



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

eISSN: 2386-7418

2023, Vol. 10, No. 1, 76-94.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9538>



UDC / UMinho

Habilidades sociais, suporte familiar e clima escolar em estudantes do sexto ano

Social skills, family support and school climate among sixth grade students

Aline Penna-de-Carvalho¹  <https://orcid.org/0000-0001-9595-9852>

Susana Coimbra²  <https://orcid.org/0000-0002-7738-4757>

Jorge Gato²  <https://orcid.org/0000-0001-6402-3680>

Vanessa Leme¹  <https://orcid.org/0000-0002-9721-0439>

¹ Psicologia Social, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: <https://www.uerj.br/>

Rio de Janeiro, RJ – Brasil

² Centro de Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto: <https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/>

Porto – Portugal

Resumo

Fundamentando na teoria bioecológica e da resiliência, o objetivo deste estudo foi analisar em que medida a percepção de um conjunto de fatores de proteção (habilidades sociais, suporte familiar e clima escolar) difere conforme as características sociodemográficas como sexo e reprovação escolar de alunos do 6º ano. Os dados foram coletados em uma amostra de 448 alunos de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro usando a Versão Breve do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes, a Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar, o Questionário de Clima Escolar e o Questionário sociodemográfico. Os principais resultados da análise estatística indicaram diferenças no autocontrole e abordagem afetiva entre meninos e meninas, e que os estudantes sem experiência escolar de reprovação reportaram mais suporte familiar afetivo. Os achados do estudo apresentam implicações relevantes para futuras investigações e para programas educacionais destinados a adolescentes.

Palavras chave: ensino fundamental; resiliência; habilidades sociais; reprovação escolar

Abstract

Based on bioecological and resilience theory, this study analysed to what extent the perception of a set of protective factors (social skills, family support and school climate) differs according to sociodemographic characteristics such as gender and school failure of 6th grade students. Data were collected from a sample of 448 students from public schools in the state of Rio de Janeiro using the Short Version of Inventory of Social Skills for Adolescents, the Scale of Childhood Perception of Support for the Family Environment, the School Climate Questionnaire and the Questionnaire with demographic information. The main results of the statistical analysis indicated differences in self-control and affective approach between boys and girls, and that students with no experience of school failure reported more affective family support. The findings of the study offer important implications for future research and for educational programmes aimed at adolescents.

Keywords: middle school; resilience; social skills; school failure

A trajetória dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) é uma etapa fundamental de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e acadêmicas. As oportunidades e recursos interpessoais e contextuais para a promoção da autonomia e para o estabelecimento de relacionamentos sociais saudáveis, permitem que os adolescentes consigam ultrapassar as dificuldades desse período (Cassoni et al., 2020; Symonds & Galton, 2014). A forma como os/as alunos/as percebem as suas habilidades sociais e o seu entorno, traduzido em satisfação com o suporte familiar e clima escolar, auxiliam na minimização de dificuldades interpessoais e acadêmicas e promovem comportamentos mais positivos ao final do EF (Achkar et al., 2019). Assim, a identificação de indicadores de proteção possibilita distinguir as necessidades concretas dos/as estudantes envolvidos/as, orientando a formulação de intervenções e políticas públicas mais sensíveis às suas particularidades, tanto no âmbito individual ou coletivo, focando a equidade no acesso aos serviços e inclusão dos grupos mais vulneráveis.

Mesmo que os/as adolescentes tenham necessidade de serem aceitos por seus pares, o suporte familiar ainda é fundamental para auxiliá-los/as na aquisição de recursos para lidarem com as dificuldades (Cassoni et al., 2021). Este suporte tem uma influência no autoconceito, na autoimagem e na satisfação relacionada à experiência escolar (Oriol et al., 2017). Como os cuidadores representam um “porto seguro” que auxilia em particular na superação de momentos mais críticos, o suporte parental se torna um importante fator de proteção na trajetória escolar, geralmente caracterizados por medos e incertezas (Muscarà et al., 2018).

No que concerne ao envolvimento em atividades acadêmicas, sociais e escolares pelos/as adolescentes, Salavera et al. (2017) destacam que a capacidade de desenvolver e criar relações saudáveis com pares tem o potencial de fortalecer as redes de apoio e o vínculo com a escola. Assim, o conjunto de fatores que possuem caráter protetivo para os estudantes, seja pessoal ou relacional, pode influenciar na motivação em relação ao aprender e amenizar os riscos que são mais acentuados nesse período acadêmico, como evasão e abandono escolar, em particular nos grupos em situação de maior vulnerabilidade social.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP - 2019), no Brasil, 1,3 milhões de alunos abandonaram a escola nos anos finais do EF entre 2013 e 2018. Segundo o INEP, a renda familiar está relacionada ao abandono, onde 11,8 % dos/as estudantes pobres entre 15 e 19 anos evadiram da escola, sendo esse percentual oito vezes maior quando comparados/as aos/as alunos/as ricos/as (1,4 %). Em relação a distorção idade-série, 33,6 % dos/as alunos/as entre 15 e 19 anos tem mais de dois anos de atraso na escola (INEP, 2019). Além disso, são mais os meninos do que as meninas quem mais abandona

os estudos, independentemente do grupo de pertença. No Brasil, a chance de um menino reprovar é 64 % maior do que uma menina. De tal modo, por repetir de ano com mais frequência, os alunos têm 43 % mais chance de estar em distorção idade-série do que as alunas (UNICEF, 2021).

O constrangimento e a vergonha gerados pelas práticas discriminatórias e preconceituosas perpetuam práticas excludentes e contribui para que os meninos, negros e pobres abandonem os estudos mais precocemente (Bett & Lemes, 2020). A escola está permeada de estudantes que enquanto sujeitos sociais possuem lutas que atravessam suas histórias. Os estereótipos, em particular de raça, de classe e de gênero, precisam ser trabalhados dentro do contexto escolar para que não haja uma perpetuação de preconceito e para que os estudantes sejam motivados a permanecer na escola e não serem mais invisibilizados (Bett & Lemes, 2020). Desse modo, a situação de vulnerabilidade social que muitos/as estudantes de escolas públicas enfrentam no Brasil, traduzida em situações de pobreza, falta de apoio e pouco recurso oferecido pelo contexto social, aumenta a probabilidade de um resultado negativo acontecer na presença de risco (Cassoni et al., 2020; Jovarini et al., 2018) e de reproduzir socialmente as desigualdades de origem. Dessa forma, investigar em que medida a percepção de um conjunto de fatores de proteção pode diferir conforme características sociodemográficas como sexo e presença ou não de reprovação escolar em adolescentes da rede pública de ensino no 6º ano do EF pode contribuir para a elaboração de programas educacionais com o propósito de maximizar esses fatores, favorecendo um engajamento maior durante o percurso acadêmico. Sendo ainda mais importante numa situação de crise econômica e social agravada com a pós pandemia.

Alinhado ao foco do desenvolvimento humano que visa as interrelações dos recursos individuais e contextuais como promotores de desenvolvimento positivo, o presente estudo é baseado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Urie Bronfenbrenner e a perspectiva da Resiliência. Segundo a TBDH, o desenvolvimento humano refere-se ao resultado de uma função conjunta entre processos proximais, as características próprias da pessoa, o contexto imediato no qual ela vive e a frequência de tempo no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta a um processo proximal específico e ao ambiente (Bronfenbrenner, 2011). Em consonância, a perspectiva da Resiliência evidencia que os processos resilientes se dão a partir da interação entre indivíduos, seus ambientes e como acessam os recursos necessários para lidarem bem com as dificuldades (Ungar et al., 2019). Portanto, as possibilidades de os adolescentes apresentarem um percurso desenvolvimental

positivo, que favorece o surgimento de processos de resiliência, depende de um conjunto de recursos protetores, externos e internos, caracterizados como fatores de proteção (por exemplo, habilidades sociais, suporte familiar adequado e clima escolar positivo, face a situações de adversidade (Orozco-Solís et al., 2021).

Habilidades sociais, suporte familiar e clima escolar em adolescentes

De acordo com Del Prette & Del Prette (2017), as habilidades sociais são comportamentos de um indivíduo aceitáveis socialmente dentro de um contexto, de uma cultura e de um tempo histórico que contribuem para o desempenho ajustado e competência social, promovendo relações interpessoais benéficas. Dessa forma, fatores de proteção individuais, tais como as habilidades sociais, são aspectos importantes na interação entre os pares e outras pessoas significativas, principalmente nos períodos de transição escolar, favorecendo o autoconhecimento associado ao desempenho social (Cassoni et al., 2021). Em contrapartida, déficits em habilidades sociais estão associadas a uma série de problemas comportamentais e a sintomas depressivos ao longo do desenvolvimento (Symonds & Galton, 2014; Valdés-Cuervo et al., 2018). Neste sentido, o ambiente escolar pode ser potencialmente favorável para o desenvolvimento de um repertório habilidoso, pois, nesse contexto, os alunos experienciam uma integração social com o meio, podendo desenvolver e aprimorar novas habilidades, minimizando, assim, conflitos entre pares e outras pessoas significativas como é o caso de professores e pais (Longhini et al., 2017; Pasche et al., 2019; Valdés-Cuervo et al., 2018).

Segundo Bradley et al. (2011), o suporte familiar se caracteriza pelo envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos, definindo horários, supervisionando o estudo, mantendo contato regular com professores e estando disponíveis para ajudar. Nesse sentido, o suporte familiar voltado para as questões escolares pode proporcionar oportunidades de promoção de desenvolvimento e sucesso dos/as adolescentes, influenciando a qualidade da aprendizagem, devido ao apoio socioemocional que recebem, mas também tornando-os/as mais habilidosos socialmente (Bradley et al., 2011; Guidetti & Martinelli, 2017). Já a falta de suporte dos adultos significativos para os estudantes pode ocasionar diminuição das habilidades sociais e dificuldades de adaptação no curso de vida (Cassoni et al., 2020).

No que tange ao contexto da escola, Petrucci et al. (2016) salientam que o clima escolar se refere a múltiplos aspectos da escola que podem influenciar direta ou indiretamente o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Por assim dizer, desde os aspectos físicos até aos

sociais, não se limitando apenas as experiências individuais dos estudantes, dos educadores ou de pessoas da comunidade (Moro et al., 2019). Assim, os comportamentos colaborativos entre estudantes e professores/as, que requerem competência social, podem propiciar ambientes mais agradáveis e cooperativos, gerando uma melhor percepção do clima escolar positivo (Santos et al., 2022). Por isso, fatores de proteção relacionais, como o suporte familiar e o clima escolar, quando presentes na trajetória acadêmica podem amparar a vida dos estudantes, promovendo processos resilientes e prevenindo resultados negativos que poderiam, por exemplo, levar ao uso de substâncias psicoativas e comportamentos antissociais (Lobato-Concha et al., 2020).

Poucos estudos investigaram habilidades sociais, suporte familiar e clima escolar em adolescentes brasileiros/as nos anos finais do EF, levando em conta variáveis como sexo e/ou presença de reprovação escolar (Alcantara et al., 2019; Campos et al., 2018; Fernandes et al., 2018; Machado et al., 2020). Apesar de não haver consenso, a revisão de literatura mostra que há influências dos papéis de gênero e da reprovação escolar sobre as relações interpessoais e o desempenho escolar dos estudantes ao final do EF. Nesse âmbito, o objetivo deste estudo foi analisar em que medida a percepção de um conjunto de fatores de proteção (habilidades sociais, suporte familiar e clima escolar) difere conforme as características sociodemográficas como sexo e reprovação escolar de alunos do 6º ano. Visto que é uma etapa da trajetória escolar pouco discutida na educação brasileira, o que sugere uma lacuna na área de investigação e destaca a necessidade de se fomentar programas de intervenção com alunos e professores. Além disso, o processo de aprendizagem é influenciado tanto por aspectos intrínsecos ao próprio indivíduo (biológicos, emocionais, cognitivos e psicológicos), quanto por fatores contextuais, relacionados à família, à escola e à comunidade (Cross Jr., 2017). Portanto, com as informações da presente pesquisa, busca-se ampliar a percepção a respeito dos microsistemas que podem desencadear diferentes desfechos aos indivíduos, além das características sociodemográficas que podem influenciar o desenvolvimento de estudantes do 6º ano do EF, ainda mais para os que se encontram em condições de vulnerabilidade social. A partir da revisão de literatura, tem-se por hipóteses: H1) Estudantes do sexo feminino apresentam mais habilidades sociais do que estudantes do sexo masculino; H2) Estudantes do sexo feminino percebem mais suporte familiar que estudantes do sexo masculino; H3) Estudantes do sexo feminino percebem mais clima escolar positivo do que estudantes do sexo masculino; H4) Estudantes com histórico de reprovação escolar apresentam menores níveis de habilidades sociais; H5) Estudantes com reprovação escolar apresentam menor suporte familiar; H6)

Estudantes com histórico de reprovação escolar percebem menos clima escolar positivo.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa correlacional com amostra selecionada por conveniência, e faz parte de um trabalho mais vasto que investiga fatores de proteção e de risco em estudantes do EF.

Método

Participantes

Participaram do estudo 448 estudantes do 6º ano de cinco escolas públicas, de um município de pequeno porte localizado no Estado do Rio de Janeiro, com idades entre 10 e 17 anos ($M = 12.40$; $DP = 1.19$), sendo 52.23 % ($n = 234$) do sexo masculino. A maior parte dos/as estudantes se declarou preta ou parda ($n = 290$, 75 %), 234 (52,23 %), já tinham sido reprovados/as pelo menos uma vez nos anos iniciais do EF e 333 (74,33 %) haviam frequentado escolas públicas anteriormente.

Instrumentos

Versão Breve do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA-Breve (Del Prette & Del Prette, 2009)

Avalia as habilidades sociais a partir dos autorrelatos dos adolescentes sobre situações cotidianas. Leme et al. (2017) validaram uma versão breve, que foi usada no presente estudo, composta por 16 itens numa escala tipo Likert de cinco pontos (0 = nunca a 4 = sempre), com quatro fatores: 1) empatia ($\alpha = .78$); 2) autocontrole ($\alpha = .66$); 3) assertividade ($\alpha = .75$); e 4) abordagem afetiva ($\alpha = .69$). Nesse estudo, o modelo apresentou um ajustamento global excelente ($\chi^2/gf = 1.69$; CFI = .93; GFI = .95; RMSEA = .03), com valores de alfa de Cronbach de .66, .60, .56 e .59 para empatia, autocontrole, assertividade e abordagem afetiva, respectivamente, estando nestes últimos dois casos abaixo do aceitável, pelo que os resultados relativos às mesmas devem ser lidos com especial cautela.

Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar - EPISAF (Guidetti & Martinelli, 2010)

Avalia como a criança identifica o suporte familiar oferecido relativo aos aspectos afetivo e educativos disponíveis no seu ambiente familiar. Quanto maior é a pontuação da criança na escala, maior é sua percepção de suporte familiar. A escala é composta por 20 itens que são avaliados por meio de uma escala tipo Likert de quatro pontos (3 = sempre a 0 = nunca), com duas dimensões: 1) suporte afetivo ($\alpha = .87$); e 2) suporte educativo ($\alpha = .77$). No presente

estudo, o instrumento apresentou na análise fatorial confirmatória um ajustamento global bom ($\chi^2/gf = 2.57$; CFI = .91; GFI = .90; RMSEA = .05), com valores de alfa de Cronbach de .89 e .75 para suporte afetivo e suporte educativo, respectivamente.

Versão para Ensino Fundamental do Questionário de Clima Escolar (CE)

Desenvolvido por Emmons et al. (2002), o instrumento visa investigar a percepção dos estudantes acerca de diferentes dimensões do clima da sua escola. A versão brasileira desenvolvida por Petrucci et al. (2016) é constituída por 29 itens que são respondidos através de uma escala Likert de três pontos (3 = concordo a 1 = discordo), distribuídos em seis dimensões: 1) justiça/equidade ($\alpha = .67$); 2) ordem e disciplina ($\alpha = .61$); 3) envolvimento parental ($\alpha = .62$); 4) troca de recursos ($\alpha = .63$); 5) relação com os alunos ($\alpha = .67$); e 6) relação professor-aluno ($\alpha = .81$).

No presente estudo, a análise fatorial confirmatória apresentou um ajustamento global excelente ($\chi^2/gf = 1.52$; CFI = .91; GFI = .92; RMSEA = .03), com valores de alfa de Cronbach de .68, .53, .57, .56, .69 e .77 para justiça, ordem e disciplina, envolvimento parental, troca de recursos, relações interpessoais e relação professor-aluno, respectivamente. Nota-se que no caso das dimensões ordem e disciplina, envolvimento do pais e troca de recursos, os valores de confiabilidade estão abaixo do limiar aceitável, pelo que os resultados relativos às mesmas devem ser lidos com especial cautela.

Questionário Sociodemográfico

Desenvolvido para esse estudo para investigar informações sociais e demográficas dos alunos, divididos em três partes: a) informações gerais de aplicação; b) informações sobre os participantes (nome, idade, sexo, cor, histórico de reprovação escolar); c) informações sobre a família (número e indicação de quem reside com os alunos, etc).

Procedimentos

Primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com algumas escolas, selecionadas por conveniência, para participarem do estudo. Com a anuência das instituições escolares e após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE n.º OCULTADO), a pesquisadora foi até as escolas para, num primeiro encontro, apresentar aos estudantes os objetivos, os procedimentos e os benefícios do estudo. Todos os responsáveis pelos adolescentes assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e todos os alunos assinaram ao Termo de Assentimento. Posteriormente, no dia acordado com as direções escolares, foi realizada a aplicação dos instrumentos com os participantes, que ocorreu no primeiro semestre de 2019. A coleta de

dados foi realizada de forma coletiva nas salas de aula, com duração de uma hora, no horário combinado com os professores e teve o auxílio de uma aluna de mestrado.

Análise de dados

Inicialmente, a análise de dados foi feita por meio de estatística descritiva (média, desvio padrão e análise de frequências) com o objetivo de traçar o perfil sociodemográfico dos estudantes. A normalidade foi avaliada e confirmada por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov e pelos coeficientes de assimetria e de achatamento (simetria ≤ 7 e curtose ≤ 3). Recorreu-se à Análise Multivariada de Variância (MANOVA) para testar a significância dos efeitos principais do sexo (feminino e masculino) e a presença ou não de reprovação escolar, nas habilidades sociais (empatia, autocontrole, assertividade e abordagem afetiva), suporte do ambiente familiar (suporte afetivo e suporte educativo) e clima escolar (justiça, ordem e disciplina, envolvimento parental, troca de recursos, relações interpessoais e relação professor-aluno). Os pressupostos de normalidade e de homogeneidade da matriz de variância-covariância foram verificados e confirmados por meio do teste M de Box. Para explorar as características sociodemográficas, foi utilizado o teste Qui-quadrado. Toda a análise estatística foi feita com o software SPSS Statistics 25 (IBM SPSS, Chicago, IL).

Resultados

Os resultados das análises estatísticas do efeito do sexo são apresentados na Tabela 1 e os resultados do efeito da presença de reprovação escolar são apresentados na Tabela 2.

No que diz respeito às habilidades sociais, detectou-se um efeito multivariado significativo do sexo (Lambda de Wilks = .93, $F(4, 390) = 6.48$, $p = .0001$, $\eta_p^2 = .06$), mas não da presença ou não de reprovação escolar (Lambda de Wilks = .98, $F(4, 390) = 1.70$, $p = .14$, $\eta_p^2 = .01$). Os resultados indicaram que os meninos apresentam valores significativamente mais elevados de autocontrole ($M = 7.4$; $DP = 4.1$) do que as meninas ($M = 6.2$; $DP = 3.9$), $F(1, 192) = 12.02$, $MSE = 15.97$, $p = .001$, $\eta_p^2 = 0.03$. Verificou-se a mesma tendência no que diz respeito à abordagem afetiva, $F(1, 161) = 10.31$, $MSE = 15.66$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .02$, com os meninos a reportarem valores mais elevados ($M = 8.1$; $DP = 4.3$), do que as meninas ($M = 6.7$; $DP = 4.1$). Não se verificaram diferenças na empatia e na assertividade entre os estudantes.

No que tange ao suporte familiar, verificou-se um efeito multivariado significativo da presença ou não de reprovação escolar (Lambda de Wilks = .97, $F(2, 392) = 4.86$; $p = .008$, $\eta_p^2 = .02$), mas não do sexo (Lambda de Wilks = .98, $F(2, 392) = 3.15$; $p = .04$, $\eta_p^2 = 0.01$). Os

resultados mostraram que os alunos que não tinham reprovado ($M = 30.5$; $DP = 8.4$) apresentaram valores significativamente mais altos de suporte afetivo, $F(1, 762) = 9.38$, $MSE = 81.22$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .02$, do que os estudantes que já tinham reprovado ($M = 27.5$; $DP = 9.1$). Não se verificou diferença no suporte educativo. No que se refere ao clima escolar, não há efeito quando existe presença ou não de reprovação (Lambda de Wilks = .98, $F(6, 388) = 1.16$; $p = .32$, $\eta_p^2 = .01$) e quando se é menino ou menina (Lambda de Wilks = .97, $F(6, 388) = 1.63$; $p = .13$, $\eta_p^2 = .02$).

Tabela 1

Análise de variância multivariada do 6º anodo efeito do sexo

Variáveis	Sexo	M	DP	Lambda de Wilks	F	η_p^2
Empatia	Feminino	10.18	4.10	.93	3.81	.00
	Masculino	9.69	4.12			
Autocontrole	Feminino	6.20	3.97	.93	12.02***	.03
	Masculino	7.31	4.03			
Assertividade	Feminino	8.32	4.32	.93	.36	.00
	Masculino	8.19	4.05			
Abordagem afetiva	Feminino	6.68	4.04	.93	10.31***	.26
	Masculino	8.25	3.84			
Suporte afetivo	Feminino	29.01	8.41	.98	.08	.00
	Masculino	28.44	9.63			
Suporte educativo	Feminino	8.04	4.42	.98	4.95*	.01
	Masculino	8.87	4.69			
Justiça	Feminino	9.90	2.07	.97	3.60	.00
	Masculino	9.53	2.09			
Ordem e disciplina	Feminino	7.07	2.12	.97	2.66	.00
	Masculino	7.27	1.91			
Envolvimento dos pais	Feminino	7.54	2.06	.97	1.10	.00
	Masculino	7.58	1.89			
Troca e recursos	Feminino	8.38	1.93	.97	.25	.00
	Masculino	8.32	1.87			
Relação com os estudantes	Feminino	7.98	2.18	.97	1.16	.00
	Masculino	8.18	1.86			
Relação professor-aluno	Feminino	22.05	3.36	.97	1.43	.00
	Masculino	21.71	3.97			

* $p < .05$; *** $p < .001$

Tabela 2

Análise de variância multivariada do 6º ano do efeito da presença de reprovação escolar

Variáveis	Reprovação	M	DP	Lambda de Wilks	F	η_p^2
Empatia	Sim	9.38	4.17	.98	6.02*	.01
	Não	9.13	3.73			
Autocontrole	Sim	6.33	3.68	.98	.62	.00
	Não	6.83	4.09			

Variáveis	Reprovação	<i>M</i>	<i>DP</i>	Lambda de Wilks	<i>F</i>	η_p^2																																																																																						
Assertividade	Sim	7.67	4.08	.98	2.06	.00																																																																																						
	Não	7.80	3.96				Abordagem afetiva	Sim	6.63	3.98	.98	.63	.00	Não	8.23	3.84	Suporte afetivo	Sim	27.43	9.14	.97	9.38**	.02	Não	27.34	9.45	Suporte educativo	Sim	8.16	4.36	.97	1.49	.00	Não	8.19	4.64	Justiça	Sim	10.10	2.02	.98	.05	.00	Não	9.35	2.04	Ordem e disciplina	Sim	7.31	1.99	.98	.19	.00	Não	7.24	1.77	Envolvimento dos pais	Sim	7.92	2.01	.98	.78	.00	Não	7.50	1.81	Troca e recursos	Sim	8.30	1.92	.98	.11	.00	Não	8.25	1.84	Relação com os estudantes	Sim	8.27	2.31	.98	.81	.00	Não	8.02	1.80	Relação professor-aluno	Sim	21.85	3.22	.98	2.77
Abordagem afetiva	Sim	6.63	3.98	.98	.63	.00																																																																																						
	Não	8.23	3.84				Suporte afetivo	Sim	27.43	9.14	.97	9.38**	.02	Não	27.34	9.45	Suporte educativo	Sim	8.16	4.36	.97	1.49	.00	Não	8.19	4.64	Justiça	Sim	10.10	2.02	.98	.05	.00	Não	9.35	2.04	Ordem e disciplina	Sim	7.31	1.99	.98	.19	.00	Não	7.24	1.77	Envolvimento dos pais	Sim	7.92	2.01	.98	.78	.00	Não	7.50	1.81	Troca e recursos	Sim	8.30	1.92	.98	.11	.00	Não	8.25	1.84	Relação com os estudantes	Sim	8.27	2.31	.98	.81	.00	Não	8.02	1.80	Relação professor-aluno	Sim	21.85	3.22	.98	2.77	.00	Não	21.18	3.87						
Suporte afetivo	Sim	27.43	9.14	.97	9.38**	.02																																																																																						
	Não	27.34	9.45				Suporte educativo	Sim	8.16	4.36	.97	1.49	.00	Não	8.19	4.64	Justiça	Sim	10.10	2.02	.98	.05	.00	Não	9.35	2.04	Ordem e disciplina	Sim	7.31	1.99	.98	.19	.00	Não	7.24	1.77	Envolvimento dos pais	Sim	7.92	2.01	.98	.78	.00	Não	7.50	1.81	Troca e recursos	Sim	8.30	1.92	.98	.11	.00	Não	8.25	1.84	Relação com os estudantes	Sim	8.27	2.31	.98	.81	.00	Não	8.02	1.80	Relação professor-aluno	Sim	21.85	3.22	.98	2.77	.00	Não	21.18	3.87																
Suporte educativo	Sim	8.16	4.36	.97	1.49	.00																																																																																						
	Não	8.19	4.64				Justiça	Sim	10.10	2.02	.98	.05	.00	Não	9.35	2.04	Ordem e disciplina	Sim	7.31	1.99	.98	.19	.00	Não	7.24	1.77	Envolvimento dos pais	Sim	7.92	2.01	.98	.78	.00	Não	7.50	1.81	Troca e recursos	Sim	8.30	1.92	.98	.11	.00	Não	8.25	1.84	Relação com os estudantes	Sim	8.27	2.31	.98	.81	.00	Não	8.02	1.80	Relação professor-aluno	Sim	21.85	3.22	.98	2.77	.00	Não	21.18	3.87																										
Justiça	Sim	10.10	2.02	.98	.05	.00																																																																																						
	Não	9.35	2.04				Ordem e disciplina	Sim	7.31	1.99	.98	.19	.00	Não	7.24	1.77	Envolvimento dos pais	Sim	7.92	2.01	.98	.78	.00	Não	7.50	1.81	Troca e recursos	Sim	8.30	1.92	.98	.11	.00	Não	8.25	1.84	Relação com os estudantes	Sim	8.27	2.31	.98	.81	.00	Não	8.02	1.80	Relação professor-aluno	Sim	21.85	3.22	.98	2.77	.00	Não	21.18	3.87																																				
Ordem e disciplina	Sim	7.31	1.99	.98	.19	.00																																																																																						
	Não	7.24	1.77				Envolvimento dos pais	Sim	7.92	2.01	.98	.78	.00	Não	7.50	1.81	Troca e recursos	Sim	8.30	1.92	.98	.11	.00	Não	8.25	1.84	Relação com os estudantes	Sim	8.27	2.31	.98	.81	.00	Não	8.02	1.80	Relação professor-aluno	Sim	21.85	3.22	.98	2.77	.00	Não	21.18	3.87																																														
Envolvimento dos pais	Sim	7.92	2.01	.98	.78	.00																																																																																						
	Não	7.50	1.81				Troca e recursos	Sim	8.30	1.92	.98	.11	.00	Não	8.25	1.84	Relação com os estudantes	Sim	8.27	2.31	.98	.81	.00	Não	8.02	1.80	Relação professor-aluno	Sim	21.85	3.22	.98	2.77	.00	Não	21.18	3.87																																																								
Troca e recursos	Sim	8.30	1.92	.98	.11	.00																																																																																						
	Não	8.25	1.84				Relação com os estudantes	Sim	8.27	2.31	.98	.81	.00	Não	8.02	1.80	Relação professor-aluno	Sim	21.85	3.22	.98	2.77	.00	Não	21.18	3.87																																																																		
Relação com os estudantes	Sim	8.27	2.31	.98	.81	.00																																																																																						
	Não	8.02	1.80				Relação professor-aluno	Sim	21.85	3.22	.98	2.77	.00	Não	21.18	3.87																																																																												
Relação professor-aluno	Sim	21.85	3.22	.98	2.77	.00																																																																																						
	Não	21.18	3.87																																																																																									

* $p < .05$; ** $p < .01$

Discussão

O objetivo deste estudo foi analisar em que medida a percepção de um conjunto de fatores de proteção (habilidades sociais, suporte familiar e clima escolar) difere conforme as características sociodemográficas como sexo e reprovação escolar de alunos do 6º ano. Os resultados demonstraram que em relação ao sexo, meninos relataram ter mais habilidades sociais de autocontrole e abordagem afetiva do que meninas, refutando a hipótese H1. Os resultados estão parcialmente de acordo com estudos anteriores (Campos et al., 2018; Falcão et al., 2021). Segundo Campos et al. (2018), adolescentes do sexo masculino apresentam mais autocontrole e empatia quando comparados com adolescentes do sexo feminino. Contudo, estes resultados não são consensuais uma vez que Falcão et al. (2021) observaram níveis mais elevados de empatia e assertividade em meninas e menos abordagem afetiva em meninos.

O autocontrole é uma habilidade de controlar os sentimentos negativos, reagir calmamente em situações que causam sentimento de frustração, desconforto e raiva, e expressar-se de forma socialmente competente em situações estressantes (Del Prette & Del Prette, 2017). Assim, apresentar comportamentos de autocontrole significa também uma aprendizagem de exposição e tolerância a sentimentos negativos e, possivelmente, escolha de cursos de ações menos danosas à saúde (Campos et al., 2018). Já a abordagem afetiva reúne as habilidades de estabelecer contato e conversação para relações de amizade e entrar em grupos

da escola, bem como para as relações afetivas e expressão do nível de satisfação a diferentes formas de carinho (Del Prette & Del Prette, 2017). Dessa forma, estudantes do sexo feminino podem apresentar maior dificuldade em estabelecer contatos e conversação para relacionamentos de amizade ou namoro. Posto isso, fica evidente que os papéis de gênero reproduzidos em nossa cultura influenciam os comportamentos sociais. Segundo Costa & Fleith (2012), alguns comportamentos são historicamente reconhecidos como próprios de serem emitidas por determinado sexo e são enraizadas em alguns papéis sociais atribuídos aos meninos. Assim, pode-se sugerir que, de modo geral, as meninas são induzidas a serem passivas nas relações românticas, enquanto os meninos são encorajados a serem ativos e não muito criteriosos, ou seja, buscam situações românticas, mesmo que não estejam dispostos, de forma a não invalidar a masculinidade perante seus pares (Falcão et al., 2021).

De acordo com Yunes e Szymanski (2001), a vulnerabilidade é a suscetibilidade à deterioração de funcionamento diante de situações estressantes. Nesse sentido, a vulnerabilidade se associa às diferenças individuais e às formas de lidar com elas associadas às dificuldades contextuais. À vista disso, infere-se a complexa interação, entre as características individuais à vulnerabilidade, o ambiente vivenciado e a presença/ausência de estrutura social (Ungar et al., 2019). Por assim dizer, considerando que alguns grupos populacionais possuem maior vulnerabilidade social em razão das condições de pobreza e violência, o déficit de habilidades sociais em adolescentes, principalmente do sexo feminino, pode ser considerado fator de risco, proporcionando maior dificuldade de adaptação em situações adversas (Achkar et al., 2019; Longhini et al., 2017).

No que tange ao suporte do ambiente familiar, o suporte afetivo foi mais percebido pelos/as estudantes que não tinham passado pela experiência de reprovação escolar, corroborando com a hipótese H5. Alunos com histórico de reprovação escolar encontram-se mais vulneráveis e precisam de mais atenção, tanto dos profissionais da escola, quanto de sua família (Falcão et al., 2021; Fernandes et al., 2018;), entretanto, podem perceber menos esse apoio. De acordo com Guidette e Martinelli (2017), quanto maior a motivação intrínseca dos/as alunos/as, maior a percepção do suporte familiar, em todos os seus aspectos. Para as autoras, pode haver uma interferência possível relacionada com a percepção dos filhos sobre o suporte familiar afetivo disponibilizado pelos pais e a motivação relacionada aos estudos (Guidetti & Martinelli, 2017).

Apesar da configuração de recursos mudarem à medida que os/as adolescentes se desenvolvem, os efeitos do ambiente familiar têm sido preponderantes para um desfecho

acadêmico mais positivo (Cassoni et al., 2021; Costa & Fleith, 2019). Assim, adolescentes que conseguem perceber mais esse suporte estariam mais propensos a desenvolver uma autoimagem positiva e percepções de competência e confiança em momentos de instabilidade e expressar adequadamente suas emoções (Muscarà et al., 2018; Oriol et al., 2017). Em contrapartida, a falta de apoio familiar pode ser um dos fatores que contribui para o insucesso escolar desses alunos, potencializando a reprovação e a evasão escolar (Achkar et al., 2019; Lobato-Concha et al., 2020; Orozco-Solís et al., 2021). Portanto, quando um/a adolescente vivencia interações familiares positivas, o ambiente familiar pode promover o desenvolvimento de recursos psicológicos para enfrentar adversidades, contribuindo para o surgimento de processos de resiliência. Assim, o suporte familiar adequado influencia a forma como os adolescentes tomam decisões, resolvem problemas e enfrentam dificuldades, representando um importante fator de proteção em diferentes contextos (Orozco-Solís et al., 2021).

No que concerne ao clima escolar, não houve, a partir dos relatos dos estudantes, diferença em relação ao sexo ou presença de reprovação, refutando as hipóteses H3 e H6. Esse resultado difere do estudo de Falcão et al. (2021), que encontrou que os meninos perceberam mais o clima escolar positivo acerca do relacionamento entre estudantes do que as meninas. Ressalta-se que o instrumento utilizado para avaliação do clima escolar apesar de ser específico e construído para a realidade escolar brasileira, depende sempre das percepções dos seus membros. Todavia, a literatura ressalta a importância do clima escolar na vida acadêmica dos estudantes. No estudo de Melo & Morais (2019), os autores constataram que um clima escolar mais positivo pode proporcionar um melhor desempenho acadêmico. Os resultados da análise, na perspectiva de alunos/as, professores e gestores, em comparação com o desempenho sob o efeito escola, confirmaram que o clima escolar demonstrou ser um fator protetivo em escolas que obtiveram um desempenho acima do esperado. Além disso, diferentes níveis socioeconômicos são mediados pelos componentes do clima escolar (Melo & Morais, 2019). Em consonância, Daily et al. (2019) encontraram que o clima escolar está associado ao bom desempenho acadêmico. De acordo com os autores, identificar corretamente o papel dos principais aspectos do clima escolar por ano letivo pode fornecer recomendações aprimoradas e adequadas ao desenvolvimento para promoção de bem-estar escolar e desempenho dos alunos (Daily et al., 2019), levando em consideração a realidade de cada amostra.

Para Alcantara et al. (2019), estudantes que sofrem violência são os que se sentem mais inseguros na escola e os que têm a percepção mais negativa do clima escolar. Por isso, a importância da disseminação de redes de apoio para auxiliar no desenvolvimento dos recursos

dos alunos, como as habilidades sociais, e amenizar o impacto negativo presente em um clima escolar prejudicial (Fernandes et al., 2018; Melo & Morais, 2019). Portanto, embora as dificuldades interpessoais e acadêmicas apareçam durante o percurso acadêmico, professores e cuidadores podem fornecer suporte social e usar habilidades no processo de socialização dos alunos para criar um ambiente mais prolífico, atenuando o baixo desempenho acadêmico e proporcionando comportamentos de enfrentamento (Alcantara et al., 2019; Cassoni et al., 2021; Jovarini et al., 2018). Ademais, por ser um construto multifatorial, diferentes variáveis devem ser investigadas para melhor compreensão do clima escolar, contribuindo, assim com intervenções escolares mais eficientes que promovam a aprendizagem com qualidade (Santos et al., 2022).

Os resultados do presente estudo apresentaram implicações relevantes para futuras investigações e para programas educacionais destinados a adolescentes. Reconhece-se que os dados obtidos podem ser de difícil comparação com os da literatura existente dada a variabilidade metodológica. Saliencia-se ainda que as características bioecológicas dos/as alunos/as (habilidades sociais) e as variáveis de contexto (suporte familiar e clima escolar) nem sempre podem se caracterizar como fatores de proteção. Entretanto para essa amostra, os/as estudantes do 6º ano do EF apresentaram diferenças nas habilidades sociais (autocontrole e abordagem afetiva) quando se é menino ou menina e a experiência de ter passado por uma reprovação pode ter influenciado na percepção do suporte familiar afetivo. De acordo com Ungar et al. (2019), a resiliência é influenciada pelos diferentes contextos e culturas, fornecendo ferramentas que estão associadas a melhores resultados de desenvolvimento, por isso um sentimento de pertencimento na escola pode criar entre os/as estudantes um senso simultâneo de coesão fora e dentro dela. Assim, processos de resiliência resultariam de um conjunto de interações que ajudariam os/as adolescentes a enfrentar os obstáculos e tomar as melhores decisões em diferentes contextos (Ungar et al., 2019), apesar dos fatores de riscos presentes em situação de vulnerabilidade social na qual experenciam muitos estudantes de escolas públicas no Brasil.

Considerações finais

À luz da TBDH e da resiliência, o presente estudo contribuiu para a maior compreensão da importância dos fatores de proteção na vida acadêmica de estudantes do EF e como as características individuais e relacionais (habilidades sociais de autocontrole e abordagem afetiva e suporte familiar afetivo) podem ser influenciadas pelas características sociodemográficas

(sexo masculino e presença de reprovação). Ademais, estudos sobre resiliência concordam que fatores de proteção devem extrapolar as características individuais e a compreensão das interrelações entre a pessoa e o contexto podem maximizar as chances de adaptação diante do risco.

O presente estudo encontrou algumas limitações: 1) os dados foram coletados em um único município, sendo necessária a contextualização dos dados; 2) a utilização do desenho transversal não permite a identificação de mudanças no comportamento dos alunos durante os anos finais do EF; 3) a coleta dos dados foi feita apenas com estudantes e teve como fonte de dados os seus relatos e percepções sobre as variáveis investigadas. Sugere-se que trabalhos posteriores ampliem a amostra em diferentes regiões do Brasil, com estudantes de diferentes níveis socioeconômicos e que se faça por meio de estudos longitudinais, sendo importante coletar dados com outros sistemas, como família, professores e comunidade. Ademais, é importante implementar intervenções futuras com o intuito de maximizar os fatores de proteção no cotidiano dos estudantes.

Referências

- ACHKAR, Ana Maria; LEME, Vanessa; SOARES, Adriana; & YUNES, Maria Angela (2019). Life satisfaction and academic performance of elementary school students. *Psico-USF*, 24(2), 323-335. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240209>
- ALCANTARA, Stefania; GONZÁLEZ-CARRASCO, Mònica; MONTSERRAT, Carme; CASAS, Ferran; VIÑAS-POCH, Ferran; & ABREU, Desirée (2019). Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. *Ciência e Saúde Coletiva*, 24(2), 509-522. <https://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/violencia-entre-pares-clima-escolar-e-contextos-de-desenvolvimento-suas-implicacoes-no-bemestar/16235>
- BETT, Gabriela; & LEMES, Maria Júlia (2020). Fracasso escolar e conselho tutelar: Um estudo sobre os caminhos da queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e217251. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217251>
- BRADLEY, Robert; MCKELVEY, Lorraine; & WHITESIDE-MANSELL, Leanne (2011). Does the quality of stimulation and support in the home environment moderate the effect of early education programs? *Child Development*, 82(6), 2110-2122. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01659.x>
- BRONFENBRENNER, Urie (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed: Porto Alegre. (Trabalho original publicado em 2005).

- CAMPOS, Josiane; DEL PRETTE, Zilda; & DEL PRETTE, Almir (2018). Relações entre depressão, habilidades sociais, sexo e nível socioeconômico em grandes amostras de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e3446. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3446>
- CASSONI, Cynthia; CORREIA-ZANINI, Marta; MARTURANO, Edna Maria; & FONTAINE, Anne Marie (2020). Adaptive tasks: school transition from the 5th to 6th grade of elementary education. *Psico-USF*, 25(3), 481-492. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250307>
- CASSONI, Cynthia; PENNA-DE-CARVALHO, Aline; LEME, Vanessa; MARTURANO, Edna Maria; & FONTAINE, Anne Marie (2021). Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e225301. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021225301>.
- COSTA, Bianca; & FLEITH, Denise (2019). Prediction of academic achievement by cognitive and socio-emotional variables: A Systematic review of literature. *Trends in Psychology*, 27(4), 977-991. <https://doi.org/10.9788/tp2019.4-11>
- CROSS Jr., William (2017). Ecological factors in human development. *Child Development*, 88(3), 767-769. <https://doi.org/10.1111/cdev.12784>
- DAILY, Shay; MANN, Michael; KRISTJANSSON, Alfgeir; SMITH, Megan; & ZULLIG, Keith (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *Journal of School Health*, 89(1), 173-180. <https://doi.org/10.1111/josh.12726>
- DEL PRETTE, Almir; & DEL PRETTE, Zilda (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prete): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- DEL PRETTE, Zilda; & DEL PRETTE, Almir (2017). *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor*. Editora: Edufscar.
- EMMONS, Christine, HAYNES, Norris, & COMER, James (2002). *School climate survey: Elementary and middle school version* (Revised ed.). Yale University Child Study Center.
- FALCÃO, Amanda; LEME, Vanessa; & MORAES, Gisele (2021). Autoeficácia, habilidades sociais e clima escolar de estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia da Educação*, (52), 33-43. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p33-43>
- FERNANDES, Luana; LEME, Vanessa; ELIAS, Luciana Carla; & SOARES, Adriana (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Trends in Psychology*, 26(1), 215-228. <https://doi.org/10.9788/tp2018.1-09pt>

- GUIDETTI, Andréia; & MARTINELLI, Selma (2010). *Escala da percepção infantil dos suportes do ambiente familiar - EPISAF*. Universidade Estadual de Campinas.
- GUIDETTI, Andréia; & MARTINELLI, Selma (2017). Percepções Infantis: Relações entre motivação escolar e suporte familiar. *Psico-USF*, 22(3), 515-525. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220311>
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). Ministério da Educação - Brasil. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2019-2013-notas-estatisticas>
- JOVARINI, Neidiane; LEME, Vanessa; & CORREIA-ZANINI, Marta Regina (2018). Influence of social skills and stressors on academic achievement in the sixth-grade. *Paidéia*, 28(1), 1-9. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2819>
- LEME, Vanessa; VALENTINI, Felipe; CAMPOS, Josiane; DEL PRETTE, Almir; & DEL PRETTE, Zilda (2017) Psychometric properties of the brief version of the social skills inventory for adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 20(36), 1-9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.29>
- LOBATO-CONCHA, Mónica Elizabeth; SANDERMAN, Robbert; PIZARRO, Esteban; & HAGEDOORN, Mariët (2020). Parental protective and risk factors regarding cannabis use in adolescence: A national sample from the Chilean school population. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 1(5), 642-650. <https://doi.org/10.1080/00952990.2020.1775238>
- LONGHINI, Leonardo; RIOS, Bruna; PERON, Susana; & NEUFELD, Carla Beatriz (2017). Caracterização das habilidades sociais de adolescentes em contexto escolar. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 131-137. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170018>
- MACHADO, Sheila Francisco; ALVES, Sheila Henrique; & CAETANO, Patrícia (2020). Relação entre habilidades sociais, estresse, idade, sexo, escola e série em adolescentes. *Fractal: Revista de Psicologia*, 32(spe), 210-217. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/39792
- MELO, Simone; & MORAIS, Alessandra (2019). Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 10-34. <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- MORO, Adriano; VINHA, Telma; & MORAIS, Alessandra (2019). Avaliação do clima escolar: Construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 312-334. <https://doi.org/10.1590/198053146151>

- MUSCARÀ, Marinella; PACE, Ugo; PASSANISI, Alessia; D'URSO, Giulio; & ZAPPULLA, Carla (2018). The transition from middle school to high school: The mediating role of perceived peer support in the relationship between family functioning and school satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2690-2698. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1098-0>
- ORIOU, Xavier; TORRES, Javier; MIRANDA, Rafael; BILBAO, Marian; & ORTÚZAR, Harry (2017). Comparing family, friends and satisfaction with school experience as predictors of SWB in children who have and have not made the transition to middle school in different countries. *Children and Youth Services Review*, 80(1), 149-156. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.06.053>
- OROZCO-SOLÍS, Mercedes Gabriela; BRAVO-ANDRADE, Héctor Rubén; RUVALCABA-ROMERO, Norma; & ALFARO-BERACOECHEA, Laura (2021). Resiliência dos adolescentes: o papel da ligação entre a escola e a família. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 20-36. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7097>
- PASCHE, Alice; VIDAL, Júlia Luciane; SCHOTT, Fabiane; BARBOSA, Thamires; & VASCONCELLOS, Silvio José (2019). Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar - Um Relato de Experiência. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(2), 166-179. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i2.2850>
- PETRUCCI, Giovanna; BORSA, Julian; DAMÁSIO, Bruno; & KOLLER, Silvia Helena (2016). Adaptation and preliminary validation evidences of the School Climate Questionnaire - Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS). *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 25(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0037-5>
- SALAVERA Carlos; USÁN Pablo; & JARIE Laurane (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- SANTOS, Gisele Glória; SOARES, Adriana; & MONTEIRO, Márcia (2022). Habilidades sociais, motivação para o aprendizado e clima escolar no ensino fundamental e médio. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(2), 301-317. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.2.9208>
- SYMONDS, Jennifer; & GALTON, Maurice (2014). Moving to the next school at age 10-14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1), 1-27. <https://doi.org/10.1002/rev3.3021>
- UNGAR, Michael; CONNELLY, Gerry; LIEBENBERG, Linda; & THERON, Linda (2019). How Schools Enhance the Development of Young People's Resilience. *Social Indicators Research*, 145(2), 615-627. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8>

- UNICEF - Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (2021). *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série*. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>
- VALDÉS-CUERVO, Angel Alberto; URÍAS-MURRIETA, Maricela; & ALONSO-MARTÍNEZ, Ernesto (2018). Disciplina restaurativa, apoyo escolar, autoeficacia, habilidades sociales y victimización por pares. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(1), 93-101. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/334>
- YUNES, Maria Angela; & SZYMANSKI, Heloisa (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In José Tavares (Org.), *Resiliência e Educação*: (pp. 13-42). Editora Cortez.

Data de receção: 27 de fevereiro de 2022.

Data de revisão: 6 de junho de 2023.

Data de aceitação: 7 de junho de 2023.

Data de publicação: 1 de julho de 2023.