	9,4±2,3	2,09	0,04*
F3	7,8±1,7	7,0±1,6	-2,04	0,04*
F4	4,3±1,1	3,6±0,9	-2,41	0,02*
F5	1,5±0,6	1,0±0,5	3,56	0,00**

FONTE: O autor (2013)

NOTA: \*\*p ≤ 0,01      \* p ≤ 0,05

Ao comparar os fatores do IHS-Del-Prette entre os sexos, verificou-se que apenas o F1 não apresentou diferença entre o sexo masculino e feminino ( $t = -1,84$ ;  $p = 0,07$ ), sendo que os demais fatores apresentaram diferenças significativas entre as médias por sexo ( $p < 0,05$ ). O fator F2 apresentou média significativamente mais elevada entre as mulheres (9,4±1,3), indicando haver uma maior habilidade de Autoafirmação do Afeto Positivo quando comparado aos homens (8,5±2,3). Os demais fatores (F3, F4 e F5) apresentaram significativamente maiores médias entre os homens, demonstrando maiores habilidades de Conversação e Desenvoltura Social (F3), Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas (F4) e Autocontrole da Agressividade (F5) quando comparados às mulheres ( $p < 0,05$ ).

A diferença no escore e do Fator 2 do IHS-Del-Prette entre o sexo feminino, enfatizam uma questão de gênero discutida no campo da educação. A mulher é vista pela sociedade como mediadora de conflitos, calma, atenciosa e cuidadosa, sendo que estas características se refletem como ideais para a profissão de professora (VEDOVATO; MONTEIRO, 2008; GATTI, 2010), e são representadas em classes de comportamentos componentes do Fator 2 do IHS-Del-Prette. A média maior nos Fatores 3, 4 e 5 manifestada pelo sexo masculino pode sinalizar habilidades que em nossa cultura os homens tiveram que desenvolver, já que é histórica sua participação no mundo do trabalho fora do âmbito doméstico, ao passo que a mulher só recentemente vem assumindo tais postos.

É importante lembrar que os questionários são de autoinforme, ou seja, os participantes respondem às perguntas da forma que julgam ser pertinente ao seu comportamento, e nem sempre condiz com o que aplicam em seu dia a dia. Paixão, Santos e Ramos (2008) realizaram uma pesquisa analisando os papéis sociais de homens e mulheres, e constataram que os homens possuem uma tendência a se exaltarem e não mostrarem falhas, enquanto a mulher é vista como frágil e indefesa. Essa visão pode ser um dos motivos pelos quais em alguns escores há uma diferença significativa entre homens e mulheres. Mais pesquisas sobre esta questão precisam ser desenvolvidas.

Os escores médios de resiliência (ER e QCR) e do IHS-Del-Prette entre os diversos cursos de graduação, foram comparados nas FIGURAS 1A (ER), 1B (ECR) e 1C (IHS).

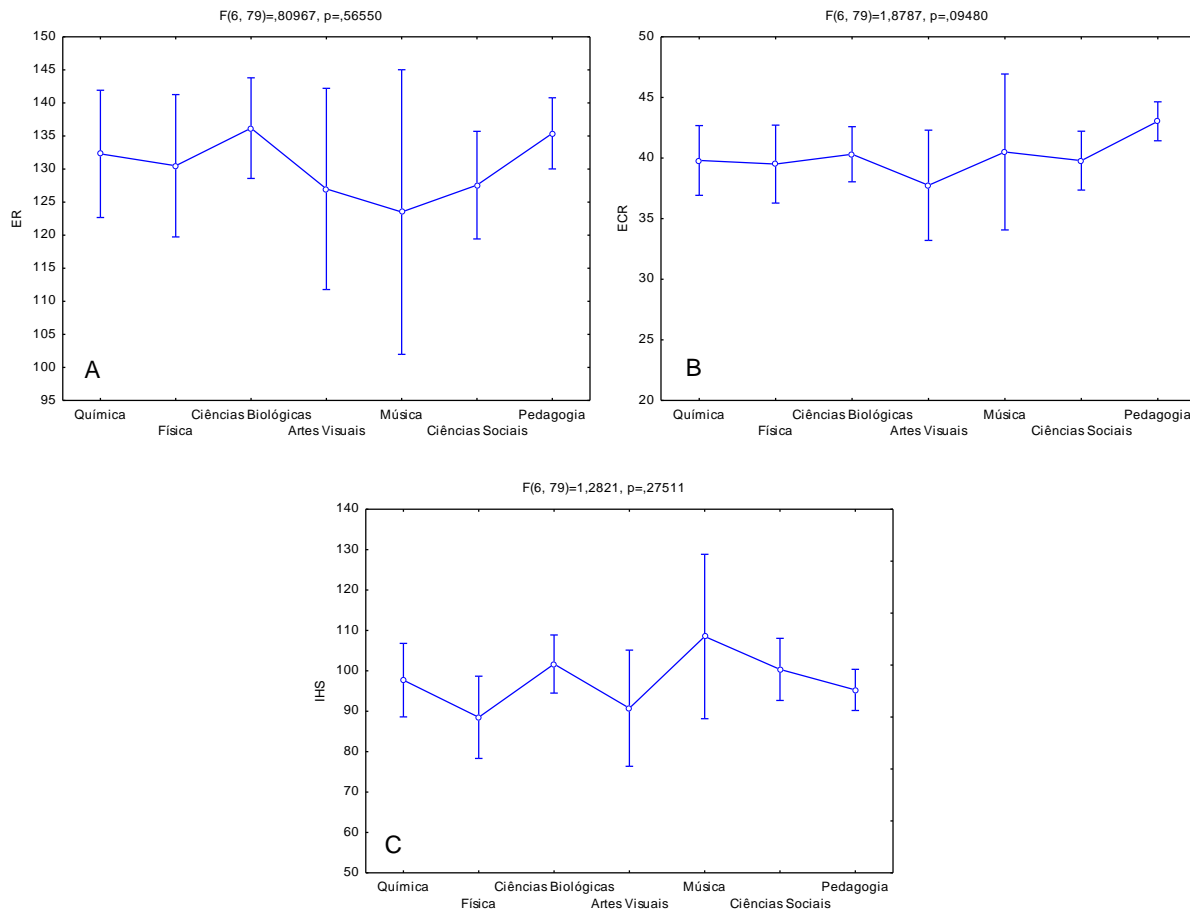


FIGURA 1 – MÉDIAS E INTERVALOS DE CONFIANÇA DOS ESCORES DE RESILIÊNCIA (ER E QCR) E IHS-DEL-PRETTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA. A – ER; B – QCR; C – IHS

Comparando-se os escores médios de resiliência (ER e QCR) e do IHS-Del-Prette entre os diversos cursos de graduação, foi possível verificar que não houve diferenças acentuadas entre tais médias (FIGURAS 1A-C).

A FIGURA 2 compara os fatores do IHS entre os cursos. FIGURA 2A – F1 (enfrentamento/autoafirmação de afeto positivo); FIGURA 2B – F2 (autoafirmação de afeto positivo); FIGURA 2C – F3 conversação e desenvoltura social; FIGURA. 2D – F4 – autoexposição a desconhecidos e situações novas; FIGURA 2E – F5 – autocontrole da agressividade

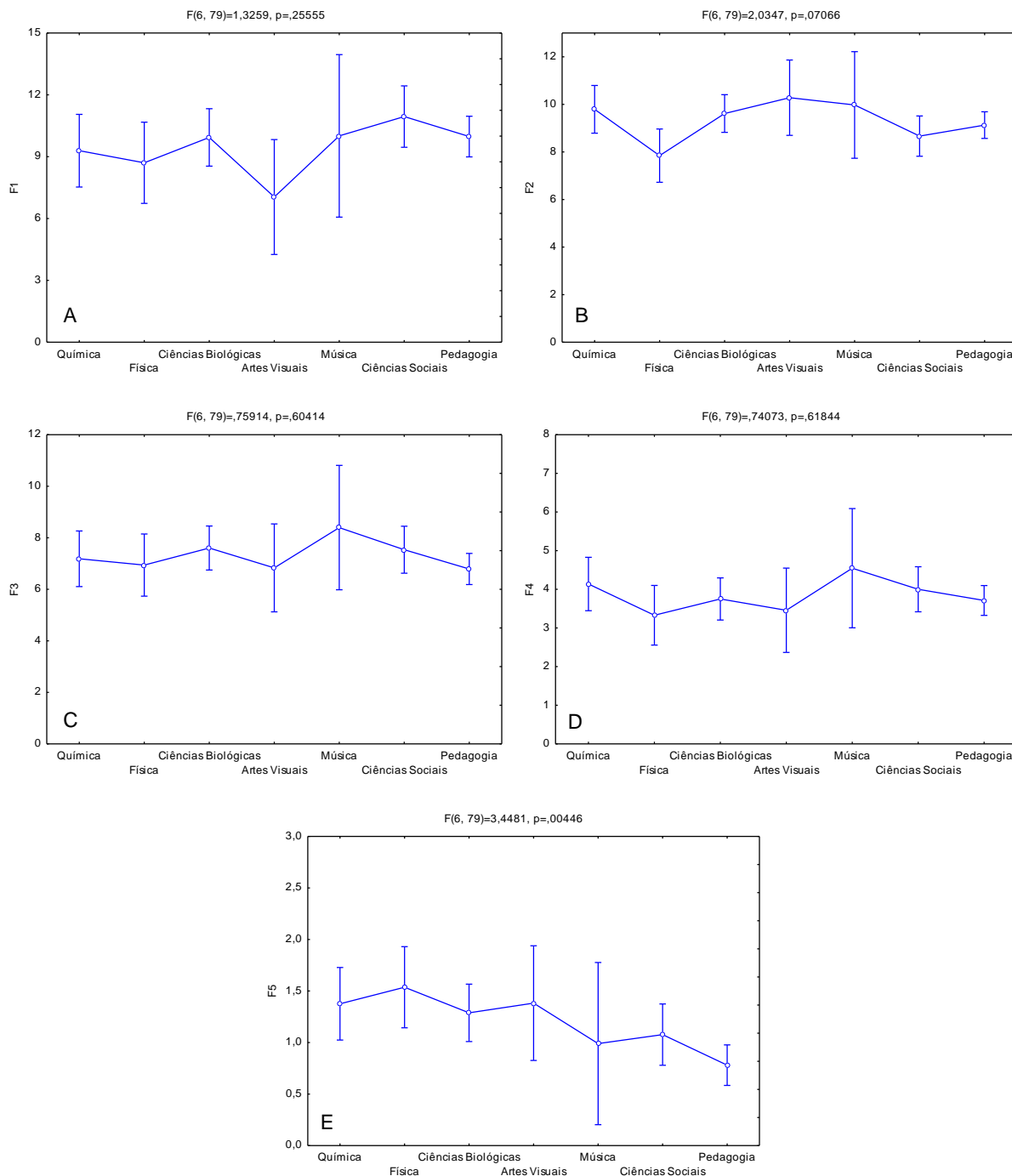


FIGURA 2 – MÉDIAS E INTERVALOS DE CONFIANÇA DOS FATORES NO IHS-DEL-PRETTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA. A – F1; B – F2; C – F3; D – F4; E – F5

Comparando-se os fatores do IHS-Del-Prette, verificou-se que as médias foram equivalentes entre os cursos ( $p>0,05$ ), com exceção das médias do fator 5 ( $p<0,05$ ) (FIGURAS 2A-E). Neste fator, foi possível identificar que o curso de Pedagogia

apresenta média estatisticamente inferior aos demais cursos indicando, portanto, que apresenta menores valores relativos ao fator de autocontrole da agressividade. A inspeção visual aponta dois outros cursos, Música e Ciências Sociais com escores baixos neste fator. Porém no curso de Música houve dois respondentes, a menor amostra por curso, de maneira que os resultados precisam ser analisados de forma cautelosa.

O dado encontrado de que alunos do curso de Pedagogia (amostra com predominância feminina) apresentam menor autocontrole da agressividade é uma questão que necessita ser analisada com cautela. A FIGURA 3 apresenta a diferença de respostas entre sexos dos respondentes da pedagogia, frente ao F5.

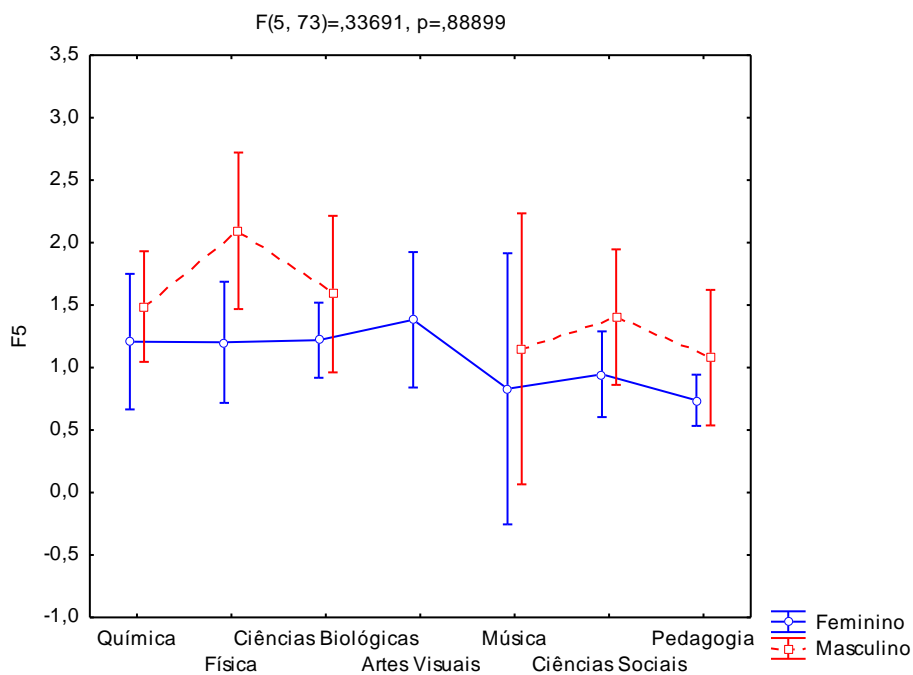


FIGURA 3 - GRÁFICO DAS MÉDIAS ENCONTRADAS NO F5 DO IHS-DEL-PRETTE NO SEXO MASCULINO E FEMININO

Na FIGURA 3 é possível analisar que esta redução mostra-se mais significativa no sexo feminino. Mais estudos são necessários para compreender a questão de gênero entre os fatores do IHS-DEL-PRETTE.

A FIGURA 4 apresenta a comparação entre os escores totais do ER em função do sexo e da classificação do IHS.

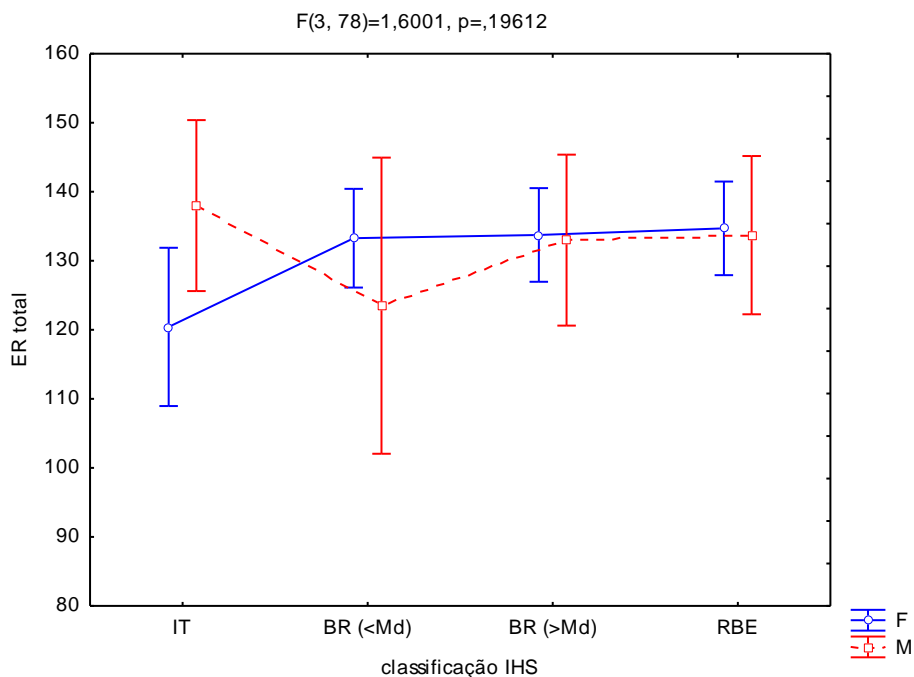


FIGURA 4 - MÉDIAS E INTERVALOS DE CONFIANÇA DOS ER TOTAIS DE ACORDO COM O SEXO E CLASSIFICAÇÕES DE IHS. IT: INDICAÇÃO DE TREINAMENTO; BR (<MD): BOM REPERTÓRIO, ABAIXO DA MEDIANA; BR (>MD): BOM REPERTÓRIO, ACIMA DA MEDIANA; RBE: REPERTÓRIO BASTANTE ELABORADO  
 FONTE: O autor (2013)

Ao avaliar os escores totais de ER em função do sexo e da classificação de IHS, foi possível verificar que não houve diferenças estatísticas significativas ( $F_{3,78}=1,6001$ ;  $p>0,05$ ), indicando, portanto, que os escores de resiliência mantêm médias semelhantes entre os diferentes níveis de classificação de habilidades sociais.

Na FIGURA 5 são comparadas as médias e intervalos de confiança dos ER em relação às classificações do IHS, independente do sexo.

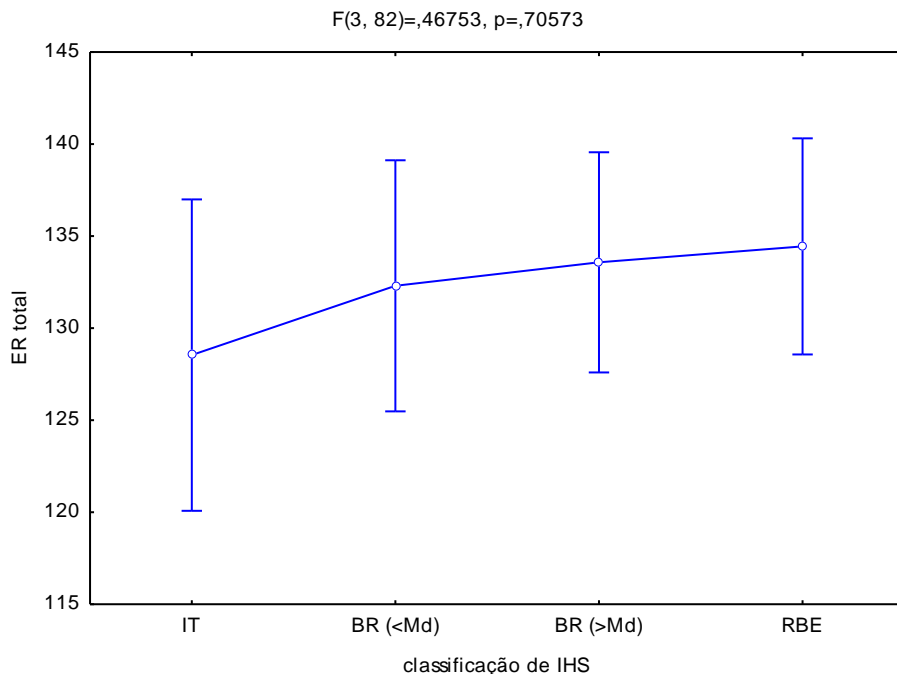


FIGURA 5 – MÉDIAS E INTERVALOS DE CONFIANÇA DOS ER TOTAIS DE ACORDO COM AS CLASSIFICAÇÕES DE IHS. IT: INDICAÇÃO DE TREINAMENTO; BR (<MD): BOM REPERTÓRIO, ABAIXO DA MEDIANA; BR (>MD): BOM REPERTÓRIO, ACIMA DA MEDIANA; RBE: REPERTÓRIO BASTANTE ELABORADO

FONTE: O autor (2013)

Ao realizar a análise, independentemente do sexo, é possível notar uma suave tendência de elevação de ER total à medida que se eleva a classificação de IHS. Contudo, tais médias ainda assim não apresentaram diferenças significativas ( $F_{3,82}=0,46753$ ;  $p>0,05$ )

As FIGURAS 6 e 7 comparam o QCR em função do sexo e da classificação do IHS.

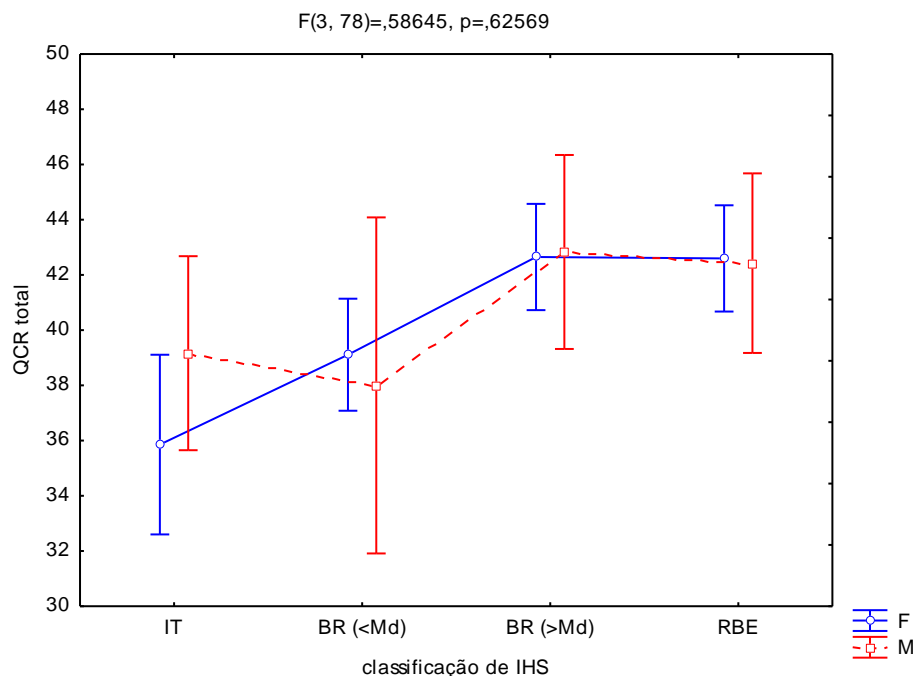


FIGURA 6 – MÉDIAS E INTERVALOS DE CONFIANÇA DOS QCR TOTAIS DE ACORDO COM O SEXO E CLASSIFICAÇÕES DE IHS. IT: INDICAÇÃO DE TREINAMENTO; BR (<MD): BOM REPERTÓRIO, ABAIXO DA MEDIANA; BR (>MD): BOM REPERTÓRIO, ACIMA DA MEDIANA; RBE: REPERTÓRIO BASTANTE ELABORADO  
 FONTE: O autor (2013)

Ao realizar a comparação do QCR em função do sexo e da classificação do IHS também não foram observadas diferenças estatísticas ( $F_{3,78}=0,58645; p>0,05$ ), assim como já vista na ER.

Procedeu-se então à avaliação do QCR independentemente do sexo, ilustrado na FIGURA 7.

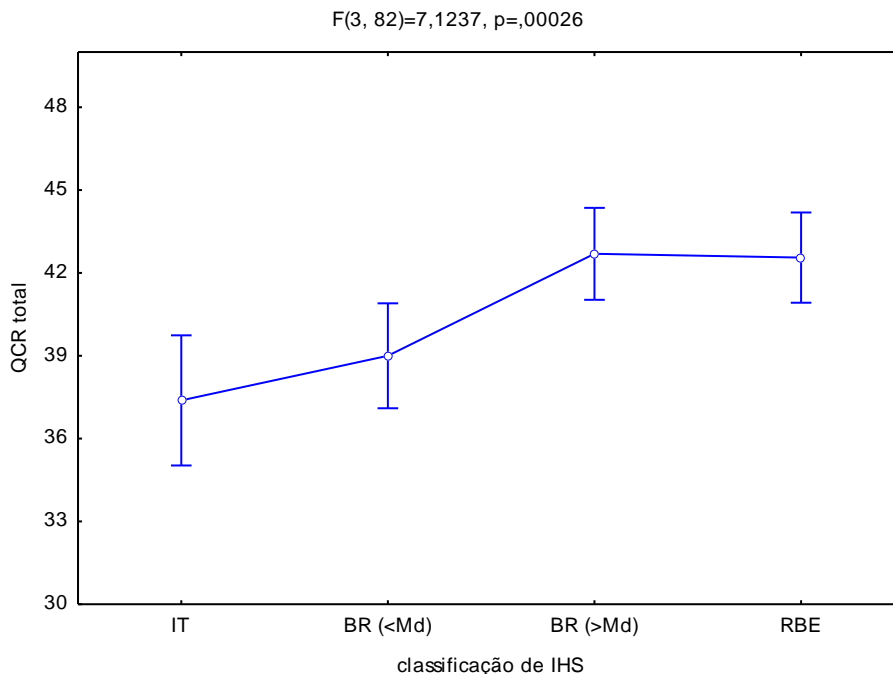


FIGURA 7 – MÉDIAS E INTERVALOS DE CONFIANÇA DOS QCR TOTAIS DE ACORDO COM AS CLASSIFICAÇÕES DE IHS. IT: INDICAÇÃO DE TREINAMENTO; BR (<MD): BOM REPERTÓRIO, ABAIXO DA MEDIANA; BR (>MD): BOM REPERTÓRIO, ACIMA DA MEDIANA; RBE: REPERTÓRIO BASTANTE ELABORADO

FONTE: O autor (2013)

Ao avaliar o QCR independentemente do sexo, fica evidente a diferença significativa ( $F_{3,82}=7,1237$ ;  $p=0,00026$ ). Foi possível verificar que aqueles que apresentaram classificação de IHS para indicação de treinamento (IT:  $37,4 \pm 4,8$ ) e bom repertório abaixo da mediana (BR <Md:  $39,0 \pm 3,7$ ) tiveram médias de QCR significativamente menores do que aqueles com classificação de bom repertório acima da mediana (BR >Md:  $42,7 \pm 5,1$ ) e repertório bastante elevado (RBE:  $42,6 \pm 3,5$ ). Ou seja, à medida que se eleva a classificação do IHS elevam-se os valores de QCR independente do gênero do sujeito em avaliação. Em síntese, o instrumento de QCR apontou para correlação positiva entre resiliência e o escore de habilidades sociais, mostrando, de forma mais intensa a relação que começava a se delinear na relação entre HS e resiliência, quando a última foi medida pelo instrumento ER.

### Consistência interna – Escala de Resiliência (ER) e Questionário de Comportamentos Resilientes (QCR)

Considerando que o Questionário de Comportamentos Resilientes é de uso inédito, testou-se a consistência interna do mesmo, assim como da Escala de Resiliência (traduzida e adaptada por Pesce et al, 2005). O *alfa de Cronbach* do QCR foi de 0,52. De acordo com Pallant (2007), o valor do *alfa de Cronbach* considerado satisfatório é acima de 0,7, o que indicaria que o segundo instrumento não apresenta consistência interna satisfatória. O *alfa de Cronbach* encontrado na ER foi de 0,82, considerado satisfatório, além de corresponder ao resultado encontrado em estudo de validação (PESCE et al., 2005). Não foi verificada a consistência interna do IHS-Del-Prette por este ser um instrumento já consagrado na literatura pela sua fidedignidade estatística.

### Correlações

Foi realizada a correlação de Pearson, e a seguir são apresentadas as combinações que se mostraram significativas ( $p \leq 0,05$ ). Na TABELA 12 observam-se as correlações de Pearson significativas ( $p \leq 0,05$ ) entre a Escala de Resiliência (ER), Questionário de Comportamentos Resilientes (QCR) e IHS-Del-Prette.

TABELA 12 – MATRIZ DE CORRELAÇÕES DE PEARSON SIGNIFICATIVAS ( $P \leq 0,05$ )

	ER	QCR	IHS- DEL- PRETTE TOTAL	F1	F2	F3	F4	F5
ER	1	0,40**						
QCR	0,40**	1	0,42**			0,23*	0,28**	
IHS- DEL- PRETTE Total		0,42**	1	0,72**	0,57**	0,58**	0,65**	
F1			0,72**	1	0,32**	0,21*	0,50**	
F2			0,57**	0,32**	1		0,21*	
F3			0,23*	0,21*		1	0,49**	

F4	0,28**	0,65**	0,50**	0,21*	0,49**	1
F5						1

FONTE: O autor (2013)

NOTA: \*\*p ≤ 0,01 \* p ≤ 0,05

A correlação encontrada pelo escore total da ER e do QCR incita a novos estudos e o aperfeiçoamento da segunda escala, uma vez que ela está sendo utilizada pela primeira vez no presente estudo. Além da associação entre os instrumentos que analisaram a resiliência, encontrar correlações do QCR com o escore total do IHS-Del-Prette e com os Fatores 3 (conversação e desenvoltura social) e 4 (autoexposição a desconhecidos e situações novas) do mesmo, pode ser um indicativo de que ter habilidades sociais, especialmente em conversação e desenvoltura social e autoexposição a desconhecidos e situações novas, pode estar relacionado a saber lidar com adversidades de forma adequada.

Outro dado importante foi a correlação negativa entre o Fator 3 (Conversação e desenvoltura social) e o tempo que o participante do estudo atua como professor ( $r = -0,31$ ;  $p = 0,03$ ). Isso significa que quanto maior o tempo que a pessoa se dedica à docência, sua capacidade de conversação e de relacionar-se de forma interpessoal pode ser comprometida negativamente. Esta é uma informação preocupante, pois pode ser um indício do que é definido como síndrome de burnout (BENEVIDES-PEREIRA, 2002). O nível de exigência do trabalho como professor é alto e pode causar um esgotamento físico, o que pode conseqüentemente alterar a forma como a pessoa responde aos estímulos presentes no ambiente, levando a comprometimento na saúde mental.

Foi encontrada correlação negativa entre o F2 do IHS-Del-Prette (Autoafirmação na expressão do sentimento positivo) e a carga horária semanal de trabalho ( $r = -0,31$ ;  $p = 0,01$ ). Isso significa que quanto maior a carga semanal de trabalho, autoafirmação de afeto positivo foi evidenciada. Este também é um dado que acompanha os dados da literatura sobre o desgaste do profissional da educação, que pode provocar um quadro de estresse crônico, a síndrome de burnout (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

## Regressão linear

Foi realizada a regressão linear entre variáveis que buscavam responder à pergunta de pesquisa (TABELA 13).

TABELA 13 – ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR ENTRE OS ESCORES DA ER, QCR E IHS-DEL-PRETTE

	r	P	R <sup>2</sup>	A	b	p
QCRxER	0,40	0,00**	0,16	0,40	1,32	0,00**
QCRxIHS- DEL- PRETTE	0,42	0,00**	0,17	0,42	0,13	0,00**
QCRxF3	0,23	0,03*	0,05	0,23	0,64	0,00**
QCRxF4	0,28	0,00**	0,08	0,28	1,25	0,00**

FONTE: O autor (2013).

NOTA: r = coeficiente de correlação; p = significância; R<sup>2</sup> = regressão linear; a = coeficiente de regressão; b = coeficiente de regressão

NOTA: \*\*p ≤ 0,01 \* p ≤ 0,05

É possível concluir que apesar de os dados apresentarem uma correlação significativa, uma variável não prediz a outra de forma robusta, sendo necessário encontrar outras variáveis que possam melhor explicar as variáveis da resiliência e das habilidades sociais, o que é feito na análise multivariada, mostrada a seguir.

## Análise de Redundância

Foi possível verificar que houve relações lineares significativas entre as variáveis sociodemográficas e as variáveis relativas à resiliência (ER e QCR) e IHS-Del-Prette (Pseudo F=0,180; p=0,006), indicando, portanto, a probabilidade de correlação entre tais variáveis.

Na análise de redundância verificou-se a formação de dois grupos principais, os quais em conjunto apresentaram um padrão de explicabilidade de 95,271% sobre a variação dos dados das variáveis (TABELA 14).

TABELA 14 – AUTOVALORES E PORCENTAGENS DE INÉRCIA RESULTANTES DA ANÁLISE DE REDUNDÂNCIA

	GRUPO 1	GRUPO 2
Autovalor	44,512	25,296
Inércia restrita (%)	60,748	34,523

---

 % acumulada
 

---

60,748

95,271

---

 FONTE: O autor (2013)
 

---

Nesta análise, foi possível verificar a separação de dois grupos, apresentados na FIGURA 8.

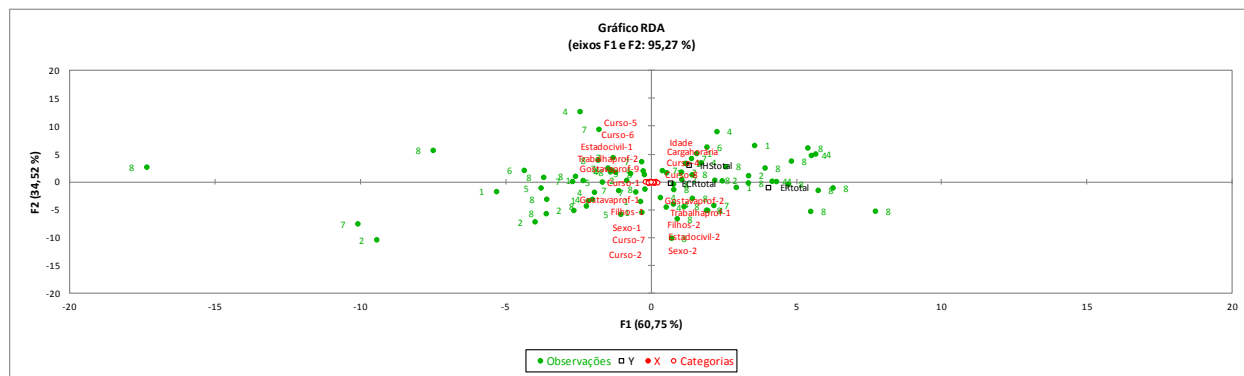


FIGURA 8 – DIAGRAMA DE ORDENAÇÃO DA ANÁLISE DE REDUNDÂNCIA DAS VARIÁVEIS RELATIVAS AOS ESCORES DE RESILIÊNCIA (ER E QCR), IHS-DEL-P

elevadas médias de cargas horárias de trabalho e afirmaram que gostam de ser professores (FIGURA 8).

A diferenciação entre os dois grupos mostra que o primeiro (grupo 1) apresentou a tendência a não gostar de ser professor e o segundo (grupo 2) gosta da docência, trabalhar com altas cargas horárias, e apesar de todas as dificuldades relacionadas à profissão, diz gostar do que faz. Essa diferenciação ajuda a compreender o perfil pessoal de quem busca o magistério. O professor precisa saber lidar com as adversidades que existem no seu cotidiano. Um bom repertório de habilidades sociais e de resiliência pode auxiliar este profissional a se manter na profissão. Arroyo (2009) salienta que o trabalho docente não exige apenas um “dom” ou uma vocação para tal, mas saber enfrentar o dia a dia do ambiente escolar é essencial para ser um professor competente.

Outro dado que chama a atenção é o resultado apresentado pelos homens. Apesar de serem em menor número na amostra, apresentaram maiores escores de habilidades sociais e resiliência. Gatti (2010) realizou uma análise crítica dos dados sociodemográficos encontrados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e concluiu que os alunos que cursam Pedagogia tendem a ser mais velhos do que os alunos dos outros cursos de licenciatura, o que condiz com os dados da presente pesquisa. A autora constatou também que para os alunos de licenciatura, exceto o curso de Pedagogia, escolher a docência é como um “seguro desemprego” ou segunda opção caso não consigam exercer outra atividade. O segundo agrupamento, caracterizado pelos que gostam de ser professores, envolve pessoas mais velhas, muitas delas casadas e com filhos, organizações familiares que podem impulsionar para a busca de uma segurança profissional, conforme apontado por Gatti (2010). Como discutido anteriormente, por esta ser uma pesquisa baseada no relato pessoal de cada participante, pode estar sujeito a um viés. Maiores estudos são necessários para compreender as variáveis que podem tanto facilitar como dificultar a prática docente.

## Análise de Clusters

Foi realizada a análise aglomerativa hierárquica para definir grupos de acordo com as similaridades dos valores totais dos escores de IHS, ER e QCR, assim como dos fatores do IHS (F1, F2, F3, F4 e F5). O valor do coeficiente de correlação cofenético foi de 0,8335. A partir desta análise foi possível definir 3 grupos, conforme pode ser observado nas FIGURAS 9 e 10.

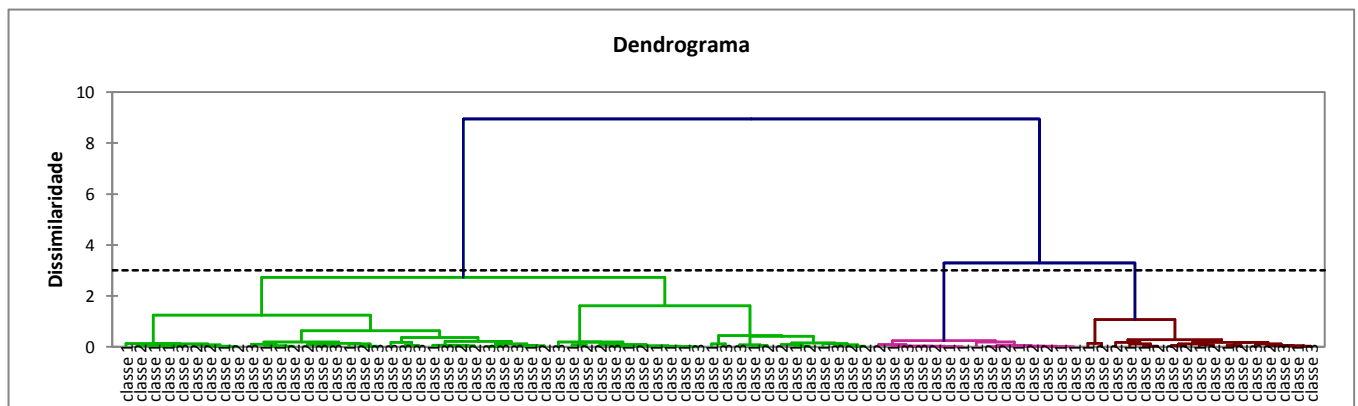


FIGURA 9 – DENDROGRAMAS DE AGRUPAMENTO DE CLASSES – SUJEITOS AGRUPADOS DE ACORDO COM A SEMELHANÇA ENTRE VALORES DE IHS, ER, QCR E FATORES DE IHS  
FONTE: O autor (2013)

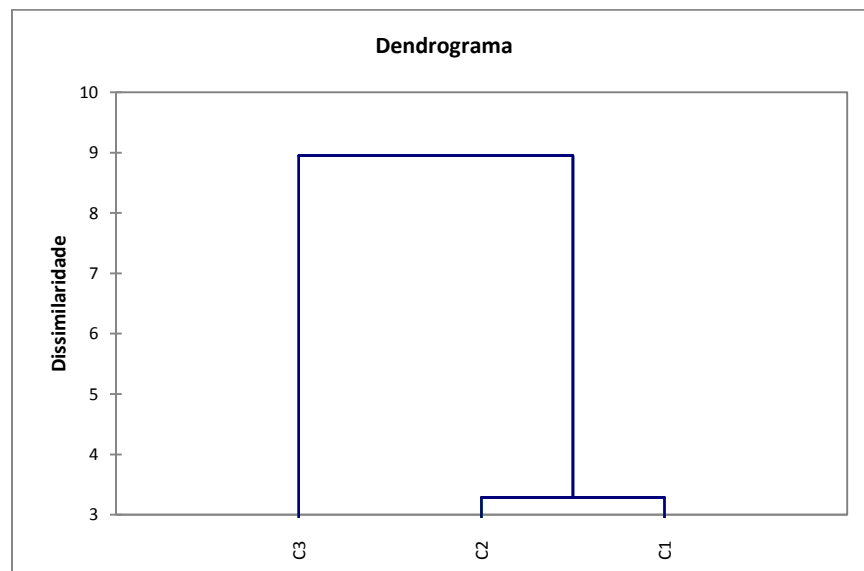


FIGURA 10 – DENDROGRAMAS DE AGRUPAMENTO DE CLASSES – AGRUPAMENTO DAS CLASSES DE ACORDO COM SUAS SEMELHANÇAS  
FONTE: O autor (2013)

As três classes de agrupamento definidas foram comparadas em relação às variáveis quantitativas e qualitativas.

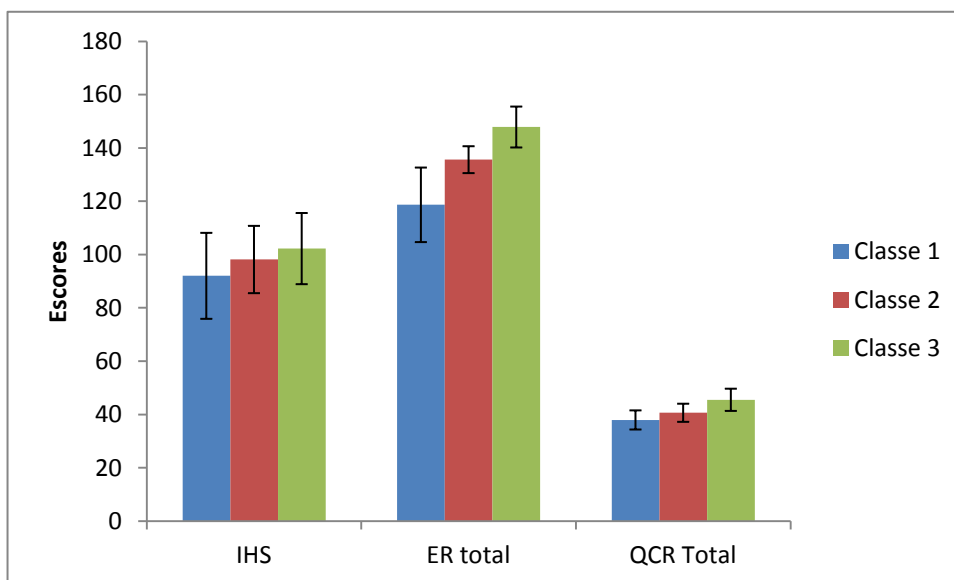


FIGURA 11 – MÉDIAS+DESVIOS PADRÃO DOS VALORES DE IHS, ER E QCR EM FUNÇÃO DAS CLASSES DEFINIDAS PELA ANÁLISE DE AGRUPAMENTO  
 FONTE: O autor (2013)

Em relação às variáveis quantitativas, foi possível verificar que houve diferenças estatísticas significativas entre as classes nas três escalas avaliadas ( $p < 0,05$ ), sendo possível caracterizar que a Classe 1 apresentou significativamente as menores médias de IHS ( $92,0 \pm 16,1$ ), de ER ( $118,7 \pm 14,0$ ) e QCR ( $38,0 \pm 3,6$ ) em relação aos sujeitos da Classe 2 (IHS:  $98,2 \pm 12,6$ ; ER:  $135,6 \pm 5,0$ ; QCR:  $40,7 \pm 3,4$ ) e 3 (IHS:  $102,3 \pm 13,4$ ; ER:  $147,9 \pm 7,7$ ; QCR:  $45,5 \pm 4,2$ ) ( $p < 0,05$ ). Os sujeitos das Classes 2 e 3 também apresentaram diferenças estatísticas significativas entre si ( $p < 0,05$ ) (FIGURA 11).

A FIGURA 12 ilustra a variação dos fatores do IHS nas 3 classes.

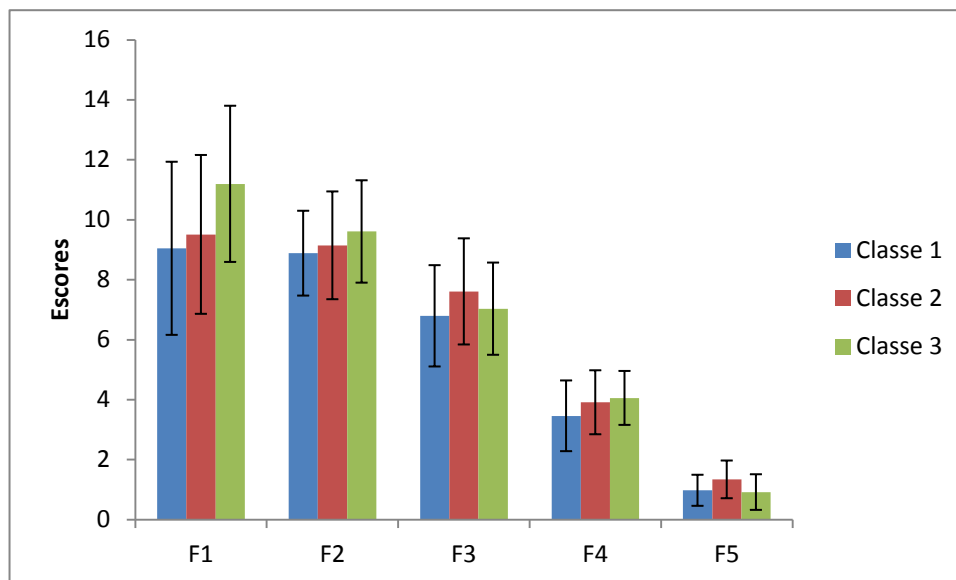


FIGURA 12 – MÉDIAS+DESVIOS PADRÃO DOS VALORES DOS FATORES DE IHS EM FUNÇÃO DAS CLASSES DEFINIDAS PELA ANÁLISE DE AGRUPAMENTO  
 FONTE: O autor (2013)

Na avaliação dos fatores de IHS, foi possível verificar que apenas os fatores F1 e F5 apresentaram diferenças estatísticas significativas entre as classes ( $p < 0,05$ ), sendo que os demais fatores não apresentaram diferenças entre as médias das classes ( $p > 0,05$ ).

Observou-se em F1 que a média da Classe 1 ( $9,0 \pm 2,9$ ) é estatisticamente equivalente a média da Classe 2 ( $9,5 \pm 2,6$ ), mas estatisticamente menor do que a observada na Classe 3 ( $11,2 \pm 2,6$ ). Sendo assim, é possível inferir que os sujeitos das classes 1 e 2 apresentaram menos habilidades em situações de enfrentamento/autoafirmação com risco. Já em F5, verificou-se que as médias das Classes 1 e 3 foram estatisticamente semelhantes ( $0,98 \pm 0,52$  e  $0,92 \pm 0,59$ , respectivamente), mas significativamente menores do que a observada na Classe 2 ( $1,34 \pm 0,63$ ). Desta forma, é possível inferir que as Classes 1 e 3 apresentaram menos habilidades em situações de autocontrole da agressividade (FIGURA 12).

A TABELA 15 ilustra a relação entre outras variáveis demográficas (idade) e históricas (carga horária de trabalho, tempo de atuação na profissão) dos participantes do estudo.

TABELA 15 – MÉDIAS±DESVIOS PADRÃO DAS VARIÁVEIS IDADE, CARGA HORÁRIA E TEMPO DE ATUAÇÃO NA PROFISSÃO DE PROFESSOR EM FUNÇÃO DAS CLASSES DEFINIDAS PELA ANÁLISE DE AGRUPAMENTO. P-VALOR OBTIDO NO TESTE ANOVA FATOR ÚNICO

	CLASSE 1	CLASSE 2	CLASSE 3	p
Idade	24,4±6,6	24,8±6,4	25,9±6,7	0,699
Carga Horária	16,5±17,0	16,8±17,0	24,5±16,5	0,168
Tempo de atuação	1,2±2,1	0,7±1,1	2,1±3,1	0,049
N	31	32	23	

FONTE: O autor (2013)

Em relação à idade, carga horária de trabalho e tempo de atuação na profissão, foi possível notar que houve diferenças estatísticas significativas apenas nesta última variável ( $p < 0,05$ ). Foi possível verificar que os sujeitos da Classe 3 apresentaram significativamente maior tempo de atuação na profissão ( $2,1 \pm 3,1$ ) quando comparados à Classe 2 ( $0,7 \pm 1,1$ ). Contudo, os sujeitos da Classe 3 foram equivalentes à Classe 1 ( $1,2 \pm 2,1$ ) (TABELA 15)

Procedeu-se então à avaliação das variáveis qualitativas, as quais são apresentadas na TABELA 16.

TABELA 16 – FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS E RELATIVAS (%) DAS CATEGORIAS DAS VARIÁVEIS QUALITATIVAS EM FUNÇÃO DAS CLASSES OBTIDAS POR MEIO DA ANÁLISE DE AGRUPAMENTO. P-VALOR OBTIDO PELO TESTE DE QUI QUADRADO PARA INDEPENDÊNCIA.

AMOSTRA	CATEGORIA	CLASSE 1	CLASSE 2	CLASSE 3	P
Sexo	F	26 (83,9%)	20 (62,5%)	19 (82,6%)	0,094
	M	5 (16,1%)	12 (37,5%)	4 (17,4%)	
Estado Civil	Solteiro	28 (90,3%)	26 (81,3%)	16 (69,7%)	0,153
	Casado	3 (9,7%)	6 (18,8%)	7 (30,4%)	
Trabalho	Não	11 (35,5%)	15 (46,9%)	5 (21,7%)	0,159
	Sim	20 (64,5%)	17 (53,1%)	18 (78,3)	
Trabalha como professor*	Não	18 (58,1%)	23 (71,9%)	14 (60,9%)	0,218
	Sim	12 (38,7%)	6 (18,8%)	9 (39,1%)	
Trabalhou como professor*	Não	12 (38,7%)	13 (40,6%)	6 (26,1%)	0,536
	Sim	16 (51,6%)	18 (56,3%)	15 (65,2%)	
Gostava da profissão de professor*	Não	1 (3,2%)	4 (12,5%)	0 (0%)	0,088
	Sim	14 (45,2%)	14 (43,8%)	16 (69,6%)	
Sente-se realizado	Não	3 (9,7%)	4 (12,5%)	2 (8,7%)	0,751

	Sim	12 (38,7%)	14 (43,8%)	14 (60,9%)	
Pensa em desistir	Não	5 (16,1%)	5 (15,6%)	4 (17,4%)	
	Sim	9 (29,0%)	13 (40,6%)	11 (47,8%)	0,844
Frequência com que pensa em desistir	Sempre às vezes	3 (9,7%) 7 (22,6%)	3 (9,4%) 10 (31,3%)	1 (4,3%) 10 (43,5%)	0,477
Controle de turmas	Sempre Frequentemente	1 (3,2%) 12 (38,7%)	1 (3,1%) 13 (40,6%)	5 (21,7%) 9 (39,1%)	0,177
	às vezes	1 (3,2%)	4 (12,5%)	1 (4,3%)	
	Nunca	1 (3,2%)	0 (0%)	1 (4,3%)	
Diz ao aluno o que deve ser dito	Sempre	6 (19,4%)	3 (9,4%)	13 (56,5%)	
	Frequentemente	8 (25,8%)	13 (40,6%)	1 (4,3%)	0,004
	às vezes	1 (3,2%)	2 (6,3%)	1 (4,3%)	
	Nunca	0 (0%)	0 (0%)	1 (4,3%)	
Diz ao colega o que deve ser dito	Sempre	2 (6,5%)	3 (9,4%)	6 (26,1%)	
	Frequentemente	7 (22,6%)	9 (28,1%)	8 (34,8%)	0,313
	às vezes	6 (19,4%)	5 (15,6%)	1 (4,3%)	
	Nunca	0 (0%)	1 (3,1%)	1 (4,3%)	

FONTE: O autor (2013)

\* somatório inferior a 100% devido à ausência de respostas

Na avaliação das variáveis qualitativas, foi possível verificar que houve diferenças estatísticas significativas apenas entre os dados relativos à “Dizer ao aluno o que deve ser dito” ( $p < 0,05$ ) e tendências à significância entre as variáveis “Sexo” ( $p = 0,094$ ) e “Gostava da profissão de professor” ( $p = 0,088$ ). Todas as demais variáveis apresentaram homogeneidade entre as classes ( $p > 0,05$ ) (TABELA 16).

A partir das variáveis que apresentaram significância estatística, foi possível caracterizar as classes obtidas pela análise de agrupamento da seguinte forma:

**Classe 1:** baixos valores de IHS, ER e QCR, assim como baixos valores de F1 e F5, indicando ser o grupo com menores habilidades nas diferentes situações analisadas (enfrentamento/autoafirmação com risco e autocontrole da agressividade). Este grupo caracteriza-se por ser composto principalmente por mulheres. Em média, atuam como professores a  $1,2 \pm 2,1$  anos, sendo que a maioria dos que já atuaram como professores gostam da profissão. A maioria menciona que frequentemente dizem aos alunos aquilo que deveria ser dito;

**Classe 2:** valores intermediários de IHS, ER e QCR. Valores intermediários de F1 (enfrentamento/autoafirmação com risco) e elevados valores de F5, indicando que o grupo apresenta elevada habilidade em situações de autocontrole da agressividade. A classe é composta por grande parte de mulheres, mas sendo o grupo com maior frequência de homens em relação às demais classes. Em média, atuam há pouco tempo como professores ( $0,7 \pm 1,1$  anos), sendo que a maioria menciona que gosta da profissão, mas é o grupo que apresenta maior frequência de pessoas que não gosta de atuar nessa área. A maioria menciona que frequentemente dizem aos alunos aquilo que deveria ser dito;

**Classe 3:** valores elevados de IHS, ER e QCR. Valores intermediários de F5 (autocontrole da agressividade) e elevados valores de F1, indicando que o grupo apresenta elevada habilidade em situações de enfrentamento/autoafirmação com risco. Caracteriza-se por se composto principalmente por mulheres. É o grupo que atua há mais tempo na docência ( $2,1 \pm 3,1$  anos), e vale ressaltar que apresenta o maior percentual de sujeitos que trabalham (78,3%), sendo que todos mencionaram que gostam da profissão. A maioria menciona que sempre diz o que deve ser dito aos alunos.

Os dados encontrados na análise de clusters é condizente com os encontrados na análise de redundância, apontando para correlação positiva entre habilidades sociais e resiliência e que naqueles participantes que relatam gostar da profissão de professor, tais escores são mais elevados. Os dados do presente estudo não permitem identificar se pessoas com maiores níveis de habilidades sociais e resiliência buscam a profissão de professor, ou se ao desempenhar a profissão de professor, dados os desafios a ela inerentes, a pessoa seja colocada frente a situações que contribuem para o desenvolvimento de tais aspectos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou verificar o repertório de habilidades sociais e resiliência em formandos de cursos de licenciaturas em uma universidade pública do Estado do Paraná. Há predomínio, entre os futuros professores da amostra pesquisada, de pessoas do sexo feminino. A maioria dos respondentes já atuou como professor, relata gostar da profissão que escolheu e, apesar de haver alguns momentos em que deseja desistir de ser professor, não o faz, pois gosta do seu trabalho. Os respondentes acreditam que possuem controle de turma e conseguem dizer o que precisa ser dito tanto aos alunos como aos seus colegas de trabalho.

Os futuros docentes participantes desta pesquisa apresentaram um repertório adequado de habilidades sociais, escores médios na Escala de Resiliência, correspondente aos dados encontrados na literatura, correlações significativamente estatísticas entre o Questionário de Comportamentos Resilientes e a Escala de Resiliência, e o Questionário de Comportamentos Resilientes e as habilidades sociais. O escore obtido tanto pela Escala de Resiliência como pelo Questionário de Comportamentos Resilientes não apresentam um valor normativo, que informa se estes são altos ou baixos para determinada população. Porém foi possível analisar como esses escores se correlacionam ou não com outras variáveis, sendo que os resultados encontrados trazem novas reflexões sobre a temática.

Considerando que a pergunta de pesquisa era se havia relação entre os escores de habilidades sociais e resiliência, pode-se dizer que os dados analisados tendem a apoiar tal relação. Foi encontrada uma correlação positiva entre resiliência e habilidades sociais, sendo que essa relação foi significativa estatisticamente quando analisado o resultado de um dos instrumentos, o Questionário de Comportamentos Resilientes. No teste estatístico de regressão linear os resultados não indicaram uma boa previsibilidade, mas a análise de redundância mostrou de forma robusta correlação positiva entre os escores de habilidades sociais e os escores do Questionário de Comportamentos Resilientes. Porém não houve significância estatística quando

analisados os dados decorrentes do outro instrumento utilizado para avaliar a resiliência, a saber, a Escala de Resiliência. O Questionário de Comportamentos Resilientes foi utilizado pela primeira vez, sendo que mais pesquisas deverão ser desenvolvidas para a compreensão da correlação entre a resiliência e as habilidades sociais.

O teste estatístico de regressão linear aplicado ao escore total de habilidades sociais e ao escore do Questionário de Comportamentos Resilientes apontou para o índice de 17%, o que não caracteriza um valor expressivo. Ou seja, há outras variáveis que podem melhor explicar a oscilação dos escores. O uso da análise multivariada permitiu verificar não apenas duas variáveis, mas todas as que estavam envolvidas na presente pesquisa e mostrou explicabilidade muito satisfatória. Da análise resultaram dois grupos: o primeiro no qual estão os respondentes que relatam não ter experiência com a docência, e se a tiveram não gostaram, e o segundo, caracterizado por participantes que têm experiência como docente e, mesmo trabalhando por muitas horas semanais, gostam do que fazem. Se estudos futuros confirmarem a tendência que este estudo começa a delinear, no sentido de apontar correlação entre comportamentos resilientes e as habilidades sociais, ter-se-á uma informação importante e útil para a elaboração de propostas de intervenção em longo prazo, pois, como exposto anteriormente, ambos os constructos envolvem comportamentos operantes, ou seja, são aprendidos e passíveis de novos processos de aprendizado.

Não foram encontradas diferenças significativas entre os alunos dos diferentes cursos, e a exceção encontrada nos dados de pesquisa foi o curso de Pedagogia, que apresentou um escore menor no Fator 5 do IHS-Del-Prette (autocontrole da agressividade) comparado aos resultados encontrados na maior parte dos cursos que compuseram a amostra estudada.

Quando a amostra foi agrupada por sexo, evidenciou-se que as mulheres apresentam uma maior habilidade de autoafirmação do afeto positivo (F2 do IHS-DEL-PRETTE), enquanto os homens apresentaram uma melhor média no F3 do IHS-DEL-PRETTE (conversação e desenvoltura social), F4 (autoexposição a desconhecidos e situações novas) e F5 (autocontrole da agressividade). Os dados parecem condizer

com a visão que se tem de gênero, sendo a mulher carinhosa e cuidadosa, e o homem o provedor que precisa mostrar sua força nos embates do dia a dia.

Foi encontrada correlação positiva entre o Questionário de Comportamentos Resilientes e os F3 (conversação e desenvoltura social) e F4 (autoexposição a desconhecidos e situações novas) do IHS-Del-Prette. Esse pode ser um indicativo de que ter habilidades sociais, especialmente em conversação e desenvoltura social e autoexposição a desconhecidos e situações novas, pode estar relacionado a saber lidar com adversidades de forma adequada.

A correlação negativa entre o F2 do IHS-Del-Prette (Autoafirmação na expressão do sentimento positivo) e a carga horária semanal de trabalho permite fazer a leitura de que quanto maior a carga semanal de trabalho, menor é a autoafirmação de afeto positivo. Este é um resultado do estudo que acompanha os dados da literatura sobre o desgaste do profissional da educação, ilustrando como um excesso de tempo dedicado à profissão pode provocar um quadro de estresse crônico, conhecido como a síndrome de burnout.

O presente estudo apresentou algumas limitações, e uma delas foi a impossibilidade de aplicação da pesquisa em um maior número de participantes. Mesmo com um número limitado de participantes, os dados suscitaram muitas análises e discussões. Por ser uma pesquisa baseada no autorrelato dos participantes, é possível que este relato não seja totalmente fiel à realidade. Em pesquisas futuras sugere-se que além de instrumentos de autorrelato, sejam utilizados instrumentos voltados a outras fontes de informação, como o uso de observações diretas do comportamento.

Nos momentos em que foi realizada a aplicação dos instrumentos de pesquisa, a aplicadora observou o interesse dos graduandos de cursos envolvendo a formação de professores em contribuir com o estudo, questionando seus objetivos, as formas de avaliação, a escolha do método, e perguntando como obteriam os resultados dos instrumentos a que estavam respondendo. Esse interesse pode apontar para a busca dos respondentes de ferramentas que possibilitem a auto-observação e outras que permitam aprimorar a sua prática docente. Ao responder questionários sobre o desempenho em sala de aula, repertório de habilidades sociais e resiliência, os futuros

docentes foram instigados a refletir sobre tais temáticas avaliando como se posicionam diante delas.

No ambiente escolar é comum encontrar conflitos como a violência, a indisciplina, o fracasso escolar, o desinteresse por parte dos discentes, a falta de infraestrutura escolar, entre outros. Porém raramente há, em cursos de graduação envolvendo as licenciaturas, uma disciplina formal que ensine habilidades sociais aos seus alunos, aspirantes a professores. A relação evidenciada entre habilidades sociais e resiliência pode indicar que o desenvolvimento de habilidades sociais pode levar a um aumento no nível de resiliência. Até o presente momento a aprendizagem de ambos os repertórios é assistemática, e por isso nem sempre garantida. Constatar a relação evidenciada no estudo pode contribuir para a oferta de trabalhos mais sistematizados visando ao desenvolvimento das habilidades sociais e resiliência.

Os resultados encontrados na presente pesquisa podem ser úteis para a realização de atividades durante a graduação pelos professores dos futuros licenciados e pedagogos. Conhecer o perfil dos alunos alvo do trabalho pedagógico facilita a comunicação de informações e possibilita interações professor-aluno mais efetivas. Conhecer cada vez melhor o professor na atualidade é um desafio, e mais estudos que abarquem a temática do presente trabalho devem ser estimulados.

## 6 REFERÊNCIAS

ADDINSOFT, 2010. XLStat versão 2010.4.06.

ALBERTI, R. E.; EMMONS, M. L. **Comportamento assertivo: um guia de autoexpressão**. Trad. Jane Maria Corrêa. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ALMEIDA, S. F. C. de. O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras**. 3. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2008. p. 43- 71.

ANGST, R. Psicologia e Resiliência: uma revisão de literatura. **Psicologia argumento**, v. 27, n. 58, p. 253-260, 2009.

ANGST, R. **Burnout e resiliência em acadêmicos de Pedagogia**. 16f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Formação Pedagógica do Professor Universitário). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2010.

ARGYLE, M. **The psychology of the interpersonal behaviour**. New York: Penguin books, 1979.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ATKINSON, P. A.; MARTIN, C. R.; RANKIN, J. Resilience revisited. **Journal of psychiatric and mental health nursing**, v. 16, p. 137-145, 2009.

BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. C. Comportamento assertivo: relações com ansiedade, locus de controle e auto-estima. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. 1. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 161-179.

BANDURA, A. **Modificação do comportamento**. Trad. Eva Nick; Luciana Peotta. Rio de Janeiro: Editora interamericana, 1969/1979.

BARBOSA, G. S. **Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª série: validação e aplicação do “Questionário do Índice de Resiliência de Reivich-Shatté/Barbosa”**. 330f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARREIRA, D. D.; NAKAMURA, A. P. Resiliência e auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos. **Aletheia**, n. 23, p. 75-80, 2006.

BARROS, M. E. B. de; LOUZADA, A. P. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade? **Psicologia USP**, v. 18, n. 4, p. 13-34, 2007.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BENGHOZI, P.; MARQUES, S. T. Resiliência familiar e conjugal numa perspectiva psicanalítica dos laços. **Psicologia clínica**, v. 17, n. 2, p. 101-109, 2005.

BERNARDES, B.; CASTRO, E. K. de. Dor abdominal recorrente na criança como sintoma da família. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 217-226, 2010.

BEZERRA, M. L. S.; NEVES, E. B. Perfil da produção científica em saúde do trabalhador. **Saúde e sociedade**, v. 19, n. 2, p. 384-394, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidade sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em psicologia**, v. 6, n. 2, p. 233-242, 2002.

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.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, G.; MONTANHER, A. R. P.; BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, A. A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. 1. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 17-45.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 263-271, 2011.

BUSNELLO, F. de B.; SCHAEFER, L. S.; KRISTENSEN, C. H. Eventos estressores e estratégias de coping em adolescentes: implicações na aprendizagem. **Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p. 315-323, 2009.

CAMARGO, D. de. **As emoções e a escola**. Curitiba-PR: Travessa dos editores, 2004.

CARDOSO, J. P.; RIBEIRO, I. de Q. B.; ARAÚJO, T. M. de; CARVALHO, F. M.; REIS, E. J. F. B. dos. Prevalência de dor musculoesquelética em professores. **Revista brasileira de epidemiologia**, v. 12, n. 4, p. 604-614, 2009.

CARMO, M. C. do; POLYDORO, S. A. J. Integração ao ensino superior em um curso de pedagogia. **Revista semestral da associação brasileira da psicologia escolar e educacional**. v. 14, n. 2, p. 221-231, 2010.

CARRARA, K.; BETETTO, M. de F. Formação ética para a cidadania: uma investigação de habilidades sociais medidas pelo inventário de habilidades sociais. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 337-347, 2009.

CATANIA, C. **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia**, Campinas. v. 26, n. 1, p. 45-55, 2009.

COELHO-MATOS, M. C.; CONTE, F. C. de S. Intervenção para o desenvolvimento de habilidades pró-sociais com crianças que apresentam padrão comportamental agressivo. In: SOUZA, S. R. de; HAYDU, V. B. (Org). **Psicologia comportamental aplicada**: avaliação e intervenção nas áreas do esporte, clínica, saúde e educação. Londrina: EDUEL, 2009. p. 39-60.

CORCHS, F. Decompondo a resiliência. **Boletim paradigma**, v. 6, p. 6-12, 2011.

CONYNE, R. K.; HARPINE, E. C. Prevention groups: the shape of things to come. **Group dynamics**: theory, research, and practice, v. 14, n. 3, p. 193-198, 2010.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. 1. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 143-160.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011a.

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, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 167-206.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.).

**Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida:** explorando fronteiras. 3. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2008a. p. 113- 141.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais:** terapia, educação e trabalho. 5. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2008b.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008c.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Psicologia das habilidades sociais:** diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 189-230.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas em análise do comportamento**, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** teoria e prática. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMNIKI, A. B.; TAYLOR, R. D.; SCHELLINGER, K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

DE ROSE, J. C. C. O que é comportamento? In: BANACO, R. A. (Org.). **Sobre comportamento e cognição:** Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista. v. 1. São Paulo: Arbytes, 1997. p. 79-81.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. de S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 18, n. 69, p. 761-773, 2010.

FALCONE, E. A evolução das habilidades sociais e o comportamento empático. In: SILVARES, E. F. de M. (Org.). **Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil**. v. 1. Campinas-SP: Papirus, 2000. p. 49-77.

FLACH, F. F. **Resiliência:** a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 1991.

FORTES, T. F. R.; PORTUGUEZ, M. W.; ARGIMON, I. I. de L. A resiliência em idosos e sua relação com variáveis sociodemográficas e funções cognitivas. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 26, n. 4, p. 455-463, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 17-66.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-23.

HAMIWKA, L. D.; HAMIWKA, L. A.; SHERMAN, E. M. S.; WIRELL, E. Social skills in children with epilepsy: how do they compare to healthy and chronic disease controls? **Epilepsy & behavior**, v. 21, n. 3, p. 238-241, 2011.

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. M. **Resiliencia en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

KOHLENBERG, R. J.; TSAI, M. **Psicoterapia analítica funcional: criando relações terapêuticas intensas e curativas**. Santo André – SP: ESETec, 2001.

LEITE, C. R.; LÖHR, S. S. Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. **Revista diálogo educacional**, v. 12, n. 36, p. 581-596, 2012.

LEME, V. B. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais educativas parentais e comportamento de pré-escolares. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 161-173, 2010.

LIBÓRIO, R. M. C.; UNGAR, M. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 23, n. 3, p. 476-484, 2010.

LOPES, R. P. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 163-179, 2010.

LOPES, V. R.; MARTINS, M. do C. F. Validação Fatorial da Escala de Resiliência de Connor-Davidson (Cd-Risc-10) para brasileiros. **Psicologia: organizações e trabalho**, v. 11, n. 2, p. 36-50, 2011.

LOUREIRO, S. R.; SANCHES, S. H. B.. Crianças com bom desempenho acadêmico: dificuldades comportamentais e eventos de vida. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. 1. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 69-88.

LOWE, S. M.; DAVIS III, C. Sharing wisdom: ethnic minority supervisor perspectives. **Training and education in professional psychology**, v. 4, n. 1, p. 1-2, 2010.

MATOS, M. A. O behaviorismo metodológico e suas relações com o mentalismo e o behaviorismo radical. In: BANADO, R. A. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista**. v. 1. São Paulo: Arbytes, 1997. p. 57-69.

MIERS, A. C.; BLÖTE, A. W.; WESTENBERG, P. M. Peer perceptions of social skills in socially anxious and nonanxious adolescents. **Journal of abnormal child psychology**, n. 38, p. 33-41, 2010.

MILLENSON, J. R. **Princípios de análise do comportamento**. Brasília: Coordenada, 1975.

MORENO-JIMÉNEZ, B. **Psicología de la personalidad: procesos**. Madrid: Thompson, 2007.

MUÑOZ, D. E. O. La medición de la resiliencia. **Investigación y educación en enfermería**, v. 25, n. 1, p. 58-65, 2007.

NICO, Y. C. O que é autocontrole, tomada de decisão e solução de problemas na perspectiva de B. F. Skinner. In: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B. P.; QUEIROZ, P. P.; SCOZ, M. C. (Orgs.). **Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade**. v. 7. Santo André: Esetec, 2001. p. 62-70.

NORTE, C. E.; SOUZA, G. G. L.; PEDROZO, A. L.; MENDONÇA-DE-SOUZA, A. C. F.; FIGUEIRA, I.; VOLCHAN, E.; VENTURA, P. R. Impacto da terapia cognitivo-comportamental nos fatores neurobiológicos relacionados à resiliência. **Revista de psiquiatria clínica**, v. 38, n. 1, p. 43-45, 2011.

OBERMAN, L. M.; PINEDA, J. A.; RAMACHANDRAN, V. S. The human mirror neuron system: a link between action observation and social skills. **SCAN**, v. 2, p. 62-66, 2007.

OMAR, A.; PARIS, L.; DELGADO, H. U.; SILVA JUNIOR, S. H. A. da S.; SOUZA, M. A. de. Un modelo explicativo de resiliencia en jovenes y adolescentes. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 269-277, 2011.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional**, v. 13, n. 1, p. 75-85, 2009.

PAIXÃO, G. P. do N.; SANTOS, S. M. P. dos; RAMOS, P. R. Percepções das diferenças de gênero entre adolescentes do município de Juazeiro-BA. **UDESC em ação**, v. 2, n. 1, s/p, 2008.

PALLANT, J. **Survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows**. 3. ed. Open university press: Maidenhead, England, 2007.

PELTZ, L.; MORAES, M. da G.; CARLOTTO, M. S. Resiliência em estudantes do ensino médio. **Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional, SP**, v. 14, n. 1, p. 87-94, 2010.

PERES, J. F. P.; MERCANTE, J. P. P.; NASELLO, A. G. Promovendo resiliência em vítimas de trauma psicológico. **Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 27, n. 2, p. 131-138, 2005.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; SANTOS, N.; MALAQUIAS, J. V.; CARVALHAES, R.. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 21, n. 2, p. 436-448, 2005.

PIKE, A.; DAWLEY, S.; TOMANEY, J. Resilience, adaptation and adaptability. **Cambridge journal of regions**, v. 3, p. 59-70, 2010.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

PINHEIRO, F. A.; TRÓCOLI, B. T.; TAMAYO, M. R. Mensuração de *coping* no ambiente ocupacional. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 153-158, 2003.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2008.

PRETSCH, J.; FLUNGER, B.; SCHMITT, M. Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. **Social psychology education**, v. 15, p. 321-336, 2012.

RANKIN, S.; REASON, R. Transformational tapestry model: a comprehensive approach to transforming campus climate. **Journal of diversity in higher education**, v. 1, n. 4, p. 262-274, 2008.

REIS, E. J. E. B. dos; ARAÚJO, T. M. de; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. e. Docência e exaustão emocional. **Educação e sociedade**, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006.

REIS, V. T. da C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia argumento**, v. 30, n. 69, p. 347-357, 2012.

REPPOLD, C. T.; MAYER, J. C.; ALMEIDA, L. S.; HUTZ, C. S. Avaliação da resiliência: controvérsia em torno do uso das escalas. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 25, n. 2, p. 248-255, 2012.

RICHARDSON, J. Seeing an invisible world: let's make sure that cultural and interpersonal awareness are on the menu in our schools and throughout our nation. **Phi delta kappan**, v. 94, n. 6, p. 4, 2013.

ROCHA SOBRINHO, F.; PORTO, J. B. Bem-estar no trabalho: um estudo sobre suas relações com clima social, *coping* e variáveis demográficas. **RAC**, v. 16, n. 2, p. 253-270, 2012.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American orthopsychiatric association**, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.

RUTTER, M. Resilience, competence and coping. **Child abuse & neglect**, v. 31, n. 3, p. 205-209, 2007.

SANCHES, S. M.; RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 825-842, 2011.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

SIGEL, B. A.; SILOVSKY, J. F. Psychology graduate school training on interventions for children maltreatment. **Psychological trauma: theory, research, practice, and policy**, v. 3, n. 3, p. 229-234, 2011.

SILVEIRA, D. R.; MAHFOUD, M. Contribuições de Viktor Emil Frakl ao conceito de resiliência. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 4, p. 567-576, 2008.

SIMÕES, M.; LATORRE, M. do R. D. de O. Prevalência de alteração vocal em educadores e sua relação com a auto-percepção. **Revista de saúde pública**, v. 40, n. 6, p. 1013-1018, 2006.

SOARES, A. B.; NAIFF, L. A. M.; FONSECA, L. B. da; CARDOZO, A.; BALDEZ, M. de O. Estudo comparativo de habilidades sociais sociodemográficas de professores. **Psicologia: teoria e prática**, v. 11, n. 1, p. 35-49, 2009.

SOARES, A. B.; MELLO, T. V. dos S. Habilidades sociais entre professores e não professores. **Revista brasileira de terapias cognitivas**, v. 5, n. 2, p. 15-27, 2010.

SOEST, T. von; MOSSIGE, S.; STEFANSEN, K.; HJEMDAL, O. A validation study of the resilience scale of adolescents (READ). **Journal of psychopathology behavior assess**, v. 32, p. 215-225, 2010.

SOUZA, M. T. S. de; CERVENY, C. M. de O. Resiliência psicológica: revisão de literatura e análise da produção científica. **Revista interamericana de psicologia**, v. 40, n. 1, p. 119-126, 2006.

SOUZA, C. F. F. de; MACIEL, W. M.; CARMO, J. dos S. Fobia social e aquisição de comportamento resiliente: uma visão analítico-comportamental. In: STARLING, R. R. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**: temas aplicados. 1. ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2007. p. 190-201.

SPSS Inc. **SPSS 17.0 para Windows**. Chicago-USA, 2009.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental**. 2. ed. Trad. Anita Liberalesso Neri. Campinas-SP: Papyrus, 1989/1995.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. Trad. João Carlos Todorov; Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 1953/ 2003.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. 10. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974/2006.

STATSOFT. Statistica 7.0. Tulsa-USA, 2004.

VAN DEN WOLLENBERG, A. L. Redundancy analysis, an alternative for canonical correlation analysis. **Psychometrika**, v. 42, p. 207 – 219, 1977.

VASCONCELLOS, A. C. G. D.; RIBEIRO, M. A. **Resiliência**: um estudo sobre famílias com portadores de paraplegia. Curitiba: Juruá, 2010.

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 42, n. 2, p. 290-297, 2008.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas-SP: Papyrus, 2009.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, p. 13-42, 2001.

WAGNILD, G. M.; YOUNG, H. M. Development and psychometric evaluation of the resilience scale. **Journal of nursing measurement**, v. 1, n. 2, p. 165-178, 1993.

WERNER, E. E. What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In: GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. B. **Handbook of resilience in children**. New York: LLC, 2006. p. 91-105.

WERNER, E. E.; SMITH, R. S. **Journeys from childhood to midlife**: risk, resilience, and recovery. New York: Cornell University Press, 2001.

WHALEY, D. L.; MALOTT, R. W. **Princípios elementares do comportamento**. Trad. Maria Amélia Matos, Maria Lúcia Ferrara, Cibele Freire Santoro. São Paulo: EPU, 1980.

WINDLE, G.; BENNETT, K. M.; NOYES, J. A methodological review of resilience measurement scales. **Health and quality of life outcomes**, v. 9, n. 8, p. 1-18, 2011.

WOLPE, J. **Prática da terapia comportamental**. 2. ed. Brasília: Ed. brasiliense, 1976/1978.

**ANEXOS**

ANEXO 1 – ESCALA DE RESILIÊNCIA.....98

**ANEXO 1**  
**ESCALA DE RESILIÊNCIA**

**Pesce et al. (2005)**

**Marque o quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações:**

	DISCORDO			NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO		
	Totalmente	Muito	Pouco		Pouco	Muito	Totalmente
1. Quando eu faço planos, eu levo eles até o fim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra.	1	2	3	4	5	6	7
3. Eu sou capaz de depender de mim mais do que de qualquer pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
4. Manter interesse nas coisas é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu posso estar por minha conta se eu precisar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas na minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação.	1	2	3	4	5	6	7
8. Eu sou amigo de mim mesmo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Eu sou determinado.	1	2	3	4	5	6	7
11. Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas.	1	2	3	4	5	6	7

12. Eu faço as coisas uma de cada vez.	1	2	3	4	5	6	7
13. Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes.	1	2	3	4	5	6	7
14. Eu sou disciplinado.	1	2	3	4	5	6	7
15. Eu mantenho interesse nas coisas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Eu normalmente posso achar motivo para rir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
18. Em uma emergência, eu sou uma pessoa com quem as pessoas podem contar.	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu posso geralmente olhar uma situação de diversas maneiras.	1	2	3	4	5	6	7
20. Às vezes eu me obrigo a fazer as coisas querendo ou não.	1	2	3	4	5	6	7
21. Minha vida tem sentido.	1	2	3	4	5	6	7
22. Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas.	1	2	3	4	5	6	7
23. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída.	1	2	3	4	5	6	7
24. Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer.	1	2	3	4	5	6	7
25. Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim.	1	2	3	4	5	6	7

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO.....	101
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS RESILIENTES.....	102
APÊNDICE 3 – ANÁLISE COMPORTAMENTAL DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS RESILIENTES (QCR).....	103
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	105
APÊNDICE 5 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	107

## APÊNDICE 1

### Questionário Sociodemográfico

Angst,R. e Löhr,S.

Estamos desenvolvendo um estudo sobre resiliência e habilidades sociais de graduandos das licenciaturas. Solicitamos seu apoio respondendo as questões abaixo, relacionadas a aspectos de sua vida pessoal, profissional e acadêmica. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário pode ser respondido em aproximadamente 5 minutos. Desde já agradecemos a sua participação.

- 1) Curso: \_\_\_\_\_.
- 2) Turno: \_\_\_\_\_.
- 3) Idade: \_\_\_\_ anos.
- 4) Estado Civil: \_\_\_\_\_.
- 5) Tem filhos:  
 Não     Sim. Quantos? \_\_\_\_\_.
- 6) Já cursou outra graduação?  
 Não     Sim. Qual? \_\_\_\_\_.
- 7) Você trabalha?  
 Não     Sim. Carga horária semanal \_\_\_\_\_.  
 Trabalha como professor?  Não     Sim.
- 8) Você já atuou como professor?  
 Não     Sim Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

### RESPONDA AS PERGUNTAS A SEGUIR CASO ATUE OU JÁ TENHA ATUADO COMO PROFESSOR

- 1) Você gosta (va) de ser professor?  
 Não     Sim
- 2) Ao atuar em sala de aula, se sente realizado com o seu trabalho?  
 Não     Sim
- 3) Houveram momentos que desejava desistir do trabalho como professor?  
 Não     Sim
- 3a) Caso sim, com que frequência?  
 Sempre     Frequentemente     Às Vezes     Nunca
- 4) Com que frequência sente(ia) controle de turma?  
 Sempre     Frequentemente     Às Vezes     Nunca
- 5) Você consegue(ia) dizer aos alunos o que precisava ser dito?  
 Sempre     Frequentemente     Às Vezes     Nunca
- 6) Você consegue(ia) dizer aos colegas de trabalho o que precisa ser dito?  
 Sempre     Frequentemente     Às Vezes     Nunca

## APÊNDICE 2

### QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS RESILIENTES

Angst,R. e Löhr,S.

Estamos desenvolvendo um estudo sobre resiliência e habilidades sociais de graduandos das licenciaturas. Solicitamos seu apoio respondendo as questões abaixo, relacionadas a comportamentos diante de situações adversas. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário pode ser respondido em aproximadamente 5 minutos. Desde já agradecemos a sua participação.

	Discordo			Não concordo nem discordo	Concordo		
	Totalmente	Muito	Pouco		Pouco	Muito	Totalmente
1. Quando estou ansioso(a) consigo controlar minha emoção e apesar dela, desenvolver minhas atividades de trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
2. Sei que mesmo passando por situações adversas, elas são passageiras.	1	2	3	4	5	6	7
3. Sou capaz de resolver problemas.	1	2	3	4	5	6	7
4. Eu não desisto dos meus objetivos mesmo que pareça difícil atingi-los.	1	2	3	4	5	6	7
5. Quando não consigo resolver um problema sozinho, procuro pessoas que possam me ajudar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Sinto que ao tomar certas atitudes posso facilitar a forma pela qual me relaciono com os outros.	1	2	3	4	5	6	7
7. Penso que por ter passado por uma situação difícil no passado, esta experiência me ajude a resolver problemas no futuro.	1	2	3	4	5	6	7

### APÊNDICE 3

#### ANÁLISE COMPORTAMENTAL DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS RESILIENTES (QCR)

Abaixo de cada item do questionário encontra-se a análise de acordo com os preceitos comportamentais, e entre parênteses os itens os quais foram baseados da Escala de Resiliência (ER).

**1. Quando estou ansioso(a) consigo controlar minha emoção e apesar dela, desenvolver minhas atividades de trabalho.**

Objetiva avaliar o controle da ansiedade diante de situações aversivas (12, 13).

**2. Sei que mesmo passando por situações adversas, elas são passageiras.**

Objetiva avaliar se a pessoa possui tolerância à frustração, lidando com adversidades sob esquema de reforçamento intermitente (2, 5, 7, 10).

**3. Sou capaz de resolver problemas.**

Esta questão foi elaborada para saber se o participante possui em seu repertório formas de lidar com adversidades (19, 23).

**4. Eu não desisto dos meus objetivos mesmo que pareça difícil atingi-los.**

Este item visa avaliar a força de resposta do respondente, verificando se apresenta tolerância a frustração, e que mesmo na adversidade se mantém firme no seu objetivo traçado (10).

**5. Quando não consigo resolver um problema sozinho, procuro pessoas que possam me ajudar.**

Este item objetiva saber se a pessoa possui rede de apoio que possa utilizar quando precise.

**6. Sinto que ao tomar certas atitudes posso facilitar a forma pela qual me relaciono com os outros.**

Objetiva avaliar se a pessoa compreende que o seu comportamento é capaz de influenciar o comportamento de outro, tanto de forma positiva como negativa, podendo ser tanto promotor ou inibidor de comportamentos resilientes.

**7. Penso que por ter passado por uma situação difícil no passado, esta experiência me ajude a resolver problemas no futuro.**

O item visa avaliar se a pessoa aprendeu em sua história de vida que passar por adversidades pode ter aspectos positivos, que o ajude a lidar com dificuldades posteriormente, e que esteja instrumentalizado para resolvê-lo, esquivar-se delas.

## APÊNDICE 4

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Rosana Angst (CRP:08/14800), mestranda em Educação da Universidade Federal do Paraná, e Suzane Schmidlin Löhr, orientadora da Mestranda em Educação da Universidade Federal do Paraná (CRP 08/0746 Registro do SIAPE UFPR 2117672) estamos convidando você, acadêmico de último ano de um curso que inclua a modalidade de licenciatura, a participar do estudo intitulado “Habilidades sociais e resiliência em acadêmicos de licenciatura”, que irá avaliar sua conduta em determinadas situações sociais e habilidade de lidar com situações adversas e superá-las, sendo estas habilidades importantes para a prática de um futuro professor. Estou a disposição para esclarecimento de qualquer dúvida pelo e-mail roangst@gmail.com ou celular: 41-9227-8465.

- a) O objetivo desta pesquisa é levantar o grau de superação a adversidades e habilidades sociais dos formandos que optaram pela modalidade licenciatura.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário disponibilizar cerca de 20 minutos para o preenchimento de três instrumentos que avaliam as habilidades incluídas na pesquisa.
- c) No dia em que a pesquisadora comparecer à sua sala você poderá responder os instrumentos mantendo-se no estudo ou optar por não participar da pesquisa.
- d) Não há descrição de desconforto ao responder os instrumentos, mas caso você se sinta incomodado com algum item dos questionários pode relatar à pesquisadora para que medidas sejam tomadas no sentido de coibir tal desconforto.
- e) Preencher os questionários não envolve qualquer risco à integridade física e psicológica dos participantes. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: identificar o nível de habilidades para o manejo pessoal, e sua capacidade de passar por situações adversas. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- g) A pesquisadora Rosana Angst, psicóloga e mestranda em Educação, é a responsável pela pesquisa, e poderá ser contatada de segunda-feira a sexta-feira das 8:00 às 18:00 no endereço: Rua Nunes Machado 472 conj. 1303 (Curitiba-PR) ou pelo telefone (41) 3205-5642 para esclarecer eventuais dúvidas a respeito da sua participação no estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá solicitar de volta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelos profissionais que

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal\_-

\_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- j) executam a pesquisa e pelas autoridades legais. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- k) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa **não** são da sua responsabilidade.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete qualquer ação minha.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante de pesquisa)

\_\_\_\_\_  
Rosana Angst  
Mestranda em Educação/UFPR

\_\_\_\_\_  
Suzane Schmidlin Löhr  
Orientadora do Mestrado em Educação/UFPR

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal\_-  
\_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

## APÊNDICE 5

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE/ SCS - UFPR



#### PROJETO DE PESQUISA

**Título:** Habilidades Sociais e resiliência em acadêmicos de licenciatura

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 04225712.6.0000.0102

**Pesquisador:** Rosana Angst

**Instituição:** Universidade Federal do Paraná - Setor de  
Ciências da Saúde/ SCS

#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Número do Parecer:** 107.809

**Data da Relatoria:** 14/09/2012

#### Apresentação do Projeto:

O presente projeto é uma pesquisa de Mestrado proveniente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, da aluna Rosana Angst sob orientação da Profa Dra Suzane Schmidlin Lohr. Trata-se de uma pesquisa descritiva e correlacional sendo os dados analisados por estatística descritiva e inferencial. A pesquisa será realizada nas salas de aula dos Cursos de Pedagogia, Química, Geografia, Artes Visuais, Música, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Física, com prévia autorização dos professores e coordenadores de Curso. Os sujeitos da pesquisa serão 150 alunos de graduação que estejam matriculados nos cursos mencionados acima na modalidade de licenciatura e que estejam no último ano do Curso. Serão aplicados 3 instrumentos a saber: O inventário de habilidades sociais (IHS), a Escala de resiliência (ER) e um questionários Sócio-demográfico.

#### Objetivo da Pesquisa:

Verificar se o grau de habilidades sociais de formandos em licenciaturas e pedagogia em uma Universidade Pública do estado do Paraná, está relacionado ao grau de resiliência apresentado pelos pesquisados.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador infere que não há questões que possam causar constrangimento ou desconforto para os participantes e, caso isto ocorra os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é interessante e relevante. Não há questões éticas que possam inviabilizar o desenvolvimento da pesquisa.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

#### Recomendações:

Não há.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 280

**Bairro:** 2º andar

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE/ SCS - UFPR



**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências apresentadas anteriormente foram sanadas na versão atual do projeto submetido a este CEP. Sou de parecer favorável a aprovação, salvo melhor juízo.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo aprovado.

CURITIBA, 26 de Setembro de 2012

---

Assinado por:  
IDA CRISTINA GUBERT

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2ª andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)