



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Aline Penna de Carvalho

**Fatores de proteção e de risco em estudantes do 6º ano do Ensino  
Fundamental a partir das Teorias bioecológica e da Resiliência**

Rio de Janeiro

2021

Aline Penna de Carvalho

**Fatores de proteção e de risco em estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental a partir das Teorias bioecológica e da Resiliência**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Psicologia Social

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Susana Maria Gonçalves Coimbra

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P412      Penna de Carvalho, Aline.  
              Fatores de proteção e de risco em estudantes do 6º ano do Ensino  
              Fundamental a partir das Teorias bioecológica e da Resiliência / Aline Penna de  
              Carvalho. – 2021.  
              179 f.

                  Orientadora: Vanessa Barbosa Romera Leme  
                  Coorientadora: Susana Maria Gonçalves Coimbra  
                  Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
                  Educação.

                  1. Psicologia Social – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Adolescentes – Teses.  
                  I. Leme, Vanessa Barbosa Romera. II. Coimbra, Susana Maria Gonçalves. III.  
                  Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es CDU 316.6:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Aline Penna de Carvalho

**Fatores de proteção e de risco em estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental a partir das Teorias bioecológica e da Resiliência**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Psicologia Social

Aprovada em 10 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme (Orientadora)  
Programa de Pós-graduação em Psicologia Social - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Susana Maria Gonçalves Coimbra (Coorientadora)  
Universidade do Porto - U.Porto

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sylvia Domingues Barrera  
Universidade de São Paulo - USP

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Clarissa Pinto Pizarro de Freitas  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Lorena Quiterio  
Faculdade de Psicologia - UERJ

Rio de Janeiro

2021

## DEDICATÓRIA

Para Thiago Matos de Carvalho (in memoriam), por me ensinar a amar em meio a dor.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, porque por meio Dele, posso recomeçar todos os dias. “Contudo, quero lembrar do que pode me dar esperança; porque as suas misericórdias não têm fim; renovam-se plenamente a cada manhã! Grande é a tua fidelidade; a minha porção é o Senhor, portanto, nele depositarei a minha esperança” (Lamentações, 3:21-24);

Aos meus pais, por serem a minha base e inspiração diária, obrigada por sempre acreditarem em mim, amo vocês com toda a força do meu ser;

À minha irmã e ao meu cunhado, por todo amor e carinho, sem vocês, definitivamente eu não teria conseguido, obrigada por todas as reflexões e debates;

Aos pais do Thiago, que continuam me fazendo sentir como parte da família, com certeza o amor de vocês me permite continuar, obrigada por serem abrigo;

Aos meus familiares e aos do Thiago, que se fazem presentes apesar de toda a distância que a pandemia ocasionou, obrigada por tornarem tudo especial;

À minha orientadora, Vanessa Barbosa Romera Leme, pelo suporte dado em todo trabalho e por todo afeto e compreensão, com certeza alcancei voos mais altos porque estava com alguém que acreditava em mim, obrigada por não ter desistido, por viver um dia de cada vez ao meu lado e por me ensinar a respeitar os meus processos;

À minha coorientadora, Susana Maria Gonçalves Coimbra, pela belíssima contribuição e apoio na realização desta tese e por compartilhar lindas lembranças da vida, a dor nos uniu para o amor transbordar, obrigada por me ensinar a amar orquídeas e entender que ser resiliente é muito mais sobre encontrar pessoas especiais na caminhada do que apenas sobreviver aos desastres;

Aos alunos, responsáveis e funcionários das escolas onde realizei as coletas de dados, que colaboraram significativamente com a realização desta pesquisa;

Aos professores e funcionários da UERJ e da U.Porto, obrigada por terem sido fundamentais na minha permanência e conclusão do doutoramento;

A todos professores, que me marcaram e me deram a oportunidade de crescer;

À minha família portuguesa, Joaquim, Jorge, Susy e Vicente, por todo amor e carinho que recebi durante o meu doutorado sanduíche. Apesar da pandemia, com vocês vivenciei uma das melhores experiências da vida, fui amada, cuidada e floresci. Obrigada por terem me regado, o amor chegou e eu pude aprender que amar nunca é demais. Obrigada por terem compartilhado a vida e os AMIGOS, serei eternamente grata;

Às minhas amigas brasileiras-portuguesas, Jé Rovaris, Drica Cerqueira e Bi Braz, por terem me dado alegrias, compartilhado tristezas e lugares incríveis! Somos mais do que quatro viajantes, aprendemos a leveza de momentos especiais;

Ao grupo PRODIN, por ser suporte científico e emocional ao longo desses quatro anos. Obrigada por terem me ajudado a florescer e por confirmarem o meu sonho de lecionar, pesquisar e aprender diariamente. Foi maravilhoso ter todas vocês nas manhãs de quartas-feiras, elas se tornaram bem mais leves;

À minha amiga e parceira de coleta, Fê França, por ter me abraçado no pior primeiro dia de aula da minha vida, obrigada por ter sido alento e conforto em um dia nefasto, você fez a caminhada ser possível. Somos incríveis juntas, te amo!;

Às minhas amigas e companheiras de terapia em grupo, Nanda Calabar e Pri Silveira, aprendi que a pós-graduação pode ter sua beleza quando estamos acompanhadas de pessoas que brilham e irradiam amor, obrigada por me acolherem. Tudo ficou mais divertido e suportável, ao lado de vocês consegui chorar e sorrir sem reservas, obrigada;

Às minhas amigas Dri Serqueira e Lê Leopoldino, por terem chegado de mansinho e terem feito morada em meu coração. Obrigada pelas conversas, distrações e crescimento acadêmico. Ao lado de vocês cresci como profissional, mas fiquei gigante como pessoa, vocês me tornaram uma pessoa melhor, muito obrigada;

À minha aluna de iniciação científica, Bru Teixeira. Como é bom ter você para me ensinar que fins de semana existem e podem ser um oásis no meio de tanta correria. Obrigada por ter tornado o meu trabalho divertido e inspirador! Voe, você merece o mundo. Nada é mais satisfatório do que ter a certeza que estamos no lugar certo, obrigada;

Aos professores, funcionários e alunos da Universidade de Valença, que me acolheram e me fizeram amar a docência. Como eu aprendi trabalhando com vocês! Nos tornamos uma ótima equipe, muito obrigada;

Aos meus amigos, que me fazem sorrir e amparam as minhas lágrimas, Amanda Melo, Fá Braga, Debora Matias, Fê dos Santos, Sandrinha Barbosa, Pri Carapeto, Bele Brighenti, Dé Vianna, Dan Magliano, Flávia Veiga, Dai Santana, Line Fernandes, Dora Oliveira, Mi França, Dani(s) Almada, Lari Feital, Louris Reis, Paty Mendonça, Maurício Penna, Rê Penna, TC Bargut, Eli Corte, Fê Ornellas, Tatá Rachid, Ce Borges, Iara Karise, Najla Saber, Léo Novo, Heidi Krukli, Abi Helen, Naty Vasques, Liv Marins, Camila Werneck, Allan Felipe e Dani Moulie. Como eu amo vocês, a caminhada se tornou possível porque vocês estavam comigo, muito obrigada! Seguimos um dia de cada vez.

Nenhuma sociedade pode se sustentar muito tempo a menos que seus membros tenham aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas na ajuda e no atendimento aos outros seres humanos.

*Urie Bronfenbrenner*



## RESUMO

PENNA-DE-CARVALHO, Aline. **Fatores de proteção e de risco em estudantes do 6º ano do ensino Fundamental a partir das Teorias bioecológica e da Resiliência.** 2021. 179 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Os contributos da investigação integrada ao modelo bioecológico e da resiliência demonstram a importância de entender como fatores de proteção e de risco de diferentes sistemas podem influenciar o ajustamento acadêmico e pessoal de estudantes, em particular os que podem pertencer a grupos em situação particularmente vulnerável. O estudo transversal com delineamento prospectivo teve como objetivo geral investigar fatores de proteção e de risco em estudantes do 6º ano. Os objetivos específicos foram: (1) Investigar a relação entre habilidades sociais, suporte do ambiente familiar, clima escolar, estressores escolares, discriminação cotidiana e indicadores de ajustamento no 6º ano; (2) Testar um modelo de predição para autoeficácia acadêmica e geral, considerando como preditores as características sociodemográficas, os indicadores de proteção e os indicadores de risco; (3) Investigar se existe diferença entre habilidades sociais, suporte do ambiente familiar e clima escolar conforme características sociodemográficas; (4) Caracterizar diferentes perfis de ajustamento psicossocial de estudantes, considerando fatores de risco, proteção e indicadores de ajustamento. Participaram do estudo 448 alunos que frequentavam o 6º ano de cinco escolas públicas da rede municipal que responderam: (1) Subescala de Autoeficácia para Desempenho Acadêmico; (2) Escala de Autoeficácia Geral; (3) Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (versão Breve); (4) Inventário de Estressores Escolares; (5) Questionário do Clima Escolar; (6) Questionário de Transição Escolar; (7) Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar; (8) Questionário de Discriminação Cotidiana; (9) Questionário com informações sociodemográficas. Foram verificadas as qualidades psicométricas dos instrumentos e realizadas análises descritivas e paramétricas. Os resultados da correlação identificaram que a autoeficácia acadêmica se correlacionou positivamente com as crenças de autoeficácia geral e com os indicadores de proteção. Já as crenças de autoeficácia geral, além de se correlacionarem positivamente com os indicadores de proteção, se correlacionou negativamente com os indicadores de risco; Os resultados da regressão hierárquica mostraram que o modelo final para crenças de autoeficácia acadêmica explicou 9% da variação e para as crenças de autoeficácia geral explicou 18%; Os resultados da MANOVA indicaram que os meninos apresentaram valores significativamente mais elevados de autocontrole e abordagem afetiva do que as meninas. Já os alunos que não tinham reprovado apresentaram valores significativamente mais altos de suporte afetivo do que os alunos que já tinham reprovado; A análise de clusters identificou dois perfis distintos, um vulnerável e um resiliente. O presente estudo pode contribuir para a compreensão de como as influências de algumas variáveis pessoais e contextuais influenciam os resultados acadêmicos e podem gerar mais oportunidades protetivas do que riscos, além de processos de resiliência. Esses resultados poderão ser utilizados em programas de intervenção com alunos, seus familiares e professores.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Adolescente. Fatores de proteção. Fatores de risco.

## ABSTRACT

PENNA-DE-CARVALHO, Aline. **Protection and risk factors in 6<sup>th</sup> grade students from the bioecological and resilience theories.** 2021. 179 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The contributions of integrated research to the bioecological and resilience model demonstrate the importance of understanding how protective and risk factors of different systems can influence the academic and personal adjustment of students, particularly those who may belong to groups in a particularly vulnerable situation. This cross-sectional study with a prospective design aimed to investigate protective and risk factors in 6<sup>th</sup> graders. The specific objectives were: (1) To investigate the relationship between social skills, support from the family environment, school climate, school stressors, everyday discrimination and adjustment indicators in the 6th grade; (2) Test a prediction model for academic and general self-efficacy, considering sociodemographic characteristics, protection indicators and risk indicators as predictors; (3) Investigate whether there is a difference between social skills, support from the family environment and school climate according to sociodemographic characteristics; (4) Characterize different profiles of psychosocial adjustment of students, considering risk factors, protection and adjustment indicators. A total of 448 students attending the 6th grade of five public schools in the municipal network participated in the study. They answered: (1) Academic Self-Efficacy Subscale; (2) Scale of Generalized Self-efficacy; (3) Inventory of Social Skills for Adolescents (Short version); (4) Inventory of School Stressors; (5) School Climate Questionnaire; (6) School Transition Questionnaire; (7) Scale of Childhood Perception of Support for the Family Environment; (8) Daily Discrimination Scale; (9) Questionnaire with demographic information. The psychometric qualities of the instruments were verified and descriptive and parametric analyzes were carried out. The correlation results identified that academic self-efficacy was positively correlated with general self-efficacy beliefs and with protective indicators. On the other hand, general self-efficacy beliefs, in addition to being positively correlated with protection indicators, were negatively correlated with risk indicators; Hierarchical regression results showed that the final model for academic self-efficacy beliefs explained 9% of the variation and for general self-efficacy beliefs explained 18%; MANOVA results indicated that boys had significantly higher self-control and affective approach values than girls. On the other hand, students who had not failed had significantly higher values of affective support than students who had already failed; Cluster analysis identified two distinct profiles, one vulnerable and one resilient. This study can contribute to the understanding of how the influences of some personal and contextual variables influence academic results and can generate more protective opportunities than risks, in addition to processes of resilience. These results can be used in intervention programs with students, their families and teachers.

Keywords: Elementary School. Adolescent. Protective factors. Risk factors.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Variáveis do presente estudo e a teorias bioecológica do desenvolvimento humano e da resiliência.....	40
Figura 2 - Relações entre as variáveis do estudo.....	94
Figura 3 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Autoeficácia Acadêmica. ....	110
Figura 4 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Autoeficácia Generalizada. ....	111
Figura 5 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Versão Breve do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes. ....	112
Figura 6 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar. ....	113
Figura 7 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar. ....	114
Figura 8 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória do Inventário de Estressores Escolares antes e após a retirada dos itens. ....	115
Figura 9 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Discriminação Cotidiana.....	116

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Quantidade de Alunos por Escolas.....	98
Tabela 2 -	Informações Sociodemográficas dos Alunos (N=448).....	99
Tabela 3 -	<i>Valores aceitáveis na literatura dos índices de ajustamento na AFC</i> .....	106
Tabela 4 -	<i>Dimensões e itens da Versão Breve do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes</i> .....	111
Tabela 5 -	Dimensões e itens da Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar.....	113
Tabela 6 -	Dimensões e itens do Questionário de Clima Escolar.....	114
Tabela 7 -	Dimensões e itens do Inventário de Estressores Escolares.....	115
Tabela 8 -	Porcentagem de respostas para o questionário de transição escolar, segundo os estudantes aplicado no 6º ano .....	118
Tabela 9 -	Porcentagem de respostas do questionário de transição escolar aplicado ao 6º ano de acordo com o sexo.....	118
Tabela 10 -	Mudanças positivas, negativas ou neutras das percepções sobre a transição escolar na visão dos estudantes do 6º ano.....	119
Tabela 11 -	Correlações entre as Crenças de Autoeficácia Acadêmica e Geral, Indicadores de Proteção e de Risco de estudantes do 6º ano (N=488).....	120
Tabela 12 -	Regressão hierárquica para a Predição da Autoeficácia Acadêmica e Autoeficácia Geral dos alunos do 6º ano.....	122
Tabela 13 -	Perfis de acordo com fatores de risco e indicadores de ajustamento no 6º ano .....	124
Tabela 14 -	Comparações entre médias em função dos fatores de proteção (interno e externo) em relação aos perfis.....	124
Tabela 15 -	Resultados baseados nas Teorias Bioecológica do Desenvolvimento Humano e da Resiliência evidenciados na Tese. ....	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEDA	Subescala de Autoeficácia para Desempenho Acadêmico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EAG	Escala de Autoeficácia Generalizada
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDC	Escala de Discriminação Cotidiana
EF	Ensino Fundamental
EPISAF	Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSH	Comportamentos socialmente habilidosos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEE	Inventário de Estressores Escolares
ISHA	Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IPC	Problemas de comportamento internalizantes
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
PPCT	Processo, Pessoa, Contexto e Tempo
QCE	Questionário de Clima Escolar
QUETE	Questionário de Transição Escolar
MANOVA	Análise multivariada da variância
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
1	<b>O INÍCIO DA TRAJETÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	21
1.1	<b>Estrutura dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil</b> .....	22
1.2	<b>Pesquisas sobre a transição para os anos finais do Ensino Fundamental</b> .....	26
2	<b>FATORES DE PROTEÇÃO E DE RISCO EM ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DAS TEORIAS BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E DA RESILIÊNCIA</b> .....	33
2.1	<b>Resiliência</b> .....	34
2.2	<b>Fatores de proteção e de risco</b> .....	36
2.3	<b>Modelo PPCT e o 6º ano do Ensino Fundamental</b> .....	41
3	<b>HABILIDADES SOCIAIS E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA: CARACTERÍSTICAS BIOPSISSOCIAIS E FATORES DE PROTEÇÃO INTERNOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	46
3.1	<b>Habilidades sociais nos anos finais do Ensino Fundamental</b> .....	47
3.2	<b>Pesquisas sobre habilidades sociais nos anos finais do Ensino Fundamental</b> .....	50
3.3	<b>Crenças de autoeficácia geral e acadêmica nos anos finais do Ensino Fundamental</b> .....	54
3.4	<b>Pesquisas sobre crenças de autoeficácia nos anos finais do Ensino Fundamental</b> .....	56
4	<b>SUORTE DO AMBIENTE FAMILIAR, CLIMA ESCOLAR, ESTRESSORES ESCOLARES E DISCRIMINAÇÃO COTIDIANA: PROCESSOS E CONTEXTOS, FATORES DE PROTEÇÃO E DE RISCO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	60
4.1	<b>Suporte familiar nos anos finais do Ensino Fundamental</b> .....	61
4.2	<b>Pesquisas sobre suporte familiar nos anos finais do Ensino Fundamental</b> .....	64
4.3	<b>Clima escolar nos anos finais do Ensino Fundamental</b> .....	68
4.4	<b>Pesquisas sobre clima escolar nos anos finais do Ensino Fundamental</b> .....	70
4.5	<b>Estressores escolares nos anos finais do Ensino Fundamental</b> .....	73

4.6	<b>Pesquisas sobre estressores escolares nos anos finais do Ensino Fundamental.....</b>	74
4.7	<b>Discriminação cotidiana nos anos finais do Ensino Fundamental.....</b>	76
4.8	<b>Pesquisas sobre discriminação cotidiana nos anos finais do Ensino Fundamental.....</b>	80
5	<b>IMPACTO DAS VARIÁVEIS FOCALIZADAS NO ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA E GERAL .....</b>	85
6	<b>JUSTIFICATIVA .....</b>	95
7	<b>PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E HIPÓTESES .....</b>	96
7.1	<b>Perguntas de Pesquisa .....</b>	96
7.2	<b>Objetivos .....</b>	96
7.2.1	<u>Objetivo Geral.....</u>	96
7.2.2	<u>Objetivos Específicos .....</u>	96
8	<b>MÉTODO .....</b>	97
8.1	<b>Local de Pesquisa .....</b>	97
8.2	<b>Escolas participantes .....</b>	97
8.3	<b>Participantes.....</b>	98
8.4	<b>Instrumentos.....</b>	99
8.5	<b>Procedimentos .....</b>	103
8.5.1	<u>Aspectos Éticos .....</u>	103
8.5.2	<u>Coleta de Dados .....</u>	103
8.5.3	<u>Análise de Dados.....</u>	104
8.5.3.1	Capacidade discriminativa dos itens .....	105
8.5.3.2	Consistência Interna .....	105
8.5.3.3	Análise Fatorial Confirmatória .....	105
8.5.3.4	Análise de correlação entre as crenças de autoeficácia acadêmica e autoeficácia geral e os indicadores de proteção e de risco dos estudantes 6º ano .....	107
8.5.3.5	Análise de regressão para as crenças de autoeficácia acadêmica e autoeficácia geral dos estudantes do 6º ano .....	107
8.5.3.6	Análise de variância multivariada do 6º ano.....	108
8.5.3.7	Análise de <i>clusters</i> do 6º ano .....	108
8.5.3.8	Análise de dados qualitativos recolhidos acerca da transição escolar segundo os estudantes do 6º ano.....	109
8.5.4	<u>Avaliação das qualidades psicométricas dos instrumentos – 6º ano.....</u>	109

8.5.4.1	Subescala de Autoeficácia para desempenho acadêmico .....	109
8.5.4.2	Escala de Autoeficácia Generalizada .....	110
8.5.4.3	Versão Breve do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes .....	111
8.5.4.4	Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar .....	112
8.5.4.5	Questionário de Clima Escolar .....	113
8.5.4.6	Inventário de Estressores Escolares .....	114
8.5.4.7	Escala de Discriminação Cotidiana.....	116
9	<b>RESULTADOS</b> .....	117
9.1	<b>Transição escolar segundo os estudantes do 6º ano</b> .....	117
9.2	<b>Correlação entre as crenças de autoeficácia acadêmica e autoeficácia geral e os indicadores de proteção e de risco dos estudantes do 6º ano</b> .....	120
9.3	<b>Análise de regressão para as crenças de autoeficácia acadêmica e autoeficácia geral dos estudantes do 6º ano</b> .....	121
9.4	<b>Análise de variância multivariada (MANOVA) dos estudantes do 6º ano</b> ...	122
9.5	<b>Análise de <i>Clusters</i> dos estudantes do 6º ano</b> .....	123
9.6	<b>Discussão geral dos resultados</b> .....	125
10	<b>DISCUSSÃO</b> .....	127
10.1	<b>Relação entre a autoeficácia acadêmica, autoeficácia geral, habilidades sociais, suporte familiar, clima escolar, estressores escolares e discriminação cotidiana dos estudantes do 6º ano</b> .....	129
10.2	<b>Modelos de predição para autoeficácia acadêmica e geral dos estudantes do 6º ano</b> .....	132
10.3	<b>Diferenças em função da cor, do sexo e da experiência de reprovação nas habilidades sociais, suporte familiar e clima escolar dos estudantes do 6º ano</b> .....	134
10.4	<b>Perfis de ajustamento dos estudantes do 6º ano</b> .....	139
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	143
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147
	<b>APÊNDICE A</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis) .....	174
	<b>APÊNDICE B</b> - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (adolescentes).....	176
	<b>APÊNDICE C</b> - Questionário de Avaliação Sociodemográfica.....	177
	<b>ANEXO A</b> – Artigo submetido em Revista Científica.....	178
	<b>ANEXO B</b> - Carta de Aceite para Publicação de Artigo Científico.....	179



## APRESENTAÇÃO

Iniciei o doutorado no mês em que meu esposo faleceu. Em fevereiro de 2018, vi minha vida tomar um rumo totalmente inesperado, mas em meio a dor da separação e da ausência que o luto causava, encontrei no meu grupo de pesquisa o suporte que eu necessitava para continuar com esta etapa. Sempre tive o incentivo do Thiago em minhas decisões acadêmicas, e optar por começar o doutorado, fez com que decidíssemos postergar uma possível gravidez, o que me causou grande culpa inicialmente. Hoje não me arrependo mais das decisões tomadas, no entanto, entendi que apesar da dor, consegui gerar frutos, mesmo que diferentes daquilo que imaginávamos. Durante minha trajetória de vida construí amizades e laços eternos, aprendi a sorrir mesmo com dor, percebi que precisava florescer e desistir não seria uma opção, mesmo querendo muitas vezes. Sobreviver virou uma prioridade, mesmo que fosse um dia de cada vez.

Apesar do cenário adverso, muitas coisas aconteceram nesses quatro anos de doutoramento. No final de 2019, após a coleta de dados, fiz uma viagem humanitária ao Iraque, onde consegui ressignificar minha perda e decidi que não sobreviveria apenas, mas encontraria um propósito de vida para buscar todas as manhãs, acreditando que mesmo sentindo na pele a dor amargurada, a vida nos concede a oportunidade de continuar vivendo e seguindo. Assim, através da minha vida e profissão, opto por fazer do mundo um lugar melhor para se viver. Pois, como diria Saramago, a nossa única defesa contra a morte é o amor.

Em 2020, quando a pandemia começou eu estava em Portugal, fazendo meu doutorado sanduíche na Universidade do Porto. A ideia inicial era ficar três meses e fazer a disciplina de estatística, concomitante a isso, trabalharia nos dados da coleta do 6º ano. No entanto, a interrupção do tráfego aéreo me forçou a remarcar o voo, fazendo com que eu ficasse mais um mês. Durante esse período finalizei a disciplina de forma remota, e tratei todos os dados estatísticos, além de iniciar a escrita do primeiro artigo da tese. Chegando ao Brasil, submetemos o artigo que foi aprovado em junho de 2021.

Minha pesquisa, inicialmente, tinha como objetivo investigar, a partir de um estudo longitudinal, o percurso escolar de estudantes na transição escolar do 6º para o 7º ano, considerando variáveis que integravam o modelo bioecológico. Entretanto, a pandemia da Covid-19 impossibilitou a coleta do 7º ano, nos forçando mais uma vez a mudar aquilo que estava previsto. Por isso nos apropriamos da perspectiva da resiliência e adaptamos o estudo. Infelizmente a coleta não poderia ser mais feita. Logo, passamos a reconstruir a tese, que passou a avaliar fatores de proteção e de risco em estudantes do 6º ano a partir das teorias bioecológica e da resiliência.

Durante esses quatro anos conseguimos algumas parcerias, fazendo com que eu participasse de mais cinco artigos, além dos dois que foram escritos com base nos resultados da tese. Participei de congressos, palestras, fizemos muitas oficinas e assim o tempo passou. Lutei contra os meus gigantes e mais uma vez descobri a força que temos quando nos apropriamos de um suporte social que não nos abandona. Descobri que os nossos recursos, sejam eles pessoais ou relacionais, são fundamentais para alcançarmos os nossos propósitos de vida e, como diria Alice Queiroz, eu sei que ainda tenho flores por colher, o céu por alcançar e caminhos por percorrer.

## INTRODUÇÃO

O 6º ano, início da trajetória dos anos finais do Ensino Fundamental (EF), é uma etapa caracterizada por diversas alterações psicossociais que podem ocasionar dificuldades e expectativas nos estudantes (Costa & Fleith, 2019; Cassoni, Penna-de-Carvalho, Leme, Marturano, & Fontaine, no prelo). É nessa fase, muita vezes situada, entre os dez e treze anos, que os adolescentes passam por mudanças físicas e cognitivas relevantes, além de coincidir com mudanças nos relacionamentos interpessoais, envolvendo a família e o grupo de pares (Lanson & Marcotte, 2012; Steinberg & Collins, 2011). Além disso, o 6º ano do EF pode levar tanto a desfechos positivos (Maltais, Duchesne, Ratelle, & Feng, 2017) quanto negativos (Hoigaard, Kovac, Overby, & Haugen, 2015), que podem resultar em dificuldades de adaptação em vários domínios (Cassoni, Marturano, Fontaine, & Leme, 2020; Costa et al., 2016; Sabatine, Lippold, & Kainz, 2017).

No que diz respeito à adolescência, a Organização Mundial da Saúde (OMS) a define como um período biológico, psicológico e social compreendido entre 10 e 19 anos (WHO, 2003) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) limita esse período entre 12 e 18 anos (Lei n. 8.069, 1990). Cerqueira-Santos, Neto e Koller (2014) acrescentam que a adolescência está relacionada a uma fase social e psicológica do ciclo vital do que propriamente vinculada e definida por idades numéricas (Cerqueira-Santos et al., 2014). Dessa maneira, a adolescência pode ser vista como uma transição ecológica que transcende à entrada na puberdade, embora as mudanças biológicas possam influenciar o processo (Cerqueira-Santos et al., 2014; Rodriguez & Damásio, 2014). Portanto, os desafios que se colocam a estes adolescentes que fazem a passagem para o novo ciclo passa pela adaptação a novas estruturas físicas, ambientais, físicas e psicológicas (Cassoni et al., 2020; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2010).

Em um novo contexto escolar, os estudantes buscam se adaptar as demandas acadêmicas e interpessoais próprias. Algumas vezes, em ambientes diferentes ao que estavam habituados, quando ocorre mudança de escola (Cassoni et al., no prelo; Paula, Praci, Santos, Pereira, & Esper, 2018). Os determinantes sociais, como as interações que os adolescentes conseguem estabelecer com o ambiente, familiares e pares interferem em suas trajetórias (Cassoni et al., no prelo; Costa et al., 2016; Symonds & Galton, 2014). Por esse motivo, as relações interpessoais e as características biopsicossociais dos alunos podem influenciar os desfechos e levar a resultados diferenciados no desenvolvimento socioemocional durante a passagem para os anos finais do EF (Metsäpelto et al., 2017; Sabatine et al., 2017).

Sabe-se que os anos finais do EF pode ser uma etapa para a promoção de relacionamentos interpessoais positivos juntamente com a existência de políticas públicas eficazes. No entanto, a forma como os estudantes percebem o suporte do ambiente familiar, dos professores e pares se torna fundamental para isso ocorrer (Fernandes, Leme, Elias, & Soares, 2018; Franco & Rodrigues, 2018). Em seu conjunto, esses fatores influenciam as crenças de autoeficácia, pois geralmente os alunos com baixo desempenho acadêmico se sentem desvalorizados dentro do ambiente escolar (Alcantara et al., 2019).

Os fatores de proteção, tais como suporte do ambiente familiar e habilidades sociais, podem amparar a vida dos adolescentes ao longo da trajetória acadêmica promovendo processos de resiliência e prevenindo resultados negativos que poderiam levar ao uso de substâncias psicoativas e comportamentos antissociais (Alcantara, et al., 2019; Maltais et al., 2017). Assim, os desfechos positivos surgem quando a percepção positiva dos contextos favorece um clima escolar capaz de promover habilidades sociais e fortalecimento de crenças de autoeficácia (Maltais et al., 2017).

Em relação aos desfechos negativos, esses podem ocorrer devido à presença de maior exposição aos fatores de risco, como um ambiente competitivo, maior ansiedade frente às tarefas acadêmicas, problemas de comportamento, desmotivação e estresse devido à puberdade (Kim, Oesterle, Catalano, & Hawkins, 2015). Essas condições podem levar a evasão escolar, proporcionar baixo desempenho acadêmico e diminuição do bem-estar (Correia-Zanini, Marturano, & Fontaine, 2016; Crepaldi, Correia-Zanini, & Marturano, 2017).

No contexto escolar, fatores de proteção podem minimizar a influência de fatores de risco auxiliando o estudante a enfrentar as adversidades, o que por sua vez geram processos de resiliência (Oliveira-Junior, 2018; Vargas, 2009). A proteção não elimina os fenômenos psicológicos e fisiológicos presentes numa situação estressante, que é comum na trajetória acadêmica; no entanto, a forma como os alunos enfrentarão os desafios podem alterar o rumo da vida do indivíduo, proporcionando aquisição de habilidades pessoais para uma vida mais saudável (Crepaldi et al., 2017). Por isso, investir na redução dos fatores de risco e na potencialização de fatores de proteção pode proporcionar um desenvolvimento mais positivo durante os anos finais do EF.

Apesar da maior parte dos estudos nacionais terem priorizado os anos iniciais (Correia-Zanini et al., 2016; Dias & Campos, 2015; Martinati & Rocha, 2015), notam-se já algumas pesquisas no contexto brasileiro que têm procurado investigar a trajetória acadêmica nos anos finais (Cassoni et al., 2020; Fernandes et al., 2018; Jovarini, Leme, & Correia-Zanini, 2018; Penna-de-Carvalho, Leme, Coimbra, & França, no prelo). Tais informações mostram-se como

prioridade, pois saber quais aspectos pessoais e sociais funcionam como elementos protetivos e promotores do desenvolvimento positivo dos educandos, é uma maneira eficaz de auxiliá-los em sua formação escolar e socioemocional (López et al., 2017; Polleto & Koller, 2008).

Os dados do Censo Escolar obtido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2020) mostraram que as maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas no 6º, 7º e 8º ano do EF, com 26,1%, 26,9% e 25,6%, respectivamente. Assim, a trajetória dos alunos nos anos finais do EF se torna irregular, principalmente no que tange a rede pública de ensino, o que aumenta o número de evasão e abandono escolar<sup>1</sup> (INEP, 2020). Dessa maneira, futuros estudos devem promover o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, uma vez que são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e processos de resiliência em adolescentes, através da intervenção de programas, proporcionando aos alunos ultrapassar as vulnerabilidades e dificuldades acadêmicas e de vida (Haack, Vasconcellos, Pinheiro, & Prati, 2012; Neal, Rice, Ng-Knight, Riglin, & Frederickson, 2016).

A presente tese teve como objetivo investigar fatores de proteção e de risco em estudantes do 6º ano. Dessa forma, no Capítulo 1 são analisados aspectos estruturais relacionados aos anos finais do EF no contexto nacional e os fatores que influenciam o desenvolvimento dos estudantes, como o sexo, cor e histórico de reprovação. Com isso, nesse capítulo, objetivou-se identificar o funcionamento do EF que pode influenciar os processos de ensino-aprendizagem e indicadores de processos de evasão e abandono escolar.

No Capítulo 2 é apresentada a fundamentação teórica da tese, que consiste na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), além de alguns conceitos relacionados à visão ecológica social da Resiliência que foca fatores e processos que conduzem ao desenvolvimento humano e a relação com as variáveis do presente estudo. O objetivo do capítulo foi identificar os aspectos que podem ser favorecidos ou não pelas relações interpessoais na escola, assim como são descritos alguns fatores de risco e de proteção relacionados aos estudantes dos anos finais do EF.

No Capítulo 3 são apresentadas as variáveis selecionadas para este estudo do componente *Pessoa* da TBDH, a saber, as habilidades sociais e as crenças de autoeficácia enquanto fatores de proteção de estudantes durante a trajetória acadêmica. O objetivo do capítulo foi caracterizá-las como fonte de recurso e força, visto que, as características dos alunos influenciam o engajamento nos *processos proximais*, a interação face a face entre pessoas, objetos e símbolos.

---

<sup>1</sup> Evasão se refere quando os alunos não se matriculam no próximo ano letivo ou ciclo escolar. Abandono escolar ocorre quando os alunos deixam de frequentar a escola durante o ano letivo.

No Capítulo 4, são analisados o clima escolar, suporte do ambiente familiar, estressores escolares e discriminação enquanto componentes do *Processo* e *Contexto* na transição escolar dos adolescentes. Tendo em vista as interações com os contextos, sob a perspectiva pessoal, abarcando a perspectiva teórico-metodológica, objetivou-se evidenciar a vinculação entre os sistemas envolvidos, como microssistema escola e microssistema família que poderiam limitar ou propiciar o desenvolvimento dos alunos nos anos finais do EF.

Na sequência, o Capítulo 5 articula a TBDH e a teoria da Resiliência, compreendendo como fatores de proteção (habilidades sociais, o suporte do ambiente familiar e o clima escolar) e de risco (os estressores escolares e a discriminação cotidiana) influenciam as crenças de autoeficácia acadêmica e geral durante os anos finais do EF.

Posteriormente, apresenta-se a Justificativa. Na sequência, são descritos o Método, os Resultados e a Discussão. Assim, o estudo em questão configura-se uma pesquisa transversal de abordagem quantitativa que investigou os fatores de proteção e de risco em alunos do 6º ano do EF.

## 1 O INÍCIO DA TRAJETÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os estudantes vivenciam diferentes transições ao longo de sua trajetória escolar que geralmente interferem em seu desempenho acadêmico. A transição escolar para os anos finais do EF a partir do 6º ano, comum a quase todos os adolescentes, é uma das transições mais difíceis que eles têm de enfrentar (Oliveira-Junior, 2018). A dificuldade de ajustamento pode ocorrer durante o início da puberdade concomitante à adaptação as novas demandas escolares. Contudo, a concepção estressante desse período pode ser suavizada quando esse momento de vida influencia de forma positiva o desenvolvimento dos estudantes (Eccles & Roser, 2011; Ryan, Shim, & Makara, 2013; Vargas, 2009). Nessa fase de adaptação ao novo papel, as relações sociais se tornam essenciais por funcionarem como suporte durante esse período de desafios e oportunidades (Leite, Pessoa, Dos Santos, Rocha, & Alberto, 2016; Rodriguez & Damásio, 2014; Ryan et al., 2013).

Nessa fase, os estudantes passam por alterações físicas e cognitivas substanciais e a entrada na puberdade, associada à emergência do pensamento abstrato, frequentemente coincide com mudanças nos relacionamentos interpessoais, envolvendo a família e o grupo de pares (Eccles & Roeser, 2011; Lanson & Marcotte, 2012; Steinberg & Collins, 2011). É durante essas alterações que muitos adolescentes experimentam uma importante modificação contextual relacionada à sua vida escolar (Senna & Dessen, 2015). Além disso, é a partir do 6º ano do EF que ocorre alteração na estrutura centrada em um ou dois professores por sala para um sistema com vários professores que se revezam na turma a cada dia de aula. Como consequência, o relacionamento entre os adolescentes e seus professores tende a se tornar mais impessoal, com menos oportunidades de formação de vínculos (Eccles & Roeser, 2011; Marturano & Gardinal-Pizato, 2015). Os espaços costumam ficar bem demarcados e nesta passagem evidenciam-se novas práticas, rearranjos de novos e antigos elementos para constituir outra paisagem escolar. Dentre as mudanças, nota-se maior distanciamento dos pais, um possível menor envolvimento com as atividades escolares e expectativa de maior apropriação dos alunos quanto ao seu desempenho acadêmico (Prati & Eizirik, 2006). Somado a isso, alguns alunos relatam mais problemas na relação com os professores e o grupo de pares (Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak, & Nellis 2011), aumentando assim, a percepção negativa sobre o clima escolar e as normas comportamentais (Espinoza & Juvonen, 2011).

Diante desse cenário de tantas mudanças, Elias (1989) propõe que a transição entre os anos iniciais e finais do EF pode ser entendida a partir de uma perspectiva de transição de vida, visto que a passagem entre os níveis escolares requer esforço adaptativo em diferentes

domínios, como: (a) ajustar-se às mudanças nas definições de papéis e comportamentos esperados; (b) situar-se na rede social ampliada; (c) adequar-se às normas e regras, explícitas e implícitas, do novo contexto; e (d) lidar com o estresse associado à imprevisibilidade e às incertezas inerentes à situação como um todo (Elias, 1989). Nesse sentido, Eccles e Roeser (2011) afirmam que as mudanças presentes no contexto escolar podem ser entendidas a partir de três níveis que iniciam pelas características contextuais associadas aos professores, as tarefas curriculares e a sala de aula (nível 1), passam para o nível de toda a escola (nível 2) e, finalmente, ao nível das políticas públicas (nível 3). Assim, a transição escolar pode ser um exemplo de como os vários níveis da escola interagem e afetam o desenvolvimento dos estudantes. Como resultado, o processo de adaptação dos adolescentes em desenvolvimento se torna dinâmico e transacional; os estudantes trazem repertórios para lidar com os desafios presentes nesta etapa e esse acervo se reconstrói diariamente diante do novo contexto, mediante as interações com as propriedades mutantes do ambiente (Eccles & Roeser, 2011; Elias, 1989).

Desse modo, por demandar uma série de adequações, essa mudança de ciclo pressupõe um ajustamento ao novo papel que perpassa tanto por mudanças no desenvolvimento acadêmico, quanto socioemocional (Eccles & Roeser, 2011; Elias, 1989). Na revisão de literatura encontram-se pesquisas que focam tanto as mudanças biológicas (Gregson, Tu, Erath, & Pettit, 2017; Pagani, Brière, & Janosz, 2017), como aquelas que visam mais os fatores contextuais (Maltais, Duchesne, Ratelle, & Feng, 2015; Metsäpelto et al., 2017; Oriol, Torres, Miranda, Bilbao, & Ortúzar, 2017). Entretanto, achados mais recentes evidenciam a confluência de mudanças nos níveis biológico, psicológico e social (Madjar, & Cohen-Malayev, 2016; Maltais et al., 2017; Neal et al., 2016). Logo, as experiências escolares estão ligadas a uma ampla variedade de indicadores para o desenvolvimento intelectual e socioemocional. Diante destas considerações pode-se avaliar que para um desenvolvimento humano mais positivo, no período da adolescência, é necessário que se considere, além dos fatores individuais, o contexto em que ele ocorre e se providenciem oportunidades para que os adolescentes se sintam competentes e valorizados (Eccles & Roeser, 2011).

### **1.1 Estrutura dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil**

Conforme o The World Factbook (CIA, 2018), o Brasil é o terceiro em *ranking* de analfabetos na América do Sul (6,8%), atrás somente da Guiana (11%) e da Bolívia (7%). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), o Brasil possui 11 milhões de analfabetos com mais de 15 anos. De acordo com a Organização das Nações Unidas



para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), mais de 750 milhões permanecem nessa situação em todo o mundo. As taxas de analfabetismo do Brasil evidenciam ainda a disparidade educacional entre grupos sociais, em particular entre brancos e pretos: enquanto a população branca tem um índice de analfabetismo de 3,9% da população com mais de 15 anos, o percentual entre a população negra chega a 9,1% (IBGE, 2018).

O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) é uma pesquisa realizada a cada três anos com estudantes de 15 anos de idade de diversos países do mundo que avalia as habilidades de leitura, matemática e ciências para uma participação plena na sociedade e o bem-estar dos alunos (OECD, 2019). O Brasil ficou estagnado nas últimas posições nas áreas de aprendizagem avaliadas pelo exame. Pelo fato de o Pisa trabalhar com amostras da população e haver uma margem de erro diferente para a pontuação de cada um dos países, a posição do Brasil no ranking pode variar. Contudo, em leitura, por exemplo, o país fica atrás de mais de 50 países, e em Ciências, abaixo de ao menos 65. No que tange à Matemática, está no grupo dos dez últimos colocados (OECD, 2019).

Diante do exposto, algumas medidas tomadas pelo governo brasileiro em relação à educação básica possibilitam compreender o conjunto de políticas públicas que busca colocar o país em condições similares aos demais países, tanto nos resultados alcançados pelos estudantes, como na duração da escolaridade obrigatória. Dentre os principais objetivos do Plano Nacional da Educação (PNE) destaca-se a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades sociais na educação pública e a democratização da gestão do ensino público. De acordo com o parecer CNE/CEB nº 4/2008 publicado no Diário da União, o Ministério da Educação (MEC) prevê um EF com nove anos de duração com projeto político-pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola (MEC, 2009).

Em relação à lei nº 13.005 (2014), a universalização do EF de nove anos foi estabelecida para a população entre 6 e 14 anos com garantia de que pelo menos 95% dos alunos concluísse essa etapa na idade recomendada. O EF de nove anos é condizente com a prática adotada por vários países, muitos dos quais já apresentam hoje em média 12 anos de escolarização básica. Deste modo, o Brasil busca alinhar-se a tal cenário na expectativa de melhorar a educação no país (MEC, 2013). Entretanto, muitas medidas ainda precisam ser feitas para diminuição da evasão escolar, principalmente, no período dos anos finais do EF. O INEP criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que junto com um conjunto amplo de indicadores possibilita contextualizar os resultados das avaliações e monitorar a trajetória dos estudantes desde seu ingresso na escola. O IDEB é calculado com base no aprendizado dos

alunos em Português e Matemática, através da Prova Brasil e no fluxo escolar (taxa de aprovação) com objetivo de monitorar a qualidade do EF do 5º ao 9º ano. Com a finalidade de avaliar cada objetivo, o INEP propôs a avaliação da qualidade do EF, a partir dos dados de rendimento escolar apurados no Censo Escolar da Educação Básica.

O Censo Escolar é uma pesquisa realizada anualmente em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. É um requisito obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008 (MEC, 2011). Os dados coletados no Censo Escolar constituem a mais completa fonte de informações utilizada pelo MEC para a formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas e para definição de programas para atuação supletiva junto às escolas, aos estados e aos municípios (MEC, 2011).

De acordo com os dados coletados do Censo Escolar (2020), 124.840 mil escolas oferecem alguma etapa do EF. Existem quase duas escolas de anos iniciais (1º ao 6º ano) para cada escola de anos finais (7º ao 9º ano). Em 2020, foram registradas 26,7 milhões de matrículas no EF. Esse valor é 3,5% menor do que o registrado para o ano de 2016. A queda no número de matrículas foi ligeiramente maior nos anos iniciais (4,2%) em relação ao observado nos anos finais (2,6%) do EF (INEP, 2020). Ao avaliar como o número de matrículas do EF está distribuído em relação à localização, observa-se que 87% estão situadas em escolas urbanas. Além disso, 98,8% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública. Proporcionalmente, existe um maior número de matrículas na zona rural nos anos iniciais (14,2%) do que nos anos finais (11,4%).

A taxa de distorção idade-série alcança 22,7% das matrículas dos anos finais do EF. As maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas para o 6º, 7º e 8º ano, com 26,1%, 26,9% e 25,6%, respectivamente. Além disso, a proporção de alunos do sexo masculino com defasagem de idade em relação à etapa que cursam é maior do que a do sexo feminino em todas as etapas de ensino. A maior diferença entre os sexos é observada no 6º ano, em que a taxa de distorção idade-série é de 28,2% para o sexo masculino e de 16,8% para o sexo feminino (INEP, 2020). Esses dados estão em consonância com os dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF - 2021), considerando dados das redes estaduais e municipais obtidos pelo Censo da Educação Básica. No Brasil, a chance de um menino reprovar é 64% maior do que uma menina. Assim, 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). Tais informações revelam que os últimos anos do EF são mais críticos para o abandono e insucesso escolar. Por esse motivo, é um momento apropriado para investigação dos recursos diferenciais

tendo em conta o gênero e a experiência de reprovação dos alunos e as características dos seus contextos.

Em relação a cor dos estudantes, as maiores proporções de alunos brancos são identificados na creche (53,2%) e na educação profissional (49,6%), representando mais da metade dos alunos dessas etapas. Por outro lado, pretos e pardos são maioria nas demais etapas de ensino, em especial na educação de jovens e adultos, em que representam 72% dos alunos. A ausência da informação de cor em nível nacional é de 27,4%, considerando todas as etapas da educação básica (INEP, 2020).

Outro dado relevante é o porte das escolas. De acordo com o MEC (2011), é definido de acordo com o quantitativo de matrículas informadas ao Censo Escolar, obedecendo aos seguintes critérios: escola micro (até 100 matrículas), escola pequena (de 101 a 300 matrículas), escola média (de 301 a 500 matrículas), escola grande (de 501 a 1.000 matrículas), escola mega (de 1.001 a 1.664 matrículas) e escola hiper (com 1.665 ou mais matrículas). Outro parâmetro importante é o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas, que tem como objetivo situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais (INEP, 2020). No indicador, as escolas são classificadas em grupos variando entre 1 e 6 (muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto e muito alto nível socioeconômico). Dessa maneira o Governo Brasileiro espera apresentar um indicador consistente para contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo INEP, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, referente à sua respectiva posição na hierarquia social (INEP, 2020).

Em relação ao ingresso no EF, a principal rede responsável pela oferta dos anos iniciais (67,6% das matrículas) e nos anos finais continua sendo a municipal (INEP, 2020). O município de Itaboraí, onde está sendo realizada a coleta de dados, possui 90 escolas da rede pública, sendo que apenas 37 oferecem os anos iniciais e 29 oferecem os anos iniciais e finais. As outras 66 escolas só possuem Educação Infantil (EI). Os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5,1 no IDEB (INEP, 2020). Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3,9, sendo que a meta proposta pelo Governo Federal foi de 5,0. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 75 de 92. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 71 de 92 (INEP, 2020).

Em 2018, o MEC lançou o Programa Escola do Adolescente, com o intuito de promover o perfeiçoamento da aprendizagem, combatendo a repetência e o abandono nos anos finais.

Essa intervenção poderá preencher uma lacuna de ações junto a turmas do 6º ao 9º ano. Pelos menos, 65 mil instituições estão previstas para serem atendidas pelo programa, sendo 13 mil escolas vulneráveis (mais de 50% dos estudantes beneficiários são do programa Bolsa Família). O Programa tem apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Esse grupo é responsável por coordenar e planejar a implementação do projeto junto às redes de ensino (MEC, 2018). Com essa iniciativa, vislumbra-se um futuro melhor para esses adolescentes com mais qualidade de ensino. Entretanto, as escolas do município de Itaboraí ainda não foram contempladas com esse programa.

Apesar do MEC tentar amenizar o impacto enfrentado pelos estudantes, eles têm pela frente uma fase complicada devido à mudança brusca na rotina escolar. Eles enfrentarão ambientes educativos maiores, que podem ser menos apoiantes, mais diversificados, competitivos e exigentes academicamente. Dada à natureza extensiva dessas demandas, esta transição tem sido associada a um declínio da motivação acadêmica, da autoestima e da autoeficácia acadêmica (Duchesne, Ratelle, & Roy, 2012; Paula et al., 2018). Alguns grupos sociais podem estar numa situação de maior vulnerabilidade nesta transição, como é o caso dos meninos e dos alunos de grupos minoritários em termos étnicos, de nível socioeconômico mais baixo e/ou com histórico de reprovação.

Ademais, além de todo cenário de dificuldade e expectativas que o 6º ano do EF proporciona aos alunos, diante da pandemia da covid-19, os estudantes precisam lidar com as incertezas da volta às aulas presenciais por todo Brasil. Em muitos estados e municípios, as escolas estão se preparando para receber seus alunos, não da mesma maneira quando voltavam das férias, mas com uma experiência vivida que pode ter deixado diversos impactos negativos, não apenas na aprendizagem, mas no desenvolvimento socioemocional causado pelo isolamento social e distanciamento escolar (Almeida & Dalben, 2020). Por isso, a implementação de ações que visam o fortalecimento da resiliência entre adolescentes, principalmente dos que vivem em contextos adversos, surge como um avanço nas práticas protetoras ao provocar uma ênfase nas interações sociais e nos processos do desenvolvimento (Santos, Souza, & Sanatana, 2019). Tais ações resultam no olhar menos reducionista e individualista sobre os adolescentes e os seus contextos.

## **1.2 Pesquisas sobre a transição para os anos finais do Ensino Fundamental**

O somatório de mudanças concomitantes presentes na transição para os anos finais do EF, levou a questionamentos sobre quais seriam os desdobramentos no desenvolvimento

saudável dos estudantes durante a entrada ao 6º ano, ainda mais para aqueles que estão em situação de vulnerabilidade. Desse modo, as pesquisas referentes aos anos finais do EF e ao período da adolescência é de suma importância para identificar os impactos interpessoais na adaptação ao novo papel social. A questão de diversos estudantes viverem em situações de vulnerabilidade no Brasil e precisarem enfrentar vários desafios para concluir o ano letivo deve ser discutida no âmbito das relações sociais articuladas às questões emergentes na modernidade, de modo a contribuir para formulação de políticas públicas e ações sociais que combatam a reprovação e evasão escolar.

Desse modo, o tema da transição escolar no EF interessa a pesquisadores do desenvolvimento, que buscam identificar os efeitos dessa experiência no ajustamento acadêmico, intra e interpessoal dos alunos (Jovarini, et al., 2018; Lanson & Marcotte, 2012). Estudos têm procurado sondar as condições prévias dos educandos, características da família ou propriedades da transição escolar em si, como possíveis preditores de diferenças individuais no modo como os estudantes lidam com a transição (Becker et al., 2014; Cassoni et al., no prelo; Fite, Frazer, DiPierro, & Abel, 2019).

Na literatura sobre transições escolares que incidem nos anos iniciais da adolescência, os resultados das pesquisas apontam mais frequentemente para efeitos negativos do que para efeitos positivos (Jovarini et al., 2018; Lanson & Marcotte, 2012; Symonds & Galton, 2014). Esse cenário pode levar a supor que a transição escolar poderia ser um fator de vulnerabilidade para indivíduos que passam por um período de redefinição da própria identidade. Nesse direção, Cassoni (2017) investigou o impacto da transição entre os anos iniciais e os anos finais do EF sobre o desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida. A autora avaliou o ambiente familiar (monitoramento parental e escolaridade materna), o ambiente escolar (localização, porte e pontuação do Índice de Educação Básica) e a natureza da transição (com ou sem mudança de escola, com ou sem mudança de rede de ensino). Foram acompanhados 379 alunos (idade média de 10,60) antes e depois da transição do 5º para o 6º ano de escolas públicas. Os resultados evidenciaram uma diminuição em indicadores positivos de funcionamento como habilidades sociais, autoconceito, satisfação com a vida e na percepção do suporte parental, ao passo que aumentaram os sintomas de estresse. Entretanto o desempenho acadêmico não teve essa tendência, apresentando melhores resultados no 6º ano. Os resultados do questionário de transição mostram que a maioria dos estudantes (82,2%) percebe de forma satisfatória as novas amizades. Quanto ao monitoramento parental, a maior parte dos alunos (54,4%) diz que suas mães continuam preocupadas com as amizades. Com relação aos estudos 68,9% relatam que suas mães não diminuíram a atenção aos estudos e 63,3% das crianças percebem que suas mães estão

acompanhando mais as tarefas escolares e que isso é bom. Apenas 19,5% das crianças não mudaram de escola, a mudança foi boa para 48,3% e ruim para 10,6%. Entre as que mudaram 68,6% foram para uma escola maior e apenas 23,2% mudaram para uma escola menor. Com relação às matérias, 55,1% das crianças acham que as matérias não ficaram mais fáceis no 6º ano. Os alunos, em sua grande maioria, avaliam como importante que no 6º ano haja mais professores e 64,9% das crianças acredita que esta é uma mudança positiva. Observaram-se pequenas variações nas respostas de acordo com o sexo. Os meninos (29,3%) parecem apreciar mais a diminuição do monitoramento das mães com relação às amigas no 6º ano comparativamente com as meninas (16%) e apenas 10,8% dos meninos acha bom que sua mãe esteja se preocupando mais com suas amigas, enquanto que 47,6% das meninas aprecia este aumento de acompanhamento. Análises adicionais que exploraram as propriedades do contexto e da transição revelaram tanto resultados positivos como negativos, evidenciando a complexidade do tema e abrindo campo a futuras investigações (Cassoni, 2017).

Este estudo é relativamente raro, uma vez que na literatura nacional, o foco é na transição dos anos iniciais do EF, sendo poucos os artigos que visam à transição para os anos finais (Correia-Zanini et al., 2016; Dias & Campos, 2015; Martinati & Rocha, 2015). No entanto, as pesquisas devem ter o intuito de entender as demandas dos estudantes, educadores e de toda rede de apoio atuante nesse processo transitório nos anos finais do EF (Paula et al., 2018). No que concerne ao contexto internacional, observa-se o estudo de Coelho e Romão (2017) que analisou o impacto da transição escolar para os anos finais do EF sobre o autoconceito e a autoestima de estudantes portugueses. Em Portugal, a mudança de ciclo ocorre entre o 4º e 5º ano, assim, os dados da pesquisa foram coletados em quatro ocasiões ao longo de dois anos no 4º ano (no T1 = meio e T2 = fim) e 5º ano (no T3 = início e T4 = fim), com 377 estudantes (idade entre 9 e 12 anos). Os resultados mostraram que à medida que os alunos progrediram para o 5º ano, ocorreu um declínio acentuado na autoestima além de todas as dimensões de autoconceito quando comparados com o 4º ano. Para os autores, as mudanças no ambiente social e acadêmico dos alunos são responsáveis pelo impacto negativo nas autopercepções e não a experiência da puberdade. Ressaltaram ainda a importância de intervenções que evitem ou minimizem esses declínios, considerando a relação entre autopercepções e resultados educacionais (Coelho & Romão, 2017).

Posteriormente, Ng-Knight et al. (2018) exploraram a manutenção da amizade em estudantes ingleses durante a transição escolar para os anos finais do EF por meio de um estudo longitudinal. Os dados foram coletados, em dois momentos (T1 = antes da transição e T2 = um ano depois) com 593 estudantes (idade média de 11,20). Os resultados mostraram que houve instabilidade nas amizades dos estudantes que passaram pela transição. De acordo com os

autores, 73% relataram um melhor amigo diferente um ano depois e cerca de um quarto dos alunos manteve o mesmo melhor amigo até o final do EF (27%). A maioria dos melhores amigos nomeados pelos participantes frequentava a mesma escola que o participante, sugerindo que a escola é um fator preponderante na manutenção das amizades. Os autores concluíram que os alunos que conseguiam manter a amizade com o melhor amigo durante a transição tinham melhor desempenho acadêmico com menores níveis de problemas de conduta. Assim, o suporte para os adolescentes manterem as amizades durante a transição para os anos finais do EF contribuiu para um bom desempenho acadêmico e melhor saúde mental (Ng-Knight et al., 2018).

Em outro estudo, Nelemans, Hale, Branje, Meeus e Rudolph (2018) avaliaram o impacto da transição do EF sobre a ansiedade, bem como a vulnerabilidade e a exposição aos estressores contextuais em estudantes americanos. Os dados foram coletados em oito momentos com 631 crianças (47% meninos, idade média de 7,96 anos em T1, 2º ano), seguidos por sete anos consecutivos do 3º ao 9º ano. Os resultados revelaram que os níveis de ansiedade aumentaram para alguns e diminuíram para outros ao longo da transição. De acordo com os autores, estudantes com níveis de ansiedade crescente relataram perceber mais estressores contextuais e menos apoio social do que adolescentes com níveis de ansiedade decrescente. Em suma, os resultados sugerem que o suporte social recebido durante a transição escolar tem potencial para alterar as trajetórias de ansiedade do desenvolvimento dos alunos (Nelemans et al., 2018).

Somado a isso, Daily, Mann, Kristjansson, Smith e Zullig (2019) avaliaram as associações entre o clima escolar e o desempenho acadêmico considerando o sexo, o suporte materno e o bem-estar em adolescentes do EF. Os dados foram coletados com 1154 estudantes do EF, sendo 50,5% meninas. A maioria dos adolescentes se declarou branco não-hispânico. Os resultados indicaram que o clima escolar está associado ao desempenho acadêmico, entretanto, não apresentou diferença em relação ao sexo e suporte materno. De acordo com os autores, identificar corretamente o papel dos principais aspectos do clima escolar por ano pode fornecer recomendações mais aprimoradas e adequadas que auxiliarão em uma melhor adaptação promovendo o bem-estar escolar positivo e maior desempenho dos alunos (Daily et al., 2019).

Em consonância, Fite et al. (2019) avaliaram as necessidades e dificuldades enfrentadas por adolescentes no EF. Os dados foram coletados logo após a transição escolar para os anos finais do EF com 84 estudantes (idade entre 11 e 12 anos). Os resultados indicaram que os pais foram vistos como essenciais por quase todos os alunos (>90%), seguidos pelos pares e depois professores. Aproximadamente 29% dos estudantes relataram que a transição foi difícil e os altos níveis de dificuldade foram associados a sintomas depressivos e dificuldade no dever de

casa. Para os autores, a transição do EF foi identificada como um momento difícil para os adolescentes, resultando em dificuldades de adaptação em vários domínios (Fite et al., 2019).

Conforme visto na revisão de literatura, as alterações comportamentais dos alunos que enfrentam a transição escolar, o impacto da aprendizagem durante esse ciclo e a sua fase de adaptação ainda não estão elucidadas totalmente. A literatura internacional evidenciou diferentes efeitos da transição escolar para os estudantes, mostrando que o clima escolar positivo é capaz de favorecer as amizades entre pares e diminuir a evasão escolar e que os estressores escolares aumentam a dificuldade de adaptação ao novo contexto (Coelho & Romão, 2017; Daily et al., 2019; Fite et al., 2019; Nelemans et al., 2018; Ng-Knight et al., 2018). Embora algumas pesquisas tenham examinado estratégias que são úteis para os resultados de ajuste associados à transição, mais pesquisas que compreendam as percepções e adaptações dos alunos durante esse período são imprescindíveis.

Nota-se que a transição escolar para os anos finais do EF no início da adolescência pode levar tanto a desfechos positivos quanto negativos, o que sugere que o momento da transição pode ser compreendido como um período de mudança para indivíduos que passam tanto por transformação na própria identidade, como no contexto acadêmico (Jovarini et al., 2018; Lanson & Marcotte, 2012; Nelemans et al., 2018; Symonds & Galton, 2014). Entende-se que um espaço propício onde os estudantes sejam capazes de se apropriar dos seus recursos internos e apoio social, quer seja no ambiente familiar, na escola, ou em outro lugar, é essencial para o desenvolvimento de crenças de autoeficácia saudáveis (Santos, Zanon, & Ilha, 2019). Assim, ainda que a transição escolar já seja um assunto pesquisado há décadas no contexto internacional, com ênfase em possíveis efeitos da experiência de transição sobre o desenvolvimento, ainda são poucos os estudos que levem em consideração os fatores protetivos e de risco envolvidos nessa etapa. Apenas uma revisão sistemática (Symonds & Galton, 2014) e uma revisão integrativa (Cassoni et al., no prelo) sobre esta transição escolar foram encontradas.

Symonds e Galton (2014) investigaram em 104 estudos as implicações da transição escolar no desenvolvimento de estudantes (idade entre 10 e 14 anos). Os autores avaliaram se o ambiente escolar, autoconceito, autoestima e saúde mental, sexo, fatores familiares e características étnicas agiam como fatores de risco ou proteção. Em seus achados, os autores indicaram que a transição, principalmente quando ocorre junto com mudança de escola, intensificava dificuldades físicas e emocionais. Os alunos que percebiam o apoio dos colegas e professores apresentaram menos sintomas depressivos e ansiosos, além de se perceberem com mais autoestima. Os resultados negativos foram mais acentuados para crianças de minorias étnicas e que viviam em condições mais desfavoráveis economicamente. Symonds e Galton



(2014) encontraram desfechos positivos, negativos e nulos. Seus achados sinalizaram que mais pesquisas são necessárias para entender quais variáveis estão associadas a resultados positivos e negativos na transição, propiciando trajetórias diversas de desenvolvimento.

Cassoni et al. (no prelo) mapearam a produção científica acerca das repercussões da transição escolar dos anos iniciais para os finais do EF sobre o desenvolvimento socioemocional e acadêmico de estudantes. As autoras realizaram uma revisão integrativa da literatura entre 2013 e 2018. Mediante critérios de inclusão e exclusão foram incorporados 30 artigos e analisados na perspectiva de proteção e risco ao desenvolvimento. A maioria dos estudos investigou fatores de proteção e risco conjuntamente, com predominância de fatores protetivos contextuais. Os desfechos positivos se sobressaíram na transição para os anos finais do EF. Para as autoras, a perspectiva de risco e proteção se mostrou pertinente para integração dos resultados, evidenciando que a transição escolar é um fenômeno dinâmico e multifacetado (Cassoni et al., no prelo).

Somado a isso, a literatura destaca que alunos com histórico de reprovação escolar e maiores estressores escolares apresentaram baixo desempenho acadêmico, encontram-se mais vulneráveis e precisam de mais atenção, tanto dos profissionais da escola quanto da sua família durante a transição ao 6º ano (Jovarini et al., 2018). Essas características em conjunto, muitas vezes associadas a pertencer a um grupo minoritário, aumentam as chances desses alunos abandonarem a escola e não concluírem o EF. Dados do INEP (2020) confirmam que esses dados nas escolas públicas do Brasil crescem anualmente. Os achados corroboram com a hipótese de que a transição dos anos iniciais para os anos finais do EF é um momento da trajetória escolar que pode levar ao declínio no desempenho acadêmico e diminuição das crenças de autoeficácia nesses adolescentes. Por isso, são necessários estudos sobre o desenvolvimento das autopercepções dos alunos depois que eles passaram para o 6º ano e entraram na puberdade e, conseqüentemente, experienciam alterações nas suas vivências (Cassoni et al., no prelo; Coelho & Romão, 2017; Daily et al., 2019).

Os estudantes que conseguem passar por essa fase de forma mais positiva adquirem melhores estratégias para construir um senso de pertencer que pode promover o envolvimento no ambiente educacional (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017; Salavera, Usán, & Jarie, 2017). Diante dessas considerações, tornou-se imprescindível a compreensão da adaptação à transição escolar, a partir do 6º ano do EF, por meio da teoria bioecológica de Bronfenbrenner que permitiu analisar as variáveis que influenciam, de alguma forma, o desenvolvimento humano, privilegiando a pessoa em desenvolvimento e seus contextos, levando em conta diferentes dimensões interrelacionadas. Além disso, buscou-se a teoria da resiliência com o intuito de identificar como os fatores de risco e proteção podem interagir e

influenciar o indivíduo a se adaptar de forma mais saudável ao seu contexto. Visto que esse momento impacta o envolvimento escolar e os resultados educacionais dos adolescentes, sendo, portanto, um processo adaptativo dinâmico e transacional (Carvalho-Barreto, 2016).

## 2 FATORES DE PROTEÇÃO E DE RISCO EM ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DAS TEORIAS BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E DA RESILIÊNCIA

A teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner favorece a compreensão de um estudo científico de acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano em desenvolvimento e as propriedades dos ambientes mais ou menos imediatos (Bronfenbrenner, 1979/2002). A TBDH difere de outras teorias sobre o desenvolvimento humano porque compreende um indivíduo que possui papel ativo, interativo e é protagonista dos ambientes em que está inserido (Bronfenbrenner, 1979/2002; Collodel-Benetti, Vieira, Crepaldi, & Ribeiro-Schneider, 2013).

Um dos principais conceitos da TBDH é o ambiente ecológico, definido como um conjunto de estruturas concêntricas, onde cada uma abarca progressivamente a outra. Para Bronfenbrenner (1979/2002), os contextos que sustentam sua teoria são como uma porção de estruturas encaixadas, umas às outras, como se a pessoa estivesse centrada nessa relação e partindo dela emergissem círculos se diferenciando em quatro níveis distintos, mas sobrepostos: *micro-*, *meso-*, *exo-* e *macro-*. Os arranjos estabelecidos entre eles asseguram a compreensão do ambiente mais próximo, o *microsistema*, ao mais remoto, o *macrossistema* (Bronfenbrenner, 1979/2002). Por sua vez, o *cronossistema* (ou tempo) concentra-se na interação entre os vários sistemas e como eles irão afetar uns aos outros ao longo do tempo (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Esses contextos moldam, mudam e criam o meio no qual o indivíduo em desenvolvimento se encontra, em um processo de reciprocidade e de interação mútua (Collodel-Benetti et al., 2013).

A compreensão desses diferentes sistemas nos quais a pessoa interage representa um importante salto no estudo do desenvolvimento humano e traz implicações da existência de relações interpessoais recíprocas, baseadas no afeto e equilíbrio de poder com um desenvolvimento saudável (Bronfenbrenner 1979/2002; Morais & Koller, 2004). Os diversos contextos interagem e como resultado proporcionam ações que colaboram com a superação de dificuldades e melhora da qualidade de vida das pessoas (De Antoni & Koller, 2000). Ademais, a presença da permeabilidade e da flexibilidade dos diversos sistemas do contexto ecológico podem garantir proteção, promoção de saúde e processos de resiliência (De Antoni & Koller, 2000).

Conseqüentemente, o foco nas experiências positivas no início da trajetória escolar dos anos finais do EF pode contribuir para o fortalecimento de atributos que auxiliem nos mecanismos de enfrentamento das adversidades. Assim, os fatores presentes nos sistemas

ecológicos que previnam desfechos negativos na vida dos estudantes, amparando-os ao longo de seus percursos acadêmicos, podem minimizar a evasão e insucesso escolar (Filho & Araújo, 2017; Haack et al., 2012), em particular quando pertencem a grupos em situação de maior vulnerabilidade. Logo, um clima escolar positivo percebido pelo aluno através da boa relação com familiares, professores e amigos, pode favorecer o desenvolvimento de processos de resiliência e o fortalecimento das crenças de autoeficácia (Franco & Rodrigues, 2018; Silva & Murta, 2009), através do papel desempenhado pelos fatores de proteção. Em contrapartida, a presença de estressores escolares como o *bullying* e maior ansiedade frente às tarefas escolares, pode contribuir para o aumento de desfechos desfavoráveis ao desenvolvimento humano. Essas variáveis podem aumentar a evasão escolar, culminando em diminuição do bem-estar e enfraquecimento de crenças de autoeficácia (Correia-Zanini et al., 2016; Crepaldi et al., 2017; Kim et al., 2015). São, por conseguinte, fatores de risco.

## 2.1 Resiliência

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006), o desenvolvimento parte de um processo que envolve tanto estabilidades, como mudanças nas características biopsicológicas dos indivíduos durante o curso de sua vida e também ao longo de gerações (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Desta maneira, a adolescência, como qualquer outro período de vida, se torna multideterminada, fazendo com que os adolescentes sejam influenciados tanto pelas relações familiares, pelos pares, professores, comunidade e também pelo sistema sociocultural como um todo (Cerqueira-Santos et al., 2014; Steinberg & Collins, 2011). Assim, a pessoa pode influenciar e também ser influenciada pelo meio social na qual está inserida e suas inter-relações com o meio promovem o desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Frente a esta realidade, os estudantes que iniciam a trajetória dos anos finais do EF vivenciam tanto desafios, quanto oportunidades no desenvolvimento pessoal que englobam fatores que levam a resultados positivos e/ou negativos a depender dos recursos pessoais e contextuais que possuem.

Mediante a isso, a transição escolar no 6º ano, traz em si a possibilidade de impulsionar o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, gerar tensões, pelas demandas novas que apresenta aos estudantes. Mas, segundo Bronfenbrenner (1996), toda transição ecológica propicia processos de desenvolvimento saudáveis na medida em que a pessoa se sente apoiada por outros que são significativos para ela. A presença de características psicossociais (por exemplo, habilidades sociais, autoeficácia e autocontrole) e o acesso a recursos do contexto, como a rede de apoio social familiar e escolar seriam, teoricamente, condições para desfechos favoráveis da

experiência da transição. A passagem dos anos iniciais do EF para os anos finais implica a pessoa em desenvolvimento e suas relações nos microssistemas escola, família e grupo de pares, atravessadas no tempo pelo evento da transição e permeadas por influências do macrosistema, como práticas culturais, políticas públicas e outras. Assim, como transição ecológica, a transição escolar traduz desafio, com sua dupla face de risco e oportunidade (Cassoni et al., 2020).

Desse modo, a visão ecológica social da resiliência, que foca fatores e processos que conduzem ao desenvolvimento humano (Ungar, Connely, Liebenberg, & Theron, 2019), será analisada em conjunto com a TBDH para dar suporte complementar teórico-metodológico. Enquanto alguns pesquisadores descrevem resiliência como um traço ou característica inata do sujeito que possibilita o enfrentamento de situações de adversidade (Hippe, 2004), para outros autores a resiliência é entendida como um processo complexo, passível de alterações relacionadas com as diferentes oportunidades dos indivíduos, como a presença de fatores de risco e proteção (Carvalho, 2018; Ungar et al., 2019; Yunes & Szymanski, 2001). Em virtude disso, diferentemente de um característica inata, a resiliência é compreendida como a interação que ocorre quando os indivíduos interagem com seus ambientes para acessar os recursos necessários para lidar bem com as adversidades (Ungar et al., 2019). Dessa forma, os processos de resiliência têm sido analisados cada vez mais ecologicamente (Masten, 2014; Ungar et al., 2019).

Segundo Masten (2014), a resiliência é a capacidade do indivíduo (ou um sistema) de enfrentamento diante das adversidades, ocasionando em superação e preservação da sua saúde mental diante dos eventos negativos. Segundo a autora, os processos de resiliência contemplam mecanismos obtidos por meios de bons resultados de adaptação que se infere após a exposição de fatores de risco e dependerá de fatores internos e dos seus contextos proximais e distais (Masten, 2014). A resiliência psicológica pode ser definida como a relação entre a tensão sofrida diante de situações de adversidade e a resposta de ajustamento das pessoas (Fergus & Zimmerman, 2005). Assim, na trajetória de vida, existem pessoas que terão boa adaptação em resposta à baixa adversidade, chamados de adaptados ou ajustados, como haverá pessoas expostas à elevada adversidade que não se adaptarão (vulneráveis). Além disso, há pessoas que são expostas à altas adversidades, mas mesmo assim, conseguem se adaptar, as chamadas resilientes. Assim, os estudos da resiliência psicológica chamam a atenção para trajetórias menos previsíveis (Santos et al., 2019). Os resilientes possuem recursos pessoais e contextuais, resultado do ajustamento muito semelhantes aos adaptados, apesar das diferenças nas experiências de vida (Masten, 2014). Por isso, os processos de resiliência podem ser descritos como a capacidade de ultrapassar a adversidade e ser muitas vezes estimulado por ela, portanto

não existe universalidade dos efeitos dos acontecimentos de vida (Fergus & Zimmerman, 2005; Masten, 2014). De um modo geral, a possibilidade dos adolescentes apresentarem um percurso desenvolvimental adaptativo depende de um conjunto de recursos protetores, externos e internos, face a situações de adversidade (Loureiro, Ferreira, & Santos, 2013; Poletto, & Koller, 2008)

Assim, a resiliência pode ser compreendida no contexto de adversidades significativas para cada um, refletindo na capacidade dos indivíduos de buscar na sua trajetória recursos psicológicos, sociais, culturais e físicos que sustentem o seu bem-estar, sua capacidade individual e coletiva (Ungar, 2008). Ou seja, o conceito de resiliência se refere aos processos que podem potencializar ou dificultar o desenvolvimento do ser humano (Yunes, 2015). Portanto, as interações mesossistêmicas entre os estudantes e suas famílias, a escola e outros prestadores de serviços tornam mais ou menos improváveis que um aluno consiga o suporte necessário para lidar com os problemas do cotidiano, como discriminação e violência familiar (Abbassi-Zoabi, 2012; Bellmore et al., 2012; Coelho & Coelho, 2015). A resiliência vista como processo resultante de características intrapsíquicas, mas também sociais explica a possibilidade de um desenvolvimento saudável mesmo que os indivíduos apresentem algumas dificuldades a nível econômico e social (Haack et al., 2012). Esse processo enfatiza a ideia de que há desenvolvimento ao longo do tempo, em muito, devido à capacidade de estabelecimento de relações positivas entre os indivíduos, o ambiente familiar e o seu contexto social (Masten, 2014; Rutter, 1992). Assim, a resiliência pode ser adquirida ao longo do desenvolvimento humano como um processo que resulta da interação dos indivíduos com o ambiente, oportunizando a pessoa se adaptar e se desenvolver diante dos desafios significativos (Masten, 2014; Yunes & Szymanski, 2001).

## **2.2 Fatores de proteção e de risco**

Estudos sobre resiliência enfatizaram que fatores de risco e proteção devem transcender as características individuais e investir na compreensão das inter-relações entre a pessoa e o contexto ao qual ela pertence (Juliano & Yunes, 2014). No entanto, as instituições de ensino inferem que o bom ajustamento global dos alunos se baseie em resultados acadêmicos, principalmente por meio de médias escolares, em detrimento da avaliação e promoção de competências socioemocionais (Achkar, Leme, Soares, & Yunes, 2019). Entretanto, sabe-se que fatores de risco podem diminuir os processos de adaptação do sujeito e aumentarem a probabilidade de desajuste diante das adversidades (Coimbra & Fontaine, 2015). Já os fatores protetivos, como as habilidades sociais, servem como uma prevenção frente aos fatores de risco,

reduzindo desdobramentos negativos quando as pessoas são expostas (Coimbra & Fontaine, 2015).

Segundo Wright, Masten e Narayan (2013), fatores de risco são aspectos contextuais (pobreza, maus tratos, guerra e experiências adversas) ou individuais (sintomas de estresse e doenças crônicas) que incidem sobre a pessoa, podendo desencadear resultados negativos no desenvolvimento físico, comportamental e psicossocial. Os fatores de proteção são características individuais (esperança, crenças, otimismo, regulação emocional e motivação para se adaptar) ou contextuais (promoção de desenvolvimento positivo pelos pais, fatores protetivos parentais) que diminuem, amenizam ou evitam o impacto dos fatores de risco, possibilitando, aos indivíduos a eles expostos, a busca de alternativas para enfrentar situações adversas (Wright et al., 2013). Assim, fatores de risco e proteção auxiliam na compreensão dos processos de resiliência como um sistema dinâmico de se adaptar de forma bem-sucedida e positiva às perturbações que ameaçam o funcionamento do indivíduo, a sua viabilidade ou o seu desenvolvimento (Masten, 2014).

Por isso, fatores de proteção podem interagir com os eventos de vida e acionar processos de resiliência que possibilitam à adaptação frente às adversidades (Masten, 2014; Poletto & Koller, 2008). Já quando ocorre a identificação de fatores de risco, esses podem gerar além desses processos, situações de vulnerabilidade (Koller, Dell'aglio, & Yunes, 2006; Masten, 2014). A vulnerabilidade pode ser descrita como alterações aparentes no desenvolvimento físico e psicológico de uma pessoa que se submeteu a situações ou eventos estressores (Masten, 2014; Rutter, 1990). Assim, a vulnerabilidade, vista como pobreza, falta de apoio, violência e pouco recurso oferecido pelo contexto, aumenta a probabilidade de um resultado negativo acontecer na presença de risco (Coimbra & Fontaine, 2015; Koller et al., 2006; Masten, 2014).

Dessa forma, os fatores de proteção são as características pessoais ou do contexto em que a pessoa está inserida, como a relação com redes de apoio, que fortalecem os adolescentes e lhes dão suporte para lidar com situações-problema (Coimbra & Fontaine, 2015). Esses fatores não atuam isoladamente, mas interagem para colaborar na manutenção ou mudança de comportamento, desenvolvendo uma experiência de proteção às situações de risco e auxiliando na solução dos problemas (Poletto & Koller, 2008). Em contrapartida, os fatores de risco estão relacionados com eventos e características negativas da vida e sua presença aumenta as chances de problemas físicos, emocionais e sociais de se manifestarem (Masten, 2014). Assim, esses fatores tendem a aumentar a vulnerabilidade dos indivíduos em situações de riscos, embora cada adolescente possa reagir de maneiras diferentes a esses estímulos (Poletto & Koller, 2008). À vista disso, a resiliência se dá a partir das interações entre a vulnerabilidade e a proteção,

determinada pelos atributos individuais, familiares e sociais, num processo dinâmico (Santos et al., 2019).

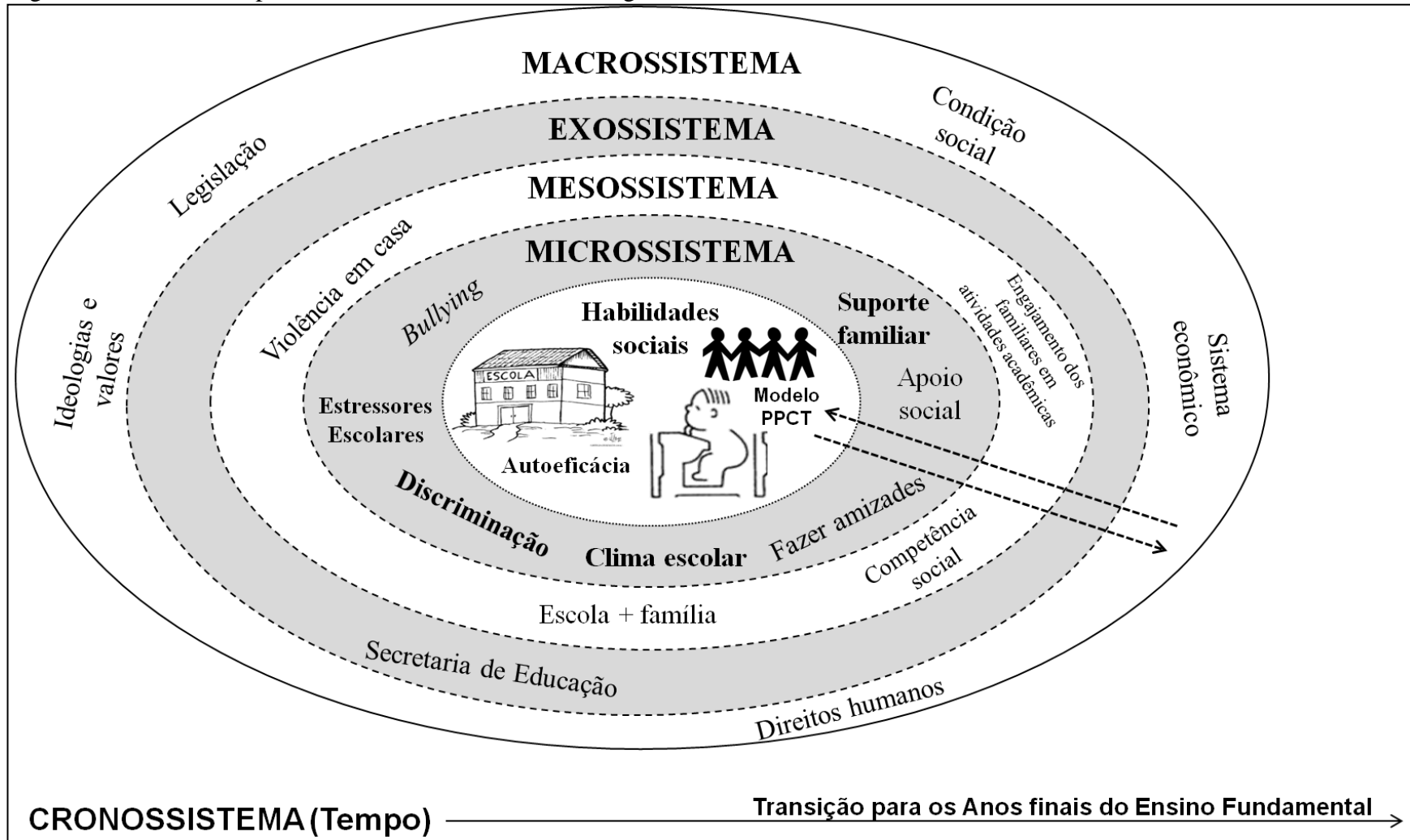
De acordo com Ungar et al. (2019), quando vista ecologicamente, a resiliência é influenciada pelos diferentes contextos e culturas, fornecendo ferramentas que estão associadas a melhores resultados de desenvolvimento. Assim, na adolescência, a resiliência resulta de um conjunto de interações que ajudam a enfrentar os obstáculos e tomar as melhores decisões a partir de sete grandes categorias de recursos: (1) materiais, que se refere ao acesso de jovens a assistência financeira, educação, alimentação, abrigo, vestuário, assistência médica e emprego. Assim, quando essa necessidade básica é atendida, os jovens demonstram mais resiliência do que aqueles que têm acesso limitado a esses recursos (Gradinger & Strohmeier, 2015); (2) relações de apoio, que se refere aos relacionamentos significativos com amigos, familiares, professores e membros da comunidade que fornecem uma variedade complexa de apoio. Formar relacionamentos de confiança com outras pessoas oferece aos jovens que experimentaram ou estão passando por traumas um sentimento de pertencimento, apoio emocional e sentimentos de amor, compaixão e confiança (Ungar et al, 2008); (3) uma identidade pessoal desejável e autoestima, que diz respeito ao desenvolvimento de pensamentos sobre si, crenças pessoais, objetivos, valores e perspectivas de futuro positivos. Dessa forma, adolescentes que percebem a escola como um meio de alcançar seus objetivos futuros e que percebem um senso de domínio sobre suas atividades escolares tendem a ser mais engajados na escola melhorando seu desempenho acadêmico (Shek & Ma, 2012); (4) experiências de poder e controle, que se referem ao senso de agência pessoal e coletiva; por exemplo, se um adolescente acredita que pode controlar e mudar sua vida, as pesquisas sobre resiliência mostraram que essa maior crença no controle pessoal tendem a demonstrar comportamento resiliente com mais frequência do que adolescentes que não se percebem capazes (Hippe, 2004); (5) adesão às tradições culturais, que refere-se ao envolvimento dos jovens com a cultura tradicional ou uma cultura popular proporcionando maior sentimento de pertencimento; (6) experiências de justiça social, que se refere a forma como os jovens interpretam formas de preconceito, discriminação e empoderamento. Estudos sobre discriminação racial e étnica mostraram que jovens que possuem fortes identidades raciais e étnicas são mais capazes de lidar de forma eficaz quando experimentam situações de discriminação (Abbassi-Zoabi, 2012; Bellmore, Nishina, You, & Ma, 2012; Coelho & Coelho, 2015); e finalmente, (7) experiências de coesão social com outras pessoas, que é descrita como experiências de espiritualidade ou sentimento de que sua vida tem significado de outras maneiras, inclusive que sua presença é importante e notada. Por isso, um sentimento de pertencimento na escola pode criar entre os



estudantes um senso simultâneo de coesão fora e dentro da escola (Ungar et al., 2019). Em virtude disso, o presente estudo focará no suporte do ambiente familiar e do clima escolar como relação de apoio, as crenças de autoeficácia geral e acadêmica como identidade e senso de agência pessoal e por último a percepção da discriminação cotidiana como experiência de coesão e justiça social. Assim, esse conjunto de interações poderá ajudar os estudantes a enfrentarem os obstáculos e se adaptarem.

A TBDH, ao estudar o desenvolvimento contextualizado, permite que a resiliência seja melhor compreendida, pois amplia os diversos contextos que a pessoa está inserida (Morais & Koller, 2004). Assim, os fatores de risco e proteção, já mencionados, também auxiliam no entendimento das variáveis presentes no 6º ano do EF, contribuindo para a compreensão dos caminhos desenvolvimentais como um fenômeno multideterminado por aspectos pessoais, contextuais e relacionais. De tal modo, esses constructos possibilitam compreender como as relações afetam e são afetadas pelos adolescentes que experienciam o início da trajetória dos anos finais do EF. Para compreender como ocorrem essas interações entre os adolescentes, seus familiares e a escola, será usado o modelo bioecológico de Bronfenbrenner em seus quatro aspectos multidirecionais que são inter-relacionados, o modelo *Processo, Pessoa, Contexto e Tempo* (PPCT). A Figura 1 apresenta as variáveis focalizadas do presente estudo juntamente com a TBDH e a teoria da Resiliência.

Figura 1 - Variáveis do presente estudo e a teorias bioecológica do desenvolvimento humano e da resiliência.



### 2.3 Modelo PPCT e o 6º ano do Ensino Fundamental

As relações dos adolescentes que estão no 6º ano do EF podem ser analisadas conforme a TBDH e alguns dos seus principais conceitos que interagem entre si, denominados de Modelo PPCT. Esses quatro conceitos influenciam o desenvolvimento e simultaneamente são influenciados por ele (Bronfenbrenner, 1988/2005).

Segundo Bronfenbrenner (1979/2002), as mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento da pessoa envolvem transformações duradouras nas suas ações, percepções e atividades. Nesse sentido, a percepção da pessoa em relação ao seu ambiente é fundamental para um desenvolvimento saudável. A partir dessa relação, a pessoa que se desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, se torna mais motivada e é capaz de se envolver em atividades que revelam as suas propriedades (Bronfenbrenner, 1979/2002). De acordo com o modelo bioecológico, as *transições ecológicas* ocorrem quando há uma mudança de posição de uma pessoa no seu ambiente ecológico, como consequência mudanças de papéis, de *status* e do próprio ambiente, ou ainda da combinação desses eventos (Bronfenbrenner, 1979/2002).

Todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento da pessoa estão relacionadas ao núcleo do modelo, o *Processo*, principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O desenvolvimento humano realiza-se através dos *processos proximais*, a partir de formas peculiares de interação recíprocas entre o organismo e o ambiente, que operam ao longo do tempo e que são os principais motores do desenvolvimento (Bronfenbrenner e Morris, 1998). Os *processos proximais* diferem de acordo com as características individuais e do contexto, tanto espacial quanto temporal (Bronfenbrenner, 1988/2005).

Os *processos proximais* se tornam eficazes quando uma pessoa se envolve com uma atividade com regularidade e por períodos prolongados de tempo, sendo progressivamente mais complexa. Além disso, devem ocorrer interações recíprocas entre a pessoa que se desenvolve e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato, os quais também devem estimular a atenção, a curiosidade e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por exemplo, quando os responsáveis pelo aluno estabelecem uma rotina para estar auxiliando-o nas atividades escolares, propiciam o surgimento dos *processos proximais* que, por sua vez, podem promover o desenvolvimento de competências acadêmicas no adolescente. Essas relações são denominadas de *díades*, pois envolvem duas pessoas que prestam atenção nas atividades uma da outra e delas participam (Bronfenbrenner, 1979/2002).

O surgimento dos *processos proximais* é facilitado pelas propriedades das díades. A *reciprocidade* é a primeira propriedade e se refere às influências mútuas entre as pessoas que compartilham uma atividade. A segunda é o *equilíbrio de poder*, no qual se caracteriza pela possibilidade de um dos participantes da díade influenciar mais o outro em um período de tempo ou num ambiente. E, finalmente, a terceira propriedade que é a *relação afetiva* que se desenvolve entre as pessoas, sendo constituída por afetos positivos, negativos, mútuos, simétricos ou complementares (Bronfenbrenner, 1979/2002). A probabilidade de um processo evolutivo ocorrer é aumentada quanto mais positiva forem as relações de uma díade (Bronfenbrenner, 1979/2002). Assim, com o estabelecimento de relações diádicas é possível que uma pessoa se desenvolva melhor e ainda produza uma mudança no outro. Esse efeito é denominado de *efeito de primeira ordem*, pois envolve relações diretas e influências mútuas entre as pessoas da díade. Logo, influências indiretas que produzem mudança no desenvolvimento de uma pessoa são chamadas de *efeitos de segunda ordem*, por exemplo, a dificuldade de relacionamento no trabalho dos pais pode interferir nas relações entre pais e filhos, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos (Bronfenbrenner, 1979/2002). Deste modo, a família e a escola são ambientes propícios para a ocorrência de *processos proximais*, pois possibilita a formação de diversas díades (mãe-filho, pai-filho, professor-aluno, amigo-aluno) que funcionam como suporte do ambiente familiar promovendo habilidades sociais e o fortalecimento de crenças de autoeficácia (Maltais et al., 2015).

Por fim, os *processos proximais* se tornam os principais motores do desenvolvimento, estando associados aos outros três componentes do modelo: a *Pessoa*, o *Contexto* e o *Tempo* (Bronfenbrenner, 1979/2005). Desta maneira, os *processos proximais* ocorrem o tempo todo e podem, dependendo das suas características ocasionar dois tipos de resultados no desenvolvimento: resultados de competência e de disfunção (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Os resultados de *competência* ocorrem por meio da aquisição de habilidades socioemocionais, cognitivas, físicas e da capacidade de dirigir o próprio comportamento ou de outras pessoas. Já os resultados de *disfunção*, ocorrem diante das dificuldades em manter comportamentos de autocontrole em diferentes momentos (Bronfenbrenner & Evans, 2000). De acordo com Bronfenbrenner e Evans (2000), ambientes que são caracterizados por excesso de estímulos, instabilidade e imprevisibilidade podem prejudicar a eficácia dos *processos proximais* e diminuir os resultados de competências no desenvolvimento, na proporção que aumentam os resultados de disfunção.

Diante do exposto, as variáveis que podem influenciar os *processos proximais* no presente estudo favorecendo resultados de competência são o clima escolar e o suporte do ambiente familiar. Em contrapartida, as variáveis que podem influenciar resultados de

disfunção são os estressores escolares e a discriminação cotidianda percebidos pelos adolescentes que vivenciam a transição escolar no 6º ano do EF.

No que tange ao segundo elemento do modelo bioecológico, a *pessoa* faz referência ao fenômeno de constâncias e mudanças ao longo da vida e características do indivíduo em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Bronfenbrenner reconheceu a relevância dos fatores biológicos e genéticos, porém deu especial atenção às características pessoais que os indivíduos trazem com eles para as situações sociais (Martins & Szymanski, 2004). Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que as características da *pessoa* influenciam a forma, o conteúdo e a direção dos *processos proximais* e, também os resultados do desenvolvimento. No modelo bioecológico são propostos três tipos de características da *pessoa* que tem maior capacidade de influenciar o desenvolvimento pelas suas capacidades de interferir no poder e na direção dos *processos proximais*, ao longo do curso da vida: (a) a *força*, relacionada às disposições que podem colocar os *processos proximais* em movimento e dar continuidade a sua operação, envolve características que contribui tanto para o desenvolvimento de competências quanto de disfunção (Bronfenbrenner & Morris, 1998); (b) os *recursos*, que são características que influenciam o desenvolvimento, mas não se relacionam com a disposição seletiva para a ação. Constituem os componentes biopsicossociais que influenciam a capacidade do organismo para engajar-se efetivamente em *processos proximais*, podem envolver deficiências que limitam ou inibem o desenvolvimento, como doença mental e deficiência física, mas também envolvem habilidade, experiência e conhecimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998); e por último, (c) as *demandas*, que contemplam aspectos que convida ou desencoraja reações do contexto social que pode nutrir ou romper a operação de *processos proximais*. A aparência física, idade, sexo e etnia são exemplos de características físicas que sofrem influências das crenças, valores e papéis sociais estabelecidos pela cultura em que a pessoa em desenvolvimento vive e que podem estar associados a processos de discriminação (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), em relação à *força*, as características que geram competência são chamadas de *desenvolvimentais geradoras* e contemplam a disposição para engajar-se em atividades solitárias ou coletivas e prontidão para seguir metas em longo prazo. No que tange a resultados de disfunção, são chamadas de *características desenvolvimentais disruptivas*, que envolvem impulsividade, distração, falta de habilidade para adiar gratificações imediatas, agressividade e dificuldade em manter o autocontrole (Bronfenbrenner & Morris, 1998). No presente estudo, as habilidades sociais e as crenças de autoeficácia dos adolescentes que estão passando para os anos finais do EF foram consideradas como *características desenvolvimentais* que podem expandir ou retrair o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e influenciar os *processos proximais*. Nesse sentido, as

características da *pessoa* influenciarão o curso dos *processos proximais* e, conseqüentemente, a capacidade interacional do indivíduo com os contextos (Diniz & Koller, 2010).

O terceiro elemento, o *contexto*, é caracterizado por um evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento. O *contexto* é classificado em quatro subsistemas socialmente organizados que auxiliam a nortear o ser em crescimento: *Microsistema*, *Mesosistema*, *Exossistema* e *Macrossistema*. Da forma como esses elementos estão dispostos, auxiliam a descrever e analisar os contextos de vida, proximais e distais do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1993).

O *microsistema* refere-se ao ambiente onde há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais que são experienciados face a face pela pessoa em desenvolvimento como, por exemplo, a família e a escola (Bronfenbrenner, 1979/2002). É no contexto dos *microsistemas* que operam os *processos proximais*, produzindo e sustentando o desenvolvimento, embora a eficácia dos padrões de desenvolvimento dependa da estrutura e do conteúdo desses *processos* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). No presente estudo, baseado na perspectiva da TBDH, a escola e a família são considerados microsistemas, fazendo parte do contexto de interação dos estudantes. De acordo com Pereira-Silva e Dessen (2003), as interações que o *microsistema* estabelece são as que conduzem as mais significativas implicações para o desenvolvimento do indivíduo, embora outros sistemas como a comunidade e o local de trabalho dos pais também contribuam para o processo de desenvolvimento. Entender a relação escola-família possibilita um maior entendimento dos contextos que perpassam pelo indivíduo.

O *mesosistema* diz respeito às inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa interage de forma ativa, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes (Bronfenbrenner, 1979/2002). Por exemplo, a aproximação dos profissionais da escola com as famílias dos alunos afeta de maneira positiva os adolescentes. Cada transição tem conseqüências para o desenvolvimento da pessoa pelo fato de ela se engajar em novas atividades e novos tipos de estruturas sociais (Bronfenbrenner, 1979/2002).

Já o *exossistema*, consiste na aliança entre dois ou mais *contextos*, entretanto o indivíduo em desenvolvimento não se encontra nele inserido. É o caso, por exemplo, do ambiente de trabalho dos responsáveis que, embora seja distal aos estudantes, acaba por afetá-los indiretamente. Assim, quando a empresa permite que o responsável pelo aluno saia antes do término do expediente para pegá-lo por estar febril na escola, ela contribui para que esse indivíduo seja cuidado da melhor maneira por esse responsável. Ou quando o ambiente de trabalho interfere no comportamento parental, isto é, quando os pais têm um dia estressante no ambiente de trabalho e ficam menos disponíveis a dar um cuidado de qualidade para seus filhos (Bronfenbrenner, 1979/2002).

Por fim, num nível mais distante situa-se o *macrossistema*, abrangendo o complexo de sistemas encaixados e interconectados. O *macrossistema* é composto pelo conjunto de ideologias, valores e crenças, religiões formas de governo e culturas presentes no cotidiano que influenciam indiretamente o cotidiano da pessoa em desenvolvimento, tais como as práticas pedagógicas que são determinadas pelas legislações de determinada cultura e influenciam o processo de ensino-aprendizagem no microsistema escolar (Bronfenbrenner, 1979/2002). Por isso, a necessidade de entender, por exemplo, a forma como os estudantes do EF são abordados pelas políticas públicas.

Finalmente, o *tempo* ou cronossistema, que é uma dimensão incorporada aos demais elementos dessa teoria, na qual apresenta três níveis distintos: *microtempo*, *mesotempo* e *macrotempo* (Bronfenbrenner, 1979/2005). O cronossistema é a estrutura que adiciona dimensões de periodicidade às estruturas existentes, ao captar as mudanças do meio, o grau de estabilidade ou mudanças na vida dos indivíduos face aos eventos ambientais e as transições que ocorrem ao longo da existência (Collodel-Benetti et al., 2013). O estudo do tempo tem uma importância crucial para a investigação dos *processos proximais*, pois esses necessitam de regularidade para possibilitarem resultados do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000). A TBDH destaca que o *microtempo* refere-se à continuidade e descontinuidade observada nesses *processos*. Já o *mesotempo* vincula-se por meio de intervalos de tempos mais amplos e o *macrotempo*, engloba as expectativas e eventos de mudança dentro da sociedade mediante gerações impactando o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979/2005).

O estudo do desenvolvimento humano busca de forma integrada analisar aspectos da vida do indivíduo, como o tempo histórico ao qual vive os ambientes aos quais participa direta e indiretamente e todas as relações interpessoais que mantém próximo a ele (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As vivências que ocorrem nos ambientes podem influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento dos estudantes em vários aspectos, desde a amplitude e profundidade de seu capital intelectual até seu bem-estar psicológico, até as influências dos pares em seu desenvolvimento (Eccles & Roeser, 2011; Eres & Bilasa, 2016).

A partir desses pressupostos, baseado no modelo biosocioecológico e da resiliência, entende-se que os recursos pessoais (habilidades sociais e crenças de autoeficácia) e do contexto (suporte do ambiente familiar e clima escolar), assim como a baixa percepção dos estressores escolares e da discriminação cotidiana estão relacionadas a bons resultados escolares e socioemocionais de estudantes. Assim, o estudo proposto tem como objetivo investigar fatores de proteção e de risco em estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. A seguir são descritas as relações estabelecidas entre as variáveis focalizadas no presente estudo e a perspectiva bioecológica e da resiliência.

### **3 HABILIDADES SOCIAIS E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA: CARACTERÍSTICAS BIOPSISSOCIAIS E FATORES DE PROTEÇÃO INTERNOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O 6º ano, início da trajetória dos anos finais do EF, presente na vida desses adolescentes, é uma etapa importante que desafia estudantes tanto academicamente quanto na vida interpessoal (Cassoni et al., no prelo). Esse percurso tem sido reconhecido como um ponto de viragem que pode ser angustiante (Duchesne et al., 2012), principalmente pelas mudanças importantes na configuração escolar, por terem mais disciplinas acadêmicas, maior cobrança por parte dos professores, além de uma transformação em suas vivências sociais (Cassoni, 2017; Duchesne et al., 2012), associada à fase de desenvolvimento da adolescência. É na adolescência que os relacionamentos interpessoais sofrem grandes modificações e as relações com o grupo de pares se intensificam, tornando-se muito relevantes (Loureiro et al., 2013). Enquanto alguns ultrapassam essa etapa com adaptação saudável e apresentando processos de resiliência, outros, contudo, revelam dificuldades em resolver diversas tarefas pertinentes a nova fase (Haack et al., 2012, Vargas, 2009). Mediante esta diversidade, se torna evidente que as características biopsicossociais, e não necessariamente apenas a idade, podem afetar o desenvolvimento pessoal e acadêmico que vinculam os ambientes sociais e todos os outros contextos, aos quais podem romper ou favorecer processos de crescimento psicológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, a forma de se adaptar ou enfrentar de forma negativa ou positiva a cada situação dependerá de variáveis que ora se fortalecem, ora são enfraquecidas diante das manifestações da PPCT (Polleto & Koller, 2008; Martins & Szymanski, 2004).

O desenvolvimento de competências pessoais e sociais durante a adolescência podem promover autonomia e relacionamentos sociais positivos, fazendo com que os adolescentes consigam ultrapassar as dificuldades desse período (Haack et al., 2012; Zappe & Dell'Aglio, 2016). Por isso, compreender as autopercepções dos estudantes, incluindo a avaliação de recursos pessoais, sentimentos sobre si e reações emocionais, auxiliam na minimização de comportamentos problemáticos e promovem comportamentos mais positivos (Roehrs, Maftum, & Zagonel, 2010).

É a partir das relações entre as características biopsicológicas da *pessoa* e as propriedades físicas, sociais e culturais dos seus contextos, historicamente situados, que a pessoa pode ampliar e modificar a sua maneira de perceber, seja com o ambiente físico, seja com as relações sociais (Bronfenbrenner, 1979/2002). Assim, o processo de aprendizagem e expansão da competência social acontece ao longo da vida mediante interações sociais



recíprocas e respeitadas (França-Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2017). Em alguns casos, há a necessidade de se aprimorar essas habilidades, devido alguns déficits percebidos ao longo do desenvolvimento, pois alguns meios sociais não promovem práticas sociais justas e igualitárias (Murta et al., 2013).

As habilidades sociais e as crenças de autoeficácia, como fatores de proteção dos estudantes, podem ser vistas como características de *recurso*. Deste modo, as características dos alunos influenciarão o engajamento nos *processos proximais*, a interação face a face entre pessoas, objetos e símbolos. Tais fatores estarão atrelados a maior percepção de suporte familiar, de professores e da comunidade (Juliano & Yunes, 2014; Marturano & Gardinal-Pizato, 2015), assim como estão associados ao bom desempenho acadêmico (Costa & Fleith, 2019; Valentini & Laros, 2014).

### 3.1 Habilidades sociais nos anos finais do Ensino Fundamental

As habilidades sociais são expressas em comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme características de cada contexto, cada cultura e cada tempo histórico. Contribuem para o desempenho e competência social, para a emissão de comportamentos aceites socialmente, promovendo relações interpessoais benéficas (Del Prette & Del Prette, 2017). Apesar de estarem correlacionadas com as características pessoais de consciência social e responsabilidade, elas não são traços de personalidade (Del Prette & Del Prette, 2017), podendo, por conseguinte, ser desenvolvidas, aprendidas e promovidas. As habilidades sociais são aprendidas e alteradas ao longo da vida por meio dos processos a que as pessoas estão expostas. Assim, uma pessoa pode desenvolver tanto um repertório elaborado de comportamentos efetivos na produção de reforçadores ou um repertório deficitário, ou seja, limitado e com falhas de fluência ou proficiência de desempenho (Del Prette & Del Prette, 2011; Del Prette, Monjas, & Caballo, 2006). Um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das habilidades sociais é o contexto escolar e/ou educacional. Ele fornece ferramentas e oportunidades para que os alunos possam aprender sobre suas responsabilidades e potencialidades (Comodo, Del Prette, & Del Prette, 2017; Murta, Del Prette, & Del Prette, 2010).

O contexto escolar requer diversas habilidades interpessoais que uma vez apresentadas pelos alunos vão influenciar o seu desempenho acadêmico e integração social (Feitosa, Del Prette, & Del Prette, 2012; Lopes, Del Prette, & Del Prette, 2013, Marturano & Gardinal-Pizato, 2015).

Segundo Del Prette e Del Prette (2005) existem três conceitos principais que precisam ser elucidados e distinguidos: (a) *desempenho social* que se aplica a comportamentos que ocorre em uma interação social; (b) *habilidades sociais* que são as classes dos comportamentos sociais existentes no repertório do indivíduo que são requeridas para um desempenho socialmente competente; e (c) *competência social*, considerada um atributo avaliativo do desempenho. Assim, o campo teórico-prático das habilidades sociais busca identificar, definir, avaliar e promover essas habilidades e os demais fatores associados ao julgamento da competência social do indivíduo (Del Prette & Del Prette, 2001). De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), esse campo busca examinar a associação entre um repertório bem elaborado ou deficitário com o desenvolvimento saudável e/ou com diferentes quadros disfuncionais. Portanto, procura compreender as etapas de desenvolvimento ao longo da vida e as possibilidades da promoção de habilidades sociais por meio de programas estruturados (Comodo et al., 2017).

Além disso, é importante ter em linha de conta que um bom repertório de habilidades sociais depende também de três dimensões: (a) a *cultural*, que diz respeito às regras, padrões de conduta e crenças valorizadas por determinado grupo social; (b) a *situacional*, que trata do contexto físico aonde ocorrem às interações; e (c) a  *pessoal*, que abarca os componentes comportamental, cognitivo-afetivo e o fisiológico, além de características como idade, sexo, aparência física e formação acadêmica (Del Prette & Del Prette, 2001; Del Prette & Del Prette, 2005). Como vimos, de acordo com a TBDH, o desenvolvimento é considerado sistêmico e dinâmico, passível de múltiplas trajetórias, uma vez que contextos diversos produzem formas diferenciadas de desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Portanto, ambas as teorias assumem a complexidade do desenvolvimento humano, buscando compreender a rede de relações que ocorrem em diferentes contextos e os processos envolvidos (Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2015). Assim, no campo das habilidades sociais, a compreensão e a promoção da competência social implicam reconhecer a influência dessas dimensões que configuram os diversos contextos de inserção e suas peculiaridades impactando o desenvolvimento (Del Prette & Del Prette, 2011).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005) existem classes e subclasses de habilidades sociais relevantes que podem servir de base para avaliação do repertório de adolescentes, cada uma delas composta por outras subclasses: (1) *autocontrole e expressividade emocional*, que envolve reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos; (2) *civilidade*, que é a capacidade de cumprimentar pessoas, despedir-se, seguir regras e chamar os outros pelo nome; (3) *empatia*, que contém observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro; (4) *assertividade*,

que é formada por expressar sentimentos negativos, falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões; (5) *fazer amizades*, que trata de fazer perguntas pessoais, responder perguntas oferecendo informação livre e elogiar; (6) *solução de problemas interpessoais*, que contempla a redução de conflitos e dificuldades comportamentais e emocionais; (7) *habilidades sociais acadêmicas*, que é seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes e aguardar a vez de falar.

No presente estudo, foram investigadas algumas classes de habilidades sociais em estudantes do 6º ano do EF, por ser um período relevante para o aprimoramento de habilidades que já foram aprendidas na infância, bem como para a manutenção de interações interpessoais funcionais, principalmente com os pares e familiares (Fernandes et al., 2018; Jovarini et al., 2018). Para os adolescentes as interações positivas são importantes, já que é nessa fase de desenvolvimento que acontece a formação de novas amizades. A relação entre pares, por exemplo, pode proporcionar apoio social e possibilitar ao adolescente melhor percepção dos conceitos e crenças que tem a respeito de si mesmo, a autoeficácia (De Souza, Rodríguez, & Antoni, 2014). Nesse sentido, é importante que os adolescentes desenvolvam classes de habilidades sociais que os auxiliem a embasar a construção de uma identidade flexível e saudável, bem como contribua para o manejo de emoções, tomada de decisões, saber ouvir e pensar criticamente, favorecendo a formação de vínculos para relacionamentos mais estáveis (Murta et al., 2012; Murta et al., 2010). O bom repertório e a competência em habilidades sociais são aspectos importantes na interação entre os pares, professores e outros adultos, principalmente nos períodos de transição escolar, favorecendo o autoconhecimento associado ao desempenho social (Cassoni, 2017; Santos & Soares, 2016). Além disso, as habilidades sociais influenciam o ajustamento dos adolescentes diante de uma variedade de situações adversas que têm sido identificadas de forma sistemática na investigação da resiliência psicológica (Coimbra & Fontaine, 2015; Rutter, 1990).

De acordo com a literatura, os déficits de habilidades sociais estão associados a problemas e alguns transtornos psicológicos, tais como depressão, ansiedade, isolamento social, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem e consumo de substâncias psicoativas (Campos, Del Prette, & Del Prette, 2018; Wagner & Oliveira, 2015), constituindo-se como fatores de risco para o funcionamento psicossocial do indivíduo. Por isso, é urgente diagnosticar e compreender padrões interpessoais que possam estar associados a diferentes transtornos, favorecendo o planejamento de programas de prevenção e promoção de saúde

mental e desenvolvimento socioemocional dos adolescentes (Domitrovich et al., 2017; Leme, Valentini, Campos, Del Prette, & Del Prette, 2017).

Estudos indicam que adolescentes com habilidades sociais apresentam aumento de autocontrole e abordagem social-sexual, considerados importantes para adaptação social, descoberta da sexualidade e convivência na escola (Pereira-Guizzo, Del Prette, Del Prette, & Leme, 2018). Além disso, estes estudantes são capazes de desenvolverem habilidades de assertividade e cooperação, favorecendo um ambiente mais acolhedor (Stivanin & Carnio, 2017). Na mesma perspectiva, as habilidades sociais foram associadas negativamente à evasão e abandono escolar, distorção idade-série e reprovações repetitivas (Achkar, Leme, Benevides, & Yunes, 2017; Achziger & Bayer, 2018; Fernandes et al., 2018). Portanto, o desenvolvimento de habilidades sociais pode proporcionar um repertório mais elaborado e abrangente, favorecendo um desenvolvimento mais positivo e contribuindo para competência acadêmica (Ferreira, Carvalho, & Senen, 2016).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2017) a produção de conhecimento no campo teórico-prático das habilidades sociais contribui para a investigação, intervenção e avaliação, principalmente em contextos escolar e familiar. Já é descrito na literatura, que um repertório maior de habilidades sociais tende a facilitar e favorecer o desempenho em diferentes áreas de desempenho (Bartholomeu, Montiel, Néia, & Silva, 2016), incluindo o desempenho escolar (Feitosa et al., 2012; Ferreira et al., 2016). Alguns estudos indicam que problemas comportamentais e acadêmicos na infância podem manter-se na adolescência quando os estudantes e seus pais apresentam *déficits* em habilidades sociais (Berry & O'Connor, 2010; Jovarini et al., 2018). Assim, é importante que as pesquisas investiguem essas variáveis durante os anos finais do EF.

### **3.2 Pesquisas sobre habilidades sociais nos anos finais do Ensino Fundamental**

Visto que várias mudanças costumam ocorrer no período da adolescência, os estudantes precisam desenvolver habilidades sociais para responder às demandas sociais adequadamente. Alguns estudos indicam que desenvolver as habilidades sociais no microsistema escola exerce grande importância no combate à evasão e abandono escolar, distorção idade-série e progressivas reprovações (Achkar et al., 2017; Fernandes et al., 2018). No contexto internacional, Ng-Knight et al. (2016) examinaram a habilidade social de autocontrole em alunos na transição escolar do EF, considerando o suporte dos pais. Os dados foram coletados em três momentos com estudantes (idade média de 11,30), pais e professores de 10 escolas na

Inglaterra. Os resultados mostraram que a habilidade social de autocontrole diminuiu ao longo do tempo. Embora, as mudanças físicas aumentem a capacidade dos adolescentes para a consciência emocional, autocontrole e empatia, o desenvolvimento emocional é fortemente influenciado pelo contexto (Spencer, 2003). Para os autores, as taxas mais baixas de autocontrole estão associadas ao nível de escolaridade, problemas emocionais e de comportamento, relação entre pares e adaptação ao EF. Além disso, níveis mais elevados de hostilidade dos pais estavam associados com menor autocontrole nos alunos. De acordo com os autores, os adolescentes com menos autocontrole apresentaram mais dificuldade de adaptação durante a transição, no entanto, o suporte parental foi capaz de amenizar o impacto negativo desse período, proporcionando melhor trajetória de desenvolvimento ao final do estudo (Ng-Knight et al., 2016).

Em outro estudo longitudinal, Gregson et al. (2017) procuraram investigar o aconselhamento parental, as habilidades sociais e aceitação pelos pares de estudantes americanos na transição do EF. Os dados foram coletados em dois momentos (T1 = antes e T2 = após 10 meses da transição) com 123 alunos (idade média de 12,03). Os resultados mostraram que as habilidades sociais e aceitação pelos pares foram estáveis de T1 para T2. Para os autores, a estabilidade das habilidades sociais e da aceitação por pares pode ser explicada pelo fato dos estudantes terem dificuldade em lidar com as mudanças biopsicossociais da adolescência que se mantêm durante esse período. Os dados evidenciaram também que apesar da angústia dos adolescentes em fazer a transição para a independência, os pais permaneciam influentes em seus cursos de vida em muitos domínios. Por isso, mais uma vez, se sublinha a importância da qualidade dos relacionamentos entre pais e filhos na trajetória de desenvolvimento, mesmo nesta faixa etária. Os autores afirmam que independente da estabilidade das habilidades sociais, essas são precursores que permitem aos adolescentes receber e utilizar o aconselhamento parental e, assim, melhorar o relacionamento com seus pares. De acordo com os autores, os estudantes que já possuíam comportamentos socialmente adequados não tinham tanta necessidade da aceitação pelos pares, nem tanta necessidade de aconselhamento parental, sendo mais autorregulados (Gregson et al., 2017).

Em um estudo transversal, Achtziger e Bayer (2018) examinaram as relações entre autocontrole, gênero e rendimento acadêmico, nas disciplinas de Alemão e Inglês (estereotipadas como disciplinas femininas) e Matemática (estereotipada como disciplina masculina). Os dados foram coletados com 350 estudantes do 5º e 6º ano de sete escolas nas quais os alunos são selecionados pela mais alta faixa do sistema educacional da Alemanha. Dentre os resultados, os altos níveis de autocontrole previram alto rendimento acadêmico, no

entanto, as meninas apresentaram maiores níveis que os meninos. Nas disciplinas de Inglês e alemão, das escolas em que não havia pré-seleção para matrículas, e Alemão das escolas com seleção, as meninas apresentaram melhores rendimentos acadêmicos e maiores níveis de autocontrole que os meninos. Não houve diferença de gênero, no autocontrole, na disciplina de Matemática. Segundo os autores, os alunos necessitam desenvolver habilidade de autocontrole para um rendimento acadêmico satisfatório. Visto que o autocontrole permite aos estudantes manter o foco ao se confrontarem com situações adversas, controlando sua ansiedade, como por exemplo, evitar dispersão nas atividades escolares (Achtziger & Bayer, 2018).

No que tange ao contexto nacional, Cassoni (2017) avaliou o impacto da transição escolar nos anos finais sobre as habilidades sociais em estudantes. Os dados foram coletados em dois momentos (antes e depois da transição do 5º para o 6º ano) com 379 alunos (idade média de 10,60) de escolas públicas. Os resultados evidenciaram a diminuição na responsabilidade, empatia e no total das habilidades sociais do 5º para o 6º ano. De acordo com Cassoni (2017), a diminuição das habilidades sociais pode ser verificada no rompimento das amizades com os colegas antigos e na percepção da diminuição do suporte dos adultos significativos para os estudantes, o que ocasiona dificuldades acadêmicas e interpessoais no curso da transição.

Em um estudo transversal, Longhini, Rios, Peron e Neufeld (2017) categorizaram as habilidades sociais em adolescentes de uma escola pública. Participaram do estudo 196 estudantes com idades entre 12 e 14 anos, sendo 36,7% meninos ( $M = 12,31$ ,  $DP = 0,21$ ) e 63,3% meninas ( $M = 12,60$ ,  $DP = 0,56$ ). Os resultados ressaltaram dificuldades e baixa frequência na emissão de comportamentos socialmente habilidosos para a maioria dos estudantes. Entretanto, a amostra feminina demonstrou maior prejuízo no repertório de habilidades sociais quando comparada com a amostra masculina. De acordo com os autores, considerou-se a hipótese de que o resultado é reflexo da vulnerabilidade social destes adolescentes e que, possivelmente, a amostra feminina tinha maior autoconsciência em relação aos seus atributos quando comparada a amostra do sexo masculino (Longhini et al., 2017).

Na mesma vertente, Campos et al. (2018) avaliaram a diferença das habilidades sociais entre o sexo e o nível socioeconômico de 642 adolescentes com idade entre 12 e 14 anos. Os resultados mostraram que as habilidades sociais de empatia e autocontrole na amostra feminina foram reduzidas quando comparado com a amostra masculina e não houve diferença estatisticamente significativa quanto ao nível socioeconômico. Segundo os autores, as diferenças encontradas entre os sexos em relação as habilidades de empatia, que estão intimamente ligadas às gentilezas e ao cuidado com o outro, e a habilidade de autocontrole, que

está relacionada as escolhas que requerem uma resposta autocontrolada, refletem o papel da cultura, ao modelar diferentemente comportamentos sociais entre homens e mulheres (Campos et al., 2018).

Em outro estudo, Fernandes et al. (2018) avaliaram o desempenho escolar de 311 alunos do EF (idade média de 14,03 anos) através das habilidades sociais, do suporte da família, de professores e de pares. Os resultados indicaram que as habilidades sociais se associaram positivamente com o desempenho escolar dos estudantes. Segundo as autoras, no contexto da transição escolar, o apoio social leva a bons resultados acadêmicos, e as habilidades sociais amenizam os impactos negativos que esta transição pode ocasionar. Assim, as habilidades sociais podem estimular a capacidade de tomada de decisão e a diminuição de comportamentos disfuncionais e de risco, auxiliando o desempenho escolar (Fernandes et al., 2018).

Por último, Machado, Alves e Caetano (2020) verificaram a relação de habilidades sociais e estresse levando em consideração variáveis como sexo, idade, tipo de escola e série. Participaram do estudo estudantes com idade entre 15 e 18 anos, sendo 53,6% meninas. Os resultados indicaram que mais de 50% dos estudantes apresentaram necessidade de treinamento de habilidades sociais e que meninos apresentaram mais sintomas de estresse. Além disso, houve correlação entre estresse e as variáveis sexo, idade e tipo de escola, assim como também entre a emissão de habilidades sociais e o tipo de escola frequentada. De acordo com os autores, meninas buscam mais a resolução do problema, enquanto meninos, buscam ter mais interações interpessoais, o que diminuiria os sintomas de estresse em meninas (Machado et al., 2020).

Nota-se que a revisão de literatura apresentou resultados díspares sobre habilidades sociais em estudantes que atravessaram o EF (Campos et al., 2018; Fernandes et al., 2018; Longhini et al., 2017; Machado et al., 2020). Os dados são divergentes possivelmente em função dos instrumentos utilizados, das características dos contextos, da amostra ou do período de coleta. Além disso, quando os dados são avaliados indiretamente podem induzir certo viés na avaliação. Somado a isso, verificou-se a necessidade de mais estudos sobre habilidades sociais nos anos finais do EF, visto que a maior parte dos estudos que envolvem as habilidades sociais concentra-se em crianças na transição para os anos iniciais ou estudantes que estão na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Ainda assim, os estudos apresentados indicam que as habilidades sociais, aprendidas e desenvolvidas no âmbito de competência social, interferem positivamente na qualidade das relações (Achtziger & Bayer, 2018; Campos et al., 2018; Cassoni, 2017; Fernandes et al., 2018; Gregson et al., 2017; Longhini et al., 2017; Machado et al., 2020; Ng-Knight et al., 2016). Além disso, adolescentes que conseguem desenvolver as habilidades sociais de autocontrole, empatia e assertividade, costumam apresentar mais

facilidade de adaptação durante a sua trajetória escolar (Ng-Knight et al., 2016; Spencer, 2003). Assim, considerando o microsistema escola desse estudo, no que diz respeito aos alunos, as habilidades sociais vêm contribuir para o desempenho escolar, minimizando as taxas de distorção idade-série, evasão e abandono escolar.

### **3.3 Crenças de autoeficácia geral e acadêmica nos anos finais do Ensino Fundamental**

Os estudantes que passam por transições escolares podem apresentar mudanças nas crenças de autoeficácia, aumentando ou diminuindo as percepções de sucesso ou insucesso e a probabilidade de evasão escolar (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011; Dantas, Guerreiro-Casanova, Azzi, & Benassi, 2015; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011). De uma forma geral, pode ocorrer uma diminuição da percepção de autoeficácia tanto na transição para o Ensino Médio (Caprara et al., 2011; Guerreiro-Casanova, Ferreira, & Azzi, 2015; Leal, Melo-Silva, & Teixeira, 2015), quanto na entrada para o Ensino Superior (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Nunes & Noronha, 2009). Os desafios colocados por estas transições, podem abalar a convicção de ter as capacidades necessárias para ser bem sucedido, em particular na ausência de suporte de pais, professores e outras pessoas significativas. São escassos os estudos em âmbito nacional sobre crenças de autoeficácia em estudantes que estão nos anos finais do EF. No entanto, compreender os meios pelos quais a autoeficácia é construída, possibilita ao aluno melhorar o uso de estratégias de estudo para melhorar a aprendizagem (Dantas et al., 2015). Em vista disso, a pesquisa pela temática é necessária para entender as características dos estudantes e dos seus contextos no momento da transição, ora com resultados positivos, ora negativos.

A autoeficácia é compreendida como crenças individuais a respeito das próprias capacidades de organização e execução de determinadas ações no intuito de alcançar um resultado determinado (Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008; Ferreira et al., 2016). Tais crenças podem influenciar as escolhas que as pessoas fazem e os cursos de ação que prosseguem (Bandura et al., 2008). De acordo com Bandura (2006), a autoeficácia é a capacidade que os indivíduos têm de perceber o quanto podem fazer algo, sendo um determinante crítico sobre como as pessoas regulam seus próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos.

O indivíduo lida com todos os aspectos envolvidos na situação e não se restringe a análise a partir das habilidades envolvidas na ação, mas a partir do julgamento sobre a possibilidade de lidar com os diferentes contextos que podem ocorrer (Azzi & Polydoro, 2010). A crença percebida sofre mudanças em razão da própria dinâmica de interações da pessoa com



o ambiente, por isso a importância de entender em quais contextos os alunos passam (Bandura, 2006). Além disso, ajuda a determinar os esforços que as pessoas irão gastar em uma atividade, quanto tempo deverão perseverar quando confrontados aos obstáculos e seus processos de resiliência em face de situações adversas (Caprara et al., 2011). Desse modo, a autoeficácia exerce uma notável influência na aprendizagem, pois sustenta o esforço, a persistência e as aspirações dos alunos, levando a resultados escolares satisfatórios, sendo aliás um preditor mais forte destes do que a própria aptidão (Caprara et al., 2011).

Segundo Bandura (2006), as crenças de autoeficácia regulam as ações humanas intencionais ao agir sobre os processos cognitivos, afetivos, motivacionais e de escolha. Dessa forma, o estabelecimento das metas será influenciado tanto pela avaliação da própria capacidade como pelos processos motivacionais do indivíduo (Azzi, 2014). Assim, quanto mais forte for a percepção de autoeficácia, mais altos serão os desafios que as pessoas estabelecem para si e mais firme será o compromisso em atingir os objetivos estabelecidos, fazendo com que os níveis de estresse e ansiedade possam ser melhor gerenciados (Azzi, 2014). De tal modo, as crenças favoráveis de autoeficácia tendem a facilitar o desenvolvimento dos potenciais das pessoas, uma vez que essas se esforçam para a realização das ações (Bandura, 2006). Além disso, as crenças de autoeficácia podem favorecer a motivação, o engajamento, a persistência, o envolvimento na tarefa e por fim, a aprendizagem (Costa & Fleith, 2019).

À vista disso, o campo educacional tem sido alvo de muitas investigações da crença de autoeficácia, mais precisamente, no tocante às atividades inerentes ao aprender (Azzi & Polydoro, 2010; Zimmerman, 1995). Neste campo, a autoeficácia acadêmica tem sido definida como as crenças dos alunos sobre suas capacidades de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações relacionadas aos aspectos intelectuais e de aprendizagem (Bandura, 1993). Essas crenças desempenham um papel importante na motivação humana, no bem-estar e nas realizações pessoais no ambiente escolar. Estudantes mais autoeficazes aplicam-se mais nas tarefas escolares ainda que encontrem dificuldades, têm mais otimismo e menos ansiedade e, em consequência, apresentam melhores resultados acadêmicos (Iaochite, Costa Filho, Matos, & Sachimbombo, 2016; Coimbra & Fontaine, 2010; Martins, Coimbra, Fontaine, & Barrera, 2018). O sucesso dos alunos em como atingir a excelência acadêmica está relacionado à motivação para aprender, sendo um constructo fortemente associado aos processos motivacionais (Bzuneck & Boruchovitch, 2016). Estudantes que confiam mais em suas capacidades são mais dedicados, conseguem ser mais autorregulados na tarefa da aprendizagem, despendem maior esforço para atingir os objetivos e procuram cumprir os prazos estabelecidos (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Iaochite et al.,

2016; Martinelli e Sassi, 2010). Os desempenhos acadêmicos são altamente influenciados e preditos pela percepção dos educandos do que eles acreditam que são capazes de realizar. Assim, as crenças de autoeficácia acadêmica ajudam a determinar o que eles podem fazer com o conhecimento e as habilidades que já possuem (Brito & Souza, 2015; Martinelli & Sassi, 2010).

As crenças de autoeficácia acadêmica podem mudar ao longo do desenvolvimento estudantil e são construídas em diferentes domínios a partir da interpretação de informações obtidas na trajetória do indivíduo (Bandura, 2006). Existem quatro principais fontes de crenças de autoeficácia, a saber: (1) *experiência direta*, que é a fonte de informação mais importante de autoeficácia, pois se baseia na realização do indivíduo a partir do resultado obtido, da característica da tarefa e das condições contextuais; (2) *experiência vicária*, quando as pessoas constroem julgamentos acerca das próprias capacidades através das informações obtidas por meio da observação e comparação com modelos sociais; (3) *persuasão social*, quando os indivíduos criam e desenvolvem crenças de autoeficácia por meio de incentivos dos outros, que podem ser feitos de forma verbal ou não verbal; e (4) *estados físicos e emocionais*, que diz respeito à percepção da ansiedade, do estresse, do cansaço, da dor, da alegria, ou do bem-estar que pode ocorrer antes ou durante uma determinada atividade. Logo, observa-se, então, que os estudantes entendem e interpretam suas experiências anteriores (experiência direta), recebem as mensagens e o investimento do meio social sobre sua aprendizagem (persuasão social), além de observarem os outros realizando suas tarefas (experiência vicária). Assim, a maneira como se sentem ou pensam sobre suas emoções (estados físicos e emocionais) pode determinar como realizarão suas atividades escolares (Butz & Usher, 2015). Neste contexto, Ahn, Usher, Butz e Bong (2016) destacaram como a família, os professores e os pares funcionam como importantes fontes de autoeficácia através da experiência vicária e da persuasão social no desenvolvimento escolar. Para os autores, a fonte que impacta com mais força a autoeficácia acadêmica são as fornecidas pelos professores, tendo em vista que a persuasão social verbal advinda seria a mais poderosa, pela sua autoridade, na modelagem dos comportamentos e dos pensamentos dos estudantes sobre sua eficácia nos estudos (Ahn et al., 2016).

### **3.4 Pesquisas sobre crenças de autoeficácia nos anos finais do Ensino Fundamental**

As crenças de autoeficácia podem influenciar o desempenho na solução de problemas matemáticos, interferindo na formação do processo de ensino-aprendizagem em alunos do 6º ano e levando a crenças sobre si mais favoráveis (Brito & Souza, 2015). De tal forma, quando

os alunos conseguem perceber o que a instituição de ensino oferece, há aumento da autoeficácia e melhora no desempenho acadêmico (Daily et al., 2019). O que corrobora com o estudo de Silva, Beltrame, Viana, Capistrano e Oliveira (2014), onde o desempenho acadêmico está relacionado com níveis mais elevados de autoeficácia em alunos do EF, mostrando a relevância de trabalhar esse assunto visto suas repercussões sobre motivação e aprendizagem. Assim, as crenças de autoeficácia podem funcionar como mediadores únicos na relação entre o envolvimento dos pais e o afeto positivo dos adolescentes, sendo um recurso promotor de desenvolvimento positivo (Yap & Baharudin, 2016).

De uma forma geral, as pessoas só se envolvem em atividades nas quais se sentem competentes e evitam aquelas que pensam que não são capazes. Assim, a trajetória escolar não está determinada apenas pela expectativa do que pode ser feito, mas outras variáveis podem influenciar essas escolhas e fortalecer ou enfraquecer a autoeficácia. Características sociodemográficas, como o sexo, os níveis de escolaridade e socioeconômico, podem afetar a autoeficácia de estudantes e impactar os desfechos (Coimbra & Fontaine, 2010).

Martins et al. (2018) encontraram que o nível de escolaridade dos pais parece ser um preditor positivo de autoeficácia acadêmica em estudantes portugueses. No entanto, Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2011) verificaram que estudantes com pais com nível superior ou fundamental se assemelhavam quanto à percepção de autoeficácia acadêmica, sugerindo que mais importante que o nível de escolaridade dos pais, é a expectativa que esses colocavam quanto ao sucesso escolar de seus filhos (Guerreiro-Casanova et al., 2011). O nível socioeconômico da família também apresenta uma correlação positiva com as crenças de autoeficácia acadêmica (Coimbra & Fontaine, 2010), o que torna o suporte familiar ainda mais relevante quando os estudantes advêm de condições socioeconômicas mais baixas (Berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, 2017). Outro estudo encontrou que o gênero masculino está associado a crenças mais altas de autoeficácia em jovens brasileiros sugerindo uma maior desigualdade de gênero, visto que em outros países, as meninas costumam ter melhores resultados escolares, o que pode aumentar a autoeficácia acadêmica (Martins et al., 2018). Estudos que permitem compreender a trajetória de estudantes em situação de vulnerabilidade - maior probabilidade de abandono e insucesso escolar - podem propiciar elementos importantes para o desenvolvimento de estratégias de intervenção com o intuito de fortalecer a autoeficácia e construir uma educação igualitária, por essa via, a inclusão social.

No contexto internacional, García-Fernández, Inglés-Saura, Herrero et al. (2016) analisaram se a autoeficácia acadêmica predizia o autoconceito. Participaram 860 estudantes chilenos. Os resultados indicaram que a autoeficácia acadêmica previu positivamente as

percepções dos alunos nas relações com pessoas do sexo oposto, pessoas do mesmo sexo e com seus pais. Da mesma forma, a autoeficácia previu positivamente a autoestima dos estudantes. Segundo os autores, o papel das relações interpessoais positivas no fortalecimento das crenças de autoeficácia acadêmica é fundamental. Assim, ao desenvolverem suas crenças de autoeficácia os discentes fortalecem sua autoestima sobre seu desempenho acadêmico (García-Fernández et al., 2016).

Em conformidade, Herrera e Moreno (2017) relacionaram as crenças de autoeficácia ao rendimento acadêmico de 492 estudantes dos anos finais do EF no Chile. Os resultados apresentaram correlação estatisticamente significativa positiva entre rendimento e autoeficácia. Os estudantes com maior pontuação na escala de autoeficácia obtiveram maior desempenho acadêmico no ano letivo, por outro lado, alunos com baixo desempenho acadêmico possuem menor pontuação para autoeficácia. Para os autores, consolida-se a ideia de que os procedimentos cognitivos e metacognitivos são fundamentais para a aprendizagem, pois permitem o desenvolvimento de práticas de autorregulação que garantem o alcance dos objetivos acadêmicos (Herrera & Moreno, 2017).

Em um estudo longitudinal, Stocker e Faria (2018), analisaram as crenças de autoeficácia e o rendimento escolar em estudantes portugueses ao longo dos anos finais do EF. Os dados foram coletados em três momentos, com intervalo de um ano entre eles, com 433 alunos (idade entre 14 e 18). Os resultados indicaram um aumento progressivo das crenças de autoeficácia no terceiro ano de pesquisa quando comparado com o primeiro. Para as autoras, as dimensões causais contribuíram de forma relevante para a formação de expectativas no contexto escolar (autoeficácia), tal acontecimento pode ter por base o caráter microanalítico da autoeficácia. Ou seja, a expectativa de autoeficácia pode depender tanto do contexto, da situação e, mais especificamente, da tarefa a realizar. Assim, as variáveis motivacionais parecem assumir um papel central para a competência e para o sucesso acadêmico, necessitando de agenciamento positivo em relação aos alunos por parte das comunidades escolares, familiares e dos encarregados de educação. De acordo com as autoras, esse resultado indica a importância da promoção da autoeficácia no contexto acadêmico, uma vez que a autoeficácia foi avaliada como principal preditor do rendimento escolar (Stocker & Faria, 2018).

No contexto nacional, o estudo transversal de Achkar et al. (2017) comparou o desempenho escolar em relação a indicadores de risco, tais como, reprovação escolar e violência intra e extrafamiliar e indicadores de proteção, como habilidades sociais, autoeficácia e apoio social. Participaram 400 estudantes com idade entre 11 e 17 anos, dos três últimos anos do EF de escolas no estado do Rio de Janeiro. Os resultados mostraram que os alunos com

baixo desempenho escolar apresentaram menores níveis de autoeficácia que os alunos com médio e alto desempenho escolar, evidenciando que podiam não se sentir capazes de realizar as atividades escolares e seus objetivos com êxito. Por outro lado, estudantes com desempenho elevado apresentaram mais habilidades sociais de empatia, autocontrole, civilidade e no total, comparados aos anteriores. Para as autoras, as relações interpessoais mais próximas, desenvolvidas pela família, professores e grupos de amigos, desde que atenda as dimensões éticas e morais, interferem positivamente nas crenças de autoeficácia e no desempenho escolar dos discentes (Achkar et al., 2017).

Em consonância, Falcão, Leme e Moraes (2018) testaram um modelo de predição para autoeficácia acadêmica nos anos finais do EF. Participaram 491 alunos com idade entre 11 e 16 anos ( $M = 13,31$  anos,  $DP = 1,17$ ), de ambos os sexos que frequentavam os últimos anos do EF de escolas de uma cidade do estado de Minas Gerais. A análise de regressão hierárquica indicou que o relacionamento professor-aluno (clima escolar) e as habilidades sociais de empatia, desenvoltura social e autocontrole foram preditores da autoeficácia acadêmica ( $R^2=30$ ). Para as autoras, intervenções com objetivo de ampliar crenças de autoeficácia acadêmica nos alunos podem ter como ponto de partida o fortalecimento das relações interpessoais por meio do desenvolvimento de habilidades sociais principalmente de empatia, autocontrole e desenvoltura social (Falcão et al., 2018).

Assim, conforme revisão de literatura (e.g., Achkar et al., 2017; Falcão et al., 2018; García-Fernández et al., 2016; Herrera & Moreno, 2017; Stocker & Faria, 2018), foi possível constatar poucos estudos voltados para a investigação das crenças de autoeficácia no contexto escolar brasileiro, em particular, pesquisas que contemplassem sua relação com alunos dos anos finais do EF. A crença de autoeficácia é considerada variável pontual quando se trata de promover processos de aprendizagem no desenvolvimento humano (Franco & Rodrigues, 2018; Braun-Lewensohn, 2015). Por isso, a identificação dessas crenças em adolescentes que estão passando por momentos de adversidades podem auxiliar em processos de resiliência e adaptação a nova etapa. Portanto, torna-se necessário investigar como esse constructo se apresenta nesse microsistema, tendo como recorte estudantes que acabaram de fazer a transição para os anos finais do EF, de modo a contribuir para o desempenho escolar, minimizando ou eliminando a percepção de fracasso escolar desses estudantes.

#### 4 SUPORTE DO AMBIENTE FAMILIAR, CLIMA ESCOLAR, ESTRESSORES ESCOLARES E DISCRIMINAÇÃO COTIDIANA: PROCESSOS E CONTEXTOS, FATORES DE PROTEÇÃO E DE RISCO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na TBDH, a passagem dos anos iniciais para os anos finais do EF pode ser vista como uma transição ecológica porquanto implica uma mudança de papel e/ou de contexto. Assim sendo, as tarefas adaptativas inerentes à transição escolar podem ser concebidas em referência a essas mudanças, desde que se considere a perspectiva da *pessoa* em desenvolvimento (Cassoni, 2017; Elias, 1989). Segundo Bronfenbrenner (1979/2002), é importante na investigação do desenvolvimento a forma como o ambiente e as relações interpessoais são percebidos. A saber, o modo como os estudantes enfrentam os desafios e se adaptam à transição está diretamente relacionado à forma como eles percebem os seus microssistemas, sobretudo a escola e a família (Carvalho-Barreto, 2016). Por isso, a transição ecológica tende a ser mais positiva quando os alunos percebem que estão recebendo apoio. Em decorrência disso, o estudo das mudanças inerentes à transição deve levar em conta a perspectiva dos estudantes, como agentes e participantes ativos no processo (Cassoni, 2017).

A passagem pelos anos finais do EF implica na pessoa em desenvolvimento e em suas relações com os microssistemas, atravessada pelo cronossistema e permeada por influências do macrossistema, como práticas culturais e políticas públicas (Cassoni, 2017; Teixeira, 2015). O microssistema envolve o conjunto de relações entre a pessoa e o meio mais proximal. Assim, a família e a escola são consideradas microssistemas para os estudantes (Bronfenbrenner & Morris, 1998), uma vez que se perfazem em dois contextos relevantes na educação e no desenvolvimento do indivíduo, cada um com papel fundamental. Desse modo, ambos precisam andar paralelamente e construir vínculos de parceria, possibilitando o desenvolvimento dos alunos em seus aspectos acadêmicos e socioemocionais, principalmente no que concerne à vida estudantil (Carvalho, 2018).

No microssistema família, os *processos proximais* podem ser exemplificados pelas relações que o adolescente estabelece com os pais, irmãos e demais membros. Assim, as interações presentes no ambiente familiar podem ser consideradas exemplos de *processo proximais* que, dependendo da qualidade, pode resultar em efeitos de competência ou de disfunção (Bronfenbrenner, 1979/2002). De acordo com Leusin, Petrucci e Borsa (2018), um clima familiar positivo pode resultar em efeitos de competência, como habilidades sociais, empatia e competência acadêmica. Já um clima familiar negativo pode resultar em importantes

efeitos de disfunção, como a ocorrência de problemas emocionais e comportamentais, além de outros padrões de interação social disruptivos (Bolsoni-Silva, Marturano, & Freiria, 2010; Leme et al., 2015).

Em relação ao microsistema escola, esse é um espaço singular de educação que potencializa a construção de cidadania e promoção de saúde mental (Santana & Koller, 2004). A escola representa um espaço de convívio social onde são construídas principalmente as interações entre os pares e professores (Polônia & Dessen, 2005). Assim, esse microsistema pode contribuir também com a socialização dos estudantes, para torná-los aptos para o mundo do trabalho como indivíduos produtivos e também para que possam se incorporar à vida adulta e pública como cidadãos (Dutra-Thomé, Leme, Pereira, Dias, & Koller, 2017; Mendes & Pontes, 2016). Entretanto, características pessoais de cada indivíduo também influenciam o desenvolvimento positivo dentro desse contexto. Nesse sentido, Lisboa e Koller (2004) ressaltam que “a escola é o cenário privilegiado que reúne jovens, desenvolvimento humano e aprendizagem” (Lisboa e Koller, 2004, p. 155).

Dessa forma, os microsistemas emergem como sistemas fundamentais para desencadear processos evolutivos da pessoa. Embora não sejam os únicos, nem ajam de forma isolada, atuam como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social (Dessen & Polônia, 2007; Schwartz et al., 2013). Por isso, as relações interpessoais que acontecem dentro dos microsistemas contribuem para o bem-estar, aumentando o autoconceito e as crenças de autoeficácia, constituindo, desse modo, a necessidade de pertencer a um lugar (Dessen & Polônia, 2007; Spilt, Leflot, & Colpin, 2018).

#### **4.1 Suporte familiar nos anos finais do Ensino Fundamental**

O suporte familiar é um construto importante na vida do indivíduo, visto que, como vimos, a família é um dos principais contextos, junto com a escola, de desenvolvimento humano onde ocorrem às primeiras interações sociais do indivíduo e é nela que se inicia a aprendizagem de conceitos, regras e práticas culturais (Bronfenbrenner, 1988/2005; Guidetti & Martinelli, 2017). De acordo com Bradley, McKelvey e Mansell (2011), o suporte do ambiente familiar pode ser afetivo, educativo e material e está relacionado ao contexto escolar. Resumidamente, para os autores, o suporte do ambiente familiar se caracteriza também pelo envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos, definindo horários, supervisionando o estudo, mantendo contato regular com professores e estando disponíveis para ajudar (Bradley et al., 2011; Guidetti & Martinelli, 2017).

Assim, as experiências dos estudantes em casa podem proporcionar oportunidades de experiência e desenvolvimento dos adolescentes, influenciando na qualidade da aprendizagem, devido ao apoio socioemocional que recebem, tornando-os mais habilidosos socialmente (Bradley et al., 2011; Leal et al., 2015). Nesse sentido, o conceito de suporte familiar voltado para as questões escolares é um construto multifacetado, que engloba o envolvimento parental em diversos aspectos (Guidetti & Martinelli, 2017). O aspecto afetivo compreende a dimensão subjetiva, aos pensamentos e sentimentos expressos na relação com os pais, como sentir-se amado por eles, receber elogio pelo desempenho escolar satisfatório e participar da vida familiar. No que tange ao aspecto educativo, é considerado como a organização da rotina diária em diferentes momentos, como fazer a lição ou ter horários definidos para dormir e fazer as refeições. Por fim, o aspecto material que visa os recursos materiais e físicos disponíveis no ambiente familiar, como livros, brinquedos, materiais escolares e espaço para a realização das atividades escolares (Bradley et al., 2011; Guidetti & Martinelli, 2017), ou, cada vez mais evidente a sua importância, a disponibilidade de acesso e uso da informação *online*, com equipamento e rede adequada.

Pesquisas que envolvam redes de suporte familiar, suas características e principais consequências ao longo do desenvolvimento humano podem contribuir para a compreensão dos processos formadores e estruturais dessas redes frente às situações adversas e fatores de risco (Gregson et al., 2017; Walters, 2018). Nessa perspectiva, os pais podem exercer uma influência social significativa sobre os adolescentes (Maltais et al., 2017), visto que esse suporte é primordial para o desenvolvimento, pois auxilia o repertório de habilidades e amplia as crenças de autoeficácia, que podem ajudar nas atitudes e comportamentos positivos (Cheng, Mendonça, & Farias, 2014; Beets, Cardinal, & Alderman, 2010). À vista disto, as experiências familiares têm forte impacto no desenvolvimento dos adolescentes e a percepção positiva das relações de apoio em casa e na escola mostram-se fortes preditores para níveis mais baixos de transtornos psicológicos na adolescência (Rueger, Malecki, Pyun, Aycocock, & Coyle, 2016). Por isso, podem funcionar como fator de proteção de grande importância na esfera dos comportamentos agressivos e antissociais, diminuindo a agressividade para com seus pares (Marsh, McGee, & Williams, 2014).

Em um estudo sobre suporte familiar, D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005) avaliaram a relação das dificuldades de aprendizagem em crianças encaminhadas para atendimento psicológico em razão do baixo desempenho escolar. De acordo com os autores, os recursos presentes no ambiente mostraram indícios de que mecanismos de proteção estão associados ao suporte familiar, o que contribui para atenuar as dificuldades de aprendizagem.



Assim, a família pode direcionar positivamente o aprendizado escolar, a motivação da criança para os estudos e o desenvolvimento de competências interpessoais que garantem um bom relacionamento com professores e pares (D'Ávila-Bacarji et al., 2005).

De acordo com Brown e Bakken (2011), os pais podem desempenhar um papel importante como gerenciadores de oportunidades para os seus filhos, como monitores das relações sociais dos adolescentes e promotores sociais. Assim, os pais podem assumir um papel importante como gerenciadores efetivos para fornecer orientações para o desenvolvimento de habilidades nos adolescentes para tomarem decisões competentes de um modo cada vez mais independente (Brown & Bakken, 2011; Shaffer & Kipp, 2012).

É evidente que a família é uma estrutura que sofre constantes modificações ao longo da evolução social e econômica num contexto histórico de um país. Em virtude disso, é necessário entender as transformações que resultam na família contemporânea atual, marcada pela mudança de relações e papéis (Hoevel, 2018; Santos, 2018). A interação parental é investigada pelos seus possíveis efeitos sobre o repertório comportamental, principalmente nos filhos (Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblasa, Martínez-Ferrerb, & Parra-Pérez, 2018). Nesse sentido, as relações parentais podem tanto maximizar o repertório de habilidades sociais como podem, inadvertidamente, estimular os problemas de comportamento em adolescentes (Cassoni, 2017; Sabbag & Bolsoni-Silva, 2015).

Dentro do paradigma ecológico de Bronfenbrenner, os sistemas de família e de pares desempenham papéis significativos nas trajetórias de desenvolvimento dos indivíduos. Estudos sugerem que altos níveis de suporte familiar e de pares estão associados à transição escolar adequada (Hampden-Thompson & Galindo 2017; Waters, Lester, & Cross 2014). Por isso, apesar da revisão de literatura sobre desenvolvimento humano e aprendizado apresentar lacunas e controvérsias, há um consenso de que a competência dos alunos e as tendências comportamentais adaptativas dependem da qualidade da estimulação e do apoio socioemocional que elas experimentam (Bradley et al., 2011; Leusin et al., 2018). Por isso, o oferecimento de um adequado suporte pelo grupo familiar favorece a superação de possíveis dificuldades para obter sucesso diante da aprendizagem formal e de possíveis dificuldades que possam surgir (Bradley et al., 2011; D'Ávila-Bacarji et al., 2005). Como na adolescência existe uma motivação na busca por novos relacionamentos e recursos, nesse período a rede tende a se expandir (Seibel et al., 2017). Assim, as peculiaridades da rede de relações familiares acompanham movimentos de adaptação a novas etapas do ciclo vital (Seibel et al., 2017; Waters et al., 2014). Portanto, estar atento às diferentes etapas experienciadas pela família mostra-se

importante para a compreensão das transformações na identificação e busca de relações de apoio.

Em virtude disso, quando os adolescentes percebem que estão inseridos na relação e que podem contar com a ajuda de pessoas que se importam com eles, tendem a se sentirem mais protegidos em situações de adversidades, promovendo estratégias de enfrentamento positivas e adaptação às mudanças (Teixeira, 2015). Os estudos no domínio da resiliência evidenciam a importância para o ajustamento, em particular em situações de maior risco, do suporte social familiar providenciado por pelo menos uma figura parental ou elemento da figura alargada (ex. avós), que providencie estrutura e relações calorosas e que tenha expectativas elevadas em relação à criança ou jovem (Masten, 2015). Assim, sendo a adolescência, um período de mudanças na vida do ser humano, o suporte familiar se torna crucial nessa etapa (Alves & Dell’Aglia, 2015). Por isso, torna-se relevante estudar o apoio familiar em estudantes do 6º ano do EF, uma vez que estas interações podem influenciar de forma direta na adaptação dessa nova etapa.

#### **4.2 Pesquisas sobre suporte familiar nos anos finais do Ensino Fundamental**

Diversos aspectos do cotidiano familiar são importantes, incluindo desde o clima e organização do lar até o envolvimento direto dos pais com a vida escolar dos estudantes (Carneiro, Silva, Rizzoli, & Silva, 2015). Apesar da configuração de recursos mudarem à medida que as crianças se desenvolvem, os efeitos do ambiente familiar têm sido identificados nos diferentes níveis de ensino, inclusive nas transições escolares (Cassoni, 2017; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Da mesma forma, o envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos parece ser um preditor significativo de progresso acadêmico (Carneiro et al., 2015; Costa, Montiel, Bartholomeu, Murgo, & Campos, 2016). Ademais, a maior percepção do suporte familiar pode impactar o desempenho escolar dos alunos, influenciar a percepção do clima escolar, aumentar as crenças de autoeficácia e diminuir os sintomas de estresse dos alunos, auxiliando-os ao longo da trajetória acadêmica (Camargo, Calais, & Sartori, 2015; Fleith, 2016; Moreira et al., 2018; Oriol et al., 2017). Assim, os 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 (Maltais et al., 2017). Em contrapartida, a falta de apoio familiar pode ser um dos fatores que contribui para o insucesso escolar desses alunos (Batista, Seabra, & Nascimento, 2015).

No contexto internacional, Oriol et al. (2017) avaliaram o suporte familiar e de pares na satisfação com a transição escolar dos anos finais do EF em alunos de diferentes países (Chile, Coreia do Sul, Estados Unidos e Argélia) por meio de um estudo longitudinal. Os dados foram coletados em dois momentos (T1 = antes e T2 = depois da transição ao 6º ano) com 8.923 estudantes (idade média de 11 anos). Os resultados mostraram que o suporte familiar foi maior após a transição. De acordo com os autores, o apoio dos pares na etapa da pré-adolescência faz parte do contexto social que mais impacta o estudante, entretanto, o suporte parental se torna mais necessário para um desenvolvimento mais positivo. Assim, esses resultados sugerem que mesmo os adolescentes tendo necessidade de serem aceitos por seus pares, o suporte parental continua a ser fundamental e a interferir em todo processo. Os dados da pesquisa reforçam a ideia de que o suporte parental é fundamental para auxiliar os adolescentes a adquirir recursos para lidarem com as mudanças que estão por vir na transição, visto que a família tem influência no autoconceito, na autoimagem e na satisfação relacionada à experiência escolar (Oriol et al., 2017).

Na mesma perspectiva, Maltais et al. (2017) avaliaram a competência acadêmica e o suporte materno em estudantes na transição para os anos finais do EF por meio de um estudo longitudinal. Os dados foram coletados em dois momentos (T1 = no 6º ano e T2 = 7º ano) com 627 alunos canadenses (idade média de 11.83). Os resultados mostraram que o suporte materno e a competência acadêmica foram maior ao 7º ano. À luz dos resultados, o apoio materno acessível e aberto à discussão foi mais sensível a criar condições que estimulavam a regulação emocional durante a transição escolar para os anos finais do EF, pois facilitaram o processo de socialização dos filhos. Para os autores, o apoio materno foi essencial para proporcionar estratégias de superação às dificuldades encontradas pelos alunos no momento da transição para os anos finais (Maltais et al., 2015).

Em outro estudo, Affuso, Bacchini e Miranda (2017) avaliaram a contribuição do suporte familiar relacionado à escola, motivação e autoeficácia acadêmica para o desempenho escolar de adolescentes. Os dados foram coletados em dois momentos (T1 = 6º ano e T2 = 7º ano) com 501 estudantes (idade média de 11, 17 anos) do EF e seus respectivos pais de cinco escolas da Itália. Os resultados mostram que as meninas se sentiam mais motivadas para estudar durante a trajetória de desenvolvimento do que os meninos. Além disso, o suporte familiar foi associado positivamente à motivação e à autoeficácia acadêmica e ambas as variáveis influenciaram o desempenho acadêmico. De acordo com os autores, maximizar o suporte familiar por meio de intervenções como o aumento da cooperação entre família-escola, envolvimento dos pais em atividades institucionais (por exemplo, conselho dos pais) e não

institucionais (por exemplo, organizar e acompanhar os alunos em excursões) pode ter impacto positivo na motivação, na autoeficácia acadêmica e no bem-estar dos adolescentes, melhorando assim o desempenho acadêmico (Affuso et al., 2017).

Heredia Jr, Gonzalez, Rosner, Castillo e Ojeda (2017) avaliaram as associações de solidão, relacionamentos (apoio de pares e apoio familiar) e bem-estar entre alunos dos anos finais do EF. Participaram do estudo 394 estudantes latinoamericanos (idade entre 12 e 15 anos,  $M = 13,52$ ;  $DP = 0,63$ ). Os resultados demonstraram que os alunos mais velhos tinham níveis significativamente mais baixos de bem-estar do que os alunos mais jovens, e que o apoio dos pares e da família estavam relacionados ao bem-estar apenas entre os alunos com alto índice de solidão. De acordo com os autores, o apoio dos pares é um contribuinte importante para o bem-estar dos alunos durante o EF e que os alunos que conseguem recorrer ao suporte familiar tem a capacidade ampliada de resolver os estressores relacionados à escola. Ademais, um estudante que está sozinho pode não sofrer as consequências da insatisfação social se sentir que pode recorrer aos colegas e parentes em busca de apoio. Por sua vez, esses alunos podem relatar uma maior sensação de bem-estar e podem ser mais capazes de se adaptar em seu ambiente escolar (Heredia Jr et al., 2017).

No contexto nacional, Batista et al. (2015) analisaram a percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação. Participaram do estudo 40 alunos com idade entre 13 e 17 anos, sendo 27,5% do 6º, 42,5% do 7º, 27,5% 8º e 2,5% 9º ano do EF. Os resultados revelaram baixo nível de percepção familiar pelos estudantes. Segundo os autores, a falta de apoio familiar contribui para o insucesso escolar desses alunos (Batista et al., 2015).

Em consonância, Costa et al. (2016) avaliaram as relações entre suporte familiar e desempenho de leitura e escrita de estudantes do Maranhão. Participaram do estudo 102 alunos com idade entre 8 e 10 anos ( $M = 9,0$ ;  $DP = 0,77$ ). Os resultados mostraram que a autonomia familiar e a adaptação familiar explicam o desempenho em português. De acordo com os autores, o incentivo dos pais e a percepção dos alunos de que os pais auxiliam nas rotinas escolares, interação e fornecem materiais, bem como incentivam a leitura, favorecendo o melhor desempenho em português (Costa et al., 2016).

Nota-se que o suporte familiar pode encorajar a autoconfiança que facilita a exploração de situações novas e exigentes (Affuso et al., 2017; Costa et al., 2016; Heredia Jr et al., 2017; Maltais et al., 2017). Essa combinação de crenças a respeito de si e uma disposição exploratória podem encorajar adolescentes a interpretar suas experiências nos anos finais do EF como positivas (por exemplo, sentir que poderiam lidar com tarefas e completá-las com sucesso), que sustentariam, ou até mesmo melhorariam as percepções de competência acadêmica (Maltais et

al., 2017). Assim, a necessidade de suporte durante os anos finais do EF ligada a um sentimento positivo acerca de si próprio, proporcionado pelas pessoas que gostam do indivíduo e que acreditam nas suas capacidades se reflete como uma importante fonte de autoeficácia (Bandura, 2006).

A qualidade das relações familiares (suporte familiar positivo) é uma variável mediadora para o comportamento pró-social (Valdés-Cuervo et al., 2018). Por isso, o suporte familiar percebido positivamente é capaz de promover emoções morais, como a empatia e a vergonha, o que acarretaria em comportamentos mais prossociais (Valdés-Cuervo et al., 2018). Esses dados corroboram com o estudo de Walters (2018) que indicam que uma variável cognitiva social como a autoeficácia, pode ser parcialmente responsável pelos efeitos inibidores da delinquência em adolescentes por causa do suporte familiar (Walters, 2018).

Em razão desses dados, as relações entre as crenças de autoeficácia e o suporte familiar dos adolescentes que estão passando pelos anos finais do EF devem ser avaliadas para melhor compreensão dessa trajetória. O suporte familiar pode funcionar como uma fonte de autoeficácia, na medida em que, a partir de um contexto percebido como apoiante, estejam presentes verbalizações que promovam a confiança do indivíduo nas suas próprias capacidades (Almeida & Melo-Silva, 2011; Costa et al., 2016; Heredia Jr et al., 2017; Valdés-Cuervo et al., 2018; Vieira & Theotônio, 2018). Em outras palavras, o suporte familiar pode ser considerado um fator de proteção relevante, capaz de aumentar o bem-estar dos adolescentes envolvidos na transição escolar e ajudá-los a se adaptarem com mais êxito, promovendo o fortalecimento das crenças de autoeficácia (Hampden-Thompson & Galindo 2017; Keay, Lang, & Frederickson, 2015; Muscarà, Pace, Passanisi, D'Urso, & Zappulla, 2018; Waters et al., 2014).

A revisão de literatura demonstrou desfechos diferentes na percepção do suporte familiar em estudantes que estão nos anos finais do EF (Affuso et al., 2017; Batista et al., 2015; Costa et al., 2016; Heredia Jr et al., 2017; Maltais et al., 2015; Oriol et al., 2017). Tendo consciência dessa complexidade, entende-se que a família pode desempenhar um papel decisivo na educação formal e informal dos estudantes e servir de apoio para seus comportamentos positivos quando for adulto (Cassoni, 2017; Guidetti & Martinelli, 2017; Maltais et al., 2017; Oriol et al., 2017). Entretanto, na adolescência, pode ocorrer um distanciamento dos pais e mais aproximação com os pares devido à autonomia que recebem e a necessidade de serem aceitos por seus similares. Para Cassoni et al. (2020), a percepção da diminuição do suporte dos adultos significativos para os estudantes ocasiona diminuição das habilidades sociais e dificuldades no curso da transição. Nesse sentido, os fatores familiares geradores de risco ou proteção dependem do contexto no qual o núcleo familiar está inserido quanto dos seus aspectos

intraindividuais (Santos et al., 2019; Seibel et al., 2017). Com isso, uma lacuna surge na investigação das relações familiares em seus contextos, a partir de uma perspectiva da rede de apoio como fator de proteção ou de risco. Mesmo em situações de vulnerabilidade e, considerando, diferentes etapas do ciclo vital familiar, a rede de relações da família apresenta significativa influência sobre a qualidade das relações intrafamiliares, sua estrutura, coesão e adaptabilidade (Masten, 2015; Seibel et al., 2017).

### **4.3 Clima escolar nos anos finais do Ensino Fundamental**

Segundo a TBDH, a transição ecológica traduz um grande desafio, com sua ambiguidade de riscos e oportunidades, trazendo a possibilidade de impulsionar o desenvolvimento e gerar tensões pelas demandas que aparecem. Entretanto, o acesso a recursos pessoais e a presença de suportes funcionais nos contextos geram condições para desfechos mais favoráveis na transição (Cassoni, 2017). Por isso, entender o mecanismo das variáveis desse processo proporciona um melhor entendimento de como se dará a adaptação dos adolescentes na transição dos anos finais do EF.

O clima escolar quando relacionado à qualidade e à consistência das interações pessoais na escola podem influenciar o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico dos alunos (Berg & Cornell, 2016; Pereira & Rebolo, 2017). Por isso, as pesquisas sobre o clima escolar na Educação Básica têm sua importância em âmbito nacional e internacional, principalmente por ser capaz de abordar questões referentes às interações entre os atores educativos, o clima acadêmico (estudo das atitudes, valores e expectativas dos indivíduos da instituição sobre a educação), o clima disciplinar (a organização e condução das aulas) e o clima organizacional (aspectos relativos às interações entre a gestão e os professores). Apesar de diferirem em alguns aspectos, a grande parte das definições sobre clima escolar incluem a influência das relações interpessoais e também o sentimento de segurança dentro desse ambiente e relacionam o clima ao envolvimento dos estudantes com a escola e seu ajuste social e emocional (George, Chunyan, Lindsey, & Angela, 2017).

Além disso, muitos pesquisadores afirmam que o clima escolar é constituído por avaliações subjetivas relacionadas à atmosfera psicossocial de uma escola, onde cada escola possui o seu clima próprio (Moro, Vinha, & Morais, 2019). Assim, ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela (Moro et al., 2019). Desse modo, o clima escolar é capaz de interferir na qualidade de vida e no processo de ensino-aprendizagem (Melo & Morais, 2019; Petrucci, Borsa, Damásio & Koller, 2016). Vale ressaltar ainda que como não

existe uma definição universal do conceito de clima escolar na literatura, neste estudo será considerada a definição utilizada por Toscano (2014) em seu estudo de adaptação e validação do Questionário de Clima Escolar (QCE) para alunos do EF no contexto brasileiro. Assim, o clima escolar refere-se a múltiplos aspectos da escola que podem influenciar direta ou indiretamente o desenvolvimento socioemocional dos alunos (Toscano, 2014). O QCE avalia a percepção dos estudantes sobre seis dimensões acerca da qualidade dos relacionamentos interpessoais no ambiente escolar: (1) Justiça, que se refere ao tratamento equânime entre alunos; (2) Ordem e disciplina, que diz respeito ao comportamento adequado do aluno ao ambiente escolar; (3) Envolvimento dos pais, que se relaciona a assiduidade dos pais nas atividades escolares; (4) Troca de recursos, ou a oferta de oportunidades iguais para todos os estudantes participarem das atividades escolares, utilizarem os materiais e equipamentos; (5) Relacionamento entre estudantes, que significa o nível de cuidado, respeito e confiança demonstrado entre os alunos da escola; e (6) Relacionamento entre professores e estudantes, referente ao nível de cuidado, respeito e confiança demonstrado entre eles na escola (Toscano, 2014).

Diante disso, diferentes aspectos da vida na escola se relacionam com o clima escolar, desde os aspectos físicos até os sociais, não se limitando apenas as experiências individuais dos estudantes, dos educadores ou de pessoas da comunidade (Daily et al., 2019; Moro et al., 2019). Assim sendo, as normas, metas, valores, qualidades dos relacionamentos interpessoais, as práticas de ensino-aprendizagem, além das estruturas organizacionais da escola estão envolvidas nesse processo (Petrucci et al., 2016; Toscano, 2014). Simultaneamente os diferentes níveis socioeconômicos e o desempenho dos alunos são mediados pelos componentes do clima escolar (Melo & Morais, 2019; Liu, Van Damme, Gielen, & Van Den Noortgate, 2015). Por isso, ao promover um clima escolar positivo, as escolas proporcionam o aumento da igualdade de oportunidades, do mesmo modo, que diminuem o peso das desigualdades socioeconômicas na aprendizagem dos alunos fomentando a mobilidade social (Berkowitz et al., 2017). Revelam-se, deste modo, como um fator protetivo para que alunos se sintam melhores naquele ambiente e conquistem um melhor desempenho acadêmico (Daily et al., 2019; Melo & Morais, 2019).

À vista disso, identificar corretamente o papel dos principais aspectos do clima escolar pode fornecer informações aprimoradas e adequadas para auxiliar na trajetória do desenvolvimento dos estudantes para promoção de bem-estar na escola e desempenho acadêmico positivo (Daily et al., 2019). Assim, a promoção de um clima escolar positivo pode diminuir a probabilidade de intimidações, melhorar o desempenho acadêmico e

desenvolvimento social, além de favorecer as interações positivas entre pares (Berg & Cornell, 2016; Gage, Prykanowski, & Larson, 2014). Isso porque o clima escolar autoritativo oferece condições apropriadas para uma boa e segura interação entre os estudantes e sua cooperação com as regras da escola. Em consequência auxilia na minimização de situações de vitimização e violência entre os participantes do contexto escolar (Cunha, Amaral, & Macedo, 2019; Vinha et al., 2016).

Ainda no que diz respeito ao clima escolar, a transição escolar é identificada muitas vezes com a mudança de escola, o que acarretaria em dificuldades para os estudantes (Carvalho & Watanabe, 2019). No entanto, pesquisadores propuseram que mais importante do que a mudança em si, é como será a nova escola. Visto que o ambiente escolar tem influência importante na adaptação do adolescente às novas demandas escolares (Eccles & Roser, 2011; Shaffer & Kipp, 2012). Assim, com um clima escolar positivo juntamente com o suporte familiar, é possível que o declínio da motivação e do desempenho acadêmico que normalmente ocorre no EF possam ser minimizados (Shaffer & Kipp, 2012).

#### **4.4 Pesquisas sobre clima escolar nos anos finais do Ensino Fundamental**

Um dado relevante é que o clima escolar pode ser fator de risco ou proteção no desenvolvimento de comportamentos agressivos (Gouveia, Leal, & Cardoso, 2017). Assim, um clima escolar positivo pode funcionar como fator de proteção para comportamentos relacionados ao *bullying*, além de contribuir para o controle e funcionamento psicológico individual (Marcolino, Cavalcanti, Padilha, Miranda, & Clementino, 2018). De maneira geral, as pesquisas sustentam a hipótese de que o clima escolar está relacionado de forma positiva com melhores níveis de adaptação e enfrentamento das adversidades (Melo & Moraes, 2019). Entretanto, estudos também mostram que a percepção negativa do clima escolar pode impactar negativamente no desenvolvimento em estudantes (Lisboa, Silva, Alexandre, & Beltrame, 2018; Moreira et al., 2018).

No contexto internacional, Becker et al. (2014) investigaram no contexto escolar as características psicossociais de estudantes alemães com alto desempenho acadêmico. Os dados foram coletados em dois momentos (T1 = 4º ano e T2 = 5º ano) com 155 alunos que precisaram trocar de escolas em decorrência da superdotação intelectual. Os resultados mostram que a percepção sobre o clima escolar se manteve estável. Entretanto, o autoconceito acadêmico diminuiu de T1 para T2, ao mesmo tempo em que os níveis de ansiedade escolar e apoio de pares aumentaram. Para os autores, o autoconceito acadêmico e ansiedade escolar parecem estar



sujeitos a mecanismos semelhantes, reagindo de forma negativa à mudança do ambiente acadêmico, talvez justificado ainda mais neste estudo em que a transição ocorre para uma escola potencialmente mais exigente e competitiva. Apesar disso, os estudantes mantiveram a sua percepção positiva sobre o clima escolar. Em relação ao apoio dos pares, esse resultado pode representar as diferentes tarefas sociais enfrentadas pelos novos estudantes que precisam investir em novos amigos e relações com colegas no novo ambiente. Os autores concluíram que a transição para ambientes diferentes pode influenciar o desenvolvimento psicossocial dos alunos e que o clima escolar tem papel protetor nessa trajetória (Becker et al., 2014).

Em outro estudo longitudinal, Madjar e Cohen-Malayev (2016) verificaram o impacto da transição escolar por meio do clima escolar de alunos israelenses que estavam nos anos finais do EF. Os dados foram coletados em quatro momentos (duas vezes no 6º e duas vezes no 7º ano) com 415 estudantes de seis escolas. Os resultados mostraram que houve diminuição da percepção positiva do clima escolar pelos estudantes. Para os autores, os alunos que percebiam um melhor clima escolar, relataram níveis mais elevados de suporte de necessidades básicas psicológicas e níveis mais baixos de práticas de controle psicológico. Os resultados sugerem que o clima escolar era melhor no 6º ano, aonde o apoio do professor era maior e os comportamentos perturbadores dos pares e o controle psicológico foram menores. Esses efeitos negativos sobre o clima escolar percebido pelos alunos são consistentes com a noção de que as características contextuais devem se adequar as necessidades psicológicas e ao estágio de desenvolvimento em particular. De acordo com os autores, essa descoberta fornece suporte para a noção de que a transição dos anos finais do EF pode ocorrer com outras grandes mudanças de desenvolvimento, portanto, a transição pode não ser apropriada ao final do 6º ano (Madjar e Cohen-Malayev, 2016).

No que tange ao contexto nacional, Alcantara et al. (2019) analisaram as implicações da violência entre pares através do clima escolar e da percepção dos contextos de desenvolvimento no bem-estar subjetivo de 910 adolescentes (idade entre 10 e 16 anos) do 6º e 7º ano do EF. Os resultados indicaram que o nível de percepção do Contexto-Escola (baixo ou alto) é independente do sexo (menina ou menino), e que ser vítima de *bullying* se configura como um dos principais fatores de risco associado à obtenção de níveis baixos de bem-estar (Alcantara et al., 2019).

Na mesma vertente, Dias, Colombo e Morais (2019) objetivaram compreender como alunos e professores percebem e avaliam o clima escolar. Participaram 214 estudantes dos anos finais do EF (7º ao 9º ano) e 35 professores da comunidade educativa. Os resultados apontaram aspectos da escola que são percebidos de modo consensual pelos professores e estudantes como

positivos, como as boas expectativas depositadas nos alunos e a reafirmação do compromisso dos professores com as atividades escolares e dos alunos. Porém, há outros em que comparecem divergências e, ainda, aqueles que são convergentes, mas que ambos os públicos reconhecem como mais frágeis. Para os autores, o clima escolar referente à dimensão ensino e aprendizagem pode ser considerado uma fotografia da escola, uma vez que, a partir das percepções e sentimentos de seus membros, reflete sua cultura, as práticas, normas e valores ali presentes, assim como a qualidade das relações interpessoais e os procedimentos empregados em prol da aprendizagem dos alunos (Dias et al., 2019).

Verificou-se na revisão de literatura (Alcantara et al., 2019; Becker et al., 2014; Dias et al., 2019; Madjar & Cohen-Malayev, 2016) que a percepção dos estudantes acerca do clima escolar pode se associar a diferentes desfechos no desenvolvimento do indivíduo. No entanto, é evidente que quando o clima escolar percebido positivamente pode promover desenvolvimento socioemocional mais saudável nos estudantes por se constituir como fator de proteção (Becker et al., 2014; Dias et al., 2019; Madjar & Cohen-Malayev, 2016). Por outro lado, quando o clima escolar é visto como negativo pode atuar como um fator de risco para esse desenvolvimento (Alcantara et al., 2019). Na medida em que os professores ajudam os estudantes a lidarem com os desafios socioemocionais e acadêmicos na escola, esses se sentem mais seguros emocionalmente experimentando menos estresse e uma menor probabilidade de desenvolver problemas de internalização (Domitrovich et al., 2017). Somado a isso, a literatura indicou que tanto o apoio familiar como o clima escolar podem ser importantes no desenvolvimento mais saudável dos adolescentes (Ng-Knight et al., 2016; Oriol et al., 2017). Assim, o surgimento dos *processos* é facilitado pelas propriedades desses relacionamentos. Deste modo, tanto a família, como a escola funcionam como ambientes propícios para o desenvolvimento positivo, pois possibilita a formação da relação mãe-filho, pai-filho, professor-aluno, amigo-aluno que funcionam como suporte, promovendo habilidades sociais e o fortalecimento de crenças de autoeficácia (Maltais et al., 2015). De um modo geral, todos os relacionamentos estabelecidos e a percepção que se faz dos mesmos contribuem de forma significativa para trajetória dos adolescentes. Desta maneira, o clima escolar e o suporte familiar mostraram predizer de forma significativa o bom desenvolvimento, na medida em que os estudos evidenciam a necessidade de criação de programas ou intervenções que promovam conexões entre a família e a escola durante esse período de transição.

A escola promove mais que aquisição de conhecimento por ser um contexto de educação e socialização. Assim, quando há reciprocidade de ambos os microsistemas, esses podem se constituir como importantes contextos de proteção para o desenvolvimento do ser humano

(Collodel-Benetti et al., 2013). Quando existe uma boa integração entre família e escola, os microsistemas proporcionam um melhor aprendizado e desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 2018; Dessen & Polônia, 2007). Por isso, a necessidade de um espaço de interação entre os familiares e estudantes no contexto escolar, desenvolvendo a valorização da escola para a família e da família para a escola (Polônia & Dessen, 2005). À semelhança do que se referiu para o suporte familiar, também os estudos longitudinais de resiliência apontam o apoio extra-familiar, muitas vezes encontrado no contexto escolar, como um fator de proteção importante, em particular em situações de particular vulnerabilidade ou exposição ao risco. Os professores e outras pessoas significativas no contexto escolar podem funcionar como modelos e providenciar oportunidades de experiência de sucesso e de confiança, sentimento de coerência e planejamento do futuro (Masten, 2015).

Para uma relação harmônica, a família e a escola necessitam de propostas construtivas e participativas a fim de estabelecerem formas incentivadoras que afetem positivamente a competência acadêmica (Carvalho, 2018). Assim sendo, o processo de aprendizagem é influenciado tanto por aspectos intrínsecos ao próprio indivíduo (biológicos, emocionais, cognitivos e psicológicos), como por fatores contextuais, relacionados à família, à escola e à comunidade (Carvalho-Barreto, 2016). Desta forma, a percepção positiva a respeito dos microsistemas pode desencadear diferentes desfechos para os que se encontram em condições de vulnerabilidade, podendo promover o desenvolvimento socioemocional nos anos finais do EF. Contudo, mais estudos acerca do tema são necessários para elucidar a melhor maneira de lidar com essa temática (Rueger et al., 2016).

#### **4.5 Estressores escolares nos anos finais do Ensino Fundamental**

De acordo com a literatura, os eventos muito difíceis ou excitantes que acometem os adolescentes na escola podem desencadear sintomas de estresse, uma reação do organismo diante de situações adversas (Schermann et al., 2014). O estresse é um indicador de saúde mental complexo, considerado um fator de risco para o surgimento de problemas depressivos na adolescência que em casos mais graves pode culminar em suicídio (Souza, Santos, Silva, Perrelli, & Marques, 2017).

Os fatores causadores de estresse são denominados estressores que associados a transtornos mentais podem acarretar no aparecimento de sintomas físicos, além de contribuir para o aparecimento de comportamentos de irritabilidade, impaciência, desânimo e apatia que podem influenciar negativamente os relacionamentos interpessoais (Erath, Bub, & Tu, 2016;

Ishizu, 2017). Assim, os estressores contextuais, como os escolares, estão associados a sintomas de estresse em diferentes culturas que são descritos a partir da percepção de situações perturbadoras ou irritantes relacionadas à vida escolar, como o desempenho escolar, relação família-escola, relação com os pares, o *bullying* e outras demandas do ambiente acadêmico (Marturano & Gardinal-Pizato, 2008; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Por isso, além das tensões que já estão presentes no ambiente escolar, parece haver um aumento de vulnerabilidade ao estresse em momentos de transição entre ciclos (Bolsoni-Silva et al., 2010; Marturano, Trivellato-Ferreira, & Gardinal-Pizato, 2009).

Na trajetória escolar, os estressores escolares são compreendidos como as experiências que os estudantes avaliam como prejudiciais ou ameaçadoras para o seu bem-estar (Correia-Zanini, Marturano, & Fontaine, 2018; Marturano et al., 2009). Tendo consciência dessa complexidade, a percepção aos estressores escolares foi relacionada principalmente às relações com pares no 6º ano do EF, como aceitação/rejeição, episódios de *bullying* e novas experiências amorosas (Erath et al., 2016; Lane, Oakes, Carter, & Messenger, 2015). Baseado nesse contexto, a transição para os anos finais do EF pode ser considerada um momento crítico na escolarização na medida em que podem aparecer problemas pré-existentes ou emergir novas dificuldades (Symonds & Hargreaves, 2016). Os estressores escolares são capazes de reduzir a qualidade protetora que a autoeficiência geral e acadêmica podem ter contra os sintomas de ansiedade (Brubacher, McMahon, & Keys, 2018). Assim, à medida que os estressores escolares aumentam, as crenças de autoeficácia acabam tendo menos benefícios, mesmo sendo um fator de proteção aos estudantes (Brubacher et al., 2018). Em contrapartida, as tensões cotidianas do ambiente escolar parecem ser manejadas pelos alunos, dependendo tanto do apoio familiar e de professores, quanto das suas competências interpessoais (Correia-Zanini et al., 2018; Correia-Zanini et al., 2016).

#### **4.6 Pesquisas sobre estressores escolares nos anos finais do Ensino Fundamental**

De acordo com a revisão de literatura, os estressores escolares referentes à tensão relacionada ao papel dos estudantes podem influenciar a trajetória do desenvolvimento escolar no 6º ano de maneira significativa (Erath et al., 2016; Jovarini et al., 2018; Lane et al., 2015). Além disso, os alunos com sintomas de estresse apresentam menor desempenho, menos habilidades sociais, mais problemas de comportamento e maiores percepções aos estressores escolares em comparação aos alunos sem sintomas (Crepaldi et al., 2017). Ademais, estudantes que frequentam escolas públicas em contextos urbanos estão mais expostos aos estressores

escolares e apresentam menor satisfação com âmbitos específicos da vida e senso de comunidade (Nardi, Jahn, & Dell’Aglia, 2014; Schermann et al., 2014).

No contexto internacional, Erath et al. (2016) examinaram os enfrentamentos aos desafios de estresse de pares no início da adolescência como preditores de resultados acadêmicos por meio de um estudo longitudinal. Participaram 123 estudantes (idade média de 12,03). As análises foram realizadas antes do verão (T1) e depois da primavera (T2) na transição para os anos finais do EF. Os resultados indicaram que o enfrentamento aos desafios foi associado a um melhor desempenho acadêmico e significativamente associado a um ajuste acadêmico positivo. De acordo com os autores, os resultados sugerem que as respostas ao estresse dos pares podem controlar a repercussão de estresse para outros domínios do desenvolvimento como o desempenho acadêmico (Erath et al., 2016).

Em consonância, Ishizu (2017) examinou o papel da autoestima nas relações entre estressores escolares e respostas psicológicas ao estresse em adolescentes japoneses. Os dados foram coletados com 371 estudantes (idade média de 12,79) do EF em dois momentos. As análises foram realizadas em setembro (T1) e dois meses depois em novembro (T2) de 2012. Os resultados indicaram que houve uma diminuição dos estressores escolares e das respostas psicológicas ao estresse de T1 para T2. Para os autores, o autoconceito atua como moderador da associação entre estressores escolares e respostas psicológicas ao estresse. Assim, o autoconceito diminuído pode ampliar sintomas de ansiedade e depressão quando associados à desmotivação escolar. Por outro lado, quando os alunos sentem que são estimados tendem a perceber menos as situações adversas do dia-a-dia na escola, lidando melhor com os contratempos (Ishizu, 2017).

Em outro estudo, Fite et al. (2019) avaliaram as dificuldades enfrentadas por adolescentes na transição do EF. Os dados foram coletados logo após a transição com 84 estudantes (idade entre 11 e 12 anos). Os resultados indicaram que aproximadamente 29% dos estudantes acham a transição difícil e os altos níveis de dificuldade foram associados a sintomas depressivos e dificuldade no dever de casa. Para os autores, a transição do EF foi identificada como um momento complexo para os adolescentes, resultando em dificuldades de adaptação em vários domínios. Os autores concluem que são necessárias mais pesquisas que compreendam as percepções e adaptações dos alunos sobre o que é útil durante esse período (Fite et al., 2019).

No contexto nacional, Lipp, Arantes, Buriti e Witzig (2002) avaliaram a presença de sintomas de estresse em estudantes de São Paulo. Participaram 255 escolares (idade entre 7 e 14 anos) oriundos de três tipos diferentes de escolas (municipal, particular e particular confessional filantrópica). Os resultados sugeriram que o tipo de escola tinha uma forte

associação com o nível de estresse dos alunos e que o número de meninas com estresse era significativamente maior do que o dos meninos. Para os autores, as escolas têm um papel relevante no estresse e por isso é possível dentro de uma escola apresentar níveis baixos de estresse, dependendo das características da mesma (Lipp et al., 2002).

Jovarini et al. (2018) avaliaram as influências das habilidades sociais e da percepção de estressores escolares dos alunos como variáveis preditoras do desempenho escolar na transição ao 6º ano do EF. Participaram 214 alunos (idade entre 11 e 17 anos), de ambos os sexos do 6º ano da rede estadual do Amazonas. Os resultados indicaram que o modelo preditivo evidenciou que as habilidades sociais de assertividade, empatia e abordagem afetiva e os estressores escolares referentes à tensão relacionada ao papel do estudante predisseram 18% do desempenho escolar. De acordo com as autoras, embora as dificuldades interpessoais e acadêmicas possam aumentar com o fim dos anos iniciais do EF, professores e pais precisam fornecer suporte social e usar habilidades no processo de socialização dos alunos para aumentarem as chances de melhorar a competência acadêmica e interpessoal desse adolescentes e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico (Jovarini et al., 2018).

Verificou-se na revisão de literatura que a percepção dos estudantes acerca dos estressores escolares pode se associar a diferentes desfechos no desenvolvimento do indivíduo (Erath et al., 2016; Fite et al., 2019; Ishizu, 2017; Jovarini et al., 2018; Lipp et al., 2002). É preciso que se abranja todo o espectro da transição escolar para analisar a influência dos contextos e processos, porque se por um lado à transição para o EF é considerada um evento potencialmente indutor de estresse. Por outro lado, os estudantes podem ser capazes de desenvolver estratégias de superação para os desafios enfrentados nessa transição quando se tem apoio familiar e escolar (Correia-Zanini, Marturano, & Fontaine, 2018). No que concerne às contribuições desse estudo, os dados indicam uma necessidade grande de se buscar meios para que os estudantes sejam incluídos no sistema educacional de um modo mais adequado, evitando excesso de estresse na transição escolar, o qual provavelmente interfere com o desempenho e com a qualidade de vida dos adolescentes. Assim a presente pesquisa pode auxiliar no desenvolvimento de programas de prevenção de estressores escolares nos anos finais do EF, principalmente ao 6º ano, momento crucial que exige adaptação a nova etapa.

#### **4.7 Discriminação cotidiana nos anos finais do Ensino Fundamental**

A discriminação presente no contexto dos adolescentes é vista como um fator restritivo no acesso a importantes recursos por meio da segregação institucionalizada, impactando a autocategorização por pertencer a um grupo desprivilegiado (Freitas, D'Augelli, Coimbra, &

Fontaine, 2016; Souza, 2011). De acordo com Major e Sawyer (2009), a discriminação é uma ação dita como injusta pela pessoa que sofre o ato e relaciona-se somente ao pertencimento de um indivíduo a um grupo considerado estigmatizado socialmente ou na incorporação de uma característica, como etnia, sexo, tamanho corporal ou orientação sexual. Assim, a discriminação está envolvida com a desvalorização do indivíduo a partir do reconhecimento de uma diferença baseada em alguma característica, como cor da pele ou orientação sexual (Dovidio, Major, & Crocker, 2000).

Para compreendermos a discriminação, é necessário entender que previamente existe um preconceito que pode estar vinculado à inclusão de um indivíduo em uma categoria (por exemplo, a crença de que negro não presta), perfilando assim, uma identidade grupal hegemônica a partir da atribuição de um conjunto de características negativas, fixas e imutáveis ao grupo (Silva, 2010). Assim, o preconceito é algo que não inclui uma reflexão cognitiva, mas parte de um senso comum de que ele é, em si, uma sentença verdadeira (Silva, 2010).

Outro constructo que pode estar relacionado com a discriminação é a vitimização entre pares, reconhecida como uma forma de abuso, pelo qual os adolescentes são frequentemente alvos de agressão pelos seus colegas (Elamé, 2013; Freitas, Coimbra, Marturano, & Fontaine, 2017). Ainda que sejam fenômenos distintos, a vitimização por pares e a discriminação parecem coexistir, sendo que a vitimização baseada no preconceito é designada de *bullying discriminatório*, uma forma de abuso associada à deficiência, sexo, origem étnica, orientação sexual e religião que ocorre várias vezes no decorrer do tempo pelos pares (Elamé, 2013). Entende-se que a vitimização entre pares tem um efeito negativo no funcionamento psicossocial do indivíduo e que está presente culturalmente, por isso as intervenções que visam minimizar esse tipo de comportamento devem focar os preconceitos sociais (Freitas et al., 2017).

A discriminação é um tratamento diferenciado e negativo de pessoas com base no seu pertencimento a um determinado grupo social (Dovidio, Major, & Crocker, 2000). Assim, a discriminação resulta na segregação e exclusão social dos indivíduos discriminados, que se veem menos representados e marginalizados na sociedade. No âmbito penal brasileiro, a Lei nº 7.716 (1989) estabelece punição aos crimes resultantes de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Na legislação acerca de direitos humanos, a proibição da discriminação é princípio assente e está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948 no Artigo II:

1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2 - Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

De acordo com a ONU (2018), existem várias características pessoais que podem ser estigmatizadas numa determinada cultura. A discriminação racial é a forma mais frequente de discriminação e consiste no ato de diferenciar, excluir e restringir uma pessoa com base na sua raça. Na maior parte dos países, a discriminação racial é geralmente voltada aos negros que se veem em posição desfavorável em relação às majorias. A discriminação pela orientação sexual é denominada homofobia e consiste no tratamento diferenciado negativo em relação a homossexuais, a bissexuais e aos transgêneros. Já a discriminação por questões de gênero recebe o nome de sexismo. O sexismo, por sua vez, se manifesta principalmente através do machismo (conduta discriminatória que parte do homem para mulher) e a discriminação por questões de nacionalidade e cultura é denominada xenofobia que consiste no tratamento hostil direcionado a estrangeiros (ONU, 2018).

As experiências de discriminação em adolescentes mudam à medida que envelhecem devido às mudanças pessoais, sociais e do cenário que caracterizam a adolescência (Hughes, Del Toro, Harding, Way, & Rarick, 2016). Segundo Brown e Bigler (2005), durante a adolescência a capacidade de pensamento abstrato se desenvolve e os adolescentes se tornam capazes de reconhecer ações discriminatórias, de compreender que essas ações refletem os estereótipos de outros grupos e de coletar informações dos contextos sociais para interpretar e identificar a discriminação. Além disso, é durante a adolescência que os jovens começam a explorar o significado de suas afiliações de categoria social (Bellmore, et al., 2012). Até o momento, poucos estudos examinaram mudanças na discriminação percebida durante a adolescência avaliando fatores pessoais, contextuais e comportamentais. No entanto, a discriminação é um processo complexo e multidimensional que ameaça o funcionamento biopsicossocial por estar associada a situações de rejeição interpessoais (Freitas, Coimbra, Marturano, & Fontaine, 2015; Nardi et al., 2014).

A TBDH compreende a necessidade de relações interpessoais baseadas no afeto, na reciprocidade e no equilíbrio de poder para o estabelecimento dos processos proximais que levem a resultados de competência no desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/2002). Assim, a percepção da discriminação pelos adolescentes em transição escolar afetaria a duração, a frequência, a estabilidade e a força de contato dos processos proximais, de forma a gerar resultados de disfunção, aumentando a evasão escolar e a repetência (Freitas et al., 2015; Rocha, 2019). Desse modo, a presença de discriminação está relacionada a comportamentos presentes



nas relações interpessoais que podem provocar rupturas nas interações. Como por exemplo, um aluno que se sente discriminado pelo professor pode ser levado a se tornar cada vez mais desinteressado em sala de aula e, mais tarde, evadir da escola (Freitas et al., 2015; Nardi et al., 2014).

As distinções entre os tipos de discriminação têm sido fundamentais na compreensão das experiências dos indivíduos. Nesse sentido, Seaton e Yip (2009) diferenciaram os tipos de discriminação em adolescentes como individual, cultural e institucional por entenderem que existem distinções importantes entre os diferentes tipos nesse período do curso de vida. Ou seja, a discriminação individual consiste em ações pessoais e humilhantes vivenciadas pelas minorias, promovendo a crença de que são inferiores (Jones 1997). Já a discriminação cultural ocorre quando as crenças e as práticas do grupo dominante são consideradas superiores às dos grupos minoritários (Jones 1997). No que tange a discriminação institucionalizada, constitui o acesso diferenciado a bens, serviços e oportunidades da sociedade, resultando em tratamentos inferiores aos membros minoritários (Jones 1997; Elamé, 2013; Freitas et al., 2017). Assim, a identificação dos diferentes tipos de discriminação permite distinguir as necessidades concretas dos indivíduos envolvidos, orientando a formulação de políticas públicas mais sensíveis às suas particularidades, seja no âmbito individual ou coletivo, enfocando a equidade no acesso aos serviços e inclusão dos grupos mais vulneráveis (Coelho & Coelho, 2015).

Por isso, Richman e Leary (2009) integraram a percepção da discriminação em um modelo mais abrangente de rejeição interpessoal, juntamente com *bullying*, estigmatização e humilhação. Nesse modelo a percepção de um tratamento injusto e de rejeição pessoal configuram-se como mecanismos de riscos incontornáveis para crianças, jovens e adultos (Richman & Leary, 2009). Assim, é importante avaliar em que medida as pessoas experienciam estas situações, os contextos onde ocorrem e as suas diversas manifestações, de forma a informar melhor os agentes sociais e planejar projetos para intervenções eficientes (Freitas et al., 2015; Richman & Leary, 2009).

Tendo em vista as diferentes fontes de agressão, as microagressões causadas pela discriminação em adolescentes estão associadas à depressão e queixas psicossomáticas, principalmente entre asiáticos e latino-americanos (Huynh, 2012). Além disso, os adolescentes possuem mais suscetibilidade dos que os adultos de terem depressão em decorrência da percepção da discriminação (Freitas et al., 2018). Ademais, a revisão de literatura demonstrou associações positivas entre vitimização entre pares e discriminação, sendo que a discriminação exercia um efeito moderador entre a vitimização e os indicadores de ajustamento (Gradinger & Strohmeier, 2015). Já o *bullying discriminatório* possuía um impacto mais nocivo do que a vitimização não baseada no preconceito, quer a nível interno (depressão) ou a nível externo,

como consumo de substâncias (Russell, Sinclair, Poteat, & Koenig, 2012). Do mesmo modo, adolescentes de grupos minoritários, como negros ou *gays* que sofriam discriminação, pareciam ter maiores riscos de desajustamento do que os seus pares, pois além da vitimização mais frequente, os recursos sociais disponíveis eram mais escassos (Gradinger & Strohmeier, 2015).

Em relação à discriminação por gênero, ser mulher é considerado um preditor positivo significativo de associação entre discriminação, depressão e avaliação positiva da vida. No entanto, o sexo masculino mesmo sendo menos afetado quando comparado com o sexo feminino, tem maior dificuldade para lidar com situações discriminatórias (Freitas et al., 2018). Para Freitas et al. (2018), a explicação para as influências do gênero pode estar relacionada aos papéis tradicionais de gênero. Assim, quando um evento discriminatório ameaça o senso de agência e desempenho dos homens, eles podem reagir com maior desesperança do que as mulheres. Além disso, os homens acabam sendo menos propensos a procurar apoio social e expressar suas emoções em momentos de estresse, o que pode levar à redução da disponibilidade de redes de apoio social (Berndt, 2018; Heredia Jr et al., 2017). Ademais, a maior flexibilidade emocional das mulheres diante das adversidades ao meio social, em comparação com as reações dos homens, pode favorecer uma resposta mais adaptativa à discriminação, inclusive com processos de resiliência (Berndt, 2018; Freitas et al., 2018).

De acordo com uma metanálise baseada em minorias étnicas na Europa, a percepção da discriminação pode ser responsável por uma variação no funcionamento psicológico de quem sofre esse tipo de preconceito (Freitas et al., 2018). Mais precisamente, a discriminação estava associada a uma ampla gama de sintomas de distúrbios psiquiátricos, como depressão, psicose, maior percepção ao estresse e comportamento externalizante. Ademais, a discriminação foi associada negativamente com as medidas de funcionamento positivo, como autoestima, avaliação positiva da vida, bem-estar, adaptação psicológica, inclusive das crenças de autoeficácia. Assim, os autores concluem que a discriminação percebida não apenas prejudica a saúde mental dos indivíduos, mas também prejudica os indivíduos nos principais domínios de sua estrutura psicológica, tornando-os mais vulneráveis a situações de insucesso em circunstâncias estressantes (Freitas et al., 2018). Esses achados sugerem que a discriminação deve ser investigada e combatida ainda durante a formação escolar de crianças e adolescentes.

#### **4.8 Pesquisas sobre discriminação cotidiana nos anos finais do Ensino Fundamental**

Apesar de também ser uma violência, o *bullying* não é crime, diferentemente da discriminação, pois nem sempre a ação é resultante da aversão, por vezes, do ódio, a fim de excluir, separar e inferiorizar o outro com base em ideias preconceituosas. Nessa direção, a

discriminação cotidiana tem sido associada a condições adversas no desenvolvimento, como problemas de conduta (Menesini & Salmivalli, 2017; Wang, Brittain, McDougall, & Vaillancourt, 2016), queda no desempenho escolar (Freitas et al., 2017) e níveis baixos de saúde física e mental, associados à depressão, ansiedade e diminuição das crenças de autoeficácia (Freitas et al., 2015; Paradies et al., 2015; Schmitt, Branscombe, Postmes, & Garcia, 2014). Rauber (2016) verificou como a violência entre pares se manifestava no cotidiano escolar. Os resultados identificaram que os apelidos eram formas cruéis de humilhar e hostilizar o outro, decorrente principalmente de motivos discriminatórios, como ser de outra etnia, ser bom aluno, ser gordo, usar óculos, possuir atitudes afeminadas para os homens ou masculinizadas para as meninas, porte físico, atitudes e valores, entre muitos outros. De acordo com alguns autores, o *bullying* pode levar à discriminação, humilhação e exclusão, causando muito sofrimento e problemas emocionais, físicos, mentais, sociais e educacionais (Alexius et al., 2018; Cruz e Maciel, 2018; Rauber, 2016). Além disso, a percepção negativa sobre a qualidade de vida escolar e o aumento dos casos agressivos entre pares predizem níveis altos de estresse que impactam a aprendizagem e o ensino, a liderança e as estruturas organizacionais (Berg & Cornell, 2016; Berkowitz, et al., 2017). Como o sentimento de pertencimento está atrelado à imagem corporal, o investimento em uma abordagem que vincule imagem corporal positiva com ser saudável em um sentido mais amplo pode contribuir para a adesão de adolescentes aos serviços de saúde, permitindo o acesso dessa população de uma forma mais efetiva (Lemes, Câmara, Alves, & Aerts, 2018).

No contexto internacional, Tynes, Del Toro e Lozada (2015) avaliaram a relação da discriminação racial *online* e a motivação acadêmica em estudantes de diferentes nacionalidades. Os dados foram coletados em três momentos com 418 jovens afro-americanos (n = 257) e latinos (n = 161) do 6º ao 12º ano. Os resultados mostraram aumento da discriminação racial *online* ao longo do tempo e os alunos que percebiam esse aumento apresentavam diminuição na motivação acadêmica. Para os autores, essas descobertas destacam a importância de entender a discriminação racial em contextos cibernéticos para minimizar as experiências negativas relacionadas à cor da pele que, conseqüentemente, afetam o desempenho escolar e enfraquecem as crenças de autoeficácia. Uma forte identidade étnico-racial pode fornecer aos adolescentes um “kit de ferramentas” com estratégias para combater as mensagens negativas que recebem digitalmente (Tynes et al., 2015).

Em consonância, Hughes et al. (2016) exploraram as trajetórias de discriminação percebida em relação ao rendimento acadêmico, comportamental e psicológico ao longo dos anos finais do EF. Os dados foram coletados ao longo de um período de seis anos (cinco

avaliações do 6º ao 11º ano). A amostra incluiu 226 adolescentes afro-americanos, brancos, dominicanos, porto-riquenhos e chineses (idade entre 11 e 12 anos) de seis escolas públicas de Nova York. Os resultados mostraram que as percepções da discriminação aumentaram durante o EF. De acordo com os autores, apesar dos dados inferirem que existe uma diminuição da discriminação na adolescência devido ao reconhecimento e reflexão sobre as visões sociais de seu grupo étnico/racial, os adolescentes estão sujeitos a estereótipos sociais negativos, especialmente para os estudantes negros, que muitos veem como ameaça. Assim, o aumento da discriminação percebida durante o início da adolescência reflete tanto o crescimento das mudanças pessoais como ambientais que passam a agir como fatores de riscos em adolescentes que estão em vulnerabilidade social (Hughes et al., 2016).

Em um estudo transversal, Freitas et al. (2016) avaliaram as associações entre saúde mental, percepção de discriminação e dimensões do ambiente familiar em adolescentes *gays*, lésbicas e bissexuais. Participaram do estudo 84 estudantes portugueses (idade entre 14 e 21 anos). Os resultados mostraram que os estudantes com níveis mais altos de saúde mental possuíam menores percepções de atos discriminatórios, se sentiam mais respeitados pelos seus pais e tinham menos conflitos com seus familiares, além de maiores níveis de otimismo. Além disso, o conflito com os familiares foi capaz de moderar a relação entre discriminação e saúde mental. Assim, ter frequentes conflitos com os pais exacerbou o impacto negativo sobre a saúde mental a partir de experiências discriminatórias. De acordo com as autoras, esses resultados destacaram a relevância de um ambiente familiar positivo como mecanismo de proteção diante da discriminação em contextos sociais, a fim de promover o bem-estar dos adolescentes *gays*, lésbicas e bissexuais (Freitas et al., 2016).

Juvonen, Lessard, Schacter e Suchilt (2017) avaliaram longitudinalmente a discriminação pela estigmatização da massa corporal em estudantes do EF. Os dados foram coletados em dois momentos (T1 = 6º ano e T2 = 7º ano) com 5.128 adolescentes de 26 escolas nos Estados Unidos. Os resultados mostraram que a percepção da discriminação por causa do sobrepeso/obesidade aumentou nas meninas de T1 para T2. De acordo com as autoras, grande parte do aumento é justificada pelo fato das alunas terem ganhado peso do 6º para o 7º ano. Entretanto, o aumento da percepção da discriminação por pares está associado não apenas à insatisfação corporal, mas também à ansiedade social e a solidão ao final do EF. Assim, além de terem menos amigos, os adolescentes tendem a se sentirem menos estimados. Ao atribuir a solução dos seus problemas aos pares, eles podem se tornar dependentes da aprovação de colegas e, portanto, se tornarem vulneráveis a problemas de saúde física e emocional ao longo do tempo (Juvonen et al., 2017).

No contexto nacional, Alexius et al. (2018) estimaram a prevalência de *bullying* e verificaram a associação entre estado nutricional, fatores demográficos e socioeconômicos e atributos individuais em estudantes. Participaram 975 adolescentes (idade entre 11 e 14) de escolas públicas e privadas em Florianópolis. Os resultados mostraram que as taxas de prevalência de vitimização pelo *bullying* e de sobrepeso/obesidade foram 13,2% e 29%, respectivamente. Não houve associação entre *bullying* e idade, gênero, tipo de escola, escolaridade materna, renda familiar ou sobrepeso/obesidade. A análise não-ajustada indicou que os adolescentes com sobrepeso/obesidade e aqueles com determinados atributos individuais tinham maior probabilidade de sofrerem *bullying*. Na análise ajustada para renda familiar e estratificada por gênero, os meninos eram discriminados por serem gordos, bonitos, feios ou terem alguma deficiência, enquanto as meninas eram discriminadas por serem gordas, altas, baixas, feias, ricas ou pobres, entre outros atributos individuais. De acordo com os autores, os resultados reforçam a necessidade de adoção de programas de intervenção nas escolas para reduzir os comportamentos de discriminação relacionados à obesidade e outros atributos individuais (Alexius et al., 2018).

Em outro estudo, Leme, Fernandes, Rocha, Coimbra e Freitas (no prelo) adaptaram e validaram a escala de discriminação cotidiana em uma amostra de adolescentes e jovens brasileiros de nível socioeconômico baixo. Participaram 995 estudantes pobres (idade entre 11 e 29 anos,  $M = 15,81$ ,  $DP = 3,55$ ) de cinco escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro e de duas universidades públicas do Estado do Ceará. Os resultados evidenciaram que os motivos de discriminação mais frequentes foram a aparência física e o nível socioeconômico. Segundo as autoras, os achados sugerem que a versão adaptada da escala apresenta qualidades psicométricas que permitem a sua utilização junto a adolescentes e jovens brasileiros de forma a contemplar as especificidades da discriminação cotidiana vivenciada, assim como dos seus motivos mais recorrentes como aparência física e nível socioeconômico (Leme et al., no prelo).

De acordo com a revisão de literatura, os estudos têm mostrado aumento da percepção da discriminação ao longo dos anos finais do EF (Freitas et al., 2016; Hughes et al., 2016; Juvonen et al., 2017; Tynes et al., 2015). Em adição, estudos mostram que a discriminação por pares tem seu pico durante o EF e diminui durante a adolescência (Alexius et al., 2018; Hymel & Swearer, 2015; Menesini & Salmivalli, 2017). Observa-se então, a relevância do microsistema escola para os adolescentes por sua significância enquanto espaço de sociabilidade durante essa fase. Porém, o aumento da prevalência de componentes discriminatórios tem sido observado nas relações estabelecidas nesse contexto (Coelho & Coelho, 2015), por isso o presente estudo levou em consideração a variável da percepção de

discriminação. Ainda que se busque romper com perspectivas estigmatizadas da adolescência como um todo, tem-se que adolescentes do sexo masculino, negros e pobres são mais associados à violência e estigmatizados do que os demais (Vergne, Vilhena, Zamora, & Rosa, 2015). Frequentemente, esses adolescentes são alvo de tratamentos e atitudes injustas que se configuram como discriminação. Por sua vez, essas ações possuem consequências significativas que afetam negativamente o indivíduo psicologicamente e fisicamente (Major & Sawyer, 2009).

A investigação sobre discriminação nos diferentes contextos dos estudantes se faz necessária, tendo em vista que as percepções dos alunos acerca da discriminação levam a resultados de disfunção quando as variáveis atuam como fatores de risco ao desenvolvimento dos estudantes (Nardi et al., 2014; Juvonen et al., 2017). No que concerne às contribuições desse estudo, existe uma lacuna de estudos sobre a temática e pesquisas que facilitem o planejamento de estratégias para combater à discriminação, tendo em vista que muitos direitos conquistados estão sendo ameaçados, colocando-nos em um retrocesso que pedem capacidade de mobilização através da formação ética e política (Paula, Silva, Santos, & Borges, 2019).

## **5 IMPACTO DAS VARIÁVEIS FOCALIZADAS NO ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA E GERAL**

As crenças de autoeficácia são tidas como percepções sobre a capacidade de organizar e executar determinado curso de ação. Por isso, são consideradas elemento central na fundação da motivação e da realização e podem afetar a maneira como o indivíduo resiste às pressões do ambiente, sem entrar em disfuncionalidade – resiliência (Fontes & Azzi, 2012). Assim, tendo em vista a importância do processo e do papel agêntico do indivíduo diante de suas metas, e na relação com o outro, nas relações de reciprocidade entre indivíduo, meio social e comportamento (Azzi & Polydoro, 2010; Bandura, 2004), procurou-se ilustrar como a trajetória do desenvolvimento pode ser influenciada por múltiplos fatores e que indivíduo e contexto se afetam de maneira recíproca (Azzi, 2014; Bandura et al., 2008; Bronfenbrenner, 1988/2005), influenciando a autoeficácia.

Embora os estudos mostrem a importância das variáveis contextuais nas trajetórias individuais, é importante destacar que o desenvolvimento é constantemente influenciado por distintos aspectos (Matias & Martinelli, 2017). Por isso, a relevância dos fatores de ordem pessoal na trajetória acadêmica dos alunos, como o seu desempenho e as dificuldades vivenciadas no seu processo de aprendizagem, como também as relações consolidadas com os outros. Desse modo, os estudos sobre as crenças de autoeficácia têm revelado grande importância dessa variável no cotidiano das relações (Masotti, 2014; Santos et al., 2019), visto que elas fazem uma contribuição causal para a própria motivação e ação dentro de um sistema triádico de causa recíproca (Masotti, 2014).

De acordo com Bandura (2008), o comportamento humano pode ser explicado mediante esse modelo de reciprocidade triádica. Nesse modelo, a conduta, os fatores pessoais (eventos cognitivos, afetivos e biológicos) e o meio social atuam entre si como determinantes interativos e recíprocos (Bandura & Polydoro, 2008). Dessa forma, o indivíduo cria e modifica o seu entorno e, ao mesmo tempo, essas situações podem determinar seus pensamentos, emoções e comportamentos (Bandura, 1989). Assim, o sistema de crenças de autoeficácia opera como um dos vários determinantes que regulam a motivação, o afeto e a ação humana (Azzi & Polydoro, 2010). Por isso, compreendê-las, favorece o entendimento da trajetória dos estudantes que passam por diversas mudanças. Ao se deparar com uma situação de risco para o desenvolvimento é essencial que a pessoa seja capaz de utilizar os recursos que possui e de solicitar ajuda da rede (Masten, 2015). A falta de confiança em suas capacidades, associada a

pensamentos negativos sobre si, acaba afetando a forma como o indivíduo se relaciona e gera um impacto negativo na forma como esse se percebe (Domitrovich et al., 2017).

Segundo Bandura (2004), as experiências de maestria são compreendidas como fonte fundamental para o estabelecimento de sentido de autoeficácia. Dessa maneira, o contexto escolar apresenta-se como um lugar que propicia aos alunos diversas oportunidades de experiências sociais positivas, favorecendo o surgimento e fortalecimento das crenças de autoeficácia (Falcão et al., 2018). Além disso, as habilidades sociais que podem ser desenvolvidas na escola facilitam o vínculo dos alunos com este contexto, com os pares e com os professores, influenciando a motivação e confiança dos escolares para realizar tarefas sociais e acadêmicas, desencadeando o fortalecimento das crenças de autoeficácia (Falcão et al., 2018; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Leme, Fernandes, Jovarini, Achkar, & Del Prette, 2016). Ademais, as habilidades sociais estão associadas positivamente também com a autoeficácia acadêmica dos estudantes (Lima, Soares, & Souza, 2019; Martins et al., 2018), fundamental para os estudantes concluírem as etapas acadêmicas.

Em um estudo transversal, Kokkinos e Kipritsi (2012) investigaram a relação entre *bullying* e as características pessoais dos adolescentes como a empatia, autoeficácia geral e acadêmica. Os dados foram coletados com 206 alunos (idade entre 10 e 13 anos) do 6º ano na Grécia. Os resultados mostraram que a maior parte das vítimas de *bullying* eram meninos. Além disso, correlacionavam-se negativamente com a autoeficácia geral, acadêmica e empatia. De acordo com os autores, os estudantes que são capazes de perceber, entender e expressar suas emoções são mais aceitos socialmente por seus pares e experimentam melhores relacionamentos interpessoais. Em contrapartida, os estudantes rejeitados tendem a ter menos amigos e, portanto, menos oportunidades para entender e sentir o estado emocional do outro. Além disso, os alunos com habilidades sociais e emocionais mais adequadas tinham menos probabilidade de experimentar e exteriorizar o sofrimento por meio de comportamentos antissociais, enquanto aqueles com habilidades deficitárias tinham maior probabilidade de serem excluídos, o que poderia levar a comportamentos antissociais (Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Em consonância, Salavera et al. (2017) analisaram a relação das crenças de autoeficácia e habilidades sociais em adolescentes. Os dados foram coletados com 1.402 estudantes (idade entre 12 e 17 anos) do EF em oito escolas públicas na Espanha. Os resultados mostraram correlações entre a autoeficácia percebida pelos alunos e suas habilidades sociais. De acordo com os coeficientes de correlação parciais, o bem-estar ( $r = 0,41$ ) foi a variável mais significativa para prever o escore de autoeficácia, seguido pela iniciativa ( $r = 0,23$ ) e



sociabilidade ( $r = 0,21$ ). Os autores destacam a importância da promoção das habilidades sociais entre os adolescentes no que concerne ao envolvimento em atividades acadêmicas, sociais e escolares para o fortalecimento das crenças de autoeficácia (Salavera et al., 2017).

Em outro estudo, Falcão et al. (2018) testaram um modelo de predição para a autoeficácia acadêmica de alunos nos anos finais do EF. Participaram 491 estudantes (idade entre 11 e 16 anos) de ambos os sexos de uma cidade do Estado de Minas Gerais. Os resultados mostraram que a análise de regressão hierárquica indicou que o relacionamento professor-aluno (clima escolar) e as habilidades sociais de empatia, desenvoltura social e autocontrole foram preditores da autoeficácia acadêmica ( $R^2=30$ ). Para as autoras, esse resultado poderá direcionar ações comprometidas com a prática educacional que proporcione a promoção do sucesso escolar com objetivo de ampliar as crenças de autoeficácia acadêmica nos alunos tendo como ponto de partida o fortalecimento das relações interpessoais por meio do desenvolvimento de habilidades sociais principalmente de empatia, autocontrole e desenvoltura social (Falcão et al., 2018).

É interessante ressaltar que ainda que a escola seja um ambiente favorável ao estabelecimento de amizades, pode propiciar também, situações de conflitos que demandam dos alunos comportamentos relacionados à competência social (Ramiah & Hewstone, 2013; Valenzuela-Santoyo & Portillo-Peñuelas, 2018). Por isso, a escola deve proporcionar aos estudantes o desenvolvimento das habilidades sociais, pois essas se apresentam como fator de proteção nos anos finais do EF por seu destacado potencial de fortalecer as redes de apoio e o vínculo com a escola (Falcão et al., 2018; Salavera et al., 2017). Assim, pode ser possível amenizar os riscos que são mais acentuados nesse período acadêmico, como a evasão e o abandono escolar (INEP, 2020).

Outra variável que se relaciona com as crenças de autoeficácia é o suporte familiar, fundamental na transição para os anos finais do EF (Maltais et al., 2017; Oriol et al., 2017). A percepção que o estudante tem de que sua família produz para si, autonomia, confiança e liberdade nas relações, bem como a expressão de sentimentos positivos é capaz de proporcionar melhor desempenho acadêmico fortalecendo assim, as crenças de autoeficácia (Costa et al., 2016). Assim, se considerarmos as fontes de autoeficácia identificadas por Bandura (2006), como a *experiência direta*, a *experiência vicária*, a *persuasão social* e os *estados físicos e emocionais* podemos esclarecer o quão importante é o suporte familiar para o desenvolvimento do indivíduo. As dimensões do contexto familiar são importantes para favorecer o desenvolvimento positivo, especialmente em situações de adversidade. Assim, os mecanismos de proteção familiares podem variar de recursos materiais e instrumentais, tais como a presença

de um cuidador que forneça abrigo e nutrição, a recursos emocionais, que incluam relações parentais de proximidade e afeto positivo ou práticas de monitorização (Affuso et al., 2017; Fergus & Zimmerman, 2005). Já a nível comunitário, os estudos têm destacado a qualidade do local de residência, o ambiente escolar ou a disponibilidade e o acesso de recursos institucionais - sistema de saúde (Freitas et al., 2017; Ungar, 2013). Dessa forma, quanto maior a quantidade de carinho recebido, interesse, acolhimento, comunicação adequada, habilidades em resolução de problemas, clareza de regras e consistência entre o verbal e o comportamental recebidos pela família, tanto maior será a autoeficácia desse indivíduo (Affuso et al., 2017; Batista et al., 2015; Chavarría & Barra, 2014).

No contexto nacional, Ventura e Noronha (2014) verificaram a predição de crenças de autoeficácia com base no suporte familiar e estilos parentais percebidos pelos adolescentes. Os dados foram coletados com 142 adolescentes (idade entre 13 e 18 anos) de uma escola pública. Os resultados indicaram que a afetividade dos membros da família e a responsividade materna são preditores das crenças de autoeficácia para escolha profissional. De acordo com os autores, as correlações positivas entre as dimensões do suporte familiar e autoeficácia geral, significam que quanto maior a quantidade de carinho, interesse, acolhimento, maior poderá ser a percepção da pessoa a respeito da sua capacidade de realizar uma tarefa. Ademais, os autores reforçam que os estilos parentais estão entre as variáveis familiares que influenciam o desenvolvimento psicossocial de adolescentes (Ventura & Noronha, 2014). Esses resultados corroboram com outro estudo (Almeida & Melo-Silva, 2011) que identificou que quanto maior for à quantidade de suporte familiar, maior poderá ser a percepção da pessoa a respeito da sua capacidade de realizar alguma coisa, destacando-se, assim, a relevância do desenvolvimento de recursos extrínsecos para elevar as crenças de autoeficácia.

No contexto internacional, Affuso et al. (2017) avaliaram a contribuição do suporte familiar relacionado à escola, motivação e autoeficácia acadêmica de adolescentes ao longo do tempo. Os dados foram coletados em dois momentos (T1 = 6º ano e T2 = 7º ano) com 501 estudantes (idade média de 11, 17 anos) do EF e seus respectivos pais de cinco escolas da Itália. Os resultados mostram que as meninas se sentiam mais motivadas para estudar durante a trajetória de desenvolvimento do que os meninos. Além disso, o suporte familiar foi associado positivamente à motivação e à autoeficácia acadêmica e ambas as variáveis influenciaram o desempenho acadêmico. De acordo com os autores, maximizar o suporte familiar por meio de intervenções como o aumento da cooperação entre família-escola, envolvimento dos pais em atividades institucionais (por exemplo, conselho dos pais) e não institucionais (por exemplo, organizar e acompanhar os alunos em excursões) pode ter impacto positivo na motivação, na

autoeficácia acadêmica e no bem-estar dos adolescentes, melhorando assim o desempenho acadêmico (Affuso et al., 2017). Esse estudo corrobora com os achados de Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000) que identificaram que estudantes com maior dificuldade de aprendizagem possuíam menor senso de autoeficácia acadêmica do que aquelas sem dificuldades. Nota-se que a percepção do suporte familiar positivo tem maior probabilidade de fortalecer as crenças de autoeficácia acadêmica nos estudantes.

Em consonância, Váldez-Cuervo, Alonso-Martínez e Murrieta (2018) analisaram as relações entre suporte familiar, apoio escolar, autoeficácia, habilidades sociais e vitimização pelos pares em adolescentes. Os dados foram coletados com 660 estudantes (idade média de 13,40 para meninas e 14,20 para os meninos) de 20 escolas públicas no México. Os resultados mostraram correlação do suporte familiar com a autoeficácia. Assim, esse suporte foi capaz de diminuir indiretamente a vitimização por pares, favorecendo a percepção do aluno sobre o apoio escolar, promovendo a autoeficácia e atenuando os déficits de habilidades sociais como o manejo da agressividade e aumento do autocontrole. De acordo com os autores, o suporte familiar e o apoio escolar podem reduzir a vulnerabilidade dos estudantes e, portanto, favorecerem uma menor prevalência de *bullying*, aumentando as crenças de autoeficácia (Váldez-Cuervo et al., 2018).

Conforme indicado por Bandura (2004), a observação vicária, umas das fontes que contribuem para a construção de autoeficácia, prevê que o modelo de observação deve ser o mais próximo da pessoa em termos de competência. Por isso, a interação com os familiares e pares é tão importante. Nesse sentido, os profissionais de educação devem trabalhar junto com a família no sentido de aproveitar as potencialidades dos adolescentes (Azzi & Polyoro, 2010; Bandura, 2004), bem como as desenvolver o mais cedo possível, numa perspectiva preventiva capaz de reduzir a vulnerabilidade dos períodos de transição escolar. Além disso, entende-se que os estudantes que se declaram mais satisfeitos pessoalmente e com melhor autoestima também se percebem mais apoiados socialmente nos aspectos afetivo, emocional e de informação, além de perceberem estabelecer interações sociais mais positivas (Matias & Martinelli, 2017).

Dentro desse contexto, compreender o clima escolar auxiliaria nesse processo de desenvolvimento, visto que o mesmo está correlacionado positivamente com as crenças de autoeficácia (Lourenço & Paiva, 2017). Por conseguinte, as interações que acontecem entre o contexto escolar e os estudantes influenciarão e serão influenciados de forma bidirecional. A revisão de literatura tem identificado relações positivas entre a autoeficácia e a boa percepção dos estudantes sobre as relações professor-aluno (Falcão et al., 2018; Lourenço & Paiva, 2017).

Dessa forma, pode-se supor que os professores têm a possibilidade de contribuir para o fortalecimento ou mesmo para o enfraquecimento da autoeficácia nos alunos. Apesar da pluralidade de aspectos envolvidos nesse constructo, uma das dimensões que tem sido bastante explorada é a de relacionamento professor-aluno, indicando diversos aspectos positivos acadêmicos e socioemocionais que advém dessa relação (Daily et al., 2019).

O bom relacionamento entre educandos e seus discentes são capazes de influenciar o fortalecimento de crenças de autoeficácia acadêmica (Cheema & Kitsantas, 2014; Hoigaard, et al., 2015), além de melhorar o clima escolar (Vinha et al., 2016). Nessa direção, Pina-Neves e Faria (2007) acrescentam que para promover autoeficácia acadêmica nos alunos, os professores devem propor atividades em grupo para que os próprios pares possam ser modelos de eficácia uns dos outros. De acordo com Tabile e Jacometo (2017), as práticas de ensino que estimulam a exploração ativa e autônoma dos estudantes promovem o envolvimento dos alunos em tarefas acadêmicas, com aumento do bem-estar emocional e persistência diante dos desafios.

No contexto nacional, Falcão et al. (2018) objetivaram testar um modelo de predição para a autoeficácia acadêmica de alunos nos anos finais do EF, considerando como preditores as habilidades sociais e o clima escolar. Os resultados mostraram que as habilidades sociais e o clima escolar se correlacionaram positivamente com a autoeficácia acadêmica dos estudantes. Ademais, a análise dos resultados apresentou que as habilidades sociais predizem positivamente a autoeficácia acadêmica. De acordo com as autoras, esses resultados evidenciam que o contexto escolar propicia experiências sociais que podem aumentar a autoeficácia. Assim, as relações positivas entre a autoeficácia e a boa percepção dos estudantes sobre as relações professor-aluno podem conjecturar que os professores têm a possibilidade de contribuir para o fortalecimento ou enfraquecimento da autoeficácia nos estudantes (Falcão et al., 2018).

No que tange ao contexto internacional, Hoigaard et al. (2015) investigaram os efeitos do clima escolar sobre o desempenho acadêmico de alunos noruegueses no final do EF, considerando as crenças de autoeficácia como variável mediadora de quatro escolas. As dimensões do clima escolar investigadas foram às percepções dos alunos quanto as orientações para metas de aprendizagem: (1) meta orientada para a maestria na qual o professor promove um ambiente de aprendizagem que estimula a motivação intrínseca dos alunos; e (2) meta orientada para o desempenho no qual o professor promove um ambiente competitivo. Os resultados indicaram correlação positiva entre metas orientadas pela maestria e desempenho acadêmico e correlação negativa entre metas orientadas para o desempenho acadêmico. Para os autores, o clima escolar pode influenciar diretamente o desempenho acadêmico dos alunos, bem como pode ter seus efeitos potencializados pela mediação das crenças de autoeficácia. Se os

professores estabelecerem um ambiente escolar com metas que valorizem as habilidades e competência dos alunos, contribuirão para o maior esforço pessoal deles na resolução de tarefas acadêmicas, pois seus níveis de motivação intrínseca serão mais elevados. Contudo, se os professores estimularem um ambiente mais competitivo, utilizando metas orientadas para o desempenho, em que a nota é valorizada acima das qualidades pessoais, possivelmente os alunos não irão se envolver tanto com as tarefas, o que pode diminuir o desempenho acadêmico (Hoigaard et al., 2015).

Outro ponto a evidenciar são os estressores escolares que são compreendidos como experiências escolares na qual os estudantes avaliam como prejudiciais ou ameaçadoras para o seu bem-estar (Correia-Zanini et al., 2018; Marturano et al., 2009). Tendo consciência dessa complexidade, pesquisas nacionais encontraram que a percepção de estresse durante os anos iniciais do EF estava correlacionada negativamente com aspectos do desenvolvimento interpessoal e desempenho escolar (Correia-Zanini, 2013; Marturano et al., 2009). Enquanto estudos internacionais identificaram associações negativas entre percepções de estresse e desempenho escolar na transição ao 6º ano (Erath et al., 2016; Lane et al., 2015). No entanto, não foi encontrado nenhum estudo que teve por objetivo correlacionar os estressores escolares e a autoeficácia geral ou acadêmica. Apesar de identificarem que a percepção de estressores escolares está relacionada às relações com pares (Erath et al., 2016) e que na transição escolar os adolescentes enfrentam diversos desafios como a aceitação/rejeição pelos pares, episódios de *bullying* e novas experiências amorosas que estão associados ao aumento da percepção de estresse e menores níveis no desempenho escolar (Lane et al., 2015).

Em um estudo transversal, Tognetta, Martínez, Rosário e Elvira (2015) buscaram estabelecer uma relação entre *bullying*, autoeficácia acadêmica e desengajamento moral em adolescentes. Os resultados mostraram uma relação negativa entre as crenças de autoeficácia acadêmica e o desengajamento moral, sendo que este era relacionado aos autores do *bullying*. Para os autores, a crenças de autoeficácia também tem sido considerada fator de proteção por contribuir com a realização de objetivos pessoais que se associam, conseqüentemente, ao sentimento de bem-estar do sujeito, a ética e a moral, minimizando os efeitos deletérios do estresse. Uma vez que há indicações de que a autoeficácia está relacionada à satisfação com a vida, justiça e generosidade (Chavarría & Barra, 2014; Tognetta et al., 2015).

Entretanto, a exposição a situações estressoras pode ser capaz de gerar processos de resiliência, de modo que, indivíduos que vivenciam tais situações possuem maior percepção das crenças de autoeficácia (Dutra-Thomé et al., 2017; Zappe & Dell'Aglio, 2016). Ademais, o bom desempenho escolar é indicativo de ocorrência de processos de resiliência em estudantes

e esses resultados positivos podem emergir em condições de risco evidenciadas nos contextos familiar, escolar e da comunidade (Achkar et al., 2019). Em relação aos fatores e características do sujeito resiliente, foram identificadas atitudes positivas, perseverança e crenças de autoeficácia (Schmitt et al., 2014). Contudo, existe uma lacuna na literatura entre estressores escolares e autoeficácia que precisa ser elucidada, especialmente na fase que corresponde aos últimos anos do EF.

Nessa vertente, Abbassi-Zoabi (2012) investigou a relação da percepção da discriminação, identidade étnica e apoio social como preditores para autoeficácia acadêmica e geral em adolescentes árabes americanos. Os dados foram coletados com 85 adolescentes que participaram de atividades recreativas oferecidas por duas organizações comunitárias. Os resultados sugeriram que a percepção da discriminação étnica tinha uma relação negativa com as crenças de autoeficácia acadêmica e geral. Já a identidade étnica e apoio social, como o suporte dos pais e apoio de pares interagiram de forma positiva com autoeficácia acadêmica e geral. Para o autor, tanto a autoeficácia acadêmica quanto a geral influenciavam positivamente a motivação acadêmica, o aprendizado e o sucesso geral desses adolescentes. Além disso, a discriminação funcionava como fator de risco para esses adolescentes, em contrapartida, o suporte social e a identidade étnica atuaram como fatores de proteção que podiam impulsioná-los a não evadirem da escola (Abbassi-Zoabi, 2012).

Em um estudo transversal, Freitas et al. (2017) procuraram identificar os mecanismos protetores da saúde mental e do desajustamento externo na presença de discriminação em estudantes portugueses. Os dados foram coletados com 2975 alunos (idade média de 16,6 anos), dos quais 245 identificaram-se como negros e 84 como *gays*, lésbicas ou bissexuais. De acordo com os autores, os mecanismos de proteção avaliados incluíam competências de empatia, estratégias de *coping* e as relações com as figuras parentais. Os resultados mostraram que a identificação racial e a orientação sexual moderaram a influência das diferentes formas de violência e dos diferentes mecanismos de proteção. Destacaram-se as associações positivas do desajustamento externo (agressão, delinquência e abstinência escolar) com o consumo de substâncias. Segundo Freitas et al. (2017), os estudantes negros em situações socioeconômicas desfavorecidas tinham maior probabilidade e eram alvos frequentes de discriminação. As autoras concluíram que as experiências de fracasso social ou acadêmico tinham impacto mais negativo nesses estudantes, provavelmente porque viviam em condições socioeconômicas mais precárias, com mais barreiras sociais, o que reduzia substancialmente as suas oportunidades para o sucesso, além de afetar o desenvolvimento de crenças de autoeficácia mais positivas (Freitas et al., 2017).

Dessa forma, além dos estressores escolares, a discriminação pode ser considerada um fator de risco contextual para jovens de minorias étnicas, porém o suporte fornecido no mesmo contexto pode funcionar como incentivo para respostas adaptativas (Abbassi-Zoabi, 2012; Gonzalez, Stein, Kiang, & Cupito, 2014). Vale salientar que o aparelho educacional tem se constituído, de forma, quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento de confiança intelectual (Ribeiro, 2019). Fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar gerando fracasso e evasão escolar (INEP, 2020), além da diminuição das crenças de autoeficácia (Abbassi-Zoabi, 2012). Por isso, a ampliação de políticas públicas que evidencie o papel dos aspectos econômicos, sociais e psicológicos ligados ao desempenho escolar dos estudantes, principalmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, se faz extremamente necessário (Gonzalez et al., 2014).

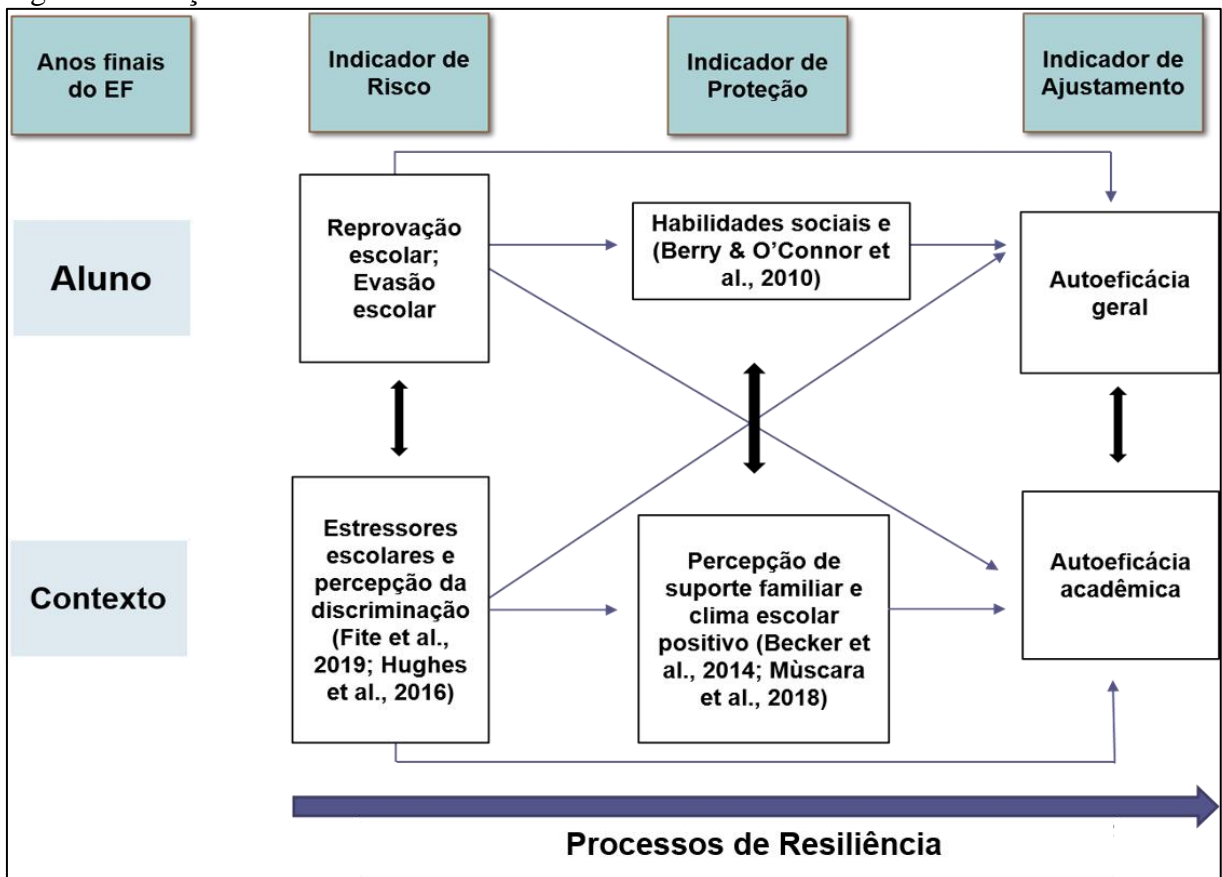
Ademais, ainda que as crenças de autoeficácia estejam relacionadas a desfechos positivos na grande parte dos estudos, Zappe e Dell’Aglío (2016) encontraram resultados controversos. Os autores investigaram longitudinalmente comportamentos de risco e fatores associados em adolescentes (idade entre 12 e 19 anos) que vivem em diferentes contextos. Os resultados evidenciaram relação positiva entre a autoeficácia e comportamentos de risco. De acordo com os autores, os adolescentes com percepção de autoeficácia elevada poderiam estabelecer objetivos e desafios mais complexos a si mesmos, o que poderia engajá-los em comportamentos de risco (Zappe & Dell’Aglío, 2016). O que sugere que outras investigações precisam ser feitas para elucidar as diferentes trajetórias de vida.

Pode-se dizer que o 6º ano, início dos anos finais do EF, é um período escolar que traz grandes desafios para a vida dos estudantes. Essa experiência pode favorecer tanto a construção de crenças de autoeficácia positivas como negativas, já que experiências reais reforçam a avaliação sobre as próprias capacidades de realização (Bzuneck & Boruchovitch, 2016). Nesse sentido, os alunos nos anos finais do EF podem se beneficiar de intervenções voltadas para o fortalecimento da desenvoltura social, pois o período de transição no qual se encontram requer adaptações elaboradas para lidar com novas demandas (Falcão et al., 2018; Martins & Santos, 2019). Por assim dizer, um clima escolar positivo percebido pelo aluno por meio da boa relação com familiares, professores e amigos pode favorecer o desenvolvimento de processos de resiliência e fortalecer as crenças de autoeficácia (Franco & Rodrigues, 2014; Silva & Murta, 2009). Em contrapartida, a presença de estressores escolares e o aumento da discriminação cotidiana podem contribuir para a maximização de desfechos desfavoráveis ao desenvolvimento humano. Essas variáveis aumentam a evasão escolar, culminando em

diminuição do bem-estar (Correia-Zanini et al., 2016; Crepaldi et al., 2017) e enfraquecimento das crenças de autoeficácia (Kim et al., 2015).

Diante do exposto, como ilustrado na figura 2, a atual pesquisa enfatizou as características pessoais dos alunos e as variáveis contextuais de maneira associada, a partir de um processo dinâmico de interações entre recursos internos e externos que agem conjuntamente e se comportam como fatores de risco ou de proteção influenciando o ajustamento do estudante durante a trajetória de vida. Entendendo que essas variáveis pessoais e contextuais podem modificar os efeitos de risco, minimizando as reações em cadeias negativas, favorecendo um ajustamento bem-sucedido, ocasionando assim, processos de resiliência.

Figura 2. Relações entre as variáveis do estudo.





## 6 JUSTIFICATIVA

As pesquisas referentes aos anos finais do EF e ao período da adolescência têm alertado, com frequência, para os impactos interpessoais na adaptação ao novo papel social. A questão de diversos estudantes viverem em situações de vulnerabilidade e precisarem enfrentar vários desafios para concluir o ano letivo deve ser discutida no âmbito das relações sociais articuladas às questões emergentes na modernidade, de modo a contribuir para formulação de políticas públicas e ações sociais que combatam a reprovação e evasão escolar. Pesquisas no contexto nacional (ex. Achkar et al., 2017; Achkar et al., 2019; Costa et al., 2016; Fernandes et al., 2018) e internacional (ex. Affuso et al., 2017; Heredia Jr et al., 2017; Maltais et al., 2017) objetivaram investigar as crenças de autoeficácia acadêmica e geral, as habilidades sociais, o suporte do ambiente familiar, o clima escolar, os estressores escolares ou a percepção da discriminação cotidiana. No entanto, não se encontrou na literatura nenhum que focalizasse essas variáveis em conjunto no 6º ano do EF, como a presente pesquisa propõe.

Por esse motivo, o presente estudo pode contribuir para a compreensão de como as influências das variáveis pessoais e do contexto dos alunos afetam os resultados acadêmicos no 6º ano podendo gerar mais oportunidades protetivas do que riscos e, assim, maximizar as potencialidades individuais e comunitárias das sociedades e culturas. Considerando a ausência ou investimento insuficiente na educação básica pública, pode sugerir que esse contexto de precariedade afete as crenças de autoeficácia dos estudantes, uma vez que esse constructo se encontra fortemente interligado com a motivação intrínseca dos indivíduos (Hoigaard et al., 2015). É notório na literatura que as escolas públicas recebem investimento insuficiente de políticas públicas, o que contribui para as desigualdades de aprendizado e para a segregação entre as instituições públicas e privadas, afetando negativamente as condições de ensino (Achkar et al., 2017; Achkar et al., 2019; Fernandes et al., 2018). Por fim, os achados dessa pesquisa poderão subsidiar a elaboração de intervenções com estudantes, familiares e corpo escolar, influenciando futuras políticas educacionais comprometidas com a qualidade de ensino e bem-estar dos alunos e demais protagonistas do contexto escolar.

## 7 PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E HIPÓTESES

### 7.1 Perguntas de Pesquisa

(1) Existem associações entre habilidades sociais, suporte do ambiente familiar, clima escolar, estressores escolares, discriminação cotidiana e a autoeficácia acadêmica e geral no 6º ano?

(2) As habilidades sociais, o suporte do ambiente familiar e o clima escolar predizem a autoeficácia acadêmica e geral no 6º ano?

(3) Existe diferença entre habilidades sociais, suporte familiar e clima escolar nos estudantes do 6º ano em função da cor, do sexo e da experiência de reprovação?

(4) Existem diferentes perfis de ajustamento psicossocial de estudantes do 6º ano, considerando fatores de risco, proteção e indicadores de ajustamento?

### 7.2 Objetivos

#### 7.2.1 Objetivo Geral

Fundamentado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e da Resiliência, o presente estudo teve como objetivo geral investigar fatores de proteção e de risco em estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

#### 7.2.2 Objetivos Específicos

1. Investigar a relação entre habilidades sociais, suporte do ambiente familiar, clima escolar, estressores escolares, discriminação cotidiana e indicadores de ajustamento (autoeficácia acadêmica e geral) no 6º ano;

2. Testar um modelo de predição para autoeficácia acadêmica e geral, considerando como preditores as características sociodemográficas (cor e sexo), os indicadores de proteção (habilidades sociais, suporte do ambiente familiar e clima escolar) e os indicadores de risco (histórico de reprovação escolar, estressores escolares e discriminação cotidiana);

3. Investigar se existe diferença entre habilidades sociais, suporte do ambiente familiar e clima escolar no 6º ano conforme características sociodemográficas como cor, sexo e histórico de reprovação;

4. Caracterizar diferentes perfis de ajustamento psicossocial de estudantes do 6º ano, considerando fatores de risco (estressores escolares e discriminação cotidiana), proteção (habilidades sociais, suporte do ambiente familiar e clima escolar) e indicadores de ajustamento (crenças de autoeficácia acadêmica e geral).

## 8 MÉTODO

O estudo configura-se como uma pesquisa correlacional, com delineamento prospectivo, amostra de conveniência e abordagem quantitativa.

### 8.1 Local de Pesquisa

A pesquisa foi feita em cinco escolas públicas da rede municipal da cidade de Itaboraí, localizadas no estado do Rio de Janeiro, que tem uma população estimada em 242.543 habitantes (IBGE, 2020) e apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio. Em 2019, no que tange ao IDEB (INEP, 2020), nos anos iniciais da rede municipal houve crescimento (5,1), mas não atingiram a meta (5,5). Em relação aos anos finais, não houve queda (3,9), mas também não atingiram o esperado (5,0). Segundo o Censo Escolar (2020), o número de matrículas nos anos finais das escolas municipais da cidade de Itaboraí foi de 12.771 estudantes sendo em sua maioria em áreas urbanas. A demarcação definida pelo IBGE para a localização da escola se dá pela zona urbana (áreas correspondentes às cidades, às vilas ou às áreas urbanas isoladas) ou zona rural (abrange toda a área situada fora dos limites da zona urbana). O perímetro urbano do município é definido por lei municipal, baseada no plano diretor do município – principal instrumento da política de desenvolvimento e expansão urbana (IBGE, 2017).

### 8.2 Escolas participantes

A escola 1 está localizada em área urbana e o INSE é o grupo 3 (baixo médio nível econômico). O colégio possui 281 estudantes dos anos iniciais do EF, 343 estudantes dos anos finais (85 do 6º ano, 88 do 7º ano, 76 do 8º ano e 94 do 9º ano), 359 escolares na educação de jovens e adultos e 44 estudantes da educação especial. A nota do IDEB em 2019 foi de 3,4 (meta de 5,3) e a cada 100 alunos, 21 não foram aprovados.

A escola 2 está localizada em área rural e o INSE é o grupo 2 (baixo nível econômico). A unidade escolar possui 197 alunos dos anos iniciais do EF, 312 estudantes dos anos finais (82 do 6º ano, 65 do 7º ano, 98 do 8º ano e 67 do 9º ano) e 24 estudantes da educação especial. O IDEB do ano de 2019 foi 3,8 (meta de 5,0) e a cada 100 alunos, 16 não foram aprovados.

A escola 3 está localizada em área urbana e o INSE é o grupo 3 (baixo médio nível econômico). O colégio possui 73 escolares dos anos iniciais e 217 alunos dos anos finais (83

do 6º ano, 49 do 7º ano, 50 do 8º ano e 35 do 9º ano), 91 escolares na educação de jovens e adultos e 20 estudantes da educação especial. A nota IDEB de 2019 foi de 3,6, não atendendo ao esperado (meta de 5,1) e a cada 100 alunos, 29 não foram aprovados.

A escola 4 está localizada em área rural e o INSE é o grupo 3 (baixo médio nível econômico). A unidade escolar possui 574 estudantes dos anos finais do EF (184 do 6º ano, 171 do 7º ano, 108 do 8º ano e 111 do 9º ano), 409 estudantes na educação de jovens e adultos e 50 escolares da educação especial. A nota do IDEB em 2019 foi de 3,5 (meta de 5,2) e a cada 100 alunos, 22 não foram aprovados.

Finalmente, a escola 5 está localizada em área urbana e o INSE é o grupo 4 (médio nível econômico). O colégio possui 230 estudantes dos anos iniciais do EF, 328 estudantes dos anos finais (122 do 6º ano, 102 do 7º ano, 62 do 8º ano e 42 do 9º ano), 45 escolares na educação de jovens e adultos e 26 estudantes da educação especial. A nota no IDEB de 2019 foi de 4,1 (meta de 5,6) e a cada 100 alunos, 17 não foram aprovados.

### 8.3 Participantes

Participaram do estudo 448 estudantes com idade entre 11 e 17 anos ( $M = 12,14$ ,  $DP = 1,35$ ). Os alunos frequentavam o 6º ano do EF das cinco escolas públicas do município de Itaboraí do estado do Rio de Janeiro previamente mencionadas. A amostra foi composta por 234 (52,23%) meninos, 209 (46,65%) meninas e cinco estudantes (1,12%) que não especificaram o seu gênero. Na Tabela 1, observa-se a quantidade de alunos por escola. Apenas 3,2% foram excluídos nas análises devido ao não preenchimento de mais de 50% dos instrumentos.

Tabela 1 - Quantidade de Alunos por Escolas

Escolas	Questionários recebidos	Questionários excluídos	Total
Escola 1	73	2	71
Escola 2	78	0	78
Escola 3	48	0	48
Escola 4	180	12	168
Escola 5	84	1	83
Total	463	15	448

A Tabela 2 apresenta as informações sociodemográficas dos estudantes. Nota-se que a maior parte deles se declarou preta ou parda (64,75%) e que eram meninos (52,23%). Do total

de alunos, 231 (51,56%) já tinham sido reprovados pelo menos uma vez nos anos iniciais do EF e 333 (74,33%) haviam frequentado escolas públicas nos anos iniciais do EF.

Tabela 2 - Informações Sociodemográficas dos Alunos (N=448)

Variável	Freq.	(%)
<b>Sexo</b>		
Feminino	209	46,65
Masculino	234	52,23
Outros	5	1,12
<b>Cor</b>		
Amarelo	24	5,36
Negro	90	20,09
Pardo	200	44,66
Branco	92	20,05
Indígena	23	5,13
Não responderam	19	4,24
<b>Reprovação escolar</b>		
Nunca	200	44,65
1 vez	138	30,80
2 vezes	54	12,05
3 ou mais vezes	39	8,70
Não responderam	17	3,80
<b>Tipo de escola nos anos iniciais do EF</b>		
Pública	333	74,33
Particular sem bolsa	30	6,70
Particular com bolsa	11	2,45
Parte em escola pública, parte em escola particular	74	16,52

#### 8.4 Instrumentos

Escala Multidimensional de Autoeficácia - Subescala de Autoeficácia para desempenho acadêmico - AEDA. Originalmente foi elaborada por Bandura (2006) para avaliar crenças de autoeficácia no contexto escolar dos alunos. Freitas (2011) submeteu a escala a um processo de adaptação transcultural, com 390 alunos com idade entre 11 e 19 anos, distribuídos do 6º ao 9º ano do EF, provenientes de três escolas públicas na cidade de Lavras-MG, adequando-a ao contexto brasileiro. Após o processo de adaptação, a escala multidimensional contou com 54

itens que contemplam nove subescalas que alcançaram cargas fatoriais satisfatórias. As respostas estão dispostas em escala de 0 (não posso fazer completamente) a 100 (posso fazer com certeza) em que os alunos são solicitados avaliar o quanto se sentem confiantes em poder fazer cada uma das coisas descritas. A subescala de Autoeficácia para desempenho acadêmico, com oito itens (“Aprender matemática”), apresentou uma consistência interna de 0,77 na adaptação para o Brasil. Na presente pesquisa, foi apenas utilizada essa subescala, sendo que a análise fatorial confirmatória apresentou índices de ajuste excelente ( $\chi^2/gf = 1,55$ ; CFI = 0,98; GFI = 0,98; RMSEA = 0,03) com bom índice de consistência interna com valor de alfa de Cronbach de 0,81.

Escala de Autoeficácia Generalizada - EAG. É originária da Alemanha, desenvolvida por Schwarzer e Jerusalem (1995) e adaptada para diferentes culturas com o intuito de identificar as crenças de autoeficácia diante de situações difíceis de participantes de diferentes origens socioeconômicas e idades, incluindo adolescentes. No Brasil, foi adaptada para adolescentes por Leme, Coimbra, Gato, Fontaine e Del Prette (2013), sendo constituída por 10 itens ( $\alpha = 0,94$ , “Quando passo por dificuldade, não consigo pensar numa maneira de ultrapassá-las”), distribuídos numa escala tipo Likert de quatro pontos (1 = Discordo Totalmente a 4 = Concordo Totalmente). No presente estudo, a análise fatorial confirmatória apresentou índices de ajuste bom ( $\chi^2/gf = 2,70$ ; CFI = 0,90; GFI = 0,96; RMSEA = 0,06) e apresentou índice de consistência interna aceitável com valor de alfa de Cronbach de 0,73.

Versão Breve do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes - IHSA. É um instrumento desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2009) que avalia as habilidades sociais de adolescentes a partir dos seus autorrelatos sobre situações cotidianas. Leme et al. (2017) avaliaram as evidências de estrutura interna e precisão dos escores de uma versão breve do Inventário com uma amostra de 2291 estudantes do Ensino Fundamental e Médio, de ambos os sexos (idade entre 12 e 17 anos). A versão ficou composta com 16 itens, com respostas que estão dispostas numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (0 = nunca a 4 = sempre) em que o adolescente é solicitado a avaliar a frequência com que apresenta aquela reação. O inventário contempla quatro fatores: (1) *empatia* ( $\alpha = 0,78$ , “Quando um amigo tem uma posição contrária à minha, consigo negociar uma solução boa para nós dois”); (2) *autocontrole* ( $\alpha = 0,66$ , “Ao ser injustamente criticado, consigo responder sem perder o controle”); (3) *assertividade* ( $\alpha = 0,75$ , “Consigo tomar a iniciativa de encerrar a conversa (bate-papo) com outra pessoa”); (4) *abordagem afetiva* ( $\alpha = 0,69$ , “Quando estou a fim de ficar com alguma pessoa, eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade”). Nesse estudo, o modelo apresentou um ajustamento global excelente ( $\chi^2/gf = 1,69$ ; CFI = 0,93; GFI = 0,95; RMSEA = 0,03), com valores de alfa de

Cronbach de 0,66, 0,60, 0,56, 0,59 para *empatia*, *autocontrole*, *assertividade* e *abordagem afetiva*, respectivamente, estando nestes últimos dois casos bastante 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. Foi desenvolvida e construída a partir da literatura da área com base em instrumentos nacionais e internacionais por Guidetti e Martinelli (2010) e tem por objetivo avaliar como a criança identifica o suporte do ambiente familiar oferecido relativo a aspectos afetivos e educativos disponíveis no seu ambiente 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* ( $\alpha = 0,87$ , “Seus pais costumam te dar beijos, abraços ou outros carinhos?”); e (2) *suporte educativo* ( $\alpha = 0,77$ , “Você tem horário certo para cumprir seus deveres?”), que são avaliados por meio de quatro alternativas de respostas: sempre (3), muitas vezes (2), poucas vezes (1), nunca (0). Quanto maior é a pontuação na escala, maior é a percepção de suporte do ambiente familiar. No presente estudo, o instrumento apresentou na análise fatorial confirmatória um ajustamento global bom ( $\chi^2/gf = 2,57$ ; CFI = 0,91; GFI = 0,90; RMSEA = 0,05) com valores de alfa de Cronbach de 0,89 e 0,75 para suporte afetivo e suporte educativo, respectivamente.

Questionário de Clima Escolar (versão para Ensino Fundamental) - QCE. Desenvolvido por Emmons, Haynes e Comer (2002) e adaptado para estudantes brasileiros (idade entre 8 e 16 anos) do Ensino Fundamental por Petrucci et al. (2016). O instrumento visa investigar a percepção dos estudantes acerca de diferentes dimensões do clima da sua escola. A versão brasileira é constituída por 29 itens que são respondidos por meio de uma escala *Likert* de três pontos (3 = concordo a 1 = discordo), distribuídos em seis fatores: (1) *justiça/equidade* ( $\alpha = 0,67$ , “Na minha escola, todos os alunos são tratados da mesma forma, não importa se seus pais são ricos ou pobres”); (2) *ordem e disciplina* ( $\alpha = 0,61$ , “Os alunos na minha escola muitas vezes se machucam quando estão na escola”); (3) *envolvimento dos pais* ( $\alpha = 0,62$ , “Meus pais geralmente vem até a escola para se encontrar com meus professores”); (4) *troca de recursos* ( $\alpha = 0,63$ , “Quando brincamos, são sempre os mesmos alunos que utilizam as coisas, como um computador, uma bola ou outros brinquedos”); (5) *relações interpessoais* ( $\alpha = 0,67$ , “As crianças na minha escola gostam um das outras”); e (6) *relação professor-aluno* ( $\alpha = 0,81$ , “Eu sinto que eu posso me sair bem nesta escola”). O instrumento prevê uma medida global do clima escolar que é obtida através da soma dos resultados de todas as dimensões, sendo que resultados mais altos indicam a percepção mais positiva do clima escolar. No presente estudo, a análise fatorial confirmatória apresentou um ajustamento global excelente ( $\chi^2/gf = 1,52$ ; CFI = 0,91; GFI = 0,92; RMSEA = 0,03) com valores de alfa de Cronbach de 0,68, 0,53, 0,57, 0,56,

0,69 e 0,77 para *justiça, ordem e disciplina, envolvimento parental, troca de recursos, relações entre estudantes 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.

Inventário de Estressores Escolares – IEE. É um instrumento desenvolvido por Marturano, Trivellato-Ferreira e Gardinal-Pizato (2009) que tem como objetivo verificar a percepção de estressores escolares no ambiente escolar. Posteriormente, o instrumento foi identificado com dois fatores por Gardinal-Pizato (2010) e revisado por Correia-Zanini (2013) com uma amostra de 186 alunos do 1º ano do EF, 171 alunos do 2º ano e 151 alunos do 3º ano, com idades de 5 a 8 anos, sendo constituída por 17 itens. Para cada situação apresentada, o estudante responde se aquilo aconteceu com ele durante o ano letivo (não = 0 ou sim =1), caso tenha acontecido, informa o quanto a situação a aborreceu numa escala tipo Likert de quatro pontos (0 = nada até 3 = muito) sobre *Tensões relacionadas ao papel de estudante* (Fator 1:  $\alpha = 0,69$ , “A professora não se importou comigo”) e *Relações interpessoais* (Fator 2:  $\alpha = 0,71$ , “A professora mandou bilhete para os meus pais quando eu não estava aprendendo direito”). No presente estudo, a partir da análise fatorial confirmatória, com os alunos do 6º ano, o IEE ficou constituído por 13 itens, permanecendo os dois fatores com alfa de 0,67 e 0,66 para F1 e F2, respectivamente. O instrumento apresentou um ajustamento global satisfatório ( $\chi^2/gl = 2,43$ ; CFI = 0,90; GFI = 0,95; RMSEA = 0,05).

Escala de Discriminação Cotidiana - EDC. Foi desenvolvida por Williams, Yan Yu, Jackson e Anderson (1997) com intuito de avaliar uma ação como injusta ou imerecida, explicada pelo pertencimento de uma pessoa a um grupo socialmente estigmatizado. A escala foi adaptada por Freitas et al. (2015) para a população de adolescentes e jovens portugueses (idade entre 13 e 26 anos) sendo composta por 11 itens ( $\alpha = 0,72$ , “As pessoas insultam você”), numa escala de resposta tipo Likert de seis pontos (0 = nunca a 5 = sempre). Posteriormente, o instrumento foi validado para a população de adolescentes e jovens brasileiros (idade entre 11 e 29 anos,  $M = 15,81$ ;  $DP = 3,55$ ) por Leme et al. (no prelo). A validação foi feita com 721 alunos dos anos finais (7º ao 9º ano) do EF de cinco escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, advindo de regiões pauperizadas, onde prevalecem famílias de nível socioeconômico baixo e 234 eram estudantes de duas universidades públicas do Estado do Ceará, sendo composta também por 11 itens ( $\alpha = 0,85$ ). No presente estudo, após a análise fatorial confirmatória, o instrumento apresentou uma estrutura unifatorial com ajustamento global aceitável ( $\chi^2/gl = 3,67$ ; CFI = 0,92; GFI = 0,94; RMSEA = 0,07) e valor de alfa de Cronbach de 0,86.



Questionário de Transição Escolar - QUETE. Elaborado por Cassoni (2017), apresenta uma lista de situações referentes a transição escolar, levando em consideração a percepção dos alunos sobre o monitoramento parental (por exemplo, “Minha mãe está acompanhando menos os meus estudos”), as amizades (“Perdi amigos do 5º ano”), as novas disciplinas (“As matérias ficaram mais fáceis no 6º ano”), o porte da escola (“Vim para uma escola menor”) e o período das aulas (manhã e tarde). Todas as situações apresentadas levavam o aluno a comparar o 5º com o 6º ano. As opções de respostas para cada pergunta são: (a) não; (b) sim e isso foi indiferente; (c) sim e isso foi ruim; e (d) sim e isso foi bom. Uma vez que se trata de um inventário do tipo *checklist*, não se procedeu à análise das suas qualidades psicométricas.

Questionário com informações demográficas dos alunos. 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); e (c) informações sobre a família (escolaridade do chefe de família, número e indicação de quem reside com os alunos).

## 8.5 Procedimentos

### 8.5.1 Aspectos Éticos

A presente pesquisa procurou, em seus instrumentos e procedimentos, assegurar a integridade física e moral dos participantes, atendendo os aspectos éticos considerados essenciais em pesquisas com seres humanos pela Resolução nº 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade onde se desenvolve o estudo (CAAE: 02867618.6.0000.5282 e Número do parecer: 3.040.839). Todos os participantes da pesquisa foram informados previamente sobre os objetivos, os procedimentos e os benefícios do estudo. Por fim, todos os responsáveis pelos adolescentes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, apêndice 1) e os alunos o Termo de Assentimento (TA, apêndice 2), no qual todas essas informações estavam descritas.

### 8.5.2 Coleta de Dados

O projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, que autorizou a realização da pesquisa nas escolas. Na sequência, o mesmo foi submetido, como referido, ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade. Após a autorização da

realização do estudo, a pesquisadora entrou em contato pessoalmente com as escolas eleitas para apresentação do projeto de pesquisa e pediu permissão às diretoras para a coleta de dados junto aos alunos. Obtida a permissão, a pesquisadora foi até as escolas e verificou o interesse dos professores que lecionavam para cederem o tempo de sua aula para a aplicação dos instrumentos. Em seguida, a pesquisadora agendou com os professores um horário para a apresentação da pesquisa aos alunos. A pesquisadora entregou duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos alunos que manifestaram interesse em participar, os termos foram assinados por seus responsáveis e entregues no dia da primeira coleta. A coleta de dados aconteceu entre maio e junho de 2018 e foi realizada com o auxílio de uma aluna de mestrado, ocorreu de forma coletiva nas salas de aula do 6º ano nas cinco escolas com duração máxima de uma hora e meia, no horário de aula combinado com os professores previamente.

Mediante a entrega do TCLE, no início de cada aplicação, a pesquisadora entregou o Termo de Assentimento (TA) aos alunos e apresentou novamente o objetivo da pesquisa, a garantia de sigilo dos dados coletados e reiterou a participação voluntária da pesquisa. A pesquisadora leu em voz alta as instruções de cada instrumento e preenchia com os alunos a primeira pergunta de todos eles, após o esclarecimento de dúvidas os alunos fizeram o preenchimento em leitura silenciosa na presença da pesquisadora e da aluna de mestrado que ficaram disponíveis para qualquer esclarecimento. Uma lista com endereço de serviços de atendimento psicológico disponível no sistema público de saúde foi entregue para aqueles que pediram. Ao final do estudo, a pesquisadora agendará reuniões com a comunidade escolar (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos) para apresentar os resultados, mantendo o sigilo e anonimato dos participantes.

### 8.5.3 Análise de Dados

Os escores por escala e globais obtidos dos instrumentos foram digitados em um banco de dados para a realização de análises estatísticas no programa *Statistical Package for the Social Sciences for Windows* (SPSS, versão 25.0) e *AMOS* – versão 24. Inicialmente foi analisada a presença de casos “faltantes” (*missing*), *outliers* uni e multivariados e testou-se a normalidade através da simetria ( $\leq 7$ ) e curtose ( $\leq 3$ ). Posteriormente, foram analisadas as qualidades psicométricas dos instrumentos por meio da verificação da capacidade discriminativa dos itens, da estrutura fatorial (Análise Fatorial Confirmatória) dos instrumentos e da consistência interna das escalas. Na sequência, foram processadas estatísticas descritivas (média e desvio-padrão),

procedendo-se aos testes das hipóteses para os seguintes objetivos: (1) *r* de *Pearson* para analisar a correlação entre as variáveis independentes com a dependente; (2) análise de variância multivariada (MANOVA) para identificar a variação das variáveis dependentes a partir das variáveis independentes; (3) análise de regressão hierárquica para verificar a predição entre as variáveis independentes com a variável dependente; e (4) análise de *Clusters* para classificar os estudantes em agrupamentos. Foram considerados significativos valores com  $p \leq 0,05$ .

#### 8.5.3.1 Capacidade discriminativa dos itens

O poder discriminativo dos itens foi inferido a partir das porcentagens de escolha de cada alternativa de resposta, em cada um dos itens dos instrumentos. A discriminação é necessária para a verificação e possível eliminação de itens com elevado número de respostas iguais, ou seja, pouca variabilidade. Foram consideradas porcentagens elevadas de respostas iguais os valores acima de 80%, ou seja, escolha massiva da mesma alternativa de resposta. Os itens com mais de 80% de resposta não foram imediatamente excluídos, mas esta informação foi retida e posteriormente considerada para tomada de decisão de retirada ou permanência dos itens.

#### 8.5.3.2 Consistência Interna

Avaliou-se a consistência interna a partir do alfa de Cronbach que apresenta um indicador sumário da consistência interna da escala analisada. O coeficiente alfa varia de 0 a 1, sendo índices ideais acima de 0,7, índices aceitáveis acima de 0,65 e inaceitáveis abaixo de 0,60 (Fachel & Camey, 2000).

#### 8.5.3.3 Análise Fatorial Confirmatória

A AFC permite identificar o aspecto uni ou multidimensional das variáveis observadas (estrutura fatorial), quando estas dimensões já tinham sido evidenciadas em estudos anteriores. Utilizou-se a AFC para testar a estabilidade das estruturas fatoriais encontradas em estudos anteriores dos seguintes instrumentos: Subescala de Autoeficácia para desempenho acadêmico (Freitas, 2011), Escala de Autoeficácia Generalizada (Leme et al., 2013), Versão Breve do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (Leme et al., 2017), Inventário de

Estressores Escolares (Correia-Zanini, 2013), Questionário de Clima Escolar (Petrucci et al., 2016), Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar (Guidetti & Martinelli, 2010) e Escala de Discriminação Cotidiana (Freitas et al., 2015). A AFC permite testar a estrutura teórica dos instrumentos a partir dos dados empíricos recolhidos em diferentes amostras. É uma técnica de análise multivariada que tem os mesmos requisitos básicos de todas as técnicas multivariadas – linearidade, normalidade, não multicolinearidade e homocedasticidade das variâncias residuais (Marôco, 2018).

Além de confirmar a estrutura dos instrumentos para a amostra global, recorrendo à AFC para o 6º ano, procurou-se testar a invariância configural dos instrumentos. Isso foi feito testando-se nas amostras a adequação de um modelo com estrutura semelhante quanto ao número de fatores e a sua composição por itens. Para avaliar a qualidade do ajustamento do modelo estrutural, foram utilizados a razão entre o qui-quadrado ( $\chi^2$ ) e os graus de liberdade (*gl*), o *Goodness of Fit Index (GFI)*, o *Comparative Fit Index (CFI)* e o *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*, os valores mínimos, máximo, bem como os valores mínimos aceitáveis para confirmar a adequação da estrutura teórica estão disponíveis na Tabela 3.

O  $\chi^2$  indica a magnitude da discrepância entre a matriz de covariância observada e a modelada, testando a probabilidade de o modelo teórico se ajustar aos dados. Quanto maior é esse valor, pior o ajustamento. Porém, tem sido pouco empregado na literatura, sendo mais comum considerar sua razão em relação aos graus de liberdade ( $\chi^2/gl$ ) cujos valores devem se apresentar entre 1 e 3 (Kline, 2005). O índice *GFI* mede a variância e a covariância na matriz observada, predita pela matriz reproduzida. Nesse caso, são adequados valores superiores a 0,90 (Schweizer, 2010). O índice *CFI* calcula o ajuste relativo do modelo observado ao compará-lo com um modelo base, cujo valor superior a 0,90 indica ajuste adequado (Hu & Bentler, 1999). Por sua vez, o *RMSEA* é também uma medida de discrepância, sendo esperados resultados menores que 0,05, mas aceitáveis até 0,08. Para a efetivação das análises, foi utilizado o estimador de máxima verossimilhança (Marôco, 2018; Schweizer, 2010).

Tabela 3 - Valores aceitáveis na literatura dos índices de ajustamento na AFC

Valores	$\chi^2/gl$	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Mínimo	1,00	0,80	0,80	0,10
Aceitável	$\leq 3,00$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\leq 0,05$
Máximo	5,00	1,00	1,00	0,00

#### 8.5.3.4 Análise de correlação entre as crenças de autoeficácia acadêmica e autoeficácia geral e os indicadores de proteção e de risco dos estudantes 6º ano

Para analisar as correlações entre variáveis independentes (indicadores de proteção: habilidades sociais, suporte do ambiente familiar e clima escolar e os indicadores de risco: estressores escolares e discriminação cotidiana) e as variáveis dependentes (autoeficácia acadêmica e autoeficácia geral) utilizou-se o teste de correlação  $r$  de Pearson. Para interpretar os resultados dos coeficientes de correlação foram adotados os seguintes valores de coeficientes de correlação ( $r$ ):  $< 0,20$  = muito baixo;  $\geq 0,20$  e  $< 0,40$  = baixa;  $\geq 0,40$  e  $< 0,70$  = moderada;  $\geq 0,70$  e  $< 0,90$  = alta;  $> 0,90$  = muito alta (Bryman & Cramer, 2003). Foram considerados significativos todos os resultados encontrados em níveis de significância iguais ou inferiores a 5%.

#### 8.5.3.5 Análise de regressão para as crenças de autoeficácia acadêmica e autoeficácia geral dos estudantes do 6º ano

A regressão linear múltipla pelo método hierárquico (RH) foi utilizada para verificar o valor de uma variável dependente a partir de um conjunto de variáveis independentes ou preditoras que entram por blocos (Marôco, 2018). A RH requer que a relação entre as variáveis seja linear, que a variável dependente e os erros tenham uma distribuição normal e que as variáveis preditoras sejam independentes, ou seja, assume-se a ausência de multicolinearidade (Marôco, 2018). Precedendo as análises de regressão foram realizados testes de multicolinearidade, que permitem verificar se as variáveis explicativas são independentes. Para isso, usou-se o valor de *VIF* (*Variance Inflation Factor*). Considera-se que valores de *VIF* maiores que 5 indicam problemas de multicolinearidade nas variáveis independentes (Marôco, 2018). Ainda para a execução da análise de regressão, há outro diagnóstico que se refere à independência entre as variáveis aleatórias residuais, ou seja, a covariância entre elas que é avaliada por meio do teste *Durbin-Watson* que deve apresentar valores próximos de 2 (Bryman & Cramer, 2003; Marôco, 2018).

A análise foi realizada para as variáveis de desfechos autoeficácia acadêmica e geral. No bloco 1 (aspectos demográficos), entraram a cor e o sexo dos estudantes. No bloco 2 (indicadores de proteção), as habilidades sociais, suporte do ambiente familiar e o clima escolar e no bloco 3 (indicadores de risco), histórico de reprovação, os estressores escolares e a discriminação cotidiana. Foram criadas variáveis *dummy* para o sexo (masculino = 0;

feminino = 1) e para histórico de reprovação escolar (presença de reprovação = 1; ausência de reprovação = 0). Utilizou-se nível de significância de  $p \leq 0,05$ .

#### 8.5.6.6 Análise de variância multivariada do 6º ano

A MANOVA foi utilizada para identificar a variação entre todos os escores das variáveis dependentes a partir das variáveis independentes. As variáveis dependentes foram as habilidades sociais, o suporte do ambiente familiar e o clima escolar. Já as variáveis independentes foram cor, sexo e a presença ou não de reprovação. Foram criadas variáveis *dummy* para o sexo (masculino = 0; feminino = 1) e para histórico de reprovação escolar (presença de reprovação = 1; ausência de reprovação = 0). Utilizou-se a estatística *Lambda de Wilks* para avaliar a significância do efeito multivariado. Sempre que se verificaram efeitos significativos, foram realizadas análises de variâncias subsequentes para identificar diferenças nas variáveis dependentes em questão. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 2,5%, ou seja,  $p \leq 0,025$ .

#### 8.5.3.7 Análise de *clusters* do 6º ano

Com base no modelo teórico de resiliência, o primeiro passo foi selecionar as características que norteavam os critérios de indicadores de exposição ao risco (estressores escolares e discriminação cotidiana) e também de indicadores de ajustamento (autoeficácia acadêmica e geral) para classificação dos perfis através da análise de *clusters*. Este teste permite uma redução dos dados por meio do agrupamento de sujeitos em grupos homogêneos relativamente a uma ou mais características comuns (Marôco, 2018). Enquanto procedimento, inicialmente foi escolhido o método hierárquico, com critério de distância euclidiana quadrática, que visa uma análise exploratória dos dados através da observação do dendrograma, permitindo averiguar o número de agrupamentos que está, efetivamente, representado na amostra (Marôco, 2018). A partir dos algoritmos hierárquicos, que criam uma hierarquia de relacionamentos entre os elementos, o número de *clusters* previsto foi de dois, associados ao maior aumento da variância explicada. Posteriormente, foi realizado o método não hierárquico (*k-means*), a partir da análise de variância, possibilitando validar os *clusters* através da comparação de médias entre as variáveis do mecanismo de risco e ajustamento psicossocial. Para comparar as médias dos *clusters* nos mecanismos de proteção (habilidades sociais, clima escolar e suporte do ambiente familiar) foi realizado o Test *t* e para avaliar o tamanho do efeito

foi usado o  $d$  de Cohen. Por fim, para explorar as possíveis associações entre os diferentes perfis de ajustamento e as características sociodemográficas, foi utilizado o teste Qui-quadrado (Marôco, 2018). Foram criadas variáveis *dummy* para o sexo (masculino = 0; feminino = 1) e para histórico de reprovação escolar (presença de reprovação = 1; ausência de reprovação = 0).

#### 8.5.3.8 Análise de dados qualitativos recolhidos acerca da transição escolar segundo os estudantes do 6º ano

As questões coletadas no questionário de transição escolar sobre as opiniões dos estudantes sobre qualquer outra informação que eles achassem pertinente frente a transição escolar do 5º para o 6º ano foram transcritas em um documento do *Word*. Em seguida, as sugestões foram submetidas à análise temática de conteúdo, como proposto por Bardin (1979). A análise de conteúdo permite a interpretação do conteúdo manifesto em comunicações a partir de sua descrição sistemática e objetiva. Dessa forma, a análise seguiu as etapas de exploração do material transcrito por meio uma leitura flutuante, seguida do tratamento dos resultados que envolveu a codificação e categorização do corpus e, por fim, a interpretação das categorias a fim de descrever os resultados mais significativos.

A princípio, foi realizada a leitura exploratória que permitiu a familiarização da transcrição, seguida de uma leitura exaustiva para categorizar as unidades de contexto dentro de suas respectivas categorias. Assim, as respostas fornecidas pelos alunos foram analisadas, procurando identificar as unidades de contexto (exemplos de falas), as quais foram organizadas em categorias (mudanças positivas, negativas ou neutras). As falas referem-se aos resultados mais significativos que permitiram identificar as percepções dos estudantes em relação a transição escolar.

#### 8.5.4 Avaliação das qualidades psicométricas dos instrumentos – 6º ano

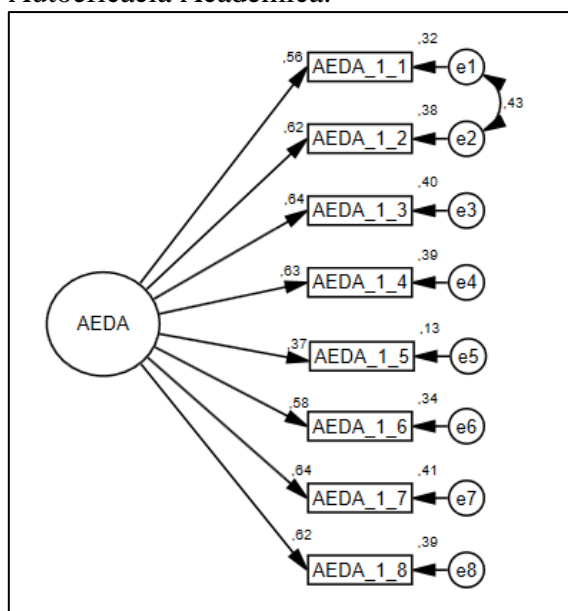
Nesta seção foram apresentados os resultados da capacidade discriminativa dos itens e invariância a partir da AFC.

##### 8.5.4.1 Subescala de Autoeficácia para desempenho acadêmico

Conforme descrito na seção Instrumentos, a AEDA é composta por oito itens. O modelo apresentou um ajustamento global excelente:  $\chi^2/df = 1,55$ ; CFI = 0,98; GFI = 0,98; RMSEA =

0,03 (Figura 3). Os índices de modificação mostraram a existência de uma correlação entre erros de medida que prejudicava o ajustamento global do modelo e que, ao ser introduzida, levou a uma diminuição significativa do valor de  $\chi^2$ . Do ponto de vista estatístico, os índices de modificação que mais contribuíam para o ajustamento do modelo diziam respeito à correlação entre os erros relativos ao par de itens 1/2. Do ponto de vista conceitual, verificou-se que tal correlação seria justificada pelo fato de este par de itens além de serem consecutivos, partilhavam algo comum (“Aprender matemática”/“Aprender algo específico de matemática, por exemplo: álgebra e geometria”, o que poderia causar interpretação semelhante, diminuindo assim a variabilidade das respostas.

Figura 3. Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Autoeficácia Acadêmica.



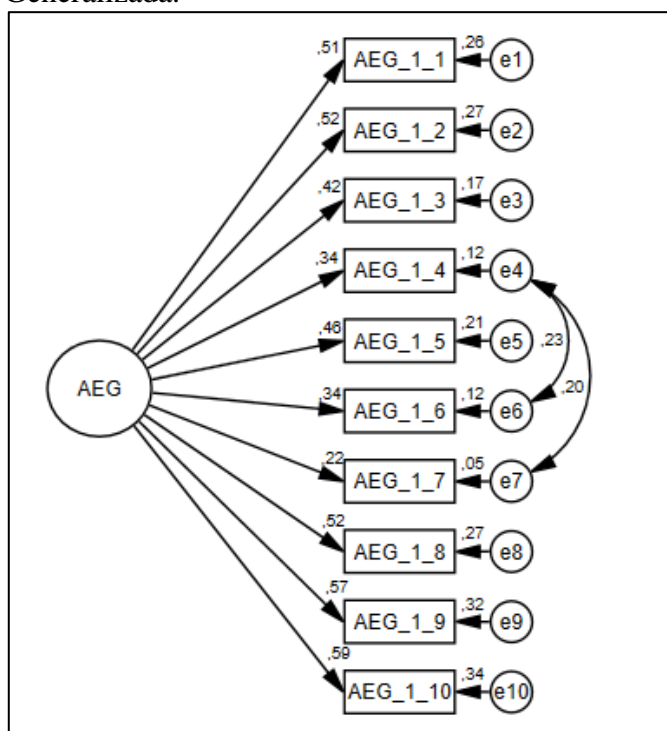
#### 8.5.4.2 Escala de Autoeficácia Generalizada

A AEG é composta por 10 itens. O modelo apresentou um ajustamento global bom ( $\chi^2/gf = 2,70$ ; CFI = 0,90; GFI = 0,96; RMSEA = 0,06) após o ajustamento do modelo (Figura 4). Os índices de modificação mostraram a existência de duas correlações entre erros de medida que prejudicavam o ajustamento global do modelo e que, ao serem introduzidas, levaram a uma diminuição significativa do valor de  $\chi^2$ . Do ponto de vista estatístico, os índices de modificação que mais contribuíam para o ajustamento do modelo diziam respeito às correlações entre os erros relativos aos pares de itens 4/6 e 4/7. Do ponto de vista conceitual, verificou-se que tal correlações seriam justificadas pelo fato de estes pares de itens partilharem de algo comum



(“Quando passo por dificuldade, não consigo pensar numa maneira de ultrapassá-las”/” Por mais que me esforce não consigo resolver a maioria dos meus problemas.”; e “Não tenho a certeza se conseguiria lidar bem com um acontecimento que não estava esperando”).

Figura 4 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Autoeficácia Generalizada.



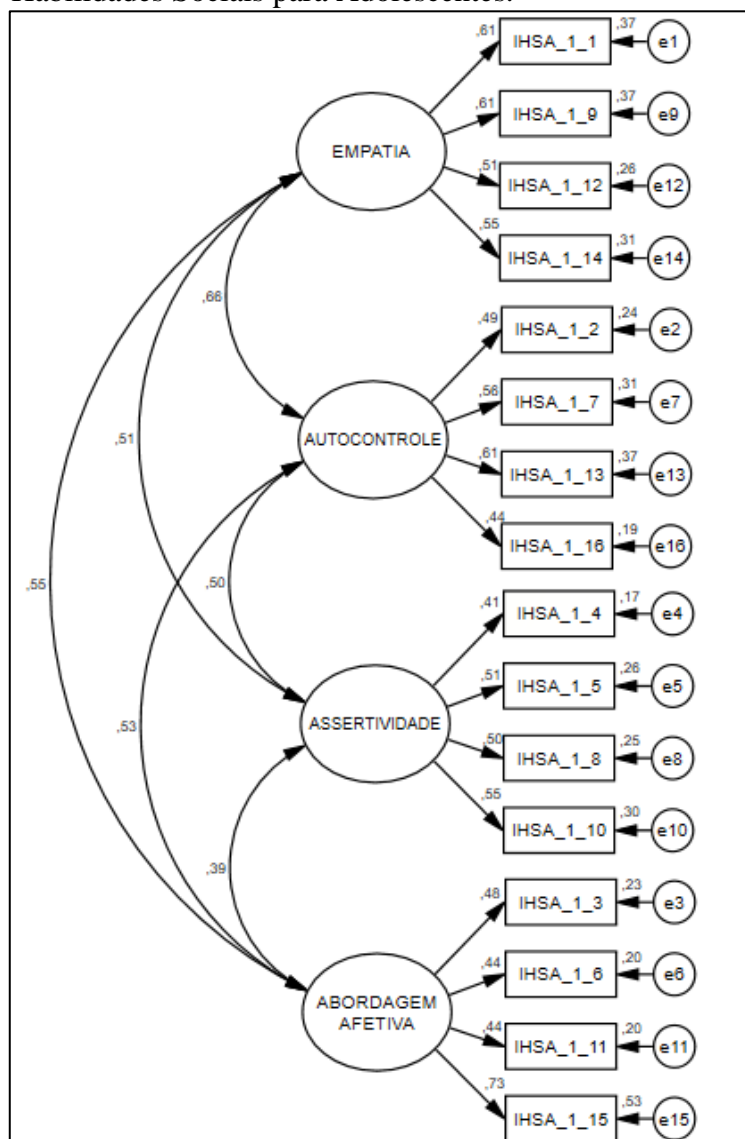
#### 8.5.4.3 Versão Breve do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes

O IHSA-Breve é composto por 16 itens distribuídos em quatro fatores (Tabela 4). O modelo apresentou um ajustamento global excelente:  $\chi^2/gf = 1,69$ ; CFI = 0,93; GFI = 0,95; RMSEA = 0,03 (Figura 5).

Tabela 4 - Dimensões e itens da Versão Breve do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes

Dimensões	Itens
Empatia	1-9-12-14
Autocontrole	2-7-13-16
Assertividade	4-5-8-10
Abordagem afetiva	3-6-11-15

Figura 5 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Versão Breve do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes.



#### 8.5.4.4 Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar

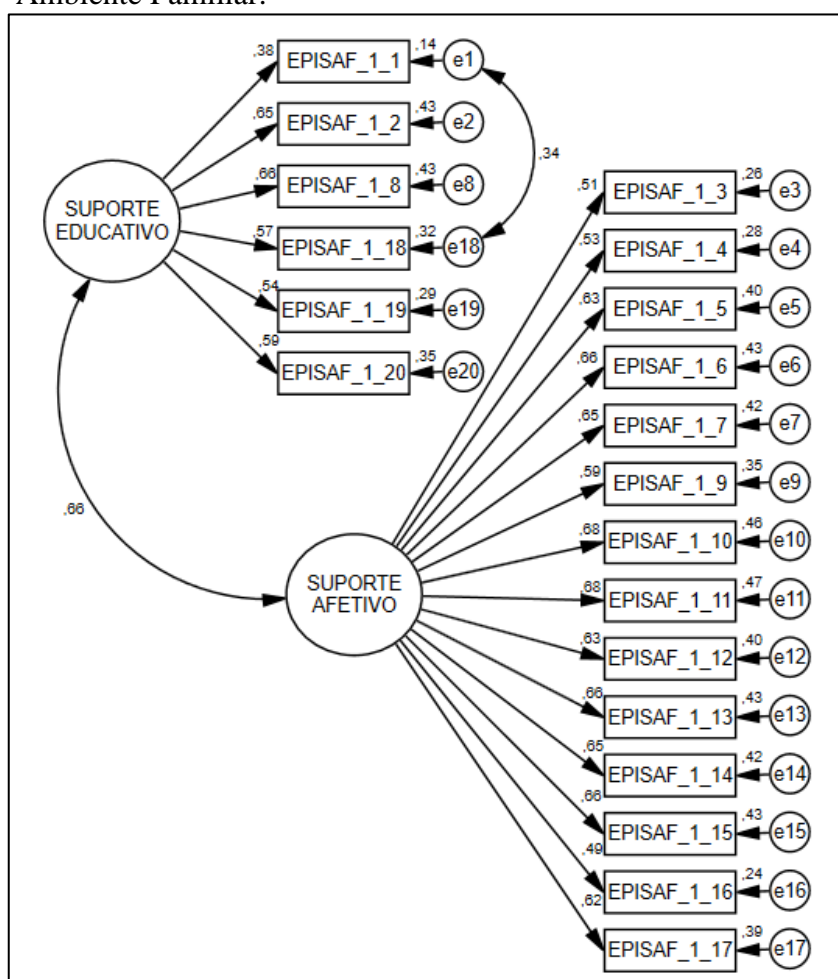
A EPISAF é composta por 20 itens distribuídos em dois fatores (Tabela 5). O modelo apresentou um ajustamento global bom:  $\chi^2/gf = 2,57$ ; CFI = 0,91; GFI = 0,90; RMSEA = 0,05 (Figura 6), após o ajustamento. Os índices de modificação mostraram a existência de uma correlação entre erros de medida que prejudicava o ajustamento global do modelo e que, ao ser introduzida, levou a uma diminuição significativa do valor de  $\chi^2$ . Do ponto de vista estatístico, os índices de modificação que mais contribuíam para o ajustamento do modelo diziam respeito à correlação entre os erros relativos ao par de itens 1/18. Do ponto de vista conceitual, verificou-se que tal correlação seria justificada pelo fato de partilharem algo comum (“Você tem horário

para fazer as coisas quando está em casa?”/“ Você tem horário certo para cumprir seus deveres?”).

Tabela 5 - Dimensões e itens da Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar

Dimensões	Itens
Suporte afetivo	3-4-5-6-7-9-10-11-12-13-14-15-16-17
Suporte educativo	1-2-8-18-19-20

Figura 6 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar.



#### 8.5.4.5 Questionário de Clima Escolar

O QCE é composto por 29 itens distribuídos em seis fatores (Tabela 6). Os valores da consistência interna estão na Tabela 11 e o modelo apresentou um ajustamento global excelente:  $\chi^2/g1 = 1,52$ ; CFI = 0,91; GFI = 0,92; RMSEA = 0,03 (Figura 7).

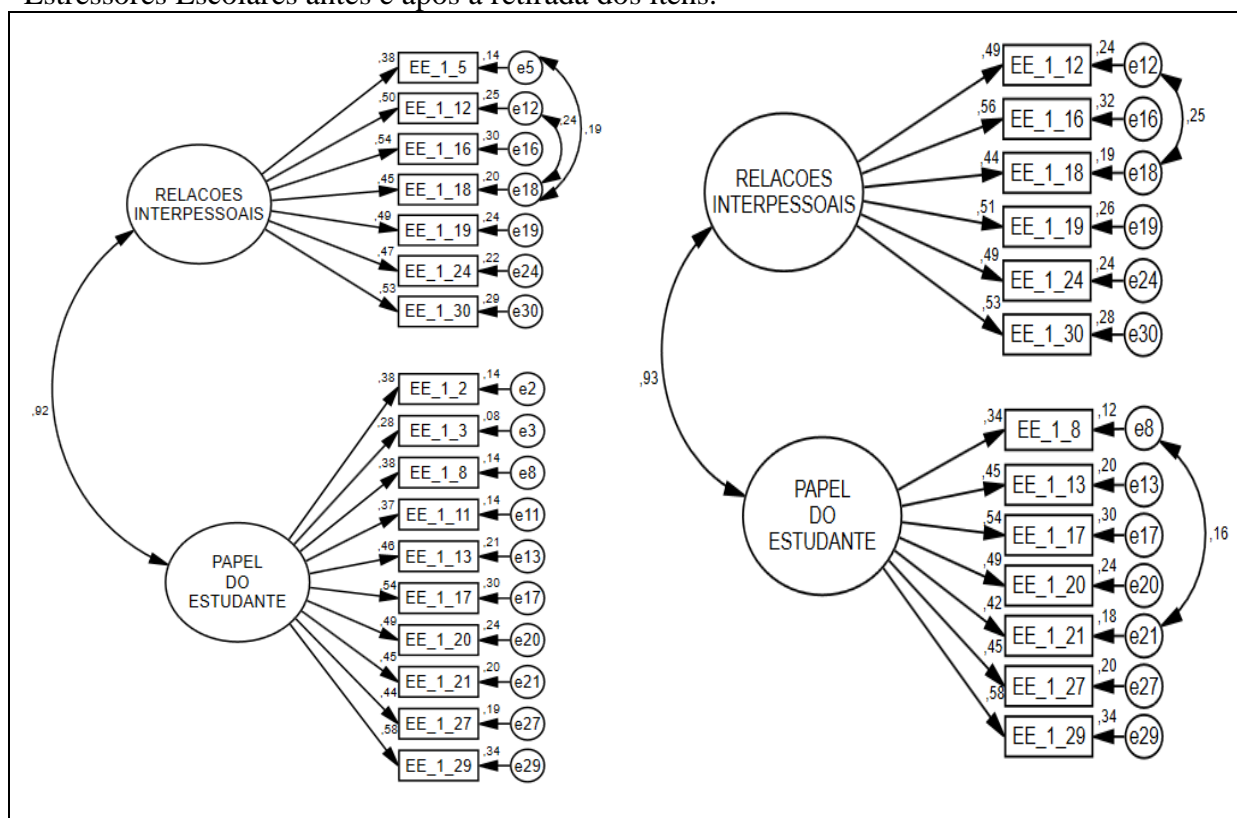


com todos os 30 itens da versão inicial proposta por Marturano et al. (2009), entretanto como a análise não apresentou índices que justificassem outra distribuição dos itens, decidiu-se por manter a configuração com a supressão de quatro itens. Assim, na AFC os índices de ajustamento do modelo inicial não foram satisfatórios:  $\chi^2/g1 = 2,31$ ; CFI = 0,87; GFI = 0,93; RMSEA = 0,05 (Figura 8), e em função disto foram retirados os itens com menor saturação (2, 3, 5 e 11). Além de serem feitas correlações entre os erros relativos aos pares de itens 8/21 e 12/18. Os índices de modificação mostraram a existência de uma correlação entre erros de medida que prejudicava o ajustamento global do modelo e que, ao ser introduzida, levou a uma diminuição significativa do valor de CFI. Após os ajustes, o modelo teve índices satisfatórios:  $\chi^2/g1 = 2,43$ ; CFI = 0,90; GFI = 0,95; RMSEA = 0,05 (Figura 8).

Tabela 7 - Dimensões e itens do Inventário de Estressores Escolares

Dimensões	Itens
Tensões relacionadas ao papel de estudante	2-3-8-11-13-17-20-21-27-29
Tensões relacionadas às relações interpessoais	5-12-16-18-19-24-30

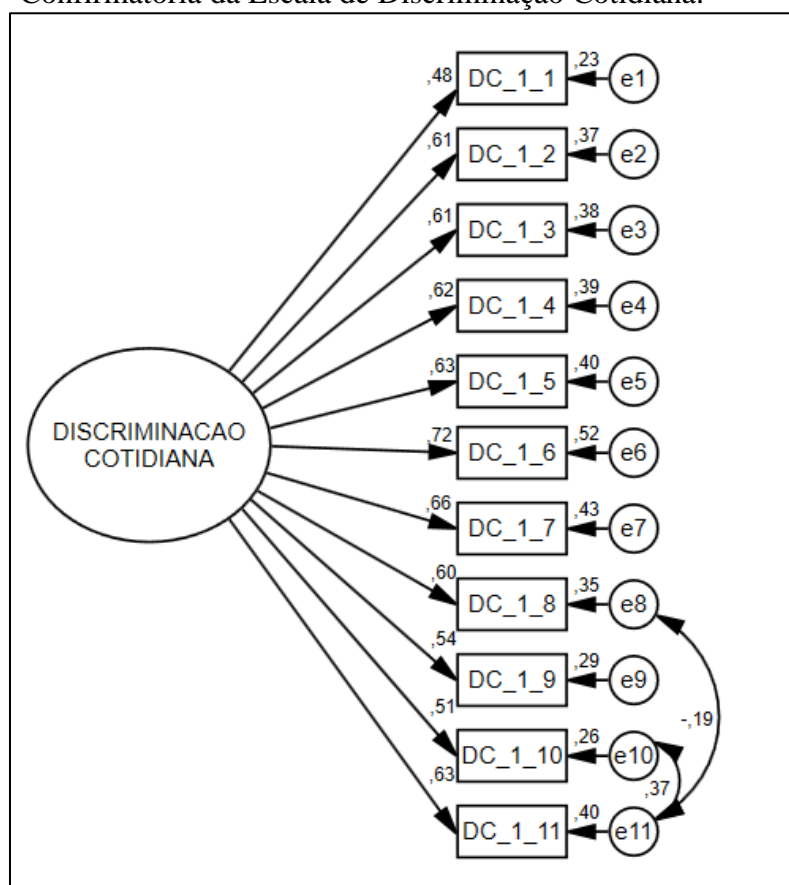
Figura 8 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória do Inventário de Estressores Escolares antes e após a retirada dos itens.



## 8.5.4.7 Escala de Discriminação Cotidiana

A EDC é composta por 11 itens. O modelo apresentou um ajustamento global aceitável ( $\chi^2/gf = 3,67$ ; CFI = 0,92; GFI = 0,94; RMSEA = 0,07) após o ajustamento (Figura 9). Os índices de modificação mostraram a existência de uma correlação entre erros de medida que prejudicava o ajustamento global do modelo e que, ao ser introduzida, levou a uma diminuição significativa do valor de  $\chi^2$ . Do ponto de vista estatístico, os índices de modificação que mais contribuíam para o ajustamento do modelo diziam respeito à correlação entre os erros relativos aos pares de itens 8/10 e 10/11.

Figura 9 - Saturação dos itens obtidos na Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Discriminação Cotidiana.



## 9 RESULTADOS

A seção de resultados está dividida em cinco partes. Primeiramente, é apresentada a caracterização da transição escolar, segundo os estudantes do 6º ano. Em seguida, os resultados de correlação de *r* de *Pearson* em relação às variáveis de desfecho, proteção e de risco. Posteriormente, os resultados da RH, seguidos dos resultados de MANOVA (artigo submetido: Anexo A) e, finalmente, os resultados da análise de *clusters* (artigo aceito para publicação: Anexo B).

### 9.1 Transição escolar segundo os estudantes do 6º ano

Neste ponto, são apresentados os resultados do QUETE, em que os alunos, depois da transição, compararam o 5º e o 6º ano em relação as amizades, ao suporte do ambiente familiar, mudança de escola, novas disciplinas, professores e o período das aulas. As porcentagens de respostas a cada item para a turma como um todo são apresentadas na Tabela 8.

Quanto aos relacionamentos com os amigos, a maioria dos estudantes percebem de forma satisfatória os novos contatos, como conheci novas pessoas (sim, foi bom 79,5%) e ganhei amigos novos (sim, foi bom 72,5%), enquanto que a perda dos amigos do 5º ano foi sentida como negativa para 52,5% (sim, foi ruim). No que respeita ao suporte do ambiente familiar, 55,6% dizem que suas mães não mudaram a forma de se preocupar com as amizades e 53,8% dizem que suas mães se preocupam ainda mais com as amizades e que isso é bom. Com relação aos estudos 58,5% relatam que suas mães acompanham da mesma forma os seus estudos e 59,6% dos estudantes percebem que suas mães estão acompanhando mais seus estudos e que isso é bom.

Apenas 38,4% das crianças não mudaram de escola; a mudança foi boa para 41,5% e ruim para 12,5%. Entre as que mudaram 49,1% foram para uma escola maior e 38,4% mudaram para uma escola menor. Quanto à mudança de período, a principal mudança percebida é dos estudantes que mudaram para o período da manhã e esta mudança foi percebida como boa para 49,6% e como ruim para 10,5%.

Com relação às matérias, 60,9% dos alunos acham que as matérias não ficaram mais fáceis no 6º ano. Das 74,8% que acharam que as matérias ficaram mais difíceis, parecendo dividir-se em relação à sua valência: 31,3% acham que isto é bom e 32,6% acham que isto é ruim. Os estudantes em sua grande maioria avaliam que no 6º ano há mais professores e 59,4% dos alunos acreditam que esta é uma mudança positiva.

Tabela 8 - Porcentagem de respostas para o questionário de transição escolar, segundo os estudantes aplicado no 6º ano

Itens	Porcentagem (%)			
	Não	Sim foi bom	Sim foi ruim	Sim foi indiferente
1. Conheci novas pessoas no 6º ano	6,0	79,5	4,7	9,8
2. Troquei de escola	38,4	41,5	12,5	7,6
3. Minha mãe se preocupa menos com as minhas amizades	55,6	29,9	5,8	8,7
4. As matérias ficaram mais fáceis no 6º ano	60,9	21,0	8,0	10,0
5. Vim para uma escola maior	38,4	49,1	6,5	6,0
6. Perdi amigos do 5º ano	28,3	14,5	52,5	4,7
7. Minha mãe está acompanhando menos os meus estudos	58,5	24,1	9,6	7,8
8. Ganhei amigos novos no 6º ano	10,7	72,5	8,7	8,0
9. Agora tenho mais professores	8,7	59,4	20,8	11,2
10. Minha mãe se preocupa mais com as minhas amizades	27,5	53,8	10,0	8,7
11. Vim para uma escola menor	71,7	14,5	7,8	6,0
12. Estudava a tarde e agora estudo de manhã	34,6	49,6	10,5	5,4
13. As matérias ficaram mais difíceis no 6º ano	25,2	31,3	32,6	10,9
14. Estudava de manhã e agora estudo a tarde	74,6	13,8	4,5	7,1
15. Minha mãe está acompanhando mais os meus estudos	27,7	59,6	6,7	6,0

A Tabela 9 apresenta a porcentagem de respostas para o questionário de transição escolar segundo os estudantes de acordo com o sexo. Nota-se que não houve variações nas respostas entre meninos e meninas ( $p > 0,05$ ).

Tabela 9 - Porcentagem de respostas do questionário de transição escolar aplicado ao 6º ano de acordo com o sexo

Itens	Porcentagem (%)							
	Não		Sim foi bom		Sim foi ruim		Sim foi indiferente	
	M	F	M	F	M	F	M	F
1. Conheci novas pessoas no 6º ano	6,4	5,7	76,5	83,3	5,6	3,3	11,5	7,7
2. Troquei de escola	38,9	36,8	39,3	45,0	14,5	10,0	7,3	8,1
3. Minha mãe se preocupa menos com as minhas amizades	51,3	60,8	32,1	27,8	6,4	5,3	10,3	6,2
4. As matérias ficaram mais fáceis no 6º ano	56,8	65,6	23,5	18,7	9,0	6,2	10,7	9,6
5. Vim para uma escola maior	35,0	40,7	52,1	46,9	7,3	5,7	5,6	6,7
6. Perdi amigos do 5º ano	27,8	28,7	15,8	13,4	52,1	52,6	4,3	5,3
7. Minha mãe está acompanhando menos os meus estudos	57,7	59,3	23,9	24,4	9,8	9,1	8,5	7,2
8. Ganhei amigos novos no 6º ano	12,4	8,1	71,4	74,2	10,3	7,2	6,0	10,5
9. Agora tenho mais professores	8,1	9,1	56,4	62,7	24,4	16,7	11,1	11,5
10. Minha mãe se preocupa mais com as minhas amizades	24,4	30,6	55,6	51,7	12,0	8,1	8,1	9,6
11. Vim para uma escola menor	70,5	73,2	16,2	12,9	7,3	7,7	6,0	6,2
12. Estudava a tarde e agora estudo de manhã	35,0	34,9	46,2	56,6	12,8	7,7	6,0	4,8
13. As matérias ficaram mais difíceis no 6º ano	28,2	22,0	30,3	32,5	32,5	32,1	9,0	13,4
14. Estudava de manhã e agora estudo a tarde	70,1	79,4	16,2	11,5	5,6	2,9	8,1	6,2
15. Minha mãe está acompanhando mais os meus estudos	25,6	29,7	59,8	59,3	9,4	3,8	5,1	7,2

Nota. M = masculino e F = feminino



Além das questões já apresentadas na tabela anterior, os alunos foram incentivados a escrever suas opiniões sobre qualquer outra informação que eles achassem pertinente frente a transição escolar. A Tabela 10 apresenta as mudanças positivas, negativas ou neutras das percepções sobre a transição escolar a partir da análise de conteúdo. Responderam à questão aberta 102 estudantes (54% eram meninas) para expressar suas percepções e opiniões sobre a transição.

Tabela 10 - Mudanças positivas, negativas ou neutras das percepções sobre a transição escolar na visão dos estudantes do 6º ano

Categories - Definição	Frequência (%)	Exemplos de falas
1. Mudanças positivas <i>Modificação ou alteração de sentimentos, ideias ou atitudes que demonstra intenção ou disposição de colaborar, de ser útil; construtivo.</i>	N= 27 (26,47%)	“a quadra é gigante” (M). “eu mantive alguns amigos que já estudei” (M). “a escola ficou mais bonita”. (F)
2. Mudanças negativas <i>Modificação ou alteração de sentimentos, ideias ou atitudes que envolve efeitos ruins e prejudiciais.</i>	N= 25 (24,50%)	“perdi professores legais, perdi amigos do coração”. (M) “mais barulho e bagunça, mais professores”. (M) “preciso ficar com a minha mochila o tempo todo”. (F) “escola maior e mais brigas”. (F)
3. Mudanças neutras <i>Modificação ou alteração de sentimentos, ideias ou atitudes que é imparcial, indiferente.</i>	N= 50 (49,03%)	“mais professores e pessoas diferentes”. (F) “tem alunos maiores”. (M) “horário de saída é diferente” (M)

Nota. M = masculino e F = feminino

A maioria dos meninos relataram satisfação com a escola por ser maior e ter quadra de esportes. Percebem-se mais inteligentes e engraçados que no ano anterior, além de sentirem que o tempo passa mais rápido por estarem com pessoas mais legais (e “mais altas”). Relataram insatisfação com as disciplinas mais difíceis, com a falta de limpeza, e ressaltaram ainda sobre muitas cadeiras quebradas. Alguns alunos descreveram sobre a dificuldade e insegurança de fazer novas amizades, já que perderam amigos “do coração”. Além destas opiniões outras aparecem de forma mais neutra como no caso da percepção do aumento do número de professores, disciplinas e maior exigência acadêmica.

Já as meninas que manifestaram sua opinião falaram sobre as novas amizades, sobre estarem em uma escola mais bonita e sentirem que estão aprendendo muito mais. Relataram insatisfação com as disciplinas mais difíceis e o fato de sentirem medo em relação aos seus pertences. Algumas alunas relataram insegurança por não gostarem delas, além de sentirem que recebem tratamento diferente dos professores. Também mostraram desagrado de ter que acordar mais cedo. Além destas opiniões, outras aparecem de forma mais neutra como no caso da percepção do aumento do número de professores e inspetores, de disciplinas, e ainda que todos se preocupam com a aparência.



Tabela 11 - Correlações entre as Crenças de Autoeficácia Acadêmica e Geral, Indicadores de Proteção e de Risco de estudantes do 6º ano (N=488)

19. F2_Relações interpessoais	-	-0,087	0,031	0,066	,095*	,106*	,107*	-0,090	0,048	-0,049	-
20. Total Estressores escolares	0,011	-	-0,125**	0,053	0,075	,097*	,158**	,137**	-0,107*	0,059	-0,057
21. Discriminação cotidiana	0,009	-	-0,152**	0,025	0,076	0,060	,132**	,104*	-	-0,050	-0,149**
								,174**			-
Variáveis do 6º ano	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
12. F2_Ordem disciplina	1										
13. F3_Envolvimento parental	,109*	1									
14. F4_Troca recursos	,202**	-,228**	1								
15. F5_Relações estudantes	,182**	,373**	-,107*	1							
16. F6_Relação professor-aluno	-	,093*	,147**	,345**	1						
17. Total Clima escolar	0,003	,392**	,379**	,321**	,636**	,781**	1				
18. F1_Papel do estudante	0,077	-	0,085	-0,037	-0,056	-,115*	-,123**	1			
19. F2_Relações interpessoais	-	0,065	-0,013	-0,064	-,152**	-,159**	,582**	1			
20. Total Estressores escolares	0,083	-	0,085	-0,030	-0,066	-,147**	-,155**	,921**	,852**	1	
21. Discriminação cotidiana	0,089	-	,108*	-0,084	-0,062	-,219**	-,192**	,305**	,332**	,355**	1
	0,073										

Nota. \* p < 0,05; \*\*p < 0,01. IHSa = Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes.

### 9.3 Análise de regressão para as crenças de autoeficácia acadêmica e autoeficácia geral dos estudantes do 6º ano

Neste ponto, são apresentados os resultados da análise de Regressão Linear Múltipla Hierárquica realizada para explorar os preditores das variáveis de autoeficácia acadêmica e geral. Os dados são apresentados na Tabela 12. O modelo de predição para as crenças de autoeficácia acadêmica indica que no bloco 1 (aspectos demográficos – cor e sexo), as variáveis não explicam 1% da variação do resultado. Com a inclusão do bloco 2 (indicadores de proteção), as habilidades sociais, o suporte do ambiente familiar e o clima escolar, 8% da variação da variável resultado é explicada, sendo que todos os indicadores de proteção se associam positivamente com o desfecho. A entrada do bloco 3 (indicadores de risco), causou 1% de variabilidade para o desfecho, a reprovação e os estressores escolares se associaram negativamente com as crenças de autoeficácia acadêmica. Assim, o modelo final explicou 9% da variabilidade das crenças de autoeficácia acadêmica, sendo formado pelas seguintes variáveis, em ordem de importância, habilidades sociais, clima escolar e a reprovação (associação negativa).

O modelo de predição para as crenças de autoeficácia geral sinaliza que no bloco 1 (aspectos demográficos – cor e sexo), as variáveis não explicam 1% da variação do resultado. Com o bloco 2 (indicadores de proteção), as variáveis explicam 14% da variabilidade das crenças de autoeficácia geral. A entrada do bloco 3 (indicadores de risco) explica 4% da variação das crenças de autoeficácia geral e os indicadores de risco se associaram negativamente com o desfecho. O modelo final, que explica 18% da variação das crenças de autoeficácia geral, é formado pelas seguintes variáveis, em ordem de importância, habilidades sociais, clima escolar, suporte do ambiente familiar, discriminação cotidiana (associação negativa) e reprovação (associação negativa). Nota-se que ambas as regressões apresentaram predições muito baixas, tanto em relação a percentagem explicada como para os valores de beta.

Tabela 12 - Regressão hierárquica para a Predição da Autoeficácia Acadêmica e Autoeficácia Geral dos alunos do 6º ano

Preditores	Autoeficácia Acadêmica		Autoeficácia Geral	
	B(EP)	$\beta$	B(EP)	$\beta$
Bloco 1 - demográfica				
Cor	12,84(17,97)	0,03	-0,58(0,64)	-0,04
Sexo	-2,84(15,15)	-0,00	0,08(0,54)	0,00
<i>F</i>		0,27		0,43
<i>R</i> <sup>2</sup>		-0,004		-0,003
$\Delta R^2$		0,001		0,002
Bloco 2 - Indicadores de proteção				
Habilidades sociais	2,58(0,65)	0,19***	0,11(0,02)	0,25***
Suporte familiar	0,96(0,63)	0,07	0,04(0,02)	0,10*
Clima escolar	3,09(0,97)	0,16**	0,14(0,03)	0,20***
<i>F</i>		13,11		23,79
<i>R</i> <sup>2</sup>		0,08		0,14
$\Delta R^2$		0,09		0,15
Bloco 3 – Indicadores de risco				
Reprovação	-37,32(14,70)	-0,13**	-1,57(0,49)	-0,14**
Estressores escolares	-1,14(0,98)	-0,59	-0,04(0,03)	-0,06
Discriminação cotidiana	0,59(0,64)	0,61	-0,53(0,02)	-0,12**
<i>F</i>		2,68		6,94
<i>R</i> <sup>2</sup>		0,09		0,18
$\Delta R^2$		0,01		0,04

Nota. N = 448. B = coeficiente de regressão não padronizado; EP = Erro Padrão do coeficiente de regressão não padronizado;  $\beta$  = coeficiente de regressão padronizado; *R*<sup>2</sup> = coeficiente de determinação ajustado;  $\Delta R^2$  = alteração coeficiente de determinação com a entrada dos blocos. \* *p* < 0,05. \*\* *p* < 0,01. \*\*\* *p* < 0,001.

#### 9.4 Análise de variância multivariada (MANOVA) dos estudantes do 6º ano<sup>2</sup>

Em seguida, são apresentados os resultados da MANOVA realizada com a finalidade de testar a significância dos efeitos principais da cor (branco e preto ou pardo), sexo (feminino e masculino) e a presença ou não de reprovação, nas habilidades sociais (*empatia*, *autocontrole*,

<sup>2</sup> Esses resultados foram incluídos em manuscrito submetido na revista *Cadernos de Pesquisa* (Qualis A2) em 18 de junho de 2021, Anexo A.

*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 através do teste M de Box.

No que diz respeito às habilidades sociais, detectou-se um efeito multivariado significativo do sexo ( $\text{Lambda de Wilks} = 0,93$ ,  $F(4, 390) = 6,48$ ,  $p = 0,0001$ ,  $\eta^2 = 0,06$ ), mas não da cor ( $\text{Lambda de Wilks} = 0,99$ ,  $F(4, 390) = .61$ ,  $p = 0,65$ ,  $\eta^2 = 0,06$ ) ou da presença ou não de reprovação ( $\text{Lambda de Wilks} = 0,98$ ,  $F(4, 390) = 1,70$ ,  $p = 0,14$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ).

Os resultados indicaram que os meninos apresentam valores significativamente mais elevados de Autocontrole ( $M = 7,43$ ;  $DP = 4,06$ ) do que as meninas ( $M = 6,17$ ;  $DP = 3,95$ ),  $F(1, 192) = 12,02$ ,  $MSE = 15,97$ ,  $p = 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,03$ . Verificou-se a mesma tendência no que diz respeito à Abordagem afetiva,  $F(1, 161) = 10,31$ ,  $MSE = 15,66$ ,  $p = 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,02$ , com os meninos a reportarem valores mais elevados ( $M = 8,13$ ;  $DP = 4,33$ ), do que as meninas ( $M = 6,67$ ;  $DP = 4,12$ ). Não se verificaram diferenças na Empatia e na Assertividade.

No que tange ao Suporte do ambiente familiar, verificou-se um efeito multivariado significativo da presença ou não de reprovação ( $\text{Lambda de Wilks} = 0,97$ ,  $F(2, 392) = 4,86$ ;  $p = 0,008$ ,  $\eta^2 = 0,02$ ), mas não do sexo ( $\text{Lambda de Wilks} = 0,98$ ,  $F(2, 392) = 3,15$ ;  $p = 0,04$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ) ou da cor ( $\text{Lambda de Wilks} = 0,99$ ,  $F(2, 392) = 1,12$ ;  $p = 0,32$ ,  $\eta^2 = 0,006$ ).

Os resultados mostraram que os alunos que não tinham reprovado ( $M = 30,48$ ;  $DP = 8,39$ ) apresentaram valores significativamente mais altos de Suporte Afetivo,  $F(1, 762) = 9,38$ ,  $MSE = 81,22$ ,  $p = 0,002$ ,  $\eta^2 = 0,02$ , do que os estudantes que já tinham reprovado ( $M = 27,48$ ;  $DP = 9,07$ ). Não se verificou diferença no Suporte Educativo.

No que se refere ao Clima escolar, não há efeito quando existe presença ou não de reprovação ( $\text{Lambda de Wilks} = 0,98$ ,  $F(6, 388) = 1,16$ ;  $p = 0,32$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ), quando se é menino ou menina ( $\text{Lambda de Wilks} = 0,97$ ,  $F(6, 388) = 1,63$ ;  $p = .13$ ,  $\eta^2 = 0,02$ ) e em relação a cor ( $\text{Lambda de Wilks} = 0,98$ ,  $F(6, 388) = 1,08$ ;  $p = 0,37$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ).

### 9.5 Análise de Clusters dos estudantes do 6º ano<sup>3</sup>

Finalmente, são apresentados os resultados da análise de *clusters* dos alunos do 6º ano. Os resultados provenientes da análise identificaram dois perfis, pressupondo uma exposição considerável ao risco. O primeiro perfil (*Cluster 1*) foi denominado resiliente por apresentar

---

3 Esses resultados foram incluídos em manuscrito aceito para publicação na revista *Estudos de Psicologia* (Campinas), Qualis A1, em 18 de junho de 2021, Anexo B.

valores altos nos indicadores de risco (estressores escolares e discriminação cotidiana) com bom ajustamento (autoeficácia acadêmica e geral), e o segundo perfil, definido como vulnerável (*Cluster 2*) apresenta também indicadores altos de risco, mas associado a um baixo ajustamento. A caracterização dos agrupamentos é apresentada na Tabela 13.

Tabela 13 - Perfis de acordo com fatores de risco e indicadores de ajustamento no 6º ano

Perfis		1		<i>t</i> (446) <i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
		Resiliente n=262	Vulnerável n=186		
Autoeficácia acadêmica	M	633,74	383,33	29,186	2,76
	(DP)	(83,21)	(97,65)	0,00*	
Autoeficácia geral	M	28,29	26,89	2,703	0,44
	(DP)	(5,35)	(5,49)	0,00*	
Estressores escolares	M	8,82	8,59	0,310	0,02
	(DP)	(7,92)	(7,81)	0,75	
Discriminação Cotidiana	M	13,15	12,82	0,279	0,02
	(DP)	(12,03)	(12,04)	0,78	

\*  $p < 0,001$ .

Os resultados do Test *t* mostraram que não existe variações significativas para os indicadores de risco entre os *clusters*. O perfil com e sem ajustamento não eram previstos por ser tratar de uma amostra em que o risco é elevado (Fergus & Zimmerman, 2005). Entretanto, os indicadores de ajustamento apresentaram variação significativa entre os grupos. O *cluster* resiliente apresentou níveis maiores de crenças de autoeficácia acadêmica com efeito grande ( $d = 2,76$ ) e efeito pequeno ( $d = 0,44$ ) para autoeficácia geral, quando comparado com o agrupamento de risco. Para verificar as diferenças em função dos fatores de proteção (interno e externo) em relação aos agrupamentos recorreu-se a análise de comparação de médias. A Tabela 14 mostra os resultados relativos ao teste *t* no que diz respeito ao indicador de proteção interna (habilidades sociais) e em relação aos indicadores de proteção externa (clima escolar e suporte do ambiente familiar).

Tabela 14 - Comparações entre médias em função dos fatores de proteção (interno e externo) em relação aos perfis

Perfis		1		<i>t</i> (446) <i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
		Resiliente n=262	Vulnerável n=186		
Habilidades sociais	M	34,18	30,21	3,653	0,35
	(DP)	(11,21)	(11,47)	0,00**	
Clima escolar	M	63,70	61,45	3,065	0,29
	(DP)	(7,57)	(7,82)	0,00**	
Suporte familiar	M	38,63	35,41	2,839	0,27
	(DP)	(11,76)	(11,88)	0,00**	
Suporte Afetivo	M	29,76	27,70	2,439	0,23
	(DP)	(8,57)	(9,16)	0,01*	
Suporte Educativo	M	8,86	7,71	2,673	0,25
	(DP)	(4,61)	(4,32)	0,00**	

\*  $p < 0,01$ . \*\*  $p < 0,001$ .

O Teste *t* apresentou diferença estatística em todos os indicadores estudados. O *cluster* resiliente teve indicadores de proteção mais elevados com efeito pequeno quando comparados ao grupo vulnerável. Seja em relação as habilidades sociais ( $d = 0,35$ ), clima escolar ( $d = 0,29$ ) ou o suporte do ambiente familiar ( $d = 0,27$ ). Em relação ao suporte do ambiente familiar, encontramos diferença entre os tipos de suporte, tanto no âmbito afetivo ( $d = 0,23$ ) como no educativo ( $d = 0,25$ ).

Para além das variáveis incluídas (fatores de risco e indicadores de ajustamento) para a criação dos perfis, os estudantes podem variar de acordo com o sexo, a idade, reprovação e tipo de escola que frequentaram nos anos iniciais do EF. Realizou-se então, o teste qui-quadrado para averiguar se as configurações encontradas variavam de acordo com estas características. Não foi encontrada uma associação entre o agrupamento e o sexo [ $\chi^2 (2, 448) = 0,815; p = 0,665$ ], mas existem diferenças no agrupamento em relação a idade [ $\chi^2 (7, 448) = 16,585; p = 0,020$ ], a presença ou não de reprovação [ $\chi^2 (1, 448) = 9,954; p = 0,002$ ] e o tipo de escola frequentada nos anos iniciais do EF [ $\chi^2 (3, 448) = 11,603; p = 0,009$ ].

A idade dos alunos predominantemente no agrupamento resiliente (58,50%) foi de 11 anos, no agrupamento vulnerável ocorre uma maior distribuição entre as idades (entre 10 e 17 anos). Concomitantemente, em relação a presença ou não de reprovação, 52,5% dos estudantes já reprovaram pelo menos alguma vez. Sendo a sua maioria alocada no agrupamento resiliente (27,0%). No entanto, no grupo vulnerável, o número de reprovação é quase o dobro dos alunos que nunca reprovaram nesse agrupamento (61,20%), diferentemente do outro grupo, que em sua maioria, os estudantes nunca reprovaram (53,84%). Por fim, quanto ao tipo de escola que frequentaram nos anos iniciais do EF, a maior parte dos alunos (74,3%) estudaram em escolas de ensino público.

## 9.6 Discussão geral dos resultados

A Tabela 15 mostra a síntese dos resultados evidenciados na Tese analisados a partir da TBDH e da Teoria da Resiliência, indicando os fatores de proteção e risco, divididos em fatores do processo, da pessoa e do contexto dos alunos do 6º ano.

Tabela 15 - Resultados baseados nas Teorias Bioecológica do Desenvolvimento Humano e da Resiliência evidenciados na Tese.

Modelo Bioecológico		Resultados evidenciados	
		Fatores de proteção	Fatores de risco
<b>Pessoa</b>	Correlação	Habilidades sociais de empatia, autocontrole e assertividade (autoeficácia acadêmica) e habilidades sociais de empatia, autocontrole e assertividade e abordagem afetiva (autoeficácia geral).	
	MANOVA	Meninos apresentam valores significativamente mais elevados de autocontrole e abordagem afetiva do que as meninas.	Histórico de reprovação
	Regressão	Habilidades sociais (autoeficácia acadêmica e geral).	Histórico de reprovação (autoeficácia acadêmica e geral).
	<i>Clusters</i>	Habilidades sociais e autoeficácia acadêmica e geral.	Histórico de reprovação
<b>Processos Proximais e Contexto</b>	Correlação	Percepção do suporte familiar afetivo e educativo (autoeficácia acadêmica e geral) Justiça, ordem e disciplina, envolvimento parental, relação professor-aluno e total do clima escolar (autoeficácia acadêmica). Justiça, ordem e disciplina, troca de recursos, relação professor-aluno e total do clima escolar (autoeficácia geral).	Não foi evidenciada (autoeficácia acadêmica). Total de estressores escolares e percepção da discriminação cotidiana (autoeficácia geral).
	MANOVA	Alunos que não tinham reprovado apresentaram valores significativamente mais altos de suporte afetivo familiar do que os estudantes que já tinham reprovado.	
	Regressão	Clima escolar (autoeficácia acadêmica e geral) e suporte familiar (autoeficácia geral).	Discriminação cotidiana (autoeficácia geral).
	<i>Clusters</i>	Suporte afetivo e educativo familiar e clima escolar.	Percepção dos estressores escolares, e da discriminação.



## 10 DISCUSSÃO

É a partir do 6º ano que se inicia a trajetória dos anos finais do EF, uma etapa importante que desafia estudantes tanto pessoalmente, como academicamente e socialmente (Cassoni et al, no prelo; Coelho & Romão, 2017; Penna-de-Carvalho, no prelo). A investigação demonstra, aliás, que esta tríade de ajustamento estabelece entre si efeitos recíprocos e em cadeia ao longo do ciclo de vida (Masten, 2015). Esse percurso tem sido reconhecido como um ponto de viragem que pode ser angustiante, principalmente pelas mudanças na configuração escolar, por terem mais disciplinas acadêmicas, maior cobrança por parte dos professores, além de transformação em suas vivências sociais (Coelho & Romão, 2017; Eccles & Roeser, 2011). Contudo, pode também representar uma importante oportunidade de desenvolvimento e até de recuperação ou inversão de trajetórias de jovens que vivam em situações de particular vulnerabilidade (Masten, 2015). Para tal, será fundamental que a criança e adolescente disponha de recursos intrapessoais, mas também interpessoais - de suporte familiar, escolar e do meio. Assim, adotando a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano e da teoria da resiliência, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar os fatores de proteção e de risco em estudantes do 6º ano EF, implicando os microsistemas, família e escola, como percebidos pelos próprios alunos na adolescência.

A população deste estudo foi constituída por alunos que frequentavam o 6º ano do EF, onde a maioria (75%) se declarou preta e parda, a maior parte (52,23%) já havia reprovado pelo menos uma vez e as escolas apresentavam baixo médio nível socioeconômico. O Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (Filho & Araújo, 2017, INEP, 2020). Tanto o abandono como a evasão escolar estão interrelacionados a fatores internos e externos, como tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de suporte social, necessidade de trabalhar, problema com uso abusivo de álcool e outras drogas, localização da escola, além de inúmeros fatores de risco que podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou deixar a escola, maximizando a fila do desemprego (Filho & Araújo, 2017). Menos de dois terços dos estudantes conseguem terminar o EF devido a esses fatores (INEP, 2020; Klein & Fontanive, 2009). Como no Brasil as oportunidades educacionais não são igualmente distribuídas, o fracasso escolar afeta de maneira diferente alunos de distintos grupos econômicos, sociais e étnicoraciais. Entende-se que tanto a desigualdade social, quanto a desigualdade racial como fenômenos sistematicamente vinculados ao fracasso escolar precisam, cada vez mais e melhor, ser foco de políticas públicas e de intervenções psicossociais fundamentadas em evidência científica.

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 o período ou época de tempo no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta (Bronfenbrenner, 2011). Na mesma vertente, 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). Assim, contrapondo aos fatores de risco, as possibilidades de os adolescentes apresentarem um percurso desenvolvimental adaptativo depende de um conjunto de recursos protetores, externos e internos, face a situações de adversidade, como fatores de proteção (Juliano & Yunes, 2014). Sabe-se que o apoio de diversos meios sociais, como a família e a escola, pode influenciar no desenvolvimento da autoestima, autoconfiança, responsabilidade e de outros atributos de agência pessoal que decorrem e/ou são mediados pelas interações interpessoais com pessoas significativas (Machado et al., 2020) e que, em particular no caso da autoeficácia, são bons preditores de sucesso futuro. A partir disso, considerou-se que os aspectos do contexto escolar, as relações e as pessoas nele inseridas são aspectos relevantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, o que possibilita compreender os caminhos desenvolvimentais como um fenômeno multideterminado por aspectos pessoais, contextuais e relacionais.

Neste estudo, foi possível observar que esta importante transição escolar foi, segundo os próprios estudantes do 6º ano e em sua maioria, percebida de forma satisfatória, apesar da perda dos amigos do 5º ano ter sido sinalizada como um aspecto mais negativo, tanto pelas meninas, como pelos meninos. Quanto ao suporte do ambiente familiar, a maioria percebe, de forma positiva, que suas mães não deixaram de se preocupar nem com as amigas, nem com os seus estudos. Com relação as disciplinas, a maioria achou mais difícil e sublinharam a existência de muito mais professores como um aspecto saliente, negativo ou neutro, deste ano. Esses dados estão em consonância com o estudo de Cassoni (2017) que avaliou os escolares logo após a transição escolar para o 6º ano com o mesmo instrumento. Para a autora, nesta nova etapa, os estudantes buscam se adaptar as demandas acadêmicas e interpessoais próprias. Por isso, a compreensão das percepções sobre o entorno dos estudantes, traduzidas na satisfação com o suporte familiar, escolar e das suas autopercepções, auxiliam no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, promovendo autonomia e relacionamentos sociais positivos, auxiliando-os a ultrapassar as dificuldades desta fase.

### **10.1 Relação entre a autoeficácia acadêmica, autoeficácia geral, habilidades sociais, suporte familiar, clima escolar, estressores escolares e discriminação cotidiana dos estudantes do 6º ano**

Estabeleceu-se como primeiro objetivo investigar as relações entre a autoeficácia acadêmica e geral e os fatores de proteção - habilidades sociais, suporte do ambiente familiar, clima escolar - e fatores de risco - estressores escolares, discriminação cotidiana - nos estudantes do 6º ano do EF. Estudos sobre autoeficácia têm revelado a importância dessa variável no cotidiano das relações (Masotti, 2014; Santos et al., 2019), tendo em vista que elas contribuem para a própria motivação e ação dentro de um sistema triádico de causa recíproca (Masotti, 2014) entre pessoa, comportamento e meio social. Assim, o sistema de crenças de autoeficácia, na perspectiva do modelo formulado por Bandura (2006), opera como um dos vários determinantes que regulam a motivação, o afeto e a ação humana (Azzi & Polydoro, 2010). Deste modo, compreendê-las, favorece o entendimento da trajetória dos estudantes que passam por diversas mudanças, sendo mais importante se considerar o valor preditivo do sucesso futuro desta dimensão.

Os resultados indicaram que a autoeficácia acadêmica se correlaciona positivamente, mas de forma baixa com as crenças de autoeficácia geral e com os indicadores de proteção. No que se refere a associação positiva das crenças de autoeficácia acadêmica e as crenças de autoeficácia geral (baixa), a experiência escolar pode contribuir para diferentes trajetórias de desenvolvimento, tendo impacto sobre as experiências futuras do indivíduo, pois o enfraquecimento das crenças de autoeficácia pode ser parte do caminho que culmina na evasão escolar (Azy & Casanova, 2021). Estudos sobre as crenças de autoeficácia têm revelado a ideia do papel fundamental da escola na construção de crenças mais otimistas de autoeficácia no aluno, o que pode ocasionar em desfechos positivos em relação a motivação e desempenho escolar (Masotti, 2014; Rodrigues & Barrera, 2007; Santos et al., 2019).

Sobre as crenças de autoeficácia acadêmica se correlacionarem positivamente (baixa) com os fatores de proteção, tais achados estão alinhados com estudos anteriores (Ahn et al., 2016; Falcão et al., 2018; Leme, et al., 2016; Martins et al., 2018; Fernandes, 2020). No contexto educativo, as habilidades sociais podem ser desenvolvidas e facilitarem o vínculo entre alunos, pares e professores, influenciando o desenvolvimento dos escolares, auxiliando-os para realizar suas tarefas acadêmicas e, assim, fortalecerem as crenças de autoeficácia (Falcão et al., 2018; Leme et al., 2016; Fernandes, 2020).

Em outros estudos, o suporte familiar foi associado positivamente à motivação e à autoeficácia acadêmica e ambas as variáveis influenciavam o desempenho acadêmico (Affuso et al., 2017; Váldez-Cuervo et al., 2018). Além disso, a percepção do suporte familiar positivo tem maior probabilidade de fortalecer as crenças de autoeficácia acadêmica em estudantes (Medeiros et al., 2000). Assim, infere-se que tanto o suporte familiar, quanto o apoio escolar podem reduzir a vulnerabilidade dos estudantes e, portanto, favorecerem uma menor prevalência de comportamentos disruptivos, fortalecendo as crenças de autoeficácia (Váldez-Cuervo et al., 2018).

Na continuidade, o clima escolar se correlacionou positivamente (baixo) com as crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico, corroborando com demais estudos (Ahn et al., 2016; Falcão et al., 2018; Hoigaard et al., 2015; Fernandes, 2020). Assim, cultivar e manter o clima escolar que propicie condições e oportunidades para o estabelecimento de bons relacionamentos interpessoais entre professores, alunos e demais atores da comunidade escolar apresenta-se como um indicador de proteção imprescindível. Dessa forma, o fortalecimento dos fatores de proteção, como as habilidades sociais, suporte familiar e clima escolar, podem contribuir positivamente para o desenvolvimento da autoeficácia acadêmica (Falcão et al., 2018; Hoigaard et al., 2015; Leme et al., 2016; Lima et al., 2019; Martins et al., 2018).

No que diz respeito as crenças de autoeficácia geral, foram encontradas correlações positivas com os indicadores de proteção e negativas com os indicadores de risco. No que se refere a associação positiva das crenças de autoeficácia geral e os indicadores de proteção, os resultados vão ao encontro ao estudo de Salavera et al. (2017), que encontraram correlação positiva entre a autoeficácia geral dos alunos e suas habilidades sociais. Segundo os autores, a promoção das habilidades sociais entre os adolescentes no envolvimento em atividades acadêmicas, sociais e escolares pode favorecer o fortalecimento das crenças de autoeficácia (Salavera et al., 2017).

Em outro estudo, Ventura e Noronha (2014) encontraram correlação positiva entre suporte familiar e autoeficácia geral. Para os autores, quanto maior a quantidade de carinho, interesse, acolhimento, maior poderá ser a percepção da pessoa a respeito da sua capacidade de realizar uma tarefa (Ventura & Noronha, 2014), destacando-se, assim, a relevância do desenvolvimento de recursos extrínsecos para elevar as crenças de autoeficácia (Almeida & Melo-Silva, 2011). No que tange ao contexto escolar, Falcão et al. (2018) identificaram que a percepção do clima escolar se correlacionou positivamente com as crenças de autoeficácia geral. Dessa forma, pode-se supor que os professores e pares têm a possibilidade de contribuir

para o fortalecimento ou mesmo para o enfraquecimento da autoeficácia nos alunos para lidar com uma generalidade de situações (Falcão et al., 2018).

Sobre as crenças de autoeficácia geral se correlacionarem negativamente (muito baixo) com os fatores de risco, tais achados estão alinhados com estudos anteriores (Abbassi-Zoabi, 2012; Domitrovich et al., 2017; Kokkinos & Kipritsi, 2012). Kokkinos e Kipritsi (2012) investigaram a relação entre *bullying* e características pessoais dos adolescentes. Os resultados identificaram que o *bullying* correlacionava-se negativamente com a autoeficácia geral. Segundo os autores, os estudantes que se sentem rejeitados tendem a ter menos amigos e, mais dificuldade de se sentirem capazes de fazer algo (Kokkinos & Kipritsi, 2012). De certo modo, a falta de confiança em suas capacidades, associada a pensamentos negativos sobre si, acaba afetando a forma como o indivíduo se relaciona e gera um impacto negativo na forma como esse se percebe (Domitrovich et al., 2017). Em mais um estudo, Abbassi-Zoabi (2012) encontrou que a percepção da discriminação étnica tinha uma correlação negativa com as crenças de autoeficácia geral. Já a identidade étnica e o suporte social, como o apoio dos pais e de pares se correlacionavam positivamente com autoeficácia geral. Para o autor, a discriminação funciona como fator de risco para esses adolescentes, em contrapartida, o suporte social e a identidade étnica atuam como fatores de proteção que podem impulsionar os estudantes a não evadirem da escola (Abbassi-Zoabi, 2012).

É válido ressaltar que a correlação não se aplica a distinção de causalidades simples ou recursiva (Bryman & Cramer, 2003; Marôco, 2018). Em outras palavras, dificilmente se pode afirmar quem varia em função de quem. Ou, posto de outra forma, o que é causa ou consequência. Em termos conceituais, é de se esperar alguma reciprocidade nestas relações: é importante acreditar para que se possa ter sucesso, mas o sucesso é também a fonte mais importante de autoeficácia. Tal é sobretudo verdade quando se fala de autoeficácia mais específica como é o caso da acadêmica. Nesta fase desenvolvimental, pode também ainda ser difícil fazer distinções finas entre os constructos, sobretudo quando se recorre apenas a medidas de autorrelato, como é o caso do presente estudo. Contudo, as correlações apesar de genericamente significativas, são baixas ou muito baixas, o que não só sugere que essa distinção foi feita pelos participantes e não existe sobreposição, como também sugere que, apesar da importância dos fatores de proteção e de risco, a autoeficácia acadêmica e geral é explicada por outras variáveis para além das contempladas no presente estudo. Não obstante, sem dúvida que a qualidade dos ambientes e das tarefas conjuntas podem inibir ou promover o desenvolvimento saudável. Assim, por meio de díades de atividades conjuntas gradativamente complexas, as pessoas podem promover mudanças significativas nas relações interpessoais. Essa gradação das

atividades molares evoca a reciprocidade e o equilíbrio de poder, fazendo com que o desenvolvimento cognitivo e emocional seja respeitoso (Bronfenbrenner, 2002). Deste modo, tais achados indicam que os fatores de proteção e risco podem influenciar, ainda que não determinar, as crenças de autoeficácia geral e acadêmica de estudantes do 6º ano do EF de escolas públicas.

## 10.2 Modelos de predição para autoeficácia acadêmica e geral dos estudantes do 6º ano

O segundo objetivo específico testou um modelo de predição para autoeficácia acadêmica e geral, considerando como preditores as habilidades sociais, o suporte do ambiente familiar, o clima escolar, os estressores escolares e a discriminação cotidiana, considerando diferenças por sexo, cor e histórico de reprovação escolar dos estudantes do 6º ano.

O modelo de predição para as crenças de autoeficácia acadêmica indicaram que no bloco 1 (aspectos demográficos – cor e sexo), as variáveis explicaram menos de 1% da variação do resultado. Entretanto, com a inclusão do bloco 2 (indicadores de proteção), as habilidades sociais, o suporte do ambiente familiar e o clima escolar responderam 8% da variação do resultado. No que tange a entrada do bloco 3 (indicadores de risco), a variabilidade foi de 1% para o desfecho. Assim, os resultados evidenciaram que o modelo final de predição explicou apenas 9% da variabilidade das crenças de autoeficácia acadêmica, sendo formado pelas seguintes variáveis, em ordem de importância, habilidades sociais, clima escolar e reprovação (associação negativa). As habilidades sociais foi a variável com maior peso, indicando que o desenvolvimento dessas habilidades no microsistema escola exerce grande importância no combate à evasão e abandono escolar, distorção idade-série e progressivas reprovações (Achkar et al., 2017; Fernandes et al., 2018), visto que há várias mudanças que costumam ocorrer no período da adolescência. Assim, os estudantes precisam desenvolver habilidades sociais para responder às demandas sociais adequadamente (Cassoni et al., no prelo).

Ainda no bloco 2, alinhado com os resultados de outros estudos (Costa & Fleith, 2019; Fernandes et al., 2018; França-Freitas, et al., 2017), nota-se que é a partir das relações entre as características biopsicológicas da pessoa e as propriedades físicas, sociais e culturais dos seus contextos, que a pessoa pode ampliar e modificar à sua maneira de perceber, seja com o ambiente físico, seja com as relações sociais (Bronfenbrenner, 1979/2002). Assim, o processo de aprendizagem e expansão da competência social acontece ao longo da vida mediante interações sociais recíprocas e respeitadas (França-Freitas, et al., 2017). Em alguns casos, há a necessidade de se aprimorar essas habilidades, devido alguns déficits percebidos ao longo do desenvolvimento, pois alguns meios sociais não promovem práticas sociais justas e igualitárias

(Murta et al., 2013). De tal forma, o contexto escola, por meio do clima escolar, pode proporcionar a conexão com colegas e professores que se tornam fontes essenciais de apoio social para aumentar o bom desempenho acadêmico (Costa & Fleith, 2019; Falcão et al., 2018; Fernandes et al., 2018). Portanto, é importante que sejam implementadas ações no âmbito escolar que busquem estimular a formação de vínculos entre alunos e professores, principalmente nos anos finais do EF, onde as taxas de reprovação e evasão são elevadas (INEP, 2020) que fragilizam ainda mais as interações entre alunos e educadores.

No bloco 3 (indicadores de risco), os estressores escolares e a reprovação foram preditores negativos da autoeficácia acadêmica, contribuindo apenas com 1% da variabilidade do desfecho, sendo que no modelo final apenas a reprovação permaneceu como preditor negativo significativo. Este resultado vai ao encontro ao estudo de Symonds e Galton (2014) que compreende o desenvolvimento de competências pessoais e sociais podem promover autonomia e relacionamentos sociais positivos, fazendo com que os indivíduos consigam se adaptar e ultrapassar as dificuldades, ainda que existam riscos. Por assim dizer, a reprovação mostrou ser uma condição que tem efeito significativo sobre as crenças de autoeficácia acadêmica. Tal resultado serve de alerta, pois o enfraquecimento das crenças de autoeficácia acadêmica pode ser parte do caminho que culmina na evasão e abandono escolar (Dantas et al., 2015).

À semelhança do modelo anterior, também no modelo de predição para as crenças de autoeficácia geral, a entrada do bloco 1 (aspectos demográficos – cor e sexo) explicou menos de 1% da variação do resultado. Com a entrada do bloco 2 (indicadores de proteção), as variáveis explicaram 14% da variabilidade das crenças de autoeficácia geral. Com o acréscimo do bloco 3 (indicadores de risco) a variação das crenças de autoeficácia geral foi de 4% e os indicadores de risco se associaram negativamente com o desfecho. Assim, o modelo final, que explica 18% da variação das crenças de autoeficácia geral, foi formado pelas seguintes variáveis, em ordem de importância, habilidades sociais, clima escolar, suporte do ambiente familiar, discriminação cotidiana (associação negativa) e reprovação (associação negativa). Esses dados são consistentes com alguns estudos (Achkar et al., 2017; Falcão et al., 2018; Salavera et al., 2017). Esses resultados são relevantes quando se considera que apesar da importância das variáveis contextuais nas trajetórias individuais, é importante destacar também que o desenvolvimento é constantemente influenciado por distintos aspectos (Matias & Martinelli, 2017). Por isso, a relevância dos fatores de ordem pessoal na trajetória desenvolvimental, como as habilidades sociais, como também as relações consolidadas com os outros. Desse modo, as crenças de autoeficácia geral fazem uma contribuição causal para a

própria motivação e ação dentro de um sistema triádico de causa recíproca (Masotti, 2014; Santos et al., 2019).

Dessa forma, o indivíduo cria e modifica o seu entorno e, ao mesmo tempo, essas situações podem determinar seus pensamentos, emoções e comportamentos (Bandura, 1989). Assim, o sistema de crenças de autoeficácia geral, na perspectiva de Bandura, opera como um dos vários determinantes que regulam a motivação, o afeto e a ação humana (Azzi & Polydoro, 2010). Por isso, os microsistemas dos estudantes devem proporcionar o desenvolvimento das habilidades sociais, pois essas se apresentam como fator de proteção, que são capazes de fortalecer as redes de apoio familiar e social, além do vínculo com a escola, maximizando os fatores de proteção (Falcão et al., 2018; Salavera et al., 2017).

Em relação ao bloco 3, a discriminação, os estressores escolares e a reprovação foram preditores negativos da autoeficácia geral, contribuindo com 4% da variabilidade do desfecho, embora no modelo final apenas a discriminação e a reprovação permaneceram como preditores negativos significativos. De acordo com outros estudos, a discriminação está associada a condições adversas no desenvolvimento, como a diminuição das crenças de autoeficácia geral (Freitas et al., 2015; Paradies et al., 2015). Além disso, para Pezzi, Donelli e Marin (2016), os alunos que experienciam a reprovação sentem-se excluídos, apáticos e desmotivados. Dessa forma, é preciso considerar os diferentes fatores, sejam eles de risco ou proteção, e atores que promovem e reproduzem a adaptação as novas demandas acadêmicas para que planos de ações educativos sejam desenvolvidos, minimizando as dificuldades e fortalecendo as crenças de autoeficácia.

Mais uma vez se destaca que tanto a autoeficácia geral, como, em particular, a autoeficácia acadêmica é predita pelas variáveis presentes neste estudo, mas de forma bastante residual, sugerindo que estas variáveis de desfecho estarão sendo influenciadas por outros fatores. O fato dos blocos relativos às variáveis sociodemográficas e aos fatores de risco explicarem a porcentagem menor, parece sugerir que independentemente do grupo de pertença ou da exposição ao risco, são os recursos pessoais e sociais que farão a diferença no desenvolvimento de autoeficácia, indo ao encontro da teoria da resiliência.

### **10.3 Diferenças em função da cor, do sexo e da experiência de reprovação nas habilidades sociais, suporte familiar e clima escolar dos estudantes do 6º ano**

Como segundo objetivo específico, propusemo-nos a investigar em que medida a percepção de um conjunto de fatores de proteção - habilidades sociais, suporte do ambiente familiar e clima escolar - difere conforme características sociodemográficas como cor, sexo e



presença ou não de reprovação nos estudantes do 6º ano. Os resultados da MANOVA demonstraram que em relação ao sexo, meninos tinham mais comportamentos de autocontrole e abordagem afetiva do que as meninas. Os resultados estão parcialmente de acordo com estudos anteriores. No estudo de Machado et al. (2020) uma porcentagem maior de alunas do que de alunos apresentou indicação de necessidade de treinamento de habilidades sociais, porém essa diferença não foi significativa. Na pesquisa de Longhini et al. (2017), as estudantes obtiveram escores reduzidos em todos os fatores de habilidades sociais. Para os autores, as adolescentes demonstraram índices correlacionados a maior vulnerabilidade social, quando comparadas às médias com a amostra masculina, embora não se tenha encontrado diferença significativa (Longhini et al., 2017). De acordo com Campos et al. (2018), adolescentes do sexo masculino apresentam mais autocontrole e empatia quando comparados com adolescentes do sexo feminino. Além disso, Cassoni et al. (2020) pontuaram que há um declínio nas dimensões sociais em meninas durante a adolescência nos anos finais do EF.

No que se refere as diferenças encontradas, meninos e meninas desenvolvem formas diversas de expressar suas emoções, conforme o padrão de sociabilidade por papéis de gênero que recebem e não necessariamente devido às suas diferenças biológicas (Falcão, Leme & Morais, no prelo). Decorrente disso mesmo, os estudos de resiliência mostram que o entorno socioafetivo, o contexto sociocultural e a tipologia dos eventos de risco e vulnerabilidade são diferentes para adolescentes do sexo masculino e feminino (Rutter, 1990; Santos et al., 2019). Padrões culturais de relações influenciam a presença ou ausência de adequado repertório social. Com isso, como as habilidades sociais são determinadas culturalmente, as características demográficas como sexo podem estimular ou desencorajar as interações nos contextos, bem como as influências do macrosistemas sobre os processos proximais por meio da cultura e dos valores sobre os estereótipos de gênero (Bronfenbrenner, 2011). Logo, em relação aos papéis sociais, ainda se espera do comportamento das meninas maior passividade e submissão para melhor ajuste ao ambiente escolar, sendo as meninas mais protegidas e reservadas ao ambiente do lar, enquanto meninos são encorajados a atuar ativamente no ambiente em que vivem (Campos et al., 2018; Del Prette & Del Prette, 2017). 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 danosos 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 tomar a iniciativa em estabelecer contatos e iniciar conversação para relacionamentos de amizades ou namoro. Posto isso, fica evidente que os papéis de gênero reproduzidos em nossa cultura influenciam os comportamentos sociais. Em geral, as meninas são induzidas a serem passivas, mesmo nas relações com pares, enquanto os meninos são encorajados a serem ativos e não muito criteriosos, mesmo que não estejam interessados, de forma a não invalidar a masculinidade perante seus pares (Leme et al., 2017). A partir dos resultados obtidos, e considerando o limite do instrumento, que avalia por meio de autorrelato, foi possível formular a hipótese de que a amostra feminina apresenta maior autoconsciência em relação às próprias dificuldades sociais e/ou é mais prejudicada no contexto social estudado.

Contudo, sem dúvida que as habilidades sociais dos adolescentes do 6º ano do EF podem ser consideradas como características desenvolvimentais que podem expandir ou retrair o desenvolvimento socioemocional e influenciar os *processos proximais* e, conseqüentemente, a capacidade interacional do indivíduo com os contextos (Bronfenbrenner, 2011; Cross Jr, 2017). Assim, o bom repertório e a competência em habilidades sociais são aspectos importantes na interação entre os pares, familiares e atores do contexto escolar que favorecem o desempenho social e reduz problemas de comportamento (Achkar et al., 2019; Del Prette & Del Prette, 2017; Pasche, Vidal, Schott, Barbosa, & Vasconcellos, 2019). 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 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). A ausência de diferenças em função da cor ou da experiência de reprovação dos estudantes pode significar que os papéis de gênero ainda desempenham um papel de socialização forte que tem sido mais amenizado em relação a outros grupos sociais.

Já no que tange ao suporte do ambiente familiar, o suporte afetivo foi mais percebido pelos estudantes que não tinham passado pela experiência de reprovação. Alunos com histórico

de reprovação escolar encontram-se mais vulneráveis e precisam de mais atenção, tanto dos profissionais da escola, quanto de sua família (Jovarini, et al., 2018), entretanto, percebem menos esse apoio. De acordo com Guidette e Martinelli (2017), quanto maior a motivação intrínseca dos alunos, 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 (Guidette & Martinelli, 2017).

Apesar da configuração de recursos mudarem à medida que os adolescentes se desenvolvem, os efeitos do ambiente familiar têm sido preponderantes para um desfecho acadêmico mais positivo (Cassoni et al., 2020; 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; Juliano & Yunes, 2014; Lobato-Concha Sanderman, Pizarro, & Hagedoorn, 2020).

Vale destacar que estudos sobre resiliência enfatizam que fatores de risco e proteção devem transcender as características individuais e investir na compreensão das interrelações entre a pessoa e o contexto ao qual ela pertence (Juliano & Yunes, 2014). No entanto, as instituições de ensino inferem que o bom ajustamento global dos alunos se baseie em resultados acadêmicos, principalmente por meio de médias escolares, em detrimento da avaliação e promoção de competências socioemocionais (Achkar et al., 2019). De tal modo, é no contexto dos microsistemas que operam os *processos proximais*, produzindo e sustentando o desenvolvimento, embora a eficácia dos padrões de desenvolvimento dependa da estrutura e do conteúdo desses processos (Bronfenbrenner 2011). Baseado na perspectiva da TBDH, a escola e a família são consideradas microsistemas, fazendo parte do contexto de interação dos estudantes. Por essa razão, as interações que o microsistema estabelece são as que conduzem as mais significativas implicações para o desenvolvimento do indivíduo e compreender a relação escola-família possibilita um maior entendimento dos contextos que perpassam pelo indivíduo (Achkar et al., 2019; Cassoni et al., 2020).

No que concerne ao clima escolar, não houve diferença em relação ao sexo, cor ou presença de reprovação. Ressalta-se que o instrumento utilizado para avaliação do clima escolar, apesar de ser um questionário específico construído para a realidade escolar brasileira, possui limitações pois avalia uma variável subjetiva relacionada às percepções dos seus

membros. Todavia, a literatura ressalta a importância do clima escolar na vida acadêmica dos estudantes. No estudo de Melo e 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, 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 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), a vitimização está associada com baixa satisfação com a vida. Segundos os autores, escolares que sofrem violência são os que se sentem mais inseguros na escola e os que têm a percepção mais negativa do clima escolar. Ressaltam ainda que o contexto social onde ocorre a violência (escolas públicas ou privadas) interfere na vivência de ser vítima ou agressor e, por conseguinte, na forma como afeta o bem-estar dos estudantes. O que permite concluir que a violência física e outras formas de *bullying* aumentam a vulnerabilidade/risco frente aos determinantes de saúde, afetando o bem-estar e a qualidade de vida de todos os envolvidos: vítima, agressor e vítima-agressora (Alcantara et al., 2019). Por isso, a importância da disseminação de redes de apoio para auxiliarem no desenvolvimento dos recursos dos alunos, como as habilidades sociais, para amenizar os impactos negativos presente em um clima escolar prejudicial (Fernandes et al., 2018; Melo & Morais, 2019).

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 pró-fílico, atenuando o baixo desempenho acadêmico e proporcionando comportamentos de enfrentamento (Jovarini et al., 2018). Entretanto, é necessário que a escola proporcione um clima e realize ações educativas que contribuam para a melhoria do aspecto psicológico de todos os seus alunos, favorecendo o seu sentimento de pertencimento. Desta forma, as chances de melhorar a competência acadêmica e interpessoal e, conseqüentemente, seu bem-estar são aumentados (Alcantara et al., 2019; Jovarini et al., 2018). Tal parece estar a ser conseguido para a variável clima escolar, uma vez que não foram observadas diferenças no presente estudo em função do sexo, cor ou experiência de reprovação.

#### 10.4 Perfis de ajustamento dos estudantes do 6º ano

O quarto e último objetivo específico foi caracterizar diferentes perfis de ajustamento psicossocial de estudantes do 6º ano, considerando fatores de risco (estressores escolares e discriminação cotidiana), proteção (habilidades sociais, suporte do ambiente familiar e clima escolar) e indicadores de ajustamento (crenças de autoeficácia acadêmica e geral). Os resultados da análise de clusters apontaram dois perfis de ajustamento durante o 6º ano: o resiliente e o vulnerável, considerando os estressores escolares e a discriminação cotidiana como indicadores de fatores de risco, e as crenças de autoeficácia geral e acadêmica como indicadores de ajustamento psicossocial. Esse resultado confirma os achados de estudos de resiliência anteriores que pressupõe uma exposição considerável ao risco para identificar perfis adaptativos (Fergus & Zimmerman, 2005; Masten, 2015).

Nessa direção, a identificação de perfis neste estudo, resultante da interação entre fatores de risco e indicadores de ajustamento, mostrou trajetórias de desenvolvimento distintas. Assim, identificaram-se apenas dois agrupamentos, uma vez que se considerou, efetivamente, a ocorrência de alto índice de fatores de risco presente na vida dos estudantes do 6º ano das cinco escolas, o que pode ser especialmente prejudicial, aumentando o risco de reprovação e evasão desses alunos. Além disso, os níveis de IDEB das escolas participantes eram baixos, aumentando a exposição aos riscos. Por isso, os perfis adaptado e desadaptado, comumente presente na teoria da resiliência, quando há baixo risco, não foram formados na presente amostra (Fergus & Zimmerman, 2005; Masten, 2015).

Os fatores de risco refletem os acontecimentos de vida negativos no domínio escolar, como maus resultados acadêmicos, reprovação, discussões e ruptura de relações entre pares que aumentam a probabilidade de desadaptação diante de uma situação de adversidade (Symonds & Galton, 2014). Assim, os fatores de risco, como os estressores escolares e a discriminação cotidiana, resultaram em dificuldades que os adolescentes enfrentaram diante de um contexto diferente do que estavam habituados, necessitando de adaptação para passar por essa etapa (Correia-Zanini, et al., 2018; Major & Sawyer, 2009). Contudo, o grupo resiliente apresentou um bom ajustamento, apesar do alto índice de indicadores de risco, diferentemente do grupo vulnerável que teve baixo ajustamento, maximizando, o risco de evasão e reprovação.

Em relação à caracterização de ajustamento (adaptação) diante dos desafios, os indicadores consideram as crenças de autoeficácia geral e acadêmica. Assim, compreender os contextos e as relações em que as crenças de autoeficácia são construídas, possibilita ao aluno melhorar o uso de estratégias de estudo para melhorar a aprendizagem (Achkar et al., 2017;

Franco & Rodrigues, 2018). Além disso, as crenças de autoeficácia favorecem a motivação, o engajamento, a persistência e o envolvimento na tarefa (Costa & Fleith, 2019). De tal modo, os processos de resiliência emocionais, que inclui as crenças de autoeficácia, podem atuar como forma dos estudantes obterem melhor qualidade de vida no enfrentamento das dificuldades, capacitando-os a lidar com as mudanças e adaptações necessárias, alcançando, assim, um repertório mais abrangente para a solução de problemas (Luthar et al., 2015; Masten, 2015). Em vista disso, o perfil resiliente, embora tendo a percepção alta dos fatores de risco, demonstrou ser mais ajustado do que o grupo vulnerável e conseguiu atingir um nível mais favorável de adaptação, mesmo quando exposto ao risco.

Ademais, ao ser analisada a relação com os indicadores de proteção (habilidades sociais, suporte do ambiente familiar e clima escolar), os estudantes do perfil resiliente, possuíam melhores níveis de fatores de proteção de ordem individual e relacional. Os fatores de proteção têm como função minimizar a influência dos fatores de risco, aumentando a capacidade do indivíduo de enfrentamento diante do contexto escolar, que por sua vez pode funcionar como fator promotor de resiliência (Costa et al., 2016). Sabe-se que a proteção não elimina os fenômenos psicológicos e fisiológicos presentes numa situação estressante, comum na trajetória acadêmica, no entanto, a forma como os alunos enfrentarão as adversidades podem alterar o rumo de suas vidas, proporcionando aquisição de habilidades relacionais para uma trajetória escolar positiva (Correia-Zanini et al., 2018). Deste modo, com base no modelo teórico da resiliência, os diferentes efeitos do risco nos indicadores de ajustamento entre os grupos resiliente e vulnerável, podem estar relacionados com a presença dos fatores de proteção, por ter minimizado o impacto do estresse e colaborado para fortalecer as crenças de autoeficácia. Assim, as diferenças no perfil resiliente, em comparação com o perfil vulnerável, podem ocorrer devido à presença de atributos pessoais, laços afetivos e contextos sociais no enfrentamento das situações de risco.

Em relação aos indicadores de proteção como atributo pessoal, o perfil resiliente apresentou maiores níveis de habilidades sociais quando comparado ao perfil vulnerável. As habilidades sociais que podem ser desenvolvidas na escola, facilitam o vínculo dos alunos com este contexto, com os pares e com os professores, influenciando a motivação e confiança dos escolares para realizar tarefas sociais e acadêmicas, desencadeando o fortalecimento das crenças de autoeficácia (Coelho et al., 2017; Franco & Rodrigues, 2018; Petrucci et al., 2016). Ademais, as habilidades sociais estão associadas ao ajustamento ao novo papel dos alunos, como visto no estudo de Cassoni et al. (2020), que encontrou diminuição das habilidades sociais nos estudantes que estavam fazendo a transição dos anos iniciais para os anos finais do EF,

sugerindo que a diminuição aconteceu por causa do rompimento das amizades com os colegas antigos e diminuição da percepção do suporte dos adultos significativos, o que resultou em dificuldades acadêmicas e relações interpessoais.

Em relação aos laços afetivos como o suporte do ambiente familiar (principalmente o suporte afetivo), o perfil resiliente apresentou índices maiores quando comparado ao perfil vulnerável, servindo como um recurso protetor para esses adolescentes. Corroborando com o estudo de Affuso et al. (2017), com estudantes do 6º ano do EF, que destacou a importância do suporte familiar no envolvimento com atividades institucionais (por exemplo, conselho dos pais) e não institucionais (por exemplo, organizar e acompanhar os alunos em excursões) e o aumento da cooperação entre família-escola, por ter impacto positivo na motivação, autoeficácia acadêmica e bem-estar dos adolescentes, melhorando então o desempenho acadêmico.

No que tange ao contexto social, como a escola, o indicador do clima escolar foi percebido positivamente pelos alunos do agrupamento resiliente, diferentemente do agrupamento vulnerável. De acordo com Hoigaard et al. (2015), o clima escolar tem efeitos significativos sobre o desempenho acadêmico dos estudantes nos anos finais do EF, considerando as crenças de autoeficácia como variável mediadora. Para os autores, se os professores estabelecerem um ambiente escolar com metas que valorizem as habilidades e competência dos alunos, contribuirão para o maior esforço pessoal deles na resolução de tarefas acadêmicas, pois seus níveis de motivação intrínseca serão mais elevados (Hoigaard et al., 2015). Contudo, se os professores estimularem um ambiente mais competitivo, utilizando metas orientadas para o desempenho, em que a nota é valorizada acima das qualidades pessoais, possivelmente os alunos não irão se envolver tanto com as tarefas, o que pode diminuir o desempenho acadêmico (Hoigaard et al., 2015).

Nas associações entre perfis de ajustamento e os dados sociodemográficos, nota-se que não houve associação entre os agrupamentos e o sexo dos estudantes, mas existe associação com a idade, a presença ou não de reprovação nos anos iniciais do EF e também com o tipo de escola frequentada anteriormente. No Brasil, considera-se a idade de seis anos como a idade adequada para o ingresso no EF, assim, ao 6º ano, a idade recomendada seria de 11 (Lei n. 13.005, 2014). Os alunos com 11 anos encontram-se em sua maioria no agrupamento resiliente, o que pode ser explicado pelo fato de aproximadamente o dobro dos adolescentes do perfil vulnerável terem reprovado pelo menos uma vez. Em relação ao tipo de escola que frequentaram nos anos iniciais do EF, a maior parte dos escolares sempre estudaram em escolas públicas, refletindo o poder aquisitivo das famílias.

Segundo Symonds e Galton, (2014), o desenvolvimento de competências pessoais e sociais durante a adolescência podem promover autonomia e relacionamentos sociais positivos, fazendo com que os adolescentes consigam ultrapassar as dificuldades desse período, apesar dos riscos. Por isso, compreender as percepções sobre o entorno dos estudantes traduzidas como fatores de proteção, por meio da satisfação com o suporte familiar, escolar e das suas autopercepções, incluindo a avaliação de recursos pessoais, sentimentos sobre si e reações emocionais, podem modificar os efeitos de risco, minimizando as reações em cadeias negativas e favorecendo um comportamento mais saudável.

Os perfis desse estudo mostraram que nem todos os estudantes do 6º ano do EF se ajustam de maneira homogênea, revelando alto ou baixo índice de ajustamento, de acordo com a exposição à adversidade e os níveis de interação com fatores de proteção e aspectos sociodemográficos. Entretanto, os riscos por serem multifacetados, carecem de avaliação mais rigorosa de seus efeitos, além de considerar cronicidade e a complexidade ecológica em que a pessoa está envolvida ao enfrentar a situação de ameaça, bem como os fatores pessoais e contextuais (Masten, 2015). Contudo, as características pessoais dos alunos e as variáveis contextuais podem se comportar como fatores de proteção, influenciando no ajustamento do estudante do 6º ano do EF, proporcionando assim, um ajustamento bem-sucedido, apesar das adversidades encontradas por muitos adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil.



## CONCLUSÃO

O presente estudo objetivou investigar alguns fatores de proteção e de risco presentes em estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas de um município do estado do Rio de Janeiro. À luz da TBDH e da resiliência, a pesquisa 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 podem ser influenciadas pelas características sociodemográficas. 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.

### Relevância científica

A pesquisa oferece contribuições teóricas sobre a Psicologia Social, Educacional e do Desenvolvimento, auxiliando a compreender a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais e coletivos, e o desenvolvimento dos adolescentes dentro e fora da escola, sob diferentes enfoques teóricos e metodológicos, com o objetivo de problematizar e propor ações no âmbito social. Assim, baseada na TBDH que analisa os contextos ecológicos nos quais a pessoa está inserida e na teoria da Resiliência, que entende que esses contextos podem ser promotores de resiliência ou potencializar ainda mais a situação de vulnerabilidade na qual alunos de escolas públicas vivem no Brasil, o presente estudo ressaltou a importância de avaliar como estudantes que estão passando pela etapa de transição escolar dos anos finais do EF, podem se adaptar melhor quando os fatores de proteção estão presentes apesar dos fatores de riscos, por proporcionar o aperfeiçoamento de métodos e intervenções para tornar as estruturas mais eficientes e acessíveis.

Esta pesquisa avançou por se constituir uma exploração acerca dos indicadores de proteção e de risco para o desenvolvimento de estudantes de escolas públicas, que estão vivenciando a transição escolar, que tem sido sistematicamente negligenciado pelos órgãos públicos. Neste sentido, estudar o contexto escolar é de fundamental importância para o desenvolvimento humano. A escola, depois da família, é o primeiro grupo social a que pertencemos, é onde acontecem as primeiras interações com os objetos, com o outro e o ambiente. Para que isso se estabeleça, é necessário entender como se processa o desenvolvimento e suas implicações, construindo ações pedagógicas e educativas coerentes com a subjetividade dos escolares a partir dos seus contextos. Assim, com a necessidade de um olhar mais amplo das queixas por parte dos estudantes, baseado na TBDH e na teoria da

Resiliência, este estudo contribuiu para uma melhor compreensão do desenvolvimento humano, considerando as especificidades dos contextos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e das inter-relações.

Dessa forma, este estudo contribuirá para futuros projetos de intervenção com objetivo de promover a promoção de habilidades sociais e de vida para alunos, familiares e professores. Por meio do conhecimento, desenvolvimento e práticas em forma de vivências em empatia, autoconhecimento e fortalecimento das crenças de autoeficácia, a fim de possibilitar relações interpessoais mais saudáveis, contribuindo assim, nos processos motivacionais e efetivando a aprendizagem.

### Relevância Social

Mesmo com a naturalização do fracasso escolar no Brasil que faz com que a sociedade aceite que um perfil específico de estudantes passe pela escola sem aprender, sendo reprovado diversas vezes até desistir, a atual pesquisa foca em entender como adolescentes que estão iniciando os anos finais do EF passam pelos desafios enfrentados, tais como *bullying*, falta de suporte familiar e social, discriminação, dificuldade de fazer o dever, entre outros estressores escolares, para saber como auxiliá-los a enfrentar tantas dificuldades. À luz da TBDH e da Resiliência, o presente estudo contribuiu para a maior compreensão dos fatores de proteção e risco na adaptação dos estudantes ao novo ciclo do EF, a saber, como as características individuais, como as habilidades sociais, as características demográficas, como o sexo e a cor e contextuais, como por exemplo, o suporte familiar e o clima escolar, podem influenciar o enfrentamento dos contextos muitas vezes nefastos, diminuindo a evasão e reprovação escolar. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de profissionais ligados à área da psicologia que poderiam atuar no âmbito municipal, visto que poderiam participar ativamente, por exemplo, do Plano Nacional de Educação (PNE). Visto que o psicólogo poderia auxiliar no planejamento de estratégias para a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino e promoção humanística, científica e tecnológica do país.

### Implicações para as políticas públicas

A partir deste estudo, procuramos apresentar como as habilidades sociais, o suporte familiar e o clima escolar em estudantes do 6º ano do EF podem atuar como fatores de proteção, reduzindo as reações negativas em cadeia que acontecem quando esses indivíduos são expostos aos estressores escolares e a discriminação cotidiana. Ao debater este problema da dinâmica escolar, apontando suas causas e possíveis estratégias para contorná-la, este estudo contribui

para a ampliação dos debates psicopedagógicos em torno de políticas públicas que visem melhorar a transição escolar dos estudantes trazida neste trabalho. Assim, a identificação de indicadores de proteção e risco permite distinguir as necessidades concretas dos estudantes envolvidos, 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. Desta forma, é possível apontar à diversas ações que, na medida em que partem de uma perspectiva ampla acerca dos fatores que dificultam a transição escolar, podem melhorar os fatores que auxiliam no ajustamento dos estudantes as novas demandas, sejam elas acadêmicas ou emocionais. Assim, esta pesquisa ressalta a necessidade de compreender quais demandas sociais sustentam e reivindicam a presença de profissionais psicólogos na área da educação, visto que esses profissionais auxiliariam nesse processo.

Tendo em vista a retomada do compromisso político da atuação do psicólogo (Lei nº 13.935/2019) na construção de uma escola pública democrática e de qualidade, o presente estudo expressa concepções a respeito do papel da educação e da sociedade para que ocorra a elaboração de propostas de ações no campo educacional, no intuito de que se concretizem em práticas que afetem o cotidiano escolar. Desse modo, faz-se necessário conhecermos quais os compromissos políticos e pedagógicos trazidos pelas políticas públicas para que se compreenda o fenômeno educacional em toda a sua complexidade. A partir dessa perspectiva, é importante conhecer e analisar quais políticas estão sendo propostas no campo da educação e zelar como os conhecimentos produzidos pela academia em direção a uma psicologia escolar-educacional-social crítica estão sendo apropriados pelas pessoas, grupos e/ou entidades que participam da elaboração das propostas políticas que versam sobre a inserção do psicólogo no campo da educação. Seguindo assim, com proposições mais concretas. Por isso, em termos práticos, ressalta-se a necessidade e a atuação de profissionais como psicólogos, pedagogos, professores, etc, que levem em consideração as particularidades de determinados grupos e de que forma deve haver uma atenção especial à alguma parcela dos estudantes.

### Principais limitações

Ainda que esta pesquisa tenha pontos fortes, identificam-se algumas limitações. Em primeiro lugar a impossibilidade de generalização dos dados, tendo em vista que a amostra foi constituída apenas por estudantes de um único município, sendo necessária a contextualização dos dados e apresentar somente autorrelatos, bem como o delineamento proposto, esta pesquisa

seria longitudinal, no entanto, em função da pandemia, foi feito um estudo transversal, o que impossibilitou analisar os estudantes ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Além disso, os modelos de predição sinalizaram que apenas 9% da variabilidade das crenças de autoeficácia acadêmica e 18% da variabilidade das crenças de autoeficácia geral, foram explicados pelas variáveis incluídas nesse estudo. Esses coeficientes de determinação são considerados pequenos, o que sugere que outras variáveis podem influenciar tais crenças, devendo ser investigadas em futuros estudos.

Por fim, outros indicadores de ajustamento poderiam ajudar a compreender melhor os processos de resiliência dos adolescentes, tais como variáveis intraindividuais, como é o caso do temperamento, a inclusão de indicadores de ajustamento mais objetivos e normativos, como é o caso do sucesso escolar ou a ausência de comportamentos de delinquência e de indicadores mais subjetivos, mas igualmente importantes para o ajustamento, como é o caso do bem-estar.

Dessa maneira, consideradas as limitações do presente estudo, sugere-se que:

- 1) Trabalhos posteriores ampliem a amostra em diferentes regiões do Brasil e que se faça por meio de estudos longitudinais, com intuito de entender com mais acuidade o processo de adaptação dos adolescentes. Ademais, seria importante se basear em outros informantes que também desempenham um papel importante nas variáveis estudadas, como é o caso dos responsáveis/cuidadores/as e professores/as;
- 2) Investiguem outras variáveis que podem afetar a autoeficácia acadêmica e geral de estudantes, tais como a percepção de apoio social e as habilidades sociais de pais e professores;
- 3) Futuros estudos devem desenvolver e testar intervenções que visem promover o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, uma vez que são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e processos de resiliência em adolescentes, através da implementação de programas, proporcionando aos alunos ultrapassar as dificuldades acadêmicas e de vida. Sobretudo, visando os grupos sociais em situações de maior vulnerabilidade, visto que a pandemia e a debilidade das políticas públicas maximizaram as desigualdades já existentes.

## REFERÊNCIAS

- Abbassi-Zoabi, M. J. (2012). *Discrimination, ethnic identity, and social support as predictors of self-efficacy in Arab American adolescents*. Dissertação de Mestrado, Fordham University. Retrieved from <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI3517889/>
- Achkar, A. M. N., Leme, V. B. R., Benevides, A., & Yunes, M. A. M. (2017). Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 417-426. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311151>
- Achkar, A.M. N., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2019). Life satisfaction and academic performance of elementary school students. *Psico-USF*, 24(2), 323-335. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240209>
- Achtziger, A., & Bayer, U. C. (2018). Self-control mediates the link between gender and academic achievement in sex-stereotyped school subjects in elementary and in higher secondary schools. *Current Psychology*, 38(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9867-x>
- Affuso, G., Bacchini, D., & Miranda, M. C. (2017) The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 565-574. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1149795>
- Ahn, H.S., Usher, E. L., Butz, A., & Bong, M. (2016). Cultural differences in the understanding of modelling and feedback as sources of self-efficacy information. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1):112-36. <https://doi.org/10.1111/bjep.12093>
- Alcantara, S. C., González-Carrasco. M., Montserrat, C., Casas, F., Viñas-Poch, F., & Abreu, D. P. (2019). Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(2), 509-522. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.01302017>
- Alexius, S. L., Mocellin, M. C., Corrêa, E. N., Neves, J., Vasconcelos, F. A. G., & Corso, A. C. T. (2018). Evidences of the association between individual attributes and bullying: A cross-sectional study with adolescents from Florianópolis, Santa Catarina State, Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(12). <https://doi.org/10.1590/0102-311x00118617>
- Almeida, F. H., & Melo-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: Uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 16(1) 75-85. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000100009>
- Azzi, R. G. (2014). *Introdução à teoria social cognitiva: Série teoria social cognitiva em contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Azzi, R. G. & Casanova, D. C. G. (2021). *Sucesso escolar: em busca de estratégias de fortalecimento das crenças de autoeficácia*. Relatório de pesquisa. <https://pp.nexojournal.com.br/ponto-de-vista/2021/Cren%C3%A7as-de-autoefic%C3%A1cia-de-estudantes-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental>

- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2010) O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., & Guimarães, M. S. E. R. *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 43-70). Petrópolis: Vozes.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior*, 31(2), 143-164. <https://doi.org/10.1177/1090198104263660>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartholomeu, D., Montiel, J. M., Néia, S., Silva M. C. R. (2016). Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*. 24(4), 1343-1358. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.4-09Pt>
- Batista, E. C., Seabra, L. K., & Nascimento, A. B. (2015). Percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. *Debates em Educação*, 7(13), 50-70. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2015v7n13p50>
- Becker, M., Neumann, M., Tetzner, J., Böse, S., Knoppick, H., Maaz, K., & Lehmann, R. (2014). Is early ability grouping good for high-achieving students' psychosocial development? Effects of the transition into academically selective schools. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 555-568. <https://doi.org/10.1037/a0035425>
- Beets, M. W., Cardinal, B. J., Alderman, B. L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: A review. *Health Education & Behavior*, 37(5), 621-44. <https://doi.org/10.1177/1090198110363884>
- Bellmore, A., Nishina, A., You, J., & Ma, T. (2012). School context protective factors against peer ethnic discrimination across the high school years. *American Journal of Community Psychology*, 49(2), 98-111. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9443-0>
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122-139. <https://doi.org/10.1037/spq0000132>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017) Research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87 (2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Berndt, C. (2018). *Resiliência: O segredo da força psíquica*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationship, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.001>
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Freiria, L. R. B. (2010). Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: Um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 506-515. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300011>
- Bradley R. H., Mckelvey L. M., Whiteside-Mansell L. (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>
- Braun-Lewensohn O. (2015). Coping and Social Support in Children Exposed to Mass Trauma. *Current Psychiatry Reports*, 17(6), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0576-y>
- Brito, M. R. F., Souza, L. F. N. I (2015). Autoeficácia na solução de problemas matemáticos e variáveis relacionadas. *Temas em Psicologia*, 23(1), 29-47. <https://doi.org/10.9788/TP2015.1-03>
- Bronfenbrenner, U. (1979/2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad., 2ª Reimpressão). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1988/2005). Strengthening family systems. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 260-273), London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1993) The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In: R. Wozniak & K. Fischer (Orgs.). *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44), Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humano*. Porto Alegre: Artmed. (Publicado originalmente em 2005).
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000) Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon, & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

- Brown, B., & Bakken, P. J. (2011). Parenting and peer relationships: Reinvigorating research on family–peer linkages in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 153-165. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00720.x>
- Brown, C. S., & Bigler, R. S. (2005). Children's perceptions of discrimination: A developmental model. *Child Development*, 76(3), 533–553. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00862.x>
- Brubacher, M. R., McMahon, S. D., & Keys, C. B. (2018) Self-efficacies, anxiety, and aggression among african american and latino adolescents with disabilities. *Exceptionality*, 26(1), 20-34. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196449>
- Bryman, A. & Cramer, D. (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais: introdução às técnicas usando o SPSS*. Oeiras: Celta.
- Butz, A. R., & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology*, 42(1), 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.001>
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73-84. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016727584>
- Camargo, V. C. V., Calais, S. L., & Sartori, M. M. P. (2015). Estresse, depressão e percepção de suporte familiar em estudantes de educação profissionalizante. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 595-604. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400003>
- Campos, J. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Relações entre depressão, habilidades sociais, sexo e nível socioeconômico em grandes amostras de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34(1), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3446>
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>
- Carneiro, R. S., Silva, A. C. V., Rizzoli, A. S. G., & Silva, M. P. (2015). Recursos do ambiente familiar e participação dos pais na vida escolar: Um estudo comparativo entre crianças de escola pública e particular. *Conexões Psi*, 3(1), 49-61. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/229105429.pdf>
- Carvalho, F. A. N. (2018). Impacto da relação entre família e escola no desempenho acadêmico do aluno. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 8(13), 111-139. Retrieved from <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000943944>
- Carvalho, F. R., & Watanabe, G. (2019). A construção do conhecimento científico escolar: hipóteses de transição identificadas a partir das ideias dos(as) alunos(as). *Educação em Revista*, 35(1), 1-26. <https://doi.org/10.1590/0102-4698180873>
- Carvalho, J. (2012). *Estudo dos efeitos de um programa de promoção da resiliência e de competências pessoais e sociais em adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais - Estudos de Caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Retrieved from <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/4332>



- Carvalho-Barreto, A. (2016). Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicologia em Revista*, 22(2), 275-293. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P275>
- Cassoni, C. (2017). *Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Retrieved from [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-27032018-092424/publico/tese\\_cynthiacassoni\\_versao\\_corrigida.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-27032018-092424/publico/tese_cynthiacassoni_versao_corrigida.pdf)
- Cassoni, C., Correia-Zanini, M. R. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. (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, C., Penna-de-Carvalho, A., Leme, V. B. R., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. (prelo). Transição Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Revisão Integrativa da Literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, no prelo.
- Cerqueira-Santos, E., Neto, O. C. M., & Koller, S. H. (2014) Adolescentes e adolescências. Em Habigzang, L. F., Diniz E. & Koller, S. H. (Orgs.), *Trabalhando com Adolescentes, Teoria e intervenção Psicológica* (pp. 17-29). Vol. 1. Artmed: Rio de Janeiro.
- Chavarría, M. P., & Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: Relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100004>
- Cheema, J. R., & Kitsantas, A. (2014). Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics achievement: A look at gender and racial-ethnic differences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(5), 1261-1279. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9454-4>
- Cheng L. A., Mendonça, G., Farias, J. C. Jr. (2014) Physical activity in adolescents: analysis of social influence of parents and friends. *The Journal of Pediatrics*, 90(1), 35-41. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.05.006>
- CIA - World Factbook (2018). *Field listing: Demographic profile*. Retrieved from <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/brazil/>
- Coelho, V. A., & Romão, A. M. (2017). The impact of secondary school transition on self-concept and self-esteem. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2016.10.001>
- Coelho, W. D. N. B., & Coelho, M. C. (2015). Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 1(62), 32-53. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p32-53>
- Coimbra, S; Fontaine, A. M. V. G. (2010) Será que sou capaz? Estudo diferencial de autoeficácia com alunos do nono ano. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 5-22. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902010000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000100003)
- Coimbra, S., & Fontaine, A. M. V. G. (2015). *Resiliência e Habilidades Sociais: Reflexões Conceituais e Práticas para uma Nova Geração*. Em Z. A. P. Del Prette, A. B. Soares, C.

- S. Pereira-Guzzo, M. F. Wagner, & V. B. R. Leme (Orgs.), *Habilidades Sociais: Diálogos e Intercâmbios sobre Pesquisa e Prática* (pp. 186-220). Sinopsys.
- Collodel-Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M., & Ribeiro-Schneider, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99. <https://doi.org/10.16925/pe.v9i16.620>
- Comodo, C. N., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Intergeracionalidade das Habilidades sociais entre pais e filhos adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33(1), 1-9. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33311>
- Correia-Zanini, M. R. G. (2013). *Um estudo prospectivo sobre o percurso escolar de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Retrieved from <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-06012014-100239/pt-br.php>
- Correia-Zanini, M. R. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2016). Adaptação à escola de ensino fundamental: Indicadores e condições associadas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(1), 19-34. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672016000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000100003)
- Correia-Zanini, M. R. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2018). Effects of early childhood education attendance on achievement, social skills, behaviour, and stress. *Estudos em Psicologia*, 35(3), 287-297. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000300007>
- Costa, B. C. G., & Fleith, D. S. (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>
- Costa, K., Montiel, J. M., Bartholomeu, D., Murgo, C. S., & Campos, N. R. (2016). Percepção do suporte familiar e desempenho em leitura e escrita de crianças do ensino fundamental. *Revista Psicopedagogia*, 33(101), 154-163. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000200005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200005&lng=pt&tlng=pt).
- Costa, M. I. F., Luna, I. T., Pinheiro, P. N. C., Rodrigues, R. R., Vieira, N. F. C., & Gubert, F. A. (2016) Social determinants of health: Risks and vulnerability in adolescence. *International Archives of Medicine*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.3823/2037>
- Crepaldi, E. T. S., Correia-Zanini, M. R. G., & Marturano, E. M. (2017). No limiar do ensino fundamental: Estresse, competência e ajustamento em alunos do 1º ano. *Temas em Psicologia*, 25(2), 503-515. <https://doi.org/10.9788/TP2017.2-06Pt>
- Cruz, F. M. L., & Maciel, M. A. (2018). 'Excluir', 'xingar', 'bater': Sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 291-300. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018025719>
- Cunha, J. M., Amaral, H. T., & Macedo, A. M. B. (2019). Clima escolar autoritativo: adaptação e evidências de validade entre estudantes brasileiros. *Psicologia Argumento*, 37(96), 273-298. <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.37.96.AO07>

- Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L., & Zullig, K. J. (2019), School climate and academic achievement in middle and high school students. *Journal School Health*, 89(1), 173-180. <https://doi.org/10.1111/josh.12726>
- Dantas, M. A., Guerreiro-Casanova, D. C., Azzi, R. G., & Benassi, M. T. (2015) Relações entre autoeficácia acadêmica e estratégias de estudo e aprendizagem: mudanças ao longo do primeiro semestre do ensino médio. *Psicologia: Ensino & Formação*, 6(1), 33-51. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-20612015000100004&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-20612015000100004&script=sci_abstract)
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2005). Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia*, 15(30), 43-55. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100007>
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2000). Vulnerabilidade e resiliência familiar: Um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares. *Psico*, 31(1), 39-66. Retrieved from <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-15391>
- De Sousa, D. A., Rodríguez, S. N., Antoni, C. (2014) Relacionamentos de amizade, grupo de pares e tribos urbanas na adolescência. In L. F. Habigzang, E. Diniz, S., & H. Koller (Ed.), *Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica* (pp. 118-131). Porto Alegre: Artmed.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). *Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris*. Retrieved from [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/217\(III\)&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217(III)&Lang=E)
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2011). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In: A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo* (pp.19-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). A importância das tarefas de casa como procedimento para a generalização e validação do treinamento de habilidades sociais. In J. H. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Primeiros passos em Análise do Comportamento e Cognição* (pp. 67-74). Santo André: ESETec.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2009) *Inventário de habilidades sociais para adolescentes (IHSA-DEL-PRETTE): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2017). *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor*. Editora: Edufscar.
- Del Prette, Z. A. P., Monjas, I., & Caballo, V. E. (2006). Evaluación de las habilidades sociales en niños. In E. Caballo (Org.), *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos* (pp.373-399). Madrid: Pirámide
- Dessen, M. A., Polonia, A. C (2007) A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>

- Dias, E. B., & Campos, R. (2015). Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(244), 635-649. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580>
- Diniz, E., & Koller, S. H. (2010). O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. *Educar em Revista*, 36(1), 65-76. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100006>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dovidio, J. F., Major, B., & Crocker, J. (2000). Stigma: Introduction and overview. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, & J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 1-28). New York: Guilford Press.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Roy, A. (2012). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *The Journal of Early Adolescence*, 32(1), 681-710. <https://doi.org/10.1177/0272431611419506>
- Dutra-Thomé, L., Leme, V. B. R., Pereira, A. S., Dias, A. C. G., & Koller, S. H. (2017). Fatores protetivos e de risco na transição para a vida adulta nas cinco regiões brasileiras. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 485-499. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4525>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011) Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescents*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Elamé, E. (2013). *Discriminatory bullying: A new intercultural challenge*. Italia: Springer-Verlag.
- Elias, M. J. (1989). Schools as a source of stress to children: an analysis of causal and ameliorative influences. *Journal of School Psychology*, 27(1), 393-407. [https://doi.org/10.016/0022-4405\(89\)90016-2](https://doi.org/10.016/0022-4405(89)90016-2)
- Emmons, C. L., Haynes, N. M., & Comer, J. P. (2002). *The School Climate Survey: Revised-Elementary and Middle School Version*. New Haven: Yale University Child Study Center.
- Erath, S. A., Bub, K. L., Tu, K. M. (2016). Responses to peer stress predict academic outcomes across the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/0272431614556350>
- Eres, F., & Bilasa, P. (2016). Middle school students' perceptions of the quality of school life in Ankara. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 175-183. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p175>
- Espinoza, G., & Juvonen, J. (2011). Perceptions of the school social context across the transition to middle school: Heightened sensitivity among latino students? *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 749-758. <https://doi.org/10.1037/a0023811>
- Fachel, J. M. G., & Camey, S. (2000). *Avaliação psicométrica: a qualidade das medidas e o entendimento dos dados*. In: Cunha, J. A. et al.. *Psicodiagnóstico – V.* (pp. 158-170). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Falcão, A. O., Leme, V. B. R., & Moraes, G. A. (2018). Autoeficácia acadêmica e seus preditores ao final do ensino fundamental. *Revista da SPAGESP*, 19(2), 34-48. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702018000200004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702018000200004&lng=pt&tlng=pt)
- Falcão, A. O., Leme, V. B. R., & Moraes, G. A. (prelo). Autoeficácia, habilidades sociais e clima escolar de estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia da Educação*, no prelo.
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2012). Social skills and academic achievement: The mediating function of cognitive competence. *Temas em Psicologia*, 20(1), 61-70. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n1/v20n1a06.pdf>
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Fernandes, L. M., Leme, V. B. R., Elias L. C. S., Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: Histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia*, 26(1), 215-228. <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>
- Fernandes, L. M. (2020). *Fatores protetivos e de risco pessoais e contextuais ao final do ensino fundamental: um estudo de avaliação e intervenção*. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ. Brasil.
- Ferreira, F. R., Carvalho, M. A. G., Senem, C. J. (2016) Desenvolvendo habilidades sociais na escola: Um relato de experiência. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 84-98. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542016000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100007)
- Filho, R. B. S., & Araújo, R. M. L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação por Escrito*, 8(1), 35-48. <https://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2012.1.24527>
- Fite, P., Frazer, A., DiPierro, M., & Abel, M. (2019). Youth perceptions of what is helpful during the middle school transition and correlates of transition difficulty. *Children & Schools*, 41(1), 55-64. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy029>
- Fleith, D. S. (2016). Criatividade, motivação para aprender, ambiente familiar e superdotação: Um estudo comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 1-9. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne211>
- Fontes, A. P., & Azzi, R. G. (2012). Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(1), 105-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000100012>
- França-Freitas, M. I. P., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P. (2017). Dotação, habilidades sociais e bem-estar subjetivo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 69(3) 133-149. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1809-52672017000300010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672017000300010&lng=pt&nrm=iso)
- Franco, G. R., & Rodrigues, M. C. (2018). Autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens: uma revisão narrativa da literatura. *Temas em Psicologia*, 26(4), 2267-2282. <https://doi.org/10.9788/TP2018.4-20Pt>

- Freitas, D. F., Coimbra, S., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. (2015). Adaptação da escala de discriminação quotidiana para jovens portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 708-717. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528408>
- Freitas, D. F., Coimbra, S., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. (2017). Mecanismos de proteção perante a vitimização por pares e a discriminação. *Psicologia*, 31(2), 25-45. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v31i2.1152>
- Freitas, D. F., Coimbra, S., Marturano, E. M., Marques, S. C., Oliveira, J. E., & Fontaine, A. M. (2017). Resilience in the face of peer victimisation and discrimination: The who, when and why in five patterns of adjustment. *Journal of Adolescence* 59(1), 19-34. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.05.009>
- Freitas, D. F., D'Augelli, A. R., Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2016). Discrimination and mental health among gay, lesbian, and bisexual youths in Portugal: The moderating role of family relationships and optimism. *Journal of GLBT Family Studies*, 12(1) 68-90. <https://doi.org/10.1080/1550428X.2015.1070704>
- Freitas, D. F., Fernandes-Jesus, M., Ferreira, P. D., Coimbra, S., Teixeira, P. M., de Moura, A., Fontaine, A. M. (2018). Psychological correlates of perceived ethnic discrimination in Europe: A meta-analysis. *Psychology of Violence*, 8(6), 712-725. <https://doi.org/10.1037/vio0000215>
- Freitas, M. F. R. (2011). *Autoeficácia: evidências de validade de uma medida e seu papel moderador no desenvolvimento de dotação e talento*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Retrieved from [https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=+Autoefic%C3%A1cia:+evid%C3%A2ncias+de+validade+de+uma+medida+e+seu+papel+moderador+no+desenvolvimento+de+dota%C3%A7%C3%A3o+e+talento&author=Freitas+M.+F.+R.&publication\\_year=2011](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=+Autoefic%C3%A1cia:+evid%C3%A2ncias+de+validade+de+uma+medida+e+seu+papel+moderador+no+desenvolvimento+de+dota%C3%A7%C3%A3o+e+talento&author=Freitas+M.+F.+R.&publication_year=2011)
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School psychology quarterly*, 29(3), 256. <https://doi.org/10.1037/spq0000064>
- Gardinal-Pizato, E. C. (2010). *Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Retrieved from <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-25112010-160638/publico/TESE.pdf>
- Gardinal-Pizato, E. C. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2014). Trajectories of social skills and behavior problems in primary school: Influence of early childhood education. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 189-197. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100021>
- George, G. B., Chunyan, Y., Lindsey, S. M., & Angela, B. H. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63(1), 372-383. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.012>
- Gonzalez, L. M., Stein, G. L., Kiang, L., & Cupito, A. M. (2014). The impact of discrimination and support on developmental competencies in Latino adolescents. *Journal of Latina/o Psychology*, 2(2), 79-91. <https://doi.org/10.1037/lat0000014>

- Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., & Henry, D. B. (2000). A developmental-ecological model of the relation of family functioning to patterns of delinquency. *Journal of Quantitative Criminology*, 16(2), 169-198. <https://doi.org/10.1023/A:1007564505850>
- Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2017). Bullying e agressão: Estudo dos preditores no contexto de programa de intervenção da violência escolar. *Psicologia*, 31(2), 69-87. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v31i2.1116>
- Gradinger, P., & Strohmeier, D. (2015). Discrimination in Austrian schools: Prevalence of multiple forms of discriminations and associated resiliences and risks. In S. Russell (Chair.), *Discriminatory bullying and adolescent adjustment: Cross-national evidence*. Symposium conducted at the 17th European Conference on Developmental Psychology. Braga, Portugal.
- Gregson, K. D., Tu, K. M., Erath, S. A., Pettit, G. S. (2017) Parental social coaching promotes adolescent peer acceptance across the middle school transition. *Journal of Family Psychology*, 31(6), 668-678. <https://doi.org/10.1037/fam0000314>
- Guenther, Z. C. (2006). Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial*, 28(1), 343-374. <https://doi.org/10.5902/1984686X>
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: Percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>
- Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2011). Autoeficácia de alunos do ensino médio e nível de escolaridade dos pais. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(1), 36-55. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2011v2n1p36>
- Guerreiro-Casanova, D. C., Ferreira, L. C. M., & Azzi, R. G. (2015). Autoeficácia acadêmica de estudantes de ensino médio: Especificidades das séries e turnos. *Psicologia Ensino & Formação*, 6(1), 95-120. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612015000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100007)
- Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. M. (2010). *Escala da percepção infantil dos suportes do ambiente familiar – EPISAF*. Universidade Estadual de Campinas. Manuscrito não submetido para publicação.
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. C. M. (2017). Percepções Infantis: Relações entre Motivação Escolar e Suporte Familiar. *Psico-USF*, 22(3), 515-525. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220311>
- Haack, K. R., Vasconcellos, J. S. L., Pinheiro, S. D., Prati, L. E. (2012) Resiliência em Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(2), 270-281. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202012000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000200007)
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(1), 248–265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Heredia Jr. D., Gonzalez, M. L. S., Rosner, C. M., He, X., Castillo, L. G., & Ojeda, L. (2017). The influence of loneliness and interpersonal relations on latina/o middle school students'

- wellbeing. *Journal of Latinos and Education*, 16(4), 338-348. <https://doi.org/10.1080/15348431.2016.1257428>
- Herrera, P. G., & Moreno, E. M. O. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar Un estudio metodológico y correlacional en escolares. *Dialnet Métricas*, 6, 156-169. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5908630>
- Hippe, J. (2004) Self-awareness: a precursor to resiliency. *Reclaiming Child Youth*, 12(4), 240-242. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ700797>
- Hoevel, C. (2018). Familia, bioética y reivindicación contemporánea de los derechos. *Persona y Bioética*, 22(2), 247-262. <https://doi.org/10.5294/pebi.2018.22.2.4>
- Hoigaard, R., Kovac, V. B., Overby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64-74. <https://doi.org/10.1037/spq0000056>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hughes, D., Del Toro, J., Harding, J. F., Way, N., & Rarick, J. R. D. (2016). Trajectories of discrimination across adolescence: associations with academic, psychological, and behavioral outcomes. *Child Development*, 87(5), 1337–1351. <https://doi.org/10.1111/cdev.12591>
- Huynh, V. W. (2012). Ethnic microaggressions and the depressive and somatic symptoms of Latino and Asian American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(1), 831–846. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9756-9>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Iaochite, R. T., Costa Filho, R. A., Matos, M. M., & Sachimbombo, K. M. (2016). Autoeficácia no campo educacional: Revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201922>
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: Uma primeira aproximação*. Retrieved from <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). *Desigualdade por cor e raça no Brasil*. Retrieved from [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). *População estimada da cidade de Itaboraí*. Retrieved from <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/itaborai.html>
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). *Notas estatísticas do Censo Escolar de 2018*. Retrieved from [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)



- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). *Notas estatísticas do Censo Escolar de 2020*. Retrieved from [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf)
- Ishizu, K. (2017). Contingent self-worth moderates the relationship between school stressors and psychological stress responses. *Journal of Adolescence*, *56*(1), 113-117. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.008>
- Jones, F. L. (1997). Ethnic diversity and national identity. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, *33*(3), 285-305. <https://doi.org/10.1177/144078339703300302>
- Jovarini, N. V., Leme, V. B. R., & Correia-Zanini, M. R. G. (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>
- Juliano, M. C. C., & Yunes, M. A. M. (2014). Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente & Sociedade*, *17*(3), 135-154. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2014000300009>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Schacter, H. L., & Suchilt, L. (2017). Emotional implications of weight stigma across middle school: The role of weight-based peer discrimination. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *46*(1), 150-158. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1188703>
- Keay, A., Lang, J., & Frederickson, N. (2015). Comprehensive support for peer relationships at secondary transition. *Educational Psychology in Practice*, *31*(1), 279-292. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1052046>
- Kim, B. K. E., Oesterle, S., Catalano, R. F., Hawkins, J.D. (2015). Change in protective factors across adolescent development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *40*(1), 26-37. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.006>
- Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education & Treatment of Children*, *30*(2), 73-88. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0007>
- Klein, R., & Fontanive, N. (2009). Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. *São Paulo em Perspectiva*, *23*(1), 19-28. Retrieved from <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA223600109&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01028839&p=IFME&sw=w>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford Press.
- Kokkinos, M. C., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, *15*(1), 41-58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Koller, S., Dell'aglio, D., Yunes, M. M. (2006). *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lane, K. L., Oakes, W. P., Carter, E. W., & Messenger, M. (2015). Examining behavioral risk and academic performance for students transitioning from elementary to middle school.

*Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 39-49.  
<https://doi.org/10.1177/1098300714524825>

- Lanson, A.; Marcotte, D. (2012) Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(3), 231–243. <https://doi.org/10.1037/a0025722>
- Leal, M. S., Melo-Silva, L. L., & Teixeira, M. O. (2015). Crenças para lidar com tarefas de carreira em estudantes do ensino médio. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 125-132. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.14>
- Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)
- Lei n. 7.716, de 05 de Janeiro de 1989 (1989). Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm)
- Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)
- Leite, F. M., Pessoa, M. C. B., Dos Santos, D. P., Rocha, G. F., & Alberto, M. F. A. (2016) O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 339-348. <https://doi.org/10.1590/2175353920150202983>
- Leme, V. B. R., Coimbra, S., Gato, J., Del Prette, Z. A. P., & Fontaine, A. M. (2013). Confirmatory factor analysis of the generalized self-efficacy scale in Brazil and Portugal. *The Spanish Journal of Psychology*, 16(93), 1-11. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.93>
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: Análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 181-193. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015aop001>
- Leme, V. B. R., Fernandes, L. M., Jovarini, N. V., Achkar, A. M., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Social skills program for adolescents in vulnerable social contexts. *Psico-USF*, 21(3), 595-608. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210313>
- Leme, V. B. R., Fernandes, L. M., Rocha, C. S., Coimbra, S. M. G., & Freitas, D. F. (prelo). Escala de Discriminação Cotidiana para Adolescentes e Jovens: Adaptação e Evidências Psicométricas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, no prelo.
- Leme, V. B. R., Valentini, F., Campos, J. R., Prette, A., Del Prette, Z. A. P. (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>
- Lemes, D. C. M., Câmara, S. G., Alves, G. G., & Aerts, D. (2018). Body image satisfaction and subjective wellbeing among ninth-grade students attending state schools in Canoas, Brazil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(12), 4289-4298. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182312.14742016>

- Leusin, J. F., Petrucci, G. W., & Borsa, J. C. (2018). Clima Familiar e os problemas emocionais e comportamentais na infância. *Revista da SPAGESP*, 19(1), 49-61. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702018000100005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702018000100005&lng=pt&tlng=pt)
- Libório, R. M. C., & Ungar, M. (2010). Resiliência oculta: A construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 476-484. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300008>
- Lima, C. A., Soares, A. B., & Souza, M. S. (2019). Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. *Psicologia Clínica*, 31(1), 95-121. <http://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0031n01A05>
- Lipp, M. E. N., Arantes, J. P., Buriti, M. S., & Witzig, T. (2002). O estresse em escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), 51-56. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000100006>
- Lisboa, C., & Koller, S. H. (2004). O microsistema escolar e os processos proximais: Exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In S. H. Koller (Eds.), *Ecologia do desenvolvimento humano - Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 337-354). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lisboa, T., Silva, W. R., Alexandre, J. M., & Beltrame, T. S. (2018). Suporte social da família e amigos para a prática de atividade física de adolescentes: uma revisão sistemática. *Cadernos Saúde Coletiva*, 26(4), 351-359. <https://doi.org/10.1590/1414-462X201800040463>
- Liu, H., Van Damme, J., Gielen, S., Van Den Noortgate, W. (2015). School processes mediate school compositional effects: Model specification and estimation. *British Educational Research Journal*, 41(1), 423-447. <https://doi.org/10.1002/berj.3147>
- Lobato-Concha, M. E., Sanderman, R., Pizarro, E., & Hagedoorn, M. (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, L. Z., Rios, B. F., Peron, S., & Neufeld, C. B. (2017). Caracterização das habilidades sociais de adolescentes em contexto escolar. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 131-137. <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170018>
- Lopes, D. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 451-458. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000300004>
- López, V., Oyanedel, J. C., Bilbao, M., Torres, J., Oyarzún, D., Morales, M., Ascorra, P., Carrasco, C. (2017). School achievement and performance in Chilean high schools: The mediating role of subjective wellbeing in school-related evaluations. *Frontiers in Psychology*, 8(189), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01189>
- Loureiro, C., Ferreira, M. M. F., & Santos, M. R. (2013). Identificação dos fatores determinantes no desenvolvimento das competências sociais dos adolescentes. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(10), 79-88. <https://doi.org/10.12707/rrii12114>

- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2017). A essencialidade da autoeficácia na aprendizagem autorregulada. *Educação e Filosofia*, 31(61), 283-320. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p283a320>
- Machado, S. F., Alves, S. H. de S., & Caetano, P. F. (2020). Relação entre habilidades sociais, estresse, idade, sexo, escola e série em adolescentes. *Fractal: Revista De Psicologia*, 32(esp), 210-217. [https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32\\_i-esp/39792](https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/39792)
- Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2016). Perceived school climate across the transition from elementary to middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 270-288. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000129>
- Major, B., & Sawyer, P. J. (2009). Attributions to discrimination: Antecedents and consequences. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 89-110). New York: Psychology Press.
- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2015). Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle school: The mediating role of academic competence and anxiety. *Learning and Individual Differences*, 39(1), 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.006>
- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2017). Learning climate, academic competence, and anxiety during the transition to middle school: Parental attachment as a protective factor. *Review of Applied Psychology*, 67(1), 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2017.01.002>
- Marcolino, E. C., Cavalcanti, A. L., Padilha, W. W. N., Miranda, F. A. N., & Clementino, F. S. (2018). Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 27(1), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0104-07072018005500016>
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (7th ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber. Retrieved from [www.reportnumber.pt/ae](http://www.reportnumber.pt/ae)
- Marsh, L., McGee, R., & Williams, S. (2014). School climate and aggression among new zealand high school students. *New Zealand Journal of Psychology*, 43(1), 28-37. Retrieved from <https://www.pinkshirtday.org.nz/assets/Resources/School-Climate-and-Aggression-among-New-Zealand-High-School-Students.pdf>
- Martinati, A. Z., & Rocha, M. S. P. M. L. (2015). "Faz de conta que as crianças já cresceram": O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 309-320. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>
- Martinelli, S. C., & Sassi, A. G. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(4), 780-791. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000400009>
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socio emotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 519-530. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9572-z>

- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). Abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com Famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 63-77. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812004000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006)
- Martins, L. L. P., Coimbra, S. Fontaine, A. M., & Barrera, S. D. (2018). Preditores de autoeficácia acadêmica em jovens portugueses e brasileiros cursando ensino profissional. *Revista da SPAGESP*, 19(2), 6-22. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702018000200002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702018000200002&lng=pt&tlng=pt)
- Martins, R. M. M., & Santos, A. A. A. (2019). Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: Estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23(1), 1-7. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346>
- Marturano, E. M. (2013). *A criança, a família, a escola e a transição para o ensino fundamental: Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar*. Minas Gerais: UFGD.
- Marturano, E. M., & Gardinal-Pizato, E. C. (2008). Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. *Aletheia*, 27(1), 81-97. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942008000100007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000100007&lng=pt&tlng=pt)
- Marturano, E. M., & Gardinal-Pizato, E. C. (2015). Preditores de desempenho escolar no 5º ano do ensino fundamental. *Psico*, 46(1), 16-24. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.14850>
- Marturano, E. M., Trivellato-Ferreira, M. C., & Gardinal-Pizato, E. C. (2009). Estresse cotidiano na transição da 1ª série: Percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 93-101. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100013>
- Masotti, D. R. (2014). Autoeficácia e autorregulação acadêmica contribuindo para a previsão da evasão escolar. *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, 3(2), 1-17. <https://doi.org/10.35819/tear.v3.n2.a1857>
- Massar, K., & Malmberg, R. (2017) Exploring the transfer of self-efficacy: Academic self-efficacy predicts exercise and nutrition self-efficacy. *Revista de Psicología Social*, 32(1), 108-135. <https://doi.org/10.1080/02134748.2016.1248026>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York, NY: Guilford.
- Matias, R. C., & Martinelli, S. C. (2017). Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1), 15-33. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100002>
- MEC - Ministério da Educação (2009). *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Retrieved from [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category\\_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192)

- MEC - Ministério da Educação (2011). *Nota Técnica: Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo da Educação Básica*. Retrieved from [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/nota\\_tecnica/2015/nota\\_tecnica\\_pesquisa\\_qualidade\\_censo.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/nota_tecnica/2015/nota_tecnica_pesquisa_qualidade_censo.pdf)
- MEC - Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Retrieved from [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)
- MEC - Ministério da Educação (2018). *Programa Escola do Adolescente*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50541>
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300002>
- Melo, S. G., & Morais, A. (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>
- Mendes, L. S. A., & Pontes, F. A. R. (2016). Inserção Ecológica: Um método de estudo do desenvolvimento humano. In S. H. Koller, N. A. Morais, & S. S. Paludo (Ed.), *A escola enquanto contexto de desenvolvimento: Um estudo ecológico em uma comunidade ribeirinha na Ilha do Marajó* (pp.153-182). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>.
- Metsäpelto, R. L., Taskinen, P., Kracke, B., Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2017). Changes in achievement values from primary to lower secondary school among students with and without externalizing problems. *Learning and Individual Differences*, 58(1), 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.002>
- Morais, N. A., & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: A ênfase na saúde. In Koller S. H. (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 91-107). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moreira, P. A. S., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspard, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67(1), 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.007>
- Moro, A., Vinha, T. P., & Morais, A. (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>
- Murta, S. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Prevenção ao sexismo e ao heterossexismo entre adolescentes: Contribuições do treinamento em habilidades de vida e habilidades sociais. *Children and Adolescents Health Psychology*, 2(1), 73-86. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/PREVENTION-OF-SEXISM-AND->

HETEROSEXISM-AMONG-OF-LIFE-Murta-  
Prette/7468e42c0e536bcafa6927201faa66a6af02560a?p2df

- Murta, S. G., Rosa, I. O., Menezes, J. C. L., Borges, O. S., Paulo, S. G., Oliveira, V., Ribeiro, D. C., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2012). Direitos sexuais e reprodutivos na escola: Avaliação qualitativa de um estudo piloto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 335-344. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000300009>
- Murta, S. G., Santos, B. R. P., Nobre, L. A., Araújo, I. F., Miranda, A. A. V., Rodrigues, Í. O., & Franco, C. T. P. (2013). Prevenção à violência no namoro e promoção de habilidades de vida em adolescentes. *Psicologia USP*, 24(2), 263-288. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642013000200005>
- Muscarà, M., Pace, U., Passanisi, A., D'Urso, G., & Zappulla, C. (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>
- Nardi, F. L., Jahn, G. M., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Perfil de adolescentes em privação de liberdade: Eventos estressores, uso de drogas e expectativas de futuro. *Psicologia em Revista*, 20(1), 116-137. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2014v20n1p116>
- Neal, S., Rice, F., Ng-Knight, T., Riglin, L., & Frederickson, N. (2016). Exploring the longitudinal association between interventions to support the transition to secondary school and child anxiety. *Journal of Adolescence*, 50(1), 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.003>
- Nelemans, S. A., Hale, W. W., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J., & Rudolph, K. D. (2018). Individual differences in anxiety trajectories from Grades 2 to 8: Impact of the middle school transition. *Development and Psychopathology*, 30(4), 1487-1501. <https://doi.org/10.1017/S0954579417001584>
- Ng-Knight, T. N., Shelton, K. H., Riglin, L., McManus, I. C., Frederickson, N., & Rice, F. (2016). A longitudinal study of self-control at the transition to secondary school: Considering the role of pubertal status and parenting. *Journal of Adolescence*, 50(1), 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.006>
- Ng-Knight, T.; Shelton, K. H., Riglin, L., Frederickson, N., McManus, I. C., Rice, F. (2018). 'Best friends forever'? Friendship stability across school transition and associations with mental health and educational attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/bjep.12246>
- Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2009). Autoeficácia para atividades ocupacionais e interesses profissionais em estudantes do ensino médio. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(1), 102-115. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100009>
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume III): what school life means for students' lives. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Oliveira-Junior, I. B. (2018). A escola promotora de processos-chave de resiliência em famílias organizadas em modelos não convencionais. *Psicologia da Educação*, 46(1), 93-101. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180010>

- ONU – Organização das Nações Unidas (2018). *ONU e a luta contra a discriminação racial*. Retrieved from <https://news.un.org/pt/story/2018/03/1615202>
- Oriol, X., Torres, J., Miranda, R., Bilbao, M., & Ortúzar, H. (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.childyouth.2017.06.053>
- Pagani, L. S., Brière, F. N., & Janosz, M. (2017). Fluid reasoning skills at the high school transition predict subsequent dropout. *Intelligence*, *62*(1), 48–53. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.02.006>
- Palmu, I. R., Närhi, V. M. & Savolainen, H. K. (2018) Externalizing behaviour and academic performance – the cross-lagged relationship during school transition, *Emotional and Behavioural Difficulties*, *23*(2), 111-126. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1376968>
- Paradies, Y., Ben, J., Nida, D., Elias, A., Priest, N., Pieterse, A., Gupta, A., Kelaher, M., & Gee, G. (2015). Racism as a determinant of health: A systematic review and meta-analysis. *PlosOne*, *10*(9), 1-48. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.01385>
- Pasche, A. D., Vidal, J. L., Schott, F., Barbosa, T. P., & Vasconcellos, S. J. L. (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>
- Paula, A. P., Praci, F. C., Santos, G. G., Pereira, S. J., & Esper, M. C.E (2018). Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental: Processo educacional de reflexão e debate. *Ensaios Pedagógicos (Curitiba)*, *8*(1), 33-55. Retrieved from <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/v8/v8-artigo-3-transicao-do-5-para-o-6-ano-no-ensino-fundamental.pdf>
- Paula, M. V., Silva, L. R., Santos, C. S., & Borges, N. M. M. (2019). O conteúdo de lutas no combate à violência da discriminação e do preconceito na escola mediado por histórias em quadrinhos. *São Cristóvão*, *18*(3), 80-92. <https://doi.org/10.29276/redapeci.2018.18.39994.80-92>
- Penna-de-Carvalho, A., Leme, V. B. R., Coimbra, S. M. G., & França, F. A. (prelo). Psychosocial Adjustment Profiles of 6th Graders: A Cluster-Based Analysis. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, no prelo.
- Pereira, P., & Rebolo, F. (2017). Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, *22*(46), 93-112. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i46.1091>
- Pereira-Guizzo, C. S., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Leme, V. B. R. (2018). Programa de habilidades sociais para adolescentes em preparação para o trabalho. *Psicologia Escolar e Educacional*, *22*(3), 573-581. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018035449>
- Pereira-Silva, N. L., & Dessen, M. A. (2003) Crianças pré-escolares com síndrome de down e suas interações familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *16*(3), 503-514. Retrieved from <https://www.scielo.br/j/prc/a/xpNwJnCD8QvTP6YS9nCpfxm/?lang=pt&format=pdf>
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Koller, S. H. (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>
- Pezzi, F. A. S., Donelli, T. M. S., & Marin, A. H. (2016). School failure in the perception of adolescents, parents and teachers. *Psico-USF*, 21(2), 319-330. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210209>
- Pina-Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em português e matemática. *Análise Psicológica*, 25(4), 635-652. <https://doi.org/10.14417/ap.472>
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>
- Prati, L. E., & Eizirik, M. F. (2006). Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, 23(3), 289-298. doi: 10.1590/S0103-166X2006000300008
- Ramiah, A., & Hewstone, M. (2013). Intergroup contact as a tool for reducing, resolving, and preventing intergroup conflict evidence, limitations, and potential. *The American psychologist*, 68(1), 527-542. <https://doi.org/10.1037/a0032603>
- Rauber, C. (2016). Bullying: A violência no cotidiano da escola. *Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI*, 7(2), 316-329. Retrieved from <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2237/1734>
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Richman, L. S., & Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: A multimotive model. *Psychological Review*, 116(2), 365-383. <https://doi.org/10.1037/a0015250>
- Rocha, C. S. (2019). *Programa de habilidades sociais e de vida com adolescentes em medida socioeducativa de semiliberdade*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social.
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 41-53. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472007000200006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000200006&lng=pt&tlng=pt)
- Rodríguez, S. N., & Damásio, B. F. (2014). Desenvolvimento da identidade e do sentido de vida na adolescência. In Habigzang, L. F., Diniz E. & Koller, S. H. (Orgs.), *Trabalhando com Adolescentes, Teoria e intervenção Psicológica* (pp. 30-41). Rio de Janeiro: Artmed.
- Roehrs, H., Maftum, M. A., & Zagonel, I. P. S. (2010). Adolescência na percepção de professores do ensino fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(2), 421-428. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342010000200026>

- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, *142*(10), 1017-1067. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>
- Russell, S. T., Sinclair, K. O., Poteat, V. P., & Koenig, B. W. (2012). Adolescent health and harassment based on discriminatory bias. *American Journal of Public Health*, *102*(3), 493-495. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300430>
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752872.013>
- Rutter, M. (1992). Nature, Nurture and a Psychopathology: a new look at an old topic. In B. Tizard & V. Varma, (Eds.). *Vulnerability and Resilience in Human development: A festschrift for Ann and Alan Clarke*. (pp.21-38), London: Jessica Kingsley.
- Ryan A. M., Shim, S.S., Makara, K.A. (2013). Changes in academic adjustment and relational self-worth across the transition to middle school. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(9), 1372-1384. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9984-7>
- Sabatine, E., Lippold, M., & Kainz, K. (2017). The unique and interactive effects of parent and school bonds on adolescent delinquency. *The Journal of Applied Developmental Psychology*, *53*(1), 54-63. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.005>
- Sabbag, G. M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2015). Interações entre mães e adolescentes e os problemas de comportamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *67*(1), 68-83. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672015000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000100006&lng=pt&tlng=pt)
- Salavera, C., Usán, P., & Jarie, L. (2017) Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, *60*(1), 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Santana, J. P., & Koller, S. H. (2004). Introdução à abordagem ecológica do desenvolvimento humano nos estudos com crianças e adolescentes em situação de rua. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 109-119). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. A., Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia*, *36*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>
- Santos, E. J. M. (2018). Unamuno: La familia y su misión educativa. *Revista de filosofía*, *74*(1), 119-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602018000100119>
- Santos, L. K. P., Souza, M. V. O., & Santana, C. C. (2019). Ações para o fortalecimento da resiliência em adolescentes. *Ciência e Saúde Coletiva*, *72*(1). Retrieved from <https://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/acoes-para-o-fortalecimento-da-resiliencia-em-adolescentes/17146?id=17146&id=17146>

- Santos, Z. A., & Soares, A. B. (2016). Habilidades sociais e *bullying*: Um estudo entre agressores e vítima. *Psicologia Argumento*, 34(84), 51-64. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.34.084.AO05>
- Schermann, L. B., Béria, J. U., Jacob, M. H. V. M., Arossi, G., Benchaya, M. C., Bisch, N. K., & Rieth, S. (2014). Estresse em adolescentes: Estudo com escolares de uma cidade do sul do Brasil. *Aletheia*, 43(1), 160-173. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942014000100012&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000100012&lng=pt)
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T., & Garcia, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 140(4), 921–948. <https://doi.org/10.1037/a0035754>
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silveira, E. F. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>
- Schwartz, H. A., Eichstaedt, J. C., Margaret, L. K., Dziurzynski, L., Ramones, S. M., Agrawal, M., Shah, A., Kosinski, M., Stillwell, D., Seligman, M. E. P., & Ungar, L. H. (2013). Personality, gender, and age in the language of social media: The open-vocabulary approach. *Plos One*, 8(9): 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073791>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Schweizer, K. (2010). Some Guidelines Concerning the Modeling of Traits and Abilities in Test Construction. *European Journal of Psychological Assessment*, 26 (1), 1-2. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000001>
- Seaton, E. K., & Yip, T. (2009). School and neighborhood contexts, perceptions of racial discrimination, and psychological well-being among African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 153–163. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9356-x>
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., & Giacomoni, C. H. (2014). Avaliação de bem-estar subjetivo em adolescentes. In C. S. Hutz. (Ed.), *Avaliação em Psicologia Positiva*, (pp. 69-84). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Seibel, B. L., Falceto, O. G., Hollist, C. S., Springer, P., Fernandes, C. L. C., & Koller, S. H. (2017). Rede de apoio social e funcionamento familiar: Estudo longitudinal sobre famílias em vulnerabilidade social. *Pensando famílias*, 21(1), 120-136. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2017000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2017000100010&lng=pt&tlng=pt)
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An introduction. *American Psychologist Association*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2015). Reflexões sobre a saúde do adolescente brasileiro. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(2), 217-229. <https://doi.org/10.15309/15psd160208>

- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2012). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência* (8. ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Shek, D., & Ma, C. (2012). Impact of the Project P.A.T.H.S. in the junior secondary school years: Objective outcome evaluation based on eight waves of longitudinal data. *The Scientific World*. <https://doi.org/10.1100/2012/170345>
- Silva, J., Beltrame, T. S., Viana, M. S., Capistrano, R., & Oliveira, A. V. P. (2014). Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 411-420. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183760>
- Silva, M. P., & Murta, S. G. (2009). Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: Uma experiência no programa de atenção integral à família. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 136-143. <https://doi.org/10.1590/S010279722009000100018>
- Silva, S. G. (2010). Preconceito e discriminação: As bases da violência contra a mulher. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(3), 556-571. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000300009>
- Sousa, G. S., Santos, M. S. P., Silva, A. T. P., Perrelli, J. G. A., & Sougey, E. B. (2017) Revisão de literatura sobre suicídio na infância. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(9), 3099-3110. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.14582017>
- Souza, A. S. (2011). Racismo institucional: para compreender o conceito. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)*, 1(3), 77-87. Retrieved from <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/275>
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>
- Spilt, J. L., Leflot, G., & Colpin, H. (2018). Teacher involvement prevents increases in children's depressive symptoms: Bidirectional associations in elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(2), 359-367. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0441-7>
- Steinberg, L., & Collins, W. A. (2011). Adolescent psychosocial development and behavior. In: Fisher, Martin M. et al (Orgs.), *Textbook of adolescent health care* (pp. 39-44). Estados Unidos: American Academy of Pediatrics.
- Stivanin, L., Carnio, M. S. (2017) Efeitos de um programa de linguagem no funcionamento social de crianças do Ensino Fundamental. *Communication Disorders, Audiology and Swallowing*, 29(5), 1-9. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172017003>
- Stocker, J., & Faria, L. (2018). Concepções pessoais de competência e rendimento acadêmico: estudo longitudinal no ensino secundário português. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34(1), 1-12. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3433>
- Symonds, J. E. & Hargreaves, L. (2016). Emotional and motivational engagement at school transition: A qualitative stage-environment fit study. *The Journal of Early Adolescence*, 36, 54-85. <https://doi.org/10.1177/0272431614556348>

- Symonds, J. E., & Galton, M. (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>
- Tabile, A. F., & Jacometo, M. C. D. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 75-86. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&tlng=pt)
- Teixeira, E. C. (2015) *Resiliência e vulnerabilidade social: Uma perspectiva para a educação sociocomunitária da adolescência*. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Retrieved from: [https://unisal.br/wp-content/uploads/2016/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Emarianne-Campanha-Teixeira.pdf](https://unisal.br/wp-content/uploads/2016/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Emarianne-Campanha-Teixeira.pdf)
- Toggetta, L. R. P., Martínez, J. M. A., Rosário, P. J. S. L. F., & Elvira, M. N. A. (2015). Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: A trama da convivência. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 30-34. Retrieved from [https://www.udc.es/congresos/psicopedagogia/files/Simposio\\_5B\\_Textos\\_completos.pdf](https://www.udc.es/congresos/psicopedagogia/files/Simposio_5B_Textos_completos.pdf)
- Toscano, G. W. P. (2014). *Fatores da família e da escola sobre o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentos agressivos entre pares na infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Retrieved from <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102335>
- Trivellato-ferreira, M. C., & Marturano, E. M. M. (2008) Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(3), 407-410. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-96902008000300015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000300015)
- Tynes, B. M., Del Toro, J., & Lozada, F. T. (2015). An unwelcomed digital visitor in the classroom: the longitudinal impact of online racial discrimination on academic motivation. *School Psychology Review*, 44(4), 407-424. <https://doi.org/10.17105/SPR-15-0095.1>
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019). *Representação da UNESCO no Brasil: Alfabetização*. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/news/launch-2019-survey-literacy-and-educational-attainment>
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 255–266. <https://doi.org/10.1177/1524838013487805>
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (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>
- Valdés-Cuervo, A. A., Alcántar-Nieblasa, C., Martínez-Ferrerb, B., & Parra-Pérez, L. (2018). Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defenders in bullying. *Children and Youth Services Review*, 95(1), 152-159. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.015>

- Valdés-Cuervo, A. A., Murrieta, M. U., & Alonso-Martínez, E. C., (2018). Relationships between restorative discipline, school support, self-efficacy, social skills and peer victimization. *Interamerican Journal of Psychology*, 52(1), 93-101. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v52i1.334>
- Valentini, F., & Laros, J. A. (2014). Inteligência e desempenho acadêmico: Revisão de literatura. *Temas em Psicologia*, 22(2), 285-299. <https://doi.org/10.9788/TP2014.2-02>
- Valenzuela-Santoyo, A. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Vargas, C. P. (2009). O desenvolvimento da resiliência pelas adversidades da escola. *Revista Espaço Acadêmico*, 9(101), 1519-6186. Retrieved from <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7671>
- Ventura, C. D., & Noronha, A. P. P. (2014). Autoeficácia para escolha profissional, suporte familiar e estilos parentais em adolescentes. *Avaliação Psicológica*, 13(3), 317-324. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115078>
- Vergne, C. M., Vilhena, J., Zamora, M. H., & Rosa, C. M. (2015). A palavra é... genocídio: A continuidade de práticas racistas no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 516-528. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p516>
- Vieira, D. A., & Theotonio, M. (2018). Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 31-39. <https://doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p31>
- Vinha, T. P., Morais, A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F., Marques, C. A. E., Silva, L. M. F., Moro, A., Vivaldi, F. M. C., Ramos, A. M., Oliveira, M. T. A., & Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em avaliação educacional*, 27(64), 96-127. <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/3747>
- Wagner, M. F., & Oliveira, M. S. (2015). Habilidades sociais no abuso e na dependência de maconha. In Z. A. P. Del Prette, A.B. Soares, C. S. Pereira-Guizzo, M. F. Wagner, & V. B. R. Leme (Orgs), *Habilidades Sociais: Diálogos e Intercâmbios Sobre Pesquisa e Prática* (pp. 329-347). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Walters, G. D. (2018). Mediating the relationship between parental control/support and offspring delinquency: Self-efficacy for a conventional lifestyle versus self-efficacy for deviance. *Crime and Delinquency*, 64(5), 606-624. <https://doi.org/10.1177/0011128716686357>
- Wang, W., Brittain, H., McDougall, P., Vaillancourt, T. (2016). Bullying and school transition: Context or development? *Child Abuse & Neglect*, 51(1), 237-248. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.004>
- Waters, S., Lester, L., & Cross, D. (2014). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 543–549. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.10.012>

- WHO - World Health Organization (2003). Adolescent friendly health services: an agenda for change. Geneva: World Health Organization. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67923>
- Williams, D. R., Yan Yu, Jackson, J. S., & Anderson, N. B. (1997). Racial Differences in Physical and Mental Health: Socio-economic Status, Stress and Discrimination. *Journal of health psychology*, 2(3), 335–351. <https://doi.org/10.1177/135910539700200305>
- Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 15–37). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2)
- Yap, S. T. & Baharudin, R. (2016) The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs, and subjective well-being: a multiple mediator model. *Social Indicators Research*, 126(1), 257-278. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0882-0>
- Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: Tavares J. (Org.) *Resiliência e Educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.
- Yunes, M. A. M. (2015). Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In S. G. Murta, C. Leandro-França, C., & L. Polejack (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 93-112). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Zappe, J. G., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Adolescência em diferentes contextos de desenvolvimento: Risco e proteção em uma perspectiva longitudinal. *Revista PSICO*, 47(2), 99-110. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.2.21494>
- Zimmerman, B. J. (1995) Self-efficacy and educational development. In: A. Bandura (Ed), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Responsáveis pelos alunos)

1. Seu (sua) filho (a) está sendo convidado para participar, como voluntário (a) da pesquisa “Transição escolar do 6º para o 7º ano do ensino fundamental a partir da teoria bioecológica”. Esta pesquisa está sob responsabilidade da psicóloga Aline Penna de Carvalho (CRP 05/43078), aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
2. O objetivo da pesquisa é saber sobre como seu (sua) filho (a) avalia seus relacionamentos com sua família, seus amigos e professores, como lida com situações difíceis e fáceis do dia a dia dos contextos familiares, escolares e do seu bairro/comunidade e conhecer sobre sua percepção de apoio social e suas habilidades sociais.
3. Seu (sua) filho (a) foi selecionado por frequentar o 6º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Itaboraí e a participação do (a) seu (sua) filho (a) não é obrigatória.
4. A participação do seu (sua) filho (filha) consistirá em responder a um questionário, com duração de cerca de 50 minutos que será aplicado na sala de aula da escola, no horário de aula a ser combinado com o (a) professor (a), sem prejudicar as atividades acadêmicas.
5. É possível que, ao responder ao questionário, seu (sua) filho (a) sinta algum desconforto já que alguns dos assuntos que serão tratados são pessoais e íntimos. Porém, como benefícios da participação do (a) seu (sua) filho (a) informamos que com os dados da pesquisa teremos um melhor entendimento das relações entre os adolescentes e sua família, amigos e professores. Esta pesquisa também pode ser uma oportunidade que seu (sua) filho (a) terá para pensar sobre a vida e sobre seus relacionamentos, o que pode ser interessante e enriquecedor. Além disso, esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com adolescentes e, assim, os participantes estarão ajudando outros alunos no futuro.
6. Considerando a possibilidade dos riscos apontados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: Antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará com os alunos os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos alunos que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta ou mesmo de entregar o questionário em branco; A pesquisadora permanecerá na sala de aula com os alunos durante toda a aplicação dos questionários para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa às perguntas dos questionários; Ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará aos alunos que se alguém sentiu algum tipo de desconforto, poderá procurar a pesquisadora que entregará aos participantes uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.
7. Seu (sua) filho (filha) pode a qualquer momento fazer qualquer pergunta sobre a maneira como é o estudo, antes, durante ou depois de cada etapa realizada.
8. Você tem liberdade de recusar a participação do (a) seu (sua) filho (a), de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer problema para seu (sua) filho (filha). A sua recusa ou a recusa do seu (sua) filho (a) em participar da pesquisa não trará nenhum prejuízo para você e para seu (sua) filho (filha) em sua relação com a pesquisadora ou com a escola.
9. Todas as informações obtidas pela pesquisa serão confidenciais de forma a assegurar o sigilo da participação do seu (a) filho (a). Eventualmente os dados obtidos serão divulgados em eventos e revistas científicas, mas não será publicado o nome ou qualquer dado que sugira a identificação do (a) seu (sua) filho (a).
10. A participação do seu (sua) filho (a) será voluntária e não terá qualquer despesa financeira para participar desta pesquisa. Seu (sua) filho não receberá nenhum tipo de ressarcimento financeiro ou ajuda de custo por parte da pesquisadora em virtude de sua participação.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e a participação do (a) seu (sua) filho (a), agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela Subsecretaria de Gestão de Ensino - Secretaria de Estado de Educação. Endereço: Rua Prof. Pereira Reis, 119 - Santo Cristo, Rio de Janeiro. CEP: 20220-800. Tel.: (21) 2380-9281.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo (a) adolescente: \_\_\_\_\_, abaixo assinada, estou ciente de que meu (minha) filho (a) fará parte de uma amostra de pesquisa que está sendo realizada nesta escola, sobre autoeficácia acadêmica. Declaro que, após receber todas as informações descritas anteriormente, que entendi os objetivos da participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa e concordo deixá-lo (a) participar. Declaro estar ciente: (a) do



objetivo da pesquisa, risco e benefícios; (b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dele (a); (c) de que meu (minha) filho (a) poderá solicitar qualquer informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; (d) de que meu (minha) filho (a) terá liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do responsável

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180. Subsecretaria de Gestão de Ensino - Secretaria de Estado de Educação. Endereço: Rua Prof. Pereira Reis, no. 119 - Santo Cristo, Rio de Janeiro. CEP: 20220-800. Tel.: (21) 2380-9281.

## APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (adolescentes)

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Anuência do participante da pesquisa, adolescente)

- 1) Você está sendo convidado (a), como voluntário (a) a participar da pesquisa “Transição escolar do 6º para o 7º ano do ensino fundamental a partir da teoria bioecológica”.
- 2) Nesta pesquisa pretendemos saber como você avalia seus relacionamentos com sua família, seus amigos e professores, como lida com situações difíceis e fáceis do dia a dia dos contextos familiares, escolares e do seu bairro/comunidade e conhecer sobre sua percepção de apoio social e suas habilidades sociais. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é conhecer quais relações interpessoais e situações favorecem o seu desempenho escolar nos anos finais do Ensino Fundamental.
- 3) Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: os alunos irão responder a um questionário com vários itens de marcar “X”, no período de aula combinado previamente com os (as) professores (as), com duração de cerca de 50 minutos, lembrando que não é uma prova ou teste, por isso não existem respostas certas ou erradas. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá ter autorizado e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- 4) Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.
- 5) Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, como por exemplo, sentir algum desconforto ao responder a uma pergunta de cunho pessoal. Como benefícios, a pesquisa contribuirá para futuros projetos de intervenção com adolescentes. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizado o estudo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.
- 6) Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do adolescente

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. **Aline Penna de Carvalho** (CRP: 05/43078). Telefones: (21) 2334-0234; (21) 99324-0377; e-mail: alinepennadecarvalho@mail.com

## APÊNDICE C - Questionário de Avaliação Sociodemográfica

### 1. Dados do participante:

A seguir, indique as seguintes informações sobre você:

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Idade: \_\_\_\_\_ anos.

1.3 Sexo: ( ) feminino ( ) masculino ( ) Outros

1.4 Qual é a sua cor:

( ) Amarelo ( ) Negro ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Indígena

1.6 Nome da escola: \_\_\_\_\_ Ano: 6º ( )

1.7 Você já reprovou de ano alguma vez? ( ) Sim ou ( ) Não.

Se Sim, quantas vezes e qual(ais) o ano(s)? \_\_\_\_\_

1.8 Em que escola você cursou o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano):

- ( ) Escola pública  
 ( ) Escola particular sem bolsa  
 ( ) Escola particular com bolsa  
 ( ) Parte em escola pública, parte em escola particular

### 2. Informações sobre a família:

2.1 Quantas pessoas moram com você? (**Não contar com você**): \_\_\_\_\_

2.2 Assinale com um "X" quem mora com você?

<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Avó materna
<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Avô materno
<input type="checkbox"/> Padrasto	<input type="checkbox"/> Avó paterna
<input type="checkbox"/> Madrasta	<input type="checkbox"/> Avô paterno
<input type="checkbox"/> Irmão (a). Quantos? _____	<input type="checkbox"/> Tio (a). Quantos? _____
<input type="checkbox"/> Meio (a) irmão (ã) = Filho (a) da sua mãe/do seu pai com outra pessoa(a) que não seja sua mãe/pai biológico (a). Quantos? _____	<input type="checkbox"/> Primo (a). Quantos? _____
	<input type="checkbox"/> Outros. Quem? _____

2.3 Informe a escolaridade da sua mãe e do seu pai:

	MÃE		PAI
<input type="checkbox"/>	Analfabeto / Fundamental I incompleto (até 4ª série)	<input type="checkbox"/>	Analfabeto / Fundamental I incompleto (até 4ª série)
<input type="checkbox"/>	Fundamental I completo / Fundamental II incompleto (até 7ª série)	<input type="checkbox"/>	Fundamental I completo / Fundamental II incompleto (até 7ª série)
<input type="checkbox"/>	Fundamental II completo/Médio incompleto (até 8ª série ou até 2º ano do E.M.)	<input type="checkbox"/>	Fundamental II completo/Médio incompleto (até 8ª série ou até 2º ano do E.M.)
<input type="checkbox"/>	Médio completo/Superior incompleto (terminou o 3º ano do E.M ou faz curso superior)	<input type="checkbox"/>	Médio completo/Superior incompleto (terminou o 3º ano do E.M ou faz curso superior)
<input type="checkbox"/>	Superior completo (terminou curso superior)	<input type="checkbox"/>	Superior completo (terminou curso superior)

2.4 Qual é a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_

2.5 Qual é a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_

## ANEXO A – Artigo submetido em Revista Científica

The screenshot shows a web interface for managing submissions. At the top left, the word "Submissões" is displayed. Below it, there are two tabs: "Fila" (with a count of 1) and "Arquivos". In the top right corner, there is a logo for "CP CADERNOS DE PESQUISA" and a link for "Ajuda". The main content area is titled "Minhas Submissões Designadas" and includes a search bar labeled "Buscar" and a button for "Nova Submissão". A single submission is listed with the ID "8772", the author "Penna-de-Carvalho et al.", and the title "HABILIDADES SOCIAIS, SUPORTE FAMILIAR E CLIMA ESCOLAR EM ESTUDANTES DO 6º ANO". To the right of the title, there is a yellow button labeled "Avaliação" and a user icon with the text "0/1". A dropdown arrow is visible on the far right of the submission row. At the bottom center of the page, it says "Platform & workflow by OJS / PKP".

Minhas Submissões Designadas		Buscar	Nova Submissão
8772	<b>Penna-de-Carvalho et al.</b> HABILIDADES SOCIAIS, SUPORTE FAMILIAR E CLIMA ESCOLAR EM ESTUDANTES DO 6º ANO	Avaliação	0/1

## ANEXO B - Carta de Aceite para Publicação de Artigo Científico

ESTUDOS DE PSICOLOGIA  
INDEXADA EM BASES DE DADOS:  
CLASE - INDEX PSI - LATINDEX – LILACS  
PSICODOC – PSYCINFO – ROAD - SCIELO  
QUALIS A-1  
ISSNe 1982-0275



Campinas, 18 de junho de 2021

Prezados,

Em nome da Editoria da revista Estudos de Psicologia, vimos por meio desta cumprimentá-los e, na oportunidade informar a V.Sa. que o trabalho intitulado "Psychosocial Adjustment Profiles of 6th Graders: A Cluster-Based Analysis/ Perfis de Ajustamento Psicossocial de Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental: Uma Análise Baseada em Clusters" (ID ESTPSI-20-0174.R2) autoria de: Aline PENNA-DE-CARVALHO, Vanessa Barbosa Romera LEME, Susana Maria Gonçalves COIMBRA e Fernanda de Azevedo FRANÇA foi aprovado para publicação na revista Estudos de Psicologia.

Oportunamente comunicaremos em qual volume e número será publicado.

Valho-me do ensejo para agradecer sua valiosa colaboração, esperando contar com futuras contribuições.

Cordialmente

Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo  
Editora Chefe