



ROGÉRIO GOMES NETO

**AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE OS JOVENS NO ENSINO MÉDIO:
UM OLHAR ATRAVÉS DAS HABILIDADES SOCIAIS**

**CAMPINAS
2012**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

G585r Gomes Neto, Rogério, 1979-
As relações sociais entre os jovens do ensino médio: um
olhar através das habilidades sociais / Rogério Gomes
Neto. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Roberta Gurgel Azzi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino médio. 2. Relações sociais. 3. Habilidades
sociais. 4. Jovens 5. Educação. I. Azzi, Roberta Gurgel,
1956- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-227/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Social relations among teenagers in High School: a look through
social skills

Palavras-chave em inglês:

High School
Social Relations
Social Skills
Teenagers
Education

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Roberta Gurgel Azzi (Orientador)
Elvira Aparecida Simões de Araújo
Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni
Ana Maria Falcão de Aragão
Luiza Cristina Mauad Ferreira

Data da defesa: 07/12/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: rgmesneto@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROGÉRIO GOMES NETO

**AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE OS JOVENS NO ENSINO
MÉDIO: UM OLHAR ATRAVÉS DAS HABILIDADES SOCIAIS**

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO ROGÉRIO GOMES NETO E ORIENTADO
PELA PROFA. DRA. ROBERTA GURGEL AZZI

Assinatura do Orientador

**CAMPINAS
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE OS JOVENS NO ENSINO MÉDIO: UM
OLHAR ATRAVÉS DAS HABILIDADES SOCIAIS**

Autor: ROGÉRIO GOMES NETO

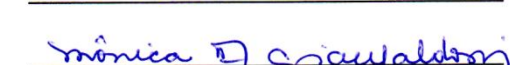
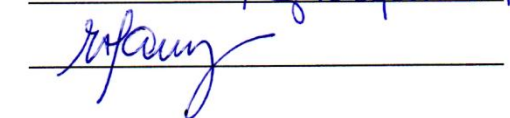
Orientadora: profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Rogério
Gomes Neto e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 7 / 12 / 2012


Assinatura Orientadora

Comissão Julgadora

DEDICATÓRIA

À minha esposa Cacá, amor da minha vida, amiga e companheira, por ter sido presença constante nessa caminhada e por encarar todos os desafios da vida ao meu lado.

Aos meus filhos Gabriel e Luiza, que são fonte e destino de minha alegria, da minha motivação e das minhas possibilidades de mudar, de crescer.

Aos meus pais Rogerio e Regina e ao meu irmão Rafael, por todo apoio e incentivo aos estudos durante toda a minha vida e pelo apoio incondicional sempre presente em todas as decisões.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas e instituições que foram importantes, direta ou indiretamente, nessa jornada tão marcante em minha vida:

- Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi, minha orientadora, conselheira e amiga. Muito obrigado pela presença constante ao longo desses anos e, sobretudo, pela compreensão e sensibilidade às minhas dificuldades para estar presente na Universidade e para avançar na pesquisa. Agradeço também pelas prestimosas e pontuais orientações e pelo incentivo desmedido, mesmo diante de tantas adversidades que enfrentei durante essa trajetória. Obrigado por poder pertencer ao NEAPSI e por desfrutar da companhia de tantos pesquisadores e colegas que tanto enriqueceram a minha formação.
- Prof. Dr. Jorge Megid Neto, a quem também tenho o privilégio de poder chamar de “tio Jorge”, obrigado por me apresentar a esse grande universo de pesquisa e possibilidades que é a Faculdade de Educação da Unicamp. E agradeço ainda, de modo especial, pelos exemplos de dedicação e disciplina com o trabalho, os estudos, a pesquisa e a família que foram e são fundamentais para a construção dos meus caminhos profissionais e pessoais. E a minha tia Dora, por todo carinho e incentivo, principalmente diante das minhas dificuldades em avançar na pesquisa. Obrigado pela força e pelo olhar prático e direto sobre os problemas, sempre com intuito de me ajudar a evoluir e com o carinho de tia tão marcante em toda minha história de vida.
- Kiki, minha prima querida, obrigado por trabalhar incansavelmente e com prazo tão curto na revisão da minha dissertação. Não poderia ter tido revisora mais cuidadosa, criteriosa, competente e, sem dúvida, carinhosa comigo. E já fica claro para mim sua altíssima capacidade de pesquisadora e futura orientadora de pós-graduação.
- Daniela Guerreiro-Casanova, colega pesquisadora do NEAPSI, obrigado por toda convivência e exemplos de dedicação, disciplina e organização. Sobretudo, obrigado pelo auxílio fundamental na conclusão deste trabalho. Diante de um prazo curtíssimo, me ajudou de modo preciso e precioso a organizar e limpar meu texto e, magistralmente, a analisar e discutir os dados. Muito obrigado, acho que você não pode imaginar o quanto foi importante para mim.
- Marilda Dantas, colega pesquisadora do NEAPSI, muito obrigado pela ajuda e orientação, dispondo sempre de toda sua calma e paciência para me ajudar e para ajudar o grupo com um todo, mesmo com todos seus compromissos como docente do ensino superior.
- Marcos Benassi, colega pesquisador do NEAPSI, obrigado pela força durante essa caminhada, com suas importantíssimas dicas e orientações tecnológicas que tanto facilitaram meu trabalho. Obrigado pelo papo amigo e pela presença ao longo desses anos.
- A todos os bolsistas atuais e que já passaram pelo NEAPSI: Thomas, Suelen, Leandro, Sara, Aparecido e Daniely. Obrigado por toda ajuda na coleta dos dados, na digitação e conferência. Agradeço também pelo apoio e pela troca de experiências que sempre estabelecemos.
- Aos professores da Faculdade de Educação, que constituem um universo de influências e estímulos muito especiais na minha formação. Em especial, agradeço às professoras: Dra. Soely Polydoro, Dra. Elizabeth Mercuri e Dra. Anita Neri, pela presença e disponibilidade marcantes nas disciplinas que ministraram e nas diversas interlocuções que estabeleceram sobre o meu trabalho.

- Às profas. Dra. Elvira A. Dra. Elvira Aparecida Simões de Araujo e Dra. Mônica Helena Tieppo A. Gianfaldoni pelo auxílio prestimoso e pelas orientações precisas para a realização desse trabalho. Obrigado também pela flexibilidade e disponibilidade para estarem presentes no exame de qualificação e na defesa, enfrentando comigo as dificuldades burocráticas para concretizar essa etapa com bastante serenidade. Agradeço também às profas Dra. Ana Aragão e Dra. Luiza Ferreira pela disposição na suplência da banca. À Luiza agradecimento especial também pelos anos de convivência e trabalho conjunto no NEAPSI.
- Helymar Machado, meu agradecimento pelo auxílio nas análises estatísticas e pela disposição em me atender prontamente em demandas mais urgentes.
- Aos meus sogros Ademir e Tida, pelo apoio e incentivo nessa fase tão atribulada, auxiliando no cuidado com meus filhos Gabriel e Luiza.
- Aos grandes amigos que se foram durante essa trajetória do mestrado: Edson Petrúngaro, no ano de 2009 que ingressei no mestrado e Paulo César da Silva que se foi de modo assustadoramente rápido há algumas semanas. A minha saudade e também o meu agradecimento pelos momentos inesquecíveis que passamos juntos; sei que estariam celebrando comigo esse momento tão especial.
- A todos os meus colegas do ITECH (Instituto de Terapia e Estudo do Comportamento Humano), colegas de trabalho que me apoiaram nessa trajetória e entenderam minha ausência em diversos momentos. Em especial, agradeço ao Wilton de Oliveira e Giuliana César pelo incentivo e apoio em todos os momentos de dúvidas, dificuldades e cansaço. Às secretárias Auxiliadora e Mwnira, por toda paciência que tiveram comigo nos últimos meses, me auxiliando a ajustar a agenda e atender bem aos meus pacientes, mesmo com todas as intempéries da fase de conclusão da dissertação.
- À minha esposa Cacá (Maria Camila), por sonhar junto comigo e acreditar em nossos projetos, e por participar desse em especial dando todo apoio em nossa rotina corrida, com os filhos, com o trabalho, com a casa. E aqui se revelou uma pessoa que foi me surpreendendo diariamente, administrando inúmeras questões que foram ocorrendo coincidentemente junto com a finalização da dissertação, desde cirurgia do Gabriel e outras inúmeras inter-corrências de saúde dele e da Luiza, até a compra de um imóvel e mudança de apartamento ao mesmo tempo. Isso tudo com minha presença parcial (ou ausência quase que total) por conta do trabalho em excesso e da dedicação ao mestrado. Obrigado por me ajudar a dar sentido em toda essa correria e sofrimento, me fazendo entender na prática o ditado que diz “Um sonho que se sonha sozinho é só um sonho. E um sonho que se sonha junto é realidade.” Obrigado por me tolerar naqueles dias de especial mau-humor e de paciência “zero”, sabendo dividir os problemas comigo e entender minhas questões.
- Aos meus filhos Gabriel e Luiza que sentiram minha ausência em vários momentos. Que por vezes ficaram 3 ou 4 dias sem me ver, mesmo morando e dormindo todos sob o mesmo teto. Inúmeras vezes e por dias seguidos eu saía antes deles acordarem e voltava quando ambos já estavam dormindo. Obrigado por aqueles abraços e beijos gostosos de saudade que ajudaram também a conferir um novo sentido a essa fase de vida tão atribulada.

“Fazer acontecer... Esse tem sido sempre meu tema favorito. Fazer o máximo a partir do que você tem.”

(Skinner em D. W. Bjork, 2003, B. F. Skinner – A Life)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre as relações sociais no Ensino Médio por meio da identificação, descrição e análise das habilidades sociais dos jovens alunos. Participaram deste estudo 219 alunos do ensino médio de escolas públicas dos municípios de Campinas (SP) e Pedreira (SP). Os dados foram coletados presencialmente, nas escolas, com dois instrumentos: Questionário de Caracterização do Participante e Escala MESSY de Habilidades Sociais. Os dados foram estatisticamente analisados utilizando-se das técnicas descritiva e inferencial que têm como objetivo medir, explicar e prever o grau de relacionamento entre as variáveis. A escala MESSY, que passou por um pequeno processo de adaptação para este estudo, foi submetida a diversas análises estatísticas. Após análise fatorial, chegou-se a quatro fatores que se assemelham aos apontados pela literatura, que são Habilidades Sociais/Assertividade, Agressividade/Comportamento Antissocial, Vaidade/Arrogância e Solidão/Ansiedade Social. Os resultados mostraram diferença significativa no fator Habilidades Sociais/Assertividade, com maior escore na faixa etária 16-17 anos e maior escore no gênero feminino. No fator Agressividade/Comportamento Antissocial, também foram encontradas diferenças significativas, com maior escore no período noturno e maior escore para os alunos do 2º ano do ensino médio. De modo geral, os resultados indicaram valores altos para a amostra como um todo quanto ao fator Habilidades Sociais/Assertividade e valores baixos para o fator Agressividade/Comportamento Antissocial.

Palavras-chave: Ensino médio, Relações sociais, Habilidades sociais, Jovens, Educação.

ABSTRACT

The objective of the present study was to deepen the understanding of social relations in high school through the identification, description and analysis of students' social skills. 219 high school students took part in this study. They are from public schools in Campinas and Pedreira, cities in the interior of São Paulo state. Data was personally collected through two instruments: Participant Characterization Questionnaire, and MESSY Social Skills Scale. Data was statistically analyzed using the descriptive and inferential techniques with the purpose of measuring, explaining and anticipating the level of relationship among the variables. The MESSY Scale, which had a small adaptation for this study, was submitted to several statistic analysis. After the factorial analysis, four factors came up which are similar to the ones presented in the literature, namely: Social Skills/Assertiveness, Aggressiveness/Anti-social behavior, Conceit/Haughtiness and Loneliness/Social Anxiety. Results show a significant difference for the Social Skills/Assertiveness: higher score for 16-17 year-old range, and higher score for females. For the Aggressiveness/Anti-social behavior factor, significant differences were found as well: higher score for the evening students, and higher score for the students of the 2nd year. In general, the results indicate high scores for the sample as a whole as to Social Skills/Assertiveness factor, and low scores for Aggressiveness/Anti-social behavior.

Key words: High School, Social Relations, Social Skills, Teenagers, Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Participantes segundo gênero.....	477
Figura 2 – Participantes por período no ensino médio	488
Figura 3 – Resultados da Análise Fatorial Exploratória dos itens da Escala Messy	64
Figura 4 -Teste do <i>scree plot</i> para número de fatores da escala Messy.	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução na matrícula de ensino médio (2000/2008).....	9
Tabela 2 – Evolução na matrícula de ensino médio (2009/2012).....	9
Tabela 3 – Evolução na matrícula de ensino profissionalizante.....	10
Tabela 4 – IDEB – Resultados e Metas de Campinas e Pedreira.....	56
Tabela 5 – IDEB – Resultados e Metas das escolas A e B.....	57
Tabela 6 – Resultados do ENEM das escolas A e B e resultados da rede pública e priva de cada município.....	57
Tabela 7 – Resultado SAEB / Prova Brasil 2011 – Escola A.....	58
Tabela 8 – Resultado SAEB / Prova Brasil 2011 – Escola B.....	58
Tabela 9 – Cargas dos 4 fatores após rotação ortogonal <i>Varimax</i> e comunalidade dos itens.....	65
Tabela 10 – Composição dos fatores resultantes após a rotação ortogonal <i>Varimax</i>	66
Tabela 11 – Análise de consistência interna da escala Messy pelos 4 fatores da análise fatorial (n=175).....	68
Tabela 12 – Análise descritiva dos 62 itens da escala MESSY.....	70
Tabela 13 - Análise descritiva das variáveis numéricas.....	72
Tabela 14 – Análise comparativa dos escores dos fatores entre as faixas etárias.....	72
Tabela 15 – Análise comparativa dos escores dos fatores entre as séries.....	73
Tabela 16 – Análise comparativa dos escores dos fatores entre os períodos.....	73
Tabela 17 – Análise comparativa dos escores dos fatores entre gêneros.....	74

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	v
AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE TABELAS.....	xii
SUMÁRIO.....	xiii
1 – APRESENTAÇÃO.....	1
2 – INTRODUÇÃO.....	5
3 – OBJETIVOS.....	45
4 – MÉTODO.....	46
5 – RESULTADOS.....	70
6 – DISCUSSÃO.....	75
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
8 – REFERÊNCIAS.....	81
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	89
ANEXO 2 – Questionário de Caracterização do Participante.....	92
ANEXO 3 - Tabelas referentes aos dados caracterização dos participantes.....	93

1 – APRESENTAÇÃO

É fato que a escola representa para a maioria dos indivíduos um importante espaço de convivência, de relacionamento. Um local e um contexto pelos quais as pessoas sempre manifestam ternura quando se recordam dos amigos do tempo da escola, daquela primeira grande paixão vivida no pátio do colégio, ou da relação de carinho e admiração com os professores. Essas lembranças, essas experiências fazem parte da vida da maioria das pessoas que frequentaram instituições de ensino, ao menos na educação básica. É natural que muitos tenham relatos até semelhantes sobre importantes experiências de relacionamento social vividas dentro de escolas, visto que a estrutura de socialização mais presente no Ocidente é a própria escola.

Para este pesquisador, em específico, não foi diferente, tanto em suas experiências pessoais como aluno – como protagonista desse cenário –, quanto em suas experiências profissionais como docente no ensino médio e como psicólogo clínico. As experiências profissionais forneceram aqui uma oportunidade, um privilégio de poder diariamente observar a realidade que motivou o presente trabalho. Como professor, foi fundamental observar e perceber a importância das relações sociais e do prestígio social para os jovens construírem suas redes de contatos úteis tanto para se divertirem, quanto para desenvolverem suas atividades acadêmicas. Na vivência como psicólogo clínico, o acesso – em incontáveis casos – aos efeitos imediatos e longínquos de processos deficitários e desorganizados de socialização, constatando o sofrimento e a dificuldade de jovens e adultos para construir relações que dependiam de pré-requisitos oriundos dessa fase escolar tão importante.

Não faltam, a qualquer pessoa envolvida de algum modo com a educação ou em trabalhos com crianças e jovens, oportunidades de viver e de sentir a importância da escola e das relações aí vividas, na construção de uma vida adulta saudável e feliz.

Embora as experiências deste pesquisador, vividas no contexto escolar e clínico da psicologia, tenham produzido as inquietudes necessárias à realização deste trabalho, é importante fazer aqui uma distinção entre a área clínica e escolar, no sentido da atuação prática do(a) psicólogo(a), profissão deste pesquisador. De acordo com Martins (2003), o modelo clínico na psicologia ainda é fortemente influenciado pelo modelo médico, por estabelecer dicotomias típicas como saudável X doente e normal X anormal. Nesse sentido, caberia ao psicólogo escolar um papel que vai além de diagnosticar e intervir sobre diversos problemas comportamentais, oferecendo um real incremento de qualidade e eficiência no processo educacional, por meio da aplicação dos conhecimentos advindos da psicologia. Sua atuação nas escolas deve também estar orientada no sentido de ajudar a planejar de modo eficiente programas educacionais para os alunos.

A respeito do psicólogo escolar, Reger (1989) ainda o define como um cientista, um engenheiro educacional ou um projetista de planos educacionais, que usa das mais modernas metodologias e técnicas. Na medida em que busca utilizar o sistema educacional tão efetivamente quanto possível para cada aluno ou grupo de alunos, ele tem muito em comum com o administrador educacional e com o professor.

No trabalho que segue, há um propósito de oferecer alguma contribuição que se alinhe com os dizeres de Reger (1989), principalmente por buscar a compreensão do fenômeno psicológico e propor reflexões sobre as práticas educacionais e as vivências escolares.

A busca por essa compreensão justifica-se pela necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre a realidade de cada unidade de ensino. Nesse sentido, é preciso saber mais sobre a vida escolar *in loco*, buscando rever as atuais descrições sobre essa realidade composta por diversos atores: alunos, professores, gestores e funcionários. A aproximação desse universo e uma consequente contribuição ao conjunto de saberes já existentes pode ser útil ao planejamento de práticas pedagógicas, de avaliação e também de políticas públicas que se alinhem de modo mais preciso com as demandas encontradas.

O presente trabalho tem por objetivo geral conhecer mais sobre as relações sociais estabelecidas pelos alunos do ensino médio, por meio de uma escala de Habilidades Sociais.

Objetivou-se apresentar inicialmente, no capítulo 2, um panorama sobre esse aspecto socializador da escola, especificamente no ensino médio. Nessa seção, inúmeras contribuições da literatura ajudam a construir um cenário dessa etapa da vida escolar do jovem e de como ele enxerga a escola.

Em seguida, ainda nesse capítulo, apresenta-se ao leitor o tema das Habilidades Sociais, de modo a buscar uma compreensão mais profunda sobre as relações entre os jovens. São apresentados os conceitos básicos e também os resultados de alguns estudos importantes sobre a investigação das relações sociais e habilidades sociais, bem como sua importância no desenvolvimento dos jovens.

Os objetivos, apresentados no capítulo 3, procuram aliar algumas evidências apontadas na literatura com alguns objetivos traçados para essa pesquisa. Em seguida, apresenta-se o Método, no capítulo 4, propondo uma ligação entre os objetivos estabelecidos e o modo como se pretendeu alcançá-los. Serão também apresentados os instrumentos utilizados nesta pesquisa e os procedimentos adotados para coletar os dados.

O capítulo 5 descreve os resultados obtidos no presente estudo, contando com análises descritivas e comparativas. No capítulo 6, apresenta-se a discussão dos resultados, buscando algumas intersecções com a literatura. Por fim, as considerações finais são apresentadas no capítulo 7.

2 – INTRODUÇÃO

De acordo com o Ministério da Educação (Portal Brasil, 2010), o ensino médio é a etapa final da educação básica e prepara o jovem para a entrada na faculdade. Com duração mínima de três anos, essa etapa tem por objetivo consolidar e aprofundar o aprendizado do Ensino Fundamental, além de preparar o estudante para trabalhar e exercer a cidadania. Ensina teoria e prática em cada disciplina, devendo facilitar a compreensão das profissões, além de desenvolver o pensamento crítico e a autonomia intelectual do aluno. Nessa etapa do ensino, também é obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira moderna, como o inglês ou o espanhol, no currículo escolar. Além disso, desde 2008, o ensino de Filosofia e Sociologia, em todas as séries do ensino médio, também é obrigatório.

O ensino médio também inclui as escolas de educação profissional, científica e tecnológica. Existem hoje 314 unidades federais voltadas para essas habilitações em todos os estados do Brasil entre Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidades Tecnológicas industriais. No estado de São Paulo, de acordo com a Secretaria da Educação (2012), existem cerca 3674 instituições de ensino que oferecem ensino médio, das quais 1957 são particulares e 1717 são públicas.

No entanto, a aparente robustez dessa importante etapa da educação básica é bastante recente na história da educação no Brasil. Neubauer et al (2011) aponta que a universalização tardia do ensino fundamental no Brasil é a principal razão para que o nível médio só apareça significativamente na agenda pública no início do século 21. Além disso, nas duas últimas décadas, o ensino médio alcança crescente expressividade no cenário

nacional por várias razões. Algumas se referem às diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade. O novo modelo de globalização, baseado na flexibilização e na integração dos processos de trabalho, demanda não apenas conhecimentos técnicos e explícitos, mas também amplas habilidades cognitivas e características comportamentais, como: capacidade de abstração, raciocínio, domínio de símbolos e de linguagem matemática, iniciativa, responsabilidade, cooperação, capacidade de decisão para o trabalho em equipe, entre outras.

2.1 – UM PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nascimento (2007) faz um retrospecto contextualizando as mudanças que levaram a uma priorização do ensino médio no início do século 21. O autor destaca primeiramente que as políticas educacionais no Brasil para o ensino médio expressam o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido, historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social.

Ainda de acordo com Nascimento (2007), o dualismo educacional – entre ensino propedêutico e profissional – no ensino secundário foi confirmado na Carta de 1937 redigida pelo governo totalitário de Getúlio Vargas, na qual fica claro que a finalidade do ensino profissional era atender aos menos favorecidos. A alta seletividade da organização escolar brasileira impunha uma divisão dos caminhos escolares após o primário, havendo uma opção para o “povo” por meio das escolas profissionais e a via para a “elite” através das escolas secundárias. Nestas, havia uma quantidade grande de alunos que não conseguiam concluir o ensino devido ao rígido sistema de avaliação, imposto pelo governo

como forma de controle. Alguns anos depois, ainda no governo totalitário de Vargas, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, deu início à reforma de alguns ramos do ensino com o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o ensino propedêutico em primário e secundário, e o ensino técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola. Essa reforma, considerada elitista e conservadora, consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares.

Outras inúmeras mudanças na legislação, além de diversos e controversos entendimentos sobre essa, marcaram a história do ensino médio. Sobretudo, a necessidade do desenvolvimento de mão de obra mais qualificada frente às mudanças nos processos produtivos vividas no país. Durante a ditadura militar, que teve início em 1964, ocorreram mudanças importantes na regulamentação do ensino médio motivadas por diversos interesses da época, como, por exemplo, uma “limpeza” política entre os jovens estudantes, tentando controlar a disseminação do comunismo, o forte crescimento da industrialização e a consequente necessidade de mão de obra especializada. O caráter ditatorial do governo também se estendeu sobre o modo de legislar sobre a educação, de modo que nos anos 70 ocorreram algumas iniciativas compulsórias de tornar o ensino médio obrigatoriamente profissional/técnico em todas as escolas do país, o que poderia, em última análise, até auxiliar num possível processo de unificação dessa etapa da educação básica, rompendo com o dualismo vigente até então. No entanto, dificuldades como falta de materiais e recursos humanos impediram esse processo de ampla profissionalização do chamado 2º grau, naquela época. Em 1982, volta-se, então, oficialmente ao regime dualista, o que, segundo Nascimento (2007), não causa estranheza, na medida em que esse retorno apenas

expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais, e exige que se lhes dê distintas formas de educação.

Nos anos 90, de acordo com Nascimento (2007), a onda da industrialização e da crescente necessidade de mão de obra, além do aumento da população adolescente no Brasil (entre 15 e 17 anos) acabam produzindo um aumento expressivo na quantidade de matrículas no ensino médio. Nesse momento, observa-se um aumento expressivo das matrículas na rede pública estadual e em cursos noturnos, indicando que muitos jovens que abandonavam os estudos antes do ensino médio têm permanecido na escola devido à escassez de empregos com baixa exigência de escolaridade e à requisição de mais escolaridade imposta pelas empresas para a contratação de novos trabalhadores.

A respeito desse aumento na busca pelo ensino médio, Neubauer (2011) aponta que na década de 1990 a média de estudo das pessoas de dez anos ou mais de idade girava em torno de cinco anos (Brasil, 1995). As medidas tomadas nos últimos 15 anos de universalização e correção do fluxo no interior do sistema buscaram favorecer a continuidade dos estudos até a 8ª série (9º ano). Com isso, houve forte pressão dos concluintes do ensino fundamental para a entrada no ensino médio. Simultaneamente, a demanda dos jovens por maior escolaridade diante das exigências do mercado de trabalho fez com que houvesse uma explosão das matrículas nesse nível de ensino. De fato, de 5.739.077 matrículas no ensino médio em 1996, há um salto para 8.710.584 em 2002, uma evolução de 51,8% (Brasil, 2006).

O século 21, porém, inicia-se com uma mudança desse quadro: a queda geral nas matrículas, apontada pelas estatísticas educacionais. Que razões estariam motivando a queda de matrículas no ensino médio? Falta de vagas? Desinteresse dos jovens? Desconexão com o mercado de trabalho?

Tabela 1 - Evolução na matrícula de ensino médio (2000/2008)

Brasil e UF Investigada	2000	2003	Variação (%) 2000/2003	2004	2008	Variação (%) 2004/2008
Brasil	8.195.948	9.072.942	10,7	9.169.357	8.366.100	-8,8
São Paulo	2.079.141	2.099.910	1,0	2.045.851	1.744.834	-14,7

Fonte: Brasil, 2009 (MEC/INEP).

Na **tabela 1**, observa-se que, tanto no Brasil, como no estado de São Paulo, há um aumento nas matrículas no ensino médio entre os anos 2000 e 2003, enquanto que no período de 2004 a 2008 há uma significativa redução no número de matriculados no Brasil e no estado de São Paulo, representando uma redução 8,8% e 14,7%, respectivamente.

No entanto, na **tabela 2** observa-se que ocorre uma certa estabilidade entre os anos 2009 e 2012, com pequenos aumentos entre 2009 e 2011, e uma leve queda em 2012.

Tabela 2 - Evolução na matrícula de ensino médio (2009/2012)

	2009	2010	2011	2012
Brasil	8.337.160	8.357.675	8.400.689	8.376.852

Fonte: Brasil, 2012 (MEC/INEP)

Importante observar que as matrículas no ensino médio apontadas nas tabelas **1** e **2** incluem os cursos de ensino médio integrado a cursos profissionalizantes e ao magistério também.

Paralelamente à observação acerca das matrículas no ensino médio, é interessante analisar o mesmo indicador quanto ao ensino profissionalizante no Brasil. Os dados apresentados na **tabela 3** indicam a evolução de matrículas no ensino profissionalizante no Brasil no intervalo de 2002 até 2012. Estes dados referem-se a somatória das matrículas nos cursos essencialmente profissionalizantes, juntamente com os cursos de ensino médio integrado ao profissionalizante.

Tabela 3 - Evolução na matrícula de ensino profissionalizante (2002/2012, em milhares)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Brasil	565,0	589,4	676,1	707,3	744,7	780,2	927,9	991,1	1140	1250	1362

Fonte: Brasil, 2012 (MEC/INEP)

Os dados ilustrados na tabela 3 dialogam com o que foi observado nas tabelas 1 e 2, no que diz respeito ao decréscimo nas matrículas no ensino médio. Observando o significativo aumento nas matrículas em cursos profissionalizantes ao longo da última década, partindo de cerca de 560 mil matrículas em 2002, para mais 1,3 milhões de matrículas em 2012, é possível inferir os jovens brasileiros migraram, de certa forma, para o ensino profissionalizante e não necessariamente deixaram de cursar o ensino médio, visto que esses dados também incluem as matrículas em escolas que integram o ensino médio tradicional ao curso profissionalizante. Portanto, tem-se nesses dados objetivos algumas importantes evidências da busca dos jovens pela profissionalização e, possivelmente, pelo mercado de trabalho. O que, de certa forma, dialoga com um certo desinteresse do jovem pelo ensino médio tradicional, como é ofertado na grande maioria das escolas brasileiras.

De acordo com Neubauer (2011), a permanência bem sucedida dos jovens na escola de ensino médio (a probabilidade de completarem esse nível com uma taxa mínima de repetência) não evoluiu positivamente na última década. A taxa de aprovação para o Brasil, que estava em torno de 77% em 1997, caiu para 74% em 2007. A diminuição das taxas de evasão no período, provavelmente em decorrência do aumento das matrículas no diurno (foi de 25% para 50%), revela que a repetência continua sendo o grande obstáculo à conclusão do ensino médio com qualidade (Brasil, 2009). Além disso, o desempenho insatisfatório dos jovens brasileiros em recentes avaliações nacionais (Saeb e Enem) e internacionais (Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, Pisa) agrava o problema da qualidade do nível médio.

A reforma do ensino médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, teve suas proposições reajustadas e consolidadas que propunham uma nova formulação curricular, incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do ensino médio. De acordo com as novas diretrizes, as disciplinas do ensino médio dividem-se em dois blocos fundamentais de conhecimentos: uma base comum e outra base diversificada. A base comum é composta por três áreas de conhecimento: linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática e ciências humanas. A base diversificada ocupa 25% da carga horária total e inclui pelo menos uma língua estrangeira. A escolha de outras disciplinas para essa parte deve ter caráter interdisciplinar e deve ainda levar em conta o contexto e o mundo produtivo. Nessa reforma, os cursos técnicos profissionais foram desvinculados do nível médio para serem oferecidos concomitantes ou sequencialmente. Na concepção do MEC, o ensino médio é a etapa final da educação básica, que passa a ter a característica de terminalidade, o que muda a identidade estabelecida para o ensino médio contida na legislação anterior (dos anos 70, feita durante o regime militar), que se caracterizava por sua dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Neubauer (2011) coloca que, paralelamente à promulgação da LDB de 1996, o governo federal assume uma posição proativa em relação à educação básica. Sua atuação faz-se mais presente em três grandes áreas: novo perfil de financiamento da educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); estabelecimento de sistemas nacionais de avaliação,

com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como da avaliação do ensino superior; e reforma do ensino médio, caracterizada, num primeiro momento, pela separação, nesse nível de ensino, da educação profissional. Essas políticas tiveram continuidade e se aprofundaram nos anos recentes, com a presença do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), substituindo o Fundef, da Prova Brasil (de natureza censitária), da construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com metas para as diferentes instâncias do sistema educacional.

2.2 – O QUE AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E SEUS ATORES TÊM A DIZER?

As últimas iniciativas governamentais em relação ao ensino médio têm a principal pretensão de conhecer melhor essa importante etapa da educação básica no Brasil. Um estudo feito pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação dos estados do Acre, Ceará, São Paulo e Paraná, denominado *Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil* (Brasil, 2010) indica importantes caminhos para práticas mais eficientes que se alinham com a necessidade de se conhecer melhor a realidade de cada escola de ensino médio, bem como da região onde se localiza. Essa pesquisa teve início em 2008, quando o Ministério da Educação (MEC) iniciou entendimentos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tendo em vista a necessidade do aprimoramento das políticas públicas nesse nível de ensino e a importância que o tema assumia para o Ministério. Em dezembro do mesmo ano, o BID aprovou uma doação do fundo social e assinou convênio de cooperação técnica com o MEC. Em 2009, a

parceria entre MEC e o BID consolidou um acordo com as Secretarias Estaduais de Educação (Seeds) do Acre, Ceará, São Paulo e Paraná, viabilizando uma pesquisa de campo em 35 escolas pertencentes a essas quatro secretarias. As escolas foram selecionadas entre as instituições de ensino estaduais das quatro secretarias participantes da pesquisa, mediante a metodologia de identificação do “efeito escola”, que procura estimar a contribuição da própria escola aos bons resultados, controlado pelo nível socioeconômico de seus alunos.

Partindo-se da ideia geral do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) adaptado às condições das escolas do ensino médio, procuraram-se as escolas com baixo grau de evasão e de repetência e onde os indicadores de aprendizagem (resultados nas avaliações nacionais e estaduais, estas adotadas no Ceará e em São Paulo) fossem destacados. Com base em Felicio, Biondi e Gremaud (2007, apud Brasil 2010), foi calculado, para cada escola, o Ideb “previsto” em função das características do alunado, e a diferença entre os dois Idebs, o real e o previsto, passou a representar o “efeito escola”. Esse exercício foi realizado utilizando as duas últimas avaliações disponíveis para os estados. Com base nesses indicadores, e em coordenação com as secretarias de educação dos quatro Estados, selecionaram-se as escolas, procurando também uma diversidade em termos de tamanho, turno, modalidade de ensino, entre outras características.

Dessa forma, foi elaborada uma matriz de referência sobre os fatores envolvidos na efetividade da escola para nortear a construção dos instrumentos de pesquisa. Elegeram-se três categorias amplas que, somadas, abarcam grande parte da complexidade dos sistemas educacionais e, separadas, propiciam uma organização dos aspectos a serem investigados para atingir o objetivo proposto. São elas: Políticas públicas (insumos externos), Organização da escola (insumos internos) e Ensino e práticas pedagógicas (insumos

internos). Cada uma das três categorias foi abordada a partir de diferentes dimensões – aspectos considerados fundamentais para garantir uma educação de boa qualidade – que constituíram os focos investigados nas escolas na pesquisa de campo.

A metodologia de pesquisa adotada para a coleta de dados durante o trabalho de campo é conhecida como “pesquisa rápida”, que propõe concentrar a investigação em um núcleo central de interesse para levantar elementos que permitam identificar questões relevantes de um universo pesquisado. Como conclusão desse estudo, são apresentadas importantes reflexões e recomendações. Inicialmente, destaca-se a importância de romper com o isolamento das escolas e entre elas (favorecendo a comunicação e a troca de experiências), e entre elas e os órgãos descentralizados das secretarias, o que se configura em um grande desafio em redes de ensino grandes e complexas.

O estudo também sugere que a organização das redes de ensino e de seus profissionais deve permitir atividades de planejamento, coordenação e avaliação, bem como favorecer o trabalho coletivo nas escolas e em conjunto com outras escolas e com os diferentes órgãos das secretarias.

Em outro estudo amplo e abrangente sobre o ensino médio, Abramovay e Castro (2003) focam principalmente no que os alunos percebem e o que esperam desse nível de ensino. Os autores encontraram quatro principais tendências apontadas pelos alunos, como as finalidades do ensino médio: preparação para o vestibular, busca de um futuro melhor, preparação para o mercado de trabalho e educação para a cidadania. A pesquisa foi realizada em 13 capitais brasileiras, compreendendo: Rio Branco, Macapá, Belém, Teresina, Maceió, Salvador, Cuiabá, Goiânia, Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

Contextualizando o que foi entendido a partir dessa escuta dos alunos, alguns aspectos históricos do ensino médio no Brasil apontados por Abramovay e Castro (2003) assinalam que nos anos 1930, mediante o constante crescimento da necessidade de mão de obra instruída, por conta dos avanços industriais, o Estado faz um significativo investimento no ensino médio, de modo a aumentar as vagas oferecidas.

No entanto, no período de ditadura militar, houve redução do investimento privado na industrialização, o que fez com que, a partir do fim nos anos 1970, a oferta de egressos no ensino médio superasse a demanda. Como produto de tal conjuntura, observou-se uma crescente desvalorização e abandono por parte dos alunos desse nível de ensino nos anos 80 e 90. Como se vê, a inter-relação do ensino médio com o mercado de trabalho é de importante tradição histórica no Brasil, visto que o desenvolvimento econômico e industrial sempre foi colocado à frente dos objetivos educacionais, gerando uma consequente corrida das políticas públicas educacionais, a fim de acompanhar as tendências.

Em suma, os estudos de Abramovay e Castro (2003) indicam que as propostas educacionais que não revelam e, principalmente, não ditam tendências e, por outro lado, jovens carentes de oportunidades e motivados pelo sonho de rápida ascensão econômica constituem outro trágico componente do ensino médio: a evasão. Nesse sentido, é oportuno discutir a importância do impacto do mundo do trabalho – com suas exigências e peculiaridades – nos jovens, na escola e, consequentemente, na evasão.

A respeito da discussão do mundo do trabalho relacionado com a vida escolar, Neri (2009) aponta que grande parte das evidências empíricas mostram que evasão escolar e pobreza são intimamente ligadas e que o trabalho infantil dificulta a obtenção de melhores níveis educacionais. Esse pesquisador da Fundação Getúlio Vargas debruçou-se sobre

dados obtidos nos Suplementos de Educação das Pesquisas Nacionais por Amostra e Domicílio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) para verificar se a necessidade imediata de geração de renda ou a perspectiva de baixos retornos de investimento em educação podem se constituir em motivos para não cursar ou para abandonar o ensino médio. Embora Neri não faça a escuta diretamente com os principais atores desse processo, ele acaba fazendo uma importante leitura sobre o que esses jovens e seus familiares manifestaram aos pesquisadores do IBGE.

Neri (2009), após análise de categorização dos dados, aponta que quase 80% das respostas concentram-se em três motivos principais para a evasão : desconhecimento dos gestores de política pública, restringindo a oferta de serviços educacionais (10,9%); falta de interesse intrínseco de pais e de alunos sobre a educação ofertada, seja pela baixa qualidade observada, seja pelo desconhecimento dos seus impactos potenciais (40,3%); e restrições de renda e/ou de crédito que dificultem o acesso à educação (27,1%). Nesse último ponto incluem-se tanto os casos dos indivíduos que não dispõem de recursos para custear sua educação (no caso da indisponibilidade ou inadequação da educação pública), como o caso dos indivíduos que, por conta do trabalho e questões correlacionadas, precisam abandonar os estudos.

Naturalmente, os dados apontados por Neri (2009) chamam atenção principalmente quanto aos 40,3% referentes à falta de interesse intrínseco de pais e de alunos sobre a educação ofertada no ensino médio. Nesse sentido, o autor afirma que melhorias no acesso a crédito e a melhor distribuição de renda talvez facilitassem em parte o acesso à educação de menos de um terço dos jovens evadidos. No entanto, os volumosos dados indicam que é preciso aumentar a atratividade da escola.

De acordo com a tendência da Fundação Getúlio Vargas (FGV), representada por Neri (2009) nessa pesquisa, é certamente esperado um enfoque significativo nos aspectos econômicos relacionados à evasão no ensino médio. Segundo o pesquisador, 30% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos têm renda per capita inferior a R\$ 100,00 (faixa de inclusão no programa Bolsa Família). A taxa de evasão destes é de 23,3% contra 5,8% dos 20% mais ricos. O programa Bolsa Família permitiu certos avanços na redução da evasão: entre 2004 e 2006, os mais pobres aumentaram em 32% – em relação aos menos pobres – a chance de não evadir por motivos financeiros.

Ainda nessa pesquisa da FGV, constatou-se que a taxa de matrícula dos jovens entre 15 e 17 anos aumenta gradativamente em relação ao nível de instrução do chefe da família. Em famílias cujo chefe não tem instrução, o índice é de 83,56%, chegando até 92,41% quando o chefe da família tem mais de 11 anos de estudo.

A taxa de matrícula também varia em relação às regiões metropolitanas do Brasil. A região metropolitana de Salvador ocupa a 1ª posição no ranking, com 89,13% dos jovens entre 15 e 17 anos matriculados no ensino médio, contra apenas 83,55% de Porto Alegre, que tem a menor taxa. Outras regiões mais urbanizadas com diversas oportunidades de trabalho, como São Paulo, apresentam baixas taxas, pois atraem mais facilmente os jovens para fora da escola. Neri (2009) ainda afirma que os índices de evasão costumam ser maiores em situações em que coincidem dois fatores: oportunidade de trabalho e carência de renda, o que ajuda a explicar São Paulo e Porto Alegre no topo da lista dos maiores índices de evasão. Aqui fica evidente como o trabalho e o ensino parecem caminhar em direções opostas: regiões mais desenvolvidas economicamente e com mais oportunidades de trabalho acabam atraindo o jovem para fora da escola, ao contrário de uma expectativa

mais ingênua de que o jovem estudaria mais para ter acesso a melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, de vida.

O autor ainda aponta outros dados importantes nesse sentido, afirmando que os picos de ocupação e de renda dão-se aos 42 e 54 anos, respectivamente, para os indivíduos com maior instrução. Talvez a enorme distância no tempo não estimule os jovens a se engajarem na educação em busca de melhores resultados no futuro, visto que é típica da juventude a busca por resultados imediatos e em curto prazo. Nesse sentido, Neri (2009) também afirma que o abandono dos estudos precocemente pode custar caro ao jovem num futuro próximo visto que, entre as pessoas que não passaram de um ano de estudo, a taxa de ocupação é de 59,9%, contra até 86,4% entre aqueles que concluíram pós-graduação. Já a chance de ocupação dos universitários é 422% maior que a dos analfabetos. Além disso, vale ressaltar que a trajetória de salários por nível educacional vai desde R\$ 392,00 para os analfabetos até R\$ 3.469,00 para os pós-graduados e, ao compararem-se pessoas de mesmas características sociodemográficas, percebe-se que o salário de trabalhadores com nível universitário é até 544% superior aos analfabetos.

2.3 – O DISTANCIAMENTO ENTRE JOVENS E ENSINO MÉDIO

Paralelamente a esse reconhecimento de mudança de postura do governo federal a respeito da valorização do ensino médio, Zibas (2005) salienta que, nesse universo de mudanças, a nova LDB 1996 não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. Nesse sentido, a nova Lei deixou espaço para que, em 1997, o governo federal decretasse que a formação técnica fosse oferecida em módulos e separadamente do ensino médio regular. Essa dualidade foi explicada por diversos autores e de formas variadas, marcando sempre, no entanto, o mesmo delineamento ideológico que divide os jovens em dois grupos: aqueles que precisam

trabalhar precocemente (e então fazem o curso técnico) e aqueles que seguirão estudos universitários.

Em 1998, a Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação foi produto quase que exclusivo de um documento elaborado por Guiomar Namo de Mello. Zibas (2005) destaca a importância desse documento e reconhece a relevância do trabalho de Mello:

o que vale enfatizar é que a característica mais importante da Resolução n. 3/98 do CNE diz respeito à sua complexa estrutura híbrida, que, aderindo incondicionalmente ao discurso internacional dominante, foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania. (Idem, p. 1073)

Zibas (2005), contudo, afirma que a resolução supracitada também aborda os objetivos da pedagogia das competências, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam constante adaptação e readaptação dos jovens às modificações do mundo, de forma que a responsabilidade pela resolução do desemprego e das diversas desigualdades sociais fica sob responsabilidades do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos.

Outro ponto destacado por Zibas (2005) como um problema das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM) é a omissão quanto ao caráter diferenciado e importante dos cursos noturnos. Não é observada nesse documento nenhuma alusão à tradição histórica do ensino médio noturno brasileiro, não sugerindo qualquer rumo de ação a ser tomado pelas escolas que atendem o público noturno. A tendência em “diuturnizar” o ensino médio é vista por Zibas como uma forma de forçar os alunos mais velhos – geralmente matriculados em cursos noturnos – a se matricularem em cursos supletivos.

A “tradição” do ensino médio noturno no Brasil certamente nos revela uma dinâmica social importante deste país: a realidade de muitos jovens que trabalham no período diurno e que, para poderem continuar seus estudos, necessitam de cursos noturnos. Outro aspecto importante é a identidade do ensino médio que os jovens possivelmente esperam, ou seja, o ensino que prepare e que integre ao mundo do trabalho. Esse desencontro de proposições entre jovem e escola pode, possivelmente, afastar o jovem da escola por razões tanto intrínsecas, quanto extrínsecas ao sistema de ensino. Intrínsecas porque este não se revela focado nessa tendência importante da juventude brasileira. Extrínsecas, pois o crescimento econômico dos últimos anos e o decorrente aumento de oportunidades afastam o jovem da escola, principalmente de um modelo de ensino médio diurno, concebido para o aluno que pode dispor de quase todo seu tempo para o estudo.

Segundo Abramovay e Castro (2003), na LDB de 1971, era notório o direcionamento para o mercado de trabalho, visto que a lei defendia que a formação no 1º grau seria básica e no 2º, restrita a sondar aptidões para a iniciação no trabalho.

Atualmente, a LDB preconiza, a respeito da relação escola-trabalho, que é fundamental a oposição ao modelo que direciona a formação para o exercício de uma determinada função. Nesse sentido, a formação não deve utilizar-se de métodos que fragmentem o conteúdo e estimulem a memorização, além de apresentar flexibilidade constante quanto aos pré-requisitos trabalhados no ensino médio. Ainda nesse aspecto, as autoras apontam que na atual LDB é determinado o fim da oposição entre formação geral e formação para o trabalho, visto que o mercado atual valoriza a coincidência das competências necessárias para a produtividade com aquelas desejáveis para o desenvolvimento humano e cidadania. Para Abramovay e Castro (2003), as empresas

estariam esperando dos jovens: pensamento criativo, resolução de problemas, capacidade de aprender, entre outras competências mais sofisticadas do que a mera especialização.

É notório nos dizeres das autoras que o direcionamento da LDB aponta para aspectos atuais do mercado de trabalho e torna possível – em tese – a construção de um modelo atrativo aos jovens, diante das tendências e características já apontadas, como a rápida e, às vezes, precoce entrada no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, Filmus (2002, apud Abramovay e Castro, 2003) afirma que o ensino médio pode democratizar oportunidades de inserção no mercado de trabalho, desde que se busque melhorar a qualidade das escolas responsáveis pelo atendimento dos alunos em piores condições socioeconômicas, juntamente com a implantação de políticas que promovam um mercado de trabalho mais inclusivo e, naturalmente, a formação crítica dos jovens, que podem vir a articular demandas para que o Estado assuma essas estratégias e cumpra seu papel na promoção da justiça social.

As propostas da atual LDB, no entanto, não são cumpridas adequadamente por inúmeras razões e acabam por se constituírem em diversos pontos frágeis do ensino médio que, certamente, favorecem o desinteresse e a evasão. Zibas (2005), revendo os trabalhos de Abramovay e Castro (2003), Zibas e Krawczyk (2005) e Zibas, Ferretti e Tartuce (2004), aponta diversos dados que convergem nessa direção: investimento insuficiente para a recuperação e ampliação de recursos didáticos (bibliotecas, laboratórios e equipamentos de informática) e falta de tempo e preparo para lidar com esses recursos, quando existentes; professores com pouca informação sobre a reforma do ensino médio e pouco envolvimento no processo educativo; capacitação dos docentes inadequada, com cursos fragmentados e impossibilidade de multiplicação do conhecimento entre os professores; docentes que se dedicam a duas ou três escolas e que precisam atender de 600 até mil alunos. Nesse

sentido, observa-se que aspectos importantes para a interface da escola com o mundo (principalmente do trabalho) ficam bastante prejudicados: professores, que podem se constituir em modelos importantes aos jovens, estão sobrecarregados e sem formação continuada adequada; as escolas não contam com recursos tecnológicos ou com pessoas preparadas para utilizá-los adequadamente, o que distancia a escola do mundo do aluno, que é repleto de informações e tendências tecnológicas.

Outro ponto que converge para o afastamento dos alunos do ensino médio, já apresentado neste trabalho por meio das menções ao estudo de Zibas (2005), refere-se à diuturnização do ensino médio. Comumente, no período noturno, encontram-se alunos distintos dos que frequentam os cursos diurnos e é necessário que se ofereça a esses alunos um curso apropriado às suas características e expectativas. É provável que nessa ausência de políticas específicas para o ensino médio noturno no Brasil exista outra importante variável para o distanciamento do jovem da escola. Vale aqui retomar a perspectiva de Neri (2009), que afirma a necessidade de se ofertar um ensino mais atrativo aos alunos.

Teixeira (2011) aponta que há um desinteresse mundial dos jovens pela escola e destaca a urgência na necessidade de investimentos na descoberta e aperfeiçoamento de novas metodologias e processos educacionais. Nessa perspectiva, é provável que a prevalência de modelos tradicionais e arcaicos colaborem para o desinteresse do jovem pela escola. O desafio proposto pela autora é grande, pois traz à tona a necessidade de contemplar, no processo educacional da juventude, a enorme quantidade de informações e conhecimentos produzidos ininterruptamente em todas as áreas do conhecimento, de modo a possibilitar a integração e articulação entre elas. O crescimento do conhecimento e interesse pela área de Tecnologia de Informação entre os jovens ilustra essa demanda.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), ao discutirem sobre o protagonismo juvenil no ensino médio, fornecem alguns subsídios importantes sobre a responsabilidade do produto da educação nesse nível de ensino. Quando se fala em protagonismo, do ponto de vista etimológico, o termo do grego clássico *protagnostés* significava o ator principal do teatro grego, aquele que ocupa o papel principal. Por conta de questões de ordem democrática, alguns autores preferem o termo “participação”, de forma que não se coloque ninguém em destaque principal.

Uma reflexão simples e precipitada poderia supor que o jovem, enquanto protagonista do ensino médio, seria aquele sobre o qual se deteriam todas as atenções e esforços em torno de sua formação, atribuindo a ele um significado único, visto que seria o sujeito principal a ser observado nesse contexto. No entanto, de acordo com Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), a literatura especializada e a reforma do ensino médio trazem compreensões bastante distintas da reflexão brevemente descrita acima. Segundo os autores, o significado de protagonismo juvenil refere-se a uma via promissora para dar conta tanto de uma urgência social, quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens.

De acordo com Costa (2001, apud Ferretti, Zibas e Tartuce, 2004), o protagonismo na educação formal consiste na participação do adolescente enfrentando situações reais na escola e na vida, de forma que se estabelece um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa, como foco de criar condições para o desenvolvimento do “ser” em termos pessoais e sociais.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) apontam para os problemas derivados da construção de um modelo de desenvolvimento de jovem protagonista que, no caso dos jovens mais pobres, seja desenvolvida resiliência para que busquem resolver suas

dificuldades econômicas e sociais e, para os jovens mais favorecidos economicamente, a sensibilização à realidade das dificuldades de pessoas menos favorecidas. Um dos problemas seria o desenvolvimento de um protagonismo mais adaptativo do que problematizador, tendo em vista o excessivo foco em buscar ações de cunho assistencialista ou filantrópico (como o caso de Organizações Não-Governamentais – ONG's) entre os jovens.

Os autores alertam também para o risco que o discurso mais pragmático representa, visto que pode orientar à despolitização juvenil e leva a uma necessidade de adaptação a uma nova ordem mundial e à superação das adversidades individualmente, além de retirar do Estado a responsabilidade de discutir e deliberar de maneira decisiva e competente sobre questões sociais.

Esse cunho neoliberal do discurso acima representado marca, de certa forma, parte dos autores severamente criticados por Dagmar Zibas (2005), além de delinearem aspectos importantes da LDB. No que tange à discussão sobre a evasão no ensino médio, tal concepção neoliberal se constitui num entrave para reflexões e decisões importantes do ponto de vista de políticas públicas para a educação, pois, se a ideia de que o jovem está desmotivado e abandonando o ensino médio (como parte da pesquisa de Neri (2009) sugere) e de que ele é o único responsável por mudar tal situação é assumida como verdade absoluta, estamos realmente na beira de um precipício. Pode-se supor tal condição desalentadora, pois, se dependemos de jovens desgastados por uma série de infortúnios e descasos de nosso precário sistema educacional, estamos de fato em situação difícil.

É preciso reconhecer que o cenário referente à evasão no ensino médio, bem como os desencontros entre a escola, os jovens e o mundo do trabalho, são produtos de uma longa história de insucessos e medidas equivocadas. Os jovens simplesmente respondem a

toda essa conjuntura. Contudo, são necessárias inúmeras pesquisas e reflexões acerca de cada aspecto desse terrível cenário para que se tomem medidas eficientes e conscientes, evitando que o jovem herde toda a responsabilidade pelo fracasso e que o Estado e a sociedade se ausentem de suas responsabilidades.

2.4 – AS RELAÇÕES SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO

A escola é, cada vez mais, permeada pela diversidade de comportamentos, atitudes, hábitos, costumes e valores. A partir dessa heterogeneidade, configuram-se problemas e imagens que alunos, professores e membros do corpo técnico-pedagógico constroem sobre si e sobre os outros integrantes da comunidade escolar. Para isso, colaboram as experiências externas e internas ao ambiente escolar. É relevante avaliar as experiências internas quando se observa a dimensão e a extensão da vida acadêmica na vida da maioria das pessoas.

De acordo com a regulamentação vigente em nosso país, a educação básica deve começar aos seis anos, no primeiro ano do Ensino Fundamental, e se estender até o terceiro ano do Ensino Médio, doze anos depois, quando o aluno deveria ter em torno de dezessete anos de idade. Cada ano escolar é composto de 200 dias letivos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), portanto os alunos frequentam a escola em 56,3% dos dias do ano (Brasil, 1996). Se considerarmos somente os dias úteis, eliminando feriados e finais de semana, constatamos que um aluno frequenta a escola em aproximadamente 80% dos dias úteis do ano. Considerando-se que essa rotina de 80% dos dias úteis de um ano dentro de uma instituição de ensino irá se repetir por, no mínimo, onze anos, é significativo que se investiguem as inúmeras variáveis presentes dentro de uma instituição de ensino, ambiente no qual muitas pessoas passam boa parte de suas vidas.

O que ocorre dentro das escolas durante esse longo período da vida das pessoas sempre suscita questões nos mais diversos campos do conhecimento. Nessa perspectiva, as relações sociais estabelecidas com os pares da vida acadêmica – especificamente no ensino médio – apresentam-se como um tema do cotidiano de todos que frequentam a escola, entendendo que a instituição de ensino não se configura somente como uma fonte, uma oportunidade de socialização, mas também como cenário no qual os jovens mostram-se tal como vêm se desenvolvendo, em decorrência das mais diversas circunstâncias e contextos por eles vividos.

De acordo com Dayrell (2007), a escola, no ensino médio, constitui-se como um importante agente de socialização, embora não o único. O autor apresenta um breve panorama histórico-cultural, apontando que a escola pública reunia os jovens de classe social mais elevada até certo tempo atrás, de modo que os jovens mais abastados frequentavam o ensino médio em instituições públicas em sua maioria. Com o acesso massificado à escolarização e com o declínio da qualidade da educação pública, os jovens mais ricos migraram para escolas particulares, de modo que as escolas públicas passaram a ser frequentadas quase que exclusivamente por jovens de menor poder aquisitivo. Nesse sentido, para o autor, no caso específico das classes sociais mais baixas, a escola tem um papel socializador mais específico ainda, visto que muitas vezes encontra-se em regiões periféricas das cidades e se constitui como uma das poucas edificações que abrigam possibilidades dos jovens se encontrarem, já que essas regiões geralmente são privadas de boas condições de urbanismo, como praças públicas, centros comunitários e praças de esportes. Esse dado apontado por Dayrell (2007) é bastante significativo, principalmente considerando a pesquisa intitulada *Perfil da Juventude Brasileira*, realizada pelo o Instituto Cidadania em parceria com o Instituto de Hospitalidade e o Serviço Brasileiro de Apoio às

Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) em 2003. A investigação apontou que cerca de 76% dos jovens brasileiros entrevistados concluíram o ensino básico integralmente em escolas públicas.

De acordo com essa mesma pesquisa, apenas 15% dos jovens disseram frequentar algum tipo de grupo de jovem ligado a Igreja, Música, Dança, Teatro, Futebol, entre outros. Ao mesmo tempo, apontaram que, para 45% dos garotos e garotas entre 15 e 17 anos, a educação é o assunto que mais os interessa. Essa mesma pesquisa também indica que 66% dos jovens apontam a escola como lugar importante para se fazer amigos, de modo que esse foi o terceiro tópico mais apontado, ficando atrás somente de futuro profissional (76%) e entender a realidade (74%). Nesse sentido, é possível compreender o quanto os próprios jovens reconhecem o papel da escola como agente socializador.

De acordo com Brenner, Dayrell e Carrano (2005), dados de pesquisa realizada pelo Instituto Cidadania em 2004 apontam para uma realidade bastante semelhante ao que foi apresentado pelo estudo supracitado: para a juventude brasileira, o espaço principal de fazer amigos é o bairro/vizinhança (47%), seguido pela escola (40%). Ou seja, o *locus* parece ser fundamental para a socialização. Ao mesmo tempo, isso evidencia a necessidade de a escola reconhecer sua importância como espaço de encontro para os jovens, atentando para a dimensão educativa da sociabilidade que se faz em espaços de encontro entre pares não regulados pelos adultos. É notório como o espaço/tempo do ensino médio revela-se como importante espaço de socialização, visto que, para os mais novos – entre 15 e 17 anos (idade na qual se concentra a maioria dos alunos matriculados no ensino médio) –, a escola é o lugar privilegiado de se fazer amigos (54%). Por outro lado, para a faixa de 21 a 24 anos, espaços como o trabalho, a família e o bairro/vizinhança mostram-se mais significativos do que a escola no estabelecimento de amizades.

Brenner et al. (2005) analisam que, embora as amizades sejam relações de natureza privada entre sujeitos particulares, em contextos de ações coletivas ou não, os espaços de convivência pública são indispensáveis para a criação de condições sociais favoráveis ao estabelecimento de redes de amizade. No entanto, pode-se afirmar que o processo de uma amizade não se trata apenas de uma escolha livre, mas é fortemente determinado por condições favoráveis à socialização. Nesse sentido, pode-se concluir que o papel do poder público, ao criar condições favoráveis para a circulação e interação entre jovens, é fundamental, visto que mais de 75% deles frequentam exclusivamente escolas públicas durante todos os anos de estudo (Instituto Cidadania, 2003).

Embora inúmeras evidências apontem para a importância da escola para o jovem e sua integração no mundo e nas relações sociais, existem também alguns desencontros significativos, de acordo com Spósito (2004). Segundo a autora, os temas *juventude* e *escola* são bastante amplos, significativos e vêm sofrendo diversas modificações nos últimos anos. Inicialmente, pode-se destacar o alongamento da transição entre infância e vida adulta, visto que o tempo de permanência na escola vem aumentando gradativamente; nesse sentido, a escolaridade vem sendo compreendida como etapa intrínseca à condição juvenil. Ainda na mesma direção, observa-se também o retardamento da entrada no mundo do trabalho, ao menos por uma parcela dos jovens que acaba prolongando sua formação acadêmica e adiando o início da vida chamada “adulta”. Além disso, a juventude é um tema que evolui constantemente, refletindo as constantes transformações das formas de consumo e de produção cultural – bastante influenciados pelo avanço tecnológico e digital –, que demarcam o território juvenil.

Spósito (2004) destaca a escola como uma das agências responsáveis pela socialização do jovem, para além da família, de modo que cumpre também o papel de

ensinar sobre a vivência em coletividade. A autora aponta que a escola não detém todas as possibilidades de socialização e, nas últimas décadas especialmente, a escola perde o monopólio quanto ao papel socializador: os jovens também percorrem outros espaços de trocas sociais; a escola torna-se uma cultura dentre muitas outras.

Nesse sentido, a condição de aluno torna-se um problema, já que o indivíduo precisa desenvolver-se em vários aspectos para desempenhar o seu papel na escola, e o mundo altamente tecnológico e digital produz comportamentos e, conseqüentemente, uma cultura bastante distante do que a escola procura constituir e espera de um aluno.

É possível, nessa perspectiva, que a escola também se estabeleça como espaço de transição do mundo infanto-juvenil para o mundo adulto, e do mundo acadêmico para o mundo do trabalho, fazendo constante interlocução com a sociedade e sensibilizando-se com as demandas trazidas pelos alunos inseridos nessa cultura de caráter efêmero e dinâmico.

Duru-Bellat e Van Zanten (1992, apud Spósito 2004), também problematizam a condição de “aluno”. Para eles, o sistema escolar faz com que os alunos devam atingir às expectativas explícitas e também implícitas da instituição e dos professores. Portanto, é importante que o aluno jovem seja reconhecido também como expressão de seu ciclo de vida.

De acordo com Spósito (2004), a escola não se constitui naquilo que o jovem espera, está muito distante do mundo do trabalho. “Mas esse reconhecimento, ao se tornar reiterado em todo o período (na escola) provoca, também, certo esgotamento: o trabalho afasta o aluno da escola, que, por sua vez, afasta o aluno trabalhador.” (Idem, p. 80-81).

Além disso, a autora reitera a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre as formas e os estilos de vida experimentados pelos adolescentes e jovens em suas várias

práticas, para compreendê-los e produzir novas referências que retomem a ação socializadora da escola, na especificidade de seus saberes e práticas. Isso se faz necessário, pois as relações entre as formas de socialização se estreitaram e produziram nova sociabilidade, de modo que é preciso adquirir um conhecimento mais denso sobre os sujeitos, que ultrapasse os limites da instituição escolar. Dessa forma, a autora aponta para um universo de confrontos entre ofertas e demandas no ambiente educacional, composto por uma escola que muitas vezes pode oferecer aquilo que o jovem não precisa, não carece; e, de outro lado, jovens que apresentam novos padrões de comportamento e novos meios de socialização e que por vezes não conseguem se aproximar e estabelecer boa comunicação com a escola, apresentando aquilo que os aflige, que os incomoda, que os caracteriza.

Teixeira (2011) aponta que as experiências sociais com a juventude em ações dentro e fora da instituição escolar têm se mostrado muito útil ao desenvolvimento dos jovens. O incentivo às práticas que produzam e incentivem interações entre eles através do desenvolvimento de expressões artísticas e culturais, do estímulo ao retorno e à frequência assídua à escola (e a possibilidade de, por esse meio, aproximar-se do mercado de trabalho), da participação em programas de economia solidária e cooperativismo tem se mostrado um forte aliado na luta contra a criminalidade entre os jovens (especialmente contra o tráfico de drogas, muito atrativo economicamente), sinalizando um alento à sobrevivência física da juventude tão exposta às mazelas sociais.

Nesse sentido, conhecer mais sobre as relações sociais que os jovens estabelecem, mais especificamente sobre suas habilidades sociais, pode favorecer não somente o desenvolvimento de estratégias para uma aproximação entre juventude e escola, mas também a compreensão sobre o universo juvenil como um todo.

2.5 – HABILIDADES SOCIAIS

O universo das relações sociais é bastante vasto e repleto de aspectos específicos, de modo que cada aspecto torna-se objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como a Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e Psicologia. Na psicologia comportamental, especificamente, as relações sociais são compreendidas mais detalhadamente no estudo do comportamento social. Skinner (2000) define o comportamento social como o comportamento de duas ou mais pessoas em relação à outra ou em conjunto em relação ao ambiente comum. Segundo o autor, o comportamento social surge porque um indivíduo é importante para o outro como parte de seu ambiente e por essa razão é fundamental uma análise do ambiente no qual essas relações se constituem. No presente estudo, a discussão já realizada a respeito do ensino médio contextualiza o ambiente das relações que se pretende conhecer.

A temática das habilidades sociais é um recorte proposto por pesquisadores interessados no comportamento social, como forma de se aproximar do conhecimento a cerca dos mecanismos de iniciação e manutenção de comportamentos sociais.

A juventude é também conhecida como uma fase de mudanças, rupturas, conflitos e crises. Segundo Matos e Spence (2008, apud Rocha e Silhares, 2010), variáveis ambientais e individuais interagem de maneira complexa para causar os problemas típicos dessa etapa da vida. Há diversas fontes de influência e nenhum fator é suficiente para explicar nenhum problema comportamental ou emocional específico. Alguns fatores de risco são comuns a um grupo de psicopatologias, enquanto que outros têm uma influência mais específica em formas particulares de psicopatologia. As autoras afirmam que o risco de desenvolvimento de problemas pessoais e sociais está, muitas vezes, relacionado com a dificuldade de expressar ideias e defender pontos de vista, de defender direitos próprios sem usar da

agressividade, de negociar tendo em conta o ponto de vista próprio e do interlocutor, de gerenciar conflitos, de identificar e resolver conflitos interpessoais, de criar alternativas, de tomar e manter decisões. Ou seja, déficits de habilidades sociais podem aumentar a probabilidade do desenvolvimento de problemas de comportamento.

A temática das relações sociais entre os jovens sob o aspecto das habilidades sociais é bastante explorada na literatura internacional e nacional, mas são raros os exemplos de estudos que apresentam esse assunto no enfoque educacional, mais especificamente no ensino médio.

Del Prette e Del Prette (2010) afirmam que é notória e inevitável a percepção de relações entre análise do comportamento e habilidades sociais, visto que se configura nessa relação uma histórica produção e aplicação de conhecimento acerca do comportamento social. No entanto, é importante que se compreenda a diferença fundamental entre análise do comportamento e as habilidades sociais, pois um não pode ser reduzido ao outro.

De um lado, a análise do comportamento – que deriva do Behaviorismo Radical, a filosofia da ciência do comportamento – põe-se como uma abordagem filosófica, científica e aplicada, que extrapola o domínio dos comportamentos sociais. Do outro lado, o campo teórico-prático das habilidades sociais, atém-se aos comportamentos sociais e é alvo de diversos estudos e pesquisas oriundos de diversas abordagens teóricas, além das formulações propostas pela Análise do Comportamento.

De acordo com Gresham (2009), as crianças e adolescentes precisam adquirir habilidades sociais para desenvolver relacionamentos bem-sucedidos com colegas, pais e professores. Nesse sentido, é importante uma distinção teórica sobre o comportamento social: a diferença entre habilidades sociais e competência social.

Habilidades sociais constituem uma classe específica de comportamentos que um indivíduo emite para completar com sucesso uma tarefa social, o que pode incluir entrar em um grupo de colegas, iniciar e manter conversação, fazer amigos, brincar com amigos, entre outras.

Já a competência social refere-se à avaliação sobre o desempenho do indivíduo em determinada tarefa social, julgamentos esses feitos por agentes sociais com quem o indivíduo interage em ambientes naturais, como na escola, em casa e na comunidade de modo geral. Nessa concepção apontada por Gresham (2009), as habilidades sociais são comportamentos específicos exibidos em situações igualmente específicas que são avaliados como competentes ou não no cumprimento de uma determinada tarefa social.

Gresham (2009) conclui, então, que habilidades sociais são competências que facilitam a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais positivos, favorecem a aceitação por colegas e também produzem ajustamento escolar satisfatório. Nesse sentido, habilidades sociais podem ser definidas como comportamentos aprendidos e socialmente aceitáveis que permitem ao indivíduo interagir efetivamente com outros e esquivar-se de comportamentos não aceitáveis que resultem em interações sociais negativas. O autor ainda destaca que, na perspectiva da Análise Aplicada do Comportamento, as habilidades sociais são entendidas como uma classe de respostas comportamentais, visto que comportamentos sociais específicos são agrupados sob a categoria de "habilidade social". De acordo com De Rose (1982), Classe de respostas designa que a característica comum a estas respostas é que elas possuem a propriedade à qual o reforço é contingente. Estas respostas não são definidas por sua forma, mas por sua relação com a consequência. A consequência pode ser contingente a propriedades molares como, por exemplo, dirigir um carro de um ponto até outro, ou a propriedades mais moleculares como, por exemplo, engatar uma primeira. Gresham (2009)

exemplifica a Classe de resposta indicando que estabelecer contato visual e engajar-se em uma interação verbal recíproca podem ser membros de uma mesma classe de respostas para a conclusão com sucesso de uma tarefa social de conversação.

As tarefas sociais compõem, certamente, parte fundamental do desenvolvimento humano. No entanto, embora as relações sociais sejam parte do cotidiano das pessoas, a socialização não é autônoma ou reflexa. Del Prette e Del Prette (1999) colocam que os seres humanos nascem com um equipamento biológico cuja capacidade para se desenvolver no âmbito das interações sociais depende de vários fatores, dentre os quais os cuidados com saúde, higiene e estimulação adequada, de modo geral. Contudo, toda potencialidade dos seres humanos não os torna fortes ao nascerem; ao contrário, consistem em indivíduos desamparados e frágeis, dependendo desde sempre de amparo e de aprender continuamente novas habilidades, pois o ambiente em que vivem está em constante transformação e boa parte dele é de natureza social. Nesse sentido, a socialização ocorre em diferentes sistemas de interação organismo-ambiente, em diversos microssistemas como família, escola e grupos de amigos.

De acordo com Gresham (2009), os indivíduos desenvolvem habilidades sociais em contextos sociais, no contato com o outro. Nesse sentido, os programas de intervenção em habilidades sociais partem do princípio de que, para promover a aquisição de habilidades sociais, é necessário lançar mão de técnicas e procedimentos que exigem o contato com outro indivíduo, em situações em que ocorre alguma exposição social, utilizando-se, por exemplo, de modelação, instrução e ensaio comportamental.

Del Prette e Del Prette (2010) apontam que a seleção ontogenética é provavelmente o processo mais nítido de desenvolvimento das habilidades sociais e expressa claramente a ideia apontada acima: as habilidades sociais são aprendidas e alteradas ao longo da vida por

meio da variabilidade e seleção dos comportamentos submetidos às contingências ambientais. Dessa forma, é evidente a importância da aprendizagem social para também desenvolver habilidades sociais.

Assim, destacando a importância do outro na aprendizagem – assim chamada social –, Catania (1999) coloca que o aprender com os outros ocorre em diversas espécies de animais, não sendo exclusividade da espécie humana. O autor destaca que boa parte daquilo que um indivíduo sabe é proveniente de relações que estabeleceu com outras pessoas. De modo geral, existem duas grandes possibilidades para que essa aprendizagem ocorra: por observação e por imitação.

Contudo, também é importante destacar que o desenvolvimento social como um todo é função de variáveis sociais e culturais, como práticas e valores parentais, suporte cultural e socioeconômico da família (Saunders e Green, 1993; Swick e Hassel, 1990).

Del Prette e Del Prette (1999) apontam que, ao longo desse desenvolvimento, é possível destacar a adolescência como um período de grandes demandas para o indivíduo, visto que tanto os pais, como os professores e outros membros significantes esperam comportamentos sociais mais elaborados, como no simples cumprimento e acolhida de uma visita, que na infância era algo simples e a partir da adolescência exige uma série de classe de respostas, como: parar e ouvir atentamente, conversar e dar opiniões, mostrar-se solícito e gentil, dentre outras. Comportamentos bastante complexos também são esperados nesses adolescentes, como: iniciar, manter e encerrar uma conversação com pessoas novas; fazer e recusar pedidos sem prejudicar a relação; fazer compras para si (o que necessita habilidade para abordar e negociar); apresentar comportamentos de interesse sexual, tais como olhar e responder olhares, convidar, ouvir, elogiar, falar de si, tocar de modo carinhoso, entre tantos outros.

Inúmeros estudos fazem relações entre habilidades sociais e psicopatologias no contexto clínico, evidenciando uma tendência nas pesquisas sobre habilidades sociais. O estudo de Murta (2005) faz uma análise da produção brasileira a respeito das Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais e aponta uma concentração de estudos na área clínica. A autora realizou uma consulta a periódicos, base de dados LILACS e livros produzidos por grupos de pesquisa identificou 17 programas de intervenção, sendo que 10 se voltam para o contexto clínico.

Existem também inúmeros estudos de revisão bibliográfica e de caracterização de populações com critérios psicopatológicos. Os estudos de Wagner e Oliveira (2007; 2009), por exemplo, fazem um amplo estudo relacionando as habilidades sociais em jovens e adolescentes e o uso de maconha. Ambos os estudos apontam relações significativas entre sintomas depressivos, ansiedade e psicopatologias mais complexas como esquizofrenia e adicção, além de encontrar também fortes evidências de que déficits de habilidades sociais tem estreita relação com o abuso de drogas.

Outro dado relevante a respeito dos estudos sobre habilidades sociais no Brasil é encontrado no estudo de Bolsoni-Silva e cols (2006). A autora realizou uma busca nas bases de dados digitais LILACS, INDEXPSI, PSICOINFO e SCIELO entre novembro de 2002 e janeiro de 2003 e coletou informações também junto a editores de periódicos, bibliotecas e autores/pesquisadores entre dezembro de 2003 e março de 2004. Como retorno dessa coleta de dados, a autora obteve a identificação de 65 trabalhos que foram avaliados como pertinentes à área de treinamento em habilidades sociais. O levantamento realizado aponta que, destes 65 trabalhos, somente 10 trabalham com amostras não-clínicas de adolescentes.

De acordo com Feitosa et al. (2009), no contexto da Psicologia Escolar e da Educação, há muitas pesquisas indicando importantes relações entre relacionamentos sociais e vida acadêmica. Nesse trabalho, o autor teve uma amostra de 848 estudantes portugueses com idade variando entre 10 e 21 anos e os dividiu em três grupos, de acordo com o desempenho acadêmico. O *Desempenho acadêmico* dos alunos foi aferido por autoavaliação (como consideram que são avaliados por seus professores) e por verificação do histórico escolar.

Os grupos definiram-se em “sem dificuldades de aprendizagem”, “com baixo desempenho” e “com dificuldades de aprendizagem”, esse último compreendendo aqueles alunos com retenção escolar independentemente de como se autoavaliaram. Foi utilizado o questionário HBSC (*Health Behaviour in School-Aged Children*) composto por questões que versavam sobre comportamentos internalizados, externalizados e socialmente competentes, compondo duas dimensões comportamentais: a dimensão “Indicadores de Competência Social” (composta pelos itens “Aceitação pelos pares” e “Assertividade”) e a dimensão “Problemas de Comportamento” (composta pelos itens “Violência” e “Outros Problemas”).

Os resultados revelaram que os adolescentes do grupo “sem dificuldade de aprendizagem” relataram maior aceitação pelos pares do que os do grupo “com baixo desempenho”. Também foi apontado que os participantes do grupo “com dificuldades de aprendizagem” não diferiram dos seus colegas sem dificuldades e com baixo desempenho acadêmico, sugerindo que, em certos casos, problemas de aprendizagem podem não interferir na aceitação dos pares. Verificou-se ainda que os adolescentes sem dificuldades de aprendizagem tenderam a relatar mais habilidades sociais assertivas do que seus colegas com baixo desempenho acadêmico e com dificuldades de aprendizagem.

Outros estudos, como os de Kavale e Forness (1996) e Swanson e Malone (1992) mostram que alunos com dificuldades de aprendizagem são geralmente avaliados, em relação aos seus colegas sem dificuldades de aprendizagem, como menos populares, menos cooperativos e mais rejeitados pelos colegas de classe.

Por outro lado, estudos como o de Santos e Marturano (1999) evidenciam que, além do já descrito risco de educandos com dificuldades de aprendizagem se constituírem em um grupo com problemas de ajustamento social, também ocorre que alunos com baixa competência social podem constituir um grupo de risco para as dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2001a), a relação entre habilidades sociais e contexto escolar se faz presente inicialmente, dada a natureza essencialmente interativa dos processos educativos. O contexto escolar se apresenta como um ambiente reconhecidamente estruturado com base em relações interpessoais, onde se destacam as relações da criança com o professor e com os demais colegas, que podem ser considerados agentes diretos ou indiretos do processo ensino-aprendizagem.

Habilidades sociais são apontadas por Malecki e Elliot (2002) como significativos preditores de competência acadêmica e diversos estudos (Del Prette e Del Prette, 2001a; Del Prette e Del Prette, 2003; Gresham e Elliott, 1989; Gresham, 1992; Vaughn e Hogan, 1990) evidenciam a relação entre déficits de habilidades sociais e baixo rendimento acadêmico ou dificuldades de aprendizagem.

Para avaliar a relação entre habilidades sociais e competência acadêmica, Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette e Del Prette (2006) realizaram um estudo com 257 crianças matriculadas da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental em uma cidade no interior de Minas Gerais. Os resultados indicaram que: quanto mais elaborado o repertório de habilidades

sociais das crianças, maior era sua competência acadêmica; os escores de habilidades sociais foram mais elevados entre os alunos com alto desempenho acadêmico, comparativamente aos com baixo desempenho; as meninas apresentaram maior competência acadêmica que os meninos; não houve diferença em relação ao escore de competência acadêmica dos alunos nas quatro séries. Esses resultados indicaram que a competência acadêmica está significativamente relacionada com o repertório de habilidades sociais e que a competência acadêmica variou em função do gênero dos participantes e não sofreu influência em relação às séries.

Molina e Del Prette (2006) realizaram intervenções diferenciadas com dois grupos de alunos, com a finalidade de demonstrar a funcionalidade da relação entre desempenho social e desempenho acadêmico. Num primeiro grupo, realizaram um Treinamento de Habilidades Sociais e, no segundo, uma intervenção em habilidades acadêmicas de leitura e escrita. Os resultados mostraram que, enquanto o grupo que passou por intervenção acadêmica apresentou ganhos em leitura e escrita, o grupo que passou pela intervenção em habilidades sociais apresentou ganhos no repertório social e no acadêmico. Esses resultados sugerem que a promoção do desenvolvimento interpessoal dos alunos configura-se em uma estratégia importante para a superação das dificuldades de aprendizagem e corrobora a existência de uma relação funcional entre a promoção de habilidades sociais e ganhos no desempenho acadêmico.

Considerando a importância da relação entre desempenho social e competência acadêmica, Del Prette e Del Prette (2005a) propõem a concepção de um conjunto de habilidades sociais denominadas “acadêmicas”.

As habilidades sociais acadêmicas são uma das classes do sistema de habilidades sociais da infância, proposta por Del Prette e Del Prette (2005a) e pode ser compreendida

como um conjunto de diferentes classes de comportamentos do repertório do indivíduo para lidar com as demandas inerentes ao processo ensino-aprendizagem e que contribuem para a competência acadêmica e social. Algumas das classes de habilidades sociais acadêmicas mais requeridas no contexto escolar são: seguir regras ou instruções orais; observar e prestar atenção; aguardar a vez para falar; orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções; participar nas discussões em classe; oferecer, solicitar e agradecer ajuda; fazer e responder perguntas; buscar aprovação por desempenho realizado; reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro; atender pedidos; cooperar.

Nesse sentido, o aprofundamento no campo das relações sociais, mais especificamente sob a ótica das habilidades sociais, é também importante para a compreensão da vida escolar do jovem no ensino médio, fornecendo não somente evidências sobre como este se relaciona com seus pares e professores, mas também podendo levantar informações que auxiliam na compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento acadêmico do aluno.

Alguns estudos sobre habilidades sociais caracterizam jovens quanto a gênero, idade e nível escolar e buscam a existência de diferenças significativas entre grupos. Apresentam-se agora alguns resultados de estudos desse tipo com o mesmo instrumento que foi adotado no presente trabalho, sobre o qual maiores detalhes serão apontados no capítulo Método. O estudo de Teodoro et al. (2005) de validação e adaptação da escala MESSY no Brasil com 382 participantes com idades entre 7 e 15 anos identificou somente uma diferença estatisticamente significativa quanto ao fator Agressividade/Comportamento Antissocial entre gênero, de modo que as meninas apresentaram escores significativamente inferiores aos meninos.

Em outro estudo com o mesmo instrumento, Méndez, Hidalgo e Inglés (2002) fizeram uma pesquisa com 481 jovens com idade entre 12 e 17 anos na Espanha. Nesse estudo obtiveram diferenças estatisticamente significativas quanto a gênero, de modo que as meninas apresentaram escores significativamente inferiores aos meninos nos fatores Agressividade/Comportamento Antissocial e Vaidade/Arrogância. Por outro lado, as meninas obtiveram escores mais significativos e estatisticamente mais elevados que os meninos no fator Habilidades Sociais/Assertividade. Quanto à idade, não foi encontrada nenhuma diferença significativa. Somente quando foi testada a interação entre as variáveis idade X gênero, surgiu um aspecto estatisticamente significativo. Meninas de 14 anos apresentaram escores estatisticamente e significativamente superiores aos meninos de 15 anos no fator Solidão/Ansiedade Social.

2.5.1 – INVENTÁRIOS, TESTES E ESCALAS DE HABILIDADES SOCIAIS JÁ UTILIZADOS E VALIDADOS PARA A POPULAÇÃO BRASILEIRA

Del Prette e Del Prette (2009a) afirmam que, para a avaliação de habilidades sociais no Brasil, os instrumentos padronizados são os mais utilizados. De acordo com os autores, existem 12 instrumentos – entre escalas, testes e inventários – com indicadores de validade e confiabilidade, incluindo-se tanto aqueles que estão comercializados, como os que possuem uma distribuição sob controle dos autores. Os próprios pesquisadores Del Prette e Del Prette são autores de 4 obras que se destinam a avaliação e intervenção em Habilidades Sociais, a saber:

- a) Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) (Del Prette e Del Prette, 2001b), é um instrumento de autorrelato, para avaliação de habilidades sociais, analisado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia;

- b) Inventário de Habilidades Sociais Conjugais: instrumento com 32 itens com conteúdo e estrutura semelhantes ao Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), analisado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia;
- c) Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes: (IHSA-Del-Prette) (Del Prette e Del Prette, 2009b) é um instrumento de autorrelato, para avaliação de habilidades sociais de adolescentes, referenciado à norma em termos de percentis, analisado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia;
- d) Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC-Del-Prette) (Del Prette e Del Prette, 2005b) destina-se a crianças de sete a 12 anos de idade, disponibilizados sob a forma de uma caixa com os produtos impressos e CDs de aplicação e apuração, analisado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia.

Além dos instrumentos acima brevemente apresentados, outros oito já foram utilizados no Brasil:

- 1) Inventário de Empatia (Falcone et al., 2008): esse instrumento é composto por 40 afirmações sobre as quais os participantes devem estimar a frequência com que a ele se aplicam, com base numa escala tipo Likert, que varia de 1 (nunca) a 5 (sempre);
- 2) Inventário de Assertividade de Rathus (Rathus, 1973): consiste num instrumento de avaliação das habilidades assertivas desenvolvido nos Estados Unidos, já validado no Brasil por Pasquali e Gouveia (1990) e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia;
- 3) Escala para Autoavaliação para falar em público: a escala originalmente denominada *Self Statements during Public Speaking Scale*, foi construída por Hofmann e DiBartolo (2000), tendo como premissa que o comportamento de falar

em público consiste num déficit prevalente tanto na população geral, como em indivíduos com algum tipo de Transtorno de Ansiedade;

4) Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais: originalmente, trata-se de um instrumento desenvolvido nos Estados Unidos (*Social Skills Rating System*) por Gresham e Elliott (1990), que avalia habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica em crianças;

5) Escala de Comportamento Social para Pré-Escolares: a escala foi desenvolvida por Merrel (2003) e constitui-se parte de um conjunto maior de escalas de avaliação do comportamento social produzida por esse autor;

6) Escalas de empatia de crianças e adolescentes: são dois instrumentos distintos que avaliam empatia para crianças e adolescentes que foram adaptados e validados no Brasil por Ribeiro, Koller e Camino (2001), que reportaram índices de consistência interna satisfatórios para ambas escalas, recomendando sua utilização. Originalmente, o primeiro instrumento denominado *Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1983), foi traduzido com o nome de Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal de Davis (EMRI). Esse instrumento consiste em três subescalas com sete itens cada, que avaliam duas dimensões afetivas (consideração empática e angústia pessoal) e uma cognitiva (tomada de perspectiva) da empatia;

7) A segunda escala foi desenvolvida por Bryant (1982), traduzida como Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA, do Inglês *Empathy for Children and Adolescent*), e é composta por 22 itens que avaliam aspectos ligados à aceitação das diferenças individuais e ao contágio emocional;

8) Escala Matson de Habilidades Sociais (MESSY): esse instrumento foi desenvolvido nos Estados Unidos, com a denominação original de *Matson*

Evaluation of Social Skills with Youngsters, por Matson, Rotatori e Helsen (1983).

A MESSY foi adaptada para vários países em estudos que indicaram indicadores satisfatórios de propriedades psicométricas. A escala consiste em 62 itens que apresentam afirmações acerca de problemas comportamentais e situações sociais diversas para adolescentes sobre as quais os indivíduos devem indicar, em uma escala tipo Likert de 5 pontos, quão verdadeira é cada afirmativa. No Brasil, Teodoro, K  ppler, Rodrigues, Freitas e Haase (2005) traduziram, adaptaram e validaram a MESSY em uma estrutura de quatro fatores (Agressividade/Comportamento Antissocial, Habilidades Sociais/Assertividade, Vaidade/Arrogância e Solidão/Ansiedade Social).

Diante das inúmeras opções de instrumentos, adotou-se o critério inicial de utilizar um instrumento não comercializado, sob controle apenas dos autores. Diante desse critério, verificaram-se quais instrumentos já tinham uma proximidade com o perfil da amostra (jovens, alunos do ensino médio) e que tivessem bons indicadores estatísticos e psicométricos. A partir desses critérios, chegou-se à escolha pela escala MESSY, que será detalhada mais adiante, no capítulo Método.

3 – OBJETIVOS

Como se dão as relações sociais entre os alunos do ensino médio, sob a perspectiva das habilidades sociais? Existem diferenças nas habilidades sociais quanto ao gênero, idade e série entre os alunos que cursam o ensino médio?

Esses questionamentos, associados aos interesses de conhecer mais de perto os alunos de ensino médio e as relações interpessoais que estabelecem entre si, motivaram a realização do presente estudo que tem como objetivo geral investigar as habilidades sociais entre os jovens do ensino médio, a partir da escala MESSY.

Como objetivos específicos, esta pesquisa objetiva identificar, descrever e analisar habilidades sociais de acordo com:

- a) a série no ensino médio;
- b) gênero;
- c) as faixas etárias;
- d) período em que frequenta a escola (diurno ou noturno).

Além disso, pretende-se também verificar a composição de fatores da escala nesse novo estudo e a consistência interna do instrumento para a amostra analisada.

4 – MÉTODO

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva. A estatística descritiva permite ao pesquisador fazer afirmações mais precisas sobre os dados, a partir do estabelecimento de correlações entre as variáveis ou fatores que influenciam o fenômeno estudado, e a estatística inferencial possibilita afirmar se os resultados obtidos em um estudo particular continuariam ocorrendo se ele fosse repetido com outras amostras (COZBY, 2006).

4.1 – PARTICIPANTES

Foram participantes do presente estudo um total de 175 alunos de ensino médio de escolas públicas dos municípios de Campinas (SP), denominada Escola *A* e Pedreira (SP), Escola *B*. Embora 219 alunos tenham participado do estudo, somente 175 foram considerados, pois 44 alunos não responderam todas as questões propostas nos instrumentos de pesquisa.

Os participantes do estudo tinham idade variando entre 14 e 19 anos. Os jovens com idade entre 15 e 18 anos representam 94,52% da amostra, o que está em consonância com a regulamentação do Ministério da Educação (MEC, Brasil, 2012). O MEC determina que as crianças devem entrar com 6 anos completos (ou a completar até 30/06) no 1º ano do ensino fundamental que, por sua vez tem duração de nove anos, até o chamado 9º ano, quando os adolescentes (não reprovados) deveriam ter entre 14 e 15 anos de idade e ingressariam no 1º ano do ensino médio. Dessa forma, espera-se que os jovens concluam o ensino médio, com três anos de duração, entre 17 e 18 anos de idade.

Esses dados estão em harmonia com as informações a respeito de repetência entre os sujeitos que compõem a amostra, visto que apenas 14,55% dos jovens já repetiram

algum ano, de modo que a grande maioria está dentro da idade prevista para a conclusão da educação básica, finalizada com o 3º ano do ensino médio aos 17 ou 18 anos de idade.

Com relação a gênero, observou-se na amostra uma maior participação de sujeitos do sexo feminino – 132 pessoas –, contra 83 indivíduos do sexo masculino.

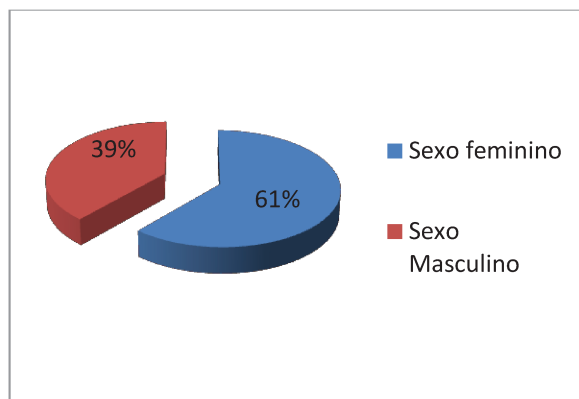


Figura 1 – Participantes segundo gênero

Os jovens participantes deste estudo dividem-se de modo bastante equilibrado entre as três séries do ensino médio, com 36,99% na 1ª série, 27,40% na 2ª série e 35,62% na 3ª série.

Os participantes desta pesquisa são alunos de duas escolas, como já foi explicitado deste capítulo, denominadas **A** e **B**. A escola **A** concentra a maioria dos participantes do presente estudo, com o correspondente a 67,12% da amostra, enquanto que a escola **B** detém 32,88% do grupo amostral.

A respeito da divisão dos alunos por turno, também há uma distribuição pouco uniforme, já que há o triplo de alunos no período diurno, comparado ao período noturno, como se vê na figura 2.

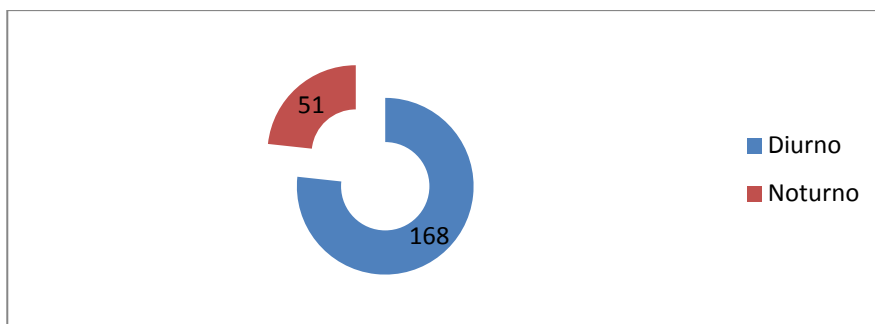


Figura 2 – Participantes por período no ensino médio

Outro dado importante que caracteriza a amostra do presente estudo é a ampla tendência verificada nos participantes de intenção de ingresso no Ensino Superior. Esse resultado observado se alinha com a proposta já discutida anteriormente da construção de um ensino médio propedêutico, que confira a possibilidade ao jovem de fortalecer sua base de conhecimentos para se engajar no Ensino Superior. A grande maioria do grupo amostral respondeu que pretende ingressar no ensino superior, com um percentual de 94,79%.

Um último dado também importante para a caracterização da amostra envolve a questão do trabalho remunerado para o jovem do ensino médio. Observou-se que 36,32% dos participantes declararam exercer alguma atividade remunerada, enquanto que 63,68% responderam que não exercem trabalho remunerado.

4.2 – MATERIAIS

Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos: um questionário de caracterização dos participantes e uma escala de avaliação de habilidades sociais.

4.2.1 – Instrumento 1. Questionário de Caracterização do participante

Esse instrumento tem como foco a coleta de informações a respeito do aluno participante da pesquisa, contemplando as variáveis: idade, gênero, período e série em que estuda, nome da escola, tipo de estabelecimento em que cursou o ensino fundamental

(público ou privado), o tipo do curso do ensino fundamental (convencional ou supletivo), intenção de concluir o ensino médio, intenção de ingressar no ensino superior, retenção em alguma série, se exerce trabalho remunerado e como este se caracteriza (período e jornada) e nível de estudo dos pais. Tal questionário já foi e vem sendo utilizado em outros diversos estudos realizados pelo grupo de pesquisa NEAPSI (Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental) da Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), no qual este trabalho se inscreve.

4.2.2 – Instrumento 2. Escala Matson de Avaliação de Habilidades Sociais para Jovens (MESSY – The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters)¹

O objetivo desse instrumento é avaliar as habilidades sociais dos jovens a partir de itens que versam sobre circunstâncias de relacionamentos interpessoais em diversas situações sociais típicas da juventude/adolescência. Trata-se de uma escala com 62 itens do tipo Likert de 5 pontos que contemplam afirmativas que variam de “Não Corresponde” a “Corresponde Totalmente”. Essa escala foi publicada originalmente em um estudo de Matson, Rotatori e Helsel (1983), a partir de estudos utilizando grupos amostrais dos Estados Unidos.

Os itens dessa escala originalmente foram relacionados em seis fatores/dimensões, descritos como: Habilidades Sociais Adequadas, Assertividade Inadequada, Impulsividade/Teimosia, Excesso de Confiança, Ciúme/“Bater em retirada” e Itens diversos (que não se encaixavam em nenhuma dessas categorias).

Teodoro et al. (2005) publicaram o primeiro estudo com uma adaptação da MESSY para crianças e adolescentes brasileiros. Participaram desse estudo 382 sujeitos, sendo 215 do sexo feminino e 167 do sexo masculino, de quatro escolas públicas de bairros de classe

¹ Maiores informações sobre o instrumento poderão ser solicitadas entrando em contato diretamente com o pesquisador pelo e-mail: rgomesneto@hotmail.com

média na cidade de Belo Horizonte, MG. Duas escolas se localizavam em áreas urbanas, das quais participaram 234 alunos, e outras duas escolas estavam situadas em favelas, das quais 148 alunos participaram desse estudo.

A idade dos participantes variou entre 7 e 15 anos ($M=10,30$; $SD=2,24$). Além da escala MESSY, foi utilizado nesse estudo o Family Identification Test (FIT; REMSCHMIDT e MATTEJAT, 1999), que consiste em um instrumento desenvolvido na Alemanha para avaliar a autocongruência e a real identificação do sujeito. Esse instrumento é composto por 12 atributos sobre os quais as crianças e adolescentes se descrevem numa escala Likert de 5 pontos e, posteriormente, pessoas próximas aos sujeitos do estudo (amigos próximos, pais e professores) também respondem às mesmas questões. A correlação entre os dois grupos de respostas define a autocongruência.

No estudo de Teodoro et al. (2005), a partir de análise fatorial exploratória, os resultados sugeriram uma solução satisfatória para a distribuição dos itens da escala em quatro fatores, denominados: Agressividade/Comportamento Antissocial, Habilidades Sociais/Assertividade, Vaidade/Arrogância e Solidão/Ansiedade Social.

A MESSY tem sido traduzida e adaptada em outros países e em diferentes idiomas, como, por exemplo, na Austrália (SPENCE e LIDDLE, 1990), China (CHOU, 1997 – esse estudo restringiu-se ao primeiro fator) e Espanha (MÉNDEZ, HIDALGO e INGLÉS, 2002).

4.2.2.1 – Escolha da escala e solicitação de autorização para seu uso, traduzida e adaptada para o Brasil por Teodoro et al. (2005).

Identificou-se a escala a partir da leitura de vários artigos científicos nacionais e internacionais em que ela foi utilizada e com o apoio também da publicação de Del Prette e Del Prette (2009a), que relaciona diversos instrumentos para avaliação de Habilidades

Sociais disponíveis no Brasil. Entre as diversas escalas encontradas, optou-se pela MESSY (MATSON, ROTATORI e HELSEL, 1983; TEODORO et al. 2005) por apresentar boas propriedades psicométricas no estudo realizado com grupo amostral brasileiro em 2005.

Antes da escolha do referido instrumento, o professor Dr. Maycoln Leôni Martins Teodoro, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi contactado por email, para que se fizesse a solicitação da autorização para a utilização do instrumento, bem como o envio da versão traduzida e adaptada. A solicitação foi atendida, de modo que o professor Teodoro gentilmente enviou o instrumento, mostrando disponibilidade em nos atender, além de reiterar satisfação com os resultados psicométricos obtidos no estudo por ele realizado.

4.2.2.2 – Processo de adaptação da escala

Segundo Cozby (2006) e Anastasi e Urbina (2000), a validade de construto de um teste ou de uma escala refere-se à extensão ou grau em que se pode afirmar que a escala mede o construto teórico que se pretende avaliar. No caso do presente estudo, o que deve ser medido pela escala adaptada são as Habilidades Sociais em jovens, alunos do ensino médio.

Embora a escala já estivesse traduzida e adaptada para a população brasileira, especificamente para crianças e adolescentes, verificamos que alguns itens estavam estritamente direcionados para crianças e precisavam ser adaptados para jovens e adolescentes, visto que o presente estudo teve como sujeitos somente essa população.

Nesse processo de adaptação, o pesquisador reuniu-se com outros quatro pesquisadores para discutir sobre as alterações que seriam feitas.

Os itens que precisaram ser adaptados são:

14. Eu olho para as outras crianças de um jeito ameaçador.

48. Eu brinco sozinho.

52. Eu participo das brincadeiras com as outras crianças.

Nessa adaptação, optou-se por alterar minimamente o texto para facilitar a compreensão deste grupo amostral, de modo que os itens ficaram como se segue:

14. Eu olho para os outros adolescentes/jovens de um jeito ameaçador.

48. Eu brinco ou me divirto sozinho.

52. Eu participo de jogos/atividades com outros.

4.3 – TESTE-PILOTO

Para certificar-se da adequação técnica das questões (redação e formato) e também poder estimar mais precisamente o tempo que os participantes levariam para responder aos instrumentos, foi realizado um teste-piloto com um grupo de 10 estudantes de ensino médio. Segundo Cozby (2006), esse tipo de procedimento, além de oferecer ao pesquisador a oportunidade para fazer as alterações necessárias nos instrumentos, permite a ele familiarizar-se com a situação da coleta de dados, com os papéis de “pesquisador” e “participante” e padronizar ações.

Os participantes responderam aos instrumentos individualmente em horários previamente agendados nas dependências de uma escola de Idiomas na qual os mesmos fazem cursos regulares. Antes dos participantes responderem, foram explicados os objetivos do estudo e solicitado que, ao responderem, registrassem as dúvidas e apontassem sugestões para melhoria da redação dos itens ou formatação.

Após responderem aos instrumentos, o pesquisador solicitou que informassem quais eram as observações ou sugestões que registraram e fez algumas perguntas referentes a palavras ou sentenças que geravam dúvida quanto à clareza, mais especificamente nos itens 14, 48 e 52, que sofreram pequenas modificações em relação ao estudo brasileiro publicado por Teodoro et al. (2005). Os participantes demonstraram tranquilidade na leitura e compreensão da escala. Os comentários referentes às sugestões ou modificações na escala não foram vistos como pertinentes no sentido de implicar na mudança de algumas palavras, reescrita de itens, alteração de formatação de enunciados, itens e/ou respostas.

Os participantes levaram entre 30 e 40 minutos para responderem ao instrumento, considerando todo o processo que envolveu a explicação dos objetivos da pesquisa, resposta ao instrumento e conversa sobre as observações e dúvidas também do pesquisador.

4.4 – CRITÉRIOS ÉTICOS

Antes de iniciar a coleta de dados nas escolas, o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, tendo sido aprovado sem restrições, de acordo com o parecer nº. 997/2010.

Dentro das orientações do CEP, os participantes do estudo receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consiste em um documento que informa os participantes a respeito dos objetivos do estudo, que a sua participação será voluntária e sigilosa (será garantido o sigilo do seu nome e imagem), sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, que poderão desistir da mesma ao longo de sua realização, sem punição ou prejuízo, que a pesquisa não apresenta riscos previsíveis, despesas ou benefícios diretos e que o pesquisador responsável estará sempre à disposição para todos os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Os alunos menores de 18 anos, além de assinarem o TCLE, levaram para casa uma via do termo que deveria ser lido e assinado pelos pais ou responsáveis legais para que autorizassem a sua participação no estudo. Por fim, os dados só foram coletados com jovens maiores de 18 anos que assinaram o TCLE concordando em participar da pesquisa, ou por jovens menores de idade que trouxessem uma via do termo devidamente preenchida e assinada por seus pais ou responsáveis.

4.5 – PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

Os dados foram coletados pelo próprio pesquisador com auxílio de colegas de seu grupo de pesquisa, treinados por ele mesmo. Foram utilizados instrumentos impressos e a coleta procedeu de forma coletiva, nas escolas descritas anteriormente.

A seguir, descrevem-se os procedimentos que antecederam à coleta dos dados e detalha-se como ela foi realizada.

4.5.1 – Seleção das Escolas

Optou-se neste estudo pelo uso de amostras não probabilísticas, ou seja, foram utilizadas amostras de conveniência. De acordo com Cozby (2006), quando os objetivos do trabalho a ser desenvolvido não envolvem estimar acuradamente valores de uma população, e sim estudar relações entre variáveis, não há problemas em lançar-se mão de amostras de conveniência. Neste caso, as escolas de Campinas e Pedreira foram escolhidas por já terem uma relação de parceria com o NEAPSI em outras atividades.

Campinas é a maior cidade do interior do Estado de São Paulo, com uma população de 1.080.113 habitantes (IBGE, 2010). A cidade dista cerca de 100 km da capital do estado – São Paulo – e aproximadamente 1000 km de Brasília.

A Lei Complementar Estadual nº 870, de 19 de junho de 2000, criou a Região Metropolitana de Campinas (RMC) e autorizou o Poder Executivo a instituir o Conselho de

Desenvolvimento da Região Metropolitana de Campinas - Condesc, uma autarquia, e o Fundo de Desenvolvimento Metropolitano da Região Metropolitana de Campinas - Fundec. A RMC é formada por 19 municípios, sendo 18 polarizados direta ou indiretamente por Campinas. Representa 1,47% do território do Estado, tem uma área de 3.673 km², concentrando 6,7% da população estadual. A economia é baseada na indústria de ponta e no tecnopolo de pesquisas em informática e biotecnologia que se beneficiam da presença de centros universitários de excelência, fazendo da região um importante centro terciário paulista.

Campinas, como tecnopolo brasileiro, além de centro da região, concentra enorme quantidade de empresas e institutos de pesquisa vinculados à produção de alta tecnologia. A região é uma das mais dinâmicas no cenário econômico brasileiro e representa 2,7% do PIB (produto interno bruto) nacional e 7,83% do PIB paulista, ou seja, cerca de R\$ 77,7 bilhões/ano.

Além de possuir uma forte economia, a região também apresenta uma infraestrutura que proporciona o desenvolvimento de toda a área metropolitana. Conforme a Estimativa Populacional do IBGE (2010), em 2012 a Região Metropolitana de Campinas possui 2.866.453 habitantes, distribuídos em 3.647 km². Fazem parte da RMC os seguintes municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D’oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Pedreira- é um município situado a 138km de São Paulo e é reconhecido nacionalmente como a capital da porcelana. De acordo com o IBGE (2010), a população de Pedreira é de 41.558 habitantes. Além de compor a já mencionada RMC, Pedreira é uma cidade também reconhecida por compor o *Circuito das Águas Paulista*. Compreendendo os

municípios de Águas de Lindóia, Amparo, Jaguariúna, Lindóia, Monte Alegre do Sul, Pedreira, Serra Negra e Socorro, o Circuito das Águas Paulista está localizado na Serra da Mantiqueira, a leste do estado de São Paulo, fazendo divisa com o estado de Minas Gerais.

A Escola **A** situa-se na região sul de Campinas e pertence à Diretoria de Ensino Leste. Dista cerca de 4 km da região central. Faz parte da rede pública estadual de ensino, oferecendo o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, ensino médio do 1º ao 3º ano, além de oferecer Ensino para Jovens e Adultos (EJA) no nível Médio, 1º, 2º e 3º termos.

A Escola **B** situa-se a cerca de 2,5km do centro de Pedreira e pertence à Diretoria de Ensino de Mogi Mirim. Como Pedreira é um município bem menor em relação a Campinas, pode-se dizer que essa escola é mais distante do centro – proporcionalmente – do que a escola **A**. A escola **B** situa-se num dos limites urbanos da cidade de Pedreira, de modo que em um dos lados dela é possível avistar uma grande área verde não habitada, parte de uma antiga fazenda da região.

Na tabela 4, observa-se o resultado obtido pelas cidades de Campinas e Pedreira no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Brasil 2012). O município de Campinas não atingiu as metas projetadas. Já no caso de Pedreira, observa-se que a cidade atingiu as metas projetadas e até superou a meta no ano de 2009.

Tabela 4 – IDEB – Resultados e Metas de Campinas e Pedreira

Município	Ideb observado				Metas projetadas*		
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Campinas	5,0	4.8	5.2	5.3	5.0	5.3	5.7
Pedreira	5.4	5.7	6.5	6.1	5.4	5.7	6.1

*não havia metas projetadas para 2005

Na tabela 5, observam-se os resultados específicos das duas escolas participantes do presente estudo. Como se vê, ambas tiveram o Ideb observado em 2009 e 2011 acima das metas projetadas.

Tabela 5 – IDEB – Resultados e Metas das escolas A e B

Escola	Ideb observado		Metas projetadas	
	2009	2011	2009	2011
Escola A	5.2	5.3	5.0	5.2
Escola B	5.0	5.6	4.8	5.0

Em outra avaliação realizada pelo Ministério da Educação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, Brasil 2012), as escolas **A** e **B** também foram avaliadas por meio do desempenho dos seus respectivos alunos do ensino médio.

Na tabela 6, observa-se que a média da Escola **A** está aproximadamente 30 pontos acima da menor média da rede pública e cerca de 20 pontos acima da menor média da rede privada. Já a Escola **B** é a instituição com o melhor desempenho na rede pública do município de Pedreira, mas sua média está abaixo da menor média da rede privada.

Tabela 6 – Resultados do ENEM das escolas A e B e resultados da rede pública e privada de cada município.

Escola	Resultado ENEM 2011 - Média Total	Maior e Menor Média - Rede Pública	Maior e Menor Média - Rede Privada
Escola A (Campinas)	570,79	666.89 / 542.64	711.88 / 551.55
Escola B (Pedreira)	566,52	566,52 / 532.83	615.29 / 574.02

Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, Brasil 2011) também fornecem dados importantes a respeito das duas escolas que participam do presente estudo. Na tabela 7, apresenta-se o resultado da Escola **A** e nota-se que as médias em Língua Portuguesa e Matemática estão acima de todas as médias municipais e estaduais.

Tabela 7 – Resultado SAEB / Prova Brasil 2011 – Escola A

Dependência Administrativa/Localização	Anos finais do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	Matemática
Escola A	260,5	258,2
Municipal Rural	*	*
Municipal Urbana	243,2	247,2
Municipal Total	243,2	247,2
Estadual Rural	237,6	243,0
Estadual Urbana	240,9	244,3
Estadual Total	240,8	244,3

A Escola B, como se vê abaixo na tabela 8, também teve desempenho em Língua Portuguesa e Matemática acima de todas as médias municipais e estaduais, com destaque para a Matemática, com média quase 40 pontos acima das demais médias.

Tabela 8 – Resultado SAEB / Prova Brasil 2011 – Escola B

Dependência Administrativa/Localização	Anos finais do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	Matemática
Escola B	265,2	281,6
Municipal Rural	*	*
Municipal Urbana	*	*
Municipal Total	*	*
Estadual Rural	237,6	243,0
Estadual Urbana	240,9	244,3
Estadual Total	240,8	244,3

4.5.2 – Contato das Escolas

Primeiramente foi feito contato telefônico com as duas escolas, agendando uma reunião. No caso da escola de Campinas, por conta da pré-existência de uma parceria entre o NEAPSI e essa instituição de ensino, a professora coordenadora do Núcleo dirigiu-se à escola, juntamente com o pesquisador, e apresentou à coordenação e direção pedagógica os objetivos da pesquisa e o instrumento que seria aplicado aos alunos de ensino médio. As

representantes dessa escola decidiram por participar dessa pesquisa e agendaram prontamente uma data para a coleta de dados.

No caso da escola de Pedreira, a pesquisadora do NEAPSI residente nessa cidade dirigiu-se a essa escola e apresentou à coordenação e direção pedagógica os objetivos da pesquisa, bem como o instrumento que seria aplicado. Nessa escola também houve o aceite imediato por parte de suas representantes e o agendamento da data para coleta de dados.

4.6 – A COLETA DOS DADOS

Após a determinação da data em que seria feita a coleta de dados nas instituições de ensino, estabeleceu-se que uma semana antes a escola seria visitada pelo pesquisador.

Nessa visita prévia, foram explicados os objetivos do estudo e apresentou-se brevemente o instrumento que seria utilizado a todos os alunos do ensino médio. Para isso, o pesquisador entrou em todas as salas, solicitando ao professor que ali estivesse alguns minutos para tal apresentação. Além disso, o pesquisador também explicou sobre a necessidade da assinatura do TCLE pelos pais dos alunos que fossem menores de 18 anos, para que esses pudessem participar da pesquisa, tendo suas respostas sendo analisadas em conjunto com as dos demais participantes do estudo. Dessa forma, nas duas instituições – de Pedreira e Campinas – foi combinado que no dia da coleta de dados o pesquisador responsável solicitaria a cada um dos participantes o TCLE previamente assinado pelos pais, ou pelo próprio aluno, no caso de tratar-se de um jovem maior de 18 anos.

É importante salientar que foram distribuídos aproximadamente 1000 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos alunos das duas escolas em questão. Esse número corresponde ao total de alunos matriculados no ensino médio, somando-se as duas escolas. Considerando, então, que foram distribuídos 1000 TCLEs e somente 219 sujeitos

participam dessa pesquisa, tem-se um retorno de cerca de 22% dos TCLEs distribuídos nas escolas **A** e **B**.

Cabe aqui registrar a dificuldade encontrada pelo pesquisador em conseguir a adesão dos alunos à pesquisa, conforme as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas – FCM da Unicamp que define que todos os sujeitos da presente pesquisa, menores de 18 anos, devem ter a autorização expressa dos pais ou responsáveis para participarem da coleta de dados. As dificuldades enfrentadas são diversas e típicas da rotina de escolas e do meio adolescente, como, por exemplo, o esquecimento do aluno de pedir aos pais que assinassem o TCLE e a perda do Termo.

Na escola de Campinas, a coleta foi realizada em duas etapas no mesmo dia. Uma primeira etapa foi realizada no período diurno, durante uma manhã, contando com três pesquisadores membros do NEAPSI e auxílio da bolsista-trabalho do grupo. A segunda etapa consistiu na coleta de dados nas classes do período noturno, feita somente por um pesquisador.

Na escola de Pedreira, a coleta também ocorreu em duas etapas. A pesquisadora do NEAPSI, residente nessa cidade, foi à escola em duas oportunidades, uma vez para coletar os dados no período da manhã, e outra vez, no período noturno.

Nas escolas das duas cidades, o procedimento ocorreu da seguinte forma: o aplicador entrou na sala de aula e identificou-se junto ao professor (que estava previamente avisado sobre a coleta de dados). Iniciou uma conversa introdutória com os alunos, relembrando o que já havia sido explicado na semana anterior e retomando a necessidade de que todos os interessados em participar deveriam entregar os TCLEs devidamente assinados pelos pais ou responsáveis. Inicialmente o aplicador recolheu todos os TCLEs e verificou se alguns dos alunos que, eventualmente, não trouxeram o termo por terem se

esquecido ou não terem tido oportunidade de conversar com seus pais, desejariam participar da pesquisa e comprometer-se em trazer nos próximos dias o TCLE assinado. Nesses casos, sempre ressaltando que os dados referentes ao instrumento respondido por esses alunos que não trouxeram o termo no dia da coleta só seriam considerados na pesquisa se trouxessem para a escola os termos preenchidos e assinados pelos pais.

Após a coleta de dados, os pesquisadores combinaram com a coordenação e direção das escolas outro dia e horário e voltaram para recolher os TLCE's que foram entregues posteriormente pelos alunos.

É importante reiterar que os alunos que eventualmente participaram da coleta de dados, mas não trouxeram os TLCEs devidamente preenchidos e assinados não tiveram seus dados incluídos no presente estudo.

4.7 – ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram estatisticamente analisados utilizando-se das técnicas descritiva e inferencial que têm como objetivo medir, explicar e prever o grau de relacionamento entre as variáveis.

A análise estatística contemplou primeiramente a análise descritiva de todas as variáveis estudadas, para apresentar as características e o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Segundo Silva e Simon (2005), essa ação também permite saber se há variáveis com resposta unânime ou dados faltantes. A análise descritiva incluiu, por exemplo, medidas de tendência central (média), mediana, variabilidade (desvio-padrão), frequências para cada item ou variável.

Na sequência, conforme recomendações de Silva e Simon (2005), pretende-se verificar se as variáveis são aderentes à distribuição normal ou distribuição de Gauss. Essa verificação poderá ser feita por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov, o qual verifica se a

distribuição de frequências dos dados é aderente (parecida em que grau) com a distribuição de Gauss.

De acordo com Creswell (2007), como ocorreram pequenas adaptações na escala MESSY, é importante restabelecer a confiabilidade e buscar-se evidências de validade durante a análise dos dados, pois a validade e a confiabilidade originais podem não ser mantidas no novo instrumento. Validade refere-se ao grau em que a escala mede o que se propõe a medir, proporcionando, portanto, verificar diretamente se a escala cumpre bem a sua função. Conforme Anastasi e Urbina (2000), confiabilidade ou fidedignidade significa basicamente consistência. A fidedignidade de uma escala é a consistência dos escores obtidos pelas mesmas pessoas quando retestadas com a mesma escala ou uma forma equivalente do instrumento. Cozby (2006) coloca a necessidade de se buscar medidas de comportamento consistentes ou estáveis, podendo avaliar a fidedignidade do instrumento testando indivíduos uma única vez, como no caso do presente estudo, porque a escala aplicada é composta por vários itens diferentes que têm como proposta medir um mesmo construto.

Fidedignidade da consistência interna refere-se a avaliação da fidedignidade a partir de respostas obtidas em um ponto específico do tempo. Considerando que todos os itens medem a mesma variável, deveriam fornecer resultados semelhantes ou consistentes. O alfa de cronbach é um indicador de consistência interna da fidedignidade, obtido através do cálculo da correlação de cada item da escala com todos os demais. O valor de alfa é a média aritmética de todos os coeficientes de correlação. Pode-se também verificar a correlação de cada item com o escore total baseado em todos os itens. As correlações item-total e alfa de Cronbach fornecem informação sobre cada um dos itens. Os itens que não

mostrarem-se correlacionados com os demais podem ser eliminados da medida para aumentar a fidedignidade (Cozby, 2006).

Também se procederá à análise fatorial visto que se trata de uma técnica estatística relevante para validar construtos a partir da análise das inter-relações de dados comportamentais. Essa técnica tem como objetivo simplificar a descrição do comportamento, reduzindo o número de categorias de um conjunto inicial de diversas variáveis presentes em um teste ou escala para alguns fatores ou traços comuns. Os fatores identificados pela análise dos itens de uma escala podem ser utilizados para descrever a sua composição fatorial. Dessa maneira, cada escala pode ser caracterizada em termos de fatores mais importantes que determinam seus escores, juntamente com o peso ou carga de cada fator e a correlação da escala com cada fator (ANASTASI e URBINA, 2000).

Para todos os procedimentos estatísticos necessários ao presente trabalho, foi utilizado o software SAS (Statistical Analysis System, versão 8.02).

4.8 – ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA

Para analisar a formação de fatores dentre os itens da escala, foi utilizada a análise fatorial exploratória, com método de estimação de componentes principais. Para fixar o número de fatores, foi utilizado o teste do *scree plot*. Em seguida, foi aplicada a rotação dos fatores pelo método ortogonal *Varimax*. Para composição dos fatores, foram considerados apenas os itens com carga superior a 0.40 em um dos fatores rotacionados, e usados somente fatores com pelo menos 3 itens.

A tabela a seguir apresenta os resultados da análise fatorial exploratória dos itens da escala de habilidades sociais MESSY na amostra com dados completos (n=175). A medida MSA de Kaiser ficou acima de 0.60, indicando que a amostra tem consistência para ser utilizada na análise fatorial. Pelo critério de seleção de fatores com autovalor maior que 1,

foram obtidos 18 fatores, que explicam 67.3% da variabilidade dos dados. Pelo teste do *scree plot* (figura 1), optou-se por fixar a extração de 4 fatores, que explicam 34.0% da variabilidade total, uma vez que, a partir desse fator, a curva se estabiliza, sem maiores aumentos do percentual acumulado de explicação da variância.

Resultados da análise fatorial exploratória dos itens da escala Messy.

MEDIDA DE KAISER DE ADEQUAÇÃO DA AMOSTRA - MSA:				
Kaiser's Measure of Sampling Adequacy: Over-all MSA = 0.7180				
AUTO-VALORES E PERCENTUAL EXPLICADO DA VARIABILIDADE TOTAL				
	EIGENVALUE	DIFFERENCE	PROPORTION	CUMULATIVE
1	8.44834405	1.20479618	0.1363	0.1363
2	7.24354787	4.47324754	0.1168	0.2531
3	2.77030033	0.14523540	0.0447	0.2978
4	2.62506493	0.46860802	0.0423	0.3401
5	2.15645692	0.26414448	0.0348	0.3749
6	1.89231243	0.09029328	0.0305	0.4054
7	1.80201915	0.03162128	0.0291	0.4345
8	1.77039787	0.11120594	0.0286	0.4630
9	1.65919193	0.16492892	0.0268	0.4898
10	1.49426300	0.07143102	0.0241	0.5139
11	1.42283198	0.03568723	0.0229	0.5369
12	1.38714476	0.05957909	0.0224	0.5592
13	1.32756566	0.03259985	0.0214	0.5806
14	1.29496582	0.11925389	0.0209	0.6015
15	1.17571192	0.02229601	0.0190	0.6205
16	1.15341592	0.08651537	0.0186	0.6391
17	1.06690054	0.04050660	0.0172	0.6563
18	1.02639394	0.03285573	0.0166	0.6729
19	0.99353821	0.06141956	0.0160	0.6889
20	0.93211864	0.02107484	0.0150	0.7039
21	0.91104380	0.04195879	0.0147	0.7186
22	0.86908501	0.01581359	0.0140	0.7326
23	0.85327142	0.04219852	0.0138	0.7464
24	0.81107290	0.02072762	0.0131	0.7595
25	0.79034528	0.02910021	0.0127	0.7722
26	0.76124507	0.01731776	0.0123	0.7845
27	0.74392731	0.04393376	0.0120	0.7965
28	0.69999355	0.03377921	0.0113	0.8078
29	0.66621434	0.03551661	0.0107	0.8185
30	0.63069773	0.00802755	0.0102	0.8287
31	0.62267018	0.02191833	0.0100	0.8387
AUTO-VALORES E PERCENTUAL EXPLICADO DA VARIABILIDADE TOTAL (cont.)				
	EIGENVALUE	DIFFERENCE	PROPORTION	CUMULATIVE
32	0.60075185	0.03156430	0.0097	0.8484
33	0.56918754	0.02703193	0.0092	0.8576
34	0.54215562	0.00641985	0.0087	0.8664
35	0.53573576	0.03453921	0.0086	0.8750
36	0.50119655	0.01932125	0.0081	0.8831
37	0.48187530	0.00686009	0.0078	0.8909
38	0.47501521	0.04086937	0.0077	0.8985
39	0.43414585	0.01687589	0.0070	0.9055
40	0.41726996	0.00885997	0.0067	0.9122
41	0.40840999	0.02480367	0.0066	0.9188
42	0.38360631	0.01480274	0.0062	0.9250
43	0.36880358	0.00533438	0.0059	0.9310
44	0.36346919	0.02331483	0.0059	0.9368
45	0.34015437	0.00070609	0.0055	0.9423
46	0.33944828	0.01932411	0.0055	0.9478
47	0.32012417	0.03223543	0.0052	0.9530
48	0.28788874	0.00705712	0.0046	0.9576
49	0.28083162	0.02304341	0.0045	0.9621
50	0.25778821	0.01011766	0.0042	0.9663
51	0.24767055	0.01133727	0.0040	0.9703
52	0.23633328	0.02014715	0.0038	0.9741
53	0.21618612	0.01262688	0.0035	0.9776
54	0.20355925	0.01389411	0.0033	0.9809
55	0.18966514	0.00824719	0.0031	0.9839
56	0.18141795	0.00773450	0.0029	0.9869
57	0.17368344	0.01722772	0.0028	0.9897
58	0.15645573	0.00092188	0.0025	0.9922
59	0.15553385	0.03604428	0.0025	0.9947
60	0.11948956	0.00296503	0.0019	0.9966
61	0.11652453	0.02295446	0.0019	0.9985
62	0.09357007		0.0015	1.0000

Figura 3 – Resultados da Análise Fatorial Exploratória dos itens da Escala Messy

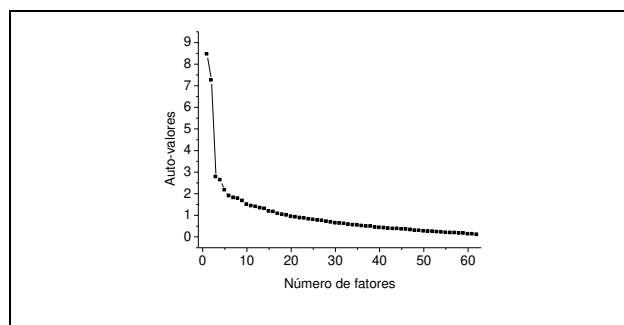


Figura 4 -Teste do *scree plot* para número de fatores da escala Messy.

A tabela 9 apresenta as cargas dos fatores após rotação ortogonal *Varimax*.

Tabela 9 – Cargas dos 4 fatores após rotação ortogonal *Varimax* e comunalidade dos itens.

CARGAS DOS FATORES ROTACIONADOS (ROTATED FACTOR PATTERN)				
	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4
MESSY1	0.45120	0.43939	-0.03814	-0.15306
MESSY2	-0.04235	0.55719	0.23383	-0.21881
MESSY3	-0.05126	0.31976	0.19141	0.23118
MESSY4	-0.00165	0.40585	0.46678	0.18665
MESSY5	0.00040	0.52642	0.05887	0.17873
MESSY6	-0.09873	0.52008	0.08455	-0.02986
MESSY7	-0.12291	0.54521	-0.03312	-0.08476
MESSY8	-0.04025	0.39461	0.49138	-0.15547
MESSY9	0.47137	-0.21833	0.28392	-0.19464
MESSY10	0.32426	0.30196	-0.12595	-0.47536
MESSY11	-0.06096	0.49822	0.33336	0.00389
MESSY12	0.71071	-0.18072	0.02424	-0.01469
MESSY13	0.70805	-0.10799	0.06294	0.05317
MESSY14	-0.03233	0.33989	0.26086	0.10956
MESSY15	-0.04808	0.33136	0.17687	0.10614
MESSY16	0.51701	-0.12032	-0.11634	0.00209
MESSY17	-0.16674	0.42190	0.24201	0.04585
MESSY18	0.02155	0.09334	0.65648	-0.03718
MESSY19	-0.13519	0.54614	0.14252	0.06081
MESSY20	0.54927	0.14339	-0.02773	0.14844
MESSY21	0.03829	0.48058	0.24774	0.00096
MESSY22	-0.12999	0.42113	0.27624	0.07481
MESSY23	0.38981	0.18857	0.11561	-0.40927
MESSY24	0.59737	-0.27888	0.11000	-0.03134
MESSY25	0.18148	0.15505	0.07057	0.44690
MESSY26	0.00312	0.07734	0.18633	0.53991
MESSY27	0.48438	-0.31429	0.23329	-0.05528
MESSY28	0.55974	0.18221	0.00442	-0.45302
MESSY29	-0.25888	0.37462	0.41047	-0.04219
MESSY30	-0.07614	0.59835	0.29997	-0.01614
MESSY31	0.54100	-0.17284	-0.02602	0.11850
MESSY32	0.54237	-0.14373	0.27858	-0.15198
MESSY33	0.10013	0.32012	0.40715	0.03081
MESSY34	0.50959	-0.06548	-0.02835	0.10159
MESSY35	0.25790	0.36431	0.15024	0.34457
MESSY36	-0.00106	0.25379	0.63132	0.02587
MESSY37	0.43440	0.03178	-0.06053	0.00343
MESSY38	0.10243	0.35502	-0.08324	0.44354
MESSY39	-0.07064	0.54003	0.01969	0.00661
MESSY40	0.40185	-0.15343	0.05891	-0.04201
MESSY41	0.11466	0.51804	0.01550	-0.09013
MESSY42	0.39492	-0.41305	0.06564	0.00897
MESSY43	0.68328	-0.14713	0.02003	0.09847
MESSY44	0.61528	-0.07420	-0.10821	0.03159
MESSY45	-0.07437	0.11766	0.68000	0.05734
MESSY46	0.30883	0.11679	0.12723	-0.07332
MESSY47	0.44040	0.09262	-0.15410	-0.27144
MESSY48	0.33725	0.34414	0.03329	0.31237
MESSY49	0.06931	0.10117	0.07697	0.47241
MESSY50	0.54857	0.02531	-0.21378	0.10138
MESSY51	0.20218	0.08345	0.62200	0.08282
MESSY52	0.04869	0.13446	0.10819	-0.52968
MESSY53	-0.02534	0.32748	0.32532	0.05495
MESSY54	0.24514	0.42019	-0.04906	0.39539
MESSY55	0.56539	-0.08816	0.09089	0.19079
MESSY56	0.56945	0.11824	0.00783	0.03712
MESSY57	0.07959	0.44605	0.14209	0.20927
MESSY58	0.22442	0.04166	0.32079	0.24840
MESSY59	0.37130	0.18577	0.00468	-0.01439
MESSY60	0.10105	0.10240	0.55204	0.01987
MESSY61	-0.16569	0.42540	0.34896	0.15528
MESSY62	-0.10115	0.34678	0.37654	0.25677

Continuação: Tabela 9 – Cargas dos 4 fatores após rotação ortogonal *Varimax* e comunalidade dos itens.

VARIÂNCIA EXPLICADA POR CADA FATOR SELECIONADO APÓS ROTAÇÃO			
VARIANCE EXPLAINED BY EACH FACTOR			
Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
7.3796977	6.4354707	4.3739525	2.8981363

COMUNALIDADE DOS ITENS DA ESCALA							
FINAL COMMUNALITY ESTIMATES: TOTAL = 21.087257							
MESSY1	MESSY2	MESSY3	MESSY4	MESSY5	MESSY6	MESSY7	MESSY8
0.42152494	0.41480666	0.19495352	0.41743687	0.31252397	0.28826931	0.32064596	0.42296996
MESSY9	MESSY10	MESSY11	MESSY12	MESSY13	MESSY14	MESSY15	MESSY16
0.38835322	0.43815411	0.36308142	0.53857196	0.51978727	0.19662025	0.15465978	0.29531276
MESSY17	MESSY18	MESSY19	MESSY20	MESSY21	MESSY22	MESSY23	MESSY24
0.26647117	0.44153159	0.34054784	0.34506584	0.29380199	0.27615117	0.36837828	0.44770185
MESSY25	MESSY26	MESSY27	MESSY28	MESSY29	MESSY30	MESSY31	MESSY32
0.26167818	0.33221602	0.39088542	0.55175350	0.37762588	0.45406750	0.33727008	0.41553037
MESSY33	MESSY34	MESSY35	MESSY36	MESSY37	MESSY38	MESSY39	MESSY40
0.27922405	0.27508986	0.34053715	0.46364885	0.19339318	0.34018829	0.29704973	0.19025413
MESSY41	MESSY42	MESSY43	MESSY44	MESSY45	MESSY46	MESSY47	MESSY48
0.28987742	0.33096116	0.49861568	0.39678071	0.48506068	0.13057633	0.29996176	0.33084916
MESSY49	MESSY50	MESSY51	MESSY52	MESSY53	MESSY54	MESSY55	MESSY56
0.24413222	0.35755467	0.44157937	0.31271247	0.21673749	0.39540027	0.37209932	0.33969079
MESSY57	MESSY58	MESSY59	MESSY60	MESSY61	MESSY62		
0.26928171	0.21670638	0.17260024	0.32583527	0.35430698	0.33820321		

A tabela 10 apresenta os 4 fatores resultantes, por ordem da carga fatorial do item no fator.

Tabela 10 – Composição dos fatores resultantes após a rotação ortogonal *Varimax*.

Fatores	Cargas	Itens
Habilidades Sociais Asserividade	0.7107	MESSY12 - Eu ajudo um amigo quando ele está machucado ou chateado.
	0.7081	MESSY13 - Eu tento animar um amigo que está triste.
	0.6833	MESSY43 - Eu pergunto às pessoas se posso ajudá-las de alguma forma.
	0.6153	MESSY44 - Eu me sinto bem se ajudo alguém.
	0.5974	MESSY24 - Eu digo "muito obrigado" e me sinto feliz quando alguém faz um favor para mim.
	0.5695	MESSY56 - Eu pergunto para os outros como eles estão, o que eles têm feito, etc.
	0.5654	MESSY55 - Eu faço coisas legais para as pessoas que são legais comigo.
	0.5597	MESSY28 - Eu sei como fazer amigos.
	0.5493	MESSY20 - Eu falo para as pessoas que elas são bonitas.
	0.5486	MESSY50 - Eu me sinto mal quando machuco ou magão alguém.
	0.5424	MESSY32 - Eu olho para as pessoas enquanto elas falam comigo.
	0.5410	MESSY31 - Eu sou fiel aos meus amigos.
	0.5170	MESSY16 - Eu me sinto feliz quando a outra pessoa está bem.
	0.5096	MESSY34 - Eu compartilho o que tenho com os outros.
	0.4844	MESSY27 - Eu sei guardar segredo.
	0.4714	MESSY9 - Eu olho para as pessoas quando falo com elas.
	0.4512	MESSY1 - Eu faço as outras pessoas rirem.
	0.4404	MESSY47 - Eu vejo meus amigos com frequência.
	0.4344	MESSY37 - Eu demonstro meus sentimentos.
	0.4019	MESSY40 - Eu cuido das coisas dos outros como se fossem minhas.
Agressividade Comport. Antissocial	0.5984	MESSY30 - Eu zombo dos outros.
	0.5572	MESSY2 - Eu ameaço as pessoas ou ajo como um valentão.
	0.5461	MESSY19 - Eu quebro promessas.
	0.5452	MESSY7 - Eu pego ou uso coisas que não são minhas sem permissão.
	0.5400	MESSY39 - Eu faço barulhos que incomodam os outros (arrotando, fungando).
	0.5264	MESSY5 - Eu reclamo frequentemente.
	0.5201	MESSY6 - Eu falo (interrompo) quando alguém está falando.
	0.5180	MESSY41 - Eu falo muito alto.
	0.4982	MESSY11 - Eu bato ou brigo quando estou zangado.
	0.4806	MESSY21 - Eu minto para conseguir o que quero.
	0.4461	MESSY57 - Eu fico com os outros muito tempo (esgoto a paciência deles).
	0.4254	MESSY61 - Eu machuco ou magão as pessoas quando brinco com elas.
	0.4219	MESSY17 - Eu ridicularizo os erros/defeitos das outras pessoas.
	0.4211	MESSY22 - Eu incomodo as pessoas para deixá-las zangadas.
Vaidade	0.4202	MESSY54 - Eu tenho ciúme das outras pessoas.
	-0.4131	MESSY42 - Eu chamo as pessoas pelos seus nomes. (INVERTIDO)
Vaidade	0.6800	MESSY45 - Eu tento ser melhor que todo mundo.
	0.6565	MESSY18 - Eu sempre quero ser o primeiro.

Arrogância	0.6313	MESSY36 - Eu ajo como se eu fosse melhor do que as outras pessoas.
	0.6220	MESSY51 - Eu gosto de ser o líder.
	0.5520	MESSY60 - Eu acho que vencer é tudo.
	0.4914	MESSY8 - Eu gosto de contar vantagem.
	0.4668	MESSY4 - Eu sou mandão (digo às pessoas o que fazer em vez de pedir).
	0.4105	MESSY29 - Eu firo os sentimentos dos outros de propósito (eu tento deixar as pessoas tristes).
	0.4072	MESSY33 - Eu acho que sei tudo.
Solidão	0.5399	MESSY26 - Eu tenho medo de falar com as pessoas.
	0.4724	MESSY49 - Eu me sinto sozinho.
	0.4469	MESSY25 - Eu gosto de ficar sozinho.
Ansiedade Social	0.4435	MESSY38 - Eu penso que as pessoas estão implicando comigo quando elas não estão.
	-0.4093	MESSY23 - Eu me aproximo das pessoas e inicio uma conversa. <i>(INVERTIDO)</i>
	-0.4754	MESSY10 - Eu tenho muitos amigos. <i>(INVERTIDO)</i>
	-0.5297	MESSY52 - Eu participo de jogos/atividades com outros jovens/adolescentes. <i>(INVERTIDO)</i>

Verifica-se que o fator 1 foi composto por 20 itens com carga maior que 0.40; o fator 2, por 16 itens; o fator 3, por 9 itens; e o fator 4, por 7 itens. Os itens 28, 1 e 4 poderiam ser desconsiderados por obterem cargas altas em mais de 1 fator, porém foram alocados no fator de maior carga. Os itens 59, 46, 35, 48, 14, 15, 53, 3, 62 e 58 foram desconsiderados por não obterem carga maior que 0.40 em nenhum dos 4 fatores selecionados.

O item 28 foi o de maior comunalidade teve 55.2% de sua variabilidade explicada pelos fatores. Os quatro fatores obtidos após a rotação ortogonal *Varimax* assemelham-se à composição dos fatores obtida no estudo de Teodoro (2005), mesmo com a desconsideração de alguns itens e a mudança de fator de outros. Desse modo, o fator 1 equivale a Habilidades Sociais/Assertividade; o fator 2, a Comportamento Antissocial/Agressividade; o fator 3, a Vaidade/Arrogância; e o fator 4, a Solidão/Ansiedade Social. Observou-se que a mudança dos itens não prejudicou ou alterou o sentido da nomenclatura dos fatores proposta no estudo de Teodoro (2005).

Concluindo a Análise Fatorial Exploratória, apresenta-se agora a Análise de Consistência Interna da Escala MESSY, após a Análise Fatorial. Na tabela 10, apresentam-se os coeficientes de consistência interna (α de Cronbach) para medir a confiabilidade da escala de habilidades sociais pelos 4 fatores obtidos na análise fatorial exploratória.

Verifica-se alta consistência interna para os fatores Habilidades Sociais/Assertividade, Agressividade/Comportamento Antissocial e Vaidade/Arrogância e o total.

Tabela 11 – Análise de consistência interna da escala Messy pelos 4 fatores da análise fatorial (n=175).

Fator / Método de Rotação	Nº de Itens	Coeficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação Com o Total*	Coeficiente α (após retirada)**
Habilidades Sociais/Assertividade - Ortogonal	20	0.882	---	---	---
Agressividade/Comportamento Antissocial – Ortogonal	16	0.838	---	---	---
Vaidade/Arrogância - Ortogonal	9	0.804	---	---	---
Solidão/Ansiedade Social - Ortogonal	7	0.535	---	---	---
Total / Ortogonal	52	0.817	Messy23	-0.306	0.828
			Messy10	-0.196	0.836
			Messy42	-0.063	0.841
			Messy52	-0.047	0.845

* Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total. Itens invertidos (*reversed items*): Messy42, Messy23, Messy10 e Messy52.

** Coeficiente α de Cronbach após retirada consecutiva dos itens com menor consistência.

No estudo de Teodoro et al. (2005), a Análise de Consistência Interna apresentou Alpha de Cronbach total de 0.85. Para os fatores, obtiveram-se os seguintes valores: fator Habilidades Sociais/Assertividade mostrou alpha de 0.84, o fator Agressividade/Comportamento Antissocial foi de 0.87, o fator Vaidade/Arrogância ficou em 0.74 e o fator Solidão/Ansiedade Social mostrou alpha de cronbach de 0.47.

É interessante observar que os valores são bem próximos, havendo somente um distanciamento maior no fator 4. Um dos aspectos importantes que deve ser considerado ao se discutir diferenças nos valores obtidos quando se comparam as análises feitas no presente estudo com o trabalho de Teodoro et al. (2005) consiste nas amostras utilizadas nesses dois estudos. No estudo de Teodoro et al., o grupo amostral foi de 382 sujeitos, com idade variando entre 7 e 15 anos de idade, ou seja, havia crianças nessa amostra. No presente estudo, como já foi colocado no capítulo Método, o grupo amostral foi de 219

peessoas (sendo que somente 175 foram consideradas por terem respondido a todas as questões da escala), com idade variando entre 14 e 19 anos, ou seja, uma amostra composta integralmente por adolescentes.

5 – RESULTADOS

Após a digitação e conferência de 20% dos dados, iniciamos a apresentação dos dados do presente estudo. Os resultados serão apresentados em duas:

1- inicialmente serão apresentados os dados referentes à análise descritiva da escala MESSY;

2- logo após, serão exposto os dados referentes à Análise Comparativa.

5.1 – ANÁLISE DESCRITIVA

Observando agora dados descritivos a respeito da escala MESSY, a tabela 12 apresenta Frequência (Freq) e Percentual (Percent) da amostra para os 62 itens da MESSY.

Tabela 12 – Análise descritiva dos 62 itens da escala MESSY

MESSY1 Freq Percent	MESSY2 Freq Percent	MESSY3 Freq Percent
1 6 3.43	1 153 87.43	1 57 32.57
2 13 7.43	2 12 6.86	2 45 25.71
3 66 37.71	3 5 2.86	3 48 27.43
4 58 33.14	4 3 1.71	4 13 7.43
5 32 18.29	5 2 1.14	5 12 6.86
MESSY4 Freq Percent	MESSY5 Freq Percent	MESSY6 Freq Percent
1 93 53.14	1 43 24.57	1 93 53.14
2 48 27.43	2 57 32.57	2 49 28.00
3 20 11.43	3 54 30.86	3 24 13.71
4 7 4.00	4 15 8.57	4 6 3.43
5 7 4.00	5 6 3.43	5 3 1.71
MESSY7 Freq Percent	MESSY8 Freq Percent	MESSY9 Freq Percent
1 138 78.86	1 122 69.71	1 3 1.71
2 23 13.14	2 34 19.43	2 3 1.71
3 10 5.71	3 14 8.00	3 23 13.14
4 1 0.57	4 3 1.71	4 62 35.43
5 3 1.71	5 2 1.14	5 84 48.00
MESSY10 Freq Percent	MESSY11 Freq Percent	MESSY12 Freq Percent
1 4 2.29	1 128 73.14	1 3 1.71
2 10 5.71	2 24 13.71	2 7 4.00
3 49 28.00	3 13 7.43	3 13 7.43
4 50 28.57	4 6 3.43	4 64 36.57
5 62 35.43	5 4 2.29	5 88 50.29
MESSY14 Freq Percent	MESSY15 Freq Percent	MESSY16 Freq Percent
1 147 84.00	1 163 93.14	1 5 2.86
2 14 8.00	2 9 5.14	2 6 3.43
3 9 5.14	3 2 1.14	3 16 9.14
4 3 1.71	4 0 0	4 59 33.71
5 2 1.14	5 1 0.57	5 89 50.86
MESSY17 Freq Percent	MESSY18 Freq Percent	MESSY19 Freq Percent
1 125 71.43	1 89 50.86	1 112 64.00
2 28 16.00	2 43 24.57	2 31 17.71
3 17 9.71	3 28 16.00	3 24 13.71
4 5 2.86	4 6 3.43	4 6 3.43
5 0 0	5 9 5.14	5 2 1.14
MESSY20 Freq Percent	MESSY21 Freq Percent	MESSY22 Freq Percent
1 13 7.43	1 112 64.00	1 123 70.29
2 14 8.00	2 39 22.29	2 30 17.14
3 55 31.43	3 16 9.14	3 11 6.29
4 52 29.71	4 3 1.71	4 10 5.71
5 41 23.43	5 5 2.86	5 1 0.57

MESSY23 Freq			Percent	MESSY24 Freq			Percent	MESSY25 Freq			Percent
1	16	9.14		1	5	2.86		1	46	26.29	
2	35	20.00		2	4	2.29		2	26	14.86	
3	58	33.14		3	15	8.57		3	67	38.29	
4	43	24.57		4	55	31.43		4	21	12.00	
5	23	13.14		5	96	54.86		5	15	8.57	
MESSY26 Freq			Percent	MESSY27 Freq			Percent	MESSY28 Freq			Percent
1	109	62.29		1	4	2.29		1	5	2.86	
2	29	16.57		2	8	4.57		2	17	9.71	
3	26	14.86		3	9	5.14		3	58	33.14	
4	4	2.29		4	44	25.14		4	50	28.57	
5	7	4.00		5	110	62.86		5	45	25.71	
MESSY29 Freq			Percent	MESSY30 Freq			Percent	MESSY31 Freq			Percent
1	162	92.57		1	107	61.14		1	4	2.29	
2	9	5.14		2	46	26.29		2	4	2.29	
3	3	1.71		3	17	9.71		3	7	4.00	
4	0	0		4	4	2.29		4	39	22.29	
5	1	0.57		5	1	0.57		5	121	69.14	
MESSY32 Freq			Percent	MESSY33 Freq			Percent	MESSY34 Freq			Percent
1	5	2.86		1	100	57.14		1	8	4.57	
2	2	1.14		2	42	24.00		2	16	9.14	
3	20	11.43		3	26	14.86		3	54	30.86	
4	51	29.14		4	5	2.86		4	56	32.00	
5	97	55.43		5	2	1.14		5	41	23.43	
MESSY35 Freq			Percent	MESSY36 Freq			Percent	MESSY37 Freq			Percent
1	18	10.29		1	135	77.14		1	28	16.00	
2	34	19.43		2	23	13.14		2	27	15.43	
3	56	32.00		3	11	6.29		3	53	30.29	
4	28	16.00		4	5	2.86		4	35	20.00	
5	39	22.29		5	1	0.57		5	32	18.29	
MESSY38 Freq			Percent	MESSY39 Freq			Percent	MESSY40 Freq			Percent
1	82	46.86		1	144	82.29		1	21	12.00	
2	41	23.43		2	14	8.00		2	20	11.43	
3	32	18.29		3	10	5.71		3	35	20.00	
4	10	5.71		4	6	3.43		4	44	25.14	
5	10	5.71		5	1	0.57		5	55	31.43	
MESSY41 Freq			Percent	MESSY42 Freq			Percent	MESSY43 Freq			Percent
1	55	31.43		1	7	4.00		1	12	6.86	
2	39	22.29		2	13	7.43		2	18	10.29	
3	48	27.43		3	25	14.29		3	48	27.43	
4	17	9.71		4	54	30.86		4	54	30.86	
5	16	9.14		5	76	43.43		5	43	24.57	
MESSY44 Freq			Percent	MESSY45 Freq			Percent	MESSY46 Freq			Percent
1	3	1.71		1	115	65.71		1	6	3.43	
2	3	1.71		2	29	16.57		2	13	7.43	
3	14	8.00		3	19	10.86		3	54	30.86	
4	57	32.57		4	7	4.00		4	63	36.00	
5	98	56.00		5	5	2.86		5	39	22.29	
MESSY47 Freq			Percent	MESSY48 Freq			Percent	MESSY49 Freq			Percent
1	3	1.71		1	41	23.43		1	86	49.14	
2	10	5.71		2	29	16.57		2	33	18.86	
3	24	13.71		3	43	24.57		3	34	19.43	
4	55	31.43		4	34	19.43		4	9	5.14	
5	83	47.43		5	28	16.00		5	13	7.43	
MESSY50 Freq			Percent	MESSY51 Freq			Percent	MESSY52 Freq			Percent
1	10	5.71		1	73	41.71		1	24	13.71	
2	11	6.29		2	35	20.00		2	23	13.14	
3	14	8.00		3	34	19.43		3	50	28.57	
4	47	26.86		4	11	6.29		4	34	19.43	
5	93	53.14		5	22	12.57		5	44	25.14	
MESSY53 Freq			Percent	MESSY54 Freq			Percent	MESSY55 Freq			Percent
1	152	86.86		1	65	37.14		1	5	2.86	
2	15	8.57		2	29	16.57		2	7	4.00	
3	3	1.71		3	34	19.43		3	16	9.14	
4	2	1.14		4	29	16.57		4	69	39.43	
5	3	1.71		5	18	10.29		5	78	44.57	
MESSY56 Freq			Percent	MESSY57 Freq			Percent	MESSY58 Freq			Percent
1	5	2.86		1	83	47.43		1	43	24.57	
2	19	10.86		2	31	17.71		2	43	24.57	
3	37	21.14		3	36	20.57		3	47	26.86	
4	64	36.57		4	17	9.71		4	25	14.29	
5	50	28.57		5	8	4.57		5	17	9.71	
MESSY59 Freq			Percent	MESSY60 Freq			Percent	MESSY61 Freq			Percent
1	0	0		1	54	30.86		1	110	62.86	
2	3	1.71		2	33	18.86		2	36	20.57	
3	23	13.14		3	40	22.86		3	22	12.57	
4	42	24.00		4	22	12.57		4	6	3.43	
5	107	61.14		5	26	14.86		5	1	0.57	
MESSY62 Freq			Percent								

1	110	62.86
2	29	16.57
3	19	10.86
4	9	5.14
5	8	4.57

A seguir, na tabela 13, encontra-se a Média e Desvio Padrão para os 62 itens da escala MESSY.

Tabela 13 - Análise descritiva das variáveis numéricas

VARIÁVEL	MÉDIA	D.P.	VARIÁVEL	MÉDIA	D.P.	VARIÁVEL	MÉDIA	D.P.
MESSY1	3.55	0.99	MESSY21	1.57	0.94	MESSY41	2.43	1.27
MESSY2	1.22	0.69	MESSY22	1.49	0.89	MESSY42	4.02	1.11
MESSY3	2.30	1.20	MESSY23	3.13	1.15	MESSY43	3.56	1.17
MESSY4	1.78	1.06	MESSY24	4.33	0.94	MESSY44	4.39	0.84
MESSY5	2.34	1.05	MESSY25	2.62	1.23	MESSY45	1.62	1.02
MESSY6	1.73	0.94	MESSY26	1.69	1.06	MESSY46	3.66	1.01
MESSY7	1.33	0.76	MESSY27	4.42	0.95	MESSY47	4.17	0.99
MESSY8	1.45	0.81	MESSY28	3.65	1.06	MESSY48	2.88	1.39
MESSY9	4.26	0.88	MESSY29	1.11	0.45	MESSY49	2.03	1.25
MESSY10	3.89	1.03	MESSY30	1.55	0.81	MESSY50	4.15	1.17
MESSY11	1.48	0.94	MESSY31	4.54	0.86	MESSY51	2.28	1.39
MESSY12	4.30	0.90	MESSY32	4.33	0.93	MESSY52	3.29	1.34
MESSY13	4.39	0.90	MESSY33	1.67	0.91	MESSY53	1.22	0.70
MESSY14	1.28	0.74	MESSY34	3.61	1.08	MESSY54	2.46	1.40
MESSY15	1.10	0.42	MESSY35	3.21	1.27	MESSY55	4.19	0.96
MESSY16	4.26	0.96	MESSY36	1.37	0.78	MESSY56	3.77	1.07
MESSY17	1.44	0.78	MESSY37	3.09	1.31	MESSY57	2.06	1.22
MESSY18	1.87	1.12	MESSY38	2.00	1.18	MESSY58	2.60	1.27
MESSY19	1.60	0.93	MESSY39	1.32	0.78	MESSY59	4.45	0.79
MESSY20	3.54	1.15	MESSY40	3.53	1.36	MESSY60	2.62	1.42
						MESSY61	1.58	0.88
						MESSY62	1.72	1.13

5.2 – ANÁLISE COMPARATIVA

As tabelas 14 e 15 apresentam as comparações dos escores dos quatro fatores da escala Messy entre as variáveis categóricas dos alunos: idade, gênero, período e série.

Tabela 14 – Análise comparativa dos escores dos fatores entre as faixas etárias

IDADE	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P**
14-15	FATOR1	61	3.84	0.66	1.20	3.95	4.85	P=0.001 -> '16-17'≠'14-15'; '16-17'≠'18-19'.
	FATOR2	61	1.65	0.53	1.00	1.56	3.75	
	FATOR3	61	1.73	0.63	1.00	1.56	3.67	
	FATOR4	61	2.23	0.56	1.29	2.14	3.86	
16-17	FATOR1	85	4.16	0.44	3.00	4.20	4.85	P=0.085
	FATOR2	85	1.81	0.53	1.00	1.69	3.38	
	FATOR3	85	1.75	0.62	1.00	1.67	3.78	
	FATOR4	85	2.28	0.62	1.00	2.14	3.86	
18-19	FATOR1	29	3.86	0.57	2.20	4.00	4.65	P=0.932
	FATOR2	29	1.63	0.37	1.19	1.63	2.31	
	FATOR3	29	1.80	0.70	1.00	1.44	3.67	
	FATOR4	29	2.42	0.65	1.14	2.29	3.71	

Fator1: Habilidades Sociais/Assertividade – Fator 2: Agressividade/Comportamento Antissocial – Fator 3: Vaidade/Arrogância – Fator 4: Solidão/Ansiedade Social

Analisando a tabela 14, verifica-se diferença significativa nos escores na faixa etária 16-17 no fator Habilidades Sociais/Assertividade, de modo que a média para tal faixa é de

4,16. Para as faixas etárias 14-15 e 18-19 as médias para esse mesmo fator foram bastante próximas: 3,84 e 3,86, respectivamente.

Tabela 15 – Análise comparativa dos escores dos fatores entre as séries

SÉRIE	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P**
1ª	FATOR1	62	3.87	0.66	1.20	4.03	4.85	P=0.055
	FATOR2	62	1.60	0.53	1.00	1.47	3.75	P=0.008 -> '1'≠'2'
	FATOR3	62	1.67	0.60	1.00	1.44	3.67	P=0.380
	FATOR4	62	2.21	0.56	1.29	2.14	3.86	P=0.118
2ª	FATOR1	49	3.99	0.52	2.20	4.05	4.80	
	FATOR2	49	1.83	0.44	1.00	1.75	3.00	
	FATOR3	49	1.83	0.65	1.00	1.67	3.78	
	FATOR4	49	2.45	0.67	1.14	2.29	3.86	
3ª	FATOR1	64	4.14	0.46	2.60	4.20	4.85	
	FATOR2	64	1.76	0.53	1.00	1.63	3.38	
	FATOR3	64	1.77	0.64	1.00	1.56	3.67	
	FATOR4	64	2.24	0.59	1.00	2.14	3.57	

Fator1: Habilidades Sociais/Assertividade – Fator 2: Agressividade/Comportamento Antissocial – Fator 3: Vaidade/Arrogância – Fator 4: Solidão/Ansiedade Social

Comparando os escores entre as séries, a tabela 15 aponta diferenças significativas para o fator Agressividade/Comportamento Antissocial na 2ª série do ensino médio, de modo que a média obtida foi de 1,83. Embora a análise estatística aponte que há diferença significativa entre as séries quanto a esse fator especificamente, pode-se afirmar que os escores médios nas três séries é relativamente baixo, considerando-se que a escala tem 5 pontos (de 1 a 5), de modo que a média para o fator Agressividade/Comportamento Antissocial na 1ª série foi 1,60 e na 3ª série foi 1,76.

Tabela 16 – Análise comparativa dos escores dos fatores entre os períodos

PERÍODO	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P*
DIURNO	FATOR1	130	3.99	0.56	1.20	4.10	4.85	P=0.451
	FATOR2	130	1.68	0.51	1.00	1.56	3.75	P=0.046
	FATOR3	130	1.73	0.62	1.00	1.56	3.67	P=0.386
	FATOR4	130	2.27	0.59	1.14	2.14	3.86	P=0.359
NOTURNO	FATOR1	45	4.05	0.57	2.20	4.10	4.85	
	FATOR2	45	1.84	0.51	1.00	1.75	3.00	
	FATOR3	45	1.83	0.67	1.00	1.67	3.78	
	FATOR4	45	2.36	0.66	1.00	2.29	3.71	

Fator1: Habilidades Sociais/Assertividade – Fator 2: Agressividade/Comportamento Antissocial – Fator 3: Vaidade/Arrogância – Fator 4: Solidão/Ansiedade Social

A análise comparativa entre os períodos mostra diferença significativa no fator Agressividade/Comportamento Antissocial, de modo que os jovens do período noturno apresentam escore médio maior, quando comparados aos jovens do período diurno. Os valores para os jovens do período noturno e diurno são, respectivamente, 1,84 e 1,68 e também podem ser considerados baixos numa escala de 5 pontos.

Tabela 17 – Análise comparativa dos escores dos fatores entre gêneros

GÊNERO	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P*
FEMININO	FATOR1	110	4.14	0.45	2.40	4.20	4.85	P<0.001
	FATOR2	110	1.70	0.48	1.00	1.66	3.44	P=0.687
	FATOR3	110	1.68	0.55	1.00	1.56	3.33	P=0.236
	FATOR4	110	2.33	0.58	1.00	2.29	3.57	P=0.124
MASCULINO	FATOR1	65	3.76	0.65	1.20	3.90	4.85	
	FATOR2	65	1.77	0.57	1.00	1.56	3.75	
	FATOR3	65	1.87	0.74	1.00	1.67	3.78	
	FATOR4	65	2.22	0.65	1.14	2.00	3.86	

Fator1: Habilidades Sociais/Assertividade – Fator 2: Agressividade/Comportamento Antissocial – Fator 3: Vaidade/Arrogância – Fator 4: Solidão/Ansiedade Social

A análise comparativa dos escores dos fatores entre gêneros mostrou diferença no fator Habilidades Sociais/Assertividade, de modo que o gênero feminino obteve escore médio significativamente maior, quando comparado ao escore do gênero masculino, de acordo com o teste de *Mann-Whitney*. O gênero feminino apresentou média de 4,14 e o masculino de 3,76.

6 – DISCUSSÃO

Inicialmente é importante observar que os dados apresentados mostram que os jovens que afirmaram exercer algum tipo de trabalho remunerado representam um número superior ao dos jovens matriculados no período noturno, o que já foi classificado como o perfil do jovem que estuda e precisa trabalhar. Esse dado contrapõe essa ideia e traz à tona, novamente, a discussão entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, pois ilustra como o mundo e a visão de futuro do jovem se dividem em várias aspirações.

Com relação aos dados obtidos através da escala MESSY, as médias relativas ao fator Agressividade/Comportamento Antissocial mostram-se baixas tanto para meninos, como para meninas, 1,77 e 1,70, respectivamente. Nesse sentido, é importante observar também que a distribuição das respostas da maioria dos 16 itens que compõem esse fator apresenta uma característica marcante para essa constatação de médias baixas. Em 12 dos 16 itens componentes do fator Agressividade/Comportamento Antissocial, observou-se que, no mínimo, 70% das respostas concentraram-se nas opções 1 e 2 da escala (salvo no item 42-*Eu chamo as pessoas pelos seus nomes*, que, por ser invertido, indicou concentração superior a 70% nas opções 4 e 5 da escala, visto que nesse caso chamar as pessoas pelos seus nomes com alta frequência não é um indicativo de agressividade ou de ser antissocial).

De acordo com outros estudos já realizados com a escala MESSY, como os de Teodoro et al. (2005) e Méndez, Hidalgo e Inglés (2002), os valores apresentados no fator Agressividade/Comportamento Antissocial sempre apresentam-se significativamente superiores no gênero masculino. É importante salientar aqui que a publicação de Teodoro et al. (2005) refere-se a uma amostra brasileira (o primeiro estudo brasileiro com esse instrumento). De acordo com a pesquisa, somente os dados apresentados no estudo original que propiciou a construção da *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters*

(MESSY) publicado por Matson, Rotatori, e Helsel (1983) não apresentaram essa característica.

No entanto, no presente estudo, os escores no fator Agressividade/Comportamento Antissocial não apresentaram diferenças significativas entre os grupos “Gênero Feminino” e “Gênero Masculino”, de acordo com o teste de *Mann-Whitney*, embora os valores médios absolutos fossem ligeiramente superiores para o gênero masculino.

É importante salientar aqui que essa diferença em relação aos outros estudos realizados com essa escala pode relacionar-se com o fato desta amostra ser composta exclusivamente por adolescentes e jovens, enquanto nos outros estudos a amostra também envolvia crianças.

Outro aspecto a ser destacada consiste no tamanho da amostra que é significativamente inferior, quando comparada às do estudo de Teodoro et al. (2005), que contou com 382 participantes, e às do estudo de Méndez, Hidalgo e Inglés (2002), que teve 481 sujeitos.

Um estudo de Negreiros (2003) sobre agressividade em Portugal, no qual foi utilizado um questionário desenvolvido para essa pesquisa, apresentaram-se também características interessantes quanto à diferença entre gêneros em relação aos comportamentos antissociais.

Nesse estudo, o autor subdividiu essa categoria em três grupos: furto, agressão e vandalismo. Os resultados são marcantes ao demonstrar uma distinção entre os gêneros nesse sentido. Os jovens do sexo masculino, quando questionados sobre a ocorrência desses comportamentos nos últimos trinta dias, responderam positivamente em 6,8% para furto, 20,56% para agressão e 12,3% para vandalismo, contra 1,6%, 8,9% e 3,9% entre os participantes do sexo feminino, respectivamente.

No presente estudo, embora as médias encontradas nesse fator (Agressividade/Comportamento Antissocial) não tenham apresentado diferenças significativas entre gêneros, é importante salientar que essas médias não se apresentaram altas, ficando entre 1,77 (meninos) e 1,70 (meninas). Também é importante frisar que as questões das escalas utilizadas nos diferentes estudos são bastante distintas, dado que a MESSY praticamente não contempla comportamentos enquadráveis como furto ou vandalismo.

Um estudo de Lopes Neto (2005) envolvendo bullying e agressividade faz um panorama sobre o assunto na literatura internacional. O autor aponta que a agressividade e as práticas antissociais entre alunos de instituições de educação básica são menos frequentes no ensino médio e na educação infantil, observando-se aumento da prevalência dessas práticas entre alunos de 11 a 13 anos de idade, no ensino fundamental. Lopes Neto também salienta que os meninos compõem a maior parte dos agressores.

Diversos estudos têm apontado características marcantes das instituições de ensino e do aparato social-familiar no desenvolvimento das habilidades sociais (BANDEIRA, 2006; TEODORO et al., 2005; BOLSONI-SILVA, 2002; DEL PRETTE e DEL PRETTE, 1998; LOPES NETO, 2005). As evidências são variadas, mas tendem a valorizar o a escola no processo de socialização do estudante, bem como suas características socioeconômicas e as características da comunidade que permeia e que medeia a relação da escola com o aluno (pais, professores e funcionários, por exemplo).

Nesse sentido, por exemplo, Teodoro (2005) aponta significativas diferenças nas habilidades sociais entre alunos de instituições de ensino de bairros de classe média e de instituições de ensino localizadas em favelas, sendo que neste último grupo observaram-se valores mais baixos. O autor salienta que diversas condições socioeconômicas, stress

psicológico, além de questões relacionadas ao relacionamento familiar (como desemprego e violência) podem estar relacionadas a esse panorama de desigualdade observado no âmbito das habilidades sociais.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não oferece uma amostra representativa da população e procedimentos estatísticos que permitam fazer grandes generalizações. Mas é possível arriscar algumas problematizações acerca dos dados encontrados, relacionando com situações observadas no cotidiano escolar. Um questionamento aceitável seria a possível oposição entre escores de agressividade são tão baixos e os episódios de violência relacionados ao contexto escolar, costumeiramente divulgados pela mídia. São muitos os casos de professores vítimas de atentados e de violências de diversas proveniências, em alguns casos, dos próprios alunos. Também tem sido frequente nos diversos meios de comunicação a ampla divulgação de brigas entre alunos e entre grupos dentro e fora de instituições de ensino.

Aqui cabe uma reflexão rápida: o que será que provoca tantos casos de violência e agressividade? São os próprios jovens que se agredem mutuamente e acabam provocando esses episódios? Ou será que essas agressões – entre os próprios jovens ou contra outras pessoas – apenas refletem o ambiente coercitivo, a cultura da competição, dentre outras características do ambiente em que vivem que podem evocar comportamentos agressivos e antissociais?

Por outro lado, quando observamos baixos escores nos fatores Solidão/Ansiedade Social, é interessante pensar em como esses jovens tendem a se relacionar o tempo todo, principalmente com o auxílio dos diversos recursos tecnológicos, como dispositivos móveis que dão amplo acesso às redes e comunidades sociais. Cabe aqui outro questionamento: podem esses jovens, sentirem-se, de fato, sempre próximos ou acompanhados de pessoas por conta do auxílio dos recursos tecnológicos?

Finalizando, os altos escores no fator Habilidades Sociais podem até desencadear, nos leitores mais pessimistas ou céticos, questionamentos como: será que esses jovens são tão assertivos e sociáveis quanto esses dados sugerem?

Também é indicado que se realizem novos estudos com a escala MESSY, utilizando-se de amostras maiores e mais representativas da população aqui estudada. Desse modo será possível obter novos dados que auxiliem na discussão a respeito das habilidades sociais em alunos do ensino médio, possibilitando um aprofundamento nas questões aqui levantadas.

Realmente é necessário reconhecer os limites de pesquisas de autorrelato, como o presente trabalho. Mas é interessante observar que, ao menos, alguma atitude de inclinação, de desejo de se relacionar e de se posicionar em relação ao mundo das relações sociais é fortemente presente nesses jovens.

8 – REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília-DF: MEC/UNESCO, 2003.

ANASTASI, A. E URBINA, S. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; MAGALHÃES, T. Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 271-282, 2009.

BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (2006). Habilidades Sociais e Variáveis Sociodemográficas em Estudantes do Ensino Fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 541-549, 2006.

BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; PIRES, L.G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 53-62, 2006.

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

BOLSONI-SILVA, A. T., DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, G., MONTAGNER, A. R., BANDEIRA, M., DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. In BANDEIRA, M., DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE (Orgs.) **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.1-45.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse estatística da educação básica, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 09 set. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse estatística da educação básica, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil**. MEC – Secretaria de Ensino Básico, 2010.

BRASIL. Metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil. Brasília: Inep, 2007. (Textos para Discussão: Série Documental, 27).

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Séries estatísticas e séries históricas. Brasília, DF: IBGE, 1995. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. *Sinopse estatística da educação básica 2006*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do Lazer e do Tempo livre dos jovens brasileiros. In: Abramo, H. W.; Branco, P. P. M. (org) **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2005, p. 175-214.

BRYANT, B. An Index of Empathy for Children and Adolescents, **Child Development**, Malden, v. 53, p. 413-425, 1982.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. Porto Alegre: Art Med, 1999.

CHOU, K. L. The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Reliability and validity of a Chinese translation, **Personality and Individual Differences**, v. 22, p. 123-125, 1997.

COSTA, A. C. G. **Tempo de Servir: o Protagonismo Juvenil passo a passo: um Guia para o Educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2006.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa. Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIS, M. H. Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach, **Journal of personality and social psychology**, v. 44, n. 1, p. 113-136, 1983.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DE ROSE, J. C. Consciência e Propósito No Behaviorismo Radical. In: Prado Jr., B.. (Org.). **Filosofia e Comportamento**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 67-91.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z.A.P.

(Orgs.), **Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações**, Petrópolis: Vozes, 2009, p.187-229.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**, Curitiba, 6 (3), p. 205-215, 1998.

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

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. (Orgs), **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas, Alínea. 2003

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In Z. A. P. Del Prette (org), **Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida**, Campinas: Alínea, 2001. p. 113-141

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais (HIS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças: Manual de Aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; VILLA, M. N. B.; FREITAS, M. G., DEL PRETTE, A. Estabilidade temporal do Inventário de Habilidades Sociais Conjugais (IHSC), **Avaliação Psicológica**, v. 7, p. 67-74, 2008.

DIAS, T. P.; FREITAS, L. C., DEL PRETTE, Z. A. P. Validação de uma escala de habilidades sociais e problemas de comportamento para pré-escolares (PKBS). In II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HABILIDADES SOCIAIS, Rio de Janeiro, RJ: **Anais**, 2009.

DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. **Sociologie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1992.

ENEM – Brasil. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/enem/enem>> 2012. Acesso em 11/11/2012.

FALCONE, E. O. et al. Inventário de Empatia (IE): Desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 7, p. 321-334, 2008.

FEITOSA, F. B., MATOS, M. G. de, DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. Desempenho Acadêmico e Interpessoal em Adolescentes Portugueses. **Psicologia em Estudo**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 259-266, 2009.

FELÍCIO, F.; BIONDI, R. L.; GREMAUD, A. **Indicador de Efeito-Escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil**. Brasília: Inep, 2007. (Textos para Discussão: Série Documental, 27).

FILMUS, D. **Ensino médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente**. Brasília: UNESCO / MEC – SEMTEC, 2002.

FERRETTI, C.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

GALEF, B. G., Jr., STEIN, M. Demonstrator influence on observer diet preference: Analysis of critical social interactions and olfactory signals, **Animal Learning and Behavior**, New York, v. 13, p. 31-38, 1985.

GRESHAM, F. M., ELLIOT, S.M. Social skills as a primary learning disability. **Journal of Learning Disabilities**, v. 22, p. 120-124, 1989.

GRESHAM, F. M., ELLIOTT, S.M. **Social Skills Rating System**. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.

GRESHAM, F. M. Análise do Comportamento aplicada às habilidades sociais. In DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z.A.P. (Orgs.) **Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações**, Petrópolis: Vozes, 2009. p. 187-229.

GRESHAM, F. M. Social skills and learning disabilities: causal, concomitant or correlational? **School Psychological Review**, Bethesda, n. 21, p. 348-360, 1992.

HOFMANN, S. G., DIBARTOLO, P. M. An instrument to assess self-statements during public speaking: scale development and preliminary psychometric properties. **Behavior Therapy**, v. 31, n. 3, p. 499-515, 2000.

IBGE – Cidades@ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=350950#>, 2010. Acesso em 11/11/2012.

INSTITUTO CIDADANIA. **Perfil da Juventude Brasileira**. Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2003.

KAVALE, K. A., FORNESS, S. R. Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. **Journal of Learning Disabilities**, Riverside, v. 29, p. 226-237, 1996.

LOPES NETO, A. A. Bullying – Comportamento Agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-171, 2005.

MALECKI, C. K., ELLIOTT, S. N. Children's social behavior as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. **School Psychology Quarterly**, v. 17, n. 1, Washington, p. 1-23, 2002.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do Abismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATOS, M. G., SPENCE, S. Prevenção e saúde positiva em crianças e adolescentes. Em M. G. Matos (Org) **Comunicação, Gestão de conflitos e saúde na escola**, 2008. p. 56-73.

MATSON, J. L.; ROTATORI, A. F.; HELSEL, W. J. Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). **Behavior Research and Therapy**, v. 21, n. 4, p. 335-340, 1983.

MÉNDEZ, F. X.; HIDALGO, M. D.; INGLÉS; C. J. The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. **European Journal of Psychological Assessment**, Boston, v. 18, p. 30-42, 2002.

MERRELL, K. W. **Preschool and Kindergarten Behavior Scales** (2th ed). Austin, TX: PRO-ED, 2003.

MOLINA, R. C. M., DEL PRETTE, Z. A. P. **Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem**. Psico-USF, Itatiba, v. 11, n. 1, p. 53-63, 2006.

MURTA, S. G Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p. 283-291, 2005.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**. v. 15, n. 1, Ponta Grossa, p. 77-87, 2007.

NEGREIROS, J. Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar. In J. A. Correia e M. Matos (Org.),

Violência e Violências da e na Escola, Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2003. p. 73-82.

NERI, M. C. **O tempo de permanência na escola e os sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2009.

NEUBAUER, R. et al. Ensino Médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, 2011.

NEURINGER, A., NEURINGER, M. Learning by following a food source. **Science**, v. 184, p. 1005-1008, 1974.

OSÓRIO, F. L.; CRIPPA, J. A. S., LOUREIRO, S. R. Escala para auto-avaliação ao falar em público (SSPS): Adaptação transcultural e consistência interna da versão brasileira. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 35, p. 207-211, 2008.

PASQUALI, L., GOUVEIA, V. V. Escala de Assertividade Rathus – RAS. Adaptação Brasileira. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 6, p. 233-249, 1990.

PEREIRA, J. P. **A escola secundária numa sociedade de mudança**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PORTAL BRASIL – Ensino Médio, 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/ensino-medio>> Acesso em 11/11/2012.

RATHUS, S. A. A 30-item schedule for assessing assertive behavior. **Behavior Therapy**, v. 4, p. 398-406, 1973.

REGER, R. Psicólogo escolar: educador ou clínico? Em: M. H. Souza Patto (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**, São Paulo: T. A. Queiroz, 1989. p. 9-16.

REMSCHMIDT, H., MATTEJAT, F. **Der Familien-Identifikations-Test (FIT). Manual** [The Family Identification Test. Manual]. Göttingen, Deutschland: Hogrefe, 1999.

RIBEIRO, J.; KOLLER, S. H., CAMINO, C. Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil, **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 18, p. 43-53, 2001

ROCHA, M. M.; SILVARES, E. F. M. Competências de jovens brasileiros: Fator de proteção para problemas comportamentais. In: Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 7, 2008, Braga. **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**. Braga: Universidade do Minho, 2008. Disponível em: <http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiSaude_10.pdf> Acesso em 12/10/2012.

SAEB – Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/escalas-da-prova-brasil-e-saeb1>> Acesso em 11/11/2012.

SAMPAIO, L. R. et al. Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do *Interpersonal Reactivity Index* (IRI). **Psico**, Porto Alegre – PUCRS, v. 42, n. 1, p. 67-76, 2011.

SANTOS, L. C., MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 377-394, 1999.

SAUNDERS, S. A., GREEN, V. Evaluating the social competence of young children: A review of the literature. **Early Child Development and Care**, v. 87, p. 39-46, 1993.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO – Central de Atendimento, 2012. Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index_escolas.asp > Acesso em 11/11/2012.

SILVA, D.; SIMON, F.O. Abordagem Quantitativa de Análise de Dados de Pesquisa: Construção e Validação de Escala de Atitude. **Cadernos do CERU**, série 2, n. 16, 12, p. 11-27, 2005.

SKINNER, B. F. **Ciencia e comportamento humano**. 10. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

SPENCE, S.H., LIDDLE, B. Self-report measures of social competence for children: An evaluation of social skills for youngsters and the List of Social Situation Problems. **Behavioral Assessment**, v. 12, p. 317-336, 1990.

SPÓSITO, M. P. (Des)encontros entre jovens e a escola. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

SWANSON, H. L., MALONE, S. Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. **School Psychology Review**, v. 21, n. 3, p. 427-443, 1992.

SWICK, K. J., HASSEL, T. Parental efficacy and the development of social competence in young children. **Journal of Instructional Psychology**, v. 17, n. 1, p. 24-32, 1990.

TEIXEIRA, M. L. T. Juventude, exclusão e processos educativos. In: Azzi, R. G.; Gianfaldoni, M. H. T. A. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 239-252.

TEODORO, M. L. M. et al. The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 39, p. 2, p. 239-246, 2005.

VAUGHN, S., HOGAN, A. Social competence and learning disabilities: A prospective study. In: H. L. Swanson e B. K. Keogh (Orgs.). **Learning Disabilities: Theoretical and Research Issues**, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1990. p. 175-191.

VILLA, M. B. **Habilidades Sociais no casamento: Avaliação e contribuição para a satisfação conjugal**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, 2005.

WAGNER, M. F.; OLIVEIRA, M. S. Estudo das habilidades sociais em adolescentes usuários de maconha. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p.101-110, 2009.

WAGNER, M. F.; OLIVEIRA, M. S. Habilidades sociais e abuso de drogas em adolescentes. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p.101-116, 2007.

ZIBAS, D. M. L. Refunda o Ensino Médio? Alguns Antecedentes e Atuais Desdobramentos das Políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 92, p. 1067-1086, 2005.

ZIBAS, D. M. L.; KRAWCZYK, N. **Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do Ensino Médio: relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do Participante

Prezados pai, mãe e/ou responsável,

Contamos com a participação de seu filho na presente pesquisa, cujo objetivo geral é analisar as variáveis relativas às vivências acadêmicas e escolares dos estudantes de ensino médio. Este estudo é integrante do Projeto de Pesquisa intitulado: **Investigando aportes da teoria social cognitiva e estrutura de metas de sala de aula em contexto de ensino médio**, coordenado pela pesquisadora, **Roberta Gurgel Azzi**, da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Este estudo será realizado por meio da análise das respostas obtidas ao Questionário de Caracterização, à Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Médio, aos Inventários de Autorregulação da Aprendizagem, ao MESSY, à escala de autoficácia emocional e à escala de autoeficácia social.

Vale ressaltar que a cooperação dos estudantes é voluntária e sigilosa. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar. Não há riscos nem benefícios previsíveis para os participantes. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação da pesquisa você não terá nenhum gasto.

Agradecemos sua colaboração.

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas
E-mail: neapsi@teoriasocialcognitiva.net.br

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa: 19-3521-8936

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 CEP 13083-887, Campinas, SP.

Eu, responsável pelo estudante _____

da ____ série do Ensino Médio, autorizo-o a participar da pesquisa **Investigando aportes da teoria social cognitiva e estrutura de metas de sala de aula em contexto de ensino médio**, a ser realizada pelos pesquisadores da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Assinatura: _____ RG: _____ Data: ____/____/____

Prezado aluno, contamos com a sua participação neste estudo cujo objetivo foi descrito acima.

Agradecemos a sua participação,

Pesquisadores

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em participar deste estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados. Para tanto, uma via desse documento ficará sob meus cuidados.

Nome:

Série: Escola: Cidade:

Assinatura do aluno:.....Data:...../...../.....

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do Pesquisador

Prezados pai, mãe e/ou responsável,

Contamos com a participação de seu filho na presente pesquisa, cujo objetivo geral é analisar as variáveis relativas às vivências acadêmicas e escolares dos estudantes de ensino médio. Este estudo é integrante do Projeto de Pesquisa intitulado: **Investigando aportes da teoria social cognitiva e estrutura de metas de sala de aula em contexto de ensino médio**, coordenado pela pesquisadora, **Roberta Gurgel Azzi**, da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Este estudo será realizado por meio da análise das respostas obtidas ao Questionário de Caracterização, à Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Médio, aos Inventários de Autorregulação da Aprendizagem, ao MESSY, à escala de autoeficácia emocional e à escala de autoeficácia social.

Vale ressaltar que a cooperação dos estudantes é voluntária e sigilosa. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar. Não há riscos nem benefícios previsíveis para os participantes. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação da pesquisa você não terá nenhum gasto.

Agradecemos sua colaboração.

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

E-mail: neapsi@teoriasocialcognitiva.net.br

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa: 19-3521-8936

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 CEP 13083-887, Campinas, SP.

Eu, responsável pelo estudante _____

da ____ série do Ensino Médio, autorizo-o a participar da pesquisa **Investigando aportes da teoria social cognitiva e estrutura de metas de sala de aula em contexto de ensino médio**, a ser realizada pelos pesquisadores da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Assinatura: _____ RG: _____ Data: ____/____/____

Prezado aluno, contamos com a sua participação neste estudo cujo objetivo foi descrito
acima. Agradecemos a sua participação,

Pesquisadores

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em participar deste estudo, ciente que
poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do
conjunto de dados. Para tanto, uma via desse documento ficará sob meus cuidados.

Nome:

Série: Escola: Cidade:

Assinatura do aluno:.....Data:...../...../.....

ANEXO 2 – Questionário de Caracterização do Participante

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Nome: Data: / /
Idade: Gênero: () feminino () masculino
Período: Série:
Escola: Cidade:

1. Cursou o Ensino fundamental em: () escola pública () escola privada
2. O tipo do curso do Ensino Fundamental foi: () convencional – 1ª a 8ª série () supletivo
3. Pretende concluir o Ensino médio? sim () não ()
4. Pretende ingressar no ensino superior? sim () não ()
5. Já repetiu algum ano/série? sim () não () Se sim, qual?
6. Exerce trabalho remunerado? sim () não ()
 - 6.1 Se sim, este trabalho:
() ocorre em períodos alternados ou sem horário fixo
() ocupa apenas um período do dia
() é em tempo integral
 - 6.2 Número médio de horas semanais de trabalho:.....
7. Até que nível seu pai estudou?
 - a) ensino fundamental incompleto e) ensino superior incompleto
 - b) ensino fundamental completo f) ensino superior completo
 - c) ensino médio incompleto g) não sei
 - d) ensino médio completo
8. Até que nível sua mãe estudou?
 - a) ensino fundamental incompleto e) ensino superior incompleto
 - b) ensino fundamental completo f) ensino superior completo
 - c) ensino médio incompleto g) não sei
 - d) ensino médio completo

ANEXO 3 – Tabelas referentes aos dados caracterização dos participantes

Participantes do estudo, segundo Idade

Idade (anos)	Frequência	Percentual
14	8	3,65
15	68	31,05
16	47	21,46
17	58	26,48
18	34	15,53
19	4	1,83

Já repetiu algum ano ou série?

	Frequência	Percentual
SIM	31	14,55
NÃO	182	85,45
Não respondeu	6	---

Participantes do estudo, segundo série do ensino médio

Série	Frequência	Percentual
1 ^a	81	36,99
2 ^a	60	27,40
3 ^a	78	35,62

Participantes por Escola

Escola	Frequência	Percentual
A	147	67,12
B	72	32,88

Pretende ingressar no ensino superior?

	Frequência	Percentual
SIM	200	94,79
NÃO	11	5,21
Não respondeu	8	---

Exerce trabalho remunerado?

	Frequência	Percentual
SIM	77	36,32
NÃO	135	63,68