

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**HABILIDADES SOCIAIS E QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Marcela Mangili Esteves

**SÃO CARLOS – SP
2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

HABILIDADES SOCIAIS E QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Marcela Mangili Esteves

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

SÃO CARLOS – SP

2018



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
Marcela Mangili Esteves
São Carlos, 13/03/2018

Prof.^a Dr.^a Zilda Aparecida Pereira Del Prette (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof.^a Dr.^a Elaine Cristina Gardinal Pizato
Faculdades Integradas de Jaú/ FIJ

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Joan Barham
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 09h00 no dia 13/03/2018.

Comissão Julgadora:
Prof.^a Dr.^a Zilda Aparecida Pereira Del Prette
Prof.^a Dr.^a Elaine Cristina Gardinal Pizato
Prof.^a Dr.^a Elizabeth Joan Barham

Homologada pela CPG-PPGPsí na
_____ª Reunião no dia ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Débora Hollanda de Souza
Coordenadora do PPGPsí

Apoio Financeiro:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Dedico este trabalho aos professores que participaram da minha formação e da minha pesquisa e, em especial, aos professores da minha família. Essa é uma profissão muito nobre e árdua. A todos vocês o meu carinho e admiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pois Ele sabe de todas as minhas conquistas, mas também os desafios que enfrentei para chegar até aqui e sempre me abençoou com força e sabedoria, solicitadas em todas as minhas orações.

Aos meus pais, Tônico e Marineusa, e ao meu noivo, Paulo Gabriel, que me apoiaram desde a primeira vez que expressei o desejo de fazer mestrado, e mais do que isso, me ajudaram a torna-lo realidade. Aos meus irmãos, Lucas e Gabriela, amigos e outros familiares, que sempre estiveram ao meu lado, seja ouvindo, torcendo, orientando ou rezando. Amo todos vocês!

À Zilda, pelo carinho desde o primeiro contato e por contribuir para minha formação e amadurecimento tanto pessoal, quanto profissional. A todo o grupo do laboratório, pelo apoio, risos e aprendizagens, em especial à Amélie, por me fazer ver São Carlos como um lar e pela parceria e amizade maravilhosa que foi cultivada.

Às professoras Elizabeth Joan Barham e Raquel Martins Sartori, pelo carinho, dedicação e contribuições ao meu trabalho, e, em especial, à professora Elaine Cristina Gardinal Pizato, que fez parte dessa trajetória desde o Ensino Médio, foi minha professora na graduação, contribuiu para minha inserção no mestrado e, agora, conclusão do mesmo.

A todos os professores do programa, que muito me agregaram e à Marinéia, que é uma funcionária e pessoa exemplar, sempre disposta a ajudar a todos.

Às diretorias, diretores, coordenadores e professores que me receberam tão bem e tornaram esse estudo possível. E por fim, a CAPES, pelo apoio financeiro à minha pesquisa.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	IX
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	X
RESUMO.....	XI
ABSTRACT.....	XII
INTRODUÇÃO	
Condições de trabalho e qualidade de vida do professor no Brasil.....	1
Habilidades sociais e qualidade de vida.....	6
Habilidades sociais.....	8
Qualidade de vida e habilidades sociais do professor.....	10
OBJETIVO.....	14
MÉTODO.....	15
Participantes.....	15
Instrumentos.....	16
Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette-2016)	16
Questionário sobre Qualidade de Vida (WHOQOL-Abreviado).....	17
Questionário Critério-Brasil.....	18
Questionário sociodemográfico.....	18
Procedimento.....	18
Coleta de dados.....	19
TRATAMENTO DE DADOS.....	20
RESULTADOS.....	21
Habilidades sociais e qualidade de vida.....	21

Habilidades sociais, qualidade de vida e variáveis sociodemográficas.....	22
<i>Habilidades sociais e qualidade de vida com controle da idade.....</i>	<i>23</i>
<i>Habilidades sociais e qualidade de vida com controle do tipo de formação.....</i>	<i>24</i>
<i>Habilidades sociais e qualidade de vida com controle do tempo de experiência.....</i>	<i>25</i>
<i>Habilidades sociais e qualidade de vida com controle do número de alunos na sala de aula.....</i>	<i>25</i>
<i>Habilidades sociais e qualidade de vida com controle da carga horária de trabalho.....</i>	<i>26</i>
<i>Habilidades sociais e qualidade de vida com controle da classe socioeconômica.....</i>	<i>27</i>
<i>Análise geral das correlações após controle de alguma das variáveis.....</i>	<i>28</i>
DISCUSSÃO.....	28
CONCLUSÃO.....	33
REFERÊNCIAS.....	35
APÊNDICES.....	47
Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	48
Apêndice 2. Conhecendo um pouco mais sobre você.....	50
ANEXOS.....	53
Anexo 1. Parecer do Comitê de Ética.....	54
Anexo 2. Distribuição de itens no IHS-Del Prette-2016.....	58
Anexo 3. Questionário sobre Qualidade de Vida (WHOQOL - Abreviado)	60
Anexo 4. Distribuição de itens no WHOQOL-Abreviado.....	64
Anexo 5. Questionário Critério Brasil.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características sociodemográficas das participantes.....	15
Tabela 2. Análise da normalidade da amostra.....	20
Tabela 3. Coeficiente de Correlação de Pearson (r) entre habilidades sociais e qualidade de vida.....	21
Tabela 4. Coeficiente de Correlação de Pearson (r) entre habilidades sociais, qualidade de vida e variáveis sociodemográficas.....	22
Tabela 5. Coeficientes de Correlação de Pearson (C) e Parcial (P) entre habilidades sociais e qualidade de vida, ajustado pela variável idade.	23
Tabela 6. Coeficientes de Correlação de Pearson (C) e Parcial (P) entre habilidades sociais e qualidade de vida, ajustado pela variável “tipo de formação”.....	24
Tabela 7. Coeficientes de Correlação de Pearson (C) e Parcial (P) entre habilidades sociais e qualidade de vida, ajustado pela variável “tempo de experiência como professora”.....	25
Tabela 8. Coeficientes de Correlação de Pearson (C) e Parcial (P) entre habilidades sociais e qualidade de vida, ajustado pela variável “número de alunos na sala de aula”.....	26
Tabela 9. Coeficientes de Correlação de Pearson (C) e Parcial (P) entre habilidades sociais e qualidade de vida, ajustado pela variável “carga horária de trabalho”	26
Tabela 10. Coeficientes de Correlação de Pearson (C) e Parcial (P) entre habilidades sociais e qualidade de vida, ajustado pela variável “classe socioeconômica”.....	27
Tabela 11. Análise de correlações após controle de uma ou mais variáveis sociodemográficas.....	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA: Associação Brasileira de Anunciantes

ABEP: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa

ABIPEME: Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado

ANEP: Associação Nacional das Empresas de Pesquisa de Mercado

C: Coeficientes de Correlação de Pearson

D1: Domínio 1

D2: Domínio 2

D3: Domínio 3

D4: Domínio 4

DP: Desvio Padrão

F1: Fator 1

F2: Fator 2

F3: Fator 3

F4: Fator 4

F5: Fator 5

HS: Habilidades Sociais

IHS: Inventário de Habilidades Sociais

M: Média

N: Número de participantes

P: Correlação Parcial

QV: Qualidade de Vida

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TCLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

WHO: World Health Organization

WHOQOL-abr: World Health Organization Quality of Life- Abbreviated

Esteves, M. M. (2018). *Habilidades sociais e qualidade de vida de professores do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP.

RESUMO

As condições de trabalho dos professores de Educação Fundamental são reconhecidamente precárias, comprometendo sua saúde física e mental e, conseqüentemente, sua qualidade de vida. Um dos fatores de qualidade de vida é um bom repertório de habilidades sociais, que pode contribuir para relações interpessoais mais produtivas e satisfatórias, inclusive para a qualidade da interação professor-aluno e, por essa via, para o processo de ensino-aprendizagem. O presente estudo analisou indicadores de habilidades sociais (HS) e de qualidade de vida (QV) de professores, levando em conta as variáveis sociodemográficas, que poderiam moderar essa relação. Participaram 85 professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas de duas cidades do interior paulista, que completaram o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette-2016), o Questionário de Qualidade de Vida (WHOQOL-abreviado) e dois questionários sociodemográficos (Critério-Brasil e “Conhecendo um pouco mais sobre você”). Foram efetuadas análises inferenciais de correlação entre HS e QV, adotando-se nível de significância $p \leq 0,05$. Os resultados indicaram uma correlação positiva entre HS e QV, principalmente entre o Escore Geral de HS, Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) e Fator 2 (Expressão de sentimento positivo) com o Escore Geral de QV, Domínio 2 (Psicológico) e Domínio 4 (Meio Ambiente). As principais alterações ao realizar-se o controle das variáveis idade, formação, experiência como docente e classe socioeconômica, foram o aumento das correlações do Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) com o Escore Geral de QV, bem como com o Domínio 4 (Meio Ambiente). Além disso o Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) passou a se correlacionar com o Domínio 1 (Físico). Em contrapartida, o Fator 2 (Expressão de sentimento positivo) deixou de se correlacionar com qualquer outra variável de QV quando controlada a classe socioeconômica e quando controlada a idade, deixou de ter correlação significativa com os Domínios 1 (Físico) e 4 (Meio Ambiente). As variáveis “quantidade de alunos por sala de aula” e “carga horária de trabalho” não se mostraram moderadoras da relação entre HS e QV. Pode-se concluir que há relação entre HS e QV de professores do ensino fundamental e que algumas variáveis sociodemográficas podem ser moderadoras dessa relação, enquanto outras, não. São discutidas implicações para pesquisas futuras com base nos resultados.

Palavras-chave: Habilidades Sociais, Qualidade de Vida, Professor de Ensino Fundamental.

Esteves, M. M. (2018). *Social skills and quality of life of Elementary School teachers*. Master's thesis, Graduate Program in Psychology, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP.

ABSTRACT

The working conditions of elementary school teachers are known to be of low quality, compromising their physical and mental health and, consequently, their quality of life. One factor that contributes to quality of life is a good repertoire of social skills, which may contribute to more productive and satisfactory interpersonal relationships, including the quality of teacher-student interactions and, thus, to the teaching-learning process. The present study analyzed indicators of quality of life (QOL) and social skills (SS) of teachers, taking into account sociodemographic variables which could moderate this relation. Participants were 85 teachers of 1st to 5th grade students, working in public schools in two cities in the interior of São Paulo, who completed the Social Skills Inventory (IHS-Del-Prete-2016), the Quality of Life Questionnaire (WHOQOL-abbreviated) and two sociodemographic questionnaires (Brazil Socioeconomic Criteria and "Getting to know a little more about you"). Descriptive analyses were performed for the SS and QOL measures as well as inferential analyses of the correlation between these variables, adopting a level of significance of $p \leq 0.05$. The results allow us to conclude that there is a positive correlation between SS and QOL, mainly between the SS General Score, Factor 1 (Conversational skills) and Factor 2 (Expression of positive feelings) with the General Score of QOL, Domain 2 (Psychological) and Domain 4 (Environment). The main changes that accented after controlling the variables age, training, experience as a teacher and socioeconomic class were the increase in the correlations of Factor 1 (Conversational skills) with the General Score QOL, as well as with Domain 4 (Environment). In addition, Factor 1 (Conversational skills) began to correlate with Domain 1 (Physical). On the other hand, Factor 2 (Expression of positive feelings) no longer correlated with any other variable of QOL, after controlling to socioeconomic class and age and, no longer had a significant correlation with Domains 1 (Physical) and 4 (Environment). The variables "number of students per classroom" and "workload" did not moderate the relationship between SS and QOL. It can be concluded that there is a relation between SS and QV of primary school teachers and that some sociodemographic variables may be moderators of this relationship, while others do not. Implications for future research based on results are discussed.

Keywords: Social Skills, Quality of Life, Elementary School Teacher.

Esta pesquisa teve como finalidade explorar e descrever a relação entre habilidades sociais e qualidade de vida de professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, é apresentada a motivação do presente estudo por meio da exposição das condições de trabalho do professor e suas implicações, seguidos da explanação dos conceitos de *habilidades sociais* e de *qualidade de vida* adotados e da justificativa sobre a importância de considerar a relação entre essas variáveis.

Condições de trabalho e qualidade de vida do professor no Brasil

Há um amplo reconhecimento das precárias condições de trabalho do professor no Brasil, especialmente no ensino público. Entre os aspectos citados na literatura e nos relatórios oficiais (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005; Gonçalves & Sposito, 2002; Horikawa & Jardim, 2010; Penteadó & Pereira, 2007; Saviani, 2009), pode-se destacar as condições de formação acadêmica (nem sempre suficientes para atender os desafios da sala de aula) e os baixos salários. Essa situação leva à dupla e até mesmo tripla jornada de trabalho, reduzindo ainda mais sua disponibilidade para aperfeiçoamento profissional e revertendo-se em piores condições de ensino e em maior dificuldade em atender aos requisitos para uma atuação profissional competente. Além disso, as condições físicas da escola e das salas de aula, reconhecidamente precárias sob as atuais políticas públicas, criam um ambiente pouco favorável ao ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o ensinar nem sempre está associado ao aprender, reduzindo o prazer e a gratificação profissional do educador e tornando inevitável seu desgaste físico e emocional.

Para Knüppe (2006), a desmotivação dos professores afeta diretamente a motivação dos alunos e, portanto, o processo de ensino-aprendizagem, podendo gerar consequências como repetência ou evasão escolar. Segundo o autor, professores que relatam chegar à sala de aula “empolgados” ou “cansados” influenciam de maneira positiva ou negativa,

respectivamente, o desempenho dos alunos. Outro ponto abordado pelo autor é o grande número de crianças em uma mesma sala de aula, que é desmotivador tanto para os professores, que alegam não conseguirem dar atenção e atender às necessidades de todos, quanto para os alunos, que se queixam da dificuldade na interação com o professor e com os colegas. Sendo assim, é possível concluir que a desmotivação do aluno também afeta o professor.

As condições citadas anteriormente se mostram associadas a uma pior qualidade de vida do professor. Para Pereira, Teixeira, Andrade e Silva-Lopes (2014), quanto maior a carga horária de trabalho e menor o salário e apoio a programas que visem a saúde do trabalhador, menor a qualidade de vida dos professores.

Segundo Carlotto e Palazzo (2006), a função do professor vai além da sua carga horária ou cargo, pois se inicia desde o planejamento e investigação, até avaliação e processos de recuperação. Esse profissional muitas vezes também é incumbido de orientar os alunos e atender aos pais, responsabilizado pelo cuidado com o patrimônio e convocado a participar de reuniões com os colegas professores, coordenação e outros eventos.

As políticas educacionais que regularizam o funcionamento geral da escola, os conteúdos teóricos a serem trabalhados com os alunos e as estratégias a serem adotadas, raramente possuem o envolvimento direto do professor. Sendo assim, muitos estressores presentes no dia a dia deste profissional estão fora do seu controle direto (Goulart-Junior & Lipp, 2008). As cobranças são muitas, mas em regra, o professor é excluído das decisões e propostas de reestruturações, sendo apenas um executor de ideias impostas por outros (Carlotto & Palazzo, 2006).

Em pesquisa sobre vivências de prazer e sofrimento de professores no ambiente de trabalho, Freitas e Facas (2013) encontraram vários indicadores que podem impactar negativamente sobre a qualidade de vida do professor. Entre eles destacam dois conjuntos

críticos: (a) queixas sobre o ambiente e condições de trabalho, tais como o número excessivo de alunos, a sobrecarga de trabalho, a pressão de pais e governo, a falta de monitores e profissionais que deem apoio, a precariedade do instrumento de trabalho, a carência de material para os alunos, o ambiente físico inadequado, a desvalorização salarial e a falta de reconhecimento; (b) danos à saúde, citados pelos professores em termos de prejuízos no sono, na voz, dores na coluna, estresse, frustração, desgaste, sobrecarga, esgotamento, tristeza e até mesmo depressão. Não obstante essas dificuldades, os professores relataram que buscam outras formas de gratificação no contexto escolar, tais como o envolvimento emocional com as crianças e a troca de ideias e experiências com os demais professores, visando à resolução de problemas.

Em estudo de revisão, Silva, Bolsoni-Silva, Rodrigues e Capellini (2015) arrolaram situações similares que podem oferecer riscos à saúde emocional e física do professor, como as condições físicas do ambiente de trabalho (ventilação, espaço, iluminação), organizacionais (jornada de trabalho, reconhecimento, remuneração) e infraestrutura escolar (capacitação dos professores, disponibilização de recursos materiais e didáticos). Além disso, analisaram a relação entre estas condições e o desfecho para o professor e seus alunos. Para as autoras “... quanto melhores as condições de trabalho, menor a incidência de adoecimentos físicos ou emocionais, maior a satisfação e sentimento de realização com o trabalho e, conseqüentemente, menor frequência de indicadores de problemas de comportamento nos alunos” (p. 371).

Segundo Souza et al. (2003), a docência era vista como uma profissão com prestígio social, segurança material e emprego estável até a década de 70, quando as demandas populacionais alteraram o funcionalismo da educação e ampliaram as responsabilidades do professor. Para os autores, as condições precárias sobre as quais esses profissionais passaram

a ser submetidos a partir da década de 90 levaram ao início de uma série de afastamentos por motivos de doença.

Em pesquisa realizada por Goulart-Junior e Lipp (2008), com professores de primeira a quarta série, os resultados evidenciaram que mais da metade da amostra apresentava sintomas de estresse, como cansaço excessivo e constante, tensão muscular, irritabilidade excessiva e sem causa aparente, angústia, ansiedade e problemas com a memória. Os autores afirmam que esse nível de tensão pode acarretar em problemas de saúde devido à sobrecarga do sistema imunológico, visto que o organismo estressado faz um maior esforço para se reequilibrar, sofrendo assim um desgaste.

A fim de atingir os objetivos exigidos, o professor muitas vezes sofre um sobreesforço, que quando não tratado pode acarretar em um sofrimento psíquico, transtornos mentais e, posteriormente, em afastamento da função (Gasparini et al., 2005). A relação entre os fatores estressantes do trabalho e consequências como esgotamento, problemas no sono e depressão também foram comprovados em estudos em outros países (Esterym-Behar et al., 1990).

Caso os professores fiquem expostos a fatores estressores por um período prolongado, esses profissionais podem desenvolver a Síndrome de Burnout, entendida por Harrison (1999) como um tipo de estresse duradouro relacionado a situações do trabalho e referida por Silva (2006) como “síndrome da desistência”, onde o profissional sofre a perda de energia para trabalhar. Para Maslach e Jackson (1981) ela é caracterizada por uma forte tensão emocional ao lidar excessivamente com outros indivíduos e pode ser dividida em três dimensões independentes, porém relacionadas, que são a exaustão emocional, a despersonalização e a diminuição da realização pessoal no trabalho. Especificamente, no caso dos professores, o *burnout* pode acarretar em problemas físicos e mentais como, por exemplo, alienação e apatia,

afetando até mesmo o objetivo deste profissional dentro da sala de aula (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Segundo Santos e Sobrinho (2011), os casos de Síndrome de *Burnout* ocorrem predominantemente com professores e estão associados às características desta função, como o número de alunos por sala, tarefas extraclasse, cobranças, alunos indisciplinados, alunos que ameaçam verbal e fisicamente, a carga horária de trabalho, baixa remuneração, falta de reconhecimento profissional e a falta de preparação para a prática da docência. Segundo Carlotto e Palazzo (2006), quanto maior o número de alunos e o número de horas trabalhadas, maior a exaustão emocional do professor, e quanto pior o comportamento dos alunos, maior distanciamento afetivo e sentimento de falta de realização profissional.

A baixa realização pessoal no trabalho e insatisfação do professor tem sido relacionada com as condições físicas da escola (Ferenhof & Ferenhof, 2006), falta de reconhecimento da profissão, cobrança excessiva (Farber, 1991) e agressividade, desinteresse e indisciplina por parte dos alunos (Carlotto & Palazzo, 2006; Silva, 2006). Segundo Oliveira (2016) as agressões verbais e ameaças de alunos contra professores têm aumentado, e as agressões físicas, ainda que com menor frequência, também ocorrem. Para o autor, muitos professores estão desmotivados, pois sentem que perderam a autoridade dentro da sala de aula e sofrem com a indisciplina e desrespeito por parte dos alunos. Assim como na França e na Inglaterra, no Brasil, o tipo de violência mais comum no âmbito escolar é a verbal (Debarbieux & Blaya, 2002).

Em estudo sobre a qualidade de vida de professores do ensino fundamental da rede municipal de Jequié-BA, Rocha e Fernandes (2008) utilizaram instrumento SF-36 para avaliação, o qual teve como os dois domínios piores avaliados os de dor e vitalidade. Os principais aspectos que comprometem a vitalidade do professor são: o ritmo frenético e acelerado de trabalho, a postura inadequada, principalmente de braços e pescoço, e a

concentração prolongada numa mesma tarefa (Delcor et al., 2004), bem como o número excessivo de alunos dentro de uma sala de aula e a baixa remuneração recebida pelo professor (Marchiori, Barros & Oliveira, 2005). Para Lapo e Bueno (2003), os baixos salários, o desprestígio profissional, as condições precárias, a insatisfação no trabalho são, inclusive, as principais causas do professor abandonar sua profissão.

Com base nos estudos citados anteriormente, pode-se perceber que diversos fatores prejudicam a qualidade de vida do professor e afetam a maneira como este se relaciona com os alunos dentro da sala de aula. Conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido, contribuindo ainda mais para sentimentos de angústia e fracasso e para o desgaste da saúde física e mental do professor.

Ser professor exige um ritmo de trabalho intenso e muita concentração para elaboração de tarefas e conclusão de metas, sendo importante um equilíbrio físico e emocional. Entretanto, nem sempre esses profissionais apresentam condições ou recursos próprios para lidarem com certas situações impostas e não lhe é fornecido nenhum suporte profissional por meio de um médico ou psicólogo, sendo necessário com urgência a promoção de trabalhos preventivos visando a capacitação e preparação para os desafios da atuação do professor (Goulart-Junior & Lipp, 2008). Uma possibilidade seria a realização de treinamento em habilidades sociais, mas para isso, no entanto, é importante verificar a relação existente entre habilidades sociais, qualidade de vida e professores.

Habilidades sociais e qualidade de vida

Diversos estudos têm mostrado que indivíduos socialmente competentes apresentam melhor qualidade de vida e melhor saúde física e mental, estabelecendo relacionamentos interpessoais mais produtivos e satisfatórios (Carneiro, Falcone, Clark, Del Prette & Del Prette, 2007; Del Prette & Del Prette, 2008; Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2009;

Lucca, 2004). A Organização Mundial da Saúde (World Health Organization - WHO) define qualidade de vida - associada à saúde mental - como sendo "... a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações"; e a saúde mental como "o estado de bem-estar, no qual o indivíduo percebe as próprias habilidades, pode lidar com os estresses normais da vida, é capaz de trabalhar produtivamente e está apto a contribuir com sua comunidade" (WHO, 2001, p. 25). Concluiu-se que as duas definições estão parcialmente superpostas e que o conceito de saúde da OMS, há tempo, deixou de ser entendido somente como a ausência de doença.

Conforme Lucca (2004), a aquisição de um repertório elaborado de habilidades sociais contribui tanto para a qualidade de vida, quanto para uma boa saúde mental, uma vez que proporciona a "harmonização" da pessoa consigo mesma e com o mundo ao seu redor. Formozo, Oliveira, Costa e Gomes (2012), ao pesquisarem relações interpessoais entre pacientes e profissionais da saúde, concluíram que os déficits em habilidades sociais estão associados a interações restritivas e conflitivas, e assim comprometem o processo relacional e a efetivação do atendimento. Em contrapartida, os autores afirmam que um repertório adequado de habilidades sociais proporciona maior realização pessoal, uma vez que o indivíduo possui relações interpessoais mais gratificantes, o que contribui diretamente para a qualidade de vida do mesmo.

A correlação positiva entre habilidades sociais e qualidade de vida foi constatada também em estudos sobre satisfação conjugal (Sardinha, Falcone & Ferreira, 2009) e em pesquisas com idosos (Braz, Cabral, Coimbra, Fontaine & Del Prette, 2013; Carneiro, 2006; Carneiro & Falcone, 2004; Carneiro et al., 2007). Em relação aos idosos, as autoras destacam que déficits de habilidades sociais comprometem as relações interpessoais, as redes de apoio social e, conseqüentemente, a qualidade de vida.

Habilidades sociais

O desempenho social pode ser entendido como qualquer comportamento apresentado durante uma interação com outras pessoas e, dentre estes, situam-se as habilidades sociais, definidas por Del Prette e Del Prette (2011, 2017a) como classes específicas de comportamentos valorizados por determinada cultura que contribuem para a competência social. Del Prette e Del Prette (2008), a partir da análise dos estudos sobre esse tema, propõem uma taxonomia de classes de habilidades sociais dividida em três eixos de agrupamento e classificação. O primeiro se refere às etapas do desenvolvimento, que incluem as habilidades sociais próprias da infância, adolescência, vida adulta e terceira idade. O segundo diz respeito aos papéis sociais, como as habilidades sociais conjugais, profissionais, educativas e parentais (que incluem as educativas). Por fim, o terceiro se refere a tarefas específicas, que focam as tarefas interativas, como estudos de identificação de habilidades sociais acadêmicas, de resolução de problemas, negociação e fazer amizades, dentre outras.

Para adultos em geral, Del Prette e Del Prette (2001) sugerem uma taxonomia de seis classes amplas de habilidades sociais: de comunicação; de civilidade; as assertivas; as empáticas; as de trabalho; e as de expressão de sentimentos positivos. Na base de todas elas, os autores situam a habilidade de automonitoria, definida como “uma habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais” (Del Prette & Del Prette, 2011, p. 62).

A competência social, para Del Prette e Del Prette (2001, 2011), é um construto avaliativo do desempenho, que leva em consideração o contexto, as demandas e os resultados da interação social em curto, médio e longo prazo. A atribuição de competência social a um determinado desempenho é dada a partir dos seguintes critérios propostos pelos autores (2008, p. 188): consecução de objetivos (se o indivíduo consegue expressar o que está

sentindo ou obter o que pretendia da relação); manutenção ou melhoria das relações (sem prejudicar ou romper a relação com o interlocutor); manutenção ou melhoria da autoestima (avaliando como adequado ou oportuno o próprio desempenho); respeito e defesa dos direitos humanos básicos (reconhecendo o próprio direito de fazer algo e respeitando os direitos dos demais); e busca de equilíbrios nas relações interpessoais (resguardando a igualdade na relação).

Segundo Del Prette e Del Prette (2010, 2017b), os critérios de competência social articulam duas dimensões de funcionalidade. A dimensão instrumental refere-se às consequências positivas imediatas que beneficiam basicamente o próprio indivíduo na consecução de seus objetivos. A dimensão ético-moral refere-se às consequências positivas, de médio e longo prazo, que beneficiam não apenas o indivíduo, mas também sua relação com as demais pessoas e com seu grupo social.

As habilidades sociais não são inatas, mas aprendidas por meio do contato e interação com outras pessoas e em diversos ambientes (Martins & Szymanski, 2004). Esta aquisição pode ocorrer durante toda a vida, principalmente por meio de três processos de aprendizagem: a observação de modelos, também chamada de experiência vicária; a instrução ou modelação, que pode ser feita, por exemplo, por meio da orientação ou da demonstração; e a consequenciação, que depende de como as pessoas no seu ambiente reagem, reforçando, ignorando ou punindo determinados comportamentos.

Na falta de ambientes favoráveis para a aprendizagem das habilidades sociais, podem ocorrer déficits, os quais podem ser caracterizados como déficit de aquisição, de desempenho e de fluência. Segundo Del Prette e Del Prette (2013), o primeiro é caracterizado pela ausência da habilidade no repertório do indivíduo e pode ocorrer devido à falta de estimulação do ambiente, de conhecimento sobre habilidades sociais, restrição de oportunidades e modelos ou problemas de comportamento que impedem a aprendizagem. O segundo déficit,

para os autores, se refere à emissão da habilidade em frequência abaixo da esperada, ou seja, há indicadores de falha na ocorrência das habilidades sociais, o que pode ocorrer devido a problemas de comportamento que concorrem com as habilidades sociais, ausência de *feedback*, falhas de reforçamento ou ansiedade interpessoal excessiva. Já o terceiro ocorre por falha na qualidade da emissão; ou seja, o indivíduo apresenta a habilidade, porém com grande dificuldade ou ansiedade.

Qualidade de vida e habilidades sociais do professor

Com base nos estudos citados anteriormente, constata-se uma baixa qualidade de vida profissional do professor, acarretando o adoecimento físico e emocional, a desmotivação, prejuízos na forma como interage e se relaciona com os alunos e, conseqüentemente, o comprometimento do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Rocha e Fernandes (2008) a importância da qualidade de vida e necessidade de saúde dos professores muitas vezes é subestimada e, portanto, negligenciada.

As relações interpessoais, pautadas pela dimensão ético-moral dos critérios de competência social, podem gerar conseqüências reforçadoras para os comportamentos do indivíduo e também conseqüências culturais, em médio e longo prazo, para o grupo social, em termo de qualidade de vida, paz social e sobrevivência do grupo. (Del Prette & Del Prette, 2010, p. 111).

A escola é um contexto social onde a interação entre professores e alunos (Del Prette & Del Prette, 2001) pode contribuir para aprendizagens acadêmicas e socioemocionais importantes para o estabelecimento e preservação de relacionamentos interpessoais satisfatórios (Zanotto, 1997). A postura do professor frente a sala de aula pode tanto reforçar comportamentos inadequados, quanto promover condições para aparecimento de comportamentos desejáveis (Gross, 2003). Sendo assim, é possível constatar que há uma relação entre habilidades sociais do professor e as condições sociais de ensino oferecidas por ele aos alunos (Del Prette & Del Prette, 1998).

A relação entre professores e alunos pode ser prazerosa ou não, dependendo da satisfação e qualidade da interação, fato que reforça a importância desta para a qualidade de vida de ambos (Carlotto & Palazzo, 2006). O professor possui um importante papel no processo de ensino-aprendizagem, sendo considerado um mediador pelas correntes sociointeracionistas e construtivistas (Vila, 2005). Com um repertório de habilidades sociais, esse profissional potencializa sua capacidade de manejar contextos interativos e contribui para o desenvolvimento interpessoal e acadêmico do aluno. Além disso, interações sociais positivas entre professo-aluno são fundamentais para o processo de inclusão (Rosin-Pinola, Del Prette & Del Prette, 2007) e superação de barreiras, como as das dificuldades de aprendizagem (Hildebrand, 2000).

O professor competente passou a ser visto com aquele que apresenta não só domínios de prática pedagógica, mas ainda utiliza a auto-observação, faz avaliação constante de sua prática, de seus sucessos e fracassos e de suas características pessoais. (Vila, 2005, p.19)

Para Goulart-Junior e Lipp (2008), algumas consequências negativas como, por exemplo, prejuízos na comunicação assertiva e diminuição da motivação e da satisfação com o trabalho, podem afetar as relações interpessoais estabelecidas entre professores e, principalmente, seus alunos, cujo bom relacionamento é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no Ensino Fundamental.

Com base nos estudos citados, entende-se que, ao desenvolver o repertório de habilidades sociais dos professores, é possível contribuir para que seus relacionamentos interpessoais sejam mais satisfatórios, inclusive no âmbito escolar, afetando positivamente sua interação com os alunos, podendo reduzir a ocorrência de problemas de comportamento e maximizar o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos, tanto em relação a conteúdos acadêmicos, quanto no desenvolvimento de repertório de habilidades sociais. Nesse contexto, algumas habilidades sociais do professor, como assertividade e expressão de sentimentos positivos, podem ser extremamente importantes para contribuir para aprendizagem do aluno,

mesmo quando não se considera, especificamente, as habilidades sociais educativas (Del Prette & Del Prette, 2001).

Os poucos estudos sobre habilidades sociais do professor no Brasil (Del Prette & Del Prette, 1998; Del Prette & Del Prette, 2008; Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel, 1998) apontam para a importância de desenvolver essas habilidades, a fim de melhorar as interações sociais com seus alunos, maximizando, assim, o desenvolvimento e a aprendizagem. Entretanto, tais pesquisas ainda não relacionaram as habilidades sociais e a qualidade de vida dos professores.

Apesar da escassez de estudos específicos sobre habilidades sociais e qualidade de vida do professor, as pesquisas com outros segmentos populacionais (Carneiro & Falcone, 2004; Moraes, 2007) indicam uma correlação positiva entre estes dois fatores, abrindo uma perspectiva de pesquisa e intervenção junto ao professor que pode ser importante, especialmente no atual movimento de habilidades socioemocionais na escola. Pode-se supor que, se a relação entre habilidades sociais e qualidade de vida existe para outros segmentos da população, deverá existir também para professores, e que intervenções no sentido de melhorar o uso de habilidades sociais por parte do professor seriam úteis no atual momento da educação escolar. No entanto, como base e requisito de qualquer intervenção, é importante investigar quais habilidades sociais e quais aspectos da qualidade de vida estão efetivamente relacionados no caso específico do professor.

Os estudos sobre habilidades sociais mostram que variáveis como sexo, idade e nível socioeconômico e educacional podem afetar a aquisição e o desempenho dessas habilidades (Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette & Del Prette, 2006; Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006; Soares, Naiff, Fonseca, Cardozo & Baldez, 2009). Nesse sentido, é possível que tais variáveis possam também moderar a relação entre habilidades sociais e

qualidade de vida. Em relação à qualidade de vida, também há indicadores de que estes mesmos fatores podem ser relevantes.

Tabeleão, Tomasi e Neves (2011), em pesquisa sobre a qualidade de vida de professores, estudaram as características sociodemográficas e o processo de trabalho e concluíram que: (a) a maioria dos professores era do sexo feminino (85%); (b) os homens apresentaram melhor pontuação nos domínios físicos e psicológicos do questionário de qualidade de vida WHOQOL-abreviado; (c) quanto maior a renda familiar, melhor a qualidade de vida; (d) quanto maior a carga horária na escola, melhor a pontuação nos domínios físico e ambiente (fato que, segundo os pesquisadores, pode estar relacionado com uma renda maior). Assim, entende-se que variáveis sociodemográficas devem também ser incluídas em estudos sobre a relação entre habilidades sociais e qualidade de vida.

Para Rocha e Fernandes (2008), é urgente a necessidade de programas que intervenham junto aos professores, a fim de promover a saúde dos mesmos e melhoria da qualidade de vida, contribuindo também para um melhor desempenho docente. O Treinamento de Habilidades sociais tem sido desenvolvido a fim de promover saúde mental tanto de forma preventiva, como um fator de proteção, quanto por meio de intervenção de problemas interpessoais já estabelecidos. Sendo assim, ele pode ser utilizado para prevenção através da intervenção com pais e escola, bem como pela intervenção clínica, trabalhando especificamente as dificuldades interpessoais do sujeito (Del Prette & Del Prette, 2011). Seu objetivo é trabalhar as habilidades sociais do indivíduo, reduzir a ansiedade do mesmo, realizar uma reestruturação cognitiva e treiná-lo para solucionar problemas.

São encontrados, na literatura nacional, diversos relatos de programas de Treinamentos de Habilidade Sociais que apresentaram resultados positivos em termos de melhoras no desempenho social. Esses programas foram aplicados em diferentes contextos e com diferentes clientelas. Entre eles estão intervenções realizadas com pais (Grossi, 2003;

Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006; Rocha, Del Prette & Del Prette, 2011; Silva, 1997), professores (Del Prette & Del Prette, 2003; Del Prette, Del Prette, Torres & Pontes, 1998; Del Prette et al., 1998; Vila, 2005), crianças pré escolares e seus pais (Löhr, 2003), crianças em idade escolar (Borges & Marturano, 2003; Gomes da Silva, 2001; Lopes & Del Prette, 2011; Molina & Del Prette, 2002; Silvaes, 2000; Silveira, Silvaes & Marton, 2003), adolescentes e professores (Conte, 1996; Gorayeb & Bugliani, 2003); apenas com adolescentes (Amaral, Bravo & Messias, 1996; de Paula e Silva & Murta, 2009), estudantes universitários (Del Prette, Del Prette & Barreto, 1999; Falcone, 1999; Kestenber & Falcone, 2011; Magalhães & Murta, 2003; Olaz, Cabanillas & Medrano, 2011) e idosos (Braz & Del Prette, 2011).

A literatura de habilidades sociais no Brasil mostra efetividade destes programas que são em geral conduzidos presencialmente. Segundo Del Prette e Del Prette (2010, p. 128), o Treinamento de Habilidades Sociais é “um conjunto de atividades planejadas que estruturam processos de aprendizagem, mediados e conduzidos por um terapeuta ou coordenador, visando a: (a) ampliar a frequência e/ou melhorar a proficiência de habilidades sociais já aprendidas, mas deficitárias; (b) ensinar habilidades sociais novas significativas; (c) diminuir ou extinguir comportamentos concorrentes com tais habilidades”.

Com base nos tópicos abordados anteriormente, fica evidenciada a importância das habilidades sociais e qualidade de vida para todos os seres humano, em especial, para os professores. Também pode-se constatar a escassez de estudos sobre este tem, para a população abordada na presente pesquisa.

Objetivo de pesquisa

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo analisar os indicadores de habilidades sociais e de qualidade de vida, levando em consideração também as variáveis

sociodemográficas (idade, tipo de formação, tempo de experiência como docente, número de alunos em sala de aula, carga horária de trabalho e classe socioeconômica) que poderiam constituir variáveis moderadoras dessa relação.

Método

O delineamento do presente estudo consiste em uma pesquisa quantitativa, de caráter correlacional, que visa a verificação e quantificação de relações entre variáveis. Refere-se a uma pesquisa não experimental transversal, ou seja, as variáveis foram colhidas em um único momento e em contexto natural (Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

Participantes

A amostra foi composta por 85 professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas pertencentes a duas cidades do interior de São Paulo. Os critérios para a participação nesse estudo foram os de lecionar do 1º ao 5º ano, interesse em participar da pesquisa e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A caracterização da amostra foi feita com base nas respostas dos participantes ao Questionário Critério Brasil (ABEP, 2015) e ao “Conhecendo um pouco mais sobre você” (Del Prette & Del Prette, 2014). Na Tabela 1, apresentam-se a frequência absoluta e relativa dos respondentes em relação às variáveis sociodemográficas avaliadas.

Tabela 1. *Características sociodemográficas dos participantes (N=85)*

Variável	Nível	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Idade	18 a 31 anos	16	18,8
	32 a 45 anos	44	51,8
	46 a 59 anos	25	29,4
Tipo de formação	Magistério (1)	2	2,4
	Graduação (2)	18	21,2
	Formação Complementar (3)	6	7,1
	Pós-Graduação Lato Sensu (4)	57	67,1
	Pós-Graduação Stricto Sensu (5)	2	2,4

Tempo de experiência como docente	1 a 11 anos	36	42,4
	12 a 22 anos	33	38,8
	23 a 33 anos	16	18,8
Número de alunos em sala de aula	10 a 18 alunos	5	5,9
	19 a 27 alunos	51	60,0
	28 a 35 alunos	29	34,1
Carga horária de trabalho	10 a 30 horas	44	51,8
	31 a 50 horas	15	17,6
	51 a 70 horas	26	30,6
Classe socioeconômica	A (6)	17	20,0
	B1 (5)	21	24,7
	B2 (4)	37	43,5
	C1 (3)	8	9,4
	C2 (2)	2	2,4
	D-E (1)	0	0

É possível verificar que a maioria das participantes (51,8%) tinha entre 32 e 45 anos ($M = 40,48$ e $DP = 8,669$). Para calcular a média e desvio padrão das variáveis escolaridade e classe socioeconômica, foi atribuída uma pontuação correspondente, a qual está explicitada na tabela, entre parênteses, em frente a cada item na coluna “Nível”. Sendo assim, a classe socioeconômica predominante foi a B2 no Critério Brasil (ABEP, 2015), com 43,5% dos participantes ($M = 4,51$ e $DP = 0,996$) e a maioria (42,4%) das professoras possuem um tempo de experiência como docente que varia de 1 a 11 anos ($M = 13,68$ e $DP = 7,766$). Em relação ao número de alunos por sala de aula, a maioria (60%) possui de 19 a 27 alunos ($M = 25,24$ e $DP = 4,412$). Além disso, grande parte das professoras (51,8%) possuem uma carga horária de trabalho de 10 a 30 horas semanais ($M = 40,31$ e $DP = 14,454$) e a maioria deles (67,1%) tem pós-graduação em *latu sensu* ($M = 2,46$ e $DP = 0,933$).

Instrumentos

Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette-2016). Instrumento de autorrelato para avaliação de habilidades sociais, analisado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia e disponibilizado em forma de uma caixa com materiais impressos (manual, fichas de aplicação e de apuração). Foi utilizada uma estrutura prévia de atualização para 18 a 60

anos, que reteve 25 itens (Braz, Fontaine, Del Prette & Del Prette, 2016) e contém uma estrutura fatorial muito similar a da versão definitiva posteriormente produzida para 18 a 59 anos (Del Prette & Del Prette, no prelo). Cada item descreve uma situação de relação interpessoal e uma demanda de habilidade para reação, devendo o respondente estimar a frequência com que reage da forma sugerida, considerando o total de vezes que se encontrou na situação descrita, em escala tipo Likert, com cinco pontos, variando de 0-2 (nunca ou raramente) a 9-10 (sempre ou quase sempre). Em alguns itens, há um fraseado “negativo”, ou seja, pontuação mais alta indica déficit de habilidades sociais, devendo-se, nestes casos, inverter a pontuação para a obtenção do escore. Os itens produzem um Escore Total ($\alpha = 0,838$) e escores em cinco fatores: F1 – Conversação e desenvoltura social ($\alpha = 0,825$); F2 – Expressão de sentimento positivo ($\alpha = 0,741$); F3 – Assertividade de autodefesa ($\alpha = 0,663$); F4 – Assertividade de autoexposição social ($\alpha = 0,664$) e F5 – Assertividade afetivo-sexual ($\alpha = 0,654$). Esta estrutura fatorial foi confirmada, apresentando bons índices de ajustamento global e local. A análise de consistência interna do instrumento na presente amostra foi avaliada por meio do Alpha de Cronbach ($\alpha = 0,73$), que se mostrou satisfatório de acordo com a metanálise de Peterson (1994).

Questionário sobre Qualidade de Vida (WHOQOL-Abreviado). Instrumento elaborado pela Organização Mundial da Saúde e traduzido e validado no Brasil por Fleck et al. (2000). A versão original possui 100 questões que avaliam seis domínios: físico, psicológico, independência, relações sociais, ambiente e aspectos espirituais/ religião/ crenças pessoais. Já a versão reduzida, contém 26 itens, com duas questões gerais sobre qualidade de vida e as demais 24 são divididas em quatro domínios: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente. Nos itens 3, 4 e 26, a pontuação mais alta indica baixa qualidade de vida, devendo-se inverter a pontuação para a obtenção do escore correto. A versão abreviada em português (WHOQOL-abrev.) apresenta características satisfatórias de consistência interna,

indicadas pelo coeficiente de fidedignidade de Cronbach para os domínios em geral (0,77), as questões (0,91) e os domínios 1 (0,84), 2 (0,79), 3 (0,69) e 4 (0,71). Em relação à validade discriminante (indivíduos controle), os domínios 1 e 2 discriminaram de forma estatisticamente significativa os participantes do grupo controle, enquanto o domínio 4 apresentou teste de significância limítrofe e o domínio 3 não mostrou uma diferença estatisticamente significativa entre pacientes e controles. A versão abreviada em português (WHOQOL-abrev.) apresentou, na presente amostra, características satisfatórias de consistência interna, indicadas pelo coeficiente de fidedignidade de Cronbach ($\alpha = 0,91$).

Questionário Critério-Brasil. Este instrumento avalia o nível socioeconômico das famílias, com base em itens referentes ao poder aquisitivo, posse de bens de consumo duráveis e grau de instrução do chefe da família (ABEP, 2015). Os critérios para classificação econômica no Brasil foram estabelecidos pela Associação Brasileira de Anunciantes (ABA), pela Associação Nacional das Empresas de Pesquisa de Mercado (ANEP) e pela Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME), baseados nos levantamentos socioeconômicos de 1993 e 1997. O instrumento permite situar o respondente em uma das seis classes socioeconômicas variando de E (a mais baixa) a A (a mais alta).

Questionário sociodemográfico. Intitulado *Conhecendo um pouco mais sobre você*, foi elaborado para o projeto “Educação à Distância: Articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola” (Del Prette & Del Prette, 2014) e possui perguntas sobre gênero, idade, formação acadêmica, experiência na área e atuação profissional atual, que foram utilizadas no presente estudo.

Procedimento

O presente estudo se insere em um projeto mais amplo de pesquisa-intervenção, aprovado pelo Comitê de Ética/CONEP e no Edital CAPES no 44/2014, intitulado “Programa

de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais”. Os objetivos de intervenção desse projeto mais amplo incluíam a oferta de quatro módulos de ensino na modalidade semipresencial (aula presencial mais atividades em ambiente virtual de EaD) para professores, enquanto o presente projeto se limitou à coleta e análise de dados realizada com os mesmos. Inicialmente, foram coletados dados dos professores participantes do curso. Depois, foi feita uma coleta dos mesmos dados com professores de outra cidade, não participantes do curso, a fim de ampliar a amostra. A adesão foi praticamente unânime, sendo que apenas duas professoras se recusaram de participar.

Orientou-se pelos critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, no que se refere às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (Resolução 466/12) tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (Protocolo CAAE: 50409115.4.0000.5504).

Coleta de dados

O contato com as escolas se deu inicialmente junto à Secretaria de Educação e, em seguida, com os coordenadores ou diretores de cada escola, explicando as características e os objetivos do trabalho, com o intuito de obter autorização para a realização da pesquisa. Na primeira cidade onde ocorreu a coleta, o local de encontro foi na secretaria da educação, enquanto na segunda cidade, o encontro foi feito em escola por escola.

Em todos os encontros a coleta foi realizada da mesma maneira. Primeiramente foram explicados aos professores os objetivos do estudo e esclarecidas algumas dúvidas. Em seguida, foram entregues todos os instrumentos impressos e solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os professores então responderam ao Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prete), Questionário sobre Qualidade de Vida (WHOQOL-abrev.), Questionário Sociodemográfico Critério-Brasil e o Questionário “Conhecendo um

pouco mais sobre você” na presença do pesquisador. O tempo de preenchimento médio dos instrumentos foi de uma hora, sendo necessária apenas uma reunião.

Tratamento de Dados

Os dados foram inseridos e organizados em planilha do *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20.0. Em seguida, foi efetuado o cômputo dos escores de acordo com os protocolos dos instrumentos aplicados (IHS-Del-Prette-2016 e WHOQOL-Abreviado), convertendo-se os dados dos itens em escores gerais e fatoriais.

A fim de verificar a normalidade dos itens, os escores gerais e fatoriais/domínios foram submetidos ao teste de Kolmogorov-Smirnov, considerando $p > 0,05$ e tiveram suas medidas descritivas de assimetria e curtose analisadas de acordo com os parâmetros estabelecidos por Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009), os quais consideram a variação da assimetria de -1 a +1 e curtose de -3 a +3. A Tabela 2 apresenta uma síntese dessas análises realizadas e permite concluir que os dados referem-se a uma população normal.

Tabela 2. *Análise da normalidade da amostra*

Escores	Curtose	Assimetria	Kolmogorov-Smirnov
Escore Geral IHS	-0,388	-0,152	0,899
Fator 1 – Conversação e desenvoltura social	-0,087	-0,480	0,424
Fator 2 – Expressão de sentimento positivo	0,192	-0,835	0,055
Fator 3 – Assertividade de autodefesa	-0,406	-0,124	0,737
Fator 4 – Assertividade de autoexposição social	-0,571	-0,392	0,070
Fator 5 – Assertividade afetivo-sexual	0,627	0,406	0,510
Escore Geral QQV	-0,177	-0,578	0,157
Domínio 1 – Físico	0,844	-0,991	0,078
Domínio 2 – Psicológico	-0,364	-0,548	0,058
Domínio 3 – Relações Sociais	0,918	-0,466	0,056
Domínio 4 – Meio Ambiente	-0,368	-0,236	0,281

Foi também verificada a relação entre habilidades sociais e qualidade de vida por meio de correlação (r de Pearson).

RESULTADOS

Os resultados são apresentados, inicialmente, de forma descritiva nas duas variáveis de interesse, ou seja, habilidades sociais e qualidade de vida, e, na sequência, são expostos os dados de correlação entre elas.

Habilidades sociais e qualidade de vida

Os resultados referentes à relação entre habilidades sociais e qualidade de vida das professoras são apresentados na Tabela 3, incluindo os coeficientes de correlação (*r* de Pearson) e de significância. Com o intuito de verificar a intensidade das correlações, foi quantificada a força entre duas variáveis com base na análise do coeficiente de correlação *r* de Pearson. Para uma avaliação mais minuciosa, utilizou-se a classificação de Hinkle, Wiersma e Jurs (2003): 0,90 a 1,00 “Muito alta”; 0,70 a 0,90 “Alta”; 0,50 a 0,70 “Moderada”; 0,30 a 0,50 “Baixa”; 0,10 a 0,30 “Muito baixa”.

Tabela 3. Coeficiente de Correlação de Pearson (*r*) entre habilidades sociais e qualidade de vida.

Variáveis		Escore Geral QV	D1 – Físico	D2 – Psicológico	D3 – Relações Sociais	D4 – Meio Ambiente
Escore Geral IHS	<i>r</i>	,302**	,201	,286**	,102	,351**
	<i>p</i> valor	,005	,065	,008	,353	,001
F1 – Conversação e desenvoltura social	<i>r</i>	,288**	,206	,310**	,128	,280**
	<i>p</i> valor	,008	,059	,004	,245	,010
F2 – Expressão de sentimento positivo	<i>r</i>	,261*	,229*	,245*	,118	,231*
	<i>p</i> valor	,016	,035	,024	,284	,034
F3 – Assertividade de autodefesa	<i>r</i>	,127	,044	,152	,018	,182
	<i>p</i> valor	,246	,688	,166	,871	,096
F4 – Assertividade de autoexposição social	<i>r</i>	,184	,135	,076	,065	,268*
	<i>p</i> valor	,092	,219	,492	,557	,013
F5 – Assertividade afetivo-sexual	<i>r</i>	,110	,058	,086	,006	,170
	<i>p</i> valor	,317	,598	,433	,954	,119

Legenda: * $p \leq 0,05$); ** $p \leq 0,01$.

Na Tabela 3, é possível identificar três correlações baixas e oito muito baixas, sendo todas elas positivas e significativas. Pode-se perceber também que o Escore Geral do IHS-Del-Prette, bem como os Fatores 1 (Conversação e desenvoltura social) e 2 (Expressão de

sentimento positivo) se correlacionaram tanto com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev, quanto com os Domínios 2 (Psicológico) e 4 (Meio Ambiente), e esse último também se correlacionou com o Fator 4 (Assertividade e autoexposição social) do IHS-Del-Prete. O Domínio 3 (Relações Sociais) foi o único que não se correlacionou com nenhuma variável de habilidades sociais.

Habilidades sociais, qualidade de vida e variáveis sociodemográficas

Ao analisar a presença de possíveis relações entre as variáveis de habilidades sociais e qualidade de vida e algumas variáveis sociodemográficas como idade, tipo de formação, tempo de experiência como docente, número de alunos em sala de aula, carga horária de trabalho e classe socioeconômica, foram encontrados os resultados apresentados na Tabela 4 abaixo.

Tabela 4. Coeficiente de Correlação de Pearson (*r*) entre habilidades sociais, qualidade de vida e variáveis sociodemográficas.

Variáveis		Idade	Forma- ção	Experiên- cia	Número de alunos	Carga horária	Classe Socioeconô- mica
Escore Geral IHS	<i>r</i>	,030	,140	-,035	-,058	-,016	,200
	<i>p valor</i>	,788	,201	,752	,600	,882	,067
F1 – Conversação e desenvoltura social	<i>r</i>	-,116	,113	-,140	-,124	-,033	-,050
	<i>p valor</i>	,288	,305	,203	,258	,763	,653
F2 – Expressão de sentimento positivo	<i>r</i>	,170	,134	,124	-,157	-,034	,299**
	<i>p valor</i>	,119	,222	,257	,151	,757	,005
F3 – Assertividade de autodefesa	<i>r</i>	,034	,076	-,005	,030	-,032	,156
	<i>p valor</i>	,758	,490	,964	,788	,772	,153
F4 – Assertividade de autoexposição social	<i>r</i>	,128	,159	,079	-,052	,015	,228*
	<i>p valor</i>	,244	,146	,475	,639	,888	,036
F5 – Assertividade afetivo-sexual	<i>r</i>	-,008	-,002	-,066	,089	,045	,127
	<i>p valor</i>	,942	,988	,551	,419	,682	,246
Escore Geral QV	<i>r</i>	,216*	-,186	,195	,000	-,274*	,325**
	<i>p valor</i>	,047	,089	,074	,997	,011	,002
D1 – Físico	<i>r</i>	,151	-,180	,048	,040	-,298**	,183
	<i>p valor</i>	,168	,100	,664	,719	,006	,095
D2 – Psicológico	<i>r</i>	,226*	-,031	,179	,000	-,175	,313**
	<i>p valor</i>	,037	,775	,101	,998	,110	,004
D3 – Relações Sociais	<i>r</i>	,039	-,212	,188	-,040	-,133	,215*
	<i>p valor</i>	,721	,052	,085	,715	,225	,048
D4 – Meio Ambiente	<i>r</i>	,240*	-,192	,271*	-,029	-,231*	,369**
	<i>p valor</i>	,027	,078	,012	,790	,033	,001

Legenda: * $p \leq 0,05$); ** $p \leq 0,01$.

Pode-se perceber que, ao todo, foram verificadas treze correlações, sendo que, as três mais fortes foram entre a variável classe socioeconômica e o Escore Geral do WHOQOL-Abrev, bem como com os Domínios 2 (Psicológico) e 4 (Meio Ambiente). Além disso, a variável classe socioeconômica foi a única a se correlacionar com algum fator do IHS-Del-Prette. As variáveis idade e carga horária se correlacionaram com três itens do WHOQOL-Abrev, enquanto as variáveis formação e número de alunos não apresentaram nenhuma correlação. Em seguida, as correlações entre habilidades sociais e qualidade de vida foram refeitas realizando-se o controle das variáveis sociodemográficas citadas acima, a fim de verificar se elas eram moderadoras dessa relação. Com o intuito de verificar se as correlações se alteraram, novamente levou-se em consideração a força da correlação.

Habilidades sociais e qualidade de vida com controle da idade

Para avaliar o impacto da idade, a qual variou dos 27 aos 57 anos, foi feita uma correlação parcial com o controle dessa variável. Esses dados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5. Coeficientes de Correlação de Pearson (C) e Parcial (P) entre habilidades sociais e qualidade de vida, ajustado pela variável idade.

Variáveis		Escore Geral QV		D1 – Físico		D2 – Psicológico		D3 – Relações Sociais		D4 – Meio Ambiente	
		C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
Escore Geral IHS	<i>r</i>	,302**	,303**	,201	,199	,286**	,287**	,102	,101	,351**	,354**
	<i>p valor</i>	,005	,005	,065	,069	,008	,008	,353	,361	,001	,001
F1 – Conversação e desenvoltura social	<i>r</i>	,288**	,323**	,206	,227*	,310**	,347**	,128	,133	,280**	,319**
	<i>p valor</i>	,008	,003	,059	,038	,004	,001	,245	,227	,010	,003
F2 – Expressão de sentimento positivo	<i>r</i>	,261*	,233*	,229*	,208	,245*	,215*	,118	,113	,231*	,198
	<i>p valor</i>	,016	,033	,035	,057	,024	,050	,284	,308	,034	,071
F3 – Assertividade de autodefesa	<i>r</i>	,127	,123	,044	,040	,152	,148	,018	,017	,182	,179
	<i>p valor</i>	,246	,266	,688	,721	,166	,179	,871	,881	,096	,103
F4 – Assertividade de autoexposição social	<i>r</i>	,184	,161	,135	,118	,076	,048	,065	,060	,268*	,247*
	<i>p valor</i>	,092	,143	,219	,286	,492	,663	,557	,587	,013	,024
F5 – Assertividade afetivo-sexual	<i>r</i>	,110	,114	,058	,060	,086	,090	,006	,007	,170	,177
	<i>p valor</i>	,317	,301	,598	,588	,433	,414	,954	,952	,119	,106

Legenda: * $p \leq 0,05$); ** $p \leq 0,01$.

Ao ser controlada a idade, pode-se verificar as seguintes alterações significativas: (a) as correlações do Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) com o Escore Geral do

WHOQOL-Abrev e o Domínio 4 (Meio Ambiente) ficaram mais fortes; (b) o Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) passou a se correlacionar com o Domínio 1 (Físico); (c) o Fator 2 (Expressão de sentimento positivo) deixou de se correlacionar com os Domínios 1 (Físico) e 4 (Meio Ambiente). Além disso, percebe-se uma tendência nas correlações das demais variáveis, mesmo que não significativa, para a mesma direção daquelas significativas.

Habilidades sociais e qualidade de vida com controle do tipo de formação

O controle do “*tipo de formação*” é apresentado na Tabela 6, por meio dos coeficientes de correlação entre habilidades sociais e qualidade de vida, sem e com o controle dessa variável, que abrangem magistério, graduação, formação complementar e pós graduação.

Tabela 6. *Coefficientes de Correlação de Pearson (C) e Parcial (P) entre habilidades sociais e qualidade de vida, ajustado pela variável “tipo de formação”.*

Variáveis		Escore Geral QV		D1 – Físico		D2 – Psicológico		D3 – Relações Sociais		D4 – Meio Ambiente	
		C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
Escore Geral IHS	<i>r</i>	,302**	,338**	,201	,233*	,286**	,294**	,102	,136	,351**	,389**
	<i>p valor</i>	,005	,002	,065	,033	,008	,007	,353	,217	,001	,000
F1 – Conversação e desenvoltura social	<i>r</i>	,288**	,317**	,206	,231*	,310**	,315**	,128	,156	,280**	,309**
	<i>p valor</i>	,008	,003	,059	,034	,004	,003	,245	,157	,010	,004
F2 – Expressão de sentimento positivo	<i>r</i>	,261*	,294**	,229*	,259*	,245*	,251*	,118	,151	,231*	,263*
	<i>p valor</i>	,016	,007	,035	,017	,024	,021	,284	,171	,034	,015
F3 – Assertividade de autodefesa	<i>r</i>	,127	,144	,044	,059	,152	,155	,018	,035	,182	,201
	<i>p valor</i>	,246	,191	,688	,594	,166	,160	,871	,753	,096	,067
F4 – Assertividade de autoexposição social	<i>r</i>	,184	,220*	,135	,168	,076	,082	,065	,102	,268*	,309**
	<i>p valor</i>	,092	,044	,219	,126	,492	,461	,557	,357	,013	,004
F5 – Assertividade afetivo-sexual	<i>r</i>	,110	,111	,058	,059	,086	,086	,006	,006	,170	,173
	<i>p valor</i>	,317	,313	,598	,596	,433	,436	,954	,956	,119	,115

Legenda: * $p \leq 0,05$); ** $p \leq 0,01$.

Ao ser controlada a variável “*tipo de formação*”, pode verificar-se um aumento em todas as correlações, entretanto, apenas as seguintes alterações foram significativas: (a) a correlação entre o Escore Geral de IHS-Del-Prette e o Domínio 1 (Físico) ficou mais forte, assim como as correlações do Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev e os Domínios 1 (Físico) e 4 (Meio Ambiente); (b) o Fator 4 (Assertividade e autoexposição social), além de ter sua correlação o Domínio 4 (Meio Ambiente) intensificada, passou a se correlacionar com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev.

Habilidades sociais e qualidade de vida com controle do tempo de experiência

O impacto do “tempo de experiência como professora” pode ser constatado a partir da Tabela 7, onde são apresentados os coeficientes de correlação entre habilidades sociais e qualidade de vida, sem e com o controle dessa variável, que diversificou de 1 a 33 anos.

Tabela 7. Coeficientes de Correlação de Pearson (C) e Parcial (P) entre habilidades sociais e qualidade de vida, ajustado pela variável “tempo de experiência como professora”.

Variáveis		Escore Geral QV		D1 – Físico		D2 – Psicológico		D3 – Relações Sociais		D4 – Meio Ambiente	
		C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
Escore Geral IHS	<i>r</i>	,302**	,315**	,201	,203	,286**	,298**	,102	,111	,351**	,375**
	<i>p valor</i>	,005	,003	,065	,064	,008	,006	,353	,317	,001	,000
F1 – Conversação e desenvoltura social	<i>r</i>	,288**	,325**	,206	,215*	,310**	,343**	,128	,158	,280**	,333**
	<i>p valor</i>	,008	,003	,059	,050	,004	,001	,245	,151	,010	,002
F2 – Expressão de sentimento positivo	<i>r</i>	,261*	,244*	,229*	,225*	,245*	,228*	,118	,097	,231*	,206
	<i>p valor</i>	,016	,026	,035	,040	,024	,037	,284	,381	,034	,060
F3 – Assertividade de autodefesa	<i>r</i>	,127	,131	,044	,044	,152	,155	,018	,019	,182	,190
	<i>p valor</i>	,246	,236	,688	,688	,166	,159	,871	,863	,096	,083
F4 – Assertividade de autoexposição social	<i>r</i>	,184	,172	,135	,132	,076	,063	,065	,051	,268*	,258*
	<i>p valor</i>	,092	,117	,219	,233	,492	,571	,557	,646	,013	,018
F5 – Assertividade afetivo-sexual	<i>r</i>	,110	,125	,058	,061	,086	,100	,006	,019	,170	,196
	<i>p valor</i>	,317	,256	,598	,580	,433	,367	,954	,863	,119	,074

Legenda: * $p \leq 0,05$); ** $p \leq 0,01$.

Ao ser controlada a variável “tempo de experiência como professora”, pode verificar-se as seguintes alterações significativas: (a) as correlações entre o Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev e o Domínio 4 (Meio Ambiente) ficaram mais fortes; (b) o Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) passou a se correlacionar com o Domínio 1 (Físico); (c) a correlação entre o Fator 2 (Expressão de sentimento positivo) e o Domínio 4 (Meio Ambiente) deixou de ser significativa. Além disso, percebe-se uma tendência nas correlações das demais variáveis, mesmo que não significativa, para a mesma direção daquelas significativas.

Habilidades sociais e qualidade de vida com controle do número de alunos na sala de aula

O impacto do “número de alunos na sala de aula” é apresentado na Tabela 8, por meio dos coeficientes de correlação entre habilidades sociais e qualidade de vida, sem e com o controle da variável, que diversificou de 10 a 35 alunos.

Tabela 8. Coeficientes de Correlação de Pearson (C) e Parcial (P) entre habilidades sociais e qualidade de vida, ajustado pela variável “número de alunos na sala de aula”.

Variáveis		Escore Geral QV		D1 – Físico		D2 – Psicológico		D3 – Relações Sociais		D4 – Meio Ambiente	
		C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
Escore Geral IHS	<i>r</i>	,302**	,303**	,201	,204	,286**	,287**	,102	,100	,351**	,350**
	<i>p valor</i>	,005	,005	,065	,063	,008	,008	,353	,366	,001	,001
F1 – Conversação e desenvoltura social	<i>r</i>	,288**	,290**	,206	,212	,310**	,312**	,128	,124	,280**	,278**
	<i>p valor</i>	,008	,007	,059	,053	,004	,004	,245	,263	,010	,010
F2 – Expressão de sentimento positivo	<i>r</i>	,261*	,264*	,229*	,238*	,245*	,248*	,118	,113	,231*	,229*
	<i>p valor</i>	,016	,015	,035	,029	,024	,023	,284	,307	,034	,036
F3 – Assertividade de autodefesa	<i>r</i>	,127	,127	,044	,043	,152	,152	,018	,019	,182	,183
	<i>p valor</i>	,246	,249	,688	,697	,166	,168	,871	,863	,096	,096
F4 – Assertividade de autoexposição social	<i>r</i>	,184	,184	,135	,137	,076	,076	,065	,063	,268*	,267*
	<i>p valor</i>	,092	,094	,219	,214	,492	,494	,557	,571	,013	,014
F5 – Assertividade afetivo-sexual	<i>r</i>	,110	,110	,058	,055	,086	,086	,006	,010	,170	,174
	<i>p valor</i>	,317	,318	,598	,621	,433	,434	,954	,928	,119	,114

Legenda: * $p \leq 0,05$); ** $p \leq 0,01$.

Não foi encontrada nenhuma diferença significativa ao ser controlada a variável “número de alunos na sala de aula”.

Habilidades sociais e qualidade de vida com controle da carga horária de trabalho

Para avaliar o controle da “carga horária de trabalho”, foram analisados os coeficientes de correlação entre habilidades sociais e qualidade de vida, sem e com controle dessa variável, que vaiou de 10 a 70 horas semanais. Os dados são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9. Coeficientes de Correlação de Pearson (C) e Parcial (P) entre habilidades sociais e qualidade de vida, ajustado pela variável “carga horária de trabalho”.

Variáveis		Escore Geral QV		D1 – Físico		D2 – Psicológico		D3 – Relações Sociais		D4 – Meio Ambiente	
		C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
Escore Geral IHS	<i>r</i>	,302**	,310**	,201	,206	,286**	,288**	,102	,101	,351**	,357**
	<i>p valor</i>	,005	,004	,065	,060	,008	,008	,353	,362	,001	,001
F1 – Conversação e desenvoltura social	<i>r</i>	,288**	,290**	,206	,205	,310**	,309**	,128	,124	,280**	,280**
	<i>p valor</i>	,008	,007	,059	,061	,004	,004	,245	,260	,010	,010
F2 – Expressão de sentimento positivo	<i>r</i>	,261*	,262*	,229*	,229*	,245*	,243*	,118	,114	,231*	,229*
	<i>p valor</i>	,016	,016	,035	,036	,024	,026	,284	,301	,034	,036
F3 – Assertividade de autodefesa	<i>r</i>	,127	,123	,044	,036	,152	,148	,018	,014	,182	,179
	<i>p valor</i>	,246	,264	,688	,743	,166	,178	,871	,901	,096	,103
F4 – Assertividade de autoexposição social	<i>r</i>	,184	,196	,135	,146	,076	,079	,065	,067	,268*	,280**
	<i>p valor</i>	,092	,075	,219	,185	,492	,473	,557	,543	,013	,010
F5 – Assertividade afetivo-sexual	<i>r</i>	,110	,127	,058	,075	,086	,096	,006	,012	,170	,186
	<i>p valor</i>	,317	,249	,598	,499	,433	,387	,954	,910	,119	,090

Legenda: * $p \leq 0,05$); ** $p \leq 0,01$.

Não foi encontrada nenhuma diferença significativa ao ser controlada a variável “*carga horária de trabalho*”.

Habilidades sociais e qualidade de vida com controle da classe socioeconômica

A fim de avaliar o impacto da variável “*classe socioeconômica*”, a Tabela 10 apresenta os coeficientes de correlação entre habilidades sociais e qualidade de vida, sem e com o controle da mesma, a qual variou de A a C2.

Tabela 10. *Coeficientes de Correlação de Pearson (C) e Parcial (P) entre habilidades sociais e qualidade de vida, ajustado pela variável “classe socioeconômica”.*

Variáveis		Escore Geral QV		D1 – Físico		D2 – Psicológico		D3 – Relações Sociais		D4 – Meio Ambiente	
		C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
Escore Geral IHS	<i>r</i>	,302**	,256*	,201	,171	,286**	,241*	,102	,062	,351**	,304**
	<i>p valor</i>	,005	,019	,065	,120	,008	,027	,353	,577	,001	,005
F1 – Conversação e desenvoltura social	<i>r</i>	,288**	,322**	,206	,219*	,310**	,343**	,128	,142	,280**	,321**
	<i>p valor</i>	,008	,003	,059	,046	,004	,001	,245	,199	,010	,003
F2 – Expressão de sentimento positivo	<i>r</i>	,261*	,182	,229*	,186	,245*	,167	,118	,057	,231*	,136
	<i>p valor</i>	,016	,098	,035	,091	,024	,129	,284	,605	,034	,219
F3 – Assertividade de autodefesa	<i>r</i>	,127	,082	,044	,016	,152	,110	,018	-,016	,182	,135
	<i>p valor</i>	,246	,460	,688	,884	,166	,321	,871	,883	,096	,220
F4 – Assertividade de autoexposição social	<i>r</i>	,184	,119	,135	,097	,076	,005	,065	,017	,268*	,204
	<i>p valor</i>	,092	,280	,219	,378	,492	,967	,557	,881	,013	,063
F5 – Assertividade afetivo-sexual	<i>r</i>	,110	,073	,058	,036	,086	,049	,006	-,022	,170	,134
	<i>p valor</i>	,317	,509	,598	,747	,433	,656	,954	,845	,119	,225

Legenda: * $p \leq 0,05$); ** $p \leq 0,01$.

Ao ser controlada a variável “*classe socioeconômica*”, pode verificar-se as seguintes alterações significativas: (a) as correlações entre o Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev e o Domínio 4 (Meio Ambiente) ficaram mais fortes; (b) o Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) passou a se correlacionar com o Domínio 1 (Físico); (c) a correlação entre o Escore Geral do IHS-Del-Prete e o Escore Geral do WHOQOL-Abrev ficou mais fraca; (d) as correlações entre o Fator 2 (Expressão de sentimento positivo) com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev e os Domínios 1 (Físico), 2 (Psicológico) e 4 (Meio Ambiente) deixaram de ser significativas, assim como a correlação entre o Fator 4 (Assertividade e autoexposição social) e o Domínio 4 (Meio Ambiente). Além

disso, percebe-se uma tendência nas correlações das demais variáveis, mesmo que não significativa, para a mesma direção daquelas significativas.

Análise geral das correlações após controle de alguma das variáveis

A Tabela 11 apresenta de modo geral as alterações das correlações ocorridas após o controle de uma ou mais variáveis. Ao observá-la pode-se perceber, em especial, que as habilidades de conversação e desenvoltura social apenas fortaleceram sua relação com a qualidade de vida geral, física e de meio ambiente, enquanto a habilidade de expressar sentimento positivo teve suas correlações extintas.

Tabela 11. *Análise de correlações após controle de alguma das variáveis sociodemográficas.*

Variáveis	Escore Geral QV	D1 – Físico	D2 – Psicológico	D3 – Relações Sociais	D4 – Meio Ambiente
Escore Geral IHS	↓	↑			
F1 – Conversação e desenvoltura social	↑↑↑↑	↑↑↑↑			↑↑↑↑
F2 – Expressão de sentimento positivo	X	X X	X		X X X
F3 – Assertividade de autodefesa					
F4 – Assertividade de autoexposição social	↑				↑ X
F5 – Assertividade afetivo-sexual					

Legenda: O campo preenchido refere-se a correlação entre HS e QV. As sinalizações indicam se a correlação reduziu (↓), aumentou (↑) ou foi extinta (X).

Sendo assim, pode-se concluir quais são as correlações mais afetadas no controle das variáveis que mostraram moderarem a relação entre habilidades sociais e qualidade de vida, ou seja, idade, tipo de formação, tempo de experiência como docente e classe socioeconômica.

DISCUSSÃO

O presente estudo foi proposto com base na hipótese de que há uma relação entre habilidades sociais e qualidade de vida no caso de professores. Partiu-se então do pressuposto que, quanto melhor o repertório de habilidades sociais de professores do ensino fundamental, melhor a qualidade de vida desses profissionais, mas também é possível que uma melhor qualidade de vida contribua para o repertório de habilidades sociais, visto que não se trata de uma pesquisa de causalidade. Além disso, também foi cogitada a hipótese de que algumas variáveis sociodemográficas poderiam ser moderadoras dessa relação.

Com base nos resultados apresentados, pode-se concluir que há sim uma relação positiva entre habilidades sociais e qualidade de vida de professores do ensino fundamental. Essa constatação amplia as evidências de outros estudos – agora incluindo professores – de que indivíduos socialmente competentes apresentam melhor qualidade de vida (Carneiro, Falcone, Clark, Del Prette & Del Prette, 2007; Del Prette & Del Prette, 2008; Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2009; Lucca, 2004) e vice-versa.

Foram encontradas correlações significativas entre o Escore Geral do IHS, Fatores 1 (Conversação e desenvoltura social), 2 (Expressão de sentimento positivo) e 4 (Assertividade e autoexposição social), Escore Geral do WHOQOL-Abrev e Domínios 1 (Físico), 2 (Psicológico) e 4 (Meio Ambiente). Os Fatores 3 (Assertividade de autodefesa) e 5 (Assertividade afetivo-sexual) e Domínio 3 (Relações Sociais) não apresentaram correlação com nenhuma variável.

Os resultados referentes à relação entre habilidades sociais e qualidade de vida das professoras indicam que quanto melhor o repertório geral de HS e, mais especificamente, de *conversação e desenvoltura social*, e de *expressão de sentimento positivo*, melhor a qualidade de vida, em particular nos domínios psicológico e itens relativos ao meio ambiente. Adicionalmente, quanto melhor o repertório de expressão de sentimento positivo, melhor também a qualidade de vida no domínio físico e quanto melhor as habilidades assertivas,

melhor a qualidade vida em itens relacionados ao meio ambiente. Portanto, pode-se afirmar que habilidades sociais e qualidade de vida se relacionam de forma positiva e que possivelmente, melhorar uma dessas variáveis leve a melhoria da outra, o que implicaria novos estudos para a identificação da direção dessas influências.

Em relação às correlações parciais, não foram encontradas diferenças na força da correlação quando realizado o controle das variáveis “carga horária de trabalho” ou “número de alunos em sala de aula”. Essa informação leva a supor que a relação entre habilidades sociais e qualidade de vida independe da carga horária que o professor cumpre ou do número de alunos que ele tem dentro da sala de aula. Esses resultados não confirmam os de outras pesquisas que relacionam o comprometimento da qualidade de vida do professor com a alta carga horária de trabalho (Carlotto & Palazzo, 2006; Freitas & Facas, 2013; Pereira, Teixeira, Andrade & Silva-Lopes, 2014; Silva, Bolsoni-Silva, Rodrigues & Capellini, 2015) e o número excessivo de alunos em sala de aula (Carlotto & Palazzo, 2006; Freitas & Facas, 2013; Santos & Sobrinho, 2011). Possíveis diferenças de método e amostragem poderiam ser melhor investigadas em estudos futuros.

Outras variáveis sociodemográficas, entretanto, se mostraram moderadoras importantes dessa relação. A idade aumentou a força da correlação entre habilidades de conversação/ desenvoltura social com a qualidade de vida geral, física e do meio ambiente. Visto que a idade se correlacionou positivamente com diferentes domínios de qualidade de vida e com nenhum fator de habilidades sociais, pode-se supor que, com o passar dos anos, é comum que haja alguma melhora na qualidade de vida dos professores (possivelmente associada à gratificação por tempo de serviço e mudança para escolas melhores) e que isso possa influenciar no desempenho de habilidades sociais, tal como medido pelo IHS-Del-Prette. No sentido oposto (uma vez que o dado é correlacional e não aponta direção de causalidade) pode-se supor que há fases da vida em que as habilidades sociais contribuam

para a qualidade de vida, por exemplo, em períodos de mudanças, como inserção no mercado de trabalho ou nova classe de alunos, onde as habilidades sociais são fundamentais para estabelecimentos de novas relações interpessoais e adaptação do indivíduo.

Contrariamente aos dados anteriores, com o controle da idade, a habilidade de expressar sentimento positivo deixou de se correlacionar com a qualidade de vida física e do meio ambiente, ou seja, a relação entre expressar sentimento positivo e a qualidade de vida não apenas dependente da idade, como era esta variável que estava produzindo a correlação. É possível supor que, com o passar dos anos, com o amadurecimento profissional e pessoal, as perdas sofridas no decorrer da vida, entre outros fatores, as pessoas passem a dar uma maior importância à afetividade nos relacionamentos interpessoais, o que pode contribuir para a ampliação de sua rede de apoio e qualidade de vida.

Quando controlada a variável “tempo de experiência como professora”, as mesmas alterações ocorreram referente à força das correlações, exceto para a correlação entre expressar sentimento positivo e qualidade de vida física, que se manteve. Visto que essa variável se correlacionou apenas com o Domínio 4, *Meio ambiente*, pode-se supor que, com o tempo de atuação, que é concomitante à idade, os professores conquistem algumas condições de qualidade de vida, como escolha dos horários das aulas, das classes e escolas, e que isso também facilite o desempenho de habilidades sociais. Em contrapartida, os professores que apresentam um repertório de habilidades sociais deficitário podem agravar sua qualidade de vida, resultando em problemas de saúde física e emocional, como, por exemplo, no caso de *burnout*, quando os professores apresentam sintomas como apatia, alienação e desumanização (Carlotto & Palazzo, 2006).

Tais resultados fazem sentido ao observarmos estudos que relacionam qualidade de vida com a saúde física do professor e o tipo de ambiente em que ele trabalha (Goulart-Junior & Lipp, 2008; Freitas & Facas, 2013; Silva, Bolsoni-Silva, Rodrigues & Capellini, 2015),

sendo importante, especialmente nesse contexto, as habilidades de conversação e desenvoltura social. Também pode-se presumir que há faixas etárias e momentos de exercício profissional em que a luta por melhoria das condições de trabalho é mais ativa, havendo um aumento na indignação e diminuição na expressão de sentimentos positivos. Por exemplo, professores que já estão atuando há tempo suficiente para sofrerem com as condições de trabalho talvez intervenham mais do que aqueles que acabaram de entrar no mercado de trabalho ou que estão “cansados” e prestes a se aposentar.

Ao controlar a variável “tipo de formação” surgiram novas correlações e outras se fortaleceram. As habilidades sociais gerais e as habilidades de conversação e desenvoltura social passaram a se correlacionar com a qualidade de vida física, enquanto a assertividade de autoexposição social apresentou correlação com a qualidade de vida geral. As habilidades de conversação e desenvoltura social também tiveram fortalecidas suas correlações com a qualidade de vida geral e de meio ambiente, assim como essa última com a habilidade de assertividade de autoexposição social. Supõe-se que o tipo de formação pode estar relacionado como o salário (Davis, Nunes, Almeida, Silva & Souza, 2012) e o repertório de habilidades sociais (Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel, 1998), podendo impactar sobre a qualidade de vida e a competência social.

Por fim, a última variável controlada foi a condição socioeconômica, que contribuiu para o fortalecimento de algumas correlações e redução de outras. No primeiro caso, o controle da condição socioeconômica fortaleceu as correlações entre as habilidades de conversação/ desenvoltura social com a qualidade de vida geral, física e de meio ambiente. Esses resultados evidenciam a variabilidade na relação entre esses indicadores, que possivelmente são influenciados mais fortemente em algumas categorias socioeconômicas, mas nem tanto em outras.

Já a correlação entre o escore geral de habilidades sociais e qualidade de vida geral foi reduzida, e entre a expressão de sentimento positivo com a qualidade de vida geral, física, psicológica e de meio ambiente deixaram de ocorrer, bem como a relação entre assertividade de autoexposição social e a qualidade de vida referente ao meio ambiente. Pode-se interpretar que, dependendo da condição socioeconômica, a professora pode ter acesso maior ou menor a diferentes ambientes, aprendizagens, relações sociais e possibilidades de lazer, o que contribui para a relação entre sua qualidade de vida em diversos aspectos e também para o desempenho de habilidades de conversação e de desenvoltura social.

CONCLUSÃO

As condições de trabalho sob as quais os professores são submetidos, com os baixos salários, sobrecarga de trabalho, número excessivo de alunos, falta de apoio, condições físicas ruins no ambiente de trabalho, pressão de pais e governo e falta de reconhecimento, podem resultar em um alto nível de desmotivação e danos a saúde física e emocional. Conseqüentemente, esses fatores comprometem a qualidade de vida desses profissionais e podem afetar indiretamente o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Apesar de muitas das condições precárias citadas anteriormente estarem fora do controle do professor, há situações em que é possível alguma reação, caso o professor se sinta capacitado para isso. Essa capacitação pode incluir um repertório mais elaborado de habilidades sociais, que pode auxiliá-lo na busca de melhoria das condições de trabalho e salário, enfrentamento da pressão de pais e governo, solicitação assertiva de apoio, etc. Além disso, as habilidades sociais podem ser importantes para o professor lidar com comportamentos indesejáveis dos alunos, recusar assertivamente um pedido abusivo evitando ser explorado e construir relações interpessoais mais saudáveis que se revertam em qualidade de vida.

Não obstante os resultados obtidos, são reconhecidas as limitações do presente estudo. Uma delas refere-se ao uso exclusivo de instrumentos de autorrelato, que podem fornecer um quadro parcial da situação, tanto de habilidades sociais como de qualidade de vida. Também se reconhece o fato de que o instrumento de qualidade de vida apresenta questões genéricas e não focaliza aspectos específicos das dificuldades enfrentadas pelos professores, o que pode ser um caminho para o refinamento de pesquisas futuras. O último aspecto refere-se à limitação da amostra em quantidade, sexo, tipo de escola – apenas públicas – e localização geográfica, o que dificulta a generalização dos dados para amostra de professores em geral e aponta para a necessidade de novos estudos ampliando a investigação dos aspectos da presente pesquisa.

O presente estudo confirmou a hipótese de que existe uma relação positiva entre habilidades sociais e qualidade de vida, o que poderia ser indicativo de programas de HS quando esse repertório se apresentar deficitário. No entanto, como se tem apenas correlações e a direção da causalidade não está definida, uma alternativa seria investigar se a melhora do repertório de habilidades sociais por meio de programas de treinamento de habilidades sociais geraria um aumento na qualidade de vida dos professores.

Tais programas poderiam focalizar de forma mais específica as fontes de estresse e dificuldades do professor que pudessem ser amenizadas com a melhora do repertório de habilidades sociais. Dessa maneira, supondo que os professores estariam em melhores condições psicológicas, é provável que isso se reverta também em melhores condições para lidarem com as demandas escolares, sendo melhores modelos para seus alunos e contribuindo para a maximização da aprendizagem, redução dos comportamentos inadequados e desenvolvimento das habilidades sociais dessas crianças.

REFERÊNCIAS

- ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2015). Recuperado de <http://www.abep.org/new/criterioBrasil.aspx>.
- Amaral, V. L. A. R., Bravo, M. C. M., & Messias, T. S. C. (1996). Desenvolvimento de habilidades sociais em adolescentes portadores de deformidades faciais. *Estudos de Psicologia*, 13, 31-47. Recuperado de <http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/es/psi-365>.
- 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*, 11(3), 541-549. doi: 10.1590/S1413-73722006000300010.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), 53-62. doi: 10.5380/psi.v10i1.5773
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2003). Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paidéia*, 12, 185-193. doi: 1590/S0103-863X2002000300007.
- Braz, A. C., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Programa de habilidades sociais assertivas para idosos. In Del Prette & Del Prette (Orgs.) *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (231-260). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Braz, A. C., Cabral, M. L., Coimbra, S. M. G., Fontaine, A. M. G. V., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Ageing in Lusophone countries: The impact of age-specific legislation on the recognition of rights. *Problems of Psychology*, 7(7), 6-15. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70445/2/88148.pdf>.

- Braz, A. C., Fontaine, A. M. V. G., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2016) *IHS-Del-Prette: Análise fatorial exploratória e confirmatória para 18 a 60 anos*. Manuscrito não publicado. Disponível com os autores.
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026. doi: 10.1590/S0102-311X2006000500014.
- Carneiro, R. S. (2006). A relação entre habilidades sociais e qualidade de vida na terceira idade. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(1), 45-54. doi: 10.5935/1808-5687.20060005.
- Carneiro, R. S., & Falcone, E. M. D. O. (2004). Um estudo das capacidades e deficiências em habilidades sociais na terceira idade. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 119-126. doi: 10.1590/S1413-73722004000100015.
- Carneiro, R. S., Falcone, E. M. D. O., Clark, C., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2007). Qualidade de vida, apoio social e depressão em idosos: relação com habilidades sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 229-237. doi: 10.1590/S0102-79722007000200008.
- Conte, F. C. S. (1996). *Pesquisa e intervenção clínica em comportamento delinqüente numa comunidade pobre*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Davis, C. L. F., Nunes, M. M. R., Almeida, P. C. A, Silva, A. P. F., & Souza, J. C. (2012). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Fundação Carlos Chagas*, 34. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/viewFile/2452/2407>.
- de Paula e Silva, M., & Murta, S. G. (2009). Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: uma experiência no programa de atenção integral à família

- (PAIF). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 136-143. doi: 10.1590/S0102-79722009000100018.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Recuperado de https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/violencias_escolas_politicas_publicas.pdf
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo* (10ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011). *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2017a). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociales en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7, 27-47. Recuperado de <http://funveca.org/revista/PDFespanol/1999/art02.1.07.pdf>
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres, A. C., & Pontes, A. C. (1998). Controles de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 11-22. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000100002
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (Orgs). 2017b. *Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor*. São Carlos: EDUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em psicologia*, 6(3), 217-229. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Zilda_Del_Prette/publication/221931587_Interpersonal_development_and_school_education_the_social_skills_training_approach_Dese

envolvimento_interpessoal_e_educacao_escolar_o_enfoque_das_habilidades_sociais/links/0912f51069b71b6a53000000/Interpersonal-development-and-school-education-the-social-skills-training-approach-Desenvolvimento-interpessoal-e-educacao-escolar-o-enfoque-das-habilidades-sociais.pdf

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (167-206). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. doi: 10.1590/S0103-863X2008000300008.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2014). *Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais*. Encaminhado e aprovado no Edital CAPES nº 44/2014 e disponível com os autores.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (no prelo). *Inventário De Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação para 18 a 59 anos*. São Paulo: Pearson.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Bolsoni-Silva, A. T., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 591-603. doi: 10.1590/S0102-79721998000300016.

- Delcor N. S., Araújo T. M., Reis E. J. F. B., Porto L. A., Carvalho F. M., Silva M. O., Barbalho, L., & Andrade, J. M. (2004) Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad Saúde Pública*, 20, 187-96. doi: 10.1590/S0102-311X2004000100035.
- Estryn-Behar, M., Kaminski, M., Peigne, E., Bonnet, N., Vaichere, E., Gozlan, C., Azoulay, S., & Giorgi, M. (1990). Stress at work and mental health status among female hospital workers. *British Journal of Industrial Medicine*, 47(1), 20-28. doi: 10.1136/oem.47.1.20.
- Falcone, E. (1999). Avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1, 23-32. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55451999000100003.
- Farber, B. A. (1991) *Crisis in education: stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Feitosa, F. B., Matos, M. D., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 14(2), 259-266. doi: 10.1590/S1413-73722009000200006.
- Ferenhof, I. A., & Ferenhof, E. A. (2006). Burnout: por que sofrem os professores? *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 1(4), 89-98. doi: 10.12957/epp.2006.11084.
- Fleck, M. P., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G., Santos, L., & Pinzon, V. (2000). Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida " WHOQOL-bref". *Revista de saúde pública*, 34(2), 178-183. doi: 10.1590/S0034-89102000000200012.

- Formozo, G. A., Oliveira, D. C., Costa, T. L., & Gomes, A. M. T. (2012). As relações interpessoais no cuidado em saúde: uma aproximação ao problema. *Rev. Enferm.* 20(1), 124-127. Recuperado de <http://www.facenf.uerj.br/v20n1/v20n1a21.pdf>
- Freitas, L. G. D., & Facas, E. P. (2013). Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 7-26. doi: 10.12957/epp.2013.7880.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. Á. (2005). O professor, as condições de trabalho e os controles sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199. doi: 10.1590/S1517-97022005000200003.
- Gomes da Silva, V. R. M. (2001). Reconhecendo e prevenindo a rejeição entre os pares. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição. Expondo a variabilidade* (13-19). Santo André: ESETec.
- Gonçalves, L. A. O., & Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 101-138. doi: 10.1590/S0100-15742002000100004.
- Gorayeb, R. C. N. J. R., & Bugliani, M. A. P. (2003). Promoção de saúde na adolescência: Experiência com programas de ensino de habilidades de vida. In Z. A. Trindade & A. N. Andrade (Orgs.), *Psicologia e saúde: Um campo em construção* (89-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Goulart-Junior, E., & Novaes Lipp, M. E. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 847-857. doi: 10.1590/S1413-73722008000400023.
- Gross, I. (2003). Atenção positiva como uma possível solução ao problema de indisciplina em sala de aula. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva & S. M. Oliane. *Sobre comportamento e cognição: A história e os*

- avanços, a seleção por conseqüências em ação.* (390-395). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Grossi, R. (2003). Programa de atendimento à família especial brasileira com base na análise do comportamento. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva & S. M. Oliane. *Sobre comportamento e cognição: A história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação.* (455-475). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Guglielmi R. S., & Tatrow K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61-69. doi: 10.3102/00346543068001061.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados.* Bookman Editora.
- Harrison, B. J. (1999). Are you destined to burn out? *Journal Article*, 30(3), 25-27.
- Hildebrand, F. C. (2000). *Dificuldades de aprendizagem: Habilidades sociais presentes nas interações* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences* (5 ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Horikawa, A. Y., & Jardim, J. L. (2010). A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 147-162. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502010000100011&script=sci_arttext&tlng=en
- Kestenberg, C. C. F., & Falcone, E. D. O. (2011). Programa de promoção da empatia para graduandos em enfermagem. In Del Prette & Del Prette (Orgs.) *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (115-143). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Knüppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, 27, 277-290. doi: 10.1590/S0104-40602006000100017.
- Lapo, F. R. & Bueno, B. (2003). Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 65-88. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830>
- Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (293-310). Campinas: Alínea.
- Lopes, D. C., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Programa multimídia de habilidades sociais para crianças com dificuldades de aprendizagem. In Del Prette & Del Prette (Orgs.) *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (145-173). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lucca E. (2004). Habilidade Social: uma questão de qualidade de vida. In: *Psicologia.com.pt: O Portal dos Psicólogos*. Recuperado de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0224.pdf>
- Magalhães, P. P., & Murta, S. G. (2003). Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: um estudo pré-experimental. *Temas em Psicologia*, 11(1). doi: 10.1037/0003-066X.44.9.1194.
- Marchiori, F., Barros M. E. B., Oliveira, S. P. (2005). Atividade de trabalho e saúde dos professores: o programa de formação como estratégia de intervenção nas escolas. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3, 143-170. doi: 10.1590/S1981-77462005000100008.

- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 4(1), 63-77. doi: 10.12957/epp.2004.11111.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. doi: 10.1002/job.4030020205.
- Molina, R. C., & Del Prette, Z. A. P. (2002). *Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Uma análise funcional*. Anais do V Congresso de Pesquisa e Educação da Região Sudeste: Tendências e Desafios, Aguas de Lindóia, SP, Brasil, 89.
- Moraes, N. A. S. D. (2007). Velhice: qualidade de vida intrínseca e extrínseca. *Boletim de psicologia*, 57(127), 215-238. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432007000200008.
- Olaz, F. O., Cabanillas, G. A., & Medrano, L. (2011). Programas vivenciais versus instrucionais de habilidades sociais: impacto sobre a auto-eficácia social de universitários. In Del Prette & Del Prette (Orgs.) *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (175-202). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, A. H. D. C. (2016). Agressões e violências contra professores nas escolas públicas (Monografia de Especialização). Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba.
- Penteado, R. Z., & Pereira, I. M. T. B. (2007). Qualidade de vida e saúde vocal de professores. *Revista de Saúde Pública*, 41(2), 236-243. doi: 10.1590/S0034-89102007000200010.
- Pereira, É. F., Teixeira, C. S., Andrade, R. D., & da Silva-Lopes, A. (2014). O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. *Revista de Salud Pública*, 16(2), 221-231. doi: 10.15446/rsap.v16n2.36484.

- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21, 381-391.
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414. doi: 10.1590/S0102-79722006000300009.
- Rocha, M. M., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Programa de habilidades sociais educativas com mães de crianças com déficit de atenção e hiperatividade. In Del Prette & Del Prette (Orgs.) *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (261-284). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rocha, V. M. D., & Fernandes, M. H. (2008). Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57(1), 23-27. doi: 10.1590/S0047-20852008000100005.
- Rosin-Pinola, A. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 13(2), 239-256. doi: 10.1590/S1413-65382007000200007.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). Editora Penso.
- Santos, A. A. D., & Sobrinho, C. L. N. (2011). Revisão sistemática da prevalência da Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio. *Revista baiana de Saúde Pública*, 35(2), 299-319. Recuperado de <http://files.bvs.br/upload/S/0100-0233/2011/v35n2/a2444.pdf>

- Sardinha, A., Falcone, E. M. D. O., & Ferreira, M. C. (2009). As relações entre a satisfação conjugal e as habilidades sociais percebidas no cônjuge. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 395-402. doi: 10.1590/S0102-37722009000300013.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. doi: 10.1590/S1413-24782009000100012.
- Silva, A. T. B. (1997). *Treinamento de habilidades sociais e desenvolvimento de interações entre pais e filhos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Silva, M. E. P. D. (2006). Burnout: por que sofrem os professores? *Estudos e pesquisas em psicologia*, 6(1), 89-98. doi: 10.12957/epp.2006.11084.
- Silva, N. R. D., Bolsoni-Silva, A. T., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2015). O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, 21(3), 363-376. doi: 10.1590/S1413-65382115000300004.
- Silvares, E. F. M. (2000). Terapia comportamental com famílias de crianças agressivas: Porque, como e quando. *Paidéia*, 20, 24-32. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2014/655-1407175906.pdf>
- Silveira, J. M., Silvares, E. F. M., & Marton, S. A. (2003). Programas preventivos de comportamentos anti-sociais: Dificuldades na pesquisa e implementação. *Revista Estudos de Psicologia*, 20(3), 59-67. doi: 10.1590/S0103-166X2003000300005.
- Soares, A. B., Naiff, L. A. M., Fonseca, L. B. D., Cardozo, A., & Baldez, M. D. O. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: teoria e prática*, 11(1), 35-49. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872009000100004

- Souza, K. R., Santos, M. B. M., Pina, J. A., Maria, A. B. V., Carmo, M. A. T., & Jesen, M. (2003). Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciência e Saúde Coletiva*, 8(4), 1057-1068. doi: 10.1590/S1413-81232003000400027.
- Tabeleão, V. P., Tomasi, E., & Neves, S. F. (2011). Qualidade de vida e esgotamento profissional entre docentes de rede pública de Ensino Médio e Fundamental do Sul do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(12), 2401-2408. doi: 10.1590/S0102-311X2011001200011.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e controles da intervenção* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- World Health Organization. (2001). *The World Health Report. Mental Health: New Understanding, New Hope*. Geneva: World Health Organization.
- Zanotto, M. L. B. (1997). *Formação de professores: A contribuição da análise comportamental a partir da visão skinneriana de ensino* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

APÊNDICES

Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

1. Você está sendo convidado(a) para participar do projeto intitulado "**Habilidades sociais e qualidade de vida de professores do Ensino Fundamental**".
2. O projeto visa analisar indicadores de qualidade de vida e habilidades sociais de professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, levando em conta também as variáveis sociodemográficas.
3. Sua participação neste projeto consistirá em responder a quatro instrumentos.
4. Você não terá qualquer custo financeiro para participar deste projeto. Todo o material será disponibilizado pela pesquisadora. Não está prevista qualquer forma de ressarcimento financeiro por sua participação ou por custos de tempo de sua parte.
5. É possível que, ao responder os instrumentos, você sinta algum desconforto por reconhecer padrões de comportamento não tão desejados quanto gostaria. Entretanto, poderá sentir também o prazer de contribuir para uma pesquisa que poderá ter impacto sobre ações voltadas à docência.
6. Esclarecemos que você tem liberdade para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em relação à participação na pesquisa. Sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a escola.
7. Os resultados desta pesquisa são confidenciais e serão organizados em conjunto, sem risco de identificação individual dos participantes, protegendo, portanto, a privacidade e o anonimato de todos os envolvidos.
8. Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você está autorizando o uso desses dados para estudos e pesquisas visando a produção de novos conhecimentos. Os resultados poderão ser divulgados em eventos e por meio de artigos científicos.
9. Na cópia impressa deste Termo consta o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas. Poderá também contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (telefone abaixo) para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa.
10. Desde já agradecemos sua participação.

Marcela Mangili Esteves (UFSCar)

Telefone 14-998343702

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 Caixa Postal 676 - CEP 13.565905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone 551633518028, Fax: +551633518025. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Nome _____ RG _____

() Li e concordo em participar da pesquisa

() Li e não concordo em participar da pesquisa

Apêndice 2. Conhecendo um pouco mais sobre você

CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE VOCÊ

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome _____ E-mail _____
2. Idade _____ Gênero: () Feminino () Masculino
3. Quantos filhos possui? _____ Caso tenha filho(s), qual a idade dele(s)? _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

4. Qual a sua formação atual?
 - () Ensino Médio Comum
 - () Curso Técnico
 - () Magistério
 - () Graduação
 - () Pós-Graduação
 - () Outro: _____

5. Sobre sua formação acadêmica, complete os detalhes a seguir:
 - 5.1. Ensino Superior:
 - () em andamento () concluído – Data de conclusão: _____
 - Nome do Curso: _____
 - Nome da Instituição: _____
 - Curso de Extensão concluídos (até três, dos principais): Data de conclusão: _____
 - () em andamento () concluído – Data de conclusão: _____
 - Nome do Curso: _____
 - Nome da Instituição: _____
 - 5.2. Especialização:
 - () em andamento () concluído – Data de conclusão: _____
 - Nome do Curso: _____
 - Nome da Instituição: _____
 - 5.3. Mestrado:
 - () em andamento () concluído – Data de conclusão: _____
 - Nome do Curso: _____
 - Nome da Instituição: _____
 - 5.4. Doutorado:
 - () em andamento () concluído – Data de conclusão: _____
 - Nome do Curso: _____
 - Nome da Instituição: _____

6. Há quantos anos você obteve o seu maior nível de escolaridade? _____

7. Quantos anos você tem de experiência como docente? _____

8. Sobre sua atuação profissional atual, responda:
- 11.1. Para qual ano escolar você leciona? _____
 - 11.2. Quantos alunos em média possui cada turma para a qual você leciona? _____
 - 11.3. Em quantas escolas você trabalha? _____
 - 11.4. Qual sua carga horária semanal de trabalho _____
 - 11.5. Além da atividade docente, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal? Se sim, indique qual _____
9. Caso você leccione para o 5° ano, qual ou quais disciplinas você lecciona?
- _____

Agradecemos sua colaboração!

ANEXOS

Anexo 1. Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação à Distância: Articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola.

Pesquisador: ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50409115.4.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.379.202

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa sobre o desenvolvimento de habilidades sociais educativas em professores a ser desenvolvido no escopo de edital específico da CAPES para projetos desta natureza.

Objetivo da Pesquisa:

Do protocolo:

"Objetivo Primário:

Planejar, aplicar e avaliar processo e resultados de um Curso EAD com objetivo de promover habilidades sociais educativas dos professores e o desenvolvimento socioemocional dos alunos, bem como gerar produtos permanentes que facilitem a replicação e ajustes posteriores do curso, bem como sua expansão.

Objetivo Secundário:

Objetivos específicos: (1) Promover a formação de professores em habilidades sociais educativas e outras condições de sala de aula para a promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos; (2) Avaliar o impacto do curso EAD sobre indicadores adaptativos (habilidades sociais e rendimento acadêmico) e não adaptativos (p.e., problemas de comportamento) do desenvolvimento dos alunos no contexto escolar; (3) Elaborar produtos (manuais, artigos,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.379.202

capítulos de livros e projeto político-pedagógico) relevantes para a implantação do desenvolvimento socioemocional na prática escolar e para o aperfeiçoamento da proposta; (4) Avaliar aspectos de processo do curso EAD (aceitabilidade, viabilidade etc.) junto aos professores, alunos e escola; (5) Formar recursos humanos para a pesquisa e a prática de promoção do desenvolvimento socioemocional na escola."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto prevê risco de incômodo com o tempo e prevê atenuantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante em seu contexto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios estão presentes mas espera-se que os responsáveis possam contactar as escolas nas quais os professores envolvidos atuam para obter autorização.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_593001.pdf	21/09/2015 15:12:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	21/09/2015 15:12:03	ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	21/09/2015 15:11:02	ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE	Aceito
Outros	Projeto_formulario_CAPES.pdf	18/09/2015 10:31:07	ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_detalhado.pdf	18/09/2015	ZILDA APARECIDA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.379.202

/ Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	10:30:22	PEREIRA DEL PRETTE	Aceito
Outros	Result_Edital_44_2014_CAPES.pdf	18/09/2015 10:19:58	ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE	Aceito
Outros	Of_07_2015_aprov_CAPES.pdf	18/09/2015 10:15:42	ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/09/2015 10:00:03	ZILDA APARECIDA PEREIRA DEL PRETTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 22 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Anexo 2. Distribuição de itens no IHS-Del Prette-2016

Subescala de Habilidades Sociais

Fator	Itens
Fator 1. Conversação e desenvoltura social	6. Participar de conversação 10. Reagir a elogio 13. Encerrar conversação 14. Lidar com críticas de familiares 17. Fazer pergunta a desconhecido 18. Encerrar conversa ao telefone 24. Manter conversação 25. Pedir favores a colegas
Fator 2. Expressão de sentimento positivo	2. Agradecer elogios 4. Elogiar outrem 7. Expressar sentimento positivo 20. Elogiar familiares 23. Expressar sentimento positivo
Fator 3. Assertividade de autodefesa	3. Interromper a fala do outro 11. Lidar com críticas injustas 12. Discordar do grupo 16. Devolver mercadoria defeituosa 19. Expressar desagrado a amigos
Fator 4. Assertividade de autoexposição social	8. Discordar de autoridade 21. Fazer pergunta a conhecidos 22. Defender outrem em grupo
Fator 5. Assertividade afetivo-sexual	1. Manter conversa com desconhecidos 5. Apresentar-se a outra pessoa 9. Abordar para relação sexual 15. Declarar sentimento amoroso

Itens a serem invertidos

Itens invertidos	6. Participar de conversação 13. Encerrar conversação 14. Lidar com críticas de familiares 17. Fazer pergunta a desconhecido 18. Encerrar conversa ao telefone 24. Manter conversação 25. Pedir favores a colegas
------------------	---

Anexo 3. Questionário sobre Qualidade de Vida (WHOQOL - Abreviado)

Questionário sobre Qualidade de Vida (WHOQOL - Abreviado)

Este questionário avalia como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de vida. Tenha em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações.

As perguntas devem ser respondidas considerando sua avaliação sobre AS DUAS ÚLTIMAS SEMANAS.

1. Nome: _____

2. Email: _____ Data: ___/___/___

3. Por favor, leia a questão, veja o que você acha e assinale a opção que lhe parece a melhor resposta.

	Muito ruim	Ruim	Nem ruim, nem boa	Boa	Muito boa
Como você avalia a sua qualidade de vida					

4. Por favor, leia a questão, veja o que você acha e assinale a opção que lhe parece a melhor resposta.

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?					

5. As questões seguintes são sobre o quanto você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas.

	Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?					
O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?					
O quanto você aproveita a vida?					
Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?					
O quanto você consegue se concentrar?					
Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?					
Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?					

6. As questões seguintes perguntam sobre quão completamente você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas.

	Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Completamente
Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?					
Você é capaz de aceitar sua aparência física?					
Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?					
Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?					
Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?					

7. Quão bem você se sentiu a respeito da sua vida nas últimas duas semanas.

	Muito ruim	Ruim	Nem ruim, nem boa	Boa	Muito boa
Quão bem você é capaz de se locomover?					

8. As questões seguintes perguntam sobre quão satisfeito você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.

	Muito insatisfeito	Inssatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?					
Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?					
Quão satisfeito(a) você está com capacidade para o trabalho?					
Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?					
Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?					
Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?					
Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?					
Quão satisfeito(a) você está com					

condições do local onde mora?					
Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?					
Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?					

9. A questão a seguir refere-se a com que frequência você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas semanas.

	Nunca	Algumas vezes	Frequen-temente	Muito frequen-temente	Sempre
Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?					

10. Alguém lhe ajudou a preencher este questionário? _____

11. Quanto tempo você levou para preencher este questionário?

12. Você tem algum comentário sobre o questionário? _____

Anexo 4. Distribuição de itens no WHOQOL-Abreviado

Subescala de Qualidade de Vida

Domínios	Itens
Domínio 1. Físico	3. Dor e desconforto 4. Dependência de medicação ou de tratamentos 10. Sono e repouso 15. Mobilidade 16. Energia e fadiga 17. Atividades da vida cotidiana 18. Capacidade de trabalho
Domínio 2. Psicológico	5. Sentimentos positivos 6. Espiritualidade/religião e crenças pessoais 7. Pensar, aprender, memória e concentração 11. Imagem corporal e aparência 19. Auto-estima 26. Sentimentos negativos
Domínio 3. Relações Sociais	20. Relações pessoais 21. Atividade sexual 22. Suporte (apoio) social
Domínio 4. Meio Ambiente	8. Segurança física e proteção 9. Ambiente no lar 12. Recursos financeiros 13. Oportunidades de adquirir novas informações e habilidades 14. Participação em, e oportunidade de recreação/lazer 23. Ambiente físico: poluição, ruído, trânsito, clima 24. Cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade 25. Transporte

Itens a serem invertidos

Itens invertidos	3. Dor e desconforto 4. Dependência de medicação ou de tratamentos 26. Sentimentos negativos
------------------	--

Anexo 5. Questionário Critério Brasil

Questionário Critério Brasil

Por favor, é importante que você responda a todos os itens.

1. Nome *

2. E-mail *

3. Dados Socioeconômicos: assinale a coluna com a quantidade correspondente dos itens que possui.*

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4 ou mais
Banheiros					
Empregados domésticos					
Automóveis					
Microcomputador					
Lava louça					
Geladeira					
Freezer					
Lava roupa					
DVD					
Mico-ondas					
Motocicleta					
Secadora de roupa					

4. Grau de instrução do chefe da família. *

Marcar apenas uma oval.

Analfabeto / Fundamental I incompleto	
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	
Fundamental II completo / Médio incompleto	
Médio completo / Superior incompleto	
Superior completo	

5. Assinale os serviços públicos que possuir. *

Marque todas que se aplicam.

Água encanada	
Rua pavimentada	