

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem da Faculdade de Ciências

VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Leal Calais

INTERVENÇÃO EM ESTRESSE, ENFRENTAMENTO E
HABILIDADES SOCIAIS: DESEMPENHO DE ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO ENEM

BAURU

2019

VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO

**INTERVENÇÃO EM ESTRESSE, ENFRENTAMENTO E
HABILIDADES SOCIAIS: DESEMPENHO DE ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO ENEM**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho, câmpus de Bauru, Programa de Pós-Graduação
em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
para obtenção do título de doutor.

Linha de Pesquisa: Comportamento e Saúde

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Leal Calais

**BAURU
2019**

C172i

CAMARGO, VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI

Intervenção em estresse, enfrentamento e habilidades sociais: :
desempenho de estudantes do ensino médio profissionalizante no
ENEM / VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO. --
Bauru, 2019

119 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Sandra Leal Calais

1. Estresse. 2. Enfrentamento. 3. Habilidades Sociais. 4. Ensino
Profissionalizante. 5. ENEM. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de novembro do ano de 2019, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Seção Técnica de Pós-graduação da Faculdade de Ciências (Unesp/Campus de Bauru), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. SANDRA LEAL CALAIS - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista , Profa. Dra. MARIA CRISTINA DE OLIVEIRA SANTOS MIYAZAKI do(a) Departamento de Psiquiatria e Psicologia / Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP), Prof. Dr. MAKILIM NUNES BAPTISTA do(a) Diretoria Acadêmica de Pós-graduação / Universidade São Francisco, Prof. Dr. HUGO FERRARI CARDOSO do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista , Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE do(a) Departamento de Psicologia e Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / Universidade Estadual Paulista , sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO, intitulada **INTERVENÇÃO EM ESTRESSE, ENFRENTAMENTO E HABILIDADES SOCIAIS: DESEMPENHO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO ENEM**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. SANDRA LEAL CALAIS 

Profa. Dra. MARIA CRISTINA DE OLIVEIRA SANTOS MIYAZAKI 

Prof. Dr. MAKILIM NUNES BAPTISTA 

Prof. Dr. HUGO FERRARI CARDOSO 

Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE 

Aos meus pais, Valdir e Leonilda, meus exemplos de vida.

Ao meu esposo, Germano, meu exemplo de superação.

Vocês são minha fonte de carinho, amor e apoio para a conquista dos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pelas dificuldades que me fortaleceram e me fizeram compreender a força da fé. Obrigada pelas oportunidades que se abriram em meu caminho, me mostrando que os Seus Planos eram bens maiores do que aqueles que eu mesma havia imaginado.

Aos meus pais, Valdir e Leonilda, pelo amor incondicional, pelas orações e por estarem ao meu lado sempre, minha eterna gratidão. Hoje, professores aposentados, vocês foram o meu primeiro modelo nesta profissão e me ensinaram que o magistério é uma carreira de dedicação e esforço, mas também de grandes colheitas, pois ensinamos e aprendemos todos os dias.

Ao meu esposo, Germano, com quem escolhi compartilhar a minha história, agradeço todos os dias, pelo companheirismo, pela cumplicidade e por abraçar os meus sonhos como se fossem os seus, não medindo esforços para que eu consiga realizá-los. Com você aprendi que não existem dificuldades que não possam ser enfrentadas; e a tua força, me fez forte. Chegar até aqui depende, em parte, de quem caminha ao nosso lado. Sou muito grata por você ter sido a minha escolha e muito feliz por eu ter sido a sua.

Aos meus sobrinhos amados, Isabela, Enrico e Rafaela, obrigada pela alegria e energia que me proporcionam. Vocês são a minha inspiração, a minha esperança e a minha paz.

A minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Sandra Leal Calais, exemplo de competência e profissionalismo, a quem chamo orgulhosamente de amiga. Sou e serei extremamente grata pelos ensinamentos, que muito contribuíram com meu crescimento acadêmico, mas principalmente, por acreditar em meu potencial e ser uma das grandes responsáveis pela minha conquista.

À Professora Dr.^a Sheila Girardini Murta, que esteve presente na qualificação; ao Professor Dr. Hugo Ferrari Cardoso, que participou das bancas de qualificação e defesa; e aos professores presentes na defesa, Dr. Makilim Nunes Baptista, Dr.^a Maria Cristina de Oliveira Santos Miyasaki e Dr.^a Lúcia Pereira Leite, gratidão pelas valiosas contribuições ao aprimoramento da minha pesquisa.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, meus sinceros agradecimentos. Vocês constituem um corpo docente comprometido com os propósitos da Psicologia e contribuíram grandemente para minha formação como pesquisadora.

*A todos os colegas que compartilharam comigo as aulas e os desafios da formação, em especial às amigas **Renata Bilion Ruiz Prado e Marina Pavão Battaglini-Matos**, minha gratidão pela amizade, parceria e oportunidade de conhecer pessoas tão especiais como vocês.*

***Ao Prof. André Pignatti Zago**, diretor da escola profissionalizante onde foi realizada a coleta de dados, que gentilmente autorizou a realização da pesquisa na instituição, muito obrigada pela confiança em mim depositada.*

***Aos queridos alunos do ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Médio**, concluintes na ocasião da coleta de dados, minha imensa gratidão. Sem a colaboração de vocês esse trabalho não seria possível e sua participação se deu, sem dúvida, por vocês terem compreendido a importância da pesquisa para os avanços na educação e na sociedade. Que vocês conquistem seus objetivos, porque são merecedores. Guardarei sempre a lembrança de vocês e os aprendizados que me proporcionaram.*

A todos que direta ou indiretamente colaboraram na realização deste trabalho, muito obrigada!

“Onde não puderes amar, não te demores”.

Eleonora Duse

RESUMO

O estresse corresponde a um processo que auxilia o ser humano a se adaptar às mudanças e às situações desafiadoras, fazendo-se presente no cotidiano das pessoas, especialmente na adolescência, período do ciclo vital marcado por profundas mudanças e instabilidade emocional. Diante das adversidades, os indivíduos utilizam estratégias de enfrentamento, as quais consistem em recursos, cognitivos e comportamentais, para lidar com situações que avaliam como estressoras. Se utilizados adequadamente, estes mecanismos auxiliam na eliminação ou na redução do estresse. Igualmente importantes, as habilidades sociais podem auxiliar os estudantes, pois facilitam os relacionamentos sociais, favorecem a aceitação pelos pares, contribuindo na redução do estresse e no ajustamento escolar. Assim, o presente trabalho teve como objetivo investigar os efeitos de uma intervenção, voltada ao manejo do estresse, estratégias de enfrentamento e habilidades sociais, no desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio, em estudantes do ensino médio profissionalizante. Participaram do estudo 113 estudantes, de ambos os sexos, de uma escola estadual profissionalizante, do interior do estado de São Paulo, dos quais 49 eram alunos regularmente matriculados no 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio, compondo o Grupo Experimental, com previsão de término desta modalidade no mesmo ano. Os outros 64 estudantes cursavam o 3º ano da mesma modalidade, do ano antecedente, também na condição de concluintes, os quais compuseram o Grupo Controle. Os participantes de ambos os grupos responderam, além de um questionário de dados sociodemográficos, aos seguintes instrumentos, aplicados em dois momentos, pré e pós-teste: Inventário de Sintomas de *Stress*, Inventário de Estratégias de *Coping* e Inventário de Habilidades Sociais. Os estudantes do Grupo Experimental participaram de uma intervenção voltada ao manejo do estresse, ao desenvolvimento das estratégias de enfrentamento e ao domínio das habilidades sociais, a qual foi desenvolvida na ocasião em que os mesmos cursavam o 3º e último ano de sua formação. As médias do Exame, de ambos os grupos, foram consideradas na análise e comparação dos dados. Para análise das diferenças de respostas no pré e pós-teste e no desempenho do Exame, em ambas os grupos, foi utilizado o teste estatístico *t* de *Student*. O teste de *Pearson*, foi aplicado para verificar correlação entre os diferentes construtos no pós-teste e entre as médias do ENEM. A regressão linear também foi utilizada para predizer o melhor desempenho, nos grupos, considerando os instrumentos e as habilidades investigadas. Os resultados sinalizaram que o estresse elevado, dentre os participantes do Grupo Experimental, os quais apresentaram as melhores médias no ENEM, parece não estar necessariamente relacionada a baixo desempenho escolar, sugerindo que outros fatores devem ser levados em consideração nesta relação. Os achados evidenciaram uma correlação negativa significativa entre estresse e habilidades sociais no Grupo Experimental, evidenciando que quanto maior o primeiro, menor a frequência de habilidades sociais. Os resultados da regressão não alcançaram relevância estatística, mas indicaram que no Grupo Experimental o Fator 4 (Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas) foi o modelo que melhor pode predizer as médias mais elevadas no Exame; enquanto que no Grupo Controle, o melhor modelo correspondeu ao Fator 5 (Autocontrole da agressividade a situações aversivas) e à estratégia de Afastamento do *Coping*. Embora os achados estatísticos não tenham comprovado que as melhores médias no ENEM, pelo Grupo Experimental, foram impactadas pelo Programa de Intervenção, ressalta-se a importância de intervenções psicológicas, ofertadas no contexto escolar, preferencialmente conduzidas por profissionais da Psicologia, as quais podem auxiliar no desenvolvimento de competências necessárias aos adolescentes.

Palavras-chave: Estresse. Enfrentamento. Habilidades Sociais. Ensino Profissionalizante. ENEM.

ABSTRACT

Stress is a process that helps human beings adapt to changing and challenging situations, being present in people's daily lives, especially in adolescence, a period of the life cycle marked by profound changes and emotional instability. Faced with adversity, individuals use coping strategies, which consist of resources, cognitive and behavioral, to deal with situations that they evaluate as stressors. If properly used, these mechanisms help eliminate or reduce stress. Equally important, social skills can help students by facilitating social relationships, fostering peer acceptance, contributing to stress reduction and school adjustment. Thus, the present study aimed to investigate the effects of an intervention focused on stress management, coping strategies and social skills on the performance of the National High School Examination in vocational high school students. A total of 113 male and female students from a state vocational school in the interior of the state of São Paulo participated in the study. Of these, 49 were students enrolled in the 3rd year of the Integrated High School Education, making up the Experimental Group end of this modality in the same year. The other 64 students were in the 3rd year of the same modality, from the previous year, also as graduates, who made up the Control Group. Participants from both groups answered, in addition to a sociodemographic questionnaire, the following instruments, applied at two times, pre and post-test: Stress Symptom Inventory, Coping Strategies Inventory and Social Skills Inventory. Students from the Experimental Group participated in an intervention focused on stress management, the development of coping strategies and the mastery of social skills, which was developed when they were in the 3rd and final years of their education. Examination averages for both groups were considered in the analysis and comparison of data. For analysis of differences in pre and post-test responses and Exam performance in both groups, the Student's t-test was used. Pearson's test was applied to verify correlation between the different constructs in the post-test and between the ENEM means. Linear regression was also used to predict the best performance in the groups, considering the instruments and skills investigated. The results indicated that high stress among the participants of the Experimental Group, which presented the best averages in ENEM, does not seem to be necessarily related to poor school performance, suggesting that other factors should be taken into account in this relationship. The findings showed a significant negative correlation between stress and social skills in the Experimental Group, showing that the higher the former, the lower the frequency of social skills. Regression results did not reach statistical significance, but indicated that in Experimental Group Factor 4 (Self-exposure to unknowns and new situations) was the model that can best predict the highest means in the Examination; while in the Control Group, the best model corresponded to Factor 5 (Self-control of aggression to aversive situations) and the Coping Away strategy. Although the statistical findings did not prove that the best ENEM averages by the Experimental Group were impacted by the Intervention Program, the importance of psychological interventions offered in the school context is emphasized, preferably conducted by Psychology professionals, which may help in the development of skills needed by adolescents.

Keywords: Stress. Coping. Social Skills. Professional Education. ENEM.

ÍNDICE DE FIGURAS

Fluxograma 1.	41
Quadro 1. Objetivos e atividades do Plano de Intervenção.....	42
Figura 1. Utilização das Habilidades Sociais intergrupos no pós-teste.....	63
Figura 2. Comparativo dos resultados das médias do ENEM intergrupos.....	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Descrição sociodemográfica dos Grupos Controle e Experimental.....	48
Tabela 2. Variações no processo de estresse nos Grupos Experimental e Controle.....	51
Tabela 3. Estratégias de Enfrentamento nos Grupos Experimental e Controle.....	52
Tabela 4. Habilidades Sociais nos Grupos Experimental e Controle.....	59
Tabela 5. Correlações entre os instrumentos e notas no ENEM.....	66
Tabela 6. Regressão Linear – Grupo Experimental.....	67
Tabela 7. Regressão Linear – Grupo Controle.....	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 O processo de estresse.....	15
1.2 Estratégias de Enfrentamento.....	19
1.3 Habilidades Sociais.....	22
1.4 Intervenção Psicológica.....	25
1.5 Desempenho Escolar e ENEM.....	26
2 OBJETIVOS.....	31
3 MÉTODO.....	32
Participantes.....	32
Local.....	32
Considerações Éticas.....	35
Instrumentos.....	36
Procedimento.....	39
Análise de Dados.....	43
4 RESULTADOS.....	43
5 DISCUSSÃO.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICES.....	87
ANEXOS.....	115

APRESENTAÇÃO

Ao longo de sete anos de atuação como Orientadora Educacional, em uma escola profissionalizante, trabalhando com estudantes adolescentes, tem sido possível acompanhar de perto as problemáticas que se fazem presentes neste período da vida. Dentre as atribuições do Orientador Educacional destacam-se o acolhimento e a assistência aos educandos e seus familiares, por meio do apoio a quaisquer dificuldades que os adolescentes venham a enfrentar, buscando minimizar seus efeitos em seu processo de aprendizagem e de formação.

Esse cenário, voltado à reflexão dos comportamentos e atitudes dos estudantes, com suporte ao enfrentamento das adversidades que permeiam o contexto escolar, familiar e social, fomentou o interesse por esta pesquisa. Num momento em que os adolescentes passam por mudanças próprias da idade e que realizam importantes escolhas, como a profissional, atrelada ao ingresso numa universidade e ao sucesso nos mecanismos de seleção, o apoio para o enfrentamento das situações avaliadas como ameaçadoras e o desenvolvimento das habilidades sociais, foram compreendidos como os caminhos para o fortalecimento emocional que poderia trazer impactos positivos, não apenas à qualidade de vida, mas principalmente a um melhor desempenho escolar destes estudantes. Dessa forma, o presente trabalho corresponde a uma investigação sobre os efeitos de um programa de intervenção voltado ao controle do estresse, estratégias de enfrentamento e habilidades sociais, no desempenho escolar de estudantes adolescentes do ensino médio profissionalizante.

A introdução é composta por capítulos, nos quais são apresentadas definições sobre os construtos investigados: Estresse, Estratégias de Enfrentamento e Habilidades Sociais, acompanhadas de algumas pesquisas nestas áreas, em estudantes de diferentes modalidades de ensino. Esta parte do trabalho também contempla uma seção sobre Intervenção Psicológica, destacando a importância desta prática; e outra dedicada ao Desempenho Escolar e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com esclarecimentos sobre essas temáticas, as quais no contexto deste trabalho correspondem à variável dependente. Ao final da introdução, encontram-se a justificativa e as hipóteses investigadas no presente estudo.

Após, são esclarecidos os objetivos do trabalho, divididos em gerais e específicos, seguidos do método e suas especificidades, como: participantes, local, instrumentos, procedimento, considerações éticas e análise de dados. Um fluxograma, apresentado nesta parte, ilustra as etapas do trabalho, facilitando a compreensão pelas quais os Grupos Experimental e Controle foram submetidos ao longo da pesquisa.

A próxima parte do trabalho corresponde aos Resultados, descrevendo-se inicialmente as percepções da pesquisadora com relação aos encontros da intervenção; e em seguida, exibindo-se as tabelas e gráficos com os achados estatísticos, acompanhados de descrições e comparações entre os construtos estudados e os grupos investigados. As comparações entre os Grupos Experimental e Controle são realizadas considerando as etapas de pré e pós-teste e intra e intergrupos.

Na Discussão, os achados do presente trabalho são analisados, levando-se em consideração as conclusões de outras pesquisas, principalmente das apresentadas na introdução, verificando se os resultados alcançados, nesta investigação, corroboram ou não com a literatura referente aos construtos investigados. As hipóteses sugeridas são resgatadas nesta parte do trabalho, analisadas à luz dos resultados, sendo as mesmas confirmadas ou não. As limitações e os pontos fortes do trabalho são apontados, auxiliando na compreensão dos achados e em estudos posteriores.

Por fim, as Considerações Finais enfatizam os achados principais da pesquisa, ressaltando sua importância. Sugestões para estudos futuros e propostas para políticas públicas educacionais também são apresentadas, reforçando a contribuição científica e social do estudo em questão.

1. Introdução

Os estudantes matriculados nos cursos da modalidade técnica integrada ao ensino médio, em sua grande maioria, estão vivenciando a adolescência. Neste período, os indivíduos se deparam com uma série de mudanças, as quais vão além das biológicas e maturacionais, passando por alterações psicológicas, sociais e familiares, com necessidade de enfrentamento de tarefas de acordo com o contexto social em que vivem. Dentre estes desafios, destacam-se a escolha profissional e a necessidade de sucesso nos mecanismos de seleção para o ingresso nas universidades.

A pressão social a que estão sujeitos os adolescentes, a vulnerabilidade emocional comum neste estágio da vida e a escassa experiência, no que se refere ao enfrentamento de situações avaliadas como ameaçadoras, fazem com que os mesmos vivenciem adversidades com estresse elevado. Essa circunstância pode interferir nas atitudes dos jovens estudantes, nas escolhas das estratégias de enfrentamento diante de situações desafiadoras, impactando nos relacionamentos sociais, no processo de aprendizagem ou desencadeando problemas de saúde.

Dessa forma, o estudo do processo de estresse em adolescentes, com foco nas estratégias de enfrentamento, nas habilidades sociais, e nas relações destes construtos com o desempenho escolar é interessante do ponto de vista científico e social. Uma melhor compreensão destes fenômenos, e do seu impacto no aprendizado, são relevantes para o direcionamento de ações que possam beneficiar os estudantes nesta fase da vida, a fim de que consigam alcançar seus objetivos e lidar de forma mais efetiva com situações adversas.

O Processo de Estresse

O ambiente ao qual o ser humano está exposto na sociedade atual, baseada no sucesso por resultados imediatos, padronização de modelos intelectuais, culturais e físicos e os rápidos avanços tecnológicos, demandam grau elevado de ajustes para o indivíduo, podendo gerar um desequilíbrio entre sua capacidade de se adaptar e as demandas do ambiente, denominado estresse (MARQUES; GASPAROTTO; COELHO, 2015). Este fenômeno pode ser desencadeado em decorrência do desequilíbrio frente a exigência de adaptação às mudanças ou às adversidades, impostas aos indivíduos pelas constantes pressões e instabilidades diárias (DEL PRATO *et al.*, 2011).

De acordo com Lipp (2015), o estresse é um processo que auxilia o ser humano a se adaptar às mudanças e aos desafios que surgem em sua vida. Porém, nem sempre os indivíduos se percebem capazes de lidar com as situações a que estão expostos e, diante de fatores estressores, sejam internos ou externos, pode-se desencadear um estado de tensão e desequilíbrio, com sérias consequências para o funcionamento do organismo.

O estudo do estresse teve como precursor o médico austríaco Hans Selye, que ao longo de décadas de pesquisa (1936-1976), dedicou-se ao fenômeno, definindo-o como uma resposta do organismo frente a agentes ameaçadores de sua integridade. Em 1956, o pesquisador propôs um modelo trifásico para a compreensão deste fenômeno, cuja presença pode ser percebida em três fases distintas: alerta, resistência e exaustão. Na fase de alerta o organismo identifica uma ameaça no ambiente, reagindo por meio do processo de luta ou fuga. Eliminando o estressor ou aprendendo a lidar com o mesmo, o equilíbrio é restabelecido. Se o estímulo persistir ou o indivíduo não encontrar uma forma de reequilibrar-se, o estresse poderá evoluir para as fases seguintes. Na fase de resistência o organismo continua a tentativa de se adaptar ao evento estressor, buscando restabelecer o equilíbrio. Contudo, diante da permanência da ameaça e da não utilização adequada de recursos para lidar com os estímulos ameaçadores, a fase de exaustão poderá se instalar, com o indivíduo fragilizado pelo esforço de adaptação, e vulnerável ao desenvolvimento de graves sintomas fisiológicos, comportamentais ou psicológicos (FARO; PEREIRA, 2013).

No Brasil, Lipp (2005) propôs o Modelo Quadrifásico, desenvolvido a partir do modelo trifásico proposto por Selye (1956), acrescentando uma quarta fase, denominada de quase-exaustão, que ocorre entre as fases de resistência e exaustão. A fase de quase-exaustão se caracteriza pelo enfraquecimento do indivíduo que não está conseguindo se adaptar ao evento estressor e, se não houver alívio por meio da remoção dos estressores ou pelo uso de estratégias de enfrentamento, o estresse poderá atingir a sua fase final, a exaustão, com sérias consequências para a saúde do indivíduo. Lipp (2005) também desenvolveu o Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL), instrumento para identificar a presença de estresse, diagnosticar a fase na qual o indivíduo se encontra e a predominância dos sintomas em físicos ou psicológicos.

A presença de estresse em adolescentes foi objeto de investigação em algumas pesquisas, as quais geralmente concluem que o fenômeno é maior neste período do desenvolvimento, pois essa fase exige dos jovens constante adaptação às novas circunstâncias às quais são expostos. A necessidade de obter sucesso profissional, a luta por uma vaga no

mercado de trabalho e a responsabilidade na tomada de um posicionamento quanto ao futuro, estão entre os fatores que levam as instituições de ensino a se especializarem, cada vez mais, em preparar alunos para provas admissionais em universidades, sejam públicas ou particulares. Essa prática transforma os estudantes em verdadeiros receptáculos de informações e colabora com o processo de estresse dos mesmos (CASADO, 2018).

Embora a conquista por uma vaga nas universidades e pelo espaço no mercado de trabalho possam ser compreendidos como estímulos aos jovens para buscarem instituições preparatórias para o ingresso nas universidades e que as expectativas quanto ao futuro podem ser considerados agentes estressores, os achados de Casado (2018) apontam que as práticas utilizadas pelas instituições de ensino parecem funcionar muito mais como fatores estressores, colaborando com o aumento do estresse entre o público adolescente. As práticas das referidas instituições, entretanto, visam atender as necessidades de um sistema educacional voltado aos resultados, os quais podem definir o futuro dos indivíduos.

A relação entre escolha, vocação e estresse em estudantes na fase pré-vestibular foi objeto de investigação de um estudo que avaliou 37 adolescentes, sendo 23 mulheres (62,16%) e 14 homens (37,84%), com idade média de 16 anos, os quais responderam, entre outros instrumentos, ao ISSL. Os resultados indicaram que 72,97% da amostra foram identificados com estresse e os autores enfatizaram que as preocupações dos adolescentes, antes da tomada de decisão, considerando a proximidade da escolha da profissão, podem desencadear sintomas desse fenômeno (GONZAGA; LIPP, 2014).

Casado (2018) corrobora esses dados, enfatizando que a escolha profissional e os exames admissionais para as universidades são variáveis que podem interferir no aumento do estresse entre o público jovem. Um estudo realizado numa escola particular de Natal - RN, contou com 125 estudantes do último ano do Ensino Médio, sendo 54,4% do sexo feminino e 45,6% do sexo masculino. O objetivo do estudo foi investigar a presença de estresse em estudantes pré-vestibulandos, em vias de realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os participantes responderam ao ISSL, o qual foi aplicado um mês e meio antes da realização do exame nacional. Os resultados indicaram que 42,4% dos participantes foram categorizados na fase de exaustão; 36,8% na fase de resistência; 0,8% na fase de alerta; e 20% dos participantes foram identificados sem estresse (CASADO, 2018).

Marques, Gasparotto e Coelho (2015) alertam para o fato de que o estresse na adolescência pode ser considerado um fator desencadeante de problemas psicológicos, os quais podem resultar em depressão ou, em casos extremos, até no suicídio. Os autores realizaram uma

pesquisa de revisão cujo objetivo foi sistematizar estudos que exploraram os fatores relacionados ao estresse de adolescentes estudantes do Ensino Médio, na faixa etária de 16 a 19 anos, com quadro de estresse elevado. Os achados sinalizaram que dentre os fatores relacionados ao aumento de estresse neste público, ser do sexo feminino e as próprias atividades e exigências acadêmicas corresponderam às variáveis mais relevantes, ressaltando a relevância não apenas em identificar os principais agentes estressores, mas também definir estratégias adequadas e eficazes para o manejo dos mesmos.

Camargo, Calais e Sartori (2015) realizaram estudo cujo objetivo consistiu em investigar o estresse e o indicativo de depressão em estudantes da educação profissionalizante. O levantamento realizado a partir da aplicação do ISSL indicou que, dos 200 estudantes participantes, 61% apresentaram estresse, dos quais 2,5% encontravam-se na fase de alerta; 49,5% na de resistência; 7,5% na de quase-exaustão e 1,5% na fase de exaustão. Os valores elevados de estresse e os índices significativos de depressão (28,5%), identificados nos participantes do estudo, sugerem que estudantes dessa modalidade de ensino são bastante suscetíveis ao fenômeno estresse e suas consequências, destacando a importância de programas de prevenção.

A presença de estresse em estudantes universitários também foi alvo de investigação em algumas pesquisas, como a de Viera e Schermann (2015), estudo transversal que objetivou verificar a prevalência de estresse e fatores associados, em estudantes de uma universidade particular do sul do Brasil. Participaram do estudo 196 universitários, sendo 77% do sexo feminino e 23% do masculino, os quais responderam ao ISSL e a um questionário sociodemográfico. Os resultados mostraram prevalência de estresse em 63,3% da amostra, sugerindo que atividades de prevenção sejam incentivadas por meio da promoção de políticas institucionais para que os acadêmicos desenvolvam repertório de manejo e prevenção do fenômeno e suas consequências.

Em contrapartida, a pesquisa realizada por Mondardo e Pedon (2012), cujo objetivo foi relacionar estresse e desempenho acadêmico em universitários, apresentou resultados divergentes. Tendo como participantes 192 estudantes de uma instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul, o estudo verificou, por meio do ISSL, que a média das notas dos alunos com estresse (73,9) foi mais alta do que a média dos estudantes sem estresse (71,9). O desempenho acadêmico foi obtido por meio da nota final relativa às disciplinas cursadas pelos estudantes. A conclusão das autoras, para a amostra em questão, foi de que estresse e

desempenho acadêmico não estariam relacionados, sugerindo investigar outros fatores que possam interferir nesta relação.

Algumas práticas podem auxiliar no manejo do estresse, o qual corresponde ao controle dos fatores desencadeantes desse fenômeno, como a respiração e o relaxamento, considerados técnicas comportamentais. A técnica da respiração diafragmática tem por objetivo treinar a utilização do músculo do diafragma durante o ciclo respiratório. Pesquisas que investigaram a utilização dessa técnica voltada ao manejo ou redução do estresse apresentaram resultados promissores como aumento da consciência corporal, estabilização do sistema nervoso, melhora na variabilidade da frequência cardíaca, redução da pressão arterial, aumento da imunidade, melhora na qualidade do sono e na digestão. O relaxamento, por sua vez, também contribui para a redução do estímulo do ambiente, aumento da concentração, redução da frequência cardíaca e arterial, redução da tensão muscular e aumento da atenção e da flexibilidade cognitiva (NEVES NETO, 2011). Dessa forma, o manejo do estresse, que inclui técnicas ou práticas para lidar com eventos estressores, pode ser uma alternativa eficaz para redução e o controle do estresse, principalmente se aliado à utilização adequada das estratégias de enfrentamento.

Estratégias de Enfrentamento

Para lidar adequadamente com as situações que envolvem mudanças ou agentes estressores percebidos como incontroláveis, os indivíduos podem utilizar-se de estratégias de enfrentamento (*coping*), as quais correspondem a recursos que auxiliam no enfrentamento das tensões do cotidiano (HUDSON; MOFFETT; MCCABE, 2015). A teoria que tem sido mais utilizada nos estudos sobre *coping*, que no contexto desse trabalho será traduzido por enfrentamento, é a dos pesquisadores Lazarus e Folkman (1984), compreendendo este processo como um conjunto de estratégias que o indivíduo utiliza para enfrentar um evento ameaçador, cujos esforços buscam a adaptação, na tentativa de gerenciar as situações estressantes e controlar as reações físicas e emocionais do organismo, aliviando o estresse e promovendo maior qualidade de vida (MARTOS; LAND; ZAFRA, 2012).

Quando empregadas corretamente, as estratégias de enfrentamento podem levar à redução, adaptação ou eliminação do estresse desencadeado pelo problema. Em compensação, quando utilizadas de forma não apropriada para a situação, podem levar a aumento do estresse (DEL PRATO *et al.*, 2011). Quando estes mecanismos são focados na emoção, os esforços são

dirigidos para minimizar as consequências emocionais que resultam da experiência estressante; quando focados no problema, a mobilização dos recursos é focada para o manejo ou a redução do evento estressor (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

Segundo Lazarus e Folkman (1984), as estratégias de enfrentamento têm quatro características básicas: a interação entre o indivíduo e o ambiente; a administração da situação estressora; a percepção, a interpretação e a representação cognitiva da situação estressante; e a mobilização de esforços cognitivos e comportamentais para administrar o evento estressor. Estes pesquisadores também propuseram oito fatores para o estudo do enfrentamento, os quais podem ser dimensionados por meio do Inventário de Estratégias de *Coping*, a saber: confronto (esforços agressivos de alteração da situação, podendo apresentar grau de hostilidade e risco); afastamento (esforços cognitivos de desprendimento e minimização da situação); autocontrole (esforços de regulação dos próprios sentimentos e ações); suporte social (procura de apoio informativo, tangível e emocional); aceitação de responsabilidade (reconhecimento do próprio papel na situação e tentativa de recompor o problema); fuga e esquiva (estratégias para escapar ou evitar o problema); resolução de problemas (esforços focados sobre o problema, buscando alterar a situação); e reavaliação positiva (criação de significados positivos, podendo apresentar dimensão religiosa).

O processo de estresse e as estratégias de enfrentamento em adolescentes e suas implicações na aprendizagem foram objeto de estudo de uma pesquisa que ressaltou a carência de estudos que priorizam a investigação destes construtos com esse público. Os achados reforçam a ideia de que o uso eficaz de estratégias de enfrentamento permite aos indivíduos enfrentar de forma adequada os eventos estressores. Todavia, o fato do indivíduo não dispor de mecanismos para lidar com situações adversas pode trazer impacto negativo em sua vida, o que repercute, sobretudo, no processo de aprendizagem, refletindo, conseqüentemente, no baixo desempenho escolar (KRISTENSEN; SCHAEFER; BUSNELLO, 2009).

Um estudo realizado em uma escola pública de Porto Alegre - RS, que teve como participantes 220 adolescentes de ambos os sexos, buscou identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos mesmos diante de eventos estressores, concluindo que entre os estudantes com mais sintomas de estresse, os fatores priorizados foram: fuga e esquiva, suporte social, confronto e afastamento. O trabalho destacou também que os adolescentes com estresse elevado utilizaram, com menor frequência, estratégias de autocontrole, resolução de problemas e avaliação positiva. Os achados desta pesquisa indicaram que o conhecimento dos mecanismos de enfrentamento utilizados pelos indivíduos possibilita maior flexibilidade na avaliação de sua

eficácia, enfatizando a importância destes recursos para o bem-estar psicológico e destacando a necessidade de mais investigações destes mecanismos em adolescentes no Brasil (KRISTENSEN; SCHAEFER; BUSNELLO, 2010).

As relações entre enfrentamento ao estresse e satisfação com a vida foram investigadas em outra pesquisa realizada em Porto Alegre - RS, tendo como participantes 1.324 adolescentes, com idade de 12 a 19 anos. Os resultados evidenciaram forte relação entre emprego adequado das estratégias de enfrentamento e índices de satisfação com a vida, ressaltando a importância do domínio destes mecanismos, pois a forma como os adolescentes lidam com os estressores vitais se relacionam com os indicadores de bem-estar e qualidade de vida. Os autores enfatizam a importância da realização de mais estudos sobre enfrentamento ao estresse com o público adolescente, para que embasem o desenvolvimento de programas de intervenção dessa natureza (VON MÜHLEN *et al.*, 2013).

As estratégias de enfrentamento também foram investigadas em estudantes do nível superior, como o estudo realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujo objetivo foi identificar preditores do estresse e estratégias de enfrentamento em universitários. Participaram da pesquisa 146 estudantes, os quais responderam ao Inventário de Estratégias de *Coping* e uma escala de avaliação de estresse. Os resultados apontaram como preditores do estresse a formação acadêmica, o *déficit* de conhecimento prático, a falta de tempo e de lazer. Os autores concluíram que as estratégias mais utilizadas frente aos eventos estressores foram consideradas negativas e de baixa eficácia por centrarem seus esforços na emoção, e não no problema, comprometendo o processo de formação profissional (HIRSCH *et al.*, 2015).

Outro estudo com universitários brasileiros foi realizado no Rio Grande do Sul, tendo como objetivo investigar as relações entre estratégias de enfrentamento e a adaptação acadêmica nesses estudantes. A amostra foi constituída de 412 acadêmicos e a coleta de dados foi realizada por meio do Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida (QVA-r), a Escala Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP) e um questionário de dados sociodemográficos. Os achados apontaram que as estratégias focadas no problema e no suporte social se correlacionaram positivamente com o processo de adaptação acadêmica enquanto que as focadas na emoção e em práticas religiosas, estiveram relacionadas negativamente com o processo de ajustamento ao ensino superior. Os autores concluíram que a promoção de intervenções favorecedoras do enfrentamento, principalmente quando focadas no problema e no suporte social, possam colaborar para um melhor manejo das situações estressantes vivenciadas pelos acadêmicos (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015).

Considerando alguns dos estudos citados, pode-se ressaltar que a utilização adequada das estratégias de enfrentamento possibilita, aos adolescentes, lidar melhor com os eventos estressores (KRISTENSEN; SCHAEFER; BUSNELLO, 2009); enfatizando que a utilização efetiva destes recursos relaciona-se ao bem-estar psicológico (KRISTENSEN; SCHAEFER; BUSNELLO, 2010); proporcionam uma relação de seu manejo com índices de satisfação e qualidade de vida (VON MÜHLEN *et al.*, 2013); e a lida adequada frente às situações adversas vivenciadas pelos estudantes (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015). Assim, parece ser interessante investigar se, não apenas a seleção efetiva de estratégias de enfrentamento, mas também um bom repertório e uso de habilidades sociais, por estudantes adolescentes, não favoreceriam ainda mais estes indivíduos diante das situações estressoras de seu cotidiano, principalmente as interpessoais, ampliando ainda mais os benefícios encontrados nos estudos em questão.

Habilidades Sociais

As habilidades sociais podem ser compreendidas como comportamentos aprendidos e socialmente aceitáveis que permitem a interação efetiva com os outros e a esquia de comportamentos que resultem em interações sociais negativas. Tais habilidades são competências que facilitam a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais positivos, favorecendo a aceitação por colegas, estando relacionadas ao ajustamento escolar satisfatório (GRESHAM, 2009).

Del Prette e Del Prette (2012) definem as habilidades sociais como classes de comportamentos sociais presentes no repertório do indivíduo que possuem alta probabilidade de produzir consequências reforçadoras para si mesmo e para as demais pessoas. Tais habilidades incluem comportamentos como fazer e responder perguntas, elogiar e receber elogios, solicitar e fornecer *feedback* nas relações sociais, iniciar e manter conversação, fazer e recusar pedidos, manifestar opiniões, desculpar-se, expressar sentimentos, lidar com as críticas e com a pressão do grupo, entre outros, os quais são importantes em diversos tipos de situações sociais. O Inventário de Habilidades Sociais (IHS) foi desenvolvido por Del Prette e Del Prette em 2001, com adaptação em 2009 para adolescentes - IHSA, embora a primeira versão também possa ser aplicada a este público.

A aquisição de um repertório de habilidades sociais pelos adolescentes faz-se necessária para a interação satisfatória com adultos e pares, em diferentes contextos, destacando

habilidades como: autocontrole (manter o controle diante de uma crítica, conversar com os pais de maneira calma, controlar a raiva com os irmãos, manter a calma diante de perder um jogo, controlar a raiva diante da crítica do professor); empatia (elogiar, perceber os sentimentos dos outros, negociar soluções, guardar segredo, oferecer ajuda ao colega de sala); civilidade (despedir-se das pessoas, agradecer gentilezas, agradecer os elogios, elogiar quando alguém faz algo de bom); assertividade (interromper conversas com estranhos, recusar pedidos abusivos, recusar diante da insistência de um vendedor, recusar ficar com pares que lhe desagradam, resistir à pressão do grupo, demonstrar aborrecimento com os irmãos); desenvoltura social (pedir informações diante de uma tarefa, conversar com pessoas de autoridade, explicar tarefas aos colegas, fazer apresentações quando solicitado); abordagem afetiva (apresentar-se a estranhos, dizer o que desagrada em relação a carinhos, demonstrar interesse em ficar com alguém, convidar pessoas para um programa) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Estudos afirmam que quando as habilidades sociais não são bem desenvolvidas durante a infância e a adolescência pode haver comprometimento nas fases posteriores do ciclo vital, com evidências de que *déficits* nessas habilidades estão relacionados a problemas psicológicos como comportamentos antissociais, desajustamento escolar, suicídio, problemas de relacionamento e depressão (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Uma revisão acerca dos programas de treinamento em habilidades sociais desenvolvidos com amostras brasileiras foi realizada por Murta (2005), que concluiu que tais habilidades são reconhecidas como fator de proteção no curso do desenvolvimento humano.

Uma pesquisa que teve como objetivo avaliar um programa de habilidades sociais em um grupo de adolescentes, utilizando técnicas cognitivo-comportamentais, apresentou resultado positivo com relação ao desenvolvimento destes recursos, pois houve satisfação frente a intervenção, principalmente no que se refere à liberdade para se expressar, com indicadores como: relatar problemas, relatar sentimentos, explicar a causa do próprio comportamento e oferecer apoio ao colega. Os autores sugerem que os impactos do desenvolvimento das habilidades sociais continuem sendo verificados em estudos futuros, com base nos benefícios observados no trabalho em questão (SILVA; MURTA, 2009).

Campos, Del Prette e Del Prette (2014) destacam que tanto as demandas interpessoais próprias dos adolescentes, como as condições e comportamentos de risco, prováveis nessa etapa do desenvolvimento, requerem um repertório elaborado de habilidades sociais. Dessa forma, o domínio dessas habilidades pode se configurar como fator de proteção para o desenvolvimento saudável. Assim, *déficits* em habilidades interpessoais correspondem a fator adicional de risco.

Ruiz Lima *et al.* (2016) realizaram um estudo com 12 estudantes de medicina, de uma universidade particular do país, com o objetivo de promover a redução de estresse por meio do treinamento em habilidades sociais. Os participantes responderam aos instrumentos ISSL e IHS antes e após um programa de intervenção, que consistiu em sete sessões voltadas ao desenvolvimento de habilidades sociais consideradas deficitárias na amostra. Os resultados mostraram que após a intervenção a presença de estresse diminuiu em 58% entre os participantes. Dentre os casos de diminuição de estresse, constatou-se melhoria nas habilidades sociais gerais (57%), nas relativas à Auto-afirmação de expressão de sentimento positivo (87%), e no autocontrole da agressividade (57%). Os resultados da pesquisa apontam para os efeitos do treinamento em habilidades sociais na diminuição do estresse, embora a análise da correlação entre os constructos investigados não tenha apresentado significância estatística. As pesquisadoras sugerem novos estudos visando contribuir com os achados apresentados para ampliar as investigações sobre a relação entre as variáveis investigadas. Embora a amostra desse estudo seja pequena e inclua participantes universitários, com características diferentes dos estudantes que se encontram na adolescência, os resultados sinalizam as relações existentes entre habilidades sociais e estresse, indicando a necessidade de mais estudos desta natureza com estudantes de outras modalidades de ensino e de faixas etárias mais específicas, investigando-se também os impactos do manejo do estresse e domínio das habilidades sociais no desempenho escolar.

Relações entre habilidades sociais e estresse e foram investigadas por alguns autores, os quais concluíram, com base em diferentes amostras e contextos, que deficiências em habilidades sociais estão relacionadas a maior presença de estresse (SAMORA; SILVA, 2016) além de constituir um fator de vulnerabilidade para a depressão (FERNANDES; FALCONE; SARDINHA, 2016). Considerando estes achados, o aprofundamento no estudo do estresse, das estratégias de enfrentamento e das habilidades sociais, demonstra-se pertinente com amostra de estudantes adolescentes.

Dessa forma, parece pertinente não somente a realização de programas de treinamento em habilidades sociais, mas também de propostas que incluam técnicas para o manejo e enfrentamento do estresse, os quais seriam disponibilizados no contexto escolar para atender as necessidades dos estudantes adolescentes. Esses programas correspondem à intervenção psicológica, prática regulamentada pela Psicologia e que deve ser desenvolvida, preferencialmente, por profissionais da área, considerando que tem como objetivo promover mudanças comportamentais nos estudantes, visando melhorias na qualidade de vida.

Intervenção Psicológica

A Intervenção Psicológica, especificamente no âmbito educacional, corresponde à prática fundamentada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio da resolução 014/00, na qual se destacam as seguintes possibilidades de atuação do psicólogo nas instituições de ensino: aplicar conhecimentos psicológicos na escola, por meio de análises e intervenções psicopedagógicas, promovendo o desenvolvimento humano e as relações interpessoais; e auxiliar na elaboração de procedimentos capazes de atender às necessidades individuais. Dessa forma, os programas de intervenção desenvolvidos no contexto escolar revelam-se como fundamentais e precisam estar embasados em conhecimentos e técnicas da Psicologia (ANDRADA, 2005).

Guichard (2012) defende que os programas de intervenção desenvolvidos nas instituições de ensino podem auxiliar no desenvolvimento de muitas competências necessárias aos adolescentes, podendo ocorrer em três categorias: informação, orientação e aconselhamento. De acordo com a proposta de intervenção do presente trabalho, os objetivos das formas de intervenção, descritos segundo as categorias de Guichard (2012) correspondem a: que os indivíduos construam uma ideia acerca dos temas ou construtos abordados (informação); que estabeleçam uma ligação entre as atividades propostas e a sua própria realidade (orientação); e que integrem essas informações e orientações ao longo de sua vida, proporcionando sentido e bem-estar (aconselhamento). Carvalho (2015) complementa que o desenvolvimento dos indivíduos, a reflexão acerca de perspectivas quanto ao futuro e o auxílio na construção de projetos pessoais, correspondem às principais dimensões da intervenção psicológica voltadas para a adolescência, as quais devem ocorrer no contexto escolar.

Envolvendo diferentes conteúdos e estratégias, o desenvolvimento de competências como o autoconhecimento, a exploração do meio e a perspectiva do futuro, a intervenção psicológica deveria ser privilegiada ao longo da escolaridade como fator central para a construção de trajetórias melhor sucedidas e geradoras de bem-estar, associadas ao próprio desenvolvimento dos estudantes (CARVALHO, 2015). Reflexões sobre temas ou problemáticas relacionadas à fase na qual o indivíduo se encontra, aprendizado de técnicas ou estratégias que instrumentalizam para lidar com possíveis dificuldades na escola ou fora dela, a troca de experiências entre os pares, e o apoio social oferecido pelo grupo podem ser definidos como outros benefícios da intervenção psicológica aplicada ao contexto escolar.

Alguns autores defendem a importância de programas de intervenção voltados ao desenvolvimento de estratégias de enfrentamento frente as adversidades (ANDRADA, 2005; GUICHARD, 2012; CARVALHO, 2015). Estes recursos nem sempre são manejados pelos indivíduos de forma adequada ou com a possibilidade de trazer benefícios à sua vida em geral. O emprego correto das estratégias de enfrentamento possibilitaria o manejo adequado do estresse, fazendo com que os estudantes possam lidar com os estressores de maneira efetiva e positiva, repercutindo em consequências positivas em sua vida acadêmica e em sua autonomia (HIRSH *et al.*, 2015). Portanto, destaca-se a relevância e a pertinência da intervenção psicológica, principalmente entre os adolescentes, com a finalidade de auxiliar os jovens na utilização ou na formulação de novas estratégias no que se refere ao enfrentamento do estresse, as quais possam trazer resultados positivos, auxiliando-os principalmente no desempenho escolar e na obtenção de sucesso no vestibular.

Desempenho Escolar e ENEM

Muitos argumentos embasam a necessidade de investigações entre o processo de estresse, estratégias de enfrentamento e habilidades sociais, seja em estudantes ou em outras amostras. Contudo, a questão maior que norteia o presente trabalho refere-se não apenas à investigação desses fenômenos, mas na busca de respostas referentes aos efeitos de uma intervenção voltada ao manejo do estresse, à utilização adequada de estratégias de enfrentamento e de habilidades sociais, e a possíveis alterações nos resultados do ENEM dos participantes expostos ao mesmo.

O desempenho escolar deve ser compreendido como um processo multidimensional, pois é impactado não apenas por fatores ligados à escola e ao próprio indivíduo, mas também por variáveis extraescolares, relacionadas à posição social dos estudantes e, mais especificamente, à sua família (BARBOSA, 2011). Outrossim, faz-se necessário esclarecer a amplitude do tema no que se refere aos fatores que possam exercer influência nesse indicador como um processo sujeito a variáveis inerentes ou externas aos estudantes, como: a metodologia utilizada no processo de aprendizagem, o contexto escolar onde o aluno está inserido, a história de vida e o histórico escolar do educando, possíveis dificuldades ou transtornos de aprendizagem, entre outros fatores.

De maneira geral, pode-se dizer que o desempenho escolar está de alguma forma relacionado ao alcance ou não dos objetivos esperados do estudante no processo de aprendizagem, o que pode ser analisado nas diversas formas de avaliação utilizadas pela

instituição no qual o mesmo está inserido ou nos mecanismos sociais de seleção. No caso de estudantes do ensino médio profissionalizante, esse indicativo pode ser observado diretamente nos resultados das avaliações propostas pelos professores da instituição escolar ou, indiretamente, aos alunos pré-vestibulandos, nos resultados do ENEM e nos resultados dos exames para ingresso nas universidades, comumente chamados de vestibulares, estando ambos relacionados ao sucesso escolar.

É importante esclarecer que o presente trabalho não pretende analisar os fatores que possam exercer influência no rendimento escolar, nem investigar as formas de avaliação acadêmica dos participantes, embora seja pertinente apontar a interferência de diferentes variáveis relacionadas ao desempenho escolar e o impacto desta relação na saúde psicológica dos estudantes. Igualmente necessário é explicitar que, apesar da premissa de que o desempenho escolar não se restringe ao resultado do ENEM, ou a de outros processos seletivos, esta relação será feita no contexto deste trabalho, pois se optou por medir o desempenho dos alunos, nesta pesquisa, utilizando as médias das notas do ENEM.

Correlações entre estresse, desempenho escolar, satisfação com a vida e sintomas depressivos foram investigadas em um estudo que contou com a participação de 1.239 estudantes adolescentes, entre 13 e 18 anos, provenientes de escolas públicas da Noruega. Os resultados apontaram que o estresse desencadeado pelo desempenho escolar foi positivamente relacionado aos sintomas depressivos e negativamente relacionado à satisfação com a vida. Os achados sinalizam, portanto, que à medida que a presença de estresse associada aos resultados escolares aumenta, aumentam também sintomas que podem desencadear um quadro depressivo; e, quanto menor a presença de estresse diante das exigências escolares, maior é a satisfação dos participantes com a vida. O estudo também apontou que o estresse relacionado à interação com o professor sinalizou aumento nos sintomas depressivos e redução na satisfação com a vida, embora estes achados não tenham sido estatisticamente significativos. Os resultados refletem a complexidade da interação entre o estresse desencadeado pelo desempenho escolar com a saúde mental no público adolescente, e o papel da satisfação com a vida como um mediador potencialmente relevante dessa associação (MOKSNES *et al.*, 2016).

O desempenho escolar tem ganhado relevância nos últimos anos e, acompanhando esta tendência, uma pesquisa realizada na Universidade de Salamanca, na Espanha, investigou a eficácia escolar, utilizando dados da amostra espanhola do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015. O estudo teve como objetivo estabelecer quais fatores contextuais tiveram um efeito maior no desempenho do aluno. Os participantes foram

estudantes, na faixa etária dos 15 anos, que responderam ao Teste do PISA 2015, totalizando 31.273 alunos, dos quais 49,4% eram do sexo feminino e 50,6% do masculino, provenientes de 897 centros educacionais da Espanha. Além do teste, que avaliou o desempenho dos adolescentes em leitura, matemática e ciências, os participantes também responderam a um questionário sociodemográfico, com informações voltadas a temas de interesse educacional, disciplina, motivação dos alunos, formação de professores e práticas avaliativas. Os achados apontaram que gênero, nível socioeconômico, série, repetência e mudanças escolares foram as variáveis de maior destaque e de maior impacto na eficácia escolar. Os resultados enfatizaram a necessidade de estudos que comparem as escolas de alta e baixa eficácia, eliminando os fatores que possam estar ocorrendo em ambos os contextos, os quais seriam, do ponto de vista dos pesquisadores, de menor importância (GAMAZO *et al.*, 2018).

No Brasil, um instrumento que se solidificou na avaliação de desempenho dos estudantes do Ensino Médio corresponde ao ENEM. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o ENEM foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, tendo sido implementadas mudanças que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) e o INEP implantaram consideráveis mudanças na edição do ENEM, sendo as mais significativas: o mesmo deixou de certificar a conclusão do Ensino Médio, que voltou a ser feito pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); extinguiu a aplicação aos sábados, passando a ocorrer em dois domingos consecutivos; e extinguiu os resultados por escola (INEP, 2018).

Entretanto, a finalidade primordial do ENEM continua a ser de avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao final do Ensino Médio, cujas informações obtidas a partir dos resultados do referido exame podem ser utilizadas para: a autoavaliação do participante; a continuidade de sua formação e inserção no mercado de trabalho; a criação de uma referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; o acesso à educação superior, como mecanismo único, alternativo ou complementar; o acesso a programas governamentais de financiamento ou o apoio ao estudante da educação superior; o ingresso em diferentes setores do mundo do trabalho; e ao desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação

brasileira (INEP, 2018). O Enem também é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Cerca de 500 universidades privadas utilizam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Dessa forma, o ENEM continua a se constituir, do ponto de vista do estudante, como um instrumento de possibilidade de ingresso ao ensino superior, principalmente entre os alunos da escola pública. Um desempenho satisfatório neste exame pode representar a conquista de uma vaga em uma universidade pública ou privada, e uma formação superior, aumentando as chances de sucesso profissional e ascensão social.

O presente estudo foi realizado tendo como embasamento teórico a Análise do Comportamento Aplicada, embora dois dos instrumentos utilizados na coleta de dados, a saber, o Inventário de Sintomas de Stress de Lipp (ISSL) (2005) e o Inventário de Estratégias de *Coping* de Lazarus e Folkman (1984), enveredem por um referencial cognitivo. Vale ressaltar que o ISSL foi utilizado por ser um instrumento relacionado à investigação de estresse e que o Inventário de Estratégias de *Coping* foi traduzido para o português e adaptado por Savóia, Santana e Mejias (1996) após a verificação da confiabilidade e validade à realidade brasileira. Em ambos os casos não foram considerados os referenciais cognitivos, mas sim o instrumento em si, sendo os resultados analisados do ponto de vista comportamental.

Considerando a realidade na qual os estudantes do ensino médio profissionalizante estão inseridos, as expectativas sociais, a vulnerabilidade emocional e a pouca experiência quanto às habilidades sociais e ao enfrentamento de situações avaliadas como ameaçadoras, é provável que os adolescentes vivenciem seus conflitos com a presença de estresse em grande intensidade. Essa condição pode interferir nas atitudes e escolhas dos mesmos, impactando entre outros aspectos, nos relacionamentos, no desempenho escolar e desencadeando problemas de saúde.

Possíveis contribuições científicas justificam a realização desta pesquisa no que se refere a melhor compreensão do manejo de estresse, das estratégias de enfrentamento e do domínio das habilidades sociais no público adolescente, mais especificamente, em estudantes do ensino médio profissionalizante. Embora existam diversos trabalhos que focaram essas temáticas no Brasil e no mundo, poucos investigaram estudantes dessa modalidade de ensino e, a maioria, corresponde a estudos investigativos sobre tais construtos, num determinado momento. A pesquisa em questão também se justifica por sua relevância social, à medida que seus achados poderão oferecer subsídios às políticas públicas educacionais no sentido de

incentivarem a promoção de intervenções, no espaço escolar, que desenvolvam habilidades como as propostas nesse estudo, visando melhorias no desempenho e na qualidade de vida dos estudantes adolescentes. O incentivo às ações desta natureza ampliam as possibilidades de atuação do psicólogo, favorecendo a presença deste profissional no contexto educacional e valorizando o papel da Psicologia na formação e desenvolvimento dos estudantes adolescentes.

Esta investigação tem como hipóteses:

- H1: A presença de estresse não está necessariamente relacionada a baixo desempenho escolar, pois outros fatores podem interferir nesta relação;
- H2: Estudantes adolescentes que utilizam estratégias de enfrentamento ao estresse, de forma mais efetiva e em maior frequência, teriam melhor desempenho escolar;
- H3: Estudantes adolescentes com estresse mais elevado utilizariam estratégias de enfrentamento em menor frequência;
- H4: Estudantes adolescentes com maior repertório em habilidades sociais apresentariam melhor desempenho escolar;
- H5: Estudantes adolescentes com estresse mais elevado utilizariam as habilidades sociais em menor frequência.

2. Objetivos

Objetivo Geral

Investigar os efeitos de uma intervenção voltada ao manejo do estresse, desenvolvimento das estratégias de enfrentamento e domínio das habilidades sociais na média geral das notas do ENEM de estudantes concluintes do ensino médio profissionalizante.

Objetivos Específicos

Acompanhar, por um ano, as diferenças intragrupos, antes e após um programa de intervenção, na presença de estresse, na utilização de estratégias de enfrentamento e no domínio das habilidades sociais, em estudantes do ensino médio profissionalizante, no último ano de sua formação.

Comparar as diferenças entre os Grupos Experimental e Controle na presença de estresse, na utilização de estratégias de enfrentamento e no domínio das habilidades sociais em estudantes do ensino médio profissionalizante, antes e após um programa de intervenção.

3. Método

Trata-se de projeto interventivo, comparativo e longitudinal, com amostra de conveniência.

Participantes

Participaram do estudo 113 estudantes cujos critérios de inclusão foram: ser aluno do 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), estar na faixa etária de 16 a 18 anos e ter prestado o ENEM. A escolha por este público se deu em função de serem concluintes, correspondendo este ao momento em que a maioria dos pré-vestibulandos se submete ao ENEM, tendo inclusive isenção da taxa de inscrição nos casos dos alunos da escola pública no último ano de sua formação. Do total, 49 participantes estavam regularmente matriculados no 3º ano desta modalidade, com previsão de término para o mesmo ano, os quais eram provenientes de duas turmas de ETIM – Informática e Administração – representando o Grupo Experimental. Os outros 64 estudantes eram alunos do 3º ETIM, no ano antecedente ao Grupo Experimental, também provenientes de duas turmas concluintes desta modalidade de ensino, nos mesmos segmentos profissionais, os quais compuseram o Grupo Controle. A opção por trabalhar com grupos cronologicamente separados por um ano ocorreu considerando os seguintes fatores: possibilidade de adesão de um maior número de participantes; minimizar a troca de informações sobre o programa de intervenção entre alunos de grupos com objetivos distintos; evitar que os estudantes selecionados do Grupo Controle se sentissem menosprezados em relação à turma que comporia o Grupo Experimental, em função destes poderem participar dos encontros semanais.

Local

Uma escola estadual de uma cidade de porte médio do centro-oeste do estado de São Paulo. Esta instituição oferece cursos profissionalizantes, entre os quais da modalidade ETIM.

O ETIM é um curso composto de três séries anuais, nas quais são articulados os conteúdos curriculares da base nacional comum do Ensino Médio e da Parte Diversificada, de acordo com a formação profissionalizante do mesmo. O ingresso nessa modalidade de ensino ocorre após o estudante ter concluído o Ensino Fundamental, passando por um processo seletivo, chamado *vestibulinho*. A permanência do aluno do ETIM na instituição ocorre de

forma integral, com aulas no período da manhã e à tarde, com permanência na escola durante o horário de almoço, com maior tempo de convivência com seus pares. Ao completar as três séries, o aluno recebe o diploma de técnico, com formação no Ensino Médio, o que lhe dará o direito de exercer a habilitação profissional na área de formação, estando apto a participar dos processos de seleção para a continuidade dos estudos no nível da educação superior.

Outro diferencial do ETIM é o contato dos estudantes com componentes curriculares específicos das áreas de formação de cada curso. Enquanto os alunos do Ensino Médio comum cursam 11 disciplinas, distribuídas num total de 25 aulas semanais; os alunos do ETIM de Administração acumulam 15 componentes curriculares, divididos em 35 aulas ao longo da semana; e os do ETIM de Informática somam 17 matérias, num total de 37 aulas semanais.

As diferentes áreas de formação do ETIM proporcionam conhecimentos específicos voltados à prática profissional, o que muitas vezes exige do aluno adaptação por serem aprendizados distintos do processo que até então estavam inseridos no Ensino Fundamental. As aulas dos componentes específicos das áreas de formação são, em sua maioria, voltadas à atuação profissional, com atividades práticas, realizadas nos respectivos laboratórios. Os cursos profissionalizantes também contemplam o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido em equipes, o qual deve ser concluído com trabalho escrito e apresentação oral.

A instituição que oferece o ETIM, entre outras modalidades de ensino, incentiva a continuidade dos estudos pelos alunos após a conclusão do ensino médio profissionalizante. Esse apoio é percebido pela promoção de simulados voltados a vestibulares e ao ENEM, os quais ocorrem semestralmente, com a finalidade de preparar os alunos para os desafios relacionados ao ingresso nos cursos superiores.

As aulas que fazem parte dos componentes obrigatórios do ETIM, na instituição onde foi realizada a pesquisa, são complementadas com outras, oferecidas durante o horário do almoço, aos alunos dos terceiros anos, cuja participação é voluntária. O objetivo desta prática, segundo a escola, é oferecer aos alunos a oportunidade de aprenderem conteúdos que não estão previstos nos planos de trabalho dos professores ao longo do semestre, mas que são importantes, principalmente porque podem ser necessários nos vestibulares. Dessa forma, é bastante comum os alunos dos terceiros anos lotarem as chamadas aulas complementares. Para os demais alunos, a instituição disponibiliza aulas de reforço, com o intuito de fixar os conteúdos que são trabalhados em sala de aula, por meio de monitorias, na maioria das vezes realizadas por alunos dos terceiros anos, os quais são orientados pelos professores do componente em questão.

Atualmente, as aulas complementares são oferecidas de segunda a sexta, tendo sido escolhidos cinco componentes que os alunos demonstram mais dificuldade. Na ocasião da realização do Programa de Intervenção, essa prática foi oferecida quatro vezes na semana, de forma que os encontros do Grupo Experimental, dividido em estudantes do ETIM de Administração e do ETIM de Informática, pudessem ser realizados sem prejuízo ou sem a concorrência dessa prática.

No total das 223 escolas profissionalizantes vinculadas à instituição investigada, distribuídas em 165 municípios do estado de São Paulo são oferecidas 31 modalidades de ETIM, com um total de 52 mil estudantes. Esta quantia representa 24,4% do total de alunos atendidos pela instituição, que corresponde a 213 mil estudantes entre Ensino Técnico, ETIM e Médio, distribuídos em 151 cursos voltados aos setores Industrial, Agropecuário e de Serviços (CENTRO PAULA SOUZA, 2019).

A unidade escolar na qual foi realizada a pesquisa conta com aproximadamente 1.700 alunos, dos quais a grande maioria está matriculada nos diversos cursos técnicos ofertados pela instituição, e em classes descentralizadas que funcionam nos municípios vizinhos, no período noturno: Administração, Contabilidade, Desenvolvimento de Sistemas, Edificações, Eletrotécnica, Enfermagem, Logística, Marketing, Mecânica, Nutrição e Dietética, Recursos Humanos e Segurança do Trabalho. Uma parcela destes estudantes está matriculada no ETIM, modalidade que é o foco de investigação neste trabalho, com três opções de cursos atualmente, no período integral (manhã e tarde): Administração, Desenvolvimento de Sistemas/Informática e Edificações, atendendo 280 alunos. Os estudantes dos cursos técnicos integrados ao médio encontram-se distribuídos da seguinte forma: 120 alunos matriculados no ETIM de Administração, 120 compondo o ETIM de Desenvolvimento de Sistemas/Informática e 40 no ETIM de Edificações, considerando todas as séries.

Na ocasião da primeira coleta de dados o ETIM de Edificações ainda não havia sido ofertado na instituição. Outra alteração ocorreu com a denominação do curso de Técnico em Informática, assim chamado na ocasião da coleta de dados, mas que passou a ser Desenvolvimento de Sistemas, mantendo-se a mesma estrutura curricular. Atualmente, alguns alunos ainda fazem parte do curso de Informática, mas os ingressantes passaram a ser matriculados em Desenvolvimento de Sistemas. Como os alunos participantes deste estudo pertenciam à Informática, optou-se por utilizar esta nomenclatura.

Considerações éticas

Antes da coleta de dados foi solicitado à direção da instituição autorização para a realização da pesquisa (ANEXO A). Mediante sua aprovação, os pais ou responsáveis legais pelos alunos, e os próprios estudantes, foram informados em uma reunião sobre os objetivos e os procedimentos do estudo, esclarecendo-se aos mesmos que a participação era voluntária, com total sigilo dos dados coletados e respectivos nomes dos alunos, assegurando sua privacidade. Responsáveis pelos alunos do 3º ano do ETIM e os próprios estudantes foram informados de que a coleta de dados ocorreria em dois momentos: em um pré-teste no início do primeiro semestre e em um pós-teste no segundo semestre, antes da submissão dos alunos ao ENEM, visando investigar a presença de estresse, a utilização das estratégias de enfrentamento e as habilidades sociais dos participantes, ressaltando-se que os resultados do exame oficial nacional também seriam considerados no estudo.

Os pais que autorizaram a participação dos filhos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os alunos assinaram um Termo de Assentimento, respeitando-se todos os cuidados éticos, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e mediante aprovação do Comitê de Ética da Universidade CAAE 64925317.8.0000.5398 (ANEXO B).

Os responsáveis e estudantes que compuseram o Grupo Experimental receberam esclarecimentos de que os alunos participariam de uma intervenção voltada ao manejo de estresse, estratégias de enfrentamento e habilidades sociais, durante o primeiro semestre do último ano de sua formação, antes de prestarem o ENEM. Aos participantes do Grupo Controle, como forma de retribuição e atendendo aos preceitos éticos, foi oferecida uma intervenção breve após o término da pesquisa, uma vez que se acredita que o trabalho desenvolvido possa trazer benefícios no desempenho escolar dos mesmos. Essa intervenção, embora mais compacta, teve os mesmos objetivos do trabalho que foi realizado com o Grupo Experimental, e da mesma forma, os responsáveis também foram informados antes da adesão à pesquisa.

Pais e filhos foram informados de que poderiam ter acesso aos resultados do estudo, os quais ocorreriam em dois momentos distintos, correspondendo ao término da formação de cada grupo – Experimental e Controle. Foram apresentados, para ambos, os resultados parciais do estudo (considerando que a pesquisa ainda não se encontrava finalizada, pois os resultados do ENEM provavelmente seriam divulgados alguns meses após a conclusão do curso pelos integrantes de cada grupo), antes dos alunos se desligarem da instituição, enfatizando-se que os

achados seriam descritos e analisados de maneira coletiva. Os resultados finais foram enviados aos responsáveis e aos alunos, por meio de endereço eletrônico, aos que manifestarem interesse em recebê-los, por meio do registro de seus contatos nos Termos de Consentimento e Assentimento.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico: com a finalidade de investigar dados da amostra, tais como: idade, sexo, renda familiar, escolaridade dos pais, cidade onde reside, informações sobre saúde e prática de atividades físicas, crença religiosa, desempenho escolar, entre outros (ANEXO C).

Inventário de Sintomas de Stress para adultos de Lipp (ISSL) (LIPP, 2005): este instrumento foi construído para pessoas acima de 15 anos e tem por objetivo identificar a presença e a frequência de estresse, avaliando também a predominância da sintomatologia física ou psicológica, com um tempo de aplicação de 10 minutos. O ISSL é constituído por três quadros: o Quadro 1 refere-se à fase de alerta, devendo o participante assinalar os sintomas que tem apresentado nas últimas 24 horas; o Quadro 2 é subdividido em duas partes, fase de resistência e fase de quase-exaustão, devendo o participante marcar os sintomas presentes na última semana; e finalmente, o Quadro 3, que abrange a última fase do estresse, a exaustão, onde apontam-se os sintomas apresentados no último mês (LIPP, 2005).

Inventário de Estratégias de Coping (LAZARUS; FOLKMAN, 1984): traduzido e adaptado para o português por Savóia, Santana e Mejias (1996), este instrumento é utilizado para avaliar como os indivíduos lidam com as demandas internas ou externas de um evento estressante. É composto por 66 itens que incluem pensamentos e ações, e cuja intensidade é medida por meio de uma escala de 0 (não utiliza) a 3 pontos (utiliza em grande quantidade). Os itens que compõem o inventário são divididos em oito fatores classificatórios, os quais correspondem às estratégias de enfrentamento: confronto, afastamento, autocontrole, suporte social, aceitação de responsabilidade, fuga e esquivas, resolução de problemas e reavaliação positiva.

Inventário de Habilidades Sociais (IHS) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001): é um instrumento de autorrelato, constituído por 38 itens, elaborados para investigar as principais demandas de desempenho interpessoal de adultos, adolescentes e pré-vestibulandos,

contemplando diferentes interlocutores (família, amigos, colegas e desconhecidos) e contextos (relações familiares e escolares, lazer e amizade). O IHS apresenta uma estrutura de cinco fatores:

- Fator 1 – Enfrentamento e Auto-afirmação com risco: capacidade de lidar com situações interpessoais que demandam a afirmação e defesa de direitos e autoestima, com risco de reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição ou oposição).
- Fator 2 - Auto-afirmação na expressão de afeto positivo: habilidades para lidar com expressão de afeto positivo e afirmação da autoestima, que não envolvem risco interpessoal ou risco mínimo de reação indesejável.
- Fator 3 - Conversação e Desenvoltura Social: capacidade de lidar com situações sociais neutras de aproximação, com risco mínimo de reação indesejável, demandando traquejo social na conversação.
- Fator 4 – Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas: semelhante, em parte, ao fator anterior, pois relaciona-se à abordagem a pessoas desconhecidas. Porém, neste caso, há maior risco de reação indesejável do outro.
- Fator 5 – Autocontrole da agressividade a situações aversivas: capacidade de reagir a estimulações aversivas do interlocutor (como agressão) com razoável controle da raiva e da agressividade. Não significa deixar de expressar desagrado ou raiva, mas fazê-lo de forma socialmente competente.

Para cada uma das 38 situações apresentadas no instrumento, as quais são relacionadas aos diversos fatores, o adolescente deve julgar (a) quão difícil é para ele apresentar a reação indicada no item; e (b) qual a frequência com que apresenta a reação indicada em cada item. Nesses dois indicadores (frequência e dificuldade), as respostas são mensuradas em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos. As categorias de respostas para o indicador de dificuldade são: nunca ou raramente, com pouca frequência, com regular frequência, muito frequentemente e sempre ou quase sempre. Para a frequência, as categorias de respostas são: nunca ou raramente (em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma no máximo 2 vezes); com pouca frequência (em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 3 a 4 vezes); com regular frequência (em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 5 a 6 vezes); muito frequentemente (em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 7 a 8 vezes); sempre ou quase sempre (em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 9 a 10 vezes).

Com relação ao ISSL (LIPP, 2005) e ao IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), faz-se necessário esclarecer que ambos os instrumentos foram considerados desfavoráveis, de acordo com a Resolução Nº 9, de 25 de abril de 2018. Essa resolução estabelece diretrizes para a realização de avaliação psicológica no exercício profissional da Psicologia e regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), revogando resoluções anteriores. Entretanto, como a coleta de dados da presente pesquisa teve início em 2017, com o Grupo Controle, os dois testes, na ocasião, eram considerados favoráveis. Assim a utilização destes recursos justifica-se por sua finalidade acadêmica, destacando-se a necessidade, do ponto de vista metodológico, da utilização dos mesmos instrumentos para todos os participantes, considerando que a coleta de dados referente ao Grupo Experimental ocorreu no ano subsequente.

ENEM: O Exame Nacional do Ensino Médio ocorre desde 2017 em dois domingos consecutivos, no mês de novembro, sendo constituído de uma redação em Língua Portuguesa e de quatro provas objetivas, contendo cada uma das 45 questões de múltipla escolha. As provas objetivas e a redação avaliam as seguintes áreas de conhecimento do Ensino Médio e os respectivos componentes curriculares:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física, Tecnologias da Informação e Comunicação;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física e Biologia;
- Matemática e suas Tecnologias: Matemática.

No primeiro dia de aplicação do exame são realizadas as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, e Ciências Humanas e suas Tecnologias, com duração de 5 horas e 30 minutos. No segundo dia de aplicação são realizadas as provas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias, com duração de 4 horas e 30 minutos. A nota da redação, varia de 0 a 1.000 pontos, sendo corrigida por dois corretores de forma independente. Cada corretor atribui uma nota entre 0 e 200 pontos para cada uma das cinco competências avaliadas: o domínio da modalidade escrita formal, a compreensão da proposta da redação, a interpretação de informações, a construção da argumentação e a elaboração de

proposta para o problema abordado. A nota total de cada corretor corresponde à soma das notas atribuídas a cada uma das competências (DOU, 2017).

Procedimento

A pesquisa de caráter quase-experimental teve início com a realização do pré-teste nos alunos do Grupo Controle, no primeiro semestre do último ano de sua formação, realizando-se o pós-teste no segundo semestre desse mesmo ano, no mês de outubro, antes da submissão dos mesmos ao ENEM. No ano subsequente, foi realizado o pré-teste com os participantes do Grupo Experimental, seguida de uma intervenção com 12 encontros semanais, entre os meses de março e agosto, com 30 minutos de duração em cada encontro, voltada ao manejo de estresse, estratégias de enfrentamento e habilidades sociais. Os alunos deste grupo foram divididos em duas turmas para o desenvolvimento das atividades de intervenção, de acordo com suas áreas de formação.

Embora a proposta dos encontros fosse semanal, algumas sessões ocorreram em um intervalo de tempo maior, atendendo as necessidades da instituição e dos alunos. A presença dos alunos nos encontros foi bastante efetiva, pois quando ocorriam ausências, os alunos eram procurados pela pesquisadora, sendo oferecido um horário alternativo a fim de que não ficasse sem participar de nenhuma sessão. No segundo semestre os participantes do Grupo Experimental passaram por um pós-teste, no mês de outubro, antes de se submeterem ao ENEM.

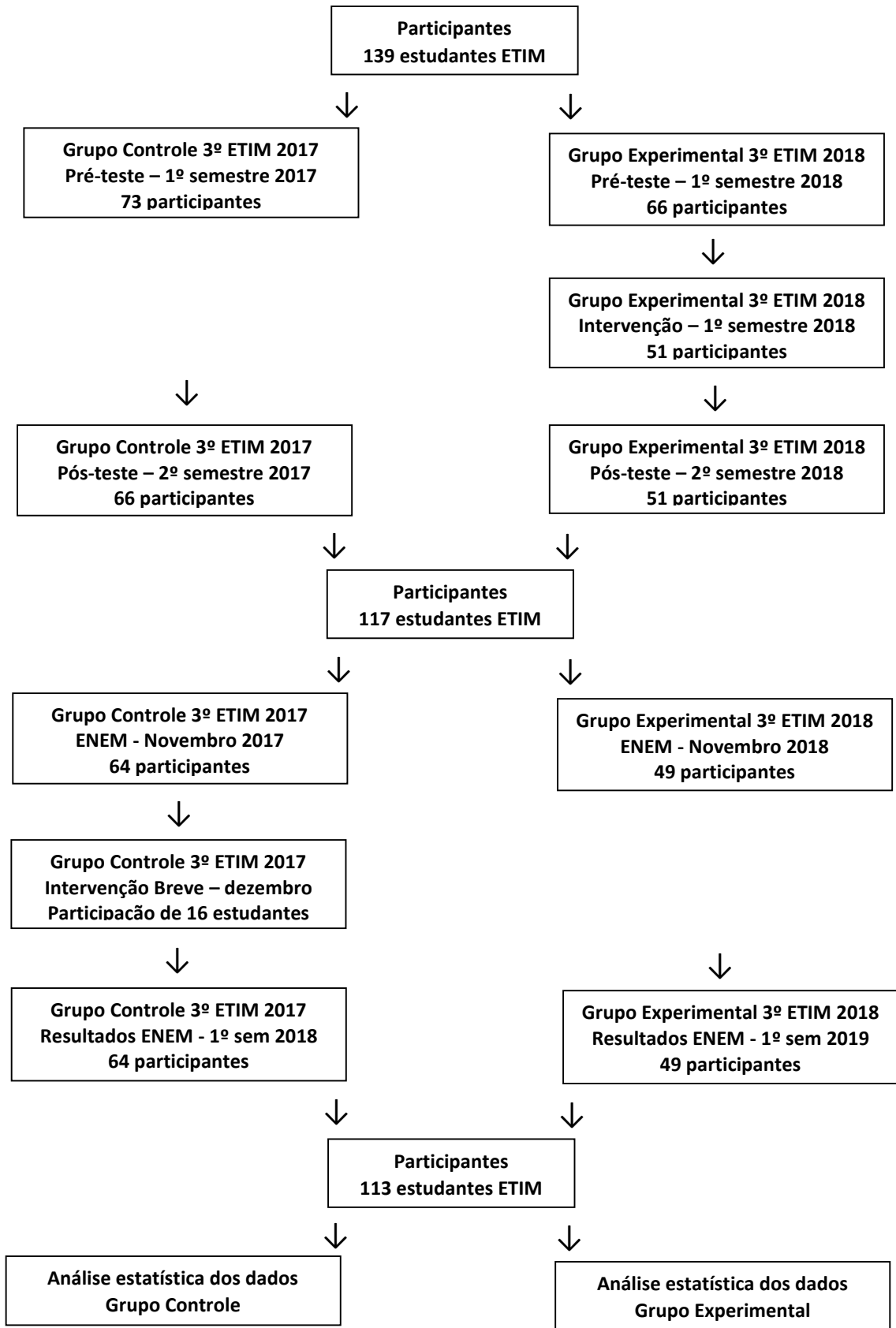
A quantidade máxima de participantes em cada grupo, Experimental e Controle, estava relacionada ao total de alunos que cursavam a modalidade ETIM num mesmo ano de formação, no momento da coleta de dados, o qual correspondia a 80 estudantes, sendo 40 alunos do ETIM de Informática e 40 do ETIM de Administração. Devido à questão cronológica, utilizou-se um Grupo Controle adiantado um ano em sua formação, em relação ao Grupo Experimental, mas com características muito próximas entre os mesmos. Nenhuma dos respectivos grupos, Experimental e Controle, tiveram o total máximo de participantes, por diversas razões, como transferências, perda de inscrição do ENEM, não realização de uma das etapas do exame ou pela escolha de não participar do estudo.

A amostra total inicial dos estudantes foi de 139 pessoas. Na ocasião do pré-teste com o Grupo Controle, participaram 73 estudantes e permaneceram 66 na realização do pós-teste, havendo sete perdas experimentais por motivos de transferência escolar ou desistência do

programa. Dos 66 estudantes, 64 compuseram o total final do Grupo Controle em função de dois alunos não terem prestado a segunda fase do ENEM. Do total de participantes do Grupo Controle, houve interesse de 16 estudantes na Intervenção Breve, enfatizando-se que essa participação, embora oferecida a todos os alunos deste grupo, foi voluntária.

O Grupo Experimental, por sua vez, iniciou com 66 estudantes, os quais responderam ao pré-teste. Desse total, 51 alunos aderiram ao Programa de Intervenção e responderam ao pós-teste, tendo sido considerados 49 participantes no total, pois dois estudantes também não realizaram a segunda fase do ENEM. Ao final, portanto, a amostra contou com 113 participantes. O Fluxograma 1 ilustra as etapas do procedimento:

Fluxograma 1. Distribuição dos participantes e etapas da intervenção



Fonte: Elaborado pela autora

O Plano de Intervenção (APÊNDICE A) foi elaborado considerando as características do público-alvo, o qual é adolescente e os estudantes participaram de doze encontros, oferecidos no intervalo entre dois períodos de aula (manhã e tarde), pois estudam em período integral, com uma hora de almoço, sendo esta a razão do tempo destinado para as reuniões ter sido estabelecido em 30 minutos cada. Dessa forma, as atividades incluíam propostas de dinâmicas ou jogos, buscando-se garantir o caráter lúdico e desafiador das tarefas, aumentando a probabilidade de adesão dos participantes, conforme quadro a seguir:

Quadro 1. Objetivos e atividades do Plano de Intervenção

Sessões/Temas	Objetivos	Atividades da Intervenção do Grupo Experimental - GE
1ª Sessão: • Apresentação do plano de intervenção e objetivos do grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar expectativas do grupo. • Apresentar os objetivos do grupo; • Estabelecer o contrato terapêutico. • Levantar conhecimentos prévios sobre os construtos abordados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento das expectativas; • Apresentação do cronograma de intervenção e do contrato terapêutico; • Apresentação das concepções dos grupos sobre os referidos construtos.
2ª Sessão: • Introdução ao estresse. • Treino respiratório no combate ao estresse.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os eventos positivos e negativos da vida. • Conhecer o Treino Respiratório e sua importância. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica: O gráfico da minha vida; • Introdução ao conceito de estresse. • Treino respiratório.
3ª Sessão: • Diferenças individuais no processo de estresse. • Fases do estresse.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as diferenças individuais no processo de estresse. • Conhecer as fases do estresse. • Utilizar a técnica de relaxamento muscular (massagem). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão: discutir sobre estressores e diferenças individuais. • Leitura sobre fases do estresse. • Massagem relaxante (ombros e pescoço) proposta de forma coletiva.
4ª Sessão: • Eventos estressores. • Fases do estresse.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar eventos estressores. • Compreender que o estresse pode evoluir para fases mais graves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica: Medindo o estresse. • Resgatar as fases do estresse, estabelecendo uma relação destas com os balões da dinâmica.
5ª Sessão: • Controle do estresse por meio da atividade física.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que pensamentos podem desencadear estresse. • Compreender a importância da atividade física no controle do estresse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica: Estilhaçamento. • História dos cães. • Exercício de alongamento.
6ª Sessão: • Enfrentamento ao estresse	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar a comparação de si mesmo (eu real), com o ideal. • Levantar estratégias de enfrentamento e identificar o foco utilizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica: Eu mesmo – Eu ideal • Explicação sobre estratégias de enfrentamento e tipos de foco.
7ª Sessão: • Estratégias de enfrentamento ao estresse e análise das estratégias do grupo. • Ênfase na alimentação adequada e estresse.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as estratégias de enfrentamento e analisar as estratégias propostas no grupo e sua efetividade. • Enfatizar a importância de uma alimentação adequada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre recursos identificados com as estratégias apresentadas. • Leitura sobre a alimentação saudável no controle do estresse.
8ª Sessão: • Habilidades sociais. • Empatia. • Levantamento do repertório de habilidades sociais.	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o conceito de habilidade social e sua relevância. • Apresentar a empatia. • Estimular o levantamento de repertório de habilidades sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica: Tons de Voz. • Definição de habilidade social. • Empatia: habilidade de se colocar no lugar do outro. • Identificação de habilidades sociais.
9ª Sessão: • Elogios e críticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Lidar com as críticas, sejam positivas ou negativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica: Pontos Positivos e Negativos.

• Autocontrole, civilidade e desenvoltura social.	• Autocontrole, civilidade e desenvoltura como importantes habilidades sociais.	• Apresentação do autocontrole, da civilidade e da desenvoltura social.
10ª Sessão: • Resgate do repertório de habilidades sociais. • Ensaio Comportamental.	• Resgatar levantamento sobre habilidade social. • Apresentar a Técnica Ensaio Comportamental.	• Verificar o repertório de habilidades sociais dos participantes. • Técnica Ensaio Comportamental.
11ª Sessão: • Assertividade. • Treinamento Assertivo.	• Conceituar assertividade, passividade e agressividade. • Vivenciar situações emitindo ou observando respostas assertivas.	• Esclarecimentos sobre assertividade, passividade e agressividade. • Treinamento Assertivo.
12ª Sessão: • Encerramento e avaliação • Ressignificação (limitações)	• Avaliar a intervenção. • Possibilitar a ressignificação das adversidades.	• Avaliar o processo de intervenção. • Dinâmica: Transformando o Negativo em Positivo.

Fonte: Elaborado pela autora

Análise de dados

As respostas dos participantes, coletadas no pré-teste e no pós-teste, para ambos os grupos, Experimental e Controle, foram corrigidas conforme instruções próprias dos manuais dos instrumentos e tratadas, por meio de análise e cruzamento de dados e estatística, verificando-se as diferenças entre os construtos, intra e intergrupos. A estatística descritiva foi utilizada na frequência e porcentagens das características da amostra.

Para avaliar as possíveis diferenças nas respostas das etapas de pré e pós-teste, em ambos os grupos, com base nos instrumentos aplicados, foi utilizado o teste estatístico t de *Student*, da estatística paramétrica. As médias das respostas por categorias ou fatores, dos inventários utilizados, também foram realizadas e consideradas na análise estatística, assim como as médias dos resultados do ENEM, em ambos os grupos.

O teste de *Pearson*, em estatística paramétrica, foi aplicado para verificar correlação entre os resultados dos diferentes construtos no pós-teste e entre as médias do ENEM. A regressão linear também foi realizada, utilizando-se o método por etapas, visando prever o melhor desempenho, nos dois grupos, considerando os instrumentos e as habilidades investigadas, por meio de seus fatores ou dimensões.

4. Resultados

Os resultados da pesquisa estão descritos apresentando-se, inicialmente, as percepções da pesquisadora com relação ao desenvolvimento das sessões (APÊNDICE A), seguidos das análises estatísticas dos dados sociodemográficos e dos construtos investigados. O primeiro

encontro, cujo tema foi a apresentação do plano de intervenção e o levantamento de conhecimentos prévios sobre os construtos, ocorreu de forma semelhante nas duas turmas que compunham o Grupo Experimental, com diálogo coletivo, devido ao tempo restrito da sessão. Em ambos os grupos o conceito dos estudantes com relação ao estresse foi associado a nervosismo, tensão e irritação, havendo surpresa, dos participantes, quando foi esclarecido que o estresse não necessariamente seja negativo, mas que se trata de um processo de adaptação frente às adversidades.

Na segunda sessão foram abordadas as consequências do estresse, introduzindo-se o treino respiratório (LIPP, 2000). Os participantes fizeram colocações gerais sobre a dinâmica do gráfico da vida, referindo-se mais aos resultados dos traçados, como “o meu parece uma montanha-russa”. A técnica da respiração diafragmática foi complementada com outros exercícios de respiração, como a “sopa quente”, trabalhando-se a respiração rápida e curta; e o “bolo de aniversário”, focando a respiração profunda e longa. Os alunos demonstraram bastante envolvimento e muita descontração com a proposta.

O tema abordado no terceiro encontro correspondeu às diferenças individuais frente ao estresse. Os alunos, em geral, demonstraram compreensão com relação à metáfora dos copos, com comentários no sentido de que muitas vezes o esforço demais de alguém, diante de uma situação que lhe desagrade, pode ser a “gota de água” para “transbordar”. Embora prevista a utilização de colchonetes, a massagem relaxante foi feita em duplas e em pé um dando suporte ao outro. Os resultados foram bastante satisfatórios, pois os alunos relataram durante e após a atividade, o quanto se sentiram bem com essa ação e muitos disseram que ficaram até sonolentos.

Na quarta sessão foram trabalhados os eventos estressores e as fases do estresse. Os resultados alcançados foram muito positivos, porque ao final da dinâmica proposta os alunos ficaram com quantidades diferentes de balões. Isso possibilitou que os participantes fizessem uma classificação de acordo com as fases do estresse. Os que estavam com menos balões identificaram-se com as fases de alerta e resistência, enquanto os que estavam com mais, com as fases de quase-exaustão e exaustão. A pesquisadora tomou o cuidado, entretanto, de enfatizar que essa classificação foi apenas didática, e que, na realidade, não se pode utilizar uma dinâmica como instrumento de medida.

A quinta sessão teve como tema o controle do estresse pelo domínio do pensamento. Os alunos não foram incentivados a relatar suas experiências, por se tratar de situação que incentivou lembranças desencadeadoras de estresse, trabalhando-se a metáfora dos cães para

reforçar o controle dos pensamentos. Ao final, com a proposta do exercício de alongamento, os alunos demonstraram bastante descontração. Em ambos os grupos, os participantes ficaram surpresos por terem superado seus limites iniciais após a série de movimentos. Ao final do encontro os participantes ficaram alegres e foi enfatizada a importância da atividade física no controle do estresse.

A partir do sexto encontro as estratégias de enfrentamento passaram a ser abordadas, incluindo o foco no problema ou na emoção. Os participantes não relataram suas experiências, devido ao tempo restrito, mas a observação dos registros permitiu verificar que, em algumas situações reais os alunos se perceberam com mais estresse na família, outras na escola. Com relação a como gostariam de se perceber em situações estressantes, nas mesmas circunstâncias, as respostas foram na maioria das vezes positivas, sinalizando o desejo de terem domínio e controle das situações.

As estratégias de enfrentamento foram abordadas, mais detalhadamente, na oitava sessão. A atividade da sessão anterior foi retomada e, a partir dos registros, sobre como os alunos lidam com o estresse (na escola, na família ou sozinhos), fizeram a correspondência de seus recursos com as estratégias apresentadas. Os alunos também identificaram se o seu foco de atenção foi em relação ao problema ou à emoção. Em geral, houve participação e interesse pela atividade, surgindo questionamentos quando sentiam dúvidas. A importância da alimentação adequada para o controle do estresse foi enfatizada neste encontro.

No oitavo encontro teve início o trabalho voltado às habilidades sociais. Foi feita uma dinâmica, realizada coletivamente, na qual cada aluno, após retirar uma frase e um estado emocional, deveria se expressar aos colegas seguindo conforme a emoção sugerida. Os alunos, de ambos os grupos, envolveram-se bastante neste exercício, no qual os ouvintes adivinhavam o sentimento que o emissor estava representando ao falar. Dessa forma, foi possível conversar sobre a dificuldade que muitas pessoas têm de se expressar e também de interpretar o sentimento alheio, enfatizando-se a empatia como importante habilidade que se refere à capacidade de se colocar no lugar do outro.

O tema da nona sessão foi referente às habilidades sociais de autocontrole e civilidade. Para isso, os alunos apontaram os pontos positivos e negativos uns dos outros. A proposta foi bastante interativa, pois cada um registrou suas percepções nas costas dos amigos e o momento de maior relevância correspondeu a ocasião da leitura dos registros. Embora os alunos tenham sido preparados para receberem as devolutivas e refletirem sobre mesmas, houve muitos risos e concordâncias, mas também surpresas e questionamentos. Ficou claro que os pontos negativos

chamaram mais a atenção, mesmo sendo menos apontados, ressaltando-se a importância do autocontrole diante de críticas, principalmente as construtivas.

A técnica do Ensaio Comportamental (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) foi desenvolvida na décima sessão. Os alunos receberam breves orientações das etapas, sendo a situação a ser ensaiada em pequenos grupos, escolhida previamente pela pesquisadora. O contexto era o seguinte: solicitar à direção da escola permissão para realizar uma parada temática (situação na qual os alunos vão para a escola fantasiados, havendo intervalo maior que o normal e com música). Também foi distribuído, de antemão, papéis que cada um interpretaria (aluno solicitante, direção da escola, observadores). Devido ao tempo restrito, foi possível apenas um grupo representar ao final. Entretanto, durante o treino, os alunos demonstraram interesse e, com as tentativas do ensaio, foram melhorando suas formas de interação.

Na décima primeira sessão o tema foi assertividade. Essa proposta foi particularmente interessante, pois os alunos trabalharam em duplas, sendo sorteadas situações nas quais deveriam fazer alguma solicitação ao outro, e as repostas deveriam assertivas. Algo que chamou a atenção neste encontro, em um dos grupos, foi que uma dupla de meninos sorteou uma situação na qual um deveria declarar atração ao outro. Diante do fato, a pesquisadora sugeriu novo sorteio, considerando que poderia haver algum constrangimento pelos participantes. Entretanto, os dois alunos quiseram continuar com a proposta, afirmando que correspondia a algo que também deveria levar em consideração o sentimento do outro. A decisão foi apoiada por todo o grupo, que julgou muito pertinente a situação.

No último encontro, foi proposto um exercício de ressignificação das dificuldades, sendo um momento marcante, pois todos tiveram a oportunidade de dar um sentido positivo a alguma limitação que um colega descreveu com relação a si mesmo. Neste momento também foi solicitada uma avaliação dos encontros, para que os participantes pudessem expressar como foi a experiência para eles e do que mais gostaram. As devolutivas foram bastante positivas, com depoimentos de que os encontros foram agradáveis, divertidos e de aprendizados. Dentre as sessões que mais agradaram destacaram-se: a sessão que propôs medir o estresse com balões, a dinâmica na qual adivinhavam o sentimento do outro pela forma de se expressar, o exercício de indicar pontos positivos e negativos e a massagem relaxante.

A descrição qualitativa das sessões, na qual foi explicitado o desenvolvimento das atividades de acordo com as percepções da pesquisadora, contribuiu para uma melhor compreensão dos temas propostos como objetivo desta pesquisa. A seguir, passa-se à

apresentação dos dados quantitativos, iniciando pela caracterização da amostra, seguidos dos resultados estatísticos.

As características dos participantes foram coletadas por meio de um Questionário Sociodemográfico (ANEXO C). A Tabela 1 apresenta a descrição dos grupos e a comparação entre ambos quanto às variáveis: curso, idade, sexo, cidade, com quem reside, renda familiar, escolaridade de um dos responsáveis, esporte, crença, problema de saúde, uso de medicamento e desempenho escolar.

Os participantes eram provenientes dos cursos técnicos integrados de Administração e de Informática, distribuídos da seguinte forma: 49 estudantes compuseram o Grupo Experimental, dos quais 53% eram alunos do ETIM de Administração e os demais eram estudantes do ETIM de Informática (47%). O Grupo Controle contou com 64 participantes, estando metade matriculada no ETIM de Administração e metade no ETIM de Informática. A faixa etária de ambos os grupos variou entre 16 e 18 anos, com a maioria tendo 16 anos completos no início da coleta, em ambos os grupos, sendo 53% no Experimental e 63% no Grupo Controle.

A distribuição dos participantes por sexo mostra que nos dois grupos prevaleceu o feminino, com 69% no Grupo Experimental e 66% no Grupo Controle. Entretanto, ambos os grupos eram provenientes de turmas de alunos compostas, em sua maioria, por mulheres. As classes que originaram o Grupo Experimental tinham um total de 79 estudantes, de ambos os sexos, dos quais 58% correspondiam à representatividade feminina; enquanto que no Grupo Controle as turmas totalizavam 74 estudantes em geral, com 61% de mulheres.

No que se refere à cidade de origem dos participantes, os dados mostram que 65% dos integrantes do Grupo Experimental residiam nas cidades da região, sendo provenientes dos municípios vizinhos. Em contrapartida, no Grupo Controle, 64% dos estudantes eram residentes na própria cidade onde a escola estava localizada (Jaú). Os participantes relataram, em sua maioria, que moravam com os pais ou um dos pais, com 96% de respostas nesta categoria dentre os integrantes do Grupo Experimental e 90% entre os do Grupo Controle.

Quanto à renda familiar, os dados indicam que, em ambos os grupos, os participantes informaram que o ganho mensal se encaixava melhor nas categorias de até dois salários mínimos ou de três a quatro salários, com 90% das respostas para estes itens relativas ao Grupo Experimental e 72% ao Grupo Controle. A categoria referente a mais de seis salários mínimos foi a menos citada em ambos os grupos.

Tabela 1. Descrição sociodemográfica dos Grupos Controle e Experimental

Variáveis	Categorias	Frequência Grupo Controle	Porcentagem Grupo Controle	Frequência Grupo Experimental	Porcentagem Grupo Experimental
Curso	ETIM de Administração	32	50,0%	26	53,0%
	ETIM de Informática	32	50,0%	23	47,0%
Idade	16 anos	40	63,0%	26	53,0%
	17 anos	22	34,0%	22	45,0%
	18 anos	02	03,0%	01	02,0%
Sexo	Feminino	42	66,0%	34	69,0%
	Masculino	22	34,0%	15	31,0%
Cidade	Cidades da região	23	36,0%	32	65,0%
	Cidade onde se localiza a escola	41	64,0%	17	35,0%
Com quem reside	Com os pais	45	70,0%	28	57,0%
	Com um dos pais	13	20,0%	19	39,0%
	Com um dos avós	05	08,0%	01	02,0%
	Outros	01	02,0%	01	02,0%
Renda familiar	Até 2 salários mínimos	22	34,0%	15	31,0%
	De 3 a 4 salários mínimos	24	38,0%	29	59,0%
	De 5 a 6 salários mínimos	12	19,0%	03	06,0%
	Mais de 6 salários mínimos	06	09,0%	02	04,0%
Escolaridade de um dos responsáveis	Ensino Fundamental incompleto	03	04,5%	03	06,0%
	Ensino Fundamental completo	01	02,0%	05	10,0%
	Ensino Médio incompleto	03	04,5%	07	15,0%
	Ensino Médio completo	39	58,0%	22	45,0%
	Ensino Superior incompleto	08	12,0%	05	10,0%
	Ensino Superior completo	07	10,0%	06	12,0%
	Pós-graduação	06	09,0%	01	02,0%
Esporte	Não	35	55,0%	25	51,0%
	Sim	29	45,0%	24	49,0%
Crença religiosa	Católica	34	53,0%	28	57,0%
	Evangélica	13	20,5%	10	21,0%
	Espírita	00	00,0%	01	02,0%
	Outra	04	06,0%	01	02,0%
	Não possui	13	20,5%	09	18,0%
Problema de Saúde	Não	48	75,0%	34	69,0%
	Sim	16	25,0%	15	31,0%
Uso de medicamento *	Não	08	50,0%	05	33,0%
	Sim	08	50,0%	10	67,0%
Desempenho Escolar	Muito Bom	06	09,0%	13	27,0%
	Bom	46	72,0%	31	63,0%
	Regular	12	19,0%	04	08,0%
	Insuficiente	00	00,0%	01	02,0%

*considerando os participantes que afirmaram ter problema de saúde

Fonte: Elaborado pela autora

O nível de escolaridade de um dos responsáveis foi outra variável investigada observando-se que entre os participantes do Grupo Experimental, 45% relataram que os cuidadores possuíam o Ensino Médio Completo, seguidos de 15% que afirmaram que os mesmos haviam iniciado o Ensino Médio, mas não concluído. Dentre os respondentes do Grupo Controle, a maioria das respostas também incidiu na categoria relativa à conclusão do Ensino Médio pelos responsáveis (58%), com a diferença de que a segunda alternativa mais relatada, nesta situação, foi referente a um dos responsáveis ter iniciado um curso superior, mas não concluído (12%).

A prática de esporte, desconsiderando as atividades relacionadas às aulas de Educação Física, componente obrigatório nos cursos investigados, teve 55% de respostas negativas para esta variável no Grupo Experimental e 51% no Grupo Controle. As atividades destacadas pelos alunos que afirmaram praticar esportes, fora da escola, foram: futebol, dança, balé, corrida, handball, capoeira, caminhada, judô, skate, vôlei, luta, ciclismo, boxe, academia, musculação, Pilates, natação, basquete e defesa pessoal.

Com relação à crença religiosa, observou-se que a religião mais relatada foi a Católica, com 57% das respostas entre os participantes do Grupo Experimental e ocorrência de 53% no Grupo Controle. As crenças Evangélica, Espírita e Outras representaram cerca de um quarto das respostas, em ambos os grupos; e 18% dos participantes do Grupo Experimental e 20,5% do Grupo Controle afirmaram não possuir alguma religião.

A maioria dos respondentes, nos dois grupos, não relatou problemas de saúde, sendo 69% de prevalência no Grupo Experimental e 75% no Grupo Controle. Entretanto, dentre os participantes que afirmaram ter alguma dificuldade dessa natureza, 67% do Grupo Experimental se referiram ao uso de medicamento e 50% afirmaram a mesma prática no Grupo Controle. Os problemas de saúde citados por integrantes dos dois grupos foram físicos: problemas cardíacos, asma e problemas respiratórios, rinite, problema renal, problemas relacionados à tireoide, sinusite, bronquite, diabetes e alergia; e psicológicos, como ansiedade e depressão.

A investigação do desempenho escolar foi realizada por meio dos conceitos utilizados pela própria instituição, os quais são qualitativos e familiares aos estudantes. Os dados permitem afirmar que, de maneira geral, os estudantes apresentaram uma visão favorável quanto ao seu aproveitamento escolar. Entre os integrantes do Grupo Experimental, 90% afirmaram ter um desempenho Bom ou Muito Bom. Na mesma tendência, 81% dos participantes do Grupo Controle também avaliaram seu desempenho nestas duas categorias.

As variações do processo de estresse, considerando as diferenças entre as etapas de pré e pós-teste, em ambos os grupos, estão exibidas na Tabela 2. Os resultados na comparação intragrupos não foram considerados significativos em nenhum dos grupos, porém, observa-se no Experimental aumento nas respostas na fase de pós-teste (78%) em relação à de pré-teste (69%), indicando maior presença de estresse à medida que se aproxima o ENEM. O Grupo Controle apresentou a mesma tendência, com aumento de frequência na etapa de pós-teste (86%), quando em comparação à de pré-teste (83%).

Dentre os adolescentes identificados com estresse, a análise intragrupos possibilitou verificar que os maiores índices no Grupo Experimental corresponderam a 73% de participantes classificados na fase de Resistência no pré-teste, com aumento para 87% no pós-teste; e 21% na fase de Quase-exaustão no pré-teste, com queda para 13% no pós-teste. No Grupo Controle, a maioria também foi classificada na fase de Resistência (83%) no pré-teste, com queda deste índice no pós (62%). Um aumento relevante neste grupo ocorreu entre os participantes na fase de Quase-Exaustão, variando de 17% no pré-teste para 36% no pós.

Na comparação quanto à variação do estresse intergrupos, com foco no pós-teste, é possível visualizar maior presença deste fenômeno, no Grupo Controle (86%), em relação ao Experimental (78%). Estes resultados não foram comprovados estatisticamente, entretanto, a variação das respostas, após a realização do Programa de Intervenção, permite afirmar que os participantes do Grupo Experimental apresentaram menos estresse em relação aos do Grupo Controle.

Na comparação intergrupos, quanto às fases de estresse no pós-teste, observa-se que 87% dos participantes do Grupo Experimental foram classificados em Resistência e 13% encontravam-se em Quase-Exaustão. No Grupo Controle, em contrapartida, a ocorrência das respostas na fase de Resistência foi menor (62%); enquanto que os estudantes identificados em Quase-Exaustão atingiram índices maiores (36%); e 2% dos respondentes foram classificados em Exaustão.

Os sintomas psicológicos prevaleceram na amostra em geral, com pequena variação, de 76% de ocorrência nas respostas no pré-teste para 74% no pós-teste dentre os participantes do Grupo Experimental. No Grupo Controle essa variação foi de 74% no pré-teste para 76% no pós, quando se considera a análise intragrupos. Na análise intergrupos, também se observa predominância dos sintomas psicológicos, com 74% de prevalência das respostas dentre os integrantes do Grupo Experimental e 76% no Grupo Controle. Os resultados sinalizaram, portanto, que independentemente da fase do estresse na qual o indivíduo se encontra, os sintomas psicológicos parecem ser os mais relatados pelos participantes.

Tabela 2 – Variações no processo de estresse nos Grupos Experimental e Controle

	Estresse		Pré-Teste		Pós-Teste		Pré-Teste	Pós-Teste	t	p
			n	%	n	%	Média	Média		
Grupo Exp. (n=49)	Presença de Estresse (n=49)	Sim	34	69,0	38	78,0	17,90	16,37	0,851	0,397
		Não	15	31,0	11	22,0				
	Fases do Estresse (n=38)	Alerta	1	03,0	-	-				
		Resistência	25	73,0	33	87,0				
		Quase-exaustão	7	21,0	5	13,0				
		Exaustão	1	03,0	-	-				
	Sintomas (n=38)	Físicos	5	15,0	7	18,0				
		Psicológicos	26	76,0	28	74,0				
		Físicos e Psicológicos	3	09,0	3	08,0				
	Grupo Cont. (n=64)	Presença de Estresse (n=64)	Sim	53	83,0	55				
Não			11	17,0	9	14,0				
Fases do Estresse (n=55)		Alerta	-	-	-	-				
		Resistência	44	83,0	34	62,0				
		Quase-exaustão	9	17,0	20	36,0				
		Exaustão	-	-	1	02,0				
Sintomas (n=55)		Físicos	6	11,0	8	15,0				
		Psicológicos	39	74,0	42	76,0				
		Físicos e Psicológicos	8	15,0	5	09,0				

Fonte: Elaborado pela autora

A análise estatística relativa à utilização das Estratégias de Enfrentamento, considerando as etapas de pré e pós-teste, não permite afirmar que os resultados tenham sido significativos para nenhuma das dimensões, em ambas os grupos. Todavia, é possível observar diferenças na utilização destes recursos na Tabela 3.

Tabela 3 – Estratégias de Enfrentamento nos Grupos Experimental e Controle

	Enfrentamento		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste	Pós-teste	t	p
			n	%	n	%	Média	Média		
Grupo Exp. (n=49)	Confronto	Não usei	20	41,0	22	45,0	6,08	5,75	0,456	0,649
		Usei um pouco	19	39,0	19	39,0				
		Usei bastante	10	20,0	8	16,0				
		Usei em grande quantidade	-	-	-	-				
	Afastamento	Não usei	16	33,0	12	24,5	7,79	7,95	-0,200	0,842
		Usei um pouco	21	43,0	24	49,0				
		Usei bastante	10	20,0	12	24,5				
		Usei em grande quantidade	2	04,0	1	02,0				
	Autocontrole	Não usei	5	10,0	4	08,0	6,83	6,97	-0,254	0,800
		Usei um pouco	23	47,0	28	57,0				
		Usei bastante	19	39,0	15	31,0				
		Usei em grande quantidade	2	04,0	2	04,0				
	Suporte Social	Não usei	23	47,0	16	33,0	5,77	5,72	0,026	0,931
		Usei um pouco	15	31,0	25	51,0				
		Usei bastante	10	20,0	8	16,0				
		Usei em grande quantidade	1	02,0	-	-				
Aceitação de Responsabilidade	Não usei	13	26,0	7	14,0	8,83	9,63	-0,985	0,327	
	Usei um pouco	19	39,0	22	45,0					
	Usei bastante	15	31,0	19	39,0					
	Usei em grande quantidade	2	04,0	1	02,0					
Fuga e Esquiva	Não usei	5	10,0	6	12,0	4,18	4,12	0,166	0,869	
	Usei um pouco	16	33,0	10	20,0					
	Usei bastante	6	12,0	17	35,0					
	Usei em grande quantidade	22	45,0	16	33,0					
		Não usei	23	47,0	12	25,0	4,28	4,71	-0,778	0,439

Grupo Cont. (n=64)	Resolução de Problemas	Usei um pouco	18	37,0	28	57,0				
		Usei bastante	2	04,0	9	18,0				
		Usei em grande quantidade	6	12,0	-	-				
	Reavaliação Positiva	Não usei	8	16,5	19	39,0	10,24	9,10	1,083	0,282
		Usei um pouco	30	61,0	16	33,0				
		Usei bastante	8	16,5	12	24,0				
		Usei em grande quantidade	3	06,0	2	04,0				
	Confronto	Não usei	17	27,0	28	44,0	7,29	6,46	1,216	0,226
		Usei um pouco	31	48,0	22	34,0				
		Usei bastante	16	25,0	11	17,0				
		Usei em grande quantidade	-	-	3	05,0				
	Afastamento	Não usei	18	28,0	20	31,0	6,90	7,51	-0,935	0,352
		Usei um pouco	38	59,0	28	44,0				
		Usei bastante	8	13,0	14	22,0				
		Usei em grande quantidade	-	-	2	03,0				
	Autocontrole	Não usei	12	19,0	11	17,0	6,32	6,46	-0,270	0,787
		Usei um pouco	28	44,0	28	44,0				
		Usei bastante	24	37,0	22	34,0				
		Usei em grande quantidade	-	-	3	05,0				
Suporte Social	Não usei	20	31,0	23	36,0	7,09	6,84	0,330	0,742	
	Usei um pouco	20	31,0	19	29,5					
	Usei bastante	22	35,0	19	29,5					
	Usei em grande quantidade	2	03,0	3	05,0					
Aceitação de Responsabilidade	Não usei	11	17,0	8	12,0	8,89	9,84	-1,324	0,188	
	Usei um pouco	30	47,0	28	44,0					
	Usei bastante	23	36,0	25	39,0					
	Usei em grande quantidade	-	-	3	05,0					
Fuga e Esquiva	Não usei	6	09,0	4	06,0	4,46	4,34	0,415	0,679	
	Usei um pouco	16	25,0	16	25,0					

		Usei bastante	14	22,0	21	33,0				
		Usei em grande quantidade	28	44,0	23	36,0				
	Resolução de Problemas	Não usei	19	30,0	23	36,0	4,92	4,57	0,732	0,465
		Usei um pouco	25	39,0	27	42,0				
		Usei bastante	17	26,0	12	19,0				
		Usei em grande quantidade	3	05,0	2	03,0				
	Reavaliação Positiva	Não usei	13	20,0	11	17,0	10,76	10,76	0,087	0,679
		Usei um pouco	35	55,0	32	50,0				
		Usei bastante	13	20,0	19	30,0				
		Usei em grande quantidade	3	05,0	2	03,0				

* De acordo com o Inventário de Estratégias de Enfrentamento (1984), as categorias correspondem aos seguintes valores: Usei bastante = 0; Usei um pouco=1; Usei bastante=2; e Usei em grande quantidade= 3. Estas referências foram utilizadas no gráfico.

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados apresentados possibilitam comparar a utilização das Estratégias de Enfrentamento, conforme as dimensões propostas no Inventário de Estratégias de *Coping* (LAZARUS; FOLKMAN, 1984), dentre os participantes do Grupo Experimental e Controle, considerando-se as etapas de pré e pós-teste (Tabela 3). Faz-se necessário esclarecer que as categorias foram agrupadas de acordo com a frequência das respostas, da seguinte forma: Não Usei e Usei um pouco (relativas aos valores 0 e 1), indicando baixa utilização das estratégias; e Usei bastante e Usei em grande quantidade (relativas aos valores 2 e 3), representando alta ocorrência nas respostas (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

Uma análise geral na utilização das Estratégias de Enfrentamento permite observar que, na maioria das dimensões, com exceção da Fuga e Esquiva, os índices tiveram maior representatividade quando consideradas as categorias de menor utilização, tanto no Grupo Experimental, como no Grupo Controle. Todavia, como o objetivo da pesquisa está voltado para o impacto no emprego das estratégias de enfrentamento ao estresse, após o desenvolvimento de um programa de intervenção, foram priorizados os agrupamentos que sinalizaram maior utilização destes recursos pelos participantes, mesmo que apresentem menor prevalência de respostas.

A descrição dos resultados quantitativos será iniciada pelo Grupo Experimental, considerando os dados da Tabela 3, numa análise intragrupos. No momento do pré-teste, o Confronto foi relatado por 20% do grupo como sendo uma estratégia bastante utilizada; observando-se diminuição na referência a esta estratégia, no pós-teste (16%), levando-se em consideração a mesma categoria. Os resultados referentes ao Afastamento mostraram que 24% dos participantes afirmaram, no pré-teste, que utilizavam esse recurso em bastante ou muita quantidade; com um pequeno aumento na ocorrência destes índices no pós-teste (26,5%).

Os participantes também foram avaliados quanto ao Autocontrole, observando-se que 43% das respostas se referiram às categorias Usei Bastante ou Usei em Grande Quantidade, no pós-teste. Após a intervenção, os mesmos respondentes apresentaram, em categorias similares, 35% de prevalência, sinalizando diminuição no uso dessa estratégia.

No que se refere ao Suporte Social, os dados mostram que no pré-teste os respondentes assinalaram as categorias de maior utilização em 22% das respostas. As diferenças, no pós-teste, podem ser observadas com diminuição na referência à utilização desta estratégia para 16%, nas categorias correspondentes.

A Aceitação de Responsabilidade teve representatividade em 35% das respostas dos estudantes, os quais declararam utilizar bastante ou em grande quantidade este recurso, ao responderem os inventários na ocasião de pré-teste. No pós-teste, a utilização desta estratégia evidenciou-se em maior quantidade, considerando que 41% dos participantes afirmaram usar este recurso, também nas categorias de maior utilização.

Com relação à dimensão Fuga e Esquiva, os dados mostram que 57% dos participantes relataram usar bastante ou em grande quantidade esse recurso, no pré-teste. Um pequeno aumento na frequência das respostas pode ser observado, considerando as mesmas categorias no pós-teste (68%).

A análise dos resultados referentes à Resolução de Problemas possibilita perceber que, no pré-teste, 16% dos participantes declararam usar bastante ou em grande quantidade esta estratégia. No pós-teste, observa-se aumento nos índices para 18% das respostas relativas a estas categorias, demonstrando um pequeno aumento em sua utilização.

A última dimensão avaliada no Grupo Experimental foi a Reavaliação Positiva, cujos dados permitem afirmar que as respostas relativas a esta estratégia, no pré-teste, corresponderam a 22,5% agrupando as categorias Usei Bastante e Usei em Grande Quantidade. Os resultados do pós-teste exibem uma ocorrência de respostas de 28%, na junção de categorias correspondentes, sinalizando aumento na utilização deste recurso.

Continuando a descrição da análise intragrupos, focando o Grupo Controle, observa-se que 25% dos respondentes afirmaram usar bastante ou em grande quantidade o Confronto, na ocasião do pré-teste. Os dados referentes ao pós-teste mostraram 22% de frequência das respostas, nas categorias similares, exibindo uma pequena diminuição na utilização deste recurso.

O fator Afastamento concentrou 13% das respostas nas categorias Usei Bastante ou Usei em Grande Quantidade, com aumento para 25% das indicações dos respondentes desse grupo, no momento do pós-teste, nas mesmas categorias. Os dados do pré-teste, referentes à utilização da estratégia de Autocontrole, mostraram que esse recurso foi referido por 37% dos respondentes, cujas afirmações foram classificadas nas categorias de maior utilização. O aumento deste índice é observado no pós-teste (39%), considerando-se as mesmas categorias.

Quanto ao fator Suporte Social, 38% dos participantes informaram, no pré-teste, que utilizavam bastante ou em grande quantidade este recurso. Na ocasião do pós-teste, observa-se uma pequena diminuição neste índice, com 34,5% das respostas se referindo às mesmas categorias.

Os resultados referentes à Aceitação de Responsabilidade somam 36% das indicações dos respondentes nas opções Usei Bastante ou Usei em Grande Quantidade, no pré-teste; detectando-se aumento nas respostas referentes a estas categorias no pós-teste (44%). A dimensão Fuga e Esquiva concentrou a maioria das afirmações nas categorias de maior utilização (66%). A manutenção deste padrão de respostas é observado no pós-teste, registrando-se um pequeno aumento nos índices (69%).

No que se refere à Resolução de Problemas, 31% dos participantes relataram usar bastante ou em grande quantidade este recurso, quando questionados no momento do pré-teste. É possível perceber, no pós-teste, diminuição na prevalência das respostas dos participantes para 22%, levando em consideração as mesmas categorias.

As diferenças com relação à utilização da estratégia de Reavaliação Positiva, demonstram 25% de representatividade nas categorias Usei Bastante e Usei em Grande Quantidade, na ocasião do pré-teste. Um aumento nos índices das respostas, referentes à soma das mesmas categorias, pode ser observado no pós-teste (33%).

Assim, as diferenças, no Grupo Experimental, na utilização das estratégias de enfrentamento, na análise intragrupos, foram observadas nas dimensões Afastamento, Aceitação de Responsabilidade, Fuga e Esquiva, Resolução de Problemas e Reavaliação Positiva, com aumento na ocorrência de respostas, nas categorias de maior utilização, no pós-

teste; enquanto que no Confronto, no Autocontrole e no Suporte Social observou-se diminuição em sua utilização após a intervenção. A mesma análise, no Grupo Controle, permite afirmar que no pós-teste as dimensões de Afastamento, Autocontrole, Fuga e Esquiva e Reavaliação Positiva passaram a ser mais empregadas, nas categorias de maior utilização; em contrapartida, Confronto, Suporte Social, Aceitação de Responsabilidade e Resolução de Problemas, apresentaram diminuição nas respostas, nas categorias Usei Bastante ou Usei em Grande Quantidade.

O emprego das Estratégias de Enfrentamento também foi analisado intergrupos, considerando-se os resultados do pós-teste, em ambos os grupos, com o objetivo de verificar os efeitos do Programa de Intervenção, utilizando-se os dados da Tabela 3. Com relação ao Confronto, 16% dos participantes do Grupo Experimental tiveram suas respostas classificadas nas categorias Usei Bastante e Usei em Grande Quantidade, enquanto que no Grupo Controle, a frequência de respostas, nas categorias similares, foi de 22%. Os resultados podem ser compreendidos como menor ocorrência, na referência à utilização desta estratégia, no Grupo Experimental.

Os dados referentes ao Afastamento mostram que 26,5 % dos integrantes do Grupo Experimental informaram, por meio de suas escolhas nos instrumentos, usar bastante ou em grande quantidade esta estratégia, quando questionados no pós-teste. Dessa forma, observa-se pequeno aumento no uso deste fator, dentre os que participaram do Programa de Intervenção, em comparação às citações dos integrantes do Grupo Controle, referentes as mesmas categorias (25%).

As respostas referentes ao fator Autocontrole somaram 35% das afirmações nas categorias Usei Bastante e Usei em Grande Quantidade, dentre os integrantes do Grupo Experimental. Comparando esse resultado com o do Grupo Controle, é possível observar que os participantes que não passaram pela intervenção apresentaram 39% de respostas para as mesmas categorias. Assim, detecta-se que houve menor prevalência na referência a esta dimensão, pelos participantes do Grupos Experimental.

No que se refere ao Suporte Social, os dados mostram que 16% dos respondentes do Grupo Experimental referiram-se à utilização destes recursos, nas categorias de maior utilização; enquanto que no Grupo Controle, os índices somam 34,5% nas categorias correspondentes. Os resultados sugerem, portanto, menor ocorrência ao emprego desta estratégia após a intervenção.

A Aceitação de Responsabilidade foi uma estratégia utilizada por 41% dos integrantes do Grupo Experimental, cujas respostas indicaram as categorias Usei Bastante ou Usei em Grande Quantidade. Este mesmo recurso teve 44% das respostas no Grupo Controle, quando comparados às mesmas categorias. Assim, observa-se pequena diminuição na referência ao emprego destes recursos dentre os integrantes do Grupo Experimental pós intervenção.

A análise dos resultados em relação à Fuga e Esquiva possibilita perceber que 68% das respostas do Grupo Experimental se referiram a usar bastante ou a usar em grande quantidade esta estratégia. As diferenças, nas frequências citadas, parecem não ter sido significativas considerando que dentre os integrantes do Grupo Controle, 69% apresentaram respostas relativas às mesmas categorias, sugerindo pouca alteração na utilização deste recurso pós-intervenção.

Os resultados referentes ao fator Resolução de Problemas sugerem pequena diminuição na referência à utilização deste recurso pelos integrantes do Grupo Experimental, considerando que, após o Programa de Intervenção, 18% das respostas foram relativas às categorias Usei Bastante ou Usei em Grande Quantidade. Essa afirmação pode ser realizada considerando-se os dados do Grupo Controle, cujas respostas somam 22% nas categorias similares.

A última das estratégias de enfrentamento analisada, a Reavaliação Positiva, mostra que 28% das respostas se referem às categorias de maior utilização pelos participantes do Grupo Experimental. Considerando os agrupamentos similares, os integrantes do Grupo Controle apresentaram 33% de respostas para o fator em questão. Os resultados sugerem, portanto, que houve diminuição na ocorrência deste recurso no grupo que participou do Programa de Intervenção.

Retomando os resultados da análise intergrupos, quanto à utilização das estratégias de enfrentamento no Grupo Experimental, é possível afirmar que a única estratégia na qual houve aumento nos índices, nas categorias de maior utilização, após a intervenção, correspondeu ao Afastamento. Todavia, cabe ressaltar que essa variação foi discreta, não tendo sido comprovada estatisticamente. As diferenças visualizadas no Grupo Controle, na perspectiva intergrupos, permite afirmar que, observou-se aumento nas respostas relativas às estratégias de Confronto, Autocontrole, Suporte Social, Aceitação de Responsabilidade, Fuga e Esquiva, Resolução de Problemas e Reavaliação Positiva, no pós-teste, nas categorias correspondentes. Estas diferenças, entretanto, também não alcançaram significância estatística.

As Habilidades Sociais correspondem a mais uma variável estudada nesta pesquisa, sendo investigada intragrupos e intergrupos. Nenhum resultado encontrado na análise

estatística, referente a este construto, pode ser considerado significativo. A análise na frequência das respostas deste construto mostra que houve variação nos valores referentes a alguns fatores, comparando-se as etapas do pré e do pós-teste, o que, conseqüentemente, pode indicar aumento na utilização destes recursos (Tabela 4).

Tabela 4 – Habilidades Sociais nos Grupos Experimental e Controle

	Habilidades Sociais	Classificação	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste	Pós-teste	t	p
			n	%	n	%	Média	Média		
Grupo Exp. (n=49)	Enfrentamento e Auto-afirmação com risco (Fator 1)	THS	18	37,0	13	24,0	8,21	8,70	-0,800	0,426
		BRHS-Ab	9	18,0	12	27,0				
		BRHS-Ac	15	31,0	14	29,0				
		RBEHS	7	14,0	10	20,0				
	Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo (Fator 2)	THS	19	39,0	20	41,0	8,09	7,96	0,340	0,735
		BRHS-Ab	13	27,0	16	33,0				
		BRHS-Ac	12	24,0	9	18,0				
		RBEHS	5	10,0	4	08,0				
	Conversação e desenvoltura social (Fator 3)	THS	18	37,0	19	39,0	6,37	6,45	-0,170	0,866
		BRHS-Ab	6	12,0	7	14,0				
		BRHS-Ac	6	12,0	4	08,0				
		RBEHS	19	39,0	19	39,0				
	Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas (Fator 4)	THS	16	33,0	16	33,0	3,06	4,66	-1,025	0,308
		BRHS-Ab	7	14,0	9	18,0				
		BRHS-Ac	14	29,0	11	22,0				
		RBEHS	12	24,0	13	27,0				
Autocontrole da agressividade (Fator 5)	THS	5	10,0	3	06,0	1,19	1,22	-0,252	0,801	
	BRHS-Ab	16	33,0	17	35,0					
	BRHS-Ac	14	28,5	15	31,0					
	RBEHS	14	28,5	14	28,0					
IHS – Escore Total	THS	18	37,0	18	37,0	88,06	88,57	-0,126	0,900	
	BRHS-Ab	10	20,0	10	20,0					
	BRHS-Ac	9	18,0	7	14,0					
	RBEHS	12	25,0	14	29,0					

Grupo Cont. (n=64)	Enfrentamento e Auto-afirmação com risco (Fator 1)	THS	17	26,0	21	33,0	8,47	8,41	0,114	0,909
		BRHS-Ab	21	33,0	16	25,0				
		BRHS-Ac	16	25,0	17	26,0				
		RBEHS	10	16,0	10	16,0				
	Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo (Fator 2)	THS	28	44,0	23	36,0	8,12	8,37	-0,780	0,437
		BRHS-Ab	16	25,0	18	28,0				
		BRHS-Ac	16	25,0	14	22,0				
		RBEHS	4	06,0	9	14,0				
	Conversação e desenvoltura social (Fator 3)	THS	23	36,0	25	39,0	6,23	6,50	-0,734	0,464
		BRHS-Ab	14	22,0	7	11,0				
		BRHS-Ac	6	09,0	10	16,0				
		RBEHS	21	33,0	22	34,0				
	Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas (Fator 4)	THS	19	30,0	21	33,0	2,95	3,03	-0,390	0,698
		BRHS-Ab	21	33,0	16	25,0				
		BRHS-Ac	15	23,0	16	25,0				
		RBEHS	9	14,0	11	17,0				
	Autocontrole da agressividade (Fator 5)	THS	6	09,0	8	13,0	1,29	1,10	1,452	0,149
		BRHS-Ab	20	31,0	22	34,0				
		BRHS-Ac	14	22,0	18	28,0				
		RBEHS	24	38,0	16	25,0				
IHS – Escore Total	THS	24	37,0	22	34,0	88,15	89,48	-0,445	0,657	
	BRHS-Ab	17	27,0	15	23,0					
	BRHS-Ac	16	25,0	17	27,0					
	RBEHS	7	11,0	10	16,0					

* THS: Indicação para treinamento em Habilidades Sociais; BRHS-Ab: Bom repertório de Habilidades Sociais (abaixo da mediana); BRHS-Ac: Bom repertório de Habilidades Sociais (acima da mediana); RBEHS: Repertório bastante elaborado de Habilidades Sociais.

Fonte: Elaborado pela autora

É importante esclarecer, primeiramente, a categorização dos fatores apresentados na Tabela 4. De acordo com o IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), o THS corresponde à indicação para Treinamento em Habilidades Sociais; BRHS-Ab indica Bom Repertório de Habilidades Sociais, abaixo da mediana; BRHS-Ac sinaliza Bom Repertório de Habilidades Sociais, acima da mediana; e RBEHS refere-se a um Repertório Bastante elaborado de

Habilidades Sociais. Igualmente importante é esclarecer que houve um agrupamento das categorias mencionadas, de acordo com a frequência no emprego das mesmas. As categorias THS e BRHS-Ab foram analisadas conjuntamente, pois referem-se à baixa utilização destes recursos; e as categorias BRHS-Ac e RBEHS, da mesma forma, foram somadas por representarem um repertório mais elaborado em habilidades sociais.

A comparação intragrupos, considerando as etapas de pré e pós-teste, será descrita inicialmente pela variação de respostas referentes às habilidades sociais no Grupo Experimental, seguindo a mesma tendência utilizada nas estratégias de enfrentamento. Assim, serão priorizadas as categorias de maior utilização, ainda que as mesmas não apresentem os maiores índices.

Os achados referentes ao Enfrentamento e Auto-afirmação com risco (Fator 1), mostram que 45% dos participantes do Grupo Experimental, no pré-teste, apresentaram respostas classificadas como BRHS-Ac e RBEHS, referentes à maior utilização destes recursos. A prevalência das respostas se alterou para 49% no pós-teste, considerando as mesmas categorias, evidenciando pequeno aumento na utilização de habilidades relativas a este fator.

Com relação à Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo (Fator 2), detectou-se 34% na frequência de respostas nas categorias de maior utilização, no pré-teste. No pós-teste observou-se uma diminuição nas respostas classificadas nas categorias similares, para 26%, sinalizando diminuição de ocorrência neste fator.

As respostas relativas às habilidades de Conversação e Desenvoltura Social (Fator 3) mostram que esse fator apresentou, no pré-teste, 51% das citações classificadas em BRHS-Ac e RBEHS. No pós-teste houve diminuição destes índices para 47% de ocorrência, levando-se em consideração as categorias correspondentes, ou seja, as de maior utilização.

As respostas dos participantes quanto ao fator Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas (Fator 4) mostram que as categorias BRHS-Ac e RBEHS tiveram a maior frequência de respostas no pré-teste, com 53% de representatividade. Entretanto, observa-se uma diminuição na utilização destes recursos na ocasião do pós-teste (49%), comparando-se às categorias de maior utilização.

A análise dos resultados do fator Autocontrole da agressividade (Fator 5) permite afirmar que, na ocasião do pré-teste, as categorias BRHS-Ac e RBEHS foram citadas em 57% das respostas. Os dados do pós-teste comprovam alteração discreta na referência à utilização destas habilidades, registrando-se 59% das afirmativas nas mesmas categorias.

Os índices do Escore Total permitem detectar que, na média, houve um equilíbrio na utilização das habilidades sociais pelos participantes do Grupo Experimental, quando comparados intragrupos. Isso pode ser comprovado observando-se que tanto na etapa de pré quanto na de pós-teste no Grupo Experimental, a prevalência de respostas, nas categorias de maior utilização das habilidades sociais, apresentaram índices de 43%.

Na análise intragrupos, numa perspectiva do Grupo Controle, os dados referentes ao Enfrentamento e Auto-afirmação com risco (Fator 1) mostram que houve pouca variação nas respostas dos participantes, comparando-se os dois levantamentos. No pré-teste, 41% das ocorrências foram relacionadas às categorias BRHS-Ac e RBEHS; enquanto que no pós-teste, os índices somam 42%, considerando também as categorias de maior utilização destes recursos.

Quanto à Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo (Fator 2), os achados sinalizaram que 31% das afirmações, no pré-teste, eram pertencentes às categorias de maior utilização. A variação observada no pós-teste soma 36% das respostas dos participantes, nas categorias similares, sinalizando aumento na utilização destas habilidades.

O fator referente à Conversação e Desenvoltura Social (Fator 3) apresentou 42% de ocorrência nas respostas, no pré-teste, referentes às categorias de maior utilização. No pós-teste, metade do grupo apresentou respostas relativas às categorias similares, indicando aumento na presença destes recursos ao longo do tempo.

As afirmações dos respondentes em relação à Exposição a desconhecidos e Situações Novas (Fator 4), exibem 37% de respostas nas categorias BRHS-Ac e RBEHS, no pré-teste. Uma variação desse índice pode ser observada no pós-teste (42%), considerando as categorias referidas e indicando aumento na utilização deste recurso.

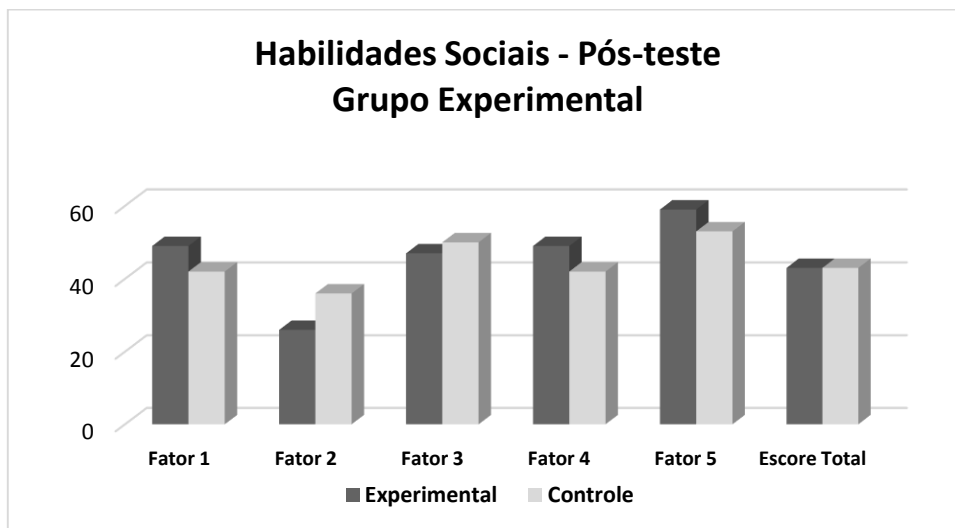
O fator Autocontrole da agressividade (Fator 5) concentrou 60% de respostas nas categorias BRHS-Ac e RBEHS (60%), de acordo com o pré-teste. No pós-teste, os dados mostram uma diminuição na prevalência das afirmações dos respondentes (53%) com relação às habilidades em questão, considerando as categorias relacionadas.

Analisando o Escore Total do Grupo Controle, observa-se que 36% das afirmações relacionadas às habilidades sociais pelos integrantes deste grupo referiram-se às categorias BRHS-Ac e RBEHS, na ocasião no pré-teste. As respostas relativas às categorias similares, as quais indicam alta utilização das habilidades sociais, tiveram representatividade de 43%, no pós-teste, sinalizando que os respondentes fizeram referência a estes recursos, em geral, em maior frequência, no pós-teste.

Considerando os dados descritos, é possível afirmar, que após o Programa de Intervenção, os participantes do Grupo Experimental apresentaram maior presença de habilidades sociais no Fator 1 - Enfrentamento e Auto-afirmação com risco e no Fator 5 - Autocontrole da agressividade, quando comparados intragrupos. Nesta mesma perspectiva, as variações detectadas no Grupo Controle, relacionadas a este construto, ocorreram no Enfrentamento e Auto-afirmação com risco (Fator 1); na Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo (Fator 2); na Conversação e Desenvoltura Social (Fator 3); e na Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas (Fator 4). Apesar das diferenças detectadas, em ambos os grupos, estas alterações não se comprovaram estatisticamente significativas.

A comparação intergrupos referente às Habilidades Sociais, considerando-se os resultados do pós-teste, possibilitou a verificação dos efeitos do Programa de Intervenção, no que se refere aos fatores investigados neste construto, cujas diferenças no Grupo Experimental podem ser visualizadas na Figura 1. As categorias priorizadas foram as de maior utilização, mesmo com menor ocorrência de respostas, acompanhando a tendência da análise intragrupos.

Figura 1. Utilização das Habilidades Sociais intergrupos no pós-teste



Legenda: Fator 1 - Enfrentamento e Auto-afirmação com risco; Fator 2 - Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; Fator 3 - Conversação e Desenvoltura Social; Fator 4 - Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas; Fator 5 - Autocontrole da Agressividade.

Fonte: Elaborado pela autora

Os índices quanto ao Enfrentamento e Auto-afirmação com risco (Fator 1), mostram que os participantes do Grupo Experimental, após a participação no programa, apresentaram 49% de respostas em BRHS-Ac e RBEHS. Os integrantes do Grupo Controle somaram 42% de

afirmações categorizadas de forma semelhantes. Os achados indicam maior frequência de respostas nas categorias de maior utilização pelos do Grupo Experimental.

A Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo (Fator 2) correspondeu a mais um fator investigado, observando-se 26% na prevalência de respostas para as categorias de maior utilização, provenientes dos participantes do Grupo Experimental. Dentre os respondentes do Grupo Controle, as afirmações em categorias correspondentes somaram 36%. Os resultados parecem sinalizar uma diminuição, pós-intervenção, nas categorias BRHS-Ac e RBEHS.

Em relação à Conversação e Desenvoltura Social (Fator 3), os dados mostram um índice de 47% na frequência de respostas no Grupo Experimental classificadas nas categorias de maior utilização destes recursos. Em comparação aos achados do Grupo Controle, os quais indicam que metade dos participantes (50%) apresentou respostas classificadas nas mesmas categorias, é possível afirmar que houve frequência menor nas respostas dos participantes que frequentaram a intervenção, com relação à utilização das habilidades sociais correspondentes a este fator.

Os participantes também foram investigados quanto ao fator Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas (Fator 4) e, ao final da intervenção, 49% do Grupo Experimental apresentaram respostas avaliadas nas categorias de BRHS-Ac e RBEHS, referentes a alta frequência na utilização deste fator. Quando comparados aos dados do Grupo Controle, observa-se que a ocorrência de respostas, nas mesmas categorias, foi de 42%. Essa diferença pode indicar aumento na referência às habilidades sociais, pelos participantes do Grupo Experimental, no pós-intervenção.

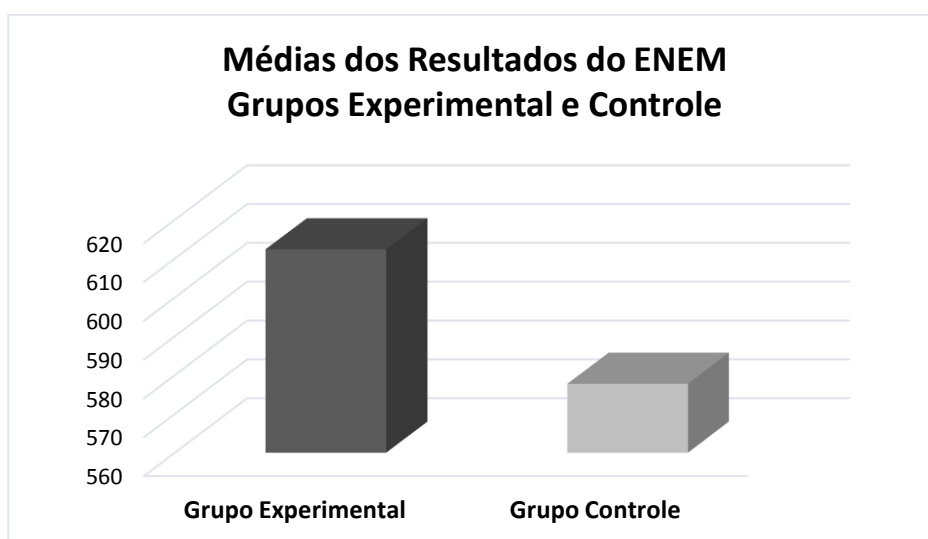
As respostas relacionadas ao Autocontrole da Agressividade (Fator 5) variaram, dentre os integrantes do Grupo Experimental, com 59% das afirmações relativas às categorias BRHS-Ac e RBEHS, as quais correspondem à alta frequência na utilização das habilidades desta estratégia. O Grupo Controle apresentou 53% de respostas classificadas em categorias similares, sinalizando aumento na referência à utilização das habilidades deste fator pelos integrantes que participaram do programa.

O Escore Total relativo às Habilidades Sociais possibilitou perceber que o Grupo Experimental, após o Programa de Intervenção, apresentou 43% da prevalência de respostas nas categorias de maior utilização. Os mesmos índices podem ser observados dentre os participantes do Grupo Controle (43%), quando consideradas as categorias similares, dados que indicam, que na média, houve pouca variação na utilização destes recursos.

Os resultados da análise intergrupos mostram que, após o Programa de Intervenção, houve aumento na presença do Fator 1 - Enfrentamento e Auto-afirmação com risco, do Fator 4 - Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas; e do Fator 5 - Autocontrole da agressividade (Figura 1). No Grupo Controle, observou-se maior presença de habilidades sociais no Fator 2 (Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo) e Fator 3 (Conversação e Desenvoltura Social), nos resultados do pós-teste, quando em comparação intergrupos. Todavia, embora tenham sido observados estes aumentos de frequência nas respostas à utilização das habilidades sociais, tais resultados não foram comprovados estatisticamente.

As médias dos resultados do ENEM podem ser visualizadas na Figura 2, a qual compara o desempenho dos participantes intergrupos, de acordo com os critérios do referido exame. Os índices, apresentados por média coletiva, a partir da soma das médias das notas de cada estudante, divididos pelo número de integrantes nos respectivos grupos, mostram que o Grupo Experimental (612,37) apresentou melhor desempenho em relação ao Grupo Controle (577,74). Embora seja possível detectar essa diferença positiva no Grupo Experimental, não se pode afirmar que este resultado tenha ocorrido em função do Programa de Intervenção, pois as análises realizadas, considerando os construtos investigados e suas comparações intergrupos, não apontaram nenhum índice significativo do ponto de vista estatístico.

Figura 2. Comparativo dos resultados das médias do ENEM intergrupos



Fonte: Elaborado pela autora

Considerando que as provas do ENEM são elaboradas para cada ano, e que, por serem distintas, possivelmente o grau de dificuldade pode oscilar nas diversas áreas, sendo esta uma

variável de difícil controle, é interessante comparar as médias dos alunos participantes do estudo com as médias gerais dos estudantes brasileiros. De acordo com o INEP (2018), a média geral das notas dos alunos concluintes que se submeteram ao ENEM no ano de 2018, foi de 526,02; enquanto que a média dos resultados do ano anterior (2017) correspondeu a 523,04. Dessa forma, pode-se dizer que os alunos concluintes do Ensino Médio, em todo o país, que se submeteram ao ENEM em 2018 tiveram uma média um pouco acima dos que prestaram o exame em 2017. Essa tendência também foi observada nas médias dos participantes do presente estudo, o que pode sinalizar que o exame de 2018 teve um grau de dificuldade menor, considerando as áreas em geral, em relação ao ano anterior, fator que corrobora, em mais um aspecto, para que os resultados alcançados não possam ser justificados em função dos efeitos do Programa de Intervenção.

Os resultados divulgados pelo INEP (2018), em comparação às médias gerais dos alunos participantes desta pesquisa, possibilitam afirmar que tanto os participantes do Grupo Controle quanto os do Experimental apresentaram médias nos resultados do ENEM acima das médias dos estudantes do país. Enquanto os estudantes concluintes, em todo o Brasil, alcançaram média geral de 526,02, os participantes do Grupo Experimental atingiram média de 612,37, sendo 16,42% superiores em relação aos demais. Quanto aos participantes do Grupo Controle, que tiveram média de 577,74, também apresentaram melhor desempenho quando comparados às médias gerais dos demais estudantes concluintes, que alcançaram em média 523,04, tendo sido superiores a estes num índice de 10,46%.

A Tabela 5 exibe as correlações entre os instrumentos utilizados na coleta de dados e as médias do ENEM. Os resultados considerados nesta análise são referentes ao pós-teste e as dimensões ou fatores dos inventários foram considerados em seus escores totais. Os dados mostram uma correlação negativa significativa entre o ISSL e IHS no Grupo Experimental (-0,30), o que indica que quanto maior o estresse, menor a frequência de habilidades sociais nos participantes deste grupo.

Tabela 5. Correlações entre os instrumentos e notas no ENEM

Instrumentos	Grupo Experimental				Grupo Controle			
	ISSL	COPING	IHS	ENEM	ISSL	COPING	IHS	ENEM
ISSL	1	0,27	- 0,30*	- 0,14	1	0,17	- 0,07	0,16
COPING		1	0,15	0,21		1	0,22	0,10
IHS			1	0,25			1	0,45
ENEM				1				1

* p<0,050

Fonte: Elaborado pela autora

A Regressão Linear foi realizada nos Grupos Experimental e Controle visando prever o melhor desempenho, em ambos os grupos, considerando os instrumentos e as variáveis analisadas no estudo. A variável dependente corresponde às médias do ENEM e as independentes aos fatores próprios dos instrumentos ISSL, Inventário de Estratégias de *Coping* e IHS, considerando os dados do pós-teste.

De acordo com os dados da Tabela 6, no Grupo Experimental, o Fator 4 do IHS formou o modelo que mais pode prever (0,001) o melhor desempenho (em termos de pontuação) no ENEM ($r = 0,32$; $r^2 = 0,10$; $r^2_{ajustado} = 0,08$). O modelo foi formado a partir de 15 variáveis independentes, sendo capaz de prever 10% da variável ENEM. Em relação ao diagnóstico de colinearidade, o *variance inflation factor* (VIF) e a tolerância (Tolerance) foram 1,0, índices satisfatórios. Quanto aos pressupostos de resíduos, o valor Durbin-Watson foi de 1,80, o mesmo também considerado adequado para este tipo de análise.

Tabela 6. Regressão Linear – Grupo Experimental

Modelo	Coeficientes não estandardizados		Coeficiente Estandardizado	<i>t</i>	Significativo
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>		
(Constante)	579,27	15,43		37,52	<0,001
<i>I</i> IHS – Fator 4	0,61	0,30	0,33	2,09	<0,050

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados do modelo de regressão para o Grupo Controle são exibidos na Tabela 7, sendo possível observar que o fator 5 do IHS e a estratégia de Afastamento, do Inventário de Estratégias de *Coping*, formaram o modelo que mais pode prever o melhor desempenho (em termos de pontuação) no ENEM. Essas duas variáveis formaram o modelo com maior poder preditivo ($r = 0,50$; $r^2 = 0,25$; $r^2_{ajustado} = 0,22$) em relação às notas obtidas no ENEM. Esse modelo também foi formado levando em consideração 15 variáveis independentes, tendo sido capaz de prever 22% da variável ENEM. Em relação ao diagnóstico de colinearidade, o *variance inflation factor* (VIF) foi 1,0, índice satisfatório, já que o mesmo não deve ser igual ou superior a 10,0. A tolerância (Tolerance) foi de 0,9, valor também aceitável (inferior a 1,0), o que não acarreta em prejuízos para as análises. Por último, acerca dos pressupostos de resíduos, o valor Durbin-Watson foi de 2,08, sendo que o desejável para esse tipo de análise são valores entre 0 e 4.

Tabela 7. Regressão Linear – Grupo Controle

Modelo	Coeficientes não estandardizados		Coeficiente Estandardizado	<i>t</i>	Significativo	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>			
	(Constante)	594,72	16,11	36,90	<0,001	
2	IHS – Fator 5	0,71	0,25	- 0,34	- 2,85	<0,050
	<i>Coping</i> – Afastamento	20,99	7,68	0,33	2,73	<0,050

Fonte: Elaborado pela autora

5. Discussão

Os resultados da investigação sociodemográfica, realizada para melhor compreensão dos participantes do estudo, possibilitou o levantamento de características muito próximas entre os grupos. No caso do Grupo Experimental, os participantes, em sua maioria, tinham entre 16 e 17 anos, com predominância do sexo feminino. A maior parte residia com os pais, ou um dos pais; e a escolaridade de um dos responsáveis correspondia ao Ensino Médio, completo ou incompleto. Estes participantes se identificaram, em maior frequência, com a crença Católica, afirmaram não praticar esportes e relataram não ter problema de saúde. Quanto à renda mensal, a maioria se enquadrou em até dois, ou de três a quatro salários mínimos. A avaliação de seu desempenho escolar teve mais prevalência nos conceitos Muito Bom ou Bom.

Comparando, de maneira geral, às características do Grupo Controle, as únicas diferenças detectadas foram com relação à cidade de residência, sendo a maioria, neste grupo, constituída por munícipes onde se localiza a escola; enquanto que no Grupo Experimental, foi mais frequente os participantes informarem que residiam em cidades da região. Outra divergência foi com relação ao uso de medicamentos, com mais respostas afirmativas para essa prática, dentre os participantes que disseram ter problema de saúde (minoridade nos dois grupos) no Grupo Experimental. Assim, é possível dizer que os grupos estavam homogêneos quanto às características investigadas.

Vale lembrar que a formação dos grupos separou cronologicamente os participantes da amostra, possibilitando maior número de integrantes nos grupos, uma vez que em um ano os alunos concluintes compuseram o Grupo Controle e os do ano subsequente participaram do Grupo Experimental. Essa formação também foi importante para não ocorrer troca de

informações dos integrantes que compuseram o Grupo Experimental com os do Grupo Controle.

Os achados do estudo em questão levaram em consideração os resultados estatísticos dos construtos investigados na pesquisa, nos dois grupos, Experimental e Controle, sendo realizadas comparações e análises intragrupos e intergrupos, considerando dados das etapas de pré e pós-teste. Em determinadas circunstâncias, foram priorizados os resultados do pós-teste, atendendo aos objetivos do presente trabalho. Dessa forma, algumas considerações com relação às hipóteses levantadas e aos impactos do Programa de Intervenção são pertinentes.

O processo de estresse correspondeu a uma importante variável independente deste trabalho e a presença deste fenômeno, dentre os participantes do Grupo Experimental, após o Programa de Intervenção, registrou índices mais elevados, quando comparados aos dados do pré-teste e também aos resultados do Grupo Controle. Apesar de se evidenciar aumento de estresse no Grupo Experimental, ao final do programa, quando considerados os dados referentes às fases deste fenômeno, foi possível perceber que houve um aumento no número de integrantes desse grupo classificados na fase de Resistência, mas diminuição dentre os identificados em Quase-Exaustão. Dessa forma, embora não se possa afirmar, do ponto de vista estatístico, que o programa impactou na diminuição do estresse, o aumento de participantes na fase de Quase-Exaustão, observado no Grupo Controle, do pré para o pós-teste, variação que não ocorreu dentre os participantes do Grupo Experimental, pode indicar se não uma diminuição, um controle dos efeitos desse construto.

Os resultados alcançados após o Programa de Intervenção não foram significativos estatisticamente, pois, ainda que os participantes do Grupo Experimental tenham apresentado melhores resultados no ENEM, não foi possível relacionar os efeitos do programa ao desempenho escolar dos mesmos. Destaca-se que a percepção de mudança significativa após um programa de intervenção, somente é possível a partir da detecção de um problema inicial, com relação ao que se pretende modificar, o que não foi observado na amostra em questão, considerando que índices elevados de estresse foram identificados em uma pequena parcela, em ambos os grupos, no pré-teste. Importante ressaltar, conforme apontado anteriormente, que as médias do ENEM não se restringem ao desempenho escolar, pois outras variáveis podem interferir no processo de aprendizagem; todavia, no contexto deste trabalho, o referido exame foi utilizado como referência para o rendimento dos participantes. A análise das hipóteses suscitadas fornece valiosas contribuições para uma melhor compreensão dos construtos investigados e das possibilidades apresentadas.

Uma das hipóteses apresentadas neste estudo foi a de que a presença de estresse não estaria necessariamente relacionada a um baixo desempenho escolar, pois outros fatores poderiam interferir nesta relação (H1). Muitos estudos demonstraram que o estresse elevado é frequente em estudantes de diferentes modalidades de ensino (GONZAGA; LIPP, 2014; CAMARGO; CALAIS; SARTORI, 2015; MARQUES; GASPAROTTO; COELHO, 2015; VIERA; SCHERMANN, 2015; CASADO, 2018), sinalizando que este público é suscetível ao aumento do processo de estresse. Essa tendência é verificada também nos achados do presente trabalho, pois em ambos os grupos pode ser observado estresse elevado e aumento da presença deste fenômeno à medida que se aproxima o ENEM, todavia os resultados não foram comprovados estatisticamente.

A pesquisa desenvolvida por Mondardo e Pedon (2012) demonstrou, em seus achados, que a média das notas dos alunos com estresse foi mais alta do que a média dos estudantes sem estresse. Estes dados chamam a atenção para o fato de que uma variável (estresse) não necessariamente estaria relacionada a outra (desempenho escolar), sinalizando a necessidade de que outros fatores sejam levados em consideração nesta relação.

Dessa forma, os resultados da presente pesquisa parecem fortalecer a necessidade de investigar diferentes variáveis que impactam no desempenho escolar. Estas podem funcionar como proteção, quando apesar da presença de estresse os estudantes parecem não estar suscetíveis aos efeitos negativos deste fenômeno no rendimento escolar; ou ainda, em fatores de risco quando, ao contrário, a presença de determinadas variáveis, associadas ao estresse elevado, poderiam desencadear ou potencializar dificuldades no processo de aprendizagem, nas interações sociais, na qualidade de vida e na saúde dos estudantes.

Apesar dos resultados do estudo em questão não terem evidenciado nenhum dado significativo do ponto de vista estatístico, quanto à variável estresse, e sua relação com as médias do ENEM, os achados mostram que dentre os participantes do Grupo Experimental, cujas médias do ENEM foram melhores em relação às médias dos participantes do Grupo Controle, a presença de estresse aumentou, de maneira geral, na comparação intragrupos. Estes dados podem, de certa forma, corroborar com a hipótese de que a presença de estresse não estaria necessariamente relacionada a baixo desempenho escolar, pois outros fatores poderiam interferir nessa relação (H1). É preciso considerar que, embora o Grupo Experimental tenha apresentado índices elevados de estresse, isso não impediu que os resultados nas médias do ENEM, em relação ao Grupo Controle, fossem melhores.

Uma das diferenças detectadas entre as características dos grupos corresponde ao local de residência dos participantes, tendo sido mais frequente, no Experimental, residir em cidades da região, enquanto que no Grupo Controle, a maioria residia na própria cidade onde se localiza a escola. A força desta variável não foi comprovada estatisticamente, mas no caso de estudantes que realizam viagens intermunicipais, o tempo necessário para o deslocamento diário, associado à espera do transporte e aos riscos das estradas, correspondem a fatores que podem afetar os estudantes sujeitos a esta condição, aumentando o estresse.

Contudo, o estresse elevado não parece ser predição para baixo rendimento escolar, pois assim como nos resultados do estudo de Modardo e Pedon (2012), os estudantes do Grupo Experimental também apresentaram mais estresse e melhor desempenho nas médias do ENEM. Gamazo *et al.* (2018) defendem a importância de identificar fatores que possam interferir negativamente no desempenho escolar do aluno, apontando como variáveis mais relevantes e de maior impacto na eficácia escolar o gênero, o nível socioeconômico, a série, a repetência e mudanças escolares.

Outra hipótese levantada foi a de que estudantes adolescentes que utilizam estratégias de enfrentamento ao estresse, de forma mais efetiva e em maior frequência, teriam melhor desempenho escolar (H2). Sem desconsiderar outros fatores que possam interferir no processo de estresse e impactam no rendimento do aprendizado, discutido anteriormente, mas tendo como foco a forma que os indivíduos lidam com esse fenômeno, o qual relaciona-se à adaptação dos organismos às mudanças ou adversidades, algumas observações são relevantes.

Embora a hipótese sugerida (H2) estivesse embasada em possíveis benefícios proporcionados pelas mudanças comportamentais que acompanham o aprendizado do manejo e controle do estresse, acreditando que algumas práticas poderiam trazer impactos positivos no rendimento escolar, nenhum dado demonstrou significância estatística no que se refere à relação entre manejo do estresse e desempenho escolar, não sendo possível comprovar a hipótese em questão (H2). Segundo Neves Neto (2011), algumas técnicas auxiliam no manejo do estresse, como a respiração diafragmática e o relaxamento, as quais também proporcionam outros ganhos para a saúde dos indivíduos, como estabilização do sistema nervoso e melhora na qualidade do sono.

É interessante ressaltar que as referidas práticas, respiração diafragmática e relaxamento, apontadas por Neves Neto (2011), foram propostas e desenvolvidas no Programa de Intervenção aplicado neste trabalho. Apesar dos achados não terem sido significativos, do ponto de vista estatístico, foram observadas variações nas médias da presença de estresse nas

análises intra e intergrupos, as quais merecem ser destacadas. Os resultados na variação do estresse mostraram que este fenômeno, quando analisado no Grupo Experimental, foi menor na fase de pós-teste em relação aos resultados anteriores ao programa; e quando analisado intergrupos, foram verificados índices menores na média do estresse no pós-teste, o que pode sinalizar, ainda que discretamente, uma diminuição ou o controle e o manejo de estresse.

Alguns pesquisadores demonstraram que o uso eficaz de estratégias de enfrentamento permite um melhor manejo dos eventos estressores, repercutindo principalmente no processo de aprendizagem (KRISTENSEN; SCHAEFER; BUSNELLO, 2009). Todavia, os achados estatísticos desta investigação não foram significativos. Apesar de terem sido observadas alterações na utilização destes recursos pelos estudantes do Grupo Experimental, as variações foram discretas e não sustentam a hipótese citada (H2), ainda que estes participantes tenham apresentado melhores resultados nas médias do ENEM, quando em comparação aos resultados do Grupo Controle.

Algumas considerações acerca dos resultados observados quanto à utilização dos recursos de enfrentamento pelos participantes do estudo são pertinentes. No que se refere à análise intragrupos, no Grupo Experimental houve aumento na referência ao emprego das estratégias de Afastamento, Aceitação de Responsabilidade, Fuga e Esquiva, Resolução de Problemas e Reavaliação Positiva, nas categorias de maior utilização, no pós-teste. Por outro lado, nos recursos de Confronto, Autocontrole e Suporte Social, observou-se diminuição em sua utilização após a intervenção, nas categorias correspondentes.

É interessante citar que o Afastamento, visto como uma estratégia pouco eficaz, pode ser considerado um recurso adequado, dependendo da situação em que for empregado. Com relação à estratégia de Fuga e Esquiva, também considerada muitas vezes desfavorável, observou-se aumento de frequência após o programa, no Grupo Experimental, nas categorias de maior utilização. As alterações descritas, apesar de não serem significativas, corroboram os resultados de um estudo no qual foram priorizadas as estratégias de Fuga e Esquiva, Confronto e Afastamento, entre estudantes com sintomas de estresse (KRISTENSEN; SCHAEFER; BUSNELLO, 2010). O aumento na utilização da estratégia de Fuga e Esquiva também foi observado nos achados de Hirsch *et al.* (2015), sinalizando que os recursos mais utilizadas pelos estudantes participantes em seu estudo foram considerados os negativos e de baixa eficácia, concluindo que essa prática poderia comprometer o desempenho escolar.

Quanto às estratégias Aceitação de Responsabilidade, Resolução de Problemas e Reavaliação Positiva, compreendidas como eficazes no enfrentamento ao estresse, as

referências ao emprego das mesmas, pelos integrantes do Grupo Experimental, foram discretamente maiores após a intervenção, na comparação intragrupos. Embora não se tenha demonstrado significância estatística, as variações detectadas mostram uma tendência no aumento da utilização de estratégias efetivas. Para alguns pesquisadores, quanto maior o domínio dos mecanismos de enfrentamento pelos indivíduos, maior é a flexibilidade na avaliação de sua eficácia (KRISTENSEN; SCHAEFER; BUSNELLO, 2010).

A análise intragrupos do Grupo Controle permitiu observar que a estratégia de Confronto sofreu pequena diminuição no pós-teste, nas categorias de maior utilização; enquanto que na Fuga e Esquiva um aumento discreto foi observado nas categorias similares; em ambas as situações, sem relevância estatística. Interessante destacar que as variações do Grupo Controle, quanto às estratégias consideradas negativas, parecem seguir a mesma tendência de alteração quando comparadas à análise intragrupos referente ao Grupo Experimental. Em dimensões consideradas efetivas, como Autocontrole e Reavaliação Positiva, também foram observadas discretas variações com aumento na utilização destes recursos, dentre os participantes do Grupo Controle, nas categorias de maior utilização. Com relação à estratégia de Afastamento, detectou-se aumento de frequência, nas categorias de maior utilização, ressaltando-se que, dependendo de sua utilização, este recurso pode ser considerado efetivo.

A análise das estratégias de enfrentamento intergrupos, na perspectiva do Grupo Experimental, possibilitou perceber que no pós-teste a única dimensão na qual observou-se aumento na ocorrência de respostas foi no Afastamento, nas categorias de maior utilização. Em contrapartida, nas variações detectadas no pós-teste do Grupo Controle, foram observados aumento, nas categorias de maior utilização, referentes as estratégias de Confronto, Autocontrole, Suporte Social, Aceitação de Responsabilidade, Fuga e Esquiva, Resolução de Problemas e Reavaliação Positiva. Em ambas as situações, não houve significância estatística.

Segundo os achados de Kristensen, Schaefer e Busnello (2010), adolescentes com estresse elevado tendem a utilizar, com menor frequência, estratégias de Autocontrole, Resolução de Problemas e Reavaliação Positiva. Del Prato *et al.* (2011) complementam afirmando que quando as estratégias não são utilizadas de forma apropriada à situação, podem levar a um aumento do estresse.

Dessa forma, a presença de estresse, em ambos os grupos, pode ter dificultado a utilização destes recursos pelos participantes, principalmente entre os integrantes do Grupo Experimental, no qual se visualiza menor utilização das estratégias de enfrentamento no pós-

teste. Os achados estatísticos não permitiram comprovar a hipótese de que estudantes adolescentes com estresse mais elevado utilizariam com menor frequência as estratégias de enfrentamento (H3), embora os resultados sugiram essa tendência. Faz-se necessário, portanto, reconhecer que outros fatores podem ter influenciado nos resultados, sinalizando como possíveis variáveis, o repertório e experiências prévias de enfrentamento dos integrantes. Os resultados, entretanto, endossam a análise estatística, apesar das variações detectadas não poderem ser relacionadas ao Programa de Intervenção ao qual os participantes do Grupo Experimental foram submetidos, principalmente porque as alterações que indicaram aumento de frequência no uso de estratégias positivas ocorreram no Grupo Controle.

Com relação às habilidades sociais, algumas considerações sobre este construto fazem-se necessárias. A comparação intragrupos, com foco no Grupo Experimental, permitiu detectar maior frequência de respostas nas categorias de maior utilização, com aumento nos índices dos Fatores 1 (Enfrentamento e Auto-afirmação com risco) e 5 (Autocontrole da agressividade), na fase de pós-teste. Essa mesma análise no Grupo Controle possibilitou verificar que a frequência das respostas foi mais elevada, em categorias similares, nos fatores Enfrentamento e Auto-afirmação com risco (Fator 1), Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo (Fator 2), Conversação e Desenvoltura Social (Fator 3), e Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas (Fator 4). Em nenhum dos grupos foi encontrada representatividade estatística.

Na análise intergrupos, foi possível observar aumento na presença das habilidades sociais, no Grupo Experimental, no Fator 1 (Enfrentamento e Auto-afirmação com risco), no Fator 4 (Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas), e no Fator 5 (Autocontrole da agressividade), nas categorias de maior utilização, quando comparados ao pós-teste do Grupo Controle. O aumento nas respostas do pós-teste, dos participantes do Grupo Controle, pode ser percebido nos Fatores 2 (Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo) e 3 (Conversação e Desenvoltura Social), nas categorias correspondentes, quando em comparação ao Experimental. Em ambos os grupos, a variação das respostas também não foi significativa do ponto de vista estatístico.

Uma hipótese relacionada a esse construto foi a de que estudantes adolescentes, com maior repertório em habilidades sociais, apresentariam melhor desempenho escolar (H4). As alterações detectadas no Grupo Experimental apontam aumento de respostas nos fatores 1 (Enfrentamento e Auto-afirmação com risco), 4 (Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas), e 5 (Autocontrole da agressividade). Apesar da tendência no aumento das habilidades sociais relativas a estes fatores, não se pode afirmar que estas discretas mudanças estariam

relacionadas às médias mais elevadas do ENEM no Grupo Experimental, pois nenhum resultado estatístico sustentou essa relação.

Pesquisas afirmam que déficits em habilidades sociais podem estar relacionados a comportamentos antissociais e ao desajustamento escolar, entre outras dificuldades (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Mesmo sendo observadas discretas diminuições na frequência de algumas habilidades (Fatores 2 e 3), não foram detectados *déficits* neste repertório. Mudanças positivas nas respostas destes recursos também não podem ser apontadas como possíveis fatores que justifiquem o desempenho escolar, não sendo comprovada, portanto, a hipótese sugerida (H4).

Até aqui, os resultados não haviam apresentado significância estatística. No entanto, ao ser realizada a análise correlacional entre os construtos investigados evidenciou-se correlação negativa significativa entre o ISSL e IHS no Grupo Experimental. Isto sinaliza que o estresse se relaciona a habilidades sociais, como a hipótese suscitada no início da pesquisa (H5). Os participantes que apresentaram estresse mais elevado também exibiram maiores dificuldades em habilidades sociais: maior estresse, menor frequência de habilidades sociais. Os resultados da correlação indicaram que à medida que o estresse aumentou, os adolescentes desse grupo, utilizaram em menor frequência os recursos das habilidades sociais, corroborando os achados de algumas pesquisas (SAMORA; SILVA, 2016; RUIZ LIMA, *et al.*, 2016).

O estudo realizado por Ruiz Lima *et al.* (2016) mostrou que, após uma intervenção voltada ao desenvolvimento de habilidades sociais em universitários, ocorreu uma diminuição de 58% em estresse nos estudantes, com melhorias nas habilidades sociais gerais, na Autoafirmação na expressão de sentimento positivo (fator 2) e no Autocontrole da agressividade (fator 5). Embora seus resultados não tenham alcançado relevância estatística, esses achados corroboram e fortalecem a correlação entre estresse e habilidades sociais comprovadas no presente estudo, de forma que um construto interfere no outro. Enquanto no estudo de Ruiz Lima *et al.* (2016) o desenvolvimento de habilidades sociais levou a uma diminuição no estresse da amostra, na pesquisa que se apresenta a correlação negativa foi significativa exibindo que a presença elevada de estresse interferiu negativamente no uso das habilidades sociais.

Campos, Del Prette e Del Prette (2014) destacaram a importância de um repertório elaborado de habilidades sociais, o qual se configura como fator de proteção para o desenvolvimento saudável. Todavia os achados do presente estudo evidenciaram que o estresse elevado pode interferir na utilização das habilidades sociais de forma negativa, ou seja, quanto maior o estresse, menor a frequência do uso destes recursos. Pode-se concluir portanto, que em

um público suscetível ao estresse como é o caso de estudantes adolescentes, programas de intervenção, voltados ao desenvolvimento de habilidades sociais, deveriam ser acompanhados também do domínio de estratégias de enfrentamento e controle do estresse pelos participantes.

Faz-se necessário enfatizar que, apesar do resultado detectado na análise correlacional ter sido significativo para os instrumentos descritos, na análise referente à utilização dos fatores voltados às habilidades sociais, verificada após a realização do Programa de Intervenção, não se comprovou significância estatística. Uma tendência de aumento na frequência das respostas para algumas habilidades sociais pode ser percebida entre os estudantes do Grupo Experimental, mas não se pode atribuir estas mudanças ao programa, nem tampouco relacioná-las às melhores médias no ENEM entre estes participantes.

Ressalta-se que, possivelmente, outras variáveis possam ter influenciado neste processo, lembrando que pesquisadores defendem a existência da relação entre estresse elevado e deficiências em habilidades sociais (SAMORA; SILVA, 2016). A presença de estresse, também neste caso, pode ter dificultado a maior utilização ou a efetividade do uso das habilidades sociais pelos participantes do Grupo Experimental, apesar de sua participação no Programa de Intervenção. O próprio achado correlacional significativo pode ser citado para embasar essa justificativa, pois foram os participantes desse grupo que demonstraram maior suscetibilidade à correlação negativa entre estresse e habilidades sociais, com diminuição do uso destes recursos à medida que aumentou o estresse.

Os resultados da análise estatística de regressão evidenciaram que, entre os participantes do Grupo Experimental, o desenvolvimento das habilidades relativas ao fator 4 do IHS (Auto-exposição a desconhecidos e Situações Novas), correspondeu ao grupo de recursos deste construto que melhor pode prever médias mais elevadas no ENEM, embora não se tenha comprovado a força desse modelo estatisticamente. Para este grupo, quanto maior a utilização de habilidades relacionadas à abordagem de pessoas desconhecidas e menor risco de reação indesejável do outro, melhor seria o desempenho no referido exame.

Quanto ao Grupo Controle, a regressão demonstrou que as habilidades do fator 5 do IHS (Autocontrole da agressividade a situações aversivas) e a utilização da estratégia de Afastamento, do Inventário de Estratégias de *Coping*, corresponderam aos recursos que melhor puderam prever médias mais elevadas do ENEM, dentre estes participantes, sem relevância estatística. Neste caso, à medida que os participantes utilizassem de forma mais efetiva as habilidades de reagir a estimulações aversivas do interlocutor, com controle da raiva e da agressividade (Fator 5 - IHS) e esforços cognitivos adequados à minimização da situação

geradora de estresse (Afastamento), melhor resultado nas médias do ENEM poderiam ser alcançados.

Apesar dos resultados alcançados nesta pesquisa não terem sido comprovados estatisticamente, não sendo possível atribuir o melhor desempenho dos estudantes do Grupo Experimental, com médias mais elevadas no ENEM, à participação no Programa de Intervenção, muitos pesquisadores defendem programas dessa natureza. Pesquisas sugerem que intervenções psicológicas podem auxiliar no desenvolvimento de competências necessárias aos adolescentes, defendendo inclusive que sejam ofertados no contexto escolar (ANDRADA, 2005; GUICHARD, 2012; CARVALHO, 2015; HIRSH *et al.*, 2015).

Faz-se necessário destacar que, independente do construto a ser desenvolvido no contexto escolar, e do público-alvo a que se destina neste âmbito, tanto a elaboração como a condução dos Programas de Intervenção devem necessariamente ser da responsabilidade dos psicólogos, por estar relacionado à mudança comportamental. Conforme defendeu Andrada (2005), estes programas precisam estar embasados em conhecimentos e técnicas da Psicologia, correspondendo à prática regulamentada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), referindo-se às possibilidades de atuação deste profissional nas instituições de ensino. Os psicólogos são os profissionais melhores habilitados para promover situações de percepção dos modelos comportamentais utilizados pelos participantes, conduzindo a adequada reflexão sobre estes e suas consequências; e a apresentação dos modelos que podem vir a ser utilizados para o alcance de mudanças positivas. Um trabalho desta natureza sem o devido embasamento teórico científico e sem o necessário conhecimento acerca da fase do desenvolvimento em que os estudantes se encontram, pode causar prejuízos emocionais aos mesmos ou a adoção de respostas comportamentais ineficazes ou inadequadas para o bem-estar dos indivíduos.

Alguns apontamentos podem auxiliar na compreensão e na justificativa dos achados do presente estudo, iniciando pelo contexto educacional do ensino médio profissionalizante. Com relação aos estudantes desta realidade escolar é possível afirmar que, de maneira geral, os mesmos são diferenciados, do ponto de vista cognitivo, pois o ingresso na instituição está atrelado a um processo seletivo, no qual os estudantes com mais conhecimentos e competências têm mais chances de sucesso.

Outro aspecto relevante é o fato de muitos estudantes, principalmente os provenientes de escolas particulares, optarem por esta instituição visando a possibilidade de obtenção de cotas de escola pública, que passam a adquirir com a conclusão do Ensino Médio Integrado ao Técnico, apesar de terem estudado as séries referentes ao Ensino Fundamental em instituições

privadas. Dessa forma, estes alunos não têm como pretensão inicial a formação técnica profissionalizante; ao contrário, esperam usufruir do direito às cotas públicas na ocasião do ingresso nas universidades, fator que atrai alunos de melhor nível socioeconômico e, muitas vezes, com melhor desempenho escolar.

As práticas diferenciadas pela instituição também correspondem a alguns fatores responsáveis pelas médias elevadas no ENEM, pela grande aprovação de seus alunos em universidades públicas e pelo excelente conceito que a escola conquistou na cidade e na região onde se localiza. Todavia, conforme discutido anteriormente, estes fatores, ainda que sejam favoráveis, considerando o desempenho escolar dos alunos, também podem constituir-se em desencadeadores do processo de estresse. Casado (2018) destacou que muitas instituições de ensino têm se especializado, cada vez mais, em preparar alunos para provas admissionais em universidades, enfatizando que essa prática pode colaborar com o aumento na presença de estresse nos estudantes.

Esse estudo apresentou algumas limitações como: tempo das sessões restrito em 30 minutos, condicionado à disponibilidade dos alunos e da instituição, sem prejuízo das aulas; e utilização de instrumentos de autorrelatos como parte do método de trabalho. Apesar dos inventários serem de fácil aplicação, agilizando o trabalho de coleta de dados por um lado; por outro, referem-se a relatos acerca do que os participantes dizem que fazem, mas não necessariamente o que de fato fazem. A utilização destes instrumentos, sem outra medida de observação ou medição, que pudesse indicar ou não uma mudança de comportamento com relação aos construtos investigados, pode ter impactado nos resultados.

Como todo instrumento verbal, há possibilidade de vieses na percepção de quem é submetido ao mesmo. No entanto, quanto o instrumento apresenta condições psicométricas robustas, isto é minimizado, o que não é o caso de dois dos instrumentos utilizados: Inventário de Sintomas de *Stress* de Lipp (ISSL) e o Inventário de Estratégias de *Coping*, os quais não têm evidência de validade interna e acurácia, correspondendo a mais uma limitação do estudo.

Tanto a coleta de dados quanto o desenvolvimento do Programa de Intervenção foram realizados pela própria pesquisadora, o que também pode ser compreendido como limitação do estudo, devido à possibilidade do enviesamento dos resultados. Por outro lado, o fato da pesquisadora fazer parte da instituição e conduzir a intervenção colaborou com a grande adesão dos alunos ao programa, evitando perdas, uma vez que nas ausências dos participantes, os mesmos podiam ser facilmente localizados, sendo incentivados a participarem dos encontros ofertados em horários alternativos. Ressalta-se ainda que esse trabalho somente pode ser

realizado em função da pesquisadora fazer parte do quadro de funcionários da instituição, tendo recebido autorização para o desenvolvimento da pesquisa pela confiança da direção em seu trabalho.

Retomando o Fluxograma 1, que mostra a distribuição dos participantes e as etapas do programa, é possível verificar que dos 139 estudantes da amostra inicial, 113 foram considerados na amostra inicial, dos quais 49 estudantes participaram da intervenção. Dessa forma, os pontos fortes do estudo incidem sobre as características diferenciadas da amostra: o comprometimento dos participantes, de ambos os grupos, em informar suas médias do ENEM, mesmo não estando mais frequentando a instituição na ocasião da divulgação dos resultados desse exame; e o esforço dos estudantes que compuseram o Grupo Experimental em participar do programa, apesar dos eventos ofertados pela instituição no horário do almoço, quando a intervenção ocorria.

Por se tratar de uma instituição com oferta de cursos integrados a um público adolescente, o qual tem grande necessidade de participação em atividades diversificadas, a escola tem algumas opções permanentes, no horário do almoço, como sala de jogos, sala de dança, quadra para prática de esportes e disponibilização da rede de *wi-fi*; e outras ocasionais, como os jogos interclasses, constituindo-se em alternativas para entretenimento dos alunos. Embora essas atividades, muitas vezes, tenham funcionado como concorrentes do programa de intervenção, podendo ser vistas como fatores que interferiram negativamente no estudo, optou-se, ao contrário, em ressaltar as características dos participantes como ponto favorável, o que possibilitou a adesão de um número significativo de alunos ao Programa de Intervenção, com maior credibilidade e visibilidade ao estudo.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo geral investigar os efeitos de um Programa de Intervenção voltado ao manejo do estresse, desenvolvimento das estratégias de enfrentamento e domínio das habilidades sociais na média das notas do ENEM de estudantes do ensino médio profissionalizante. Os achados estatísticos não confirmaram que as alterações nas respostas do pós-teste, observadas no Grupo Experimental, nos diferentes construtos investigados, teriam sido impactadas pela participação destes estudantes no referido programa.

Em ambos os grupos, Experimental e Controle, observou-se maior presença de estresse no pós-teste, sinalizando aumento deste fenômeno em estudantes adolescentes, na modalidade

de ensino médio profissionalizante, à medida que se aproximou o ENEM, com maiores médias nas notas deste exame dentre os participantes do Grupo Experimental. Dessa forma, os dados indicaram que a presença de estresse não estaria necessariamente relacionada a baixo desempenho escolar, sugerindo que diversos fatores podem interferir no aprendizado, embora sem relevância estatística.

Esse resultado, possivelmente corresponda a um dos ganhos mais interessantes deste estudo, pois é bastante comum a presença elevada de estresse associada a diferentes problemas, não apenas relacionados ao âmbito escolar, mas também às dificuldades encontradas na vida pessoal, profissional e a transtornos psíquicos. Entretanto, cabe questionar se outros fatores não funcionariam como potencializadores destas dificuldades, compreendendo mais amplamente o processo de estresse, como mecanismo de adaptação às adversidades, e não apenas relacionando-o às consequências de situações nas quais os indivíduos não foram capazes de se ajustar ou encontrar maneiras adequadas de enfrentamento.

Pesquisas que investiguem a relação do estresse com o desempenho escolar, considerando outros fatores, poderão trazer grandes contribuições ao contexto educacional, pois conhecer as variáveis que impactam no aprendizado dos alunos pode ajudar a encontrar alternativas ao fracasso escolar. Estudos futuros também poderão apontar caminhos para uma melhor preparação dos estudantes adolescentes frente aos desafios educacionais que estes comumente se deparam, como o ENEM.

Os resultados encontrados sinalizaram, ainda, que a presença de estresse pode ter dificultado a utilização das estratégias de enfrentamento e das habilidades sociais, impedindo que os benefícios no manejo destas práticas colaborassem para o alcance de um desempenho escolar ainda melhor nos participantes do Grupo Experimental, embora não se tenha comprovado estatisticamente estas suposições. Conforme observado, parece ser pertinente considerar se outras variáveis não poderiam ter influenciado no manejo do estresse e na utilização das habilidades sociais dos participantes, como especificidades próprias do adolescente, com poucas experiências de vida e, embora alta valorização dos pares, baixo repertório em habilidades sociais.

Dentre as diversas hipóteses sugeridas no estudo, comprovou-se a correlação negativa entre presença de estresse e habilidades sociais, no Grupo Experimental, pois à medida que aumentou o estresse dentre estes participantes, a utilização das habilidades sociais foi menos efetiva. Esse achado também pode representar uma grande contribuição científica, à medida que o aumento de um construto impacta negativamente em outro, sendo importante considerar

essa correlação em intervenções propostas no público adolescente. Partindo da constatação de que essa população é bastante suscetível ao estresse, o manejo desse construto, desenvolvido em programas de intervenção, aumentaria a frequência e a efetividade na utilização das estratégias de habilidades sociais. Essa prática poderia contribuir no controle do estresse e suas consequências, auxiliando na desenvoltura social tão importante nesta fase da vida.

Sugere-se a importância de estudos que investiguem estes construtos e seus impactos no desempenho escolar, por meio de programas de intervenção, principalmente em estudantes do ensino médio profissionalizante. Essa modalidade de ensino tem sido ofertada, cada vez mais, aos adolescentes, principalmente no estado de São Paulo. Ressalta-se também a necessidade de levar em consideração outras variáveis que possam interferir no desempenho escolar dos estudantes.

Além das políticas públicas educacionais ofertarem possibilidade de formação profissionalizante e inserção mais rápida no mercado de trabalho, característica da modalidade de formação da amostra investigada, enfatiza-se a necessidade de oferecer também apoio no manejo e enfrentamento do estresse e nas habilidades sociais, o que pode ser desenvolvido por meio de programas de intervenção nos contextos educacionais, devidamente conduzidos por profissionais da Psicologia. As competências relacionadas a estes construtos parecem estar relacionadas ao enfrentamento de situações adversas ao longo da vida, e seu manejo adequado possivelmente terá impacto no desempenho, não apenas nos exames admissionais ou acadêmicos, mas também em situações profissionais, o que por sua vez, relaciona-se à qualidade de vida e à saúde dos indivíduos.

Referências

- ANDRADA, E. G. C. Focos de intervenção em psicologia escolar. *Psicol. Esc. Educ.* Campinas, v.9, n.1, p. 163-165, 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-5572005000100019&lng=en&nrm=iso>. access on 11 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000100019>.
- BARBOSA, M. L. O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- CAMARGO, V. C. V.; CALAIS, S. L.; SARTORI, M. M. P. Estresse, depressão e percepção de suporte familiar em estudantes de educação profissionalizante. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.32, n.4, p. 595-604, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000400595&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 de abril 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000400003>.
- CAMPOS, J. R.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Depressão na adolescência: habilidades sociais e variáveis sociodemográficas como fatores de risco/proteção. *Estudos em Pesquisas e Psicologia*. Rio de Janeiro, v.14, n.2, p. 408-428, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000200003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 08 de abril de 2016.
- CARVALHO, R. G., Desenvolvimento de Projetos na Adolescência: Avaliação e Perspectivas sobre a Intervenção Psicológica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica* [en linea] 2015, 1 (Sin mes): [Fecha de consulta: 11 de mayo de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645431009>> ISSN 1135-3848
- CASADO, D. L. F. O nível de estresse dos alunos do Ensino Médio em escola particular do RN. 2018. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física. Natal, RN, 2018.
- CARLOTTO, R. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Adaptação Acadêmica e *Coping* em Estudantes Universitários. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 421-432, 2015.
- CENTRO PAULA SOUZA. *Cursos oferecidos nas ETECs*, 2019. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/cursos-oferecidos-nas-etecs/>. Acesso em 16 de setembro de 2019.
- DEL PRATO, D.; BANKERT, E.; GRUST, P.; JOSEPH, J. Transforming nursing education: a review of stressors and strategies that support students' professional socialization. *Advances in medical education and practice*, v.2, n.1, p. 109-116, 2011.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais: Terapia, Educação e Trabalho* (4a. ed.). Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Inventário de habilidades sociais para adolescentes (IHSA-Del Prette)*: Manual de aplicação, apuração e aplicação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Educação e saúde no Brasil: Estudos sobre habilidades sociais. In: M. Matos & G. Tomé (Orgs.), *Aventura social: Promoção de competências e capital social para empreendedorismo com saúde na escola e na comunidade – Volume 2: Intervenções com jovens na comunidade* (p. 418-422). Lisboa: Placebo LDA. ISBN-978-989-8463-35-7, 2012.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Edital N° 69, de 10 de abril de 2017. *Exame Nacional do Ensino Médio ENEM 2017*. N° 13, 07 de abril de 2017. Seção 3, p.47. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2017/edital_enem_2017.pdf. Acesso em 17 de setembro de 2017.

FAGUNDES, P. R.; AQUINO, M. G.; PAULA, A. V. Pré-vestibulandos: percepção do stress em jovens formandos do ensino médio. *Akrópolis Umuarama*, v.18, n.1, p. 57- 69, 2010.

FARO, A.; PEREIRA, M. E. Estresse: Revisão Narrativa da Evolução Conceitual, Perspectivas Teóricas e Metodológicas. *Psicologia, Saúde & Doenças*. v.14, n.1, p. 78-100, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-00862013000100006&script=sci_arttext].

FERNANDES, C. S.; FALCONE, E. M. O.; SARDINHA, A. Deficiências em habilidades sociais na depressão: estudo comparativo. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v.14, n. 1, p. 183-196, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 8 de fevereiro de 2016.

GAMAZO, A.; MARTÍNEZ-ABAD, F.; OLMOS-MIGUELÁÑEZ, S.; RODRÍGUEZ-CONDE, M. J. F. Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel - Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis. *Revista de Educación* n° 379 enero-marzo, p. 56-78, 2018.

GONZAGA, L. R. V.; LIPP, M. E. N. Relação entre escolha profissional, vocação e nível de estresse em estudantes do ensino médio. *Psicologia Argumento* v.32, n.78, p. 149-156, 2014.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.) *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis: Vozes, p. 187-229, 2009.

GUIA DO ESTUDANTE. *Vestibular: Entenda como funciona a nota do ENEM*, 2015. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/jogos-multimedia/entenda-prova-enem-690537.shtml>. Acesso em 19 de junho de 2016.

GUICHARD, J. Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*,13(2), p. 139-152, 2012.

HIRSCH, C. D.; BARLEM, E. L. D.; ALMEIDA, L. K.; TOMASCHEWSKI-BARLEM, J. G.; FIGUEIRA, A. B.; LUNARDI, V. L. Estratégias de *coping* de acadêmicos de enfermagem

diante do estresse universitário. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 68, n. 5, p. 783-790, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000500783&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680503i>.

HUDSON, T. M.; MOFFETT, N. L.; MCCABE, K. What is the Impact of Stress-Coping Skills on Levels of Motivation in Adolescents? *Georgia Educational Researcher*, 12(1), 2015. Disponível em: <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/gerjournal/vol12/iss1/2>

IAMIN, S. R. S.; ZAGONEL, I. P. S. *Estratégias de enfrentamento (coping) do adolescente com câncer*. Psicologia Argumento v.29, n.67, p. 427-435, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, 2018. *Conheça o ENEM*. Disponível em: http://enem.inep.gov.br/#/antes?_k=l13hcw. Acesso em 10 de setembro de 2018.

KIRBY, A. 150 Jogos de Treinamento. 1ª Ed. São Paulo: T&D, 1995.

KRISTENSEN, C. H.; SCHAEFER, L. S.; BUSNELLO, F. B. Eventos estressores e estratégias de coping em adolescentes: implicações na aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. v.13, n.2, p. 315-323, 2009.

KRISTENSEN, C. H.; SCHAEFER, L. S.; BUSNELLO, F. B. Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.27, n.1, p. 21-30, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

KROEHNERT, G. *Jogos para Treinamento em Recursos Humanos*. São Paulo: Editora Manole, 2001.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer, 1984.

LIPP, M. E. N. *Manual do Inventário dos sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL)*. 3ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. *Stress na atualidade: qualidade de vida na família e no trabalho*. Recuperado em 2015. Disponível em: <<http://www.estresse.com.br>>.

MARQUES, C. P.; GASPAROTTO, G. S.; COELHO, R. W. *Fatores relacionados ao nível de estresse em adolescentes estudantes: uma revisão sistemática*. In: Líquen plano oral: reconhecendo a doença e suas características básicas. SALUSVITA, Bauru, v.34, n.1, p. 99-108, 2015.

MARTOS M. P.; LAND J. M. A.; ZAFRA E. L. *Sources of stress in nursing students: a systematic review of quantitative studies*. *International Nursing Review* v.59, n.1, p. 15-25, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>.

MOKSNES, U. K.; LOHRE, AUDHILD; LILLEFJELL, M.; BYRNE, D. G.; HAUGAN, G. The Association Between School Stress, Life Satisfaction and Depressive Symptoms in Adolescents: Life Satisfaction as a Potential Mediator. *Soc Indic Res* 125: 339, 2016. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>

MONDARDO, A. H.; PEDON, E. A. Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. *Revista de Ciências Humanas*, v.6, n.6, p.159-180, 2012.

MOURA, A. D.; BARRETO, A. C.; PASSOS, G. L.; REIS, H. P. O estresse e sua influência entre os vestibulandos. *Polêmica*, v.9, n.4, p. 117-121, 2010.

MURTA, S. G. Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica* v.18, n.2, p. 283-291, 2005.

MURTA, S. G.; DEL PRETTE, A.; NUNES, F. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Problemas en la adolescencia: contribuciones del entrenamiento en habilidades sociales. In M. R. Ríos-Saldaña (Ed.), *Manual de intervención psicológica para adolescentes: ámbito de la salud y educativo* (chap. 2). Bogotá, Colombia: PSICOM, 2007. Retrieved de <http://www.psicomeditores.com/catalogo.php>

NEVES NETO, A. R. Técnicas de respiração para a redução do stress em terapia cognitiva-comportamental. Arquivo Médico Hospitalar Faculdade Ciências Médicas Santa Casa, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.fcmscsp.edu.br/files/AR09.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2016.

RIMM, D. C.; MASTERS, J. C. *Terapia comportamental: técnicas e resultados experimentais*. São Paulo: Manole, 1983.

RUIZ LIMA, D.; MOLINA DE LUNA, R. C.; SILVA MOREIRA, M.; FUMAGALLI MARTELETO, M. R.; GUTIERREZ DURAN, C. C.; DAL MAS DIAS, E. T. Habilidades Sociais em estudantes de medicina: treinamento para redução de estresse. *ConScientiae Saúde* [en línea] 2016, 15 (January-March): [Fecha de consulta: 8 de mayo de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92946649004>> ISSN 1677-1028

SAMORA, B.; SILVA, M. C. R. Possibilidades na intervenção psicopedagógica: as habilidades sociais como alternativa ao estresse. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 158-168, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200009&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 08 de fevereiro de 2016.

SAVÓIA, M. G.; SANTANA, P.; MEJIAS, N. P. Adaptação do inventário de estratégias de coping de Folkman e Lazarus para o português. *Psicologia USP*, v.7, n.1-2, p. 183-201, 1996.

SELYE, H. *The stress of life*. New York: McGraw-Hill, 1956.

SILVA, M. P.; MURTA, S. G. Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: uma experiência no programa de atenção integral à família (PAIF). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.22, n.1, p. 136-143, 2009.

VIEIRA, L. N.; SCHERMANN, L. B. Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil. *Aletheia*, Canoas, n. 46, p. 120-130, 2015 .

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jan. 2019.

VON MÜHLEN, M. C.; STECHMAN, M. F.; AERTS, D. G.; PALAZZO, L., ALVES, G.; CÂMARA, S. G. Estratégias de enfrentamento de situações estressantes e satisfação com a vida entre adolescentes escolares no sul do Brasil. *Revista de Iniciação Científica da Ulbra*. N° 11/2013.

APÊNDICE A – PLANO DE INTERVENÇÃO

Plano de Intervenção para o Grupo Experimental - GE

Planejamento da 1ª Sessão - GE

Conteúdo:

- Apresentação do plano de intervenção e objetivos do grupo.

Objetivos:

- Identificar as expectativas do grupo com relação à intervenção.
- Apresentar o plano de intervenção e os objetivos do grupo.
- Estabelecer o contrato terapêutico.
- Levantar conhecimentos prévios acerca de estresse, estratégias de enfrentamento e habilidades sociais.

Desenvolvimento:

- Levantamento das expectativas do grupo, realizado de forma coletiva.
- Esclarecimentos sobre os objetivos do grupo:
 - O que não será: discussão dos problemas diretamente relacionados à instituição escolar (regras, metodologia utilizada pelos professores, problemas relacionados à classe ou aos docentes em geral, entre outros).
 - O que será: auxílio aos participantes na reflexão sobre o enfrentamento de situações estressoras em seu dia-a-dia e como se relacionam socialmente.
- Apresentação do cronograma do plano de intervenção e estabelecimento do contrato terapêutico, esclarecendo-se sobre o funcionamento do grupo: comparecimento regular, sigilo absoluto de ambas as partes (participantes e pesquisadora), normas de conduta, cumprimento das tarefas e agendamento dos próximos encontros.
- Levantamento de conhecimentos prévios acerca de estresse, estratégias de enfrentamento e habilidades sociais, incentivando os alunos a conversarem sobre suas concepções acerca desses construtos, em pequenos grupos.
- Apresentação das concepções dos grupos sobre os referidos construtos, seguida de breve explicação acerca dos mesmos.

Planejamento da 2ª Sessão - GE

Conteúdo:

- Introdução ao conceito de estresse: definição, consequências e sintomas físicos e psicológicos.
- Treino respiratório no combate ao estresse.

Objetivos:

- Identificar os eventos positivos e negativos da vida como um todo, a fim de que se possa analisar, posteriormente, a relação dos mesmos com o processo de estresse (possivelmente desencadeado).
- Refletir sobre o impacto dos acontecimentos significativos do passado, sejam positivos ou negativos, com o momento presente, identificando dificuldades ou aprendizados associados pelos participantes a estes eventos.
- Conhecer a forma correta de realizar o Treino Respiratório e sua importância no controle do estresse.

Desenvolvimento:

- Utilizando a dinâmica “O gráfico de minha vida” (KROEHNERT, 2001), propor aos participantes que representem graficamente, em uma folha de sulfite, os fatos mais importantes da própria vida, até o momento presente, em relação à família, amigos, escola, relacionamentos afetivos, perdas... Usar lápis preto, borracha, giz de cera ou lápis de cor. Possibilitar aos integrantes, desde que manifestem interesse, relatar brevemente suas representações. Utilizar a dinâmica para destacar que ao longo do desenvolvimento é possível vivenciar acontecimentos que desencadeiam o processo de estresse e, assim, introduzir o conceito desse construto, apresentando sua definição, consequências e sintomas físicos e psicológicos.
- Revelar um importante recurso no controle do estresse: o treino respiratório, orientando os participantes na realização correta do mesmo: inspirar o ar, distendendo o abdômen, e expirar pela boca, contando até dez, sentado e em pé (LIPP, 2000).

Fechamento:

- Concluir comentando que, ao se rever o Gráfico da vida, refaz-se a avaliação de alguns fatos vivenciados e, muitas vezes, se percebe, além das dificuldades, um aprendizado ou um ganho decorrente daquela situação inicialmente interpretada como estressante, tendo-se uma visão mais ampla da própria história.
- Enfatizar o treino respiratório como poderoso recurso no controle do estresse.
- Tarefa: treinar a respiração adequada durante a semana, especialmente em situações estressoras.

Planejamento da 3ª Sessão - GE

Conteúdo:

- Diferenças individuais frente ao processo de estresse.
- Fases do estresse: Alerta, Resistência, Exaustão e Quase exaustão.

Objetivos:

- Possibilitar a compreensão das diferenças individuais na percepção dos eventos estressores e no desencadeamento do processo de estresse.
- Conhecer as fases do estresse: Alerta, Resistência, Exaustão e Quase exaustão.
- Utilizar a técnica de relaxamento muscular, por meio de massagem, como um recurso no controle do estresse, promovendo a interação e a confiança entre os integrantes do grupo.

Desenvolvimento:

- Iniciar a sessão apresentando dois copos contendo água, os quais deverão ser em tamanhos e quantidades de líquido diferentes. Em seguida, questionar os participantes: “Qual destes dois copos de água é o mais pesado?”. Alguns participantes poderão testar o peso dos copos se quiserem. Após os mesmos emitirem suas opiniões a respeito, esclarecer aos alunos: *"O peso absoluto dos copos com água não importa porque depende de quanto tempo você o segura. Se segurarmos por um minuto, não tem problema. Se segurarmos durante uma hora, ficaremos com dor no braço. Se segurarmos por um dia, o braço ficará amortecido e paralisado. Em todos os casos o peso do copo não mudou, mas quanto mais tempo alguém o segura, mais pesado fica. O estresse e as preocupações da vida são como estes copos d'água. Seguramos por um tempo e nada acontece. Seguramos por um pouco mais de tempo e começa a incomodar. Seguramos durante um período mais longo e podemos nos sentir paralisados e incapazes de fazer qualquer coisa"*.
- Dividir os participantes em quatro grupos de forma que cada um receba um texto contendo informações sobre uma das fases do estresse. Dando continuidade, solicitar que cada grupo faça uma breve explanação sobre a leitura. Em seguida, a pesquisadora realiza a apresentação das fases do estresse: alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão (LIPP, 2005; FARO; PEREIRA, 2013).
- Convidar os participantes a sentarem-se em colchonetes, dispostos em círculo, de forma que um esteja de costas para o outro e que possa massagear suavemente os ombros e o pescoço de quem está em sua frente. Os indivíduos que estiverem recebendo a

massagem podem manifestar, por meio de gestos e sons, se estão gostando da forma como estão recebendo os toques. Após um tempo, solicitar que os participantes se virem, de forma que massageiem e sejam massageados por outros colegas.

Fechamento:

- Concluir que existem diferenças na forma como as pessoas percebem e lidam com os eventos estressores. Enquanto uns “seguram os copos” por muito tempo e não são afetados, podendo permanecer na fase de alerta, outros, ao contrário, podem segurar por pouco tempo e terem consequências maiores (resgatar os sintomas), evoluindo para fases mais graves. Dessa forma, cada um precisa aprender a perceber o “peso do copo para si mesmo”, largando-o ou utilizando alguma forma de lidar com isso, como por exemplo, uma massagem relaxante para aliviar a tensão muscular. Caso contrário, o processo de estresse poderá evoluir da fase de alerta para resistência, quase-exaustão ou exaustão.
- Tarefa: utilizar a técnica da massagem muscular ao longo da semana, solicitando ajuda de alguém com quem tenha mais intimidade.

Planejamento da 4ª Sessão - GE

Conteúdo:

- Eventos estressores - definição, identificação e avaliação.
- Retomada das fases do estresse: Alerta, Resistência, Exaustão e Quase exaustão.

Objetivos:

- Identificar eventos estressores e a presença de estresse desencadeado pelos mesmos.
- Ressaltar a compreensão de que o processo de estresse pode evoluir de uma fase para outra, podendo aumentar, resgatando que as pessoas percebem os estressores de maneiras diferentes.

Desenvolvimento:

- Para a realização da dinâmica “Medindo o Estresse”, distribuir para cada participante um pedaço de papel, no qual deverá registrar uma situação considerada estressante para si mesmo, os quais serão recolhidos. Em seguida, serão disponibilizados ao grupo uma caixa com balões vermelhos e fita crepe, distribuindo-se inicialmente um balão para cada participante, o qual será um “medidor de estresse”.
- A cada pergunta ou situação apresentada, os participantes devem avaliar o estresse desencadeado por esse evento em si mesmo. Se a resposta for NÃO ME ESTRESSO,

não devem soprar o balão. Mas se a resposta for ME ESTRESSO UM POUCO – devem soprá-lo uma vez; se for ME ESTRESSO BASTANTE, devem dar dois sopros e se for ME ESTRESSO MUITO E VOU EXPLODIR! – devem dar três sopros. Os participantes podem utilizar outros balões, à medida que forem enchendo-os, prendendo-os com fita crepe em sua carteira, para que não se percam ou não se misturem com os balões dos demais colegas.

- As perguntas ou situações apresentadas aos participantes devem ser retiradas dos próprios registros dos alunos, sendo importante que a pesquisadora também esteja preparada com alguns questionamentos como:
 - Sua mãe/pai mandou você fazer uma tarefa em casa, após você chegar cansado da escola...
 - Você chega em casa e seu quarto está bagunçado e você é obrigado a arrumá-lo...
 - Você tem um tempo para usar a internet e quando seu tempo acaba está numa atividade legal, mas tem que desligar...
 - Você chega em casa doido para assistir a um programa na TV, mas já tem alguém da família assistindo outro canal...
 - Você estudou a noite inteira para fazer um prova no dia seguinte, porém chega o momento da prova e nada do que você estudou caiu...
 - Você fez algo que os pais não aprovaram e seu castigo é três dias sem celular...
 - Seus amigos foram fazer algo interessante (como passear no *shopping*), mas seus pais não o deixaram ir porque a família tinha um compromisso (culto, festa de família)...
 - Você quer ficar sozinho no quarto, mas aparece alguém o atrapalhando (irmão, alguém da família)...
 - Quando seus pais ficam falando “na orelha de vocês”...
 - Quando você tem que prestar conta das notas escolares (entrega de boletim).
 - Quando alguém envia uma mensagem em um grupo do *whatsapp* do qual você faz parte e você percebe que é uma indireta para você...
 - Quando você pensa no ENEM ou no vestibular...

Fechamento:

- Considerar a quantidade de balões que cada aluno encheu e auxiliar os participantes a perceberem como os eventos estressores interferem em nosso estado emocional, contribuindo para desencadear o processo de estresse, o qual pode evoluir à medida que

o estresse aumenta. Também é interessante que os alunos observem as diferenças entre si, quem ficou mais ou menos estressado, quem estourou algum balão e o qual seria o impacto dessa condição em nosso dia-a-dia.

- Resgatar as fases do estresse, apresentadas na sessão anterior, estabelecendo uma relação, por meio da quantidade de balões dos participantes, com as fases – alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão, propostas por Selye (1956) e Lipp (2005).

Planejamento da 5ª Sessão - GE

Conteúdo:

- Controle e manejo do estresse.
- Domínio do pensamento.
- Atividade física no controle do estresse.

Objetivos:

- Compreender que pensamentos inadequados podem contribuir com a evolução do processo de estresse.
- Compreender a importância da atividade física no controle do estresse.

Desenvolvimento:

- Apresentar a técnica “Estilhaçamento” (adaptada da técnica “Inoculação de estresse”, de Rimm e Masters (1983) objetivando o controle do estresse, para o controle do pensamento ou de situações e acontecimentos que possam desencadear o estresse. Inicialmente os participantes são orientados sobre diversas maneiras de reduzir o estresse diante de um estímulo qualquer, como: respirar profundamente, pensar em algo agradável, dizer “pare”, fazer um relaxamento, modificar a forma de pensar com relação à situação... Dando continuidade, os participantes são estimulados a resgatarem mentalmente uma lembrança de algo que os incomoda ou ameaça, o que possivelmente, elevará o estresse do grupo. Em seguida, os participantes são orientados a utilizarem as sugestões para controle do estresse, buscando “congelar” essa imagem mentalmente e transformando-a num vitral, sugerindo ideia de fragilidade. Neste momento, os participantes são orientados a destruírem essa imagem, estilhaçando-a, quantas vezes forem necessárias para que essa lembrança não gere mais estresse, alcançando-se o controle interno de um evento estressor. No momento em que os participantes relatam o domínio da situação, percebendo o controle do estresse por meio da utilização dos recursos ensinados, principalmente do “Estilhaçamento”, podem ser estimulados a

utilizar esse recurso em seu cotidiano (caso contrário, ainda será necessário mais treino ao longo da intervenção).

- Após o exercício, será contada a seguinte história aos participantes: *“Imagine que você é um indivíduo que gosta muito de cães e possui dois deles. Um dos cães é muito agressivo, impulsivo e destrutivo. O outro é um cãozinho dócil, acolhedor e carinhoso. Você, como dono dos cães, começou a perceber que eles estão se desentendendo e passou a ficar preocupado com a situação. Se uma briga entre os cães de fato se concretizar, qual deles vencerá o confronto?”* Esse questionamento é lançado aos participantes e após uma breve reflexão, a pesquisadora diz que o cão que irá dominar a situação será aquele que o dono mais alimentar, ou seja, aquele que estiver mais forte para a luta. Em outras palavras, os pensamentos são como estes dois tipos de cães, muitas vezes tem-se pensamentos destrutivos e agressivos, pensamentos que machucam, que diminuem a autoestima, amedrontam, ameaçam, causando estresse. Em contrapartida, pode-se ter pensamentos que estimulam, elevam a autoestima, motivam, impulsionam para os desafios, dando força e energia para lidar com as situações da vida.
- Propor aos participantes um exercício de alongamento, passando as seguintes instruções ao grupo: em pé, estender o braço direito e girá-lo 180° até onde conseguir, fixando o olhar em um ponto. Fazer, em seguida, a seguinte série de movimentos: 1° - braço direito estendido para frente, girando 180° - seis vezes; 2° - braço direito estendido para frente, girando 180° e pescoço girando para o lado esquerdo - seis vezes; 3° - braço direito estendido para frente, girando 180°, pescoço girando para o lado esquerdo e movimentar os olhos para a direita - seis vezes. Após a série, repetir o primeiro movimento do braço direito girando 180° e comparar o ponto de apoio fixado inicialmente. O esperado é que as participantes consigam um melhor desempenho após a série de movimentos musculares, concluindo que com exercícios físicos regulares, nosso corpo adquire mais flexibilidade, estando mais preparado para os desafios do dia-a-dia e enfrentamento ao estresse.

Fechamento:

- Esclarecer que, assim como no caso dos cães, o pensamento mais forte em nossa mente é aquele que alimentamos. Por isso, quando controla-se internamente situações que desencadeiam estresse, estilhaçando pensamentos e acontecimentos negativos, ocorre um efeito muito benéfico na saúde psicológica.

- Ressaltar a importância do exercício físico como importante recurso no controle do estresse, apresentando argumentos, por meio de pesquisas, que evidenciem a efetividade dessa prática para a saúde mental. Realizar levantamento da prática de exercício físico entre os integrantes.
- Tarefas: treinar, ao longo da semana, a técnica “Estilhaçamento” para reforçar a eliminação de lembranças negativas que possam desencadear o estresse.

Planejamento da 6ª Sessão - GE

Conteúdo:

- Estratégias de enfrentamento dos participantes.
- Enfrentamento ao Estresse - foco no problema ou na emoção.

Objetivos:

- Possibilitar a comparação de si mesmo (eu real), em diversas circunstâncias, com o ideal.
- Levantar estratégias de enfrentamento utilizadas pelos participantes.
- Identificar e avaliar o tipo de foco utilizado no enfrentamento ao estresse.

Desenvolvimento:

- Propor a dinâmica “Eu mesmo – Eu ideal” (adaptado de KIRBY, 1995) por meio da orientação aos grupo a pensar em si mesmo em diferentes situações que possam desencadear estresse, de forma que cada integrante descreva-se, em uma folha de papel, com dois ou três adjetivos, indicando como se percebe em cada contexto: com a família, sozinho e na escola. Em seguida, virar a folha de papel e estimular os participantes a responderem como gostariam de ser nas três situações. Dando continuidade, propor que os mesmos identifiquem como lidam com essas situações (na vida real), registrando suas estratégias.
- Realizar uma explanação sobre a definição de estratégias de enfrentamento, tipos de foco (no problema ou na emoção) e consequências da utilização destes recursos.
- Solicitar que os participantes identifiquem que tipo de foco estão utilizando para lidar com suas adversidades e se os recursos utilizados, na opinião dos mesmos, estão sendo eficazes.

Fechamento:

- Perceber que existem diversas formas de enfrentar uma situação estressante e que nem sempre a maneira com a qual lidamos com o evento estressor é a forma como gostaríamos de agir ou a mais adequada.
- Tarefa: estar atento à forma como lida com as situações estressoras no dia-a-dia.

Planejamento da 7ª Sessão - GE

Conteúdo:

- Estratégias de enfrentamento ao estresse.
- Análise das estratégias de enfrentamento do grupo.
- Ênfase na importância da alimentação adequada no controle do estresse.

Objetivos:

- Apresentar as estratégias de enfrentamento (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).
- Relacionar os recursos descritos na sessão anterior para o enfrentamento do estresse com as estratégias de enfrentamento apresentadas pelo grupo.
- Criar condições para que os participantes analisem as estratégias de enfrentamento do grupo, avaliando sua efetividade.
- Enfatizar a importância de uma alimentação adequada para o controle do estresse.

Desenvolvimento:

- Retomar os conteúdos abordados até o momento com relação ao tema estresse, principalmente na compreensão de estratégias de enfrentamento, foco, consequências, esclarecendo sobre os fatores (estratégias de enfrentamento) relacionados ao enfrentamento do estresse, propostos por Lazarus e Folkman (1984).
- Resgatar o levantamento realizado pelos participantes na sessão anterior, no que se refere à descrição das estratégias utilizadas pelos alunos nos diferentes contextos - família, sozinho e escola.
- Propor que os participantes, em pequenos grupos, comparem as formas descritas por cada um deles nos contextos citados (família, sozinho e escola) com os fatores apresentados: confronto, afastamento, autocontrole, suporte social, aceitação de responsabilidade, fuga e esquivas, resolução de problemas e reavaliação positiva.
- Incentivar os participantes a identificarem suas estratégias com os fatores apresentados. Ao término, os participantes apresentarão suas conclusões.
- Disponibilizar um texto sobre comportamentos alimentares e, após propor a realização da leitura em pequenos grupos, refletir sobre a importância de uma alimentação

adequada e equilibrada no controle do estresse, conversando com os participantes sobre seus próprios hábitos alimentares.

Fechamento:

- Retomar a reflexão da sessão anterior, concluindo que existem diversas estratégias para enfrentar as situações estressantes, enfatizando que nem sempre se adota o recurso mais adequado.
- Enfatizar a importância da utilização das estratégias de enfrentamento como poderoso instrumento no controle do estresse, ressaltando que a prática adequada destes recursos possibilita o alcance de maior qualidade de vida (utilizar resultados de pesquisas para uma argumentação consistente).
- Tarefa: propor a utilização de estratégias adequadas ou identificar no outro a utilização destes recursos, estando atento às estratégias de enfrentamento utilizadas por si mesmo frente aos eventos estressores. Procurar, ao longo da semana, inserir um hábito alimentar mais saudável ou eliminar algum hábito inadequado, no que se refere à ingestão de alimentos.

Planejamento da 8ª Sessão - GE

Conteúdo:

- Introdução às habilidades sociais – definição e relevância.
- Apresentação da empatia como habilidade social.
- Levantamento do repertório de habilidades sociais do grupo.

Objetivos:

- Compreender que nem sempre é possível expressar o que se sente e nem sempre o outro é capaz de identificar esses sentimentos.
- Introduzir o conceito de habilidade social e sua relevância para as interações.
- Apresentar a empatia como importante habilidade social.
- Estimular o levantamento de repertório de habilidades sociais do grupo.

Desenvolvimento:

- Iniciar a sessão propondo a dinâmica “Tons de Voz” (KIRBY, 1995), disponibilizando diversos cartões, com palavras escritas relativas a sentimentos como tristeza, raiva, desânimo, indiferença, alegria, surpresa... entre outros. Os participantes são convidados a sortear um dos cartões, sem mostrar aos colegas, devendo em seguida falar a frase “*Eu estou participando de um grupo*”, interpretando sua fala de acordo com a palavra que

está em seu cartão. Os outros participantes devem identificar qual o sentimento interpretado. Por meio dessa experiência, refletir sobre a dificuldade de expressar e interpretar sentimentos.

- Introduzir o conceito de habilidades sociais, esclarecendo aos participantes que tratam-se de comportamentos que facilitam a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais positivos, favorecendo a aceitação por colegas.
- Na sequência, apresentar uma importante habilidade social, a empatia, que consiste em se colocar no lugar do outro, saber elogiar, perceber os sentimentos das outras pessoas, negociar soluções, guardar segredo, oferecer ajuda...
- Propor que o grupo identifique outras habilidades sociais, de forma coletiva, as quais serão registradas na lousa pela pesquisadora.

Fechamento:

- Ressaltar a importância do desenvolvimento das habilidades sociais para o sucesso nas interações sociais.
- Enfatizar a dificuldade que as pessoas têm em expressar e interpretar de forma adequada o sentimento alheio, ressaltando que a empatia é uma habilidade social relacionada à percepção dos sentimentos do outro, ao respeito ao mesmo e à oferta de ajuda de acordo com as circunstâncias.
- Tarefa: durante a semana os participantes deverão exercitar a empatia, procurando perceber e respeitar o sentimento de outra pessoa, sem julgá-la e, se possível, auxiliá-la de alguma forma.

Planejamento da 9ª Sessão - GE

Conteúdo:

- Lidando com elogios e críticas negativas.
- Apresentação do autocontrole, da civilidade e da desenvoltura social como habilidades sociais.

Objetivos:

- Possibilitar que os participantes saibam lidar com as críticas de outras pessoas, sejam positivas ou negativas.
- Apresentar o autocontrole, a civilidade e a desenvoltura social como importantes habilidades sociais.

Desenvolvimento:

- Após retomar pontos importantes da sessão anterior e possibilitar relatos voluntários dos participantes com relação à tarefa sobre empatia, propor a dinâmica “Pontos Positivos e Negativos”, solicitando que os mesmos formem duplas para que cada um cole uma folha de papel nas costas do outro, utilizando fita crepe. As folhas terão um espaço escrito “Pontos Positivos” e outro “Pontos Negativos”. Após a colocação do papel, as duplas podem se desfazer e cada integrante, utilizando uma caneta, deverá circular entre os colegas e registrar um ponto positivo e um negativo na folha de cada um, de forma que todos tenham, ao final, registros de qualidades e defeitos apontados por todo o grupo. Ao término da experiência, os participantes serão orientados a retirarem as folhas das costas, analisando os registros que os colegas realizaram, podendo expressar como se sentiram e se concordam ou não com as características que lhe foram atribuídas.
- Apresentar importantes habilidades sociais: o autocontrole, que se refere a conseguir manter o equilíbrio diante de uma crítica, saber conversar com as pessoas de maneira calma, controlar a raiva; a civilidade, que envolve saber despedir-se das pessoas, agradecer gentilezas, agradecer elogios, elogiar quando alguém faz algo de bom e a desenvoltura social, a qual está relacionada à capacidade de pedir informações, conversar com autoridades, explicar tarefas aos colegas, fazer apresentações, entre outras.
- Relacionar a dinâmica realizada com a capacidade de conseguir receber de forma adequada os elogios que lhe foram atribuídos e ter autocontrole para lidar com as críticas negativas advindas dos colegas.

Fechamento:

- Abordar sobre como se lida com as críticas recebidas, sejam diretas ou indiretas, se consegue manter o autocontrole, melhorar algo que foi apontado como “defeito” ou, ainda, analisar de maneira mais aprofundada, concluindo que a crítica não procede e impedindo que esta tenha efeito de descontrole emocional ou que afete a autoestima.
- Tarefa: treinar as habilidades sociais relativas à empatia, à civilidade e à desenvoltura social durante a semana.

Planejamento da 10ª Sessão - GE

Conteúdo:

- Resgate do repertório de habilidades sociais na opinião do grupo.

- Apresentação da técnica “Ensaio Comportamental”.

Objetivos:

- Resgatar o levantamento realizado pelos integrantes sobre comportamentos voltados à habilidade social, retomando habilidades apresentadas nas sessões anteriores.
- Apresentar a técnica “Ensaio Comportamental”.

Desenvolvimento:

- Iniciar o encontro expondo aos participantes as habilidades sociais sugeridas pelos mesmos na 10ª sessão, questionando-os se com os encontros acrescentariam mais algumas habilidades dessa natureza, com o intuito de verificar se habilidades aprendidas na intervenção foram incorporadas pelos mesmos.
- Em seguida, apresentar a técnica “Ensaio Comportamental” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), esclarecendo que a mesma permite o desenvolvimento de novos comportamentos, possibilitando que o indivíduo amplie seu controle sobre o próprio desempenho, seu potencial de observação, de escuta atenta e de auto-observação, sendo uma excelente técnica para ser aplicada em grupo, com os seguintes passos:
 - **Definição da situação-problema** (pode ser sugerida pelo grupo ou pela pesquisadora, relacionada a uma dificuldade de interação social), incluindo a definição dos seguintes aspectos: quem está envolvido na situação e como se comporta, quais as pessoas presentes, os comportamentos manifestos e as dificuldades encontradas. Será proposta uma mesma situação para todos os grupos.
 - **Discussão rápida sobre a situação-problema:** realizada em pequenos grupos, verificando se os participantes identificam alternativas possíveis para a situação-problema: como deveria ser o comportamento, como superar a dificuldade...
 - **Arranjo de situação análoga:** os participantes assumem papéis, para desempenhá-los, enquanto os demais organizam-se para observação.
 - **Desempenho na situação estruturada:** os papéis são desempenhados e, se houver necessidade, poderá haver interferência demonstrando modelos positivos referentes à interações sociais adequadas.
 - **Feedback ao desempenho:** sugerir inicialmente *feedback* positivo, em seguida negativo, sendo que todos os envolvidos na demonstração da situação serão avaliados, estabelecendo-se o que é necessário modificar para melhorar a habilidade social e, conseqüentemente, a interação.

- **Treino de desempenhos:** com base no *feedback*, será solicitado novo desempenho, com instruções específicas, como: procure olhar para o outro, fale em tom de voz mais firme, sorria quando o outro se mostrar amistoso, formule a frase de outra forma... Pode-se apresentar um modelo ou sugerir que alguém do grupo o faça e instruir um dos participantes que desempenhou a situação para que regule seu comportamento fazendo concessões em função de mudanças positivas no comportamento do outro.
- **Preparação para a generalização:** quando o desempenho estiver razoavelmente satisfatório, podem ser exploradas situações variadas, criando dificuldades para o fortalecimento e a generalização da aprendizagem.

Fechamento:

- Retomar o repertório de habilidades sociais sugerido pelo grupo inicialmente e complementado com as demais habilidades aprendidas na intervenção, auxiliando o grupo a perceber o quanto aprendeu com relação ao tema.
- Enfatizar a importância do treino da técnica de Ensaio Comportamental na modelagem de comportamentos adequados no que se refere às interações, esclarecendo que seu formato pode ser realizado de forma manifesta, como realizado na intervenção, ou de forma imaginária, na qual deverá imaginar-se desempenhando o comportamento de forma adequada e bem-sucedida, com a vantagem da flexibilidade, que permite o uso em qualquer situação do cotidiano.
- Tarefa: durante a semana, praticar a técnica do “Ensaio Comportamental” de forma imaginária.

Planejamento da 11ª Sessão - GE

Conteúdo:

- Assertividade: outra importante habilidade social.
- Treinamento Assertivo em Grupo.

Objetivos:

- Apresentar a assertividade como importante habilidade social, esclarecendo também os conceitos de passividade e agressividade.
- Criar condições para que os participantes vivenciem situações nas quais possam emitir ou observar respostas assertivas, refletindo sobre suas consequências, por meio de um Treinamento Assertivo em Grupo.

Desenvolvimento:

- Iniciar esta sessão esclarecendo o que é assertividade, apresentando-a como mais uma importante habilidade social referente à expressão de opiniões e sentimentos, relacionada ao respeito a si mesmo e aos outros, à capacidade de, entre outras coisas, interromper conversas, recusar pedidos abusivos, recusar diante da insistência de um vendedor, recusar ficar com pares que lhe desagradam, resistir à pressão do grupo, demonstrar aborrecimento.
- Esclarecer que nem sempre as pessoas conseguem ser assertivas, emitindo respostas passivas, ou seja, não expondo opinião e sentimentos; ou respostas agressivas, nas quais expressam uma ideia de forma grosseira, podendo ofender as outras pessoas.
- Propor a realização do “Treinamento Assertivo em Grupo” (adaptado de RIMM; MASTERS, 1983), disponibilizando diversos cartões referentes à situações do cotidiano de um adolescente, como:
 - solicitar a um professor que reveja sua nota por acreditar que o mesmo poderia ter digitado a menção errada;
 - solicitar que um coordenador analise seu índice de frequência, pois desconfia que o mesmo possa estar errado;
 - pedir a um coordenador da escola que entre em contato com seus pais pois acredita que não esteja passando bem;
 - convidar um amigo(a) para ir ao *shopping*;
 - pedir a um professor que aceite um trabalho após a data marcada para entrega;
 - pedir a um colega que empreste seu material escolar para que possa colocar a matéria em dia;
 - negar o pedido de solicitação de empréstimo de seu material, apresentando uma justificativa;
 - informar aos coordenadores responsáveis que não irá mais participar de um passeio com a escola; esclarecer a um colega que não gostou de determinada “brincadeira”;
 - oferecer algo que esteja vendendo (camiseta da escola, rifa para formatura) para alguém; recusar comprar algo que não tenha intenção em adquirir;
 - interromper uma conversa com alguém por necessitar ir embora devido ao horário; desculpar-se com alguém por ter feito uma “brincadeira” inadequada;
 - pedir para trocar um salgado na cantina da escola pois o mesmo está com sabor estranho;

- dar um recado para seus colegas a pedido do professor referente a um pequeno atraso do mesmo;
 - solicitar a um colega que tem facilidade em Matemática auxílio no esclarecimento de uma dúvida;
 - negar ajuda a um colega que solicitou auxílio com relação a determinada matéria, por estar sem tempo;
 - demonstrar que não gostou da declaração de um colega, pois não tem outro interesse no mesmo a não ser amizade
- Com os participantes sentados em círculo, convidar cada um a retirar um cartão, referente a um contexto, estimulando-o a interagir com o colega da direita de forma assertiva. O colega da direita, por sua vez, deverá responder de forma assertiva também. Caso os participantes não consigam elaborar respostas assertivas, a pesquisadora solicitará auxílio do grupo, convidando algum participante a emitir um modelo adequado de resposta para a situação, de forma que possam ser apresentadas e modeladas respostas adequadas ao que se espera do treinamento em questão. Exemplo:
 - Situação A - *“informar ao coordenador responsável que não irá mais participar de um passeio com a escola”*;
 - Participante 1 – Iniciará o diálogo, informando ao colega da direita (que representará o coordenador responsável) sobre a sua situação: *“Por favor, eu preciso avisar que, embora eu tenha dado o nome para participar, não poderei mais ir ao passeio com a escola, por motivos pessoais”*.
 - Participante 2 – (a sua direita): responde a essa situação também de forma “assertiva” *“Eu agradeço por sua informação, porém, de uma próxima vez procure estar certo se poderá ou não participar do evento. Sei que não foi sua intenção, porém, neste momento, não há tempo para fazer a autorização para outro aluno, então não poderemos preencher sua vaga e sabemos que outros alunos gostariam de poder participar”*.
 - Participante 1 – responde à colocação de forma assertiva também: *“Eu manifestei interesse pois acreditava que poderia ir ao passeio e, de fato, gostaria muito de poder ir, porém tive um contratempo. Agradeço a oportunidade e peço desculpas pelos transtornos causados. Posso verificar se algum colega maior de idade poderia ir em meu lugar”*.

- Propor uma reflexão sobre as facilidades e dificuldades dos participantes em elaborar e emitir respostas assertivas, bem como nas consequências e a melhor forma de agir nas situações.

Fechamento:

- Refletir acerca da vivência, concluindo que as respostas assertivas são as mais adequadas pois respeitam as outras pessoas e também a si próprio, à medida que não se deixa de expressar uma ideia ou sentimento.
- Enfatizar ao grupo que a passividade normalmente causa desconforto no indivíduo que não conseguiu falar ou expressar o que gostaria, enquanto que a agressividade pode provocar arrependimento pela forma como se expressou, além de contribuir com uma imagem negativa de si mesmo, pelo descontrole emocional.
- Tarefa: ao longo da semana, procurar emitir respostas de forma assertiva.

Planejamento da 12ª Sessão - GE

Conteúdo:

- Encerramento do Grupo e avaliação da intervenção.
- Ressignificação de limitações ou dificuldades.

Objetivos:

- Avaliar a intervenção em estresse, estratégias de enfrentamento e habilidades sociais, estimulando os participantes a manifestarem sobre o que gostaram e sobre o que não gostaram no programa.
- Criar condições para que os participantes percebam que mesmo em algo que julga-se negativo, pode ser visto o lado positivo e os ganhos da situação.
- Possibilitar que os participantes busquem um significado positivo para uma dificuldade ou limitação, aprendendo a resignificar as adversidades.

Desenvolvimento:

- Propor que os participantes relatam suas experiências ao longo da semana com relação à tarefa referente à assertividade.
- Avaliar o processo de intervenção, retomando todas as sessões, o que foi trabalhado e os objetivos de cada uma delas.

- Propor aos participantes que relatem o que gostaram e o que não gostaram na intervenção, por meio da dinâmica Gostou/Não gostou (KIRBY, 1995), podendo expressar os aspectos positivos dos encontros e possíveis lacunas.
- Em seguida, convidar o grupo para a realização de uma última dinâmica, “Transformando o Negativo em Positivo”, na qual cada participante escreve em um pedaço de papel algo que considera um defeito ou que não gosta em si mesmo, sem se identificar. Todos os papéis são embaralhados e cada participante sorteia um dos mesmos, entrando em contato com uma limitação indicada por um colega do grupo sobre si próprio. Cada um deverá elaborar uma ressignificação ao problema do outro, procurando identificar o lado positivo da dificuldade informada. Exemplo: se alguém escrever: sou muito tímido, tenho dificuldade para me expressar... quem sorteou essa limitação pode falar para o colega (sem identificar o mesmo) que a timidez também tem o seu lado positivo, a pessoa tímida não se expõe com facilidade, preservando sua imagem e suas opiniões, podendo observar melhor a situação, evitando falar impulsivamente e, somente o fato de apontar esse aspecto, possibilita que a pessoa se prepare e se esforce para melhorar quando julgar necessário. Dessa forma, que em cada dificuldade apresentada, seja destacado seu lado positivo por um participante, com auxílio da pesquisadora.

Fechamento:

- Agradecer a participação do grupo, enfatizar os aprendizados conquistados ao longo do programa, bem como o esforço e a dedicação para a conclusão do mesmo.
- Destacar os pontos que os participantes mais gostaram e procurar compreender e mostrar a importância daqueles que porventura possam ter sido citados como menos agradáveis.
- Finalizar ressaltando que transformar os eventos negativos em algo positivo é uma forma interessante de se encarar as dificuldades, sempre focando em algo que possa acrescentar, apesar de possíveis adversidades, e que as dificuldades levam aos aprendizados, trazem segurança e fortalecimento emocional.

Plano de Intervenção Breve para o Grupo Controle - GC

Planejamento da 1ª Sessão - GC

Conteúdo:

- Apresentação do plano de intervenção e objetivos do grupo.
- Estabelecimento do contrato terapêutico.
- Abordagem das diferenças individuais frente ao estresse.
- Importância da atividade física no controle do estresse.

Objetivos:

- Apresentar o plano de intervenção e os objetivos do grupo.
- Estabelecer o contrato terapêutico.
- Possibilitar a compreensão das diferenças individuais na percepção dos eventos estressores e no desencadeamento do processo de estresse.
- Compreender a importância da atividade física no controle do estresse.

Desenvolvimento:

- Levantamento das expectativas do grupo e breve explicação sobre estresse, estratégias de enfrentamento e habilidades sociais.
- Esclarecimento sobre os objetivos do grupo:
 - O que não será: discussão dos problemas diretamente relacionados à instituição escolar (regras, metodologia utilizada pelos professores, problemas relacionados à classe ou aos docentes em geral, entre outros).
 - O que será: auxílio aos participantes na reflexão sobre o enfrentamento de situações estressoras em seu dia-a-dia e como se relacionam socialmente.
- Apresentação do cronograma do plano de intervenção e estabelecimento do contrato terapêutico, esclarecendo-se sobre o funcionamento do grupo: comparecimento regular, sigilo absoluto de ambas as partes (participantes e pesquisadora), normas de conduta, cumprimento das tarefas e agendamento dos próximos encontros.
- Dar continuidade à sessão apresentando dois copos contendo água, os quais deverão ser em tamanhos e quantidades de líquido diferentes. Em seguida, questionar os participantes: “Qual destes dois copos de água é o mais pesado?”. Alguns participantes poderão testar o peso dos copos se quiserem. Após os mesmos emitirem suas opiniões a respeito, esclarecer aos alunos: *“O peso absoluto dos copos com água não importa porque depende de quanto tempo você o segura. Se segurarmos por um minuto, não tem*

problema. Se segurarmos durante uma hora, ficaremos com dor no braço. Se segurarmos por um dia, o braço ficará amortecido e paralisado. Em todos os casos o peso do copo não mudou, mas quanto mais tempo alguém o segura, mais pesado fica. O estresse e as preocupações da vida são como estes copos d'água. Seguramos por um tempo e nada acontece. Seguramos por um pouco mais de tempo e começa a incomodar. Seguramos durante um período mais longo e podemos nos sentir paralisados e incapazes de fazer qualquer coisa".

- Propor aos participantes um exercício de alongamento, passando as seguintes instruções ao grupo: em pé, estender o braço direito e girá-lo 180° até onde conseguir, fixando o olhar em um ponto. Fazer, em seguida, a seguinte série de movimentos: 1° - braço direito estendido para frente, girando 180° - seis vezes; 2° - braço direito estendido para frente, girando 180° e pescoço girando para o lado esquerdo - seis vezes; 3° - braço direito estendido para frente, girando 180°, pescoço girando para o lado esquerdo e movimentar os olhos para a direita - seis vezes. Após a série, repetir o primeiro movimento do braço direito girando 180° e comparar o ponto de apoio fixado inicialmente. O esperado é que as participantes consigam um melhor desempenho após a série de movimentos musculares, concluindo que com exercícios físicos regulares, nosso corpo adquire mais flexibilidade, estando mais preparado para os desafios do dia-a-dia e enfrentamento ao estresse.

Fechamento:

- Concluir que existem diferenças na forma como as pessoas percebem e lidam com os eventos estressores. Enquanto uns “seguram os copos” por muito tempo e não são afetados, podendo permanecer na fase de alerta, outros, ao contrário, podem segurar por pouco tempo e terem consequências maiores (resgatar os sintomas), evoluindo para fases mais graves. Dessa forma, cada um precisa aprender a perceber o “peso do copo para si mesmo”, largando-o ou utilizando alguma forma de lidar com isso, como por exemplo, uma massagem relaxante para aliviar a tensão muscular.
- Ressaltar a importância do exercício físico como importante recurso no controle do estresse, apresentando argumentos, por meio de pesquisas, que evidenciem a efetividade dessa prática para a saúde mental.
- Tarefa: incentivar à aderência ou manutenção da atividade física, estimulando os participantes a iniciarem ou a manterem a prática de exercícios físicos.

Planejamento da 2ª Sessão - GC

Conteúdo:

- Eventos estressores - definição, identificação e avaliação.
- Apresentação das fases do estresse: alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão.

Objetivos:

- Identificar eventos estressores e a presença de estresse desencadeado pelos mesmos.
- Ressaltar a compreensão de que o processo de estresse pode evoluir de uma fase para outra, resgatando que as pessoas percebem os estressores de maneiras diferentes.

Desenvolvimento:

- Para a realização da dinâmica “Medindo o Estresse”, distribuir para cada participante um pedaço de papel, no qual deverá registrar uma situação considerada estressante para si mesmo, os quais serão recolhidos. Em seguida, serão disponibilizados ao grupo uma caixa com balões (preferencialmente na cor vermelha) e fita crepe, distribuindo-se inicialmente um balão para cada participante, o qual será um “medidor de estresse”.
- A cada pergunta ou situação apresentada, os participantes deverão avaliar o estresse desencadeado por esse evento em si mesmo. Se a resposta for NÃO ME ESTRESSO, não deverá soprar o balão. Mas se a resposta for ME ESTRESSO UM POUCO – deverá soprá-lo uma vez; se for ME ESTRESSO BASTANTE, deverá dar dois sopros e se for ME ESTRESSO MUITO E VOU EXPLODIR! – deverá dar três sopros. Os participantes poderão utilizar outros balões, à medida que forem enchendo-os, devendo prendê-los com fita crepe em sua carteira, para que não se percam ou não se misturem com os balões dos demais colegas.
- As perguntas ou situações apresentadas aos participantes deverão ser retiradas dos próprios registros dos alunos, porém, é importante que a pesquisadora também esteja preparado com alguns questionamentos como:
 - Sua mãe/pai mandou você fazer uma tarefa em casa, após você chegar cansado da escola...
 - Você chega em casa e seu quarto está bagunçado e você é obrigado a arrumá-lo...
 - Você tem um tempo para usar a *internet* e quando seu tempo acaba está numa atividade legal, mas tem que desligar.
 - Você chega em casa doido para assistir a um programa na TV, mas tem alguém da família assistindo outro canal.

- Você estudou a noite inteira para fazer uma prova no outro dia, porém chega o momento da prova e nada do que você estudou foi perguntado.
- Você fez algo que os pais não aprovaram e seu castigo é três dias sem celular.
- Seus amigos foram fazer algo interessante (como passear no *shopping*), mas seus pais não o deixaram ir porque a família tinha um compromisso (culto, festa de família)
- Você quer ficar sozinho no quarto, mas aparece alguém te atrapalhando (irmão, alguém da família)
- Quando seus pais ficam falando “na orelha de vocês”.
- Quando você tem que prestar conta das notas escolares (entrega de boletim).
- Quando alguém envia uma mensagem em um grupo do *whatsapp* do qual você faz parte e você percebe que é uma indireta para você.
- Quando você pensa no ENEM ou no vestibular.

Fechamento:

- Considerar a quantidade de balões que cada aluno encheu e auxiliar os mesmos a perceberem como os eventos estressores interferem em nosso estado emocional, contribuindo para desencadear o processo de estresse, o qual pode evoluir à medida que o estresse aumenta. Também é interessante que os alunos observem as diferenças entre si, quem ficou mais ou menos estressado, quem estourou algum balão e o qual seria o impacto dessa condição em nosso dia-a-dia.
- Estabelecer uma relação, por meio da quantidade de balões dos participantes, com as fases do estresse – alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão, propostas por Selye (1956) e Lipp (2005).

Planejamento da 3ª Sessão - GC

Conteúdo:

- Estratégias de Enfrentamento ao Estresse.
- Treino respiratório no controle do estresse.
- Ênfase na importância da alimentação adequada no controle do estresse.

Objetivos:

- Possibilitar que os participantes consigam controlar o estresse desencadeado por situações ou acontecimentos passados que, de certa forma, possam interferir no processo de estresse no presente.

- Treinar a forma correta de realizar a respiração, enfatizando sua importância no controle do estresse.

Desenvolvimento:

- Propor a dinâmica “Eu mesmo – Eu ideal” (adaptado de KIRBY, 1995) por meio da orientação aos grupos a pensar em si mesmo em diferentes situações que possam desencadear estresse, de forma que cada integrante descreva-se, em uma folha de papel, com dois ou três adjetivos, indicando como se percebe em cada contexto: com a família, sozinho e na escola. Em seguida, virar a folha de papel e estimular os participantes a responderem como gostariam de ser nas três situações. Dando continuidade, propor que os mesmos identifiquem como lidam com essas situações (na vida real), registrando suas estratégias.
- Realizar uma explanação sobre a definição de estratégias de enfrentamento, tipos de foco (no problema ou na emoção), consequências da utilização destes recursos e apresentação dos fatores (estratégias de enfrentamento) propostos por Lazarus e Folkman (1984): confronto, afastamento, autocontrole, suporte social, aceitação de responsabilidade, fuga e esquiva, resolução de problemas e reavaliação positiva.
- Estimular os participantes a identificarem alguma das estratégias descritas por eles próprios com as estratégias apresentadas, realizando uma discussão coletiva sobre a efetividade das mesmas.
- Revelar um importante recurso no controle do estresse: o treino respiratório, orientando os participantes na realização correta do mesmo: inspirar o ar, distendendo o abdômen, e expirar pela boca, contando até dez, sentado e em pé (LIPP, 2000).
- Disponibilizar um texto sobre comportamentos alimentares e, após propor a realização da leitura em pequenos grupos, refletir sobre a importância de uma alimentação adequada e equilibrada no controle do estresse, conversando com os participantes sobre seus próprios hábitos alimentares.

Fechamento:

- Perceber que existem diversas formas de enfrentar uma situação estressante e que nem sempre a maneira que lidamos com o evento estressor é a forma como gostaríamos de agir ou a mais adequada.
- Tarefas: realizar o treino respiratório ao longo da semana; aderir a um hábito alimentar saudável ou eliminar um inadequado e estar atento à forma como lida com as situações estressoras no dia-a-dia.

Planejamento da 4ª Sessão - GC

Conteúdo:

- Introdução às habilidades sociais – definição e relevância.
- Apresentação da empatia, do autocontrole e da civilidade como habilidades sociais.

Objetivos:

- Compreender que nem sempre é possível expressar o que se sente e nem sempre o outro é capaz de identificar esses sentimentos.
- Possibilitar que os participantes saibam lidar com as críticas de outras pessoas, sejam positivas ou negativas.
- Apresentar a empatia, o autocontrole e a civilidade como importantes habilidades sociais.

Desenvolvimento:

- Iniciar a sessão propondo a dinâmica “Tons de Voz” (KIRBY, 1995), disponibilizando diversos cartões, com palavras escritas relativas a sentimentos como tristeza, raiva, desânimo, indiferença, alegria, surpresa... entre outros. Os participantes serão convidados a sortear um dos cartões, sem mostrar aos colegas, devendo em seguida falar a frase “*Eu estou participando de um grupo*”, interpretando sua fala de acordo com a palavra que está em seu cartão. Os outros participantes deverão identificar qual o sentimento interpretado. Por meio dessa experiência, refletir sobre a dificuldade de expressar e interpretar sentimentos.
- Introduzir o conceito de habilidades sociais, esclarecendo aos participantes que tratam-se de comportamentos que facilitam a iniciação e manutenção de relacionamentos sociais positivos, favorecendo a aceitação por colegas.
- Na sequência, apresentar uma importante habilidade social, a empatia, que consiste em se colocar no lugar do outro, saber elogiar, perceber os sentimentos das outras pessoas, negociar soluções, guardar segredo, oferecer ajuda...
- Propor a dinâmica “Pontos Positivos e Negativos”, solicitando que os mesmos formem duplas para que cada um cole uma folha de papel nas costas do outro, utilizando fita crepe. As folhas terão um espaço escrito “Pontos Positivos” e outro “Pontos Negativos”. Após a colocação do papel, as duplas podem se desfazer e cada integrante, utilizando uma caneta, deverá circular entre os colegas e registrar um ponto positivo e um negativo na folha de cada um, de forma que todos tenham, ao final, registros de qualidades e defeitos apontados por todo o grupo. Ao término da experiência, os participantes serão

orientados a retirarem as folhas das costas, analisando os registros que os colegas realizaram, podendo expressar como se sentiram e se concordam ou não com as características que lhe foram atribuídas.

- Apresentar importantes habilidades sociais: o autocontrole, que se refere a conseguir manter o equilíbrio diante de uma crítica, saber conversar com as pessoas de maneira calma, controlar a raiva; e a civilidade, que envolve saber despedir-se das pessoas, agradecer gentilezas, agradecer elogios, elogiar quando alguém faz algo de bom.
- Relacionar a dinâmica realizada com a capacidade de conseguir receber de forma adequada os elogios que lhe foram atribuídos e ter autocontrole para lidar com as críticas negativas advindas dos colegas.

Fechamento:

- Enfatizar a dificuldade que as pessoas têm em expressar e interpretar de forma adequada o sentimento alheio, ressaltando que a empatia é uma habilidade social relacionada à percepção dos sentimentos do outro, ao respeito ao mesmo e à oferta de ajuda de acordo com as circunstâncias.
- Abordar sobre como lidamos com as críticas que recebemos, sejam diretas ou indiretas, se conseguimos manter o autocontrole, se conseguimos melhorar algo que foi apontado como “defeito” ou, ainda, analisar de maneira mais aprofundada, concluindo que a crítica não procede e impedindo que esta tenha efeito de descontrole emocional ou que afete a autoestima.
- Ressaltar a importância do desenvolvimento das habilidades sociais para o sucesso nas interações sociais.
- Tarefa: treinar as habilidades sociais relativas à empatia, ao autocontrole e à civilidade durante a semana.

Planejamento da 5ª Sessão - GC

Conteúdo:

- Assertividade e Treinamento Assertivo em Grupo.
- Encerramento do Grupo e avaliação da intervenção.

Objetivos:

- Apresentar a assertividade como importante habilidade social, esclarecendo também os conceitos de passividade e agressividade.

- Criar condições para que os participantes vivenciem situações nas quais possam emitir ou observar respostas assertivas, refletindo sobre suas consequências, por meio de um Treinamento Assertivo em Grupo.
- Avaliar a intervenção em estresse, estratégias de enfrentamento e habilidades sociais, estimulando os participantes a manifestarem sobre o que gostaram e sobre o que não gostaram no programa.

Desenvolvimento:

- Iniciar esta sessão esclarecendo o que é assertividade, apresentando-a como mais uma importante habilidade social referente à expressão de opiniões e sentimentos, relacionada ao respeito a si mesmo e aos outros, à capacidade de, entre outras coisas, interromper conversas, recusar pedidos abusivos, recusar diante da insistência de um vendedor, recusar ficar com pares que lhe desagradam, resistir à pressão do grupo, demonstrar aborrecimento...
- Esclarecer que nem sempre as pessoas conseguem ser assertivas, emitindo respostas passivas, ou seja, não expondo sua opinião e sentimentos; ou respostas agressivas, nas quais expressa uma ideia de forma grosseira, podendo ofender as outras pessoas.
- Propor a realização do “Treinamento Assertivo em Grupo” (adaptado de RIMM; MASTERS, 1983), disponibilizando diversos cartões referentes à situações do cotidiano de um adolescente, como:
 - solicitar a um professor que reveja sua nota por acreditar que o mesmo poderia ter digitado a menção errada;
 - solicitar que um coordenador analise seu índice de frequência, pois desconfia que o mesmo possa estar errado;
 - pedir a um coordenador da escola que entre em contato com seus pais pois acredita que não esteja passando bem;
 - convidar um amigo(a) para ir ao shopping;
 - pedir a um professor que aceite um trabalho após a data marcada para entrega;
 - pedir a um colega que empreste seu material escolar para que possa colocar a matéria em dia;
 - negar o pedido de solicitação de empréstimo de seu material, apresentando uma justificativa;
 - informar aos coordenadores responsáveis que não irá mais participar de um passeio com a escola; esclarecer a um colega que não gostou de determinada “brincadeira”;

- oferecer algo que esteja vendendo (camiseta da escola, rifa para formatura...) para alguém; recusar comprar algo que não tenha intenção em adquirir;
 - interromper uma conversa com alguém, por necessitar ir embora devido ao horário; desculpar-se com alguém por ter feito uma “brincadeira” inadequada;
 - pedir para trocar um salgado na cantina da escola pois o mesmo está com sabor estranho;
 - dar um recado para seus colegas a pedido do professor referente a um pequeno atraso do mesmo;
 - solicitar a um colega que tem facilidade em Matemática auxílio no esclarecimento de uma dúvida;
 - negar ajuda a um colega que solicitou auxílio com relação a determinada matéria, por estar sem tempo;
 - demonstrar que não gostou da declaração de um colega, pois não tem outro interesse no mesmo a não ser amizade...
- Com os participantes sentados em círculo, convidar cada um deles a retirar um cartão, referente a um contexto, sendo estimulado a interagir com o colega da direita de forma assertiva. O colega da direita, por sua vez, deverá responder de forma assertiva também. Caso os participantes não consigam elaborar respostas assertivas, a pesquisadora solicitará auxílio do grupo, convidando algum participante a emitir um modelo adequado de resposta para a situação, de forma que possam ser apresentadas e modeladas respostas adequadas ao que se espera do treinamento em questão. Exemplo:
 - Situação A - *“informar ao coordenador responsável que não irá mais participar de um passeio com a escola”*;
 - Participante 1 – Iniciará o diálogo, informando ao colega da direita (que representará o coordenador responsável) sobre a sua situação: *“Por favor, eu preciso avisar que, embora eu tenha dado o nome para participar, não poderei mais ir ao passeio com a escola, por motivos pessoais”*.
 - Participante 2 – (a sua direita): responde a essa situação também de forma “assertiva” *“Eu agradeço por sua informação, porém, de uma próxima vez procure estar certo se poderá ou não participar do evento. Sei que não foi sua intenção, porém, neste momento, não há tempo para fazer a autorização para outro aluno, então não poderemos preencher sua vaga e sabemos que outros alunos gostariam de poder participar”*.

- Participante 1 – responde à colocação forma assertiva também: *“Eu manifestei interesse pois acreditava que poderia ir ao passeio e, de fato, gostaria muito de poder ir, porém tive um contratempo. Agradeço a oportunidade e peço desculpas pelos transtornos causados. Posso verificar se algum colega maior de idade poderia ir em meu lugar”*.
- Propor uma reflexão sobre as facilidades e dificuldades dos participantes em elaborar e emitir respostas assertivas, bem como nas consequências e a melhor forma de agir nas situações.
- Avaliar o processo de intervenção, retomando todas as sessões, o que foi trabalhado e os objetivos de cada uma delas.
- Propor aos participantes que relatem o que gostaram e o que não gostaram na intervenção, por meio da dinâmica Gostou/Não gostou (KIRBY, 1995), podendo expressar os aspectos positivos dos encontros e possíveis lacunas.

Fechamento:

- Refletir acerca da vivência, concluindo que as respostas assertivas são as mais adequadas pois respeitam as outras pessoas e também a si próprio, à medida que não se deixa de expressar uma ideia ou sentimento.
- Enfatizar ao grupo que a passividade normalmente causa desconforto no indivíduo que não conseguiu falar ou expressar o que gostaria, enquanto que a agressividade pode provocar arrependimento pela forma como se expressou, além de contribuir com uma imagem negativa de si mesmo, pelo descontrole emocional.
- Destacar os pontos que os participantes mais gostaram e procurar compreender e mostrar a importância daqueles que porventura possam ter sido citados como menos agradáveis.
- Agradecer a participação do grupo, enfatizar os aprendizados conquistados ao longo do programa, bem como o esforço e a dedicação para a conclusão do mesmo.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS PELA INSTITUIÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Valdirlene Checheto Vincenzi Camargo, RG 21.171.474 - 4, aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Doutorado – da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - Bauru, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Leal Calais, solicita, por meio desta, a autorização da direção da ETEC Joaquim Ferreira do Amaral de Jaú para a coleta de dados e desenvolvimento de intervenção com alunos do 3º ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Médio, visando a realização da pesquisa **“Intervenção em estresse, estratégias de enfrentamento e habilidades sociais: desempenho de estudantes do ensino médio profissionalizante no ENEM”**. A pesquisa tem por objetivo investigar os efeitos de uma intervenção voltada ao manejo do estresse, desenvolvimento das estratégias de enfrentamento e domínio das habilidades sociais nos resultados do ENEM pelos estudantes do ensino médio profissionalizante em seu último ano de formação.

A participação dos alunos será voluntária e ocorrerá ao longo dos anos de 2017 e 2018, com as respectivas turmas de 3º ETIM, mediante o consentimento livre e esclarecido dos estudantes e de seus responsáveis, sendo ambos informados sobre a utilização dos resultados do ENEM no presente estudo. Os alunos que estiverem cursando o 3º ETIM em 2017, e manifestarem interesse em participar, irão compor o Grupo Controle, respondendo a um questionário sociodemográfico e a inventários que avaliarão a presença de estresse, utilização das estratégias de enfrentamento e habilidades sociais. Os estudantes que estarão no 3º ETIM em 2018 e, igualmente concordarem em participar, irão compor o Grupo Experimental e, além dos instrumentos descritos, participarão de uma intervenção em horário oposto às aulas, durante o primeiro semestre do referido ano, o qual corresponde ao ano de conclusão dos mesmos. Uma intervenção breve, com os mesmos objetivos da intervenção desenvolvida com o Grupo Experimental, será oferecida aos estudantes do Grupo Controle, após a submissão dos alunos desse grupo ao ENEM, atendendo aos preceitos éticos.

A pesquisa em questão seguirá rigorosamente as normas éticas da Resolução nº 466 de 12/12/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo a privacidade dos participantes respeitada durante todo o processo e os dados divulgados de maneira coletiva. Os alunos não serão expostos a situações que possam causar constrangimentos e nem a riscos de nenhuma natureza que possam ferir sua integridade física, mental e emocional. Sem mais, agradeço a atenção e a colaboração com a realização deste trabalho.

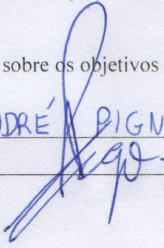
Jaú, 25 de novembro de 2016

Valdirlene Checheto Vincenzi Camargo

Pesquisadora: Valdirlene Checheto Vincenzi Camargo – Psicóloga – CRP – 06/48940
Contato: vcvincenzi@gmail.com Tel: (14) 3664-3130

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Leal Calais - Psicóloga – CRP nº 06/1588
Contato: scalais@fc.unesp.br Tel: (14) 3103-6090

Declaro ter sido informado sobre os objetivos da pesquisa e autorizo a coleta de dados nesta instituição.

Diretor da Instituição: ANDRÉ PIGNATTI ZAGO Data: 25-11-2016
Assinatura:  RG: 18.815.521/SP

André Pignatti Zago
RG 18.815.521
Diretor de Escola

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERVENÇÃO EM ESTRESSE, ENFRENTAMENTO E HABILIDADES SOCIAIS: DESEMPENHO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO ENEM

Pesquisador: VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64925317.8.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.958.945

Apresentação do Projeto:

O projeto analisado atende aos quesitos necessários e adequados a uma pesquisa de doutorado. Apresenta os itens obrigatórios.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é "Investigar os efeitos de uma intervenção voltada ao manejo do estresse, desenvolvimento das estratégias de enfrentamento e domínio das habilidades sociais nos resultados do ENEM de estudantes concluintes do ensino médio profissionalizante."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente apresenta, detalhadamente, os procedimentos, instrumentos e a intervenção, afirmando de possíveis riscos, entretanto eles são pouco prováveis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está adequada e sua realização poderá trazer beneficiados aos alunos do ensino médio por ocasião da realização do ENEM.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de livre assentimento esclarecido -TALE, pois tem um universo de sujeitos entre 16 e 20 anos está em conformidade legal, o que ocorre, também, com o termo de consentimento livre

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrizo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (14)3103-6087 **Fax:** (14)3103-6087 **E-mail:** arimaia@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 1.958.945

esclarecido para pais e alunos em maioria etária.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende a todos os aspectos éticos e legais, sendo assim aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto em pauta se encontra elaborado em acordo com os parâmetros éticos presentes na Resolução 466/12 tanto em sua dimensão metodológica como em respeito aos direitos dos sujeitos envolvidos na investigação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_858058.pdf	02/02/2017 20:26:20		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_coleta_dados.pdf	01/02/2017 23:32:29	VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO	Aceito
Outros	Plano_de_Intervencao.docx	01/02/2017 23:20:43	VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_DO_ RESPONSAVEL_G_EXPERIMENTAL.d ocx	01/02/2017 22:59:48	VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_DO_ RESPONSAVEL_G_CONTROLE.docx	01/02/2017 22:58:35	VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_ E_ESCLARECIDO_G_EXPERIMENTAL .docx	01/02/2017 22:57:15	VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_ E_ESCLARECIDO_G_CONTROLE.doc x	01/02/2017 22:54:54	VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	01/02/2017	VALDIRLENE	Aceito

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6087

Fax: (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 1.958.945

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	22:52:37	CHECHETO VINCENZI CAMARGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_doutorado_VAL_2017 .docx	01/02/2017 22:50:59	VALDIRLENE CHECHETO VINCENZI CAMARGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 10 de Março de 2017

Assinado por:
Alessandro Moura Zagatto
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6087 **Fax:** (14)3103-6087 **E-mail:** arimaia@fc.unesp.br

ANEXO C - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Curso: 3º ETIM Administração () 3º ETIM Informática () Data: ___ / ___ / ___

01 – Idade: _____ Data de Nascimento: ___ / ___ / ___

02 – Sexo: () masculino () feminino

03 – Reside em Jaú?

() Sim

() Não Em qual cidade? _____

04 – Com quem você mora?

() Com os pais

() Com um dos pais (pai ou mãe)

() Com um dos avós (paterno ou materno)

() Outros _____

05 – Assinale a opção que melhor se enquadra na renda mensal de sua família:

() até 2 salários mínimos

() de 3 a 4 salários mínimos

() de 5 a 6 salários mínimos

() mais de 6 salários mínimos

06 – O que melhor define a escolaridade de um de seus responsáveis: Pai – Mãe – Outro: _____

() Ensino Fundamental (até o 9º ano) incompleto

() Ensino Fundamental (até o 9º ano) completo

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo

() Pós-graduação

07 – Além das aulas de Educação Física na escola, você realiza algum esporte?

() Não () Sim Qual? _____

08 – Possui alguma crença religiosa? () Não () Sim Qual?

() Católica () Espírita () Evangélica () Outra _____

09 – Você tem algum problema de saúde?

() Não () Sim Qual? _____

10 – Se respondeu “Sim” na questão anterior, faz uso de medicamento?

() Não () Sim

11 – Você considera seu desempenho escolar, de uma maneira geral, como:

() Muito Bom

() Bom

() Regular

() Insuficiente