



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Ana Júlia de Carvalho Pereira Alves

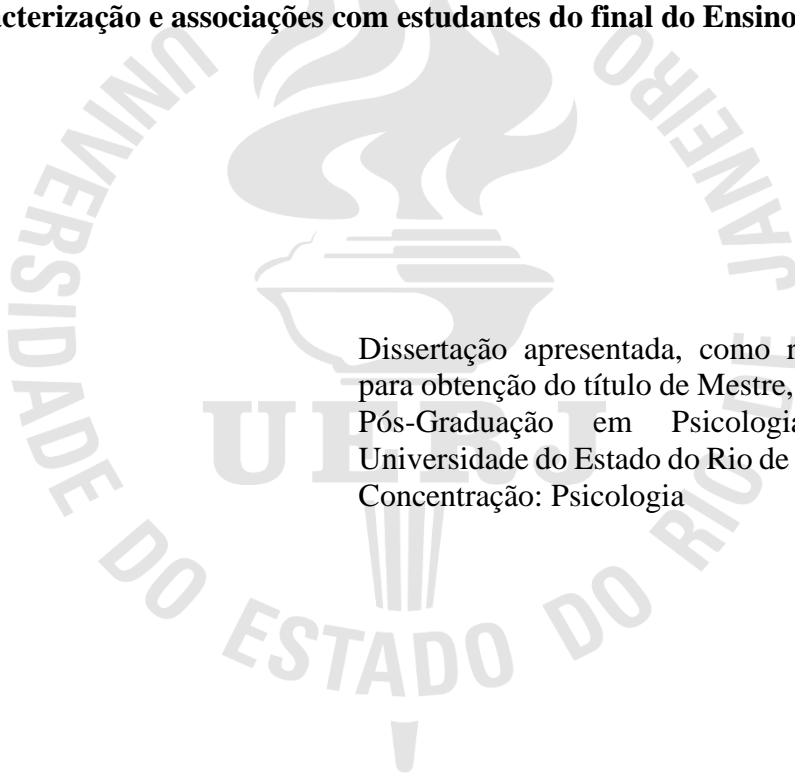
Clima escolar, habilidades sociais, engajamento escolar e satisfação com a vida: um estudo de caracterização e associações com estudantes do final do Ensino Fundamental

Rio de Janeiro

2023

Ana Júlia de Carvalho Pereira Alves

Clima escolar, habilidades sociais, engajamento escolar e satisfação com a vida: um estudo de caracterização e associações com estudantes do final do Ensino Fundamental



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

Orientadora: Prof.^a Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme

Rio de Janeiro

2023

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

A474 Alves, Ana Júlia de Carvalho Pereira
Clima escolar, habilidades sociais, engajamento escolar e satisfação com a vida: um estudo de caracterização e associações com estudantes do final do Ensino Fundamental / Ana Júlia de Carvalho Pereira. – 2023.
108 f.

Orientadora: Vanessa Barbosa Romera Leme.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Ensino fundamental – Teses. 3. Adolescentes – Teses. I. Leme, Vanessa Barbosa Romera. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

bs

CDU 316.6

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

Assinatura

Data

Ana Júlia de Carvalho Pereira Alves

Clima escolar, habilidades sociais, engajamento escolar e satisfação com a vida: um estudo de caracterização e associações com estudantes do final do Ensino Fundamental

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

Aprovada em 15 de fevereiro de 2023

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Vanessa Barbosa Romera Leme (Orientadora)
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Luciana Carla dos Santos Elias
Universidade de São Paulo – USP

Prof.^a Dr.^a. Patrícia Lorena Quiterio
Instituto de Psicologia – UERJ

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo sou grata a toda minha família. Agradeço aos meus maravilhosos pais por tudo, tudo, tudo, principalmente pelo apoio e o estímulo vitalício para que eu estudasse e buscasse conquistar meu lugar no mundo através da educação. Agradeço à minha incrível avó Fernanda por todo o carinho e cuidado, além de toda a preocupação comigo sempre. Agradeço ao meu irmão querido, Rodrigo, que inspira muitas reflexões e que mantém minha perspectiva sobre a adolescência sempre atual. Agradeço também aos meus tios, Claudia e Alexandre, assim como meus primos, Letícia, Patricia e Alexandre, por toda a torcida e ajuda durante minha formação.

Gostaria de agradecer também aos meus amigos, desde as da escola até os da pós graduação, que tornaram a experiência educacional/acadêmica muito mais valiosa e divertida. Em especial: Marcele, com quem já compartilhei tantas fases e foi uma alegria compartilhar mais essa; Luisa, que me ensina mais sempre e que me inspira com sua dedicação desde nossa graduação.

Agradeço ao meu namorado sensacional, Sergio, que ouviu mais sobre os altos e baixos da jornada do que qualquer pessoa, compartilhando das alegrias e das dificuldades, e me ajudando sempre. Agradeço também à família dele pelo amparo que me ofereceram e todo o carinho.

Meu agradecimento à minha fenomenal orientadora, Vanessa. Não poderia imaginar alguém melhor. Sua integridade e dedicação me inspiram desde 2018 e seguem inspirando até o presente. Nada substitui trabalho em equipe, então aproveito para agradecer ao grupo de pesquisa: minha companheira de coleta de dados, Adriana, e a toda sua família que me recebeu de braços abertos; Fernanda França, por todo o cuidado e amparo no primeiro ano de mestrado; Luana, por ter inspirado a pesquisadora em mim durante a graduação e toda a sua gentileza. Letícia, Aline, Fernanda Calabar, Priscila, Damares, Bruna, Taynara, Gabrielle Cristina e todos que fizeram parte do grupo ao longo dos últimos anos: muito obrigada.

A banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Luciana Elias e Prof.^a Dr.^a Patricia Quiterio, pelo tempo disponibilizado e pelas ricas contribuições ao meu trabalho.

Agradeço também à agencia de fomento que proporciona a minha bolsa: o presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Por fim, essa pesquisa não teria sido possível sem seus participantes: agradeço às escolas que participaram, às direções que nos acolheram e aos alunos que concordaram em participar.

Muito obrigada!

RESUMO

ALVES, Ana Júlia de Carvalho Pereira. *Clima escolar, habilidades sociais, engajamento escolar e satisfação com a vida: um estudo de caracterização e associações com estudantes do final do Ensino Fundamental*. 2023. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Há no Brasil uma alta recorrência de evasão e abandono escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Tais fenômenos são influenciados por uma série de fatores de risco na vida dos adolescentes, além de serem prejudiciais para o curso de vida desses indivíduos, diminuindo suas expectativas de ganho salarial e de qualidade de vida. Apesar disso, poucas pesquisas focam esse momento da trajetória escolar. A partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, o estudo tem por objetivo geral caracterizar e investigar associações entre as habilidades sociais, o clima escolar, o engajamento escolar e a satisfação com a vida dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando diferenças por gênero e histórico de reprovação. Os objetivos específicos são: (1) Comparar meninos e meninas dos Anos Finais do Ensino Fundamental em relação ao engajamento escolar; (2) Comparar se meninos e meninas dos anos finais do Ensino Fundamental em relação à satisfação com a vida; (3) Comparar alunos com e sem histórico de reprovação em relação ao engajamento escolar; (4) Comparar alunos com e sem histórico de reprovação em relação à satisfação com a vida; (5) Investigar associações entre as habilidades sociais e o clima escolar com o engajamento escolar de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; (6) Investigar associações entre as habilidades sociais e o clima escolar com a satisfação com a vida de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; (7) Testar um modelo preditivo para avaliar o impacto das habilidades sociais e do clima escolar sobre engajamento escolar e a satisfação com a vida dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando diferenças por gênero e histórico de reprovação. Participaram 659 alunos, com idades entre 10 e 18 anos ($M= 12,37$ anos; $DP=1,50$), de ambos os sexos que frequentam os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano), de oito escolas públicas situadas numa cidade localizada no Estado do Rio de Janeiro. Os adolescentes responderam aos seguintes instrumentos: (1) Escala Envolvimento dos Alunos na Escola – versão quadridimensional (EAE-E4D) (2) Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes; (3) Delaware School Climate – Versão Estudante; (4) Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – Versão breve; (5) Questionário com Informações Demográficas. Foram realizadas as análises estatísticas: teste t-Student; correlação de r de Pearson; análise de regressão linear múltipla. Os resultados indicam que meninos apresentam maiores níveis de engajamento escolar como um todo e satisfação com a vida. Alunos com histórico de reprovação tem menores níveis de engajamento escolar. Há correlação positiva entre o engajamento escolar e o clima escolar, assim como entre o primeiro e as habilidades sociais. A variável desfecho satisfação com a vida também tem correlação positiva com os fatores protetivos habilidades sociais e clima escolar. Na análise de regressão, encontrou que o engajamento escolar tem 35% da sua variabilidade explicada pelas variáveis das habilidades sociais e clima escolar em seu conjunto. Predizem o engajamento escolar as variáveis relação professor-aluno, empatia, abordagem afetiva, ausência de bullying, respeito pela diversidade, justiça das regras e reprovação. Enquanto 24% da variabilidade da satisfação com a vida é explicada pelas variáveis das habilidades sociais e clima escolar em seu conjunto. Todas as classes de habilidades sociais, exceto abordagem afetiva, são significativas para a predição da satisfação com a vida. Predizem a satisfação com a vida as variáveis sexo, autocontrole, empatia, relação professor-aluno, respeito pela diversidade, engajamento estudantil, ausência de bullying, assertividade. Os resultados permitiram a compreensão das variáveis que influenciam o engajamento escolar e a satisfação com vida dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, com destaque para a habilidade social de empatia. Essas informações poderão ser utilizadas em programas de intervenção preventivos e focados na promoção de saúde mental de alunos, pais e professores.

Palavras-chave: Engajamento escolar. Satisfação com a vida. Adolescentes. Ensino fundamental.

ABSTRACT

ALVES, Ana Júlia de Carvalho Pereira. School Climate, Social Skills, School Engagement and Life Satisfaction: a study of characterization and associations with students at Middle School. 2023. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

There is a high recurrence of evasion and school dropout in the final years of middle school in Brazil. Such phenomena are influenced by a series of risk factors in the lives of adolescents, in addition to being harmful to the course of life of these individuals, reducing their expectations of salary gain and quality of life. Despite this, few studies focus on this moment in the school trajectory. Based on the Bioecological Theory of Human Development, the general objective of the study is to characterize and investigate associations between social skills, school climate, school engagement and life satisfaction of students in the years of middle school, considering gender differences and repetition history. The specific objectives are: (1) Compare boys and girls in middle school in terms of school engagement; (2) Comparing boys and girls in middle school in terms of satisfaction with life; (3) Compare students with and without a history of repetition in relation to school engagement; (4) Comparing students with and without a history of repetition in relation to satisfaction with life; (5) Investigate associations between social skills and school climate with the school engagement of students in middle school; (6) Investigate associations between social skills and school climate with life satisfaction among students in middle school; (7) Test a predictive model to assess the impact of social skills and school climate on school engagement and life satisfaction of students in the middle school, considering differences by gender and repetition. Participants were 659 students, aged between 10 and 18 years ($M= 12.37$ years; $SD=1.50$) of both sexes who attend middle school (6th, 7th, 8th and 9th year) from eight public schools located in a city located in the State of Rio de Janeiro. Adolescents responded to the following instruments: (1) Student Engagement at School Scale – four-dimensional version (EAE-E4D) (2) Global Life Satisfaction Scale for Adolescents; (3) Delaware School Climate - Student Version; (4) Adolescent Social Skills Inventory – Short version; (5) Questionnaire with Demographic Information. Statistical analysis performed: t-Student test; Pearson's r correlation; multiple linear regression analysis. The results indicate that boys have higher levels of school engagement as a whole and life satisfaction. Students with a history of failure have lower levels of school engagement. There is a positive correlation between school engagement and school climate, as well as between the former and social skills. The outcome variable satisfaction with life also has a positive correlation with the protective factors social skills and school climate. In the regression analysis, it was found that school engagement has 35% of its variability explained by the variables of social skills and school climate as a whole. The variables teacher-student relationship, empathy, affective approach, absence of bullying, respect for diversity, fairness of the rules and failure predict school engagement. While 24% of the variability in life satisfaction is explained by the variables of social skills and school climate as a whole. All classes of social skills, except affective approach, are significant for predicting life satisfaction. The variables sex, self-control, empathy, teacher-student relationship, respect for diversity, student engagement, absence of bullying, assertiveness predict satisfaction with life. The results allowed understanding the variables that influence school engagement and life satisfaction of students in middle school, with emphasis on the social skill of empathy. This information can be used in preventive intervention programs focused on promoting the mental health of students, parents and teachers.

Keywords: School engagement. Life satisfaction. Teenagers. Middle school.

LISTA DE SIGLAS

DSCS-S – Delaware School Climate Survey Student

EGSV-A – Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHSA - Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPCT – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TBDH – Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

TA – Termo de Assentimento

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNICEF – Fundação das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Alunos por Escola.....	52
Tabela 2	Alunos por Ano Escolar.....	52
Tabela 3	Informações Sociodemográficas dos Alunos.....	60
Tabela 4	Teste t de Amostras Independentes entre os Sexos em Relação ao Engajamento Escolar	61
Tabela 5	Teste t de amostras independentes entre os alunos que não reprovaram e os quem reprovaram em relação ao engajamento escolar.....	62
Tabela 6	Correlações entre as variáveis de habilidades sociais, clima escolar e engajamento escolar	64
Tabela 7	Correlações entre as variáveis de habilidades sociais, clima escolar e satisfação com a vida	66
Tabela 8	Variáveis preditoras de engajamento escolar.....	70
Tabela 9	Variáveis preditoras da satisfação com a vida.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e variáveis focalizadas no presente estudo.....	20
Figura 2	Variáveis preditoras para o desfecho engajamento escolar.....	49
Figura 3	Variáveis preditoras para o desfecho satisfação com a vida.....	50

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	12
	INTRODUÇÃO	13
1	Relação entre os fatores protetivos, o engajamento Escolar e a satisfação com a vida à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano....	16
1.1	O engajamento escolar durante os Anos Finais do Ensino Fundamental.	20
1.2	A satisfação com a vida nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	25
2	Relações entre clima escolar, habilidades sociais e engajamento escolar..	32
2.1	Relações entre o clima escolar e o engajamento escolar.....	32
2.2	Relações entre as habilidades sociais e engajamento escolar	36
3	Relações entre clima escolar, habilidades sociais com a satisfação com a vida	41
3.1	Relações entre o clima escolar e a satisfação com a vida	41
3.2	Relações entre as habilidades sociais e a satisfação com a vida	43
4	JUSTIFICATIVA	46
5	PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E HIPÓTESES	50
6	MÉTODO	52
6.1	Participantes.	52
6.2	Instrumentos	54
6.2.1	<u>Escala Envolvimento dos Alunos na Escola – versão quadridimensional (EAE-E4D)</u>	54
6.2.2	<u>Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes (EGSV-A)</u>	55
6.2.3	<u>Delaware School Climate Survey Student (DSCS-S)</u>	55
6.2.4	<u>Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA)</u>	56
6.2.5	<u>Questionário com Informações Demográficas</u>	57
6.3	Procedimentos	57
6.3.1	<u>Coleta de dados</u>	57
6.3.2	<u>Aspectos éticos</u>	58
6.3.3	<u>Análise de dados</u>	58
7	RESULTADOS	60

7.1	Dados Demográficos	60
7.2	Análises Comparativas	61
7.2.1	<u>Engajamento Escolar</u>	61
7.2.2	<u>Satisfação com a vida</u>	61
7.3	Análises de Correlação	63
7.4	Análises de Regressão	67
8	DISCUSSÃO	69
8.1	Análises Comparativas	70
8.1.1	<u>Engajamento Escolar</u>	70
8.1.1.1	Diferenças em Relação ao Sexo.....	70
8.1.1.2	Histórico de Reprovação Escolar.....	72
8.1.2	<u>Satisfação com a Vida</u>	73
8.1.2.1	Diferenças em Relação ao Sexo.....	73
8.1.2.2	Histórico de Reprovação Escolar.....	75
8.2	Análises de Correlações	77
8.2.1	<u>Correlação entre Engajamento Escolar, Habilidades Sociais e Clima Escolar</u>	77
8.2.2	<u>Correlação entre Satisfação com a Vida, Habilidades Sociais e Clima</u> <u>Escolar</u>	78
8.3	Análises de Regressões	81
8.3.1	<u>Modelo Preditivo do Engajamento Escolar</u>	81
8.3.2	<u>Modelo preditivo da Satisfação com a vida</u>	84
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE A – Questionário com informações sociodemográficas.....	103
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	105
	APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido.....	110

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha graduação em Psicologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2015. Os anos seguintes foram muito desafiadores, tanto em 2016 quanto em 2017, a UERJ chegou a ficar mais de 6 meses sem aulas, devido à crise do estado, atraso de salários e consequentes greves. Com tantos retrocessos e paradas, estava ainda indecisa quanto a qual área da Psicologia seguir. Minha primeira experiência prática com a pesquisa foi durante a greve de 2017, trabalhando voluntariamente como estagiária na elaboração da Escala Cognitiva de Crenças de Ansiedade em Adultos (ECOGA), com a orientação da Profa. Dra. Eliane Falcone.

2018 foi um ano de recuperação do tempo perdido, foram cumpridos três períodos letivos em um ano, e foi justamente quando pude começar a fazer parte do grupo de pesquisa e extensão da Profa. Dra. Vanessa Leme, PRODIN (Programa de Desenvolvimento Interpessoal para prevenção do suicídio e promoção de saúde mental no curso de vida). Sou muito grata ao grupo e à Profa. Vanessa por terem me mostrado um caminho tão rico e interessante que é o estudo da psicologia por uma ótica positiva, das habilidades sociais e dos fatores de proteção. Além do PRODIN, também fiz parte da Liga Acadêmica de Terapia Cognitivo-Comportamental (LATCC) da UERJ desde a sua fundação, em 2018, até o final da minha graduação, em 2020.

Tive a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica – PIBIC, orientada pela Profa. Dra. Vanessa Leme, entre 2018 e 2020. Ao longo desses dois anos pude aprender muito da prática da pesquisa: revisão bibliográfica, coleta de dados, planejamento de oficinas, digitalização de dados e sua análise, entre outros aprendizados. Um dos frutos desse trabalho foi o Prêmio de Iniciação à Ciência Elizabeth Macedo na 28ª Semana de Iniciação Científica da UERJ em 2019. Também foi orientada pela Profa. Vanessa que realizei minha monografia, “Assertividade em adolescentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental”. Esperando dar uma sequência a esses estudos envolvendo as habilidades sociais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ, novamente sob a orientação da Profa. Dra. Vanessa Leme.

INTRODUÇÃO

Na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) realizada no Brasil em 2020 antes do início da pandemia da COVID-19, 20,2% da população jovem, com idade entre 14 e 29 anos, não havia completado a educação básica, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). Esse número contempla pessoas que abandonaram seus estudos e também com aquelas que nunca puderam frequentar a escola, numa proporção de gênero em que 58,3% delas eram homens e 41,7% mulheres (IBGE, 2020). Dentre essas pessoas, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos. Segundo o IBGE (2020), a idade do abandono à escola era 15 anos, ao iniciar o Ensino Médio. Os dados coletados em 2019 mostraram que o percentual de abandono quase dobrou em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos, e aumentando a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% para pessoas com 19 anos ou mais (IBGE, 2020).

Desde então, a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 causou milhões de óbitos e diversas táticas para sua contenção foram utilizadas ao longo dos últimos dois anos, inclusive o fechamento de escolas e uso do Ensino Remoto Emergencial (ERE), cancelado pelo Ministério da Educação (MEC). Além das perdas causadas diretamente pela infecção da doença, a falta ou limitação de contato com o ambiente escolar agravaram os problemas como a evasão e o abandono escolar (IBGE, 2021b). Nesse sentido, a PNAD contínua realizada no segundo trimestre de 2021, mostrou um aumento de 171,1% das crianças e jovens (6 a 14 anos) fora da escola, em comparação com o mesmo período de 2019 (IBGE, 2021b). O que denota uma diminuição da idade média em que ocorre o abandono escolar nos últimos anos. Quanto os jovens de 15 a 17 anos, que já pertenciam a um grupo de mais frequente evasão/abandono dos estudos, estimou-se que 407,4 mil estavam fora da escola em 2021, sem ter concluído o Ensino Médio (IBGE, 2021b). Esse número ressalta a redução no percentual de alunos com idades entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio Regular ou que já concluíram o Ensino Médio entre o ano de 2020 para 2021: 77,0% em 2020, frente a 74,9% em 2021.

Diante desses dados da educação básica brasileira, cabe a reflexão sobre as vulnerabilidades, os fatores de risco e os fatores de proteção que atuam na vida dos estudantes, principalmente aqueles da rede pública. A definição de vulnerabilidade se refere à propensão que um sujeito tem para o desenvolvimento de transtornos psicológicos, comportamentos indesejáveis ou ineficazes em situações de crise (Masten, 2014). Foi constatado que o distanciamento social, o fechamento das escolas, a violência doméstica e a queda da economia foram fatores estressantes, resultando no aumento de transtornos psicopatológicos em crianças

e adolescentes (Mata et al., 2021). No atual contexto, podem ser considerados vulneráveis alunos de faixa etária mais ampla e mais jovem do que eram vistos até 2019, devido aos efeitos da pandemia, mas a redução contínua dos alunos com idades entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio regular, nos anos 2020-2021, ressalta que os Anos Finais do Ensino Fundamental são um período de risco para os estudantes em relação ao abandono e evasão escolar¹.

A vulnerabilidade dos alunos pode ser exponenciada quando jovens estão expostos a fatores de risco (Achkar et al., 2017). Fatores de risco podem ser tanto características individuais (por exemplo, baixa autoestima), como de aspectos do seu contexto – seja ele social, político, cultural, familiar, entre outros, que aumentam a probabilidade de desfechos indesejáveis ou problemáticos (Masten, 2014; Masten, 2018). Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a reprovação escolar, níveis baixos de satisfação com a vida e engajamento escolar, efeitos dos papéis de gênero são vistos como fatores de risco, e o desfecho indesejável associado a esses fatores pode ser tanto o desengajamento, a evasão ou abandono dos estudos (Datu & King, 2018; López et al., 2017; Tarabini et al., 2019; Wang & Eccles, 2013).

Os fatores de proteção são recursos ou qualidades individuais e contextuais que diminuem a probabilidade de desfechos ruins na presença dos riscos (Masten, 2014). Esses fatores podem tanto ser características individuais quanto contextuais, capazes de melhorar comportamentos e amenizar situações de risco (Liebenberg, 2020; Masten, 2014; Masten, 2018). São exemplos desses fatores: o repertório bem desenvolvido de habilidades sociais; a satisfação com a vida; o clima escolar positivo; o envolvimento com a escola (Achkar et al., 2017; Datu & King, 2018; López et al., 2017; Tarabini et al., 2019). A relevância desses aspectos se mostra uma vez que as relações interpessoais estáveis e acolhedoras propiciam a oportunidade do desenvolvimento de recursos pessoais e acesso a recursos contextuais, facilitando precisamente os momentos transição nas vidas dos sujeitos (Liebenberg, 2020), como os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Diante das demandas existentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental (por exemplo, aumento do número de disciplinas e de professores, possível mudança de escola e a necessidade de mais autonomia pelos estudantes), esta pesquisa² buscou compreender como as habilidades

¹ Evasão se refere quando os alunos não se matriculam no próximo ano letivo. Abandono escolar ocorre quando os alunos deixam de frequentar a escolar durante o ano letivo.

² O presente estudo faz parte de um projeto maior, sob coordenação da orientadora Vanessa Barbosa Romera Leme, intitulado “Relações interpessoais, desenvolvimento socioemocional e promoção de saúde mental de estudantes e professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, com apoio financeira da bolsa PROCENCIA – UERJ (2021-2023)

sociais e o clima escolar impactam no bem-estar e no engajamento escolar dos alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, comparando as diferenças que possam existir entre as expressões femininas e masculinas, assim como o histórico de sucesso ou fracasso escolar.

1 Relação entre os fatores protetivos, o engajamento escolar e a satisfação com a vida à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Contextos podem atuar de forma protetiva ao desenvolvimento humano quando focalizam nos potenciais e capacidades, concedendo ao indivíduo e a comunidade oportunidades propícias para prosperar, que, por sua vez, permitirá boa adaptação social e “o desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais dos seres humanos” (Amparo et al., 2008). Através dessa ótica positiva, se tem como objetivo a identificação e fortalecimento das potencialidades do indivíduo, visto para além de suas dificuldades (Amparo et al., 2008).

Na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), desenvolvimento é interpretado como o fenômeno contínuo de mudança nas características biopsicossociais do ser humano, tanto individual quanto coletivamente (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Tal fenômeno pode ser analisado ao longo do curso da vida e das gerações sucessivas, compreendendo o tempo histórico, passado e futuro (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bronfenbrenner e Morris (2006) buscam enfatizar o papel dos contextos nos quais a pessoa, como ser um ser biológico, psicológico e social, está inserida e reconhecem o papel ativo e transformador dos indivíduos sobre esses contextos, destacando, portanto, sua capacidade de mudar e melhorar as próprias relações sociais.

Nessa teoria, o desenvolvimento é tido como sistêmico e dinâmico, passível de múltiplas trajetórias, uma vez que contextos diversos produzem múltiplas formas de desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Diante do caráter relacional, contextual e dinâmico da adolescência, a concepção bioecológica é um sistema teórico-metodológico fundamental para o estudo científico desse momento do ciclo vital (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Da mesma forma, o contexto escolar é um importante microssistema no qual trocas ocorrem entre estudantes, professores e comunidade escolar, que podem promover o bem-estar e oportunizar um curso de desenvolvimento saudável, quando oferece recursos e apoio para tal (Noltemeyer & Bush, 2013).

O modelo P-P-C-T (*Processo-Pessoa-Contexto-Tempo*) representa os quatro aspectos multidirecionais interrelacionados da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fator determinante do desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ao longo da vida, o desenvolvimento se dá por meio de *Processos* cada vez mais complexos de interação recíproca entre aquele que está se desenvolvendo e as pessoas, ambientes e símbolos de seus ambientes (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Estes *processos* de

reciprocidade são chamados de processos proximais e, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Por exemplo, quando um aluno e um professor estabelecem uma rotina de tirar as dúvidas antes do início das aulas, eles propiciam o surgimento dos processos proximais que, por sua vez, podem promover o desenvolvimento de competências cognitivas no estudante. Essas relações professor-aluno são denominadas de díades, pois envolvem duas pessoas que prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam (Bronfenbrenner, 1996/1979).

Algumas propriedades das díades facilitam o surgimento dos processos proximais. A primeira delas é a *reciprocidade*, que se refere às influências mútuas entre as pessoas que compartilham uma atividade. A segunda propriedade diz respeito ao *equilíbrio de poder*, que se caracteriza pela possibilidade de um dos participantes da díade influenciar mais o outro em um período de tempo ou num ambiente. Por fim, a terceira propriedade é a *relação afetiva*, que pode se desenvolver entre as pessoas, sendo constituída por afetos positivos, negativos, mútuos, simétricos ou complementares (Bronfenbrenner, 1996/1979). Desse modo, para Bronfenbrenner (1996/1979), as relações positivas de uma díade favorecem processos de aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa é facilitado.

Os processos proximais são os principais motores do desenvolvimento humano e a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais variam sistematicamente como uma função conjunta das características biopsicológicas da pessoa, do ambiente imediato e remoto, da natureza dos resultados sobre o desenvolvimento e do tempo ao longo do curso de vida da pessoa e do período histórico (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os processos proximais ocorrem o tempo todo e podem, dependendo das suas características (duração do período de contato; frequência do contato ao longo do tempo; interrupção ou estabilidade da exposição, timing de interação; intensidade do contato), levar a dois tipos de resultados no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os resultados de competência são demonstrados por meio da aquisição de habilidades socioemocionais, cognitivas, físicas e da capacidade de dirigir o próprio comportamento ou de outras pessoas. Inversamente, o desenvolvimento de disfunções, refere-se à manifestação recorrente de dificuldades em manter comportamentos de autocontrole em diferentes domínios do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006)). Ambientes caóticos que são caracterizados por excesso de estímulos, instabilidade e imprevisibilidade prejudicam a eficácia dos processos proximais e, conseqüentemente, diminuem os resultados no desenvolvimento de competências, ao passo que aumentam os resultados de disfunções (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Um dos fatores que entra em foco neste estudo é a *Pessoa*, que se relaciona tanto com as características bioecológicas e psicológicas do indivíduo em desenvolvimento, sendo parte de sua formação, quanto as que podem surgir de interações com o ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 2006). São três as características da pessoa: *demandas*, *recursos* e *força*. As *demandas* tratam de fatores correlatos às reações no ambiente social, podendo reforçá-las ou desencorajá-las e, desse modo, fornecendo ou deixando de fornecer meios para a ampliação dos processos proximais (Bronfenbrenner, 2006). A aparência física, a idade, a etnia e o gênero são exemplos de características que estão sujeitas aos juízos de valor presentes e que podem representar um significativo fator de aceitação ou rejeição do aluno em seu ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os *recursos* são características sociais, cognitivas, materiais e emocionais que o indivíduo apresenta em desenvolvimento e que podem influenciar positiva ou negativamente os processos proximais, por exemplo, os meios financeiros, facilidade ou dificuldade de aprendizagem, limitações físicas, entre outros (Bronfenbrenner & Morris, 2006). No presente trabalho, os *recursos* em evidência são as habilidades sociais e a satisfação com a vida. Por último, a *força* diz respeito às disposições comportamentais ativas que influenciam os processos proximais e o desenvolvimento futuro do indivíduo. Podem ser essas disposições que impulsionam processos proximais de determinado domínio do desenvolvimento e mantém sua sustentação (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O *Contexto*, que é o ambiente ecológico onde se dá o desenvolvimento, envolve aspectos físicos e relacionais e como a pessoa percebe suas interações interpessoais. É formado por cinco sistemas aninhados e interdependentes, são eles: o *microssistema*, o *mesossistema*, o *exossistema*, o *macrossistema* e o *cronossistema* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O *microssistema* é onde se dão os *processos proximais*, ou seja, o contexto onde ocorrem as relações diretas vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento, como o ambiente escolar, seio familiar, local onde mora, locais que frequenta, entre outros (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O *mesossistema* corresponde ao conjunto de relações que se estabelecem entre os diferentes microssistemas, por exemplo, entre a família e a escola (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Nesse sentido, uma importante definição do Modelo Bioecológico se refere às transições ecológicas, isto é, quando há uma mudança de posição de uma pessoa no seu ambiente ecológico, como consequência de mudanças de papéis, de status e do próprio ambiente, ou ainda da combinação desses eventos (Bronfenbrenner, 1996/1979). A entrada nos Anos Finais do Ensino é um exemplo de transição ecológica, que pode influenciar o desenvolvimento do aluno porque, segundo Bronfenbrenner (1996/1979), afeta as relações interpessoais estabelecidas entre o estudante, seus amigos, professores e familiares. O *exossistema* se trata dos contextos

onde a pessoa em questão pode não participar diretamente, mas que ainda assim são capazes de afetar o seu desenvolvimento, tal como a família de professores (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Já o *macrossistema* envolve tanto os sistemas político, econômico e educacional, como diz respeito também à cultura, aos valores, às crenças e às demais instituições presentes na sociedade, que afetam indiretamente o desenvolvimento dos indivíduos presentes nela (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O outro elemento da TBDH é o *Tempo* ou *cronossistema*, que é o fator que compreende as mudanças que ocorrem durante a vida da pessoa e suas repercussões no processo de desenvolvimento, considerando o momento sócio histórico (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As mudanças podem se originar tanto de maneira orgânica como de maneira ambiental (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O *cronossistema* é dividido em *microtempo*, que está relacionado à continuidade e descontinuidade dos processos proximais em curso; *mesotempo*, periodicidade referente a eventos que ocorrem regularmente em intervalos de tempo maiores, como dias e semanas; e *macrotempo*, mudanças que dizem respeito a expectativas e eventos na sociedade, que geram influências no processo de desenvolvimento dos indivíduos ao longo de suas vidas (Bronfenbrenner, 2006).

As características biopsicológicas da pessoa, os aspectos do ambiente imediato e remoto e os processos que ocorrem entre e dentro deles, ao longo do tempo, devem ser compreendidos como interdependentes, o que corresponde ao princípio de bidirecionalidade (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Esses pressupostos reforçam a relevância da consideração de características biopsicológicas como as relações escolares, habilidades sociais, histórico de fracasso escolar e gênero, que na adolescência pode apresentar respostas necessárias que não são encontradas até então no campo de estudo. Além disso, envolvem aspectos do ambiente social, tais como preconceitos aplicados a alunos repetentes, concepções de estereótipos de gênero, valores e regras socialmente compartilhados a respeito do ser adolescente que afetam os processos proximais entre os alunos e as pessoas presentes em seus contextos.

Nessa direção, o presente estudo pretende enfatizar algumas características biopsicológicas dos estudantes e variáveis de processo de maneira associada, sinalizando a relação dos alunos e os contextos escolar e familiar. Assim, são estabelecidas algumas relações entre as variáveis focalizadas na presente pesquisa e a perspectiva bioecológica, no microsistema escolar: (1) características bioecológicas dos alunos como as habilidades sociais, a satisfação com a vida e o engajamento escolar (*recursos*), gênero (*demandas*); (2) variáveis que podem influenciar os processos proximais dos estudantes, como o clima escolar; (3) o tempo: histórico de reprovação e Anos Finais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, a adolescência é considerada uma fase crucial em que os adolescentes tomam decisões moduladoras na vida, passando a desenvolver mais autonomia (Preto, 2011). Ademais é necessário compreender a família como um importante microsistema para os adolescentes, principalmente como sistema de apoio emocional, fundamental nessa fase que ainda é dependente de diversos aspectos, como por exemplo o financeiro (Preto, 2011). Dessa forma, os adolescentes influenciam e são influenciados por suas famílias, seus ambientes escolares e variáveis subjetivas (psicosocioafetivas), relacionadas ao seu bem-estar e também seu envolvimento (engajamento cognitivo e emocional) com a escola (Lombardi et al., 2019; López et al., 2017; Wang & Degol, 2016). Assim, a investigação sobre o engajamento escolar e a satisfação com a vida dos adolescentes, sob uma perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner e Morris, 1998), parte das premissas, encontradas na literatura prévia de que as escolas podem ter profunda influência no desenvolvimento integral dos alunos (Lombardi et al., 2019; Lopez et al., 2017; Wang & Degol, 2016).

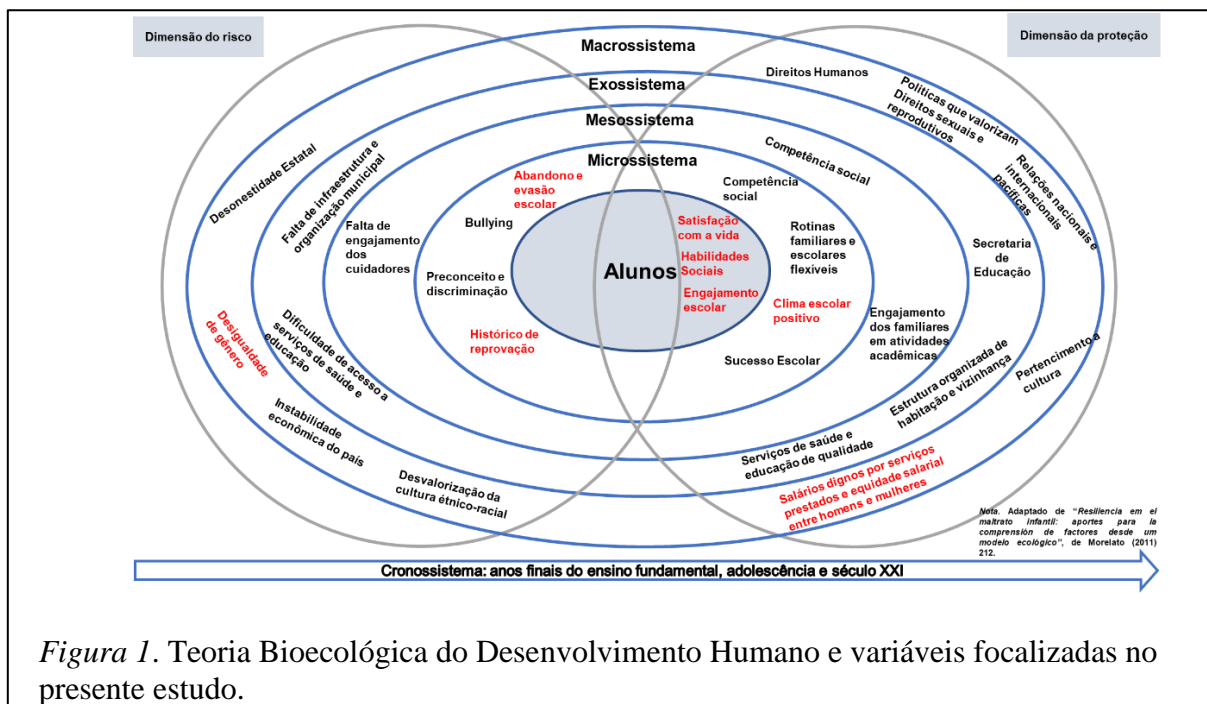


Figura 1. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e variáveis focalizadas no presente estudo.

1.1 O engajamento escolar durante os Anos Finais do Ensino Fundamental

O engajamento escolar é um construto multidimensional, constituído por quatro dimensões, altamente relacionadas entre si: emoção, comportamento, cognição e agência (Reeve, 2012). O engajamento afetivo envolve a presença de reações positivas e ausência de

negativas a professores, colegas, tarefas acadêmicas e ao ambiente escolar como um todo, sendo associado ao laço com a instituição escolar e à vontade de estudar (Fredericks et al., 2004; Reeve, 2012). O engajamento comportamental refere-se à participação dos alunos e sua manifestação se daria no envolvimento em atividades acadêmicas (tarefas relacionadas à aprendizagem) e em diferentes atividades escolares - sociais ou extracurriculares (Fredericks et al., 2004; Reeve, 2012). Esse aspecto do engajamento é visto como crucial para resultados acadêmicos mais positivos e evitação o abandono escolar (Fredericks et al., 2004). O engajamento cognitivo reflete o investimento e as estratégias pessoais dos alunos no processo de aprendizagem, desde formas próprias de se executar um dever até a autorregulação do aprendizado (Fredericks et al., 2004; Reeve, 2012; Wang & Eccles, 2013). Esse aspecto pode envolver o raciocínio e a aplicação para compreensão de conceitos e dominar habilidades (Fredericks et al., 2004).

Embora a literatura apresente também uma concepção tridimensional sobre o engajamento (Campos et al., 2020; Fredericks et al., 2004), existem argumentos teóricos e evidências psicométricas razoáveis para a inclusão de uma dimensão agenciativa no construto (Reeve, 2012; Veiga, 2013, 2016). A dimensão agenciativa estaria relacionada à contribuição proposital e edificante que os alunos podem fazer em relação à uma instrução recebida, isto é, o processo proativo do estudante ao tentar produzir, aperfeiçoar e customizar seu aprendizado, por exemplo, ao sugerir temas de seu interesse aos professores (Campos et al., 2020; Reeve, 2012; Veiga, 2013). Assim, Veiga (2013) propôs a Escala Envolvimento dos Alunos na Escola – versão quadridimensional (EAE-E4D), adaptada por Silveira e Justi (2018), para o português brasileiro a partir da versão original, que avalia quatro dimensões e que será utilizada no presente estudo. Na seção de instrumentos será descrito com mais detalhes.

Os estudos abarcando o engajamento escolar têm recebido destaque nas áreas da psicologia e educação por acreditar-se que esse conceito seja capaz de proporcionar respostas para problemas presentes na vida estudantil como passividade, baixo interesse, tédio dos alunos, baixo desempenho e altas taxas de evasão (Wang & Degol, 2014). Sua relevância no contexto brasileiro é amparada pelos dados preocupantes sobre evasão e insucesso escolar, como os da Síntese de Indicadores Sociais de 2019. Com um percentual de 7,6% para o país, a evasão dos adolescentes entre 15 e 17 anos atingiu 9,2% no Norte e Nordeste e 6% na região Sudeste. O fenômeno se mostrou maior em homens (8,1%) do que mulheres (7%), além também de ser mais expressivo entre pretos ou pardos (8,4%) do que brancos (6,1%) (IBGE, 2019). A evasão e abandono escolar, podem causar consequências em longo prazo como, menores chances no

mercado de trabalho e menor expectativa de ganho salarial (Archambault et al., 2009; Negreiros, Silva, Sousa & Santos, 2017).

Wang, Willett e Eccles (2011) testaram a variação do engajamento escolar, em uma amostra de 1103 alunos estadunidenses no Ensino Fundamental, considerando diferenças por gênero e aspectos étnicos-raciais (estudantes europeus-americanos e afro-americanos) e encontraram diferenças significativas do engajamento comportamental e emocional por gênero e etnia. Nesse estudo, os níveis baixos de cada dimensão do engajamento escolar tiveram relação direta com os resultados escolares negativos (Wang et al., 2011). Além disso, a falta de participação comportamental e de envolvimento cognitivo também se mostrou relacionada ao afastamento emocional das atividades escolares, resultando em ainda menos sucesso acadêmico (Wang et al., 2011). Comparando gêneros, os autores encontraram que as pontuações médias das meninas foram mais altas do que as dos meninos no engajamento comportamental e emocional, mas isso não se repetiu no engajamento cognitivo (Wang et al., 2011). Esse resultado concordou com a hipótese elaborada pelos autores, de que meninos têm maior chance de apresentar baixo engajamento escolar em comparação com as meninas.

Em seu estudo, King (2016) teve por objetivo investigar as diferenças de gênero na motivação, engajamento escolar e desempenho escolar dos alunos, e examinar se essas diferenças de gênero estavam relacionadas a fatores sociais, como apoio familiar, apoio dos professores ou as relações dos colegas quanto à aprendizagem. Os participantes (N = 848) eram alunos de duas escolas secundárias públicas nas Filipinas. A *path analysis* indicou uma associação entre as diferenças de gênero e as atitudes dos pares em relação aos estudos: os meninos tiveram a percepção de que seus amigos tinham atitudes mais negativas em relação à escola, que foram associadas a níveis mais baixos de motivação, engajamento escolar e desempenho escolar dos meninos (King, 2016).

Quin et al. (2018) analisaram a relação entre o apoio social dos professores e o desenvolvimento de cinco indicadores distintos do engajamento escolar em uma amostra de alunos australianos (N = 719), com idade entre 11 e 18 anos. Nesse estudo os indicadores de engajamento escolar dos alunos foram analisados por meio do modelo bioecológico. Os autores sugeriram que uma das possíveis causas para a perda de engajamento escolar na adolescência pode ser devido a uma crescente consciência das baixas notas acadêmicas, o que se concilia com a noção de que o desempenho acadêmico estimula a participação e o envolvimento com a escola a longo prazo (Quin et al., 2018). Além das notas acadêmicas, o gênero feminino se mostrou como preditor positivo de indicadores de engajamento. Os resultados concordaram com a diminuição da influência familiar e aumento concomitante da influência dos pares na

adolescência teorizada por Bronfenbrenner e Morris (2006). Quin et al. (2018) mostraram que o apoio dos professores, por si só, não pode prever o engajamento escolar, no entanto, quando fatores externos foram analisados (como falta de conexão com o meio escolar como um todo), a relação entre o apoio do professor e o engajamento dos alunos diminuiu. Ao aplicar o modelo bioecológico ao engajamento dos alunos, o estudo demonstrou que o apoio dos professores não previu o abandono.

Para os autores e para a literatura prévia, a evasão é o acúmulo de múltiplas experiências escolares, incluindo o engajamento escolar prévio (Quin et al, 2018). Diante disso, conforme evidenciado nos resultados, a partir do momento que o engajamento dos alunos diminuiu a ponto de a evasão ou abandono escolar ser iminente, o apoio aos professores teve pouca probabilidade de impedi-lo (Quin et al, 2018). O estudo sugere o desempenho negativo (notas abaixo da média) como um fator de risco crucial para a evasão no ano seguinte e, concluiu que, o engajamento escolar anterior e resultados acadêmicos explicaram a maior proporção da variação no engajamento dos alunos (Quin et al, 2018).

Tendo em vista a importância dos microsistemas como a família e a escola para o desenvolvimento humano, Coelho e Dell’Aglío (2018) investigaram o engajamento escolar de estudantes brasileiros (N=504) e os efeitos do apoio social da família, professores e pares nessa variável. Os adolescentes tinham idade média de 15,88 (DP=0,88). Os autores identificaram que, enquanto o apoio social dos professores se mostrou significativo nas variações no engajamento afetivo e comportamental/cognitivo, o familiar se mostrou preditor apenas para o engajamento comportamental/cognitivo (Coelho e Dell’Aglío, 2018). Já o apoio social dos pares mostrou associação positiva com ambos os tipos de engajamento, considerado conjuntamente a influência do suporte da família e professores (Coelho e Dell’Aglío, 2018). Coelho e Dell’Aglío (2018) concluíram que as diferentes fontes de apoio social influenciam de forma distinta no engajamento escolar e em suas dimensões, porém todas se mostraram relevantes para o engajamento como um todo.

Tarabini et al. (2019) exploraram a relação entre o engajamento escolar e o abandono escolar precoce em alunos espanhóis do Ensino Fundamental, com idade entre 12 e 17 anos. Os autores encontraram uma relação inversa entre o engajamento escolar e a evasão escolar. Destacaram também que o engajamento foi mediado pelo contexto escolar, e não era dependente só dos recursos individuais, como a força de vontade ou esforço (Tarabini et al., 2019). Para os autores, as escolas atuam como “campos institucionais fundamentais para influenciar as disposições e decisões educacionais dos jovens”. Esse impacto pôde ser notado principalmente no engajamento afetivo dos alunos com suas escolas, uma vez que seus

sentimentos de pertencimento não se associaram diretamente com a composição social das escolas, mas sim com sua percepção de apoio social, ajuda e incentivo dos professores (Tarabini et al., 2019). Nesse estudo, os papéis desempenhados pelos professores se mostraram como fundamentais na prevenção da evasão e promoção do sucesso escolar para todos (Tarabini et al., 2019). Além disso, descreveram a existência de um “efeito escola”, capaz de explicar os diferentes tipos e graus de envolvimento escolar entre os alunos (Tarabini et al., 2019). Tal efeito diz respeito ao papel que a cultura do ambiente escolar, os mecanismos para lidar com o corpo estudantil e suas diferenças, a distribuição de atividades extracurriculares, entre outras iniciativas em resposta às necessidades dos estudantes, impactaram o engajamento (Tarabini et al., 2019). Conforme demonstrado acima, a composição social, os mecanismos para gerenciar a heterogeneidade dos alunos e as expectativas dos professores são os três pilares do papel desempenhado pelas escolas nas oportunidades dos alunos para o sucesso escolar. O efeito descrito por Tarabini et al. (2019) se aproxima de dimensões do clima escolar, que será tratado no próximo capítulo deste trabalho, além disso, pode ser notada a efetividade dos processos proximais como contribuinte para relações interpessoais positivas no microsistema escolar.

No contexto colombiano, Manzuoli et al. (2019) também encontraram o engajamento escolar como um fator protetivo ao abandono escolar e compararam as dimensões do engajamento escolar entre alunos (idade entre 12 e 13 anos) de áreas urbanas e rurais. A dimensão que alcançou os níveis mais baixos nessa pesquisa foi o engajamento cognitivo, o que sugeriu a necessidade do desenvolvimento de iniciativas implementadas pelos professores, que estimulem os estudantes a participarem ativamente das atividades no ambiente escolar.

Diante do exposto, compreende-se que o engajamento escolar e a continuidade dos estudos podem ser aprimorados quando os alunos percebem seu contexto escolar como responsivo às suas necessidades de competência, capacidade e relacionamento (Wang & Eccles, 2013). Seu envolvimento com a escola aumenta conforme esse ambiente proporciona mais sentimentos de realização e maior satisfação da necessidade de conexão, o que ocorre mais frequentemente quando os alunos, juntamente com professores e colegas, criam um ambiente colaborativo e solidário (Wang & Eccles, 2013).

Atualmente e, particularmente na fase de transição entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio, aumentar a satisfação com a vida e engajamento escolar de alunos é um objetivo que pode contribuir para que sejam possíveis as abordagens de questões como, problemas de alienação, baixa participação e altos índices de evasão (Wang & Eccles, 2013). A literatura mostrou que o engajamento escolar teve impacto na evasão escolar e no sucesso escolar, mostrando que pode ser um fator protetivo para o desenvolvimento socioemocional e

acadêmico dos estudantes (Tarabini et al, 2019; Quin et al., 2018; Wang et al., 2011). Além disso, dentre as quatro dimensões do engajamento escolar – comportamental, emocional, cognitiva e agente – sabe-se que as três primeiras são capazes de se influenciar reciprocamente (Wang et al., 2011). Desta forma, o grau de engajamento dos alunos com a escola influencia seu sucesso acadêmico, o que, por sua vez, pode influenciar mudanças em todos os quatro aspectos do engajamento escolar (Reeve, 2012; Veiga, 2013). Com relação às diferenças de gênero, King (2016) encontrou resultados em que as meninas apresentaram maior engajamento. Sua análise sinalizou que essa diferença se associou ao fato de que os meninos tiveram a percepção de que seus pares tinham atitudes negativas em relação à escola (King, 2016). Esse resultado se alinha com o encontrado pelos autores Wang et al. (2011), que encontraram que meninos têm maior chance de apresentar baixo engajamento escolar em comparação com as meninas. Esse estudo, no entanto, não apresentou uma hipótese sobre o motivo para essas diferenças, visto que os dados foram ao encontro de sua revisão bibliográfica.

1.2 A satisfação com a vida nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Para contemplar o que é a satisfação com a vida, é preciso primeiro entender o bem-estar subjetivo. O bem-estar subjetivo é descrito como o conjunto de fenômenos emocionais que abarcam a avaliação que indivíduos fazem dos seguintes fatores: satisfação com a vida (felicidade); presença de afeto positivo; ausência de afeto negativo (Diener, 1984). O primeiro desses componentes pode ser relacionado a análise cognitiva da vida (satisfações globais com a vida e com outros domínios específicos como com o casamento e o trabalho), os dois últimos fazem referência ao aspecto afetivo, que é a análise pessoal de emoções positivas e negativas (Diener, 1984). O bem-estar subjetivo é considerado adequado quando o indivíduo reconhece manter em nível elevado sua satisfação com a vida, alta constância de experiências emocionais positivas e baixas frequências de experiências emocionais negativas (Siqueira & Padovam, 2008).

Tradicionalmente, o bem-estar subjetivo corresponde a avaliações de satisfação com a vida e entre afetos positivos e negativos que revelam a felicidade (Diener, 1984; Siqueira & Padovam, 2008). Desse modo, a satisfação com a vida faz parte do conjunto de fenômenos emocionais que são abarcados pelo bem-estar subjetivo e é considerada como o componente diretamente relacionado à felicidade e a análise cognitiva da vida (Diener, 1984).

Enquanto o bem-estar subjetivo foca diferentes níveis de bem-estar que as pessoas conseguem alcançar em suas vidas, o bem-estar psicológico corresponde ao campo de estudo

embasado em estados psicológicos mais desafiadores e duradouros, por exemplo, ter um propósito de vida (Diener, 1984; Ryff, 1989; Siqueira & Padovam, 2008). Suas concepções são constituídas a partir das teorias psicológicas acerca do desenvolvimento humano e mensuradas nas capacidades para enfrentar os desafios da vida (Ryff, 1989; Siqueira & Padovam, 2008).

Gaspar et al. (2014) estudaram o impacto da reprovação escolar no bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes numa amostra de 1181 jovens portugueses, com idades entre 8 e 17 anos. Foi encontrada uma associação negativa entre a reprovação e bem-estar subjetivo – conceito multidimensional que abarca a satisfação com a vida. Outro dado relatado nesse estudo indica que os alunos afetados por mais fatores de risco (por exemplo, histórico de reprovação e fracasso escolar) e menos fatores de proteção (por exemplo, apoio familiar, auto estima) possuíam menores índices no bem-estar subjetivo (Gaspar et al, 2014). No entanto, o impacto negativo da reprovação não apareceu de forma significativa nos estudantes cujos aspectos pessoais e sociais exibiam bons níveis (Gaspar et al., 2014). Observa-se então que, conforme a literatura, o bem-estar subjetivo associado aos fatores pessoais e sociais, tais como autoestima, resiliência e apoio social podem auxiliar os alunos a superar o fracasso escolar e criar novas trajetórias acadêmicas ao longo de suas vidas (Gaspar et al., 2014; Negreiros et al., 2017).

Estudos que compreendem o bem-estar subjetivo e a satisfação com a vida têm a finalidade de identificar mecanismos de enfrentamento que podem ser eficazes para ajudar os seres humanos a se ajustar e se desenvolver e não apenas sobreviverem aos seus contextos (Passareli & Silva, 2007; Ronen et al., 2016). Ronen et al. (2016) descreveram que mesmo quando nenhuma crise estava ocorrendo, o apoio social era necessário para ajudar os adolescentes a lidar com sua vida normal e capaz de prever maior bem-estar subjetivo. Os autores detalharam que isso se deu tanto por aumentar a satisfação com a vida e afetos positivos quanto por diminuir os afetos negativos.

López et al. (2017), ao investigarem o papel mediador do bem-estar subjetivo no desempenho escolar em escolas de Ensino Médio chilenas, mostraram associações positivas entre bem-estar subjetivo e desempenho acadêmico. Segundo os autores, o bem-estar individual teve efeitos na relação entre o bem-estar social escolar e o clima escolar, também tendo impacto no desempenho escolar (López et al., 2017). Isto é, essas medidas avaliativas da cultura escolar foram mediadas pela perspectiva de vida dos adolescentes (López et al., 2017).

Resultados assim fazem com que o bem-estar subjetivo, como um todo, seja visto como um fator de proteção, aumentando a probabilidade de permanência na escola e de melhores desempenhos acadêmicos (López et al., 2017). Justamente por ser protetivo para os estudantes, também pode contribuir para a redução da probabilidade de evasão e reprovação (Lopez et al.,

2017). Tendo em vista a oferta que os aspectos emocionais e sociais positivos podem ter para o rendimento na escola, esse resultado em si mesmo é capaz de melhorar o bem-estar do corpo discente e promover comportamento mais saudável (Berger et al., 2011).

Tanto no estudo com jovens israelitas de Ronen et al. (2016) quanto no de Sarriera et al. (2012) com brasileiros e argentinos, houve diferenças de bem-estar e satisfação em relação a idade. Depois dos 12 anos de idade, os jovens argentinos passaram a mostrar níveis de bem-estar subjetivo mais baixos nas três escalas utilizadas, enquanto os brasileiros somente a partir dos 13 anos. Adolescentes brasileiros, no entanto, tiveram médias de bem-estar mais baixas em todas as escalas.

Gonzalez-Carrasco et al. (2017) desenvolveram um estudo longitudinal de um ano, com uma amostra de 940 adolescentes espanhóis, tendo idades entre 10 e 15 anos, com o objetivo de investigar a diferença que esse período faz no bem-estar subjetivo deles e se ocorrem mudanças semelhantes para ambos os sexos. Para que os resultados fossem obtidos sem influência de apenas um tipo de escala, foram respondidas quatro escalas do bem-estar subjetivo duas vezes, com um intervalo de um ano entre elas. Embora tenha sido observado um declínio nos níveis de bem-estar subjetivo, tanto para meninos quanto para meninas em todas as quatro escalas administradas, diferentes padrões foram encontrados (Gonzalez-Carrasco et al., 2017). O declínio foi mais acentuado e mais duradouro entre as meninas, o que era esperado pelos autores, que atribuíram tal resultado à possibilidade de as meninas terem mais sensibilidade às variações externas (Gonzalez-Carrasco et al., 2017). Outro fator sugerido foi a existência de uma relação entre as mudanças femininas nos domínios físico-cognitivo e o padrão do seu bem-estar subjetivo (Gonzalez-Carrasco et al., 2017). Para os autores, fatores biológicos, como os influência dos hormônios, e culturais, como as diferenças na socialização, são a razão da maior sensibilidade das meninas (Gonzalez-Carrasco et al., 2017).

No estudo de Gaspar et al. (2019), realizado com 8215 adolescentes portugueses (52,7% meninas), diferenças de gênero foram notadas em relação à percepção de qualidade de vida e aos aspectos associados à saúde mental. As meninas demonstraram níveis maiores de sintomas de ansiedade, estresse, depressão e preocupação (Gaspar et al., 2019). Os meninos, em princípio, manifestaram mais resultados e afetos positivos em comparação às meninas (Gaspar et al., 2019). Para os autores, isso ocorre devido a adolescência ser uma fase do desenvolvimento em que as diferenças entre meninos e meninas podem se sobressair (Gaspar et al., 2019). As variáveis psicológicas e relacionadas com a saúde mental explicaram mais a qualidade de vida e bem-estar subjetivo das meninas do que os rapazes, especialmente os sintomas depressivos. As meninas, mais frequentemente, apresentaram uma percepção menos

positiva da sua qualidade de vida e têm a tendência para recorrer à internalização para expressar o seu mal-estar psicológico. Os adolescentes dos diferentes anos de escolaridade revelaram diferenças em relação a percepção de qualidade de vida e fatores associados à saúde mental. De um modo geral, os adolescentes mais novos (8º ano) apresentaram valores mais positivos quando comparados com os adolescentes mais velhos (10º e 12º anos de escolaridade). O comportamento de autolesão foi mais referido pelos adolescentes do 8º ano de escolaridade. Tal fato pode ser explicado pela associação da transição da infância e a idade social adulta com o aumento da presença de sintomas de ansiedade e depressão.

Assim, nota-se que os padrões de expectativas e demandas que são estabelecidos pela cultura nas quais um indivíduo está inserido, se manifestam de formas distintas a depender das características sociodemográficas da pessoa, como nível socioeconômico, gênero, idade e papéis sociais (Bronfenbrenner & Moris, 1998). Além desses, existem diversas condições que influenciam a saúde mental e o bem-estar dos estudantes, como a relação com os pais, o relacionamento com a família, o consumo de substâncias, as perturbações mentais, a falta de competências pessoais e sociais, entre outros (Gaspar et al., 2019).

Estudos nacionais como de Freire e Tavares (2011) analisaram a relação entre gênero, autoestima e as estratégias de regulação emocional (supressão emocional e reavaliação cognitiva) e sua capacidade de predição em componentes do bem-estar – bem-estar subjetivo (satisfação com a vida) e com o bem-estar psicológico (felicidade e significado). O estudo envolveu 216 participantes adolescentes de ambos os sexos ($M = 16,6$; $DP = 1,2$). A influência do gênero na variação dos índices de bem-estar se mostrou reduzida e a autoestima teve maior poder preditivo nas variáveis do bem-estar, tendo correlação positiva forte com a satisfação com a vida e maior capacidade de predição do bem-estar do que as estratégias de regulação emocional (Freire & Tavares, 2011).

Em um estudo mais recente realizado no nordeste do Brasil, Viñas et al. (2019) analisaram a relação entre a situação de desvantagem social, o bem-estar subjetivo e o enfrentamento. A amostra contemplou 864 crianças e adolescentes (10 a 15 anos) de escolas particulares e públicas do estado do Ceará. Os resultados indicaram que o índice de desvantagem social predisse o bem-estar subjetivo e que houve um aumento da percepção de desvantagem social relatada conforme a idade. As crianças que relataram situações de maior desvantagem social, de acordo com esse índice, exibiram escores de bem-estar subjetivo significativamente mais baixos. Os resultados indicaram também que os alunos de escolas públicas apresentaram escores médios de bem-estar subjetivo mais baixos do que os alunos de escolas particulares. Os autores observaram que uma hipótese para essa realidade é que o bem-

estar e o desempenho acadêmico desses estudantes são mediados pela privação material, bem como por outros fatores de seus microssistemas familiar, escolar e comunitário. Jovens mais pobres e que residem em áreas carentes estão mais expostos a comportamentos de risco, violência e crime, que impactam negativamente na percepção de bem-estar (Viñas et al., 2019).

Assim como nos estudos internacionais (Gonzalez-Carrasco et al., 2017), nesse estudo nacional foi encontrada correlação entre a diminuição dos níveis de bem-estar e o aumento da idade dos estudantes. Adolescentes mais velhos mostraram sentir menos segurança na escola e menos satisfação com os espaços de lazer (Viñas et al., 2019). O bem-estar autorrelatado teve níveis inferiores por meninas adolescentes também coincide com pesquisas anteriores (Gaspar et al., 2019; Gonzalez-Carrasco et al., 2017).

Bedin e Sarriera (2020) propuseram a investigação do bem-estar de crianças e adolescentes brasileiros a partir da avaliação deles mesmos. A amostra foi composta por 2676 indivíduos com idades entre 8 e 13 anos de idade, cursando do 3º ano até o 7º ano Ensino Fundamental, oriundos de cinco estados brasileiros. Os resultados mostraram um decréscimo nas médias das escalas de bem-estar nas crianças mais próximas da adolescência, corroborando com a hipótese de uma diminuição do bem-estar a partir dos 12 anos de idade. Ademais, os participantes do sexo masculino apresentaram médias maiores em quatro das escalas de bem-estar em relação às médias das meninas, tendo diferença significativa nelas.

É importante observar que ambas as variáveis desfecho focalizadas na presente pesquisa, satisfação com a vida e engajamento escolar, foram previamente associadas entre si (Datu & King, 2018). Em seu estudo longitudinal, Datu e King (2018) analisaram as relações entre as diferentes dimensões do bem-estar subjetivo e engajamento escolar (especificamente o aspecto comportamental), numa amostra de 389 estudantes filipinos do Ensino Médio de uma escola pública urbana em Manila. A satisfação com a vida foi preditora do engajamento escolar e que afetos negativos se relacionaram inversamente com o engajamento (Datu & King, 2018). Também foram encontradas evidências de reciprocidade dos efeitos, ou seja, do engajamento escolar como preditor, antes do bem-estar subsequente (Datu & King, 2018). Os autores concluíram que alunos que sentem satisfação com suas vidas têm maior tendência a acreditar que podem realizar suas tarefas escolares de forma eficiente e valorizam mais essas atividades acadêmicas, encontrando também realização pessoal nelas. Dessa forma, a satisfação com a vida pode contribuir de forma única para os níveis subsequentes de engajamento acadêmico dos alunos. Ademais, os resultados indicaram que essa associação permaneceu significativa mesmo depois do controle da influência de outras dimensões do bem-estar subjetivo – afeto positivo e negativo (Datu & King, 2018). Conforme Datu e King (2018), a associação encontrada entre a

satisfação com a vida e o engajamento pode não ser influenciada pelos afetos ou o grau de engajamento do estudante previamente.

Tendo em vista essa associação, Zhu et al. (2019) realizaram um estudo longitudinal, com 1057 estudantes chineses (idades entre 8 e 11 anos), sobre a trajetória de desenvolvimento do engajamento escolar comportamental e sua relação com o bem-estar subjetivo. Os resultados encontrados concordaram com o estudo de Datu e King (2018), em que o bem-estar subjetivo (que possui em suas dimensões a satisfação com a vida) e o engajamento escolar comportamental se mostraram reciprocamente preditivos ao longo do tempo.

Na mesma direção, Yi et al. (2019) estudaram sobre o papel de mediação que o engajamento escolar, incluindo o cognitivo e o comportamental, tem na relação entre as orientações de metas e o bem-estar subjetivo na escola, entre os alunos do Ensino Fundamental. O estudo contemplou uma mostra de 974 crianças chinesas que completaram questionários de autoavaliação em quatro momentos, com 6 meses de intervalo, em um período de 2 anos. Seus resultados demonstraram que o engajamento cognitivo mediou a relação entre as orientações de metas de domínio dos alunos e o bem-estar subjetivo na escola (Yi et al., 2019). Os autores encontraram que, à medida que profissionais da escola e os pais incentivam os alunos a ampliar seu pensamento sobre o valor e o esforço necessário para compreender ideias complexas e dominar habilidades difíceis, as outras duas variáveis aumentavam seus níveis (Yi et al., 2019). Além disso, mostraram também que o engajamento cognitivo e comportamental desempenharam um papel mediador em série na relação entre as orientações de metas de domínio dos alunos e o bem-estar subjetivo na escola (Yi et al., 2019). Yi et al. (2019) concluíram que o efeito mediador do engajamento cognitivo e comportamental combinado foi mais forte do que o engajamento cognitivo sozinho. Os autores consideraram então que, nos esforços para compreender e aprimorar os alunos do Ensino Fundamental, a promoção do engajamento cognitivo pode ser um pré-requisito para o engajamento comportamental (Yi et al., 2019).

A revisão de literatura mostrou que a dimensão da satisfação com a vida também pode atuar de forma protetiva, como um *recurso* para os estudantes, uma vez que pode influenciar no seu grau de engajamento nas atividades relacionadas à escola (Datu & King, 2018; Yi et al., 2019; Zhu et al., 2019). Pode ser pensada também como preventiva dos problemas estudantis, como baixo desempenho, reprovação, evasão e abandono escolar (Berger et al., 2011; López et al., 2017), que podem causar consequências em longo prazo como, menores chances no mercado de trabalho e menor expectativa de ganho salarial (Archambault et al., 2009; Negreiros et al., 2017).

A pandemia da COVID-19 afetou diversos aspectos da vida dos adolescentes no mundo todo nos anos de 2020 e 2021, e tudo indica que seus efeitos perdurarão muito além. Von Soest et al. (2020) compararam a satisfação com a vida e bem-estar objetivo de jovens noruegueses antes e durante a pandemia. A amostra foi composta por adolescentes do Ensino Fundamental. O objetivo desse estudo foi comparar se os níveis de bem-estar subjetivo se mantiveram durante a pandemia e se a desigualdade social na satisfação com a vida mudou após a introdução das restrições relacionadas com o COVID-19. Os dados foram coletados em 2018 (N = 13 790), no início de 2020 (N = 19 799) e após o início das medidas de isolamento social na Noruega (N = 8 116). Os resultados indicaram significativo declínio na satisfação com a vida e outros aspectos do bem-estar subjetivo entre meninos e meninas. Tanto as restrições de acesso às atividades que contribuem para o bem-estar subjetivo quanto às preocupações com a doença e possível infecção foram hipóteses associadas a uma menor satisfação com a vida (Von Soest et al., 2020). Outrossim, os resultados mostraram que o aumento da convivência familiar diária também causou mais conflitos. Comparando gêneros, entre os meninos, o relato de satisfação com a vida diminuiu acentuadamente, de 88% em 2018 e 92% em 2020 antes do COVID-19 para 71% durante o período de distanciamento social, enquanto registros equivalentes para as meninas foram 78%, 81% e 62% ($p < 0,001$).

Com relação ao bem-estar subjetivo e a satisfação com a vida, as mesmas diferenças de gênero foram encontradas por Freire e Tavares (2011), Gonzalez-Carrasco et al. (2017), Gaspar et al. (2019), Von Soest et al. (2020), Bedin e Sarriera (2020). Gonzalez-Carrasco et al. (2017) encontraram um declínio dos níveis de bem-estar subjetivo mais acentuado e mais duradouro entre as meninas, atribuído às meninas sentirem maior sensibilidade às variações externas em virtude dos fatores biológicos e culturais (Gonzalez-Carrasco et al., 2017). Gaspar et al. (2019) encontraram níveis maiores de sintomas de ansiedade, estresse, depressão e preocupação por parte das meninas e mais resultados e afetos positivos por parte dos meninos. Para esses autores, isso ocorreu porque na adolescência as diferenças entre meninos e meninas se sobressaem (Gaspar et al., 2019). Por sua vez os resultados encontrados Bedin e Sarriera (2020) e Von Soest et al. (2020) corroboraram com essa diferença entre os gêneros, mas os autores não prestaram explicações para essas diferenças. A revisão realizada neste capítulo também evidenciou exemplos de fatores capazes de serem protetivos para a satisfação com a vida e o engajamento escolar dos estudantes, como a boa convivência no ambiente escolar e as relações positivas com pares e professores (López et al., 2017; Tarabini et al., 2019). No capítulo seguinte, serão descritas as relações entre o clima escolar e as habilidades sociais e o engajamento escolar dos alunos.

2- RELAÇÕES ENTRE O CLIMA ESCOLAR, AS HABILIDADES SOCIAIS E O ENGAJAMENTO ESCOLAR

Os fatores de risco e de proteção durante a adolescência atuam em diferentes contextos ecológicos que influenciam o desenvolvimento, como a família, a vizinhança e a escola (Masten, 2014), que são compreendidos como os microssistemas mais importantes para os alunos e onde ocorrem as interações entre eles e os membros da família, pares e professores (Bronfenbrenner & Morris, 2006). São considerados fatores de risco os processos externos, como a reprovação e o abandono escolar, ou internos, como o baixo engajamento escolar e falta de satisfação com a vida, que podem vulnerabilizar uma pessoa e influenciar negativamente seu desenvolvimento (Zolkoski & Bullock, 2012; Coimbra & Fontaine, 2015). Por outro lado, os fatores de proteção são recursos internos (por exemplo, habilidades sociais e satisfação com a vida) ou externos (por exemplo, clima escolar positivo), que funcionam de modo a diminuir, amenizar ou evitar o impacto dos riscos de um contexto (Zolkoski & Bullock, 2012; Coimbra & Fontaine, 2015). O contato e aprendizado a partir dos fatores de proteção possibilitam que as pessoas busquem alternativas e soluções para as adversidades que venham a enfrentar (Amparo et al., 2008). Tendo sido definido o conceito de engajamento escolar, compete agora definir os fatores protetivos – e variáveis preditivas, que serão foco do presente estudo, clima escolar e habilidades sociais.

2.1 Relações entre o clima escolar e o engajamento escolar

Conforme a TBDH, a escola atua como um dos principais microssistemas no desenvolvimento de crianças e adolescentes (Bronfenbrenner & Morris, 2006), tendo o clima escolar papel fundamental nesse processo (Holst et al., 2016; Voight & Hanson, 2017). À parte do desenvolvimento cognitivo e acadêmico, a escola é também um espaço de desenvolvimento social para a população infanto-juvenil, sendo o lugar que possibilita experiências de convivência com diferenças sociais, culturais, entre outras experiências que contribuem na formação de um cidadão (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Bandeira & Hutz, 2012).

O clima escolar é compreendido como um conceito multidimensional e contempla os aspectos socioculturais, emocionais, éticos, acadêmicos e ambientais da vida escolar (Holst et al., 2016; Wang & Degol, 2016). Tais elementos podem ser exemplificados como regras, objetivos, valores, relacionamentos interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem, bem

como estruturas institucionais de uma escola (Holst et al., 2016). A partir de sua revisão de literatura, Holst et al. (2016) consideraram que um clima escolar saudável pode ser caracterizado pelo equilíbrio de: (a) suporte, ou capacidade de interação nas relações do meio escolar; (b) estrutura, ou exigência, com expectativas comportamentais claras, justiça das regras e supervisão de um adulto no comportamento dos alunos.

Nessa direção, o clima escolar é composto pelas características sociais, emocionais e físicas da comunidade escolar (Voight & Hanson, 2017). Wang e Degol (2016) identificaram e categorizaram as dimensões descritas na literatura que abrangem as características do ambiente escolar que afetam o desenvolvimento dos alunos, dividindo-as em quatro domínios: (1) acadêmico; (2) institucional; (3) comunitário; (4) de segurança. O clima acadêmico diz respeito à esfera acadêmica e sua qualidade. O domínio institucional se refere às características estruturais da escola. O clima comunitário corresponde à qualidade das relações interpessoais dentro do ambiente escolar. Por último, o domínio da segurança trata da segurança física e emocional proporcionada pela escola, tal qual a presença de práticas disciplinares efetivas, consistentes e justas.

Nas pesquisas mais recentes, o aspecto comunitário, a qualidade das relações interpessoais e o sentimento de pertencimento à escola se associaram a níveis de engajamento escolar mais elevados (Wang & Degol, 2016). Quando escolas possuem um clima escolar percebido positivamente por seus alunos, esses tendem a ter melhor desempenho acadêmico (Voight & Hanson, 2017). Além disso, as mudanças no clima escolar percebido pelos estudantes em sua escola podem também ser associadas a mudanças positivas no desempenho acadêmico dessa escola (Voight & Hanson, 2017).

Hopson e Lee (2011) indicam que o clima escolar negativo acrescenta um fator de risco adicional que, para os estudantes pobres, pode agravar o efeito de outros fatores de risco, como a própria falta de recursos financeiros e de apoio social em suas vizinhanças, famílias e grupos de pares (Hopson & Lee, 2011). Com o acúmulo desses fatores de risco, alunos de famílias com baixa renda tendem a ter mais resultados comportamentais e acadêmicos negativos (Hopson & Lee, 2011). Os autores destacam ainda que enquanto as meninas de famílias de renda mais alta apresentaram maior evitação de comportamentos problemáticos, os meninos de famílias com baixa renda relataram o mínimo de evitação desses comportamentos. Observou-se também que, diante da melhora do clima escolar, a mudança foi maior para estudantes de famílias com baixa renda, que passaram a ter taxas mais elevadas de evitação de comportamentos problemáticos, tanto quanto seus pares de famílias de alta renda.

Tais resultados confluem com o descrito no estudo previamente mencionado de Tarabini et al. (2019). Os alunos espanhóis com o nível socioeconômico mais baixo foram aqueles com menor confiança em suas possibilidades de sucesso acadêmico (Tarabini et al., 2019). Os resultados confirmaram que as crenças dos alunos sobre a utilidade da escola e sobre eles próprios são dependentes de seu status social (Tarabini et al., 2019). Isto é, a dimensão cognitiva do engajamento pode estar muito mais relacionada aos elementos sociais do que aos pedagógicos (Tarabini et al., 2019).

As escolas atuam como microssistemas fundamentais para influenciar decisões educacionais dos jovens e o engajamento é intimamente mediado pela qualidade dos contextos escolares (Tarabini et al., 2019). Alunos com maiores dificuldades acadêmicas sentem que seus esforços são em vão quando percebem que a escola não se importa com eles, o que diminui sua motivação (Tarabini et al., 2019). O engajamento afetivo dos alunos com suas escolas e seu senso de pertencimento não se correlacionam com a composição social das escolas, mas sim com sua percepção de apoio, ajuda e incentivo dos professores. Nesse sentido, os professores desempenham um papel fundamental na geração de oportunidades para prevenir o fracasso e promover o sucesso para todos (Tarabini et al., 2019).

Tarabini et al. (2019) conceituaram um “efeito escola” que explicava os diferentes tipos e graus de envolvimento escolar entre os alunos de seu estudo. Sua definição parece abarcar dimensões do clima escolar, tendo se mostrado significativo no engajamento comportamental e emocional dos estudantes (Tarabini et al, 2019). A mais notável diferença entre as escolas foi o nível de engajamento ativo dos alunos nas atividades da sala de aula e a sua participação em atividades extracurriculares nas suas escolas (Tarabini et al, 2019). Essas atividades extras foram percebidas como um fator que melhora o comportamento escolar, justamente por tornarem as escolas espaços de interação e socialização (Tarabini et al, 2019). Essa oportunidade de desenvolvimento mostrou efeitos positivos nos tipos de comportamento que os alunos apresentaram e em seu engajamento com o processo educacional como um todo (Tarabini et al, 2019).

Fatou e Kubiszewski (2018) estudaram a relação entre as dimensões do clima escolar e o engajamento escolar entre os alunos franceses do Ensino Médio (N = 955). Os resultados mostraram que diferentes dimensões do clima escolar percebido estão associadas à variação no envolvimento dos alunos, especialmente o engajamento afetivo. Os autores constataram que a qualidade do clima escolar percebida pelos alunos explica uma alta proporção da variância no nível de engajamento nas atividades escolares, mostrando um impacto direto do ambiente

escolar no interesse que os alunos desenvolvem em aprender e em participando de propostas educacionais (Fatou & Kubiszewski, 2018).

Melo e Guerra (2020) realizaram a adaptação portuguesa do Delaware School Climate Survey–Student (DSCS-S), buscando também compreender as relações entre o clima escolar, o engajamento escolar e o sucesso acadêmico prévio. Sua amostra teve 442 estudantes de Évora, Portugal, com idade entre 12 e 18 anos. Seus resultados demonstraram uma correlação positiva e moderada entre o clima escolar e o engajamento escolar. Ademais, ao compararem o grupo de estudantes que teve reprovações escolares e o grupo que não teve, foram verificadas diferenças significativas no relacionamento professor aluno e no engajamento comportamental, emocional e geral (Melo & Guerra, 2020). Enquanto o engajamento cognitivo teve relação positiva com quase todas as dimensões de clima escolar, o emocional teve uma associação significativa com todas as dimensões, sendo relação com pares e segurança na escola as maiores (Melo & Guerra, 2020). O clima escolar teve efeito significativo positivo no engajamento, tendo sido considerado pelos autores como um de seus precursores e capaz de justificar 18% da variância de dados (Melo & Guerra, 2020). O engajamento comportamental se relacionou positivamente com a justiça das regras, melhores relações entre professor-aluno, engajamento escolar e segurança na escola, sendo esta relação mais forte para as relações professor-aluno (Melo & Guerra, 2020). Isso demonstrou que estudantes que nunca haviam reprovado tinham uma relação com os professores mais positiva, uma sensação de pertencimento e conexão maior à escola (Melo & Guerra, 2020). Melo e Guerra (2020) evidenciaram que escolas que promovem relações interpessoais de alta qualidade, comunicação, coesão e sentimento de comunidade, contribuem também para um aumento do bom desempenho e melhores resultados acadêmicos.

Diante dos estudos apresentados é possível evidenciar que o clima escolar contribui para melhores desempenhos acadêmicos, engajamento nas atividades escolares e relações interpessoais positivas (Fatou & Kubiszewski, 2018; Melo & Guerra, 2020; Tarabini et al., 2019; Voight & Hanson, 2017). Além disso, diante da melhoria do clima escolar, estudantes de níveis socioeconômicos mais baixos mostraram evitar comportamentos problemáticos, chegando a níveis semelhantes de pares cujas famílias tinham alta renda (Hopson & Lee, 2011). Tornou-se evidente que a melhoria nesse aspecto traz benefícios dentro das escolas.

2.2 Relações entre as habilidades sociais e engajamento escolar

Os anos finais do Ensino Fundamental sujeitam os estudantes às mudanças do ciclo escolar e, com isso, novos desafios, nos quais as habilidades sociais podem oferecer apoio. (Achkar et al., 2017). As habilidades sociais equivalem ao conjunto de comportamentos individuais aceitos socialmente em um contexto, cultura e tempo histórico (Del Prette & Del Prette, 2017). Essas habilidades auxiliam o desenvolvimento da competência social e promoção de relações interpessoais equilibradas, pautadas no respeito aos direitos humanos (Del Prette & Del Prette, 2017).

Del Prette e Del Prette (2017) copilaram as habilidades sociais em classes e subclasses: (1) Comunicação, iniciar e manter conversação, de forma direta ou indireta, verbal ou não verbal; (2) Civilidade, cumprimentar e/ou responder a cumprimentos, utilizar “por favor”, “obrigado/a” e desculpar-se; (3) Fazer e manter amizade, iniciar conversação, expressar sentimentos, manter contato sem ser invasivo, manifestar solidariedade; (4) Empatia, aproximar-se e escutar o outro, expressar compreensão, compartilhar alegria; (5) Assertivas, defender direitos de si e de outros, fazer e recusar pedidos, questionar, opinar, discordar, expressar raiva, desagrado e solicitar mudança de comportamentos, aceitar críticas; (6) Expressar solidariedade, identificar necessidades e oferecer ajuda ao outro, compartilhar, cooperar, engajar-se em atividades; (7) Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, reconhecer, nomear e definir problemas, assim como propor alternativas para solucioná-los; (8) Expressar afeto e afinidade (namoro, sexo), aproximar-se e demonstrar afetividade ao outro, cultivar o bom humor, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, lidar com relações íntimas e sexuais; (9) Coordenar grupo, organizar atividades, distribuir tarefas, mediar interações, dar feedback; (10) Falar em público, cumprimentar, distribuir olhar pela plateia, usar tom de voz audível, relatar acontecimentos.

Em relação à adolescência, Del Prette e Del Prette (2009) descrevem um conjunto de classes e subclasses de habilidades que consideram ser especificamente importantes no desenvolvimento durante esse momento da vida: (1) empatia, que se refere à identificação de problemas e sentimentos no outro e à expressão de compreensão e apoio; (2) autocontrole, que se refere à reação com calma em situações aversivas e ao controle de sentimentos negativos; (3) civilidade, que se refere à prática de gentileza e à expressão de gratidão, cumprimentos e elogios; (4) assertividade, que se refere à expressão de sentimentos e pensamentos de forma clara e consistente; (5) abordagem afetiva, que se refere ao estabelecimento de diferentes tipos

de relacionamentos interpessoais e à expressão dos sentimentos suscitados por esses relacionamentos; (6) desenvoltura social, que se refere à exposição diante de público e à interação com pares, responsáveis, professores e desconhecidos para fins diversos. No Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA) de Del Prette e Del Prette (2009), na sua versão breve adaptada por Leme et al. (2017), as classes avaliadas são: empatia, assertividade, autocontrole e abordagem afetiva.

Diante das transições da adolescência, são os recursos dos adolescentes e dos seus contextos, tais como as habilidades sociais, que podem auxiliar como fatores de proteção em situações de dificuldade ou de vulnerabilidade (Achkar et al., 2017; Coimbra & Fontaine, 2015; Fernandes et al., 2018). Por exemplo, adolescentes que possuem um repertório menor de habilidades sociais podem ser mais vulneráveis em relação a depressão (Campos, Del Prette & Del Prette, 2018) e ao bullying (Comodo, Del Prette, & Del Prette, 2017), ou suscetíveis ao comportamento antissocial e o uso de drogas ilícitas (Fogaça et al., 2019).

Del Prette e Del Prette (2017) destacam o conceito de desempenho social e, sua relevância, se dá justamente por se referir a transmissão de qualquer comportamento manifestado nas relações sociais, sendo desse modo, qualquer desempenho que sustenta ou perturba a qualidade das relações interpessoais. Outra definição destacada por Del Prette e Del Prette (2017) é a competência social, indicada como a capacidade da pessoa em articular seus pensamentos, sentimentos e ações conforme seus propósitos e com o que lhe é exigido situacional e culturalmente, gerando, assim, consequências positivas a si e às demais pessoas de seu entorno.

Um desempenho social poderá ser visto como competente quando atende de maneira adequada e paralela às especificidades do contexto, como por exemplo, normas e valores culturais, expectativas situacionais, sentimentos do interlocutor e do indivíduo que se comporta (Del Prette & Del Prette, 2017). É pertinente para suas interações que o adolescente desenvolva um conjunto de habilidades sociais, numa perspectiva de competência social. Estas serão essenciais para relacionar-se satisfatoriamente com as pessoas do seu meio social, em diferentes contextos, tanto adultos como outros adolescentes (Del Prette & Del Prette, 2017).

Ao se tratar do contexto escolar, existem diversas habilidades sociais que devem ser desenvolvidas pelos alunos e que podem influenciar no seu desempenho escolar (Fernandes et al., 2018, Machado et al., 2020). As habilidades sociais de pedir ajuda, oferecer apoio e recusar pedidos têm sido recorrentemente associadas positivamente com o bom desempenho acadêmico (Achkar et al., 2017; Fernandes et al., 2018). Também podem contribuir para a redução dos problemas de comportamento, desta forma, sendo significativas para o sucesso acadêmico,

melhor relacionamento entre os pares e, atuando, como fator de proteção no desenvolvimento humano (Elias & Amaral, 2016). Além disso, o aprendizado de habilidades sociais vistas como, pró-éticas e pró-sociais, pode ser realizado de maneira simultânea e compatível com o conteúdo acadêmico trabalhado, ao mesmo tempo em que são capazes de trazer benefícios à harmonia entre alunos, seus pares e professores (Bolsoni-Silva et al., 2013).

Mihalec-Adkins e Cooley (2019) analisaram o potencial protetivo de recursos individuais considerados protetores como o engajamento escolar, autoestima e habilidades sociais frente a problemas de comportamento de jovens estadunidenses em lares adotivos. Como primeiro objetivo examinaram correlações entre comportamentos problemáticos dos jovens com o engajamento na escola, autoestima e habilidades sociais. Seu segundo objetivo foi investigar os papéis protetores da autoestima e habilidades sociais como mediadoras contra problemas de comportamento para jovens com vários níveis de envolvimento escolar (Mihalec-Adkins & Cooley, 2019). Os resultados sugeriram uma associação positiva entre as habilidades sociais dos adolescentes e seu engajamento escolar. O engajamento escolar se mostrou como um preditor significativo tanto da autoestima quanto das habilidades sociais – com cada aumento de unidade no engajamento escolar, as habilidades sociais aumentaram em 0,85. A hipótese que os autores atrelaram a esse resultado foi que jovens que estão mais engajados na escola tinham mais promissoras oportunidades para desenvolver habilidades sociais que e, por sua vez, se mostraram relacionadas a menos comportamentos desafiadores em seus lares (segundo o relato de seus cuidadores e pais adotivos). Desta forma, o engajamento na escola, a autoestima e as habilidades sociais parecem ser fatores de proteção significativos em relação a problemas comportamentais dos adolescentes (Mihalec-Adkins & Cooley, 2019).

Ao final do Ensino Fundamental as demandas exigidas dos estudantes tornam-se crescentes e sujeitas às mudanças do ciclo escolar, as habilidades sociais são recursos capazes de amparar os alunos nos enfrentamentos e adaptações que ocorrem nesse processo de transição (Teixeira et al., 2016). Exemplo disso são alunos com habilidade assertivas e que dispõem de conhecimento a respeito dos direitos e deveres próprios e dos outros, o que os encoraja e incentiva o posicionamento competente socialmente em situações que possam ser abusivas ou desagradáveis (Teixeira et al., 2016).

Fogaça et al. (2019), destacaram que as habilidades sociais podem contribuir na mudança de comportamento em adolescentes, de tal forma que, expandem e possibilitam seu acesso aos contextos de interações sociais, reduzindo a possibilidade de exposição a fatores de risco. Dessa forma, as habilidades sociais são consideradas fatores protetivos no ambiente estudantil (Achkar et al., 2017), que podem contribuir para mudanças comportamentais

positivas em adolescentes (Fogaça et al., 2019). Esse dado é salientado pela possibilidade de expansão e acesso a diferentes contextos de interações sociais, de forma que possam reduzir a probabilidade de exposição a fatores de risco (Fogaça et al., 2019).

Ao ser considerado o sucesso escolar dos estudantes, Achkar et al. (2017) encontraram uma relação direta entre o desempenho escolar baixo e menor desenvolvimento de habilidades sociais (empatia, autocontrole e civilidade) do que em alunos com alto desempenho escolar (Achkar et al., 2017). Porém, no mesmo estudo, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social não foram habilidades cuja performance foi diferenciada entre os estudantes com baixo, médio e alto desempenho, o que demonstra que essas habilidades podem ser protetoras, sobretudo para alunos com baixo desempenho escolar (Achkar et al., 2017). Visto isso, a assertividade dos jovens pode contribuir para seu aproveitamento na escola e impedir que condições adversas os atrapalhem, melhorando inclusive seu desempenho escolar (Achkar et al., 2017).

Apesar de poder ser observada maior presença de estudantes do gênero feminino do que do masculino no ensino formal (Gomes & Lima, 2013), a educação ainda coaduna com valores sexistas e, entre as consequências diversas, pode ser encontrado o sofrimento pessoal, motivado pela não aceitação social das diferenças individuais, até o fracasso escolar (Maia et al., 2011). Em termos de estresse, as alunas apresentam médias maiores que os alunos (Machado et al., 2020). A justificativa embasada na literatura para essa diferença se dá pelo acúmulo de atividades exercidas por elas (Machado et al., 2020). Ao mesmo tempo, os resultados mostraram uma maior porcentagem de alunos com estresse do que alunas (Machado et al., 2020). As diferenças entre gêneros também aparecem nas habilidades sociais, no estudo de Machado et al. (2020), mais alunas do que de alunos apresentaram a necessidade de treinamento de habilidades sociais.

Na literatura nacional, Falcão et al. (2021), compararam a autoeficácia acadêmica, as habilidades sociais e o clima escolar de estudantes brasileiros dos anos finais do Ensino Fundamental. As autoras consideraram as diferenças por sexo e a influência do histórico de reprovação escolar em suas análises. Os resultados evidenciaram a influência dos papéis de gênero sobre as relações interpessoais dos alunos participantes. Por exemplo, as meninas demonstraram maior autoeficácia para atividades extracurriculares/lazer e social do que os meninos, assim como melhor desempenho nas habilidades sociais de empatia e assertividade do que eles. O motivo proposto como justificativa para esse número foram campanhas de empoderamento feminino com o objetivo promover a igualdade de gênero e equidade em todas as atividades sociais e econômicas (Falcão et al., 2021). As autoras destacam que, por ser uma

habilidade social que abarca comportamentos como, concordar ou discordar de opiniões, recusar pedidos, lidar com críticas, resistir à pressão de colegas e negociar interesses conflitantes, as meninas apresentarão menos insegurança e fragilidade diante de situações de riscos comumente presentes na adolescência, assim sendo, as possibilidades de interagir e se engajar em interações sociais apropriadas crescem. Entre os rapazes, havia maiores níveis da habilidade social de abordagem social/sexual.

O desempenho competente de habilidades sociais pode ser um contraponto aos comportamentos agressivos nas relações sociais, incluindo as amorosas, posto que ao ampararem as estratégias de resolução de problemas, possibilitam um melhor manejo da raiva (Cardoso & Costa, 2019). Tal fato contribui para que os sujeitos articulem melhor suas emoções, pensamentos e ações, sendo capazes de ter comportamentos que favorecerão suas relações a curto, médio e longo prazo (Cardoso & Costa, 2019).

Fonsêca et al. (2020) destacam a importância dessas características individuais e seu potencial na construção de desenvolvimento humano mais saudável. São valiosas no processo educativo, por contribuírem para a superação de possíveis adversidades individuais ou sociais, motivando jovens a dedicarem seus esforços cognitivos na consumação de exigências escolares (Fonsêca et al., 2020). Verificou-se na literatura que as habilidades sociais atuam como fatores protetivos no ambiente estudantil (Achkar et al., 2017; Fonsêca et al., 2020), que contribuem para mudanças comportamentais positivas em adolescentes (Fogaça et al., 2019; Mihalec-Adkins & Cooley, 2019), inclusive a diminuição de comportamentos agressivos nas relações sociais (Cardoso & Costa, 2019). Além disso, têm sido associadas positivamente com o bom desempenho acadêmico (Achkar et al., 2017; Fernandes et al., 2018). Pode ser concluído também que diferenças entre gêneros aparecem nas habilidades sociais, Machado et al. (2020) encontraram que mais alunas do que alunos apresentaram a necessidade de treinamento de habilidades sociais. Enquanto no estudo de Falcão et al. (2018), as meninas demonstraram maior autoeficácia para atividades extracurriculares/lazer e sociais do que os meninos, assim como melhor desempenho nas habilidades sociais de empatia e assertividade do que eles. Por fim, a associação entre as habilidades sociais e o engajamento escolar se mostrou positiva, com o engajamento escolar se mostrando preditivo das habilidades sociais (Mihalec-Adkins & Cooley, 2019).

3 RELAÇÕES ENTRE O CLIMA ESCOLAR, AS HABILIDADES SOCIAIS E A SATISFAÇÃO COM A VIDA

3.1 Relações entre o clima escolar e a satisfação com a vida

A relação do clima escolar com o bem-estar e a satisfação com a vida está presente na literatura internacional e brasileira. Haja vista o estudo de Lester e Cross (2015) que examinou a relação entre o bem-estar mental e emocional de estudantes e fatores relativos ao clima escolar, com foco nos domínios da segurança, relações sociais e conexão escolar. A pesquisa ocorreu durante o último ano do primeiro segmento educacional australiano – que contempla a faixa etária dos 11 aos 12 anos – e seus primeiros dois anos de escola secundária (N = 1800; idade de 11 a 14 anos). A coleta ocorreu ao longo de três anos (2005, 2006 e 2007). Ao final do primeiro segmento, o apoio social dos pais foi o mais forte indicador protetor de bem-estar emocional. Na dimensão do clima escolar, a segurança na escola foi o fator de proteção mais forte para o bem-estar do aluno no primeiro ano do segundo segmento, ou seja, após a transição escolar. No segundo ano, novamente a segurança na escola, juntamente com a conexão com a escola e apoio dos colegas foram preditivos de bem-estar emocional (Lester & Cross, 2015).

Aldridge et al. (2020) estudaram as relações entre a satisfação com a vida, a resiliência, as experiências de bullying e o clima escolar numa amostra de 6 120 adolescentes australianos entre o 7º e o 12º ano do Ensino Básico. Em seu estudo, o clima escolar foi capaz de explicar 41% da variância na resiliência dos adolescentes e 54% da variância na satisfação com a vida, denotando a importância da escola e seu clima nesse aspecto do bem-estar dos jovens. Ademais, reafirmam a influência do clima psicossocial escolar sobre a melhoria dos resultados dos adolescentes e do seu curso de vida, posto que a satisfação com a vida dos alunos está positivamente associada às percepções de conexão escolar e ordem e disciplina em toda a escola. O estudo conduzido por Aldridge et al. (2020) corrobora com a importância de uma perspectiva bioecológica sobre o desenvolvimento do adolescente, ou seja, uma perspectiva que reconheça que fatores sociais e ambientais têm influências poderosas sobre os adolescentes e seu comportamento. Os autores concluem que por meio de propostas de melhoria em aspectos-chave do clima escolar, as escolas podem ser capazes de diminuir a prevalência de bullying, aumentar a resiliência e satisfação com a vida dos alunos (Aldridge et al., 2020).

Varela et al. (2019) exploraram o clima escolar, sua influência sobre o bem-estar subjetivo e sua potencial associação com a violência escolar. Sua amostra teve a composição

formada por 2 006 estudantes chilenos, sendo 48% do sexo feminino, com idade média 14,97 anos ($DP = 1,86$). O clima escolar e, mais especificamente, as relações interpessoais saudáveis tiveram um impacto positivo no bem-estar subjetivo, confirmando a importância da vida escolar. Na perspectiva de Varela et al. (2019), o clima escolar permeia os estudantes e, portanto, os esforços para sua melhoria também podem melhorar o bem-estar dos alunos individualmente. Os autores confirmaram o impacto de uma experiência escolar positiva e a contribuição das relações entre seus membros para o bem-estar. Além disso, o estudo traz destaque para o papel da qualidade da relação professor-aluno no bem-estar do adolescente, atuando também na prevenção do bullying. Dessa forma, as variáveis também tiveram um efeito direto contra a vitimização de pares.

Embora neste estudo a dimensão do bem-estar, satisfação com a vida, esteja sendo estudada com a mediação do clima escolar e das habilidades sociais, no estudo de Lombardi et al. (2019), o efeito do clima escolar no engajamento foi mediado pela experiência de bem-estar subjetivo, o que corrobora para a conexão entre as variáveis. Em outras palavras, o clima escolar foi confirmado como um fator importante a ser considerado para a melhoria do engajamento escolar nas atividades escolares, mas sua efetividade se mostrou apenas quando sua influência pôde modificar a experiência de bem-estar dos alunos (Lombardi et al., 2019). O engajamento escolar também foi otimizado quando os alunos perceberam que o contexto escolar atendia às suas necessidades de competência, autonomia e relacionamento (Lombardi et al., 2019). O sentimento de realização e satisfação da necessidade de conexão ocorreu com maior frequência nos ambientes colaborativos e solidários criados por professores e alunos (Lombardi et al., 2019).

Dentro do contexto brasileiro, o estudo de Coelho e Dell’Aglío (2019) investigar a satisfação com a escola em estudantes do ensino médio, considerando as variáveis sociodemográficas (sexo, ano escolar, tipo de escola, repetência, situação laboral), analisar as relações entre o clima escolar e a satisfação de adolescentes com a escola, ($N=504$; idade de 14 a 19 anos), matriculados no Ensino Médio de escolas públicas. Foram descritos menores níveis de satisfação com a escola entre alunos que tiveram pelo menos uma reprovação em comparação com os que não reprovaram. Embora os autores não estabeleçam uma relação de causa e efeito entre esses fatores, a associação entre eles sugere que a banalização da reprovação permite que consequências sociais e psicológicas negativas tenham maiores chances de acontecer. Os resultados também assinalaram que as dimensões do clima escolar, relacionamento professor-estudante, justiça das regras e clareza das expectativas e relacionamento estudante-estudante tiveram o maior potencial de aumentar a satisfação dos

alunos com a escola e, portanto, melhorar a experiência escolar. Com efeito, enfatizam a importância de boas relações interpessoais como um aspecto central para a percepção de um bom clima escolar pelos estudantes.

De acordo com os estudos apresentados, a relação entre a satisfação com a vida e o clima escolar foi positiva, principalmente com relação às seguintes dimensões do clima escolar: relação professor-aluno, segurança na escola, justiça das regras e clareza das expectativas, relação entre pares (Coelho & Dell' Aglio, 2019; Lester & Cross, 2015; Varela et al., 2019). A conexão com a escola e as relações positivas entre pares também se mostrou como significativo indicador protetivo do bem-estar emocional (Lester & Cross, 2015).

Pode ser concluído que a fim de melhorar o bem-estar subjetivo e a satisfação com a vida dos estudantes é preciso considerar a importância do clima escolar (Aldridge et al., 2020), uma vez que a conexão entre as variáveis se mostrou até mesmo perdurando o engajamento (Lombardi et al., 2019). Isto é, o clima escolar foi confirmado como um fator importante a ser considerado para a melhoria do engajamento escolar, como previamente relatado, porém seu efeito se mostrou somente quando a influência pôde transformar a experiência de bem-estar dos alunos (Lombardi et al., 2019). O clima escolar também influencia os estudantes e, por isso, sua melhoria também pode influenciar no bem-estar desses alunos (Varela et al., 2019). Conclui-se que a experiência escolar positiva e a contribuição das relações entre seus membros escolas são capazes de possibilitar a diminuição da ocorrência do bullying, aumento da resiliência e da satisfação com a vida dos alunos (Aldridge et al., 2020; Varela et al., 2019).

3.2 Relações entre as habilidades sociais e a satisfação com a vida

Os indivíduos que apresentam níveis mais elevados de bem-estar são aqueles que também têm melhores relações interpessoais (Passareli & Silva, 2007). Relações sociais positivas mostram-se necessárias para o bem-estar subjetivo (Passareli & Silva, 2007). Pode-se ser considerado que o bem-estar esteja relacionado a características socioemocionais das pessoas e, em particular, às suas habilidades sociais. Efetivamente, o bem-estar dos jovens pode ser ampliado com a melhoria de seus relacionamentos em diferentes contextos, o que depende, conforme Del Prette e Del Prette (2017), de um bom repertório de habilidades sociais.

França-Freitas et al. (2017) avaliaram a relação entre habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças brasileiras dotadas e talentosas (N=269; idade de 8 a 12 anos), a fim de identificar o poder preditivo da primeira variável sobre a segunda. Seus resultados mostraram

que um repertório elaborado de habilidades sociais está associado à percepção de maior bem-estar subjetivo, podendo inclusive predi-lo e, portanto, aumentando a probabilidade de relato de afetos positivos, autoconfiança, autoestima e bom-humor, entre outros. Foram encontradas correlações moderadas positivas entre dois aspectos de bem-estar subjetivo, satisfação com a vida e afeto positivo, e a habilidade de expressão emocional positiva. Ademais, esses dois indicadores foram preditos pela expressão afetiva. Com base nos resultados relatados, as crianças que exteriorizaram sentimentos positivos e expressaram aprovação aos comportamentos dos demais, experienciaram maior frequência de emoções positivas, como alegria, contentamento, felicidade, amor, bem como satisfação com a vida. A expressão do que se pensa e do que se sente contribui para a solução de conflitos e cria melhores condições de equilíbrio emocional (França-Freitas et al., 2017).

Mello et al. (2019) avaliaram as associações entre o repertório de habilidades sociais e satisfação com a vida em adolescentes brasileiros (N = 228, idade de 14 a 17 anos) usuários de tecnologias de comunicação e informação. Mello et al. (2019) também inferiram que quanto maior o repertório de habilidades sociais dos adolescentes, maior é a satisfação com a vida. Suas correlações encontradas confirmam que a interação com os pares se mostrou essencial para o desenvolvimento dos sujeitos e suas identidades na adolescência.

Achkar et al. (2019) investigaram a associação de fatores de risco e de proteção (dentre eles, as habilidades sociais) sobre o desempenho escolar e a satisfação com a vida de estudantes do Ensino Fundamental. Participaram 400 alunos de ambos os sexos, com idade entre 11 e 17 anos e 26 professoras de escolas públicas e particulares do estado do Rio de Janeiro. Em consonância com a literatura nacional prévia, seus resultados mostraram que jovens com melhores repertórios de habilidades sociais e que se sentem mais apoiados socialmente apresentaram melhor desempenho escolar. A habilidade social de autocontrole e a percepção de apoio social da família e da comunidade foram preditoras da satisfação com a vida. A hipótese formulada para tal resultado foi de que o autocontrole envolve reconhecimento e expressão emocional, além da capacidade de acalmar-se. No contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental, essa habilidade social pode ajudar estudantes a lidar com os desafios e demandas, como o de maior número de disciplinas, menor acompanhamento pelos professores, conflitos com pares, pressão na escolha das relações afetivas e continuidade dos estudos. Portanto, contribuindo para uma percepção mais satisfatória da vida cotidiana (Achkar et al., 2019). Os fatores de proteção individuais (autocontrole) e contextuais (percepção de apoio social da família e da comunidade) se mostraram capazes de prevenir os efeitos dos fatores de risco no desempenho escolar e satisfação com a vida dos alunos.

A partir da literatura citada, pôde ser observado que as habilidades sociais, como por exemplo o autocontrole, se mostraram preditoras da satisfação com a vida (Achkar et al., 2019). Também foi encontrado que quanto maior o repertório de habilidades sociais dos adolescentes, maior é a satisfação com a vida (Mello et al., 2019). Além disso, a satisfação com a vida também se relacionou com a expressão emocional, por essa amparar a solução de conflitos e criar melhores condições de equilíbrio emocional (França-Freitas et al., 2017).

4 JUSTIFICATIVA

Há no Brasil uma alta recorrência de evasão e abandono escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental (IBGE, 2019; 2020). Tais fenômenos evidenciam as condições precárias da educação pública, que prejudica o trabalho e a saúde mental dos professores e suas relações com seus estudantes. O fracasso escolar é um fenômeno complexo e multideterminado, que é produzido e reproduzido por influências de instâncias políticas, econômicas, sociais e institucionais que prejudicam a vida dos estudantes, diminuindo suas expectativas de ganho salarial e de qualidade de vida (Archambault et al., 2009; Negreiros et al., 2017). Os dados de 2019 mostraram-se alarmantes, com um percentual de abandono e evasão de 7,6% para o país e 6% na região Sudeste (IBGE, 2019). Por sua vez, a pandemia da COVID-19 e a consequente necessidade de fechar as escolas durante um longo período nos anos de 2020 e 2021, piorou a situação no Estado do Rio de Janeiro (onde será realizada a coleta de dados), pois segundo a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), os dados do Censo Escolar de 2020 mostraram uma taxa de evasão de 0,2% para alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 0,4% no Ensino Médio (IBGE, 2021). No ano de 2021, é estimado que 11 mil crianças e adolescentes fluminenses tenham deixado de retornar à escola (Unicef, 2021).

Ao mesmo tempo, a revisão da literatura confirmou a relevância de fatores que tem tanto a ação positiva sobre a permanência e sucesso escolar individual, quanto sobre o ambiente escolar como um todo, a saber o engajamento escolar e satisfação com a vida dos estudantes. Na fase de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, aumentar a satisfação com a vida e o engajamento de alunos é um objetivo que pode contribuir para que sejam possíveis as abordagens de questões como, problemas de alienação, baixa participação e altos índices de evasão (Wang & Eccles, 2013). Ao investigar sobre o engajamento escolar e a satisfação com a vida dos adolescentes, sob uma perspectiva bioecológica, esta pesquisa parte das premissas de que as escolas podem ter uma profunda influência no desenvolvimento integral dos alunos (Lombardi et al., 2019; Lopez et al., 2017; Wang & Degol, 2016). Somado a isso, a revisão de literatura indicou que as habilidades sociais (Achkar et al., 2019; Fonsêca et al., 2020; França-Freitas et al., 2017; Mello et al., 2019; Mihalec-Adkins & Cooley, 2019; Passareli & Silva, 2007) e o clima escolar (Aldridge et al., 2020; Coelho & Dell'Aglio, 2019; Fatou & Kubiszewski, 2018; Lombardi et al., 2019; Lester & Cross, 2015; Melo & Guerra, 2020; Tarabini et al., 2019; Voight & Hanson, 2017) são variáveis preditoras do engajamento escolar e da satisfação com a vida e, desse modo, serão foco do presente estudo.

Assim, o engajamento escolar demonstrou ser aprimorado quando estudantes perceberam responsividade em seus contextos escolares em relação às suas necessidades de competência, capacidade e relacionamento (Tarabini et al., 2019; Wang & Eccles, 2013). Seu envolvimento com a escola aumenta conforme esse ambiente proporciona mais sentimentos de realização e maior satisfação da necessidade de conexão, o que ocorre mais frequentemente quando os alunos juntamente com professores e colegas criam um ambiente colaborativo e solidário (Coelho e Dell’Aglío, 2018; Lombardi et al., 2019; Wang & Eccles, 2013). Os estudos indicaram que o engajamento escolar teve impacto na evasão escolar e no sucesso escolar, mostrando-se um fator protetivo para o desenvolvimento de estudantes (Manzuoli et al. (2019); Tarabini et al, 2019; Wang et al., 2011).

Com relação a satisfação com a vida, de acordo com os estudos apresentados, a relação entre essa variável e o clima escolar foi positiva (Coelho & Dell’Aglío, 2019; Lester & Cross, 2015; Varela et al., 2019). Ressalta-se, então, a importância do clima escolar para a melhoria do bem-estar subjetivo e da satisfação com a vida dos estudantes (Aldridge et al., 2020). As habilidades sociais também se mostraram preditoras da satisfação com a vida (Achkar et al., 2019). Também foi encontrado que quanto maior o repertório de habilidades sociais dos adolescentes, maior é a satisfação com a vida (Mello et al., 2019). Além disso, a satisfação com a vida também se relacionou com a expressão emocional, por essa amparar a solução de conflitos e criar melhores condições de equilíbrio emocional (França-Freitas et al., 2017). As mesmas diferenças de gênero foram encontradas por Gonzalez-Carrasco et al. (2017), Gaspar et al. (2019), Von Soest et al (2020), Bedin e Sarriera (2020), com os resultados das meninas mostrando níveis mais baixos de bem-estar subjetivo e de satisfação com a vida.

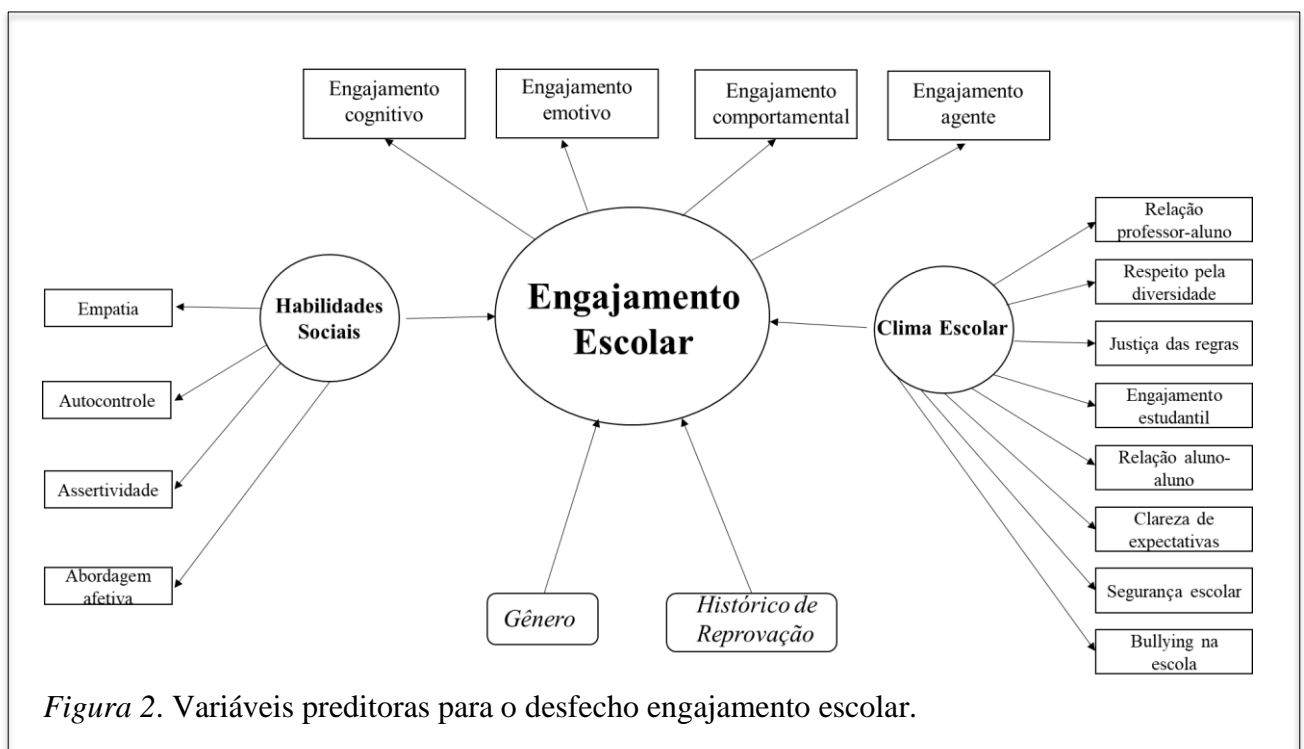
A revisão de literatura mostrou que a dimensão da satisfação com a vida também pode atuar de forma protetiva, como um *recurso* para os estudantes, uma vez que pode influenciar no seu grau de engajamento nas atividades relacionadas à escola (Datu & King, 2018). A revisão realizada neste capítulo também evidenciou exemplos de fatores capazes de serem protetivos para a satisfação com a vida e o engajamento escolar dos estudantes, como a boa convivência no ambiente escolar e as relações positivas com pares e professores (López et al., 2017; Tarabini et al., 2019).

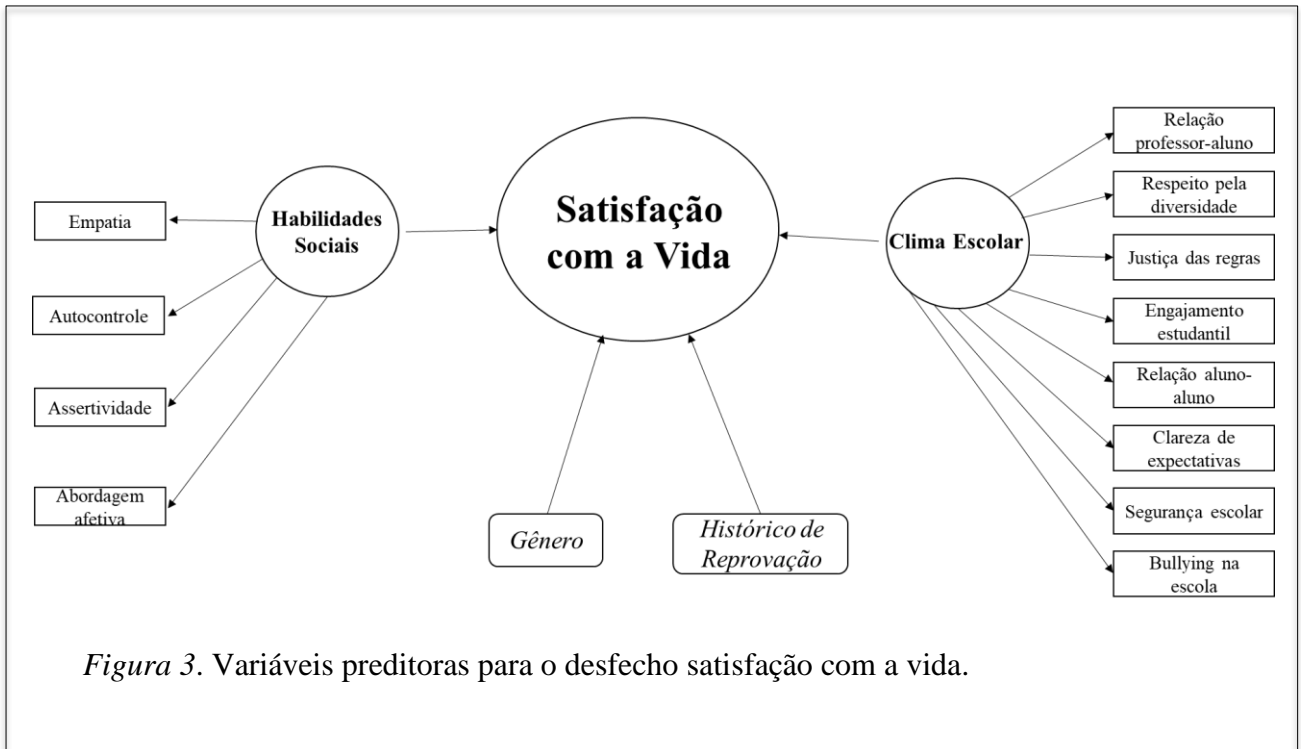
No entanto, não foram encontrados na literatura estudos que comparassem o histórico de reprovação ou as diferenças em relação a gênero junto com o engajamento escolar e a satisfação com a vida. Do mesmo modo, não foi evidenciada nenhuma pesquisa que procurasse investigar as influências das habilidades sociais e do clima escola sobre o engajamento escolar e a satisfação com a vida. De fato, Lombardi et al. (2019) demonstrou o efeito do clima escolar

no engajamento, mediado pelo bem-estar subjetivo, corroborando para a conexão entre as variáveis. Segundo os autores, a relação positiva entre o clima escolar e o engajamento escolar foi promovida quando os estudantes perceberam seu contexto escolar como acolhedor às suas necessidades de competência, à autonomia e às interações sociais. Tal resultado indica que a qualidade das relações interpessoais também afeta o engajamento escolar e, portanto, as habilidades sociais devem ser investigadas (Fonsêca et al., 2020; Mihalec-Adkins & Cooley, 2019).

Com as informações obtidas com a presente pesquisa será possível aumentar a compreensão da relação entre alguns fatores de proteção individuais e contextuais (habilidades e clima escolar) sobre o engajamento escolar e a satisfação com a vida de estudantes ao final do Ensino fundamental, considerando as variáveis de gênero e histórico de reprovação. Desse modo, futuros estudos tanto de avaliação quanto de intervenção poderão ser implementados com os alunos, seus familiares e professores. Além disso, políticas públicas poderão ser impactadas pelos resultados do presente estudo, voltando esforços para que tais fatores protetivos sejam estimulados no ambiente escolar, a fim de aumentar a permanência dos alunos na escola ao estimular seu engajamento e satisfação com a vida.

As Figuras 2 e 3 apresentam os modelos teóricos dos preditores habilidades sociais e clima escolar sobre as variáveis desfechos engajamento escolar e satisfação com a vida, considerando sexo e histórico de reprovação escolar de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.





5 PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E HIPÓTESES

PERGUNTAS DE PESQUISA

- 1) Existem diferenças entre meninos e meninas dos anos finais do Ensino Fundamental em relação ao engajamento escolar?
- 2) Existem diferenças entre meninos e meninas dos anos finais do Ensino Fundamental em relação a satisfação com a vida?
- 3) Existem diferenças entre alunos com e sem histórico de reprovação em relação ao engajamento escolar?
- 4) Existem diferenças entre alunos com e sem histórico de reprovação em relação à satisfação com a vida?
- 5) Quais são as associações entre as habilidades sociais e o clima escolar com o engajamento escolar de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental?
- 6) Quais são as associações entre as habilidades sociais e o clima escolar com a satisfação com a vida de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Caracterizar e investigar associações entre as habilidades sociais, o clima escolar, o engajamento escolar e a satisfação com a vida dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando diferenças por gênero e histórico de reprovação.

Objetivos Específicos

- 1) Comparar meninos e meninas dos Anos Finais do Ensino Fundamental em relação ao engajamento escolar.
- 2) Comparar se meninos e meninas dos anos finais do Ensino Fundamental em relação à satisfação com a vida.
- 3) Comparar alunos com e sem histórico de reprovação em relação ao engajamento escolar.
- 4) Comparar alunos com e sem histórico de reprovação em relação à satisfação com a vida.
- 5) Investigar associações entre as habilidades sociais e o clima escolar com o engajamento escolar de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.
- 6) Investigar associações entre as habilidades sociais e o clima escolar com a satisfação com a vida de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

7) Testar um modelo preditivo para avaliar o impacto das habilidades sociais e do clima escolar sobre engajamento escolar e a satisfação com a vida dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando diferenças por gênero e histórico de reprovação.

HIPÓTESES

- 1) As meninas dos anos finais do Ensino Fundamental apresentem maior engajamento escolar.
- 2) Os meninos dos anos finais do Ensino Fundamental apresentem maiores níveis de satisfação com a vida.
- 3) Os alunos sem histórico de reprovação terão maior engajamento escolar.
- 4) Os alunos sem histórico de reprovação terão maiores níveis de satisfação com a vida.
- 5) Há associações positivas entre as habilidades sociais e o clima escolar com o engajamento escolar de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.
- 6) Há associações positivas entre as habilidades sociais e o clima escolar com a satisfação com a vida de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.
- 7) As habilidades sociais e o clima escolar são preditores positivos do engajamento escolar e da satisfação com a vida.

6 MÉTODO

Este estudo configura-se como pesquisa de caráter quantitativo, correlacional e preditivo com delineamento transversal composta com uma amostra de conveniência.

6.1 Participantes

Participaram 659 alunos, com idades entre 10 e 18 anos ($M= 12,37$ anos; $DP=1,509$; $Missing=2,7\%$) de ambos os sexos que frequentavam os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano) de oito escolas públicas situadas numa cidade localizada no Estado do Rio de Janeiro. Os tamanhos das amostras são definidos para atender a um requisito para realizar a Análise de Regressão que, segundo recomendação de Tabachnik e Fidell (2007) é preciso ter pelo menos 30 sujeitos para cada variável preditora. A amostra foi composta por 290 (44%) meninas e 367 (55,7%) meninos. Do total de alunos, 263 cursavam o 6º ano (39,9%), 117 frequentavam o 7º ano (17,8%), 203 frequentavam o 8º ano (30,8%) e 75 alunos estavam cursando o 9º ano (11,4%). Nas Tabelas 1 e 2 observa-se a quantidade de alunos por escola e ano escolar.

Tabela 1

Alunos por Escola (N=659)

Escola	Freq.	%
1	320	48,6
2	149	22,6
3	26	3,9
4	30	4,6
5	28	4,2
6	45	6,8
7	33	5,0
8	28	4,2
Total	659	100

Tabela 2

Alunos por Ano Escolar(N=659)

Ano Escolar	Freq.	%
6º ano	263	40,0
7º ano	117	17,8
8º ano	203	30,9
9º ano	75	11,4
Total	659	100

Para descrição das escolas foram utilizados alguns critérios como o porte da escola, o sistema de reprovação e a infraestrutura. De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2019), a seguinte estrutura é adotada em todos os estratos de interesse para efeito de comparabilidade e classificação das escolas por porte: (1) escola micro (até 100 matrículas); (2) escola pequena (de 101 a 300 matrículas); (3) escola média (de 301 a 500 matrículas); (4) escola grande (de 501 a 1.000 matrículas); (5) escola mega (de 1.001 a 1.664 matrículas); (6) escola hiper (com 1.665 ou mais matrículas). Neste estudo, todas as escolas participantes eram municipais. No município em questão, segundo os dados do INEP (2019), antes da pandemia, a taxa de abandono chegou a 0,27% e a taxa de reprovação a 6,71% nos anos finais do Ensino Fundamental. O Ideb de 2021 dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas municipais subiu para 5,4 em relação ao Ideb anterior de 4,9 em 2019.

A primeira escola tem turmas do 5º ao 7º ano do Ensino Fundamental, tendo turnos da manhã, da tarde e integral. O porte da escola é grande, pois no ano de 2021 teve 917 matrículas. Está localizada na área central do município. Possui 873 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e 44 alunos na educação especial. Esta escola foi inaugurada durante a pandemia e não apresenta dados do Ideb atualizados ainda.

A segunda escola também está localizada na região central e contempla somente os anos finais do Ensino Fundamental. Seu porte é grande, pois teve 792 matrículas em 2021, dentre as quais 39 foram para a educação especial. A nota do Ideb de 2021 foi 5,7 o que superou a média municipal.

A terceira escola é localizada longe do centro da cidade. Seu porte é hiper, contando com 1746 matrículas no ano de 2021. Foram matriculados 480 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, 1266 nos anos finais e 56 na educação especial. A nota do Ideb de 2021 foi 5,9. Essa nota superou a nota média municipal.

A quarta escola está localizada em uma extremidade do município longe do centro. O porte da escola é grande, pois no ano de 2021 teve 516 matrículas. Dentre as quais, 15 para creche, 37 na pré-escola., 126 nos anos iniciais, 390 nos anos finais 390 e 21 na educação especial. A nota do Ideb de 2021 foi 5,0 nos anos finais do ensino fundamental, abaixo da nota anterior obtida pela escola em 2019 – 5,2 – e abaixo também da mais recente nota média municipal.

A quinta escola está localizada na região central e pode ser classificada com o porte mega. Teve 1242 matrículas no ano de 2021: 848 estudantes nos anos finais do ensino fundamental, 352 na educação de jovens e adultos e 42 na educação especial. A nota no Ideb de 2021 foi 4,9. A nota foi abaixo do esperado e abaixo da nota média municipal.

A sexta escola está localizada numa área mais afastada do centro da cidade. O porte da escola é grande, uma vez que teve 782 matrículas no ano de 2021. Foram 357 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, 425 matriculados nos anos finais do ensino fundamental e 27 matriculados na educação especial. A nota do Ideb de 2021 foi 5,5 nos anos finais, superando a nota média municipal.

A sétima escola está localizada próxima a rodovia que dá acesso a cidade. O porte da escola é mega, pois teve 1352 matrículas em 2021. Dessas, 592 foram nos anos iniciais do ensino fundamental, 760 nos anos finais e 32 na educação especial. A nota no Ideb de 2019 foi 4,9 nos anos finais, sendo menor que nota média municipal.

A oitava escola também está localizada próxima a rodovia. O porte da escola é grande, uma vez que no ano de 2021 teve 653 matrículas. A escola conta com 255 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, 398 nos anos finais e 32 na educação especial. A nota do Ideb de 2021 foi 5,3 nos anos finais, abaixo da nota média municipal.

6.2 Instrumentos

6.2.1 Escala Envolvimento dos Alunos na Escola – versão quadridimensional (EAE-E4D).

É um instrumento que tem por objetivo avaliar o engajamento escolar. Foi adaptada por Silveira e Justi (2018) para o português brasileiro a partir da versão original de Veiga (2013). O instrumento é constituído por 20 itens, divididos igualmente entre os quatro tipos de engajamento, a serem respondidos em escala tipo Likert com seis pontos, de 1 (total desacordo) a 6 (total acordo). Os quatro aspectos do engajamento escolar avaliados são: (1) comportamental (“Perturbo a aula de propósito”); (2) cognitivo (“Procuro relacionar o que aprendo em uma disciplina com o que aprendi em outras”); (3) afetivo (“A minha escola é um lugar onde sinto que as pessoas gostam de mim”); (4) agente (“Expresso minhas opiniões durante as aulas”). Os fatores foram considerados teoricamente coerentes com as quatro dimensões do engajamento escolar previstas na escala original e apresentaram índices Alfa de Cronbach de aceitáveis (0,62 para o cognitivo) a bons (0,74, 0,78 e 0,81) para agente, comportamental e afetivo, respectivamente. No presente estudo foram encontrados os seguintes índices de confiabilidade: comportamental $\alpha=0,78$; cognitivo $\alpha=0,86$; afetivo $\alpha=0,82$; agente $\alpha=0,87$; total $\alpha=0,88$. A escala é de livre domínio e está disponível em Justi et al. (2021).

6.2.2 Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes (EGSV-A).

O instrumento tem por objetivo avaliar a satisfação com a vida dos adolescentes. Trata-se de uma versão adaptada para adolescentes brasileiros por Segabinazi, Zortea e Giacomoni (2014). O instrumento é composto de dez itens que buscam avaliar a satisfação com a vida como um todo, tais como "Gosto da minha vida" e "Quando penso na minha vida como um todo eu me considero satisfeito". Os itens são respondidos em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos (“nem um pouco”, “um pouco”, “mais ou menos”, “bastante” e “muitíssimo”). No estudo de adaptação, a escala apresentou uma solução unifatorial que explicou 53,8% da variância total e alfa de Cronbach de 0,90. No presente estudo foi encontrado um índice de confiabilidade de 0,90. A escala é de livre domínio.

6.2.3 Delaware School Climate Survey Student - DSCS-S – versão Brasil).

O instrumento tem por objetivo avaliar a percepção do clima e do ambiente escolar por parte dos estudantes. É um instrumento adaptado para a população brasileira (Holst, Weber, Bear, & Lisboa, 2016), sendo composto por 78 itens, divididos em: Escala I - Clima Escolar (36 itens - $\alpha=0,86$; no estudo $\alpha = 0,82$, “Os professores se preocupam com os seus alunos.”); Escala II - Técnicas Escolares (13 itens $\alpha=0,78$, “Nesta escola os alunos são elogiados muitas vezes.”), avalia técnicas escolares de comportamento positivo, punitivo e de aprendizado social-emocional, o que tem impacto na forma como alunos percebem o clima escolar; Escala III - Vitimização no bullying e cyberbullying (18 itens - $\alpha=0,82$, “Um aluno disse coisas maldosas para mim”), é específica sobre bullying, apesar de o tema entrar de forma mais ampla também na primeira escala – e avalia o bullying físico, verbal, social/relacional e cyberbullying; Escala IV - Engajamento Estudantil cognitivo, comportamental e emocional (11 itens - $\alpha=0,79$, “Eu me esforço ao máximo na escola.”), que é um construto diretamente ligado a forma como alunos percebem o clima escolar, avaliando o engajamento cognitivo e comportamental e o engajamento afetivo dos alunos com a escola. A Escala I – Clima Escolar, possui 8 subescalas, que avaliam relações professor-aluno ($\alpha = 0,87$; no estudo $\alpha = 0,82$), relações entre alunos ($\alpha = 0,86$; no estudo $\alpha = 0,87$), respeito pela diversidade ($\alpha = 0,80$; no estudo $\alpha = 0,79$), clareza das expectativas ($\alpha = 0,76$; no estudo $\alpha = 0,80$), justiça das regras ($\alpha = 0,79$; no estudo $\alpha = 0,81$), segurança escolar ($\alpha = 0,80$; no estudo $\alpha = 0,76$), engajamento estudantil ($\alpha = 0,80$; no estudo $\alpha = 0,82$) e bullying de forma ampla ($\alpha = 0,77$; no estudo $\alpha = 0,78$).. Conforme Host (2014), as escalas de bullying (escala III) e engajamento estudantil (escala IV) existem separadamente da

escala I (clima escolar) para uma visão mais aprofundada destes elementos. Contudo, itens que avaliam estas duas dimensões foram incluídos na escala I (engajamento) de forma ampla do aluno e bullying de forma ampla, caso se decida por aplicar unicamente a primeira escala, que é a situação da presente pesquisa. As escalas I, II e IV (clima escolar, técnicas escolares e engajamento do aluno) são respondidas através de uma escala tipo Likert de 1 a 4, que descreve o quanto o aluno se identifica com uma afirmativa, variando de “1 = Discordo muito” a “4 = Concordo muito”. A escala III (Bullying) é respondida em uma escala tipo Likert de 1 a 6 e descreve situações de vitimização na qual o aluno pode responder: “1 = Nunca”, “2 = Às vezes”, “3 = Uma ou duas vezes por mês”, “4 = Uma vez por semana”, “5 = Várias vezes por semana” e “6 = Todos os dias”. Escores mais altos nas escalas I, II e IV correspondem a percepções mais positivas sobre aquela dimensão – a subescala bullying de forma ampla (Parte I) é a única com itens negativos e por isso foi invertida. Escores mais altos na escala III (bullying), em contrapartida, correspondem a maior percepção de bullying pelos alunos. O instrumento é disponibilizado pela autora Carolina Lisboa.

6.2.4 Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes - IHSA – Versão Breve.

É um instrumento desenvolvido por Z. Del Prette e Del Prette (2009), que avalia as habilidades sociais de adolescentes a partir dos seus autorrelatos sobre situações cotidianas. Leme, Campos, Del Prette, Del Prette e Valentini (2017) avaliaram as evidências da 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 composta por 16 itens, com respostas que estão dispostas numa escala tipo Likert que varia de 5 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, com os seguintes valores de consistência interna: (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”). No presente estudo foram encontrados os seguintes índices de confiabilidade: empatia $\alpha=0,80$; autocontrole $\alpha=0,76$; assertividade $\alpha=0,72$; abordagem afetiva $\alpha=0,74$; total $\alpha=0,80$.

6.2.5 Questionário com Informações Demográficas (Apêndice I).

É um instrumento elaborado para este estudo com intuito de investigar as características sociais e demográficas dos participantes e suas famílias. A investigação demográfica está dividida em dois tópicos: (1) Dados dos alunos: idade; sexo; cor; ano escolar; se já havia reprovado de ano, qual ano e quantas vezes; tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano); (2) Informações sobre a família: quantas pessoas moram com o participante; quem mora; escolaridade do chefe de família.

6.3 Procedimentos

6.3.1 Coleta de dados

Primeiramente foi solicitada a autorização à Secretaria de Educação da cidade onde foi realizada a coleta de dados, localizada no Estado do Rio de Janeiro. Em posse da autorização, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade onde a pesquisa foi desenvolvida. Na sequência, a pesquisadora entrou em contato, por telefone ou pessoalmente, com as escolas públicas eleitas por conveniência para apresentar o projeto de pesquisa e pedir permissão aos diretores para a coleta de dados junto aos alunos. Tendo obtido a permissão, a pesquisadora foi até as escolas e verificou o interesse dos professores que lecionam para cederem o tempo de sua aula para a aplicação dos instrumentos.

Em seguida, a pesquisadora agendou com os mesmos um horário para a apresentação da pesquisa aos professores e aos alunos. Foram entregues duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice II) aos estudantes que manifestarem interesse em participar do estudo, que foram assinados por seus responsáveis. Foi solicitado que os alunos entregassem os termos assinados para a coordenadora pedagógica, que os repassou à pesquisadora, antes da aplicação dos questionários.

Com os estudantes, a coleta de dados foi realizada de forma coletiva nas salas de aula nas escolas, com duração de cerca de 70 minutos, no horário de aula combinado com os professores, sem prejudicar as atividades acadêmicas. Mediante a entrega do TCLE, no início de cada aplicação, a pesquisadora entregou também o Termo de Assentimento (TA, Apêndice III) aos alunos e no qual foi apresentado o objetivo da pesquisa, a garantia de sigilo dos dados coletados e reiterado a participação voluntária da pesquisa. A coleta foi realizada pela pesquisadora e outra aluna da pós-graduação, ambas com treinamento e experiência de campo

prévia. As pesquisadoras leram em voz alta cada pergunta e os alunos preencheram os instrumentos individualmente. Ao término da coleta de dados a pesquisadora perguntou aos alunos se alguém sentiu algum tipo de desconforto. Nos casos em que isso ocorreu, a pesquisadora se disponibilizou para conversar, num local reservado, com o estudante sobre seus sentimentos/pensamentos. Nessa ocasião se comprometeu a disponibilizar uma lista com endereço de serviços de atendimento psicológico disponível no sistema público de saúde.

6.3.2 Aspectos éticos

A presente pesquisa procurará por meio de seus instrumentos e procedimentos, assegurar a integridade física e moral dos participantes, abrangendo os aspectos éticos considerados essenciais em pesquisas com seres humanos pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e aprovado (CAAE 49261221.5.0000.5282).

6.3.3 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 (programa *Statistical Package for the Social Sciences for Windows* - SPSS, versão 22.0). Primeiramente, foi analisada a presença de casos “faltantes” (*missing*), *outliers* uni e multivariados e foi verificado se a distribuição amostral é normal. Em seguida serão realizados os seguintes testes estatísticos: teste *t-Student*; correlação *r* de *Pearson*; regressão linear múltipla.

A fim de comparar os gêneros quanto as variáveis de interesse, foi utilizado o teste *t-Student*. O pressuposto de homogeneidade da variância foi testado pelo teste de *Levene*. Nos casos do teste *t-Student* em que não foi constatada homogeneidade, foi realizada a correção de *Welch*. A normalidade da amostra foi testada por meio do teste de Shapiro-Wilk. Haja vista que a maioria das variáveis não apresentaram distribuição normal, foram aplicados procedimentos de *bootstrapping* com 1000 replicações para todos os testes *t-Student*.

Para investigar a associação entre as variáveis, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*. Foi verificado se as variáveis de clima escolar, habilidades sociais, sexo e reprovações predizem o escore total de engajamento escolar, por meio de regressão linear múltipla. Também foi utilizado o mesmo conjunto de variáveis independentes para prever a

satisfação com a vida. Para verificar possíveis violações de pressupostos, utilizamos os testes de VIF, coeficiente de *Durbin-Watson* e distância de *Cook*. Por fim, foram calculados os intervalos de confiança dos coeficientes não padronizados por meio de procedimentos de *bootstrapping* com 1000 replicações.

7. RESULTADOS

Os resultados estão organizados em quatro partes. Primeiramente são apresentados os dados demográficos dos alunos. Na segunda parte são apresentadas as comparações dos alunos por sexo e histórico de reprovação, utilizando o teste *t-Student*. Na terceira parte são apresentadas as correlações entre as variáveis habilidades sociais, clima escolar, engajamento escolar e satisfação com a vida utilizando o teste *r* de *Pearson*. A última parte dos resultados mostra o poder das variáveis predictoras (sexo, reprovação, habilidades sociais e clima escolar) sobre as variáveis desfechos engajamento escolar e satisfação com a vida, com a utilização de regressão linear múltipla hierárquica.

7.1 Dados Demográficos

A Tabela 3 apresenta informações sociodemográficas dos estudantes. Nota-se, pela Tabela 3, que houve uma distribuição desequilibrada em relação ao sexo masculino e feminino, sem diferença estatística ($X^2 = 9,02$, $p < 0,05$). A maioria dos estudantes declararam-se como negros e pardos (55,9%). No que se refere a distribuição de alunos por ano, a maioria estava cursando o 6º ano do ensino fundamental. Em relação ao histórico de reprovação, 17,3% informou ter reprovado de ano em algum momento.

Tabela 3

Informações Sociodemográficas dos Alunos (N=659)

Variável	Freq.	(%)
Sexo		
Feminino	290	44,0
Masculino	367	55,7
Missing	2	0,3
Cor		
Amarelo	16	2,4
Negro	105	15,9
Pardo	269	40,8
Branco	221	33,5
Indígena	27	4,1
Missing	21	3,2
Ano		
6º ano	263	39,9
7º ano	117	17,8
8º ano	203	30,8
9º ano	75	11,4
Reprovação escolar		
Nunca	496	75,3
1 vez	82	12,4

2 vezes	27	4,1
3 ou mais vezes	5	0,8

7.2 Análises Comparativas

A seguir são apresentados os resultados das análises comparativas entre os alunos em relação ao sexo e ao histórico de reprovação.

7.2.1 Engajamento Escolar

Foi testado se haviam diferenças entre os sexos em relação ao engajamento escolar. Os resultados são apresentados na Tabela 4. O sexo masculino reportou médias significativamente maiores no escore total de engajamento escolar (d de Cohen = -0,18), Engajamento afetivo (d de Cohen = -0,30) e Engajamento agente (d de Cohen = -0,18). Os tamanhos de efeito da diferença foram pequenos. Não foram reportadas diferenças significativas em relação ao engajamento comportamental e o engajamento afetivo.

Tabela 4

Teste t de Amostras Independentes entre os Sexos em Relação ao Engajamento Escolar

		Escore		Estatística do teste t (Bootstrapping sample)				
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	gl	<i>p</i>	IC da Diferença de Média (95%)	
						Limite inferior	Limite superior	
Engajamento escolar (total)	Feminino	80,53	14,49	-2,255	655	< 0,05	-4,736	-0,554
	Masculino	83,17	15,13					
Engajamento cognitivo	Feminino	18,38	5,6	0,217	655	0,85	-0,828	0,969
	Masculino	18,28	5,91					
Engajamento afetivo	Feminino	19,82	5,69	-3,835	655	< 0,001	-2,476	-0,762
	Masculino	21,46	5,24					
Engajamento comportamental	Feminino	25,5	5,05	0,292	655	0,80	-0,618	0,933
	Masculino	25,38	5,51					
Engajamento agente	Feminino	16,83	6,81	-2,301	655	< 0,05	-2,199	-0,293
	Masculino	18,04	6,62					

Em seguida, foi testado se houve diferenças significativas entre os alunos que não reprovaram e os que reprovaram em relação ao engajamento escolar, cujos resultados são apresentados na Tabela 5. Os alunos que não reprovaram reportaram médias significativamente maiores no escore total de engajamento escolar (d de Cohen = 0,24), engajamento cognitivo (d de Cohen = 0,24) e engajamento comportamental (0,18). Não foram reportadas diferenças significativas em relação ao engajamento afetivo e ao engajamento agente.

Tabela 5

Teste t de Amostras Independentes entre os Alunos que não Reprovaram e os quem Reprovaram em Relação ao Engajamento Escolar

		Escore		Estatística do teste t (Bootstrapping sample)				
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	gl	<i>p</i>	IC da Diferença de Média (95%)	
							Limite inferior	Limite superior
Engajamento escolar (total)	Não reprovou	82,81	14,67	2,561	641	< 0,05	0,930	6,388
	Reprovou	79,36	15,1					
Engajamento cognitivo	Não reprovou	18,68	5,71	2,599	641	< 0,01	0,431	2,393
	Reprovou	17,29	5,71					
Engajamento afetivo	Não reprovou	20,79	5,55	-0,015	641	0,99	-1,074	0,998
	Reprovou	20,8	5,26					
Engajamento comportamental	Não reprovou	25,69	5,42	1,925	641	< 0,05	0,004	1,912
	Reprovou	24,7	5,26					
Engajamento agente	Não reprovou	17,78	6,83	1,914	641	0,07	-0,072	2,472
	Reprovou	16,58	6,29					

7.2.2 Satisfação com a vida

Foi testado se houve diferença entre meninos e meninas em relação à satisfação com a vida. Nesse caso, foi realizada a correção de *Welch* para o teste *t* de *Student*, pois não houve homogeneidade de variâncias. Meninos tiveram escores estatisticamente maior ($M = 43,36$; $DP = 8,72$) do que meninas ($M = 38,98$; $DP = 10,11$) ($t(572,29) = -5,854$, $p < 0,001$, 95% IC da diferença da média [-5,888; -2,858]). O tamanho de efeito da diferença foi baixo (d de Cohen = -0,46).

Também foi testado se houve diferença entre alunos que não reprovaram e os que reprovaram em relação à satisfação com a vida. Novamente, a correção de *Welch* foi utilizada para o teste *t* de *Student*, haja vista que não foi constatada homogeneidade de variâncias. Não foram reportadas diferenças significativas entre alunos que não reprovaram ($M = 41,58$; $DP = 9,36$) e os que reprovaram ($M = 40,93$; $DP = 10,46$) ($t(219,94) = 0,680$, $p = 0,5$, 95% IC da diferença da média [-1,069; 2,523]).

7.3 Análises de Correlação

Para investigar em que medida as variáveis de habilidades sociais, clima escolar e engajamento escolar se associam, utilizamos o teste de correlação de Pearson, cujos resultados são apresentados na Tabela 6. Os resultados mostraram que o Engajamento total apresenta correlações positivas (maioria fracas e moderadas) entre o total e os fatores das habilidades sociais e do clima escolar, com exceção da dimensão bullying total.

Além disso, também foi verificado em que medida as variáveis de habilidades sociais, clima escolar e satisfação com a vida se associam, cujos resultados são apresentados na Tabela 7. Os resultados indicam que houve associações positivas (fracas e moderadas) entre a satisfação com vida e o total e fatores das habilidades sociais e total e dimensão do clima escolar, com exceção do bullying geral

Tabela 6

Correlações entre as Variáveis de Habilidades Sociais, Clima Escolar e Engajamento Escolar

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Empatia																		
2. Autocontrole	.43**																	
3. Assertividade	.38**	.39**																
4. Abordagem afetiva	.44**	.36**	.35**															
5. Habilidades sociais (Total)	.76**	.74**	.72**	.72**														
6. Clima escolar (Total)	.35**	.35**	.21**	.24**	.39**													
7. Relação professor-aluno	.31**	.28**	.21**	.19**	.34**	.74**												
8. Relações entre estudantes	.30**	.29**	.13**	.24**	.33**	.72**	.44**											
9. Respeito por diversidade	.25**	.16**	.20**	.09*	.24**	.64**	.46**	.36**										
10. Engajamento estudantil	.26**	.26**	.05	.30**	.29**	.69**	.41**	.52**	.25**									
11. Clareza das expectativas	.29**	.23**	.21**	.27**	.34**	.74**	.51**	.48**	.39**	.53**								
12. Justiça das regras	.27**	.31**	.20**	.12**	.31**	.68**	.53**	.34**	.36**	.38**	.54**							
13. Segurança escolar	.18**	.21**	.11**	.10*	.21**	.73**	.49**	.45**	.41**	.38**	.51**	.42**						
14. Bullying geral	-.06	.05	-.01	-.08*	-.04	.17**	-.09*	.10*	.00	-.02	-.12**	-.05	.07					
15. Engajamento escolar (Total)	.41**	.31**	.27**	.31**	.44**	.51**	.46**	.34**	.35**	.31**	.34**	.36**	.34**	.07				
16. Engajamento cognitivo	.40**	.32**	.27**	.27**	.43**	.46**	.38**	.30**	.29**	.34**	.32**	.35**	.32**	.03	.74**			

Tabela 6

Correlações entre as Variáveis de Habilidades Sociais, Clima Escolar e Engajamento Escolar

17. Engajamento afetivo	.26**	.21**	.17**	.29**	.31**	.39**	.27**	.34**	.29**	.21**	.29**	.23**	.28**	.11**	.67**	.27**		
18. Engajamento comportamental	.06	.00	.07	-.14**	-.00	.05	.15**	-.07	.09*	-.10**	-.06	.06	.04	.11**	.41**	.06	.21**	
19. Engajamento agente	.31**	.24**	.17**	.32**	.35**	.36**	.35**	.28**	.22**	.31**	.29**	.26**	.21**	-.06	.71**	.50**	.27**	-.12**

Nota. $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabela 7

Correlações entre as Variáveis de Habilidades Sociais, Clima Escolar e Satisfação com a Vida

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Empatia														
2. Autocontrole	.43**													
3. Assertividade	.38**	.39**												
4. Abordagem afetiva	.44**	.36**	.35**											
5. Habilidades sociais (Total)	.76**	.74**	.72**	.72**										
6. Clima escolar (Total)	.35**	.35**	.21**	.24**	.39**									
7. Relação professor-aluno	.31**	.28**	.21**	.19**	.34**	.74**								
8. Relações entre estudantes	.30**	.29**	.13**	.24**	.33**	.72**	.44**							
9. Respeito por diversidade	.25**	.16**	.20**	.09*	.24**	.64**	.46**	.36**						
10. Engajamento estudantil	.26**	.26**	.05	.30**	.29**	.69**	.41**	.52**	.25**					
11. Clareza das expectativas	.29**	.23**	.21**	.27**	.34**	.74**	.51**	.48**	.39**	.53**				
12. Justiça das regras	.27**	.31**	.20**	.12**	.31**	.68**	.53**	.34**	.36**	.38**	.54**			
13. Segurança escolar	.18**	.21**	.11**	.10*	.21**	.73**	.49**	.45**	.41**	.38**	.51**	.42**		
14. Bullying geral	-.06	.05	-.01	-.08*	-.04	.17**	-.09*	.10*	.00	-.02	-.12**	-.05	.07	
15. Satisfação com a vida (Total)	.31**	.34**	.26**	.26**	.40**	.39**	.31**	.28**	.26**	.28**	.28**	.27**	.24**	.07

Nota. $p < .05$. ** $p < .01$.

7.4 Análises de Regressão

Em seguida, foi verificado se as variáveis de habilidades sociais, clima escolar, sexo e reprovação (se o aluno reprovou ou não) predizem o engajamento escolar (geral), por meio de regressão linear múltipla pelo método de entrada *Backward*. Por causa da multicolinearidade com as outras variáveis, foram retirados os escores totais de habilidades sociais e clima escolar da regressão. Para o modelo final, o coeficiente de *Durbin-Watson* foi calculado em 1,9, evidenciando independência entre os resíduos. Também não foram encontrados valores de VIF > 10 , sugerindo ausência de multicolinearidade entre as variáveis. Para verificar a presença de *outliers*, calculou-se a distância de *Cook* de cada caso. Haja vista que não houve valores maiores que 1, descartaram-se a presença de *outliers* prejudicando nas estimativas da regressão.

O modelo foi estatisticamente significativo ($F(9, 633) = 39,05, p < 0,001; R^2_{\text{ajustado}} = 0,35$). A Tabela 8 reporta as estimativas para os coeficientes padronizados e não padronizados. As variáveis relação professor-aluno, empatia, abordagem afetiva, bullying geral, respeito pela diversidade, histórico de reprovação e justiça das regras explicaram significativamente os desfechos. A variável Relação professor-aluno reportou o maior tamanho de efeito ($\beta = 0,24, t = 5,731, p < 0,001$). Segurança escolar e sexo, apesar de terem sido inseridas no modelo final, não foram estatisticamente significativas.

Tabela 8

Variáveis Predictoras de Engajamento Escolar

Predictores	Coeficientes não padronizados (<i>Bootstrapping sample</i>)			Coeficientes padronizados			Estatísticas de multicolinearidade
	<i>b</i>	Limite inferior	Limite superior	B	<i>t</i>	<i>P</i>	VIF
(Intercepto)	3,36	27,37	40,62	-	10,348	$< 0,001$	-
Empatia	0,75	0,49	1,04	0,22	5,806	$< 0,001$	1,38
Abordagem afetiva	0,50	0,23	0,79	0,14	3,918	$< 0,001$	1,27
Relação professor-aluno	1,14	0,71	1,58	0,24	5,731	$< 0,001$	1,79
Respeito pela diversidade	0,53	0,17	0,90	0,11	2,918	$< 0,01$	1,40
Justiça das regras	0,40	0,03	0,80	0,08	1,973	$< 0,05$	1,52
Segurança escolar	0,35	-0,03	0,73	0,07	1,875	0,06	1,46
Bullying geral	0,60	0,27	0,91	0,12	3,566	$< 0,001$	1,04
Sexo	1,46	-0,45	3,30	0,05	1,494	0,13	1,06
Reprovação	-3,16	-5,74	-0,86	-0,09	-2,749	$< 0,01$	1,05

Por fim, foi verificado se as variáveis de habilidades sociais, clima escolar e sexo predisseram a satisfação com a vida. Novamente, foi utilizado o método de regressão linear múltipla pelo método de entrada *Backward*. Foram retirados do modelo os escores totais de clima escolar e de habilidades sociais, a fim de evitar multicolinearidade entre as variáveis independentes. Para o modelo final, o coeficiente de *Durbin-Watson* foi calculado em 1,88. Não foram encontradas valores de VIF > 10 ou casos com distância de *Cook* > 1. O modelo foi estatisticamente significativo ($F(9, 633) = 23,63, p < 0,001; R^2_{\text{ajustado}} = 0,24$). A Tabela 9 reporta as estimativas para os coeficientes padronizados e não padronizados. Todas as variáveis inseridas no modelo final foram estatisticamente significativas, com exceção da Abordagem afetiva. O preditor que reportou maior tamanho de efeito foi o sexo ($\beta = 0,17, t = 4,724, p < 0,001$), sendo que ser menino esteve associado a maiores níveis de satisfação com vida.

Tabela 9

Variáveis Predictoras da Satisfação com a Vida

Predictores	Coeficientes não padronizados (Bootstrapping sample)			Coeficientes padronizados			Estatísticas de multicolinearidade
	B	Limite inferior	Limite superior	B	t	P	VIF
(Intercept)	16,52	11,63	21,69	-	7,209	< 0,001	-
Empatia	0,26	0,07	0,45	0,12	2,757	< 0,01	1,54
Autocontrole	0,26	0,08	0,45	0,12	2,855	< 0,01	1,48
Assertividade	0,19	0,01	0,35	0,08	2,067	< 0,05	1,36
Abordagem afetiva	0,15	-0,04	0,34	0,06	1,569	0,12	1,43
Relação professor-aluno	0,35	0,07	0,62	0,11	2,694	< 0,01	1,54
Respeito pela diversidade	0,36	0,11	0,62	0,11	2,892	< 0,01	1,33
Engajamento estudantil	0,27	0,07	0,49	0,09	2,364	< 0,05	1,35
Bullying geral	0,29	0,05	0,53	0,09	2,520	< 0,06	1,03
Sexo	3,27	1,92	4,79	0,17	4,724	< 0,001	1,09

8 DISCUSSÃO

A evasão e abandono escolar na educação brasileira se agravou ainda mais diante das medidas de afastamento social e da imposição do ensino remoto que se tornaram necessárias durante a pandemia da COVID-19. Na última PNAD, realizada no Brasil em 2020 antes do início da pandemia da COVID-19, 20,2% da população jovem, com idade entre 14 e 29 anos, não havia completado a educação básica (IBGE, 2020), ou seja, não havia finalizado o Ensino Fundamental, Ensino Médio ou ambos. Após a pandemia, os dados mais recentes do Censo Escolar mostraram que o número de matrículas no Ensino Médio em 2022 foi 5,3% menor do que em 2021. Segundo a SEEDUC, os dados do Censo Escolar de 2020 mostraram uma taxa de evasão de 0,2% para alunos nos Anos Finais e 0,4% no Ensino Médio (IBGE, 2021). No ano de 2021, foi estimado que 11 mil crianças e adolescentes fluminenses tenham deixado de retornar à escola (Unicef, 2021).

Foi encontrado pela literatura que o distanciamento social, o fechamento das escolas, a violência doméstica e a queda da economia foram fatores estressantes, resultando no aumento de transtornos psicopatológicos e diminuição do bem-estar em crianças e adolescentes (Mata et al., 2021). Esse cenário pode agravar ainda mais os anos finais do Ensino Fundamental, que é um período de risco para os estudantes em relação ao abandono, evasão e reprovação escolar (IBGE, 2020; 2021). Diante desses dados da educação básica brasileira, a presente pesquisa se propôs investigar alguns fatores de risco e de proteção que atuam na vida dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, este estudo teve por objetivo geral caracterizar e investigar associações entre as habilidades sociais, o clima escolar, o engajamento escolar e a satisfação com a vida dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando diferenças por gênero e histórico de reprovação. A necessidade de medidas para impedir ou conter esses riscos ocasionou na busca de fatores pessoais, relacionais e contextuais que possam ser protetivos diante do contexto estudantil.

Nessa direção, baseado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, investigou-se o engajamento escolar, que mostrou ter impacto na evasão escolar e no sucesso escolar, atuando como um fator protetivo para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes (Tarabini et al., 2019; Quin et al., 2018; Wang et al., 2011). Além disso, a satisfação com a vida dos adolescentes foi vista como um fator de proteção, aumentando a probabilidade de permanência na escola e de melhores desempenhos acadêmicos (Datu & King, 2018; López et al., 2017). A partir desses apontamentos, tem-se que as escolas podem ter uma

influência positiva no desenvolvimento integral dos alunos (Lombardi et al., 2019; Lopez et al., 2017; Wang & Degol, 2016). Somado a isso, a revisão de literatura indicou que as habilidades sociais (Achkar et al., 2019; Fonsêca et al., 2020; França-Freitas et al., 2017; Mello et al., 2019; Mihalec-Adkins & Cooley, 2019; Passareli & Silva, 2007) e o clima escolar (Aldridge et al., 2020; Coelho & Dell’Aglío, 2019; Fatou & Kubiszewski, 2018; Lombardi et al., 2019; Lester & Cross, 2015; Melo & Guerra, 2020; Tarabini et al., 2019; Voight & Hanson, 2017) são variáveis preditoras do engajamento escolar e da satisfação com a vida e, por isso, o foco do presente estudo.

A discussão é apresentada em três partes, cada uma correspondendo a um tipo de análise que foi realizada. A primeira parte tratou das comparações entre sexo e histórico de reprovação em relação aos níveis de engajamento escolar e satisfação com a vida. A segunda parte explorou as correlações entre habilidades sociais e clima escolar em relação ao engajamento escolar e a satisfação com a vida. A terceira parte discutiu os resultados das análises de regressão, que testou dois modelos de predição dos fatores protetivos, habilidades sociais e clima escolar, levando em consideração também o sexo e o histórico de reprovação, em relação as variáveis desfecho, engajamento escolar e satisfação com a vida.

8.1 Análises comparativas

8.1.1 Engajamento Escolar

8.1.1.1 Diferenças em Relação ao Sexo

No presente estudo os meninos tiveram médias significativamente maiores que as meninas no engajamento escolar como um todo, no engajamento afetivo e no engajamento agente (Tabela 4), o que não corroborou a Hipótese 1. Esses resultados são diferentes dos indicados por estudos anteriores (King, 2016; Quin et al., 2018; Wang et al., 2011), em que as meninas apresentaram maiores médias de engajamento escolar. Embora os estudos abarcando o engajamento escolar venham recebendo destaque nas áreas da psicologia e educação, a revisão de literatura realizada para este estudo encontrou poucos estudos que comparassem os sexos dos estudantes em relação às suas dimensões. Ao compararem o engajamento escolar de alunos e alunas, Wang et al. (2011) encontraram que médias das meninas foram mais altas do

que as dos meninos nas dimensões comportamental e afetivo, mas isso não se repetiu na dimensão cognitiva (Wang et al., 2011). Quin et al. (2018) encontrou que o desempenho acadêmico e o gênero feminino foram preditores positivos de indicadores de engajamento escolar. Em outro estudo, King (2016) também evidenciou que meninos apresentaram níveis mais baixos de motivação, engajamento escolar e desempenho escolar que as meninas e esse resultado foi influenciado pelas atitudes dos pares, isto é, quando os meninos tinham percepção de que seus amigos tinham comportamentos negativos em relação à escola.

Os resultados do presente estudo não mostraram diferenças significativas em relação ao engajamento comportamental e cognitivo entre os meninos e as meninas. Esse resultado se aproxima do que foi encontrando por Wang et al. (2011), que também não encontrou diferenças significativas entre meninos e meninas em relação a dimensão cognitiva – as diferenças foram encontradas em relação as dimensões emocional e comportamental. Os resultados do presente estudo podem demonstrar que a promoção do engajamento cognitivo pode ser um pré-requisito para o engajamento comportamental, como foi proposto previamente por Yi et al. (2019). Essa proposta se alinha com a visão bioecológica do desenvolvimento humano, uma vez que esses diferentes aspectos podem representar *recursos* e *forças*, que influenciam juntos processos proximais que contribuem para resultados positivos no desenvolvimento da *Pessoa* (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A partir desses achados prévios, é possível sugerir algumas hipóteses para os nossos resultados. Primeiro, a hipótese de que um dos efeitos da pandemia foi diminuir o bem-estar das meninas e, conseqüentemente, o seu engajamento escolar. Esta hipótese se apoia em estudos como Datu & King (2018), Yi et al. (2019) e Zhu et al. (2019), que demonstraram que a satisfação com a vida também pode atuar de forma protetiva, como um *recurso* para os estudantes e pode influenciar no seu grau de engajamento nas atividades relacionadas à escola. Na mesma direção, diante do contexto pandêmico, o estudo finlandês de Salmela-Aro et al. (2021) indicou que houve diminuição do engajamento escolar associada a diminuição do bem-estar acadêmico. Os resultados também mostraram que as participantes do sexo feminino tiveram tendência a uma queda moderada nas médias de engajamento escolar em relação ao sexo masculino.

Uma segunda hipótese, refere-se que os estudos da revisão de literatura feita para este estudo referem-se a um período anterior a pandemia da COVID-19. As discrepâncias podem ser explicadas pelos efeitos do isolamento social decorrentes da pandemia, que ainda estão sendo explorados pela literatura. Por fim, a terceira hipótese é de que o uso de diferentes instrumentos utilizados nas pesquisas pode explicar a diferença encontrada, sugerindo que o

engajamento escolar é um aspecto do desenvolvimento socioemocional que precisa ser ainda investigado.

8.1.1.2 Histórico de Reprovação Escolar

Em relação a reprovação, os resultados do presente estudo indicaram que os estudantes com histórico de reprovação escolar apresentaram menos engajamento escolar total, cognitivo e comportamental (Tabela 5). O presente estudo propôs um olhar voltado a reprovação, o que não foi observado diretamente por estudos prévios sobre o engajamento escolar no âmbito nacional. Nessa direção, a Hipótese 3 proposta por esse estudo foi embasada pelos resultados encontrados em pesquisas que associaram o engajamento escolar negativamente ao mau desempenho acadêmico, notas baixas e histórico de reprovação.

A revisão de literatura prévia apresentou estudos sobre o fracasso escolar como fenômeno ou sobre o mau desempenho, sendo negativamente associado ao engajamento escolar (Manzuoli et al., 2019; Quin et al., 2018). O mau desempenho acadêmico é entendido como desempenho abaixo do esperado para a idade, habilidade e potencial de um aluno (Marturano & Elias, 2016). Quin et al. (2018) analisaram a relação entre o apoio social dos professores e o desenvolvimento de cinco indicadores distintos do engajamento escolar em uma amostra de alunos australianos. Os autores sugeriram que a perda de engajamento escolar na adolescência pode ser devido a uma crescente percepção das baixas notas acadêmicas, o que se concilia com a noção de que o bom desempenho acadêmico estimula a participação e o envolvimento com a escola a longo prazo (Quin et al., 2018). Essa hipótese pode ser utilizada também ao presente estudo, visto que 17% da presente amostra apresentou ter reprovado de ano pelo menos uma vez e essa experiência é um dos fenômenos que integra o fracasso escolar. Portanto, a presença de reprovação também é capaz de desestimular a participação dos alunos (Quin et al., 2018). Embasado na visão sistêmica da TBDH, a evasão pode ser interpretada como consequente ao acúmulo de múltiplas experiências escolares ruins, incluindo o engajamento escolar prévio (Quin et al., 2018). O desempenho negativo (notas abaixo da média) atua como um fator de risco crucial para a evasão no ano seguinte (Quin et al., 2018). Enquanto o engajamento escolar atua como um fator protetivo ao abandono escolar de áreas urbanas e rurais (Manzuoli et al., 2019).

Desse modo, a presente pesquisa reforça a importância do estímulo do engajamento escolar, em especial quando os alunos apresentam histórico de notas baixas ou reprovação. No

ano de 2020, as redes da educação pública do Rio de Janeiro optaram por aprovar automaticamente os alunos por ser entendido pelas autoridades que as condições de afastamento resultantes da pandemia da COVID-19 não deveriam atrasar mais um ano de estudo dos alunos e que a aprovação automática poderia ajudar a evitar a evasão escolar no ano seguinte (Correia, 2020; SEEDUC, 2020). No ano de 2021, foi mantido esse entendimento, e, tanto nas redes municipais quanto estadual do Rio de Janeiro, os alunos foram aprovados desde que tivessem 75% de participação em atividades remotas ou presenciais (Freitas, 2021; Balieiro, 2021). Essa decisão refletiu nos níveis de aprovação e Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental no estado do Rio de Janeiro em 2021, subindo em relação ao ano de 2019: a taxa de aprovação aumentou de 88,2% em 2019 para 96,6% em 2021, o Ideb aumentou de 4,9 em 2019 para 5,1 em 2021 (Inep, 2019; 2021). Porém, a média apresentada no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) caiu de 5,52 em 2019 para 5,24 em 2021. Isto é, a aprovação automática garantiu que mais alunos fossem aprovados, mas a avaliação externa (SAEB) mostrou que o aprendizado deles diminuiu em relação aos estudantes que cursaram os anos finais antes da pandemia (Inep, 2019; 2021).

É preciso levar tal contexto em consideração ao se observar os resultados da presente pesquisa. Devido à aprovação automática, a porcentagem de alunos que apresentou histórico de reprovação passou por esse fenômeno antes da pandemia, ou seja, há pelo menos 2 anos quando a coleta de dados foi realizada. As dificuldades impostas pela pandemia e as consequências negativas da reprovação ou mau desempenho acadêmico (Coelho & Dell’Aglia, 2019; Gaspar et al., 2014; López et al., 2017; Manzuoli et al., 2019; Quin et al., 2018) podem, portanto, contribuir para a melhor compreensão dos resultados encontrados.

8.1.2 Satisfação com a Vida

8.1.2.1 Diferenças em Relação ao Sexo

Os resultados acerca das diferenças por sexo em relação à satisfação com a vida indicaram que os meninos dos anos finais do Ensino Fundamental apresentaram maiores níveis de satisfação com a vida do que as meninas. Esses achados concordaram com a segunda hipótese proposta neste estudo, sendo corroborado pela literatura (Bedin & Sarriera, 2020;

Freire & Tavares, 2011; Gaspar et al., 2019; Gonzalez-Carrasco et al., 2017; Von Soest et al., 2020). Gonzalez-Carrasco et al. (2017) atribuíram seus resultados às meninas sentirem maior sensibilidade às variações externas em virtude dos fatores biológicos e culturais (Gonzalez-Carrasco et al., 2017). Gaspar et al. (2019) encontraram níveis maiores de sintomas de ansiedade, estresse, depressão e a preocupações com a vida por parte das meninas e mais resultados e afetos positivos por parte dos meninos. Segundo a literatura, isso ocorre porque na adolescência as diferenças entre meninos e meninas se sobressaem devido as práticas de sociabilização por gênero, que valorizam uma figura feminina passiva, bondosa, obediente e que precisa atender a um padrão estético hegemônico (Gaspar et al., 2019).

Os resultados deste estudo concordam com a literatura, porém, propõe ainda hipóteses para a manutenção desse quadro durante a pandemia da COVID-19. Segundo Magson et al. (2021), os adolescentes australianos experimentaram aumento significativo nos sintomas depressivos e de ansiedade, assim como, diminuição significativa na satisfação com a vida durante a pandemia. A diferença foi pronunciada entre as meninas, isto é, elas experimentaram

maiores declínios na saúde mental do que os meninos durante a crise do COVID-19. Para Magson et al. (2021) foram destacadas as diferenças sexuais na internalização de problemas e também que as meninas são mais propensas do que os meninos a confiar em suas redes de apoio ao lidar com estressores significativos da vida. Desta forma, a mudança para o ensino online e as restrições impostas à interação social impediram as adolescentes de empregar sua estratégia de enfrentamento de problemas mais comumente usada (Magson et al., 2021).

A partir dessa pesquisa, num olhar bioecológico, pode-se sugerir que as *demandas* de gênero podem ter se tornado mais nítidas e as diferenças mais explícitas como consequência do isolamento social e das expectativas sobre as meninas terem se mantido altas mesmo durante esse período crítico. Uma segunda explicação para os resultados do presente estudo, é que a perda dessas fontes de apoio, por sua vez, pode ter contribuído para piora na saúde mental e satisfação com a vida das meninas no presente estudo. Somado a isso, por fim, outra hipótese é que mulheres e meninas estiveram mais expostas à violência de gênero, incluindo violência sexual durante a pandemia de COVID-19 (UNFPA, 2020). Vários países, como França e Brasil, relataram um aumento nos casos de violência doméstica, sendo que as crianças correm mais risco de abuso ou negligência quando moram em uma casa onde ocorre violência doméstica (Campbell, 2020).

No contexto de distanciamento social e fechamento de escolas, crianças e adolescentes se distanciaram de profissionais da educação ou outros adultos que poderiam oferecer apoio ou acolhimento, o que os tornou são uma população em maior risco de sofrer violência durante a pandemia (Guessoum et al., 2020). A partir da perspectiva bioecológica, a violência intrafamiliar, as diferenças de demandas e busca de apoio podem ser observadas como produto de um microsistema pautado na cultura patriarcal que em momentos de crise, como o período pandêmico, tende a reforçar esses valores e oprimir ainda mais a população feminina (De Antoni & Koller, 2010; Guessoum et al., 2020).

8.1.2.2 Histórico de Reprovação Escolar

Os resultados do presente estudo não demonstraram diferença significativa nos níveis de satisfação com a vida entre os alunos com ou sem histórico de reprovação escolar, o que não corroborou a hipótese 4 do presente estudo e evidências de pesquisas prévias (Coelho & Dell’Aglío, 2019; Gaspar et al., 2014; López et al., 2017). Nos resultados de Gaspar et al. (2014) foi notada uma associação negativa entre a reprovação e bem-estar subjetivo, conceito multidimensional que abarca a satisfação com a vida. No contexto chileno, López et al. (2017)

mostraram associações positivas entre bem-estar subjetivo e bom desempenho acadêmico. Segundo os autores, o bem-estar individual teve efeitos na relação entre o bem-estar social escolar e o clima escolar, também tendo impacto no desempenho escolar (López et al., 2017). Dentro do contexto brasileiro, no estudo de Coelho e Dell’Aglío (2019) foram descritos menores níveis de satisfação com a escola entre alunos que tiveram pelo menos uma reprovação em comparação com os que não reprovaram.

No entanto, os alunos no presente estudo não mostraram ser afetados pelo histórico de reprovação, discordando da quarta hipótese proposta. Uma possível explicação para nossos resultados provém de um dos achados encontrados por Gaspar et al. (2014), de que o impacto negativo do insucesso não se expôs de forma significativa nos estudantes portugueses cujos aspectos pessoais e sociais exibiam bons níveis. Os autores propuseram, então, que o bem-estar subjetivo associado aos fatores pessoais e sociais, tais como autoestima, resiliência e apoio social podem auxiliar os alunos a superar o fracasso escolar e criar novas trajetórias acadêmicas ao longo de suas vidas (Gaspar et al., 2014). Desse modo, é possível que para a amostra do presente estudo também tenha tido beneficiada da presença de habilidades sociais, como será mais diante discutido sobre as relações positivas entre as classes de habilidades sociais e a satisfação com a vida dos estudantes.

Outra justificativa pode ser a banalização da reprovação. É necessário que se acompanhe estudos futuros se esse padrão se repete e que avaliem melhor os fatores que podem ser associados a essa relação. Neste caso, observou-se simultaneamente que 75,3% dos participantes nunca foi reprovado, mostrando que um quarto desses alunos foi reprovado pelo menos uma vez. É possível que a reprovação em seu meio seja tão comum que sua vida social escolar se vê pouco ou sequer afetada, contribuindo para que sua satisfação com a vida não fosse alterada por esse fator. A naturalização do fracasso escolar foi abordada por Pinheiro et al. (2020) com alunos da região sul do Brasil e constataram não só sua naturalização, como a culpabilização do estudante no contexto. Essa abordagem diante da reprovação e fracasso escolar permite que consequências sociais negativas tenham maiores chances de acontecer (Coelho & Dell, Aglio, 2019; Gaspar et al., 2014; Negreiros et al., 2017).

Considerando o princípio de bidirecionalidade, ou seja, as características biopsicológicas da pessoa, os aspectos do ambiente imediato e remoto e os processos que ocorrem entre e dentro deles, ao longo do tempo, compreendidos como interdependentes (Bronfenbrenner & Morris, 1998), pode ser proposta a hipótese de que a pandemia da COVID-19 e seus efeitos na educação afetaram todos os alunos, de forma a nivelar seus níveis de satisfação com a vida. São precisos novos estudos para avaliar os fatores, mas a literatura

mostrou aumento significativo nos sintomas depressivos e de ansiedade, assim como diminuição significativa na satisfação com a vida durante a pandemia (Magson et al., 2021; Von Soest et al., 2020).

O aumento da convivência familiar diária causou mais conflitos, além disso, as restrições de acesso às atividades que contribuem para o bem-estar subjetivo quanto às preocupações com a doença e possível infecção foram hipóteses associadas a uma menor satisfação com a vida (Von Soest et al., 2020). Portanto, os resultados do presente estudo podem fazer com que a satisfação com a vida seja vista como fatores protetivos. López et al. (2017) já destacaram como o bem-estar subjetivo é capaz de aumentar probabilidade de permanência na escola e de melhores desempenhos acadêmicos, além de também poder contribuir para a redução da probabilidade de evasão e reprovação. Os aspectos emocionais e sociais positivos podem ter efeito para o rendimento na escola, capaz de melhorar o bem-estar do corpo discente e promover comportamento mais saudável (Berger et al., 2011).

8.2 Análises de Correlações

8.2.1 Correlação entre Engajamento Escolar, Habilidades Sociais e Clima Escolar

Houve correlações positivas entre as habilidades sociais e o clima escolar com o engajamento escolar de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, cujos resultados foram apresentados na Tabela 6. Os resultados mostraram que o engajamento escolar apresentou correlações positivas (maioria fracas e moderadas) entre os fatores das habilidades sociais, corroborando a hipótese 5. Mihalec-Adkins e Cooley (2019) encontraram uma associação positiva entre as habilidades sociais dos adolescentes e seu engajamento escolar. O engajamento escolar se mostrou como um preditor significativo tanto da autoestima quanto das habilidades sociais. O engajamento na escola, a autoestima e as habilidades sociais mostraram ser fatores de proteção significativos em relação a problemas comportamentais dos adolescentes (Mihalec-Adkins & Cooley, 2019). A hipótese dos autores pode ser utilizada para os resultados do presente estudo também, de que os adolescentes que estão mais engajados na escola têm oportunidades mais promissoras para desenvolver habilidades sociais. Essa ideia é apoiada também pelo estudo de Cardoso e Costa (2019), que considera que o desempenho competente de habilidades sociais pode ser um contraponto aos comportamentos agressivos nas relações sociais, incluindo as amorosas, posto que ao ampararem as estratégias de resolução de problemas, possibilitam um melhor manejo da raiva (Cardoso & Costa, 2019). Tal fato contribui

para que os sujeitos articulem melhor suas emoções, pensamentos e ações, sendo capazes de ter comportamentos que favorecerão suas relações a curto, médio e longo prazo (Cardoso & Costa, 2019).

Verificou-se na literatura que as habilidades sociais atuam como fatores protetivos no ambiente estudantil (Achkar et al., 2017; Fonsêca et al., 2020). Foi destacada a importância dessas características individuais e seu potencial na construção de desenvolvimento humano mais saudável (Fonsêca et al., 2020). Além do seu valor no processo educativo, por contribuírem para a superação de possíveis adversidades individuais ou sociais, são capazes de motivar jovens a dedicarem seus esforços cognitivos na consumação de exigências escolares (Fonsêca et al., 2020). As habilidades sociais contribuem para mudanças comportamentais positivas em adolescentes (Fogaça et al., 2019; Mihalec-Adkins & Cooley, 2019), inclusive a diminuição de comportamentos agressivos nas relações sociais (Cardoso & Costa, 2019). Além disso, têm sido associadas positivamente com o bom desempenho acadêmico (Achkar et al., 2017; Fernandes et al., 2018). O presente estudo concorda com esses achados e o estudo de Mihalec-Adkins e Cooley (2019) ao indicar a associação positiva entre as habilidades sociais e o engajamento escolar, com o engajamento escolar se mostrando associado com as habilidades sociais.

Houve correlações positivas entre o clima escolar e o engajamento escolar de estudantes, com exceção da dimensão bullying total, corroborando a hipótese 5. As variáveis de clima escolar e engajamento escolar se associaram na literatura em contextos internacionais, como por exemplo, no estudo espanhol de Tarabini et al. (2019), que destacou que o engajamento foi mediado pelo contexto escolar, e não era dependente só dos recursos individuais, como a força de vontade ou esforço. Além disso, os autores descreveram a existência de um “efeito escola”, capaz de explicar os diferentes tipos e graus de envolvimento escolar entre os alunos (Tarabini et al., 2019). Tal efeito diz respeito ao papel que a cultura do ambiente escolar, os mecanismos para lidar com o corpo estudantil e suas diferenças, a distribuição de atividades extracurriculares, entre outras iniciativas em resposta às necessidades dos estudantes, impactaram o engajamento (Tarabini et al., 2019). Esse efeito descrito por Tarabini et al. (2019), que pode ser analisado como processos proximais que favorecem resultados de competências no desenvolvimento dos estudantes se aproximou de dimensões do clima escolar. Manzuoli et al. (2019) ao compararem as dimensões do engajamento escolar entre alunos (idade entre 12 e 13 anos) de áreas urbanas e rurais, encontraram que a dimensão que alcançou os níveis mais baixos na pesquisa foi o engajamento cognitivo. Mais uma vez, foi reforçada a importância do microsistema escolar para o desenvolvimento individual, ressaltando a

necessidade do desenvolvimento de iniciativas implementadas pelos professores, que estimulem os estudantes a participarem ativamente no ambiente escolar. Outro estudo que concorda sobre o impacto direto do ambiente escolar no interesse que os alunos desenvolvem em aprender e em participando de propostas educacionais, Fatou e Kubiszewski (2018) constataram que a qualidade do clima escolar percebida pelos alunos explica uma alta proporção da variância no nível de engajamento nas atividades escolares.

No presente estudo, habilidades sociais e clima escolar foram observadas como fatores de proteção que se correlacionaram positivamente com a variável desfecho engajamento escolar, embora as correções tenham sido fracas e moderadas. A correlação positiva entre engajamento escolar e habilidades sociais reforça a integralidade presente na concepção bioecológica da *pessoa*, composta pelas características *demandas*, *recursos* e *força*. As habilidades sociais são um exemplo de recursos. Se tratam de características sociais, cognitivas, materiais e emocionais que o indivíduo apresenta em desenvolvimento e que podem influenciar positiva ou negativamente os processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A característica *força* diz respeito às disposições comportamentais ativas que influenciam os processos proximais e o desenvolvimento futuro do indivíduo (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O engajamento escolar pode ser entendido como um exemplo de *força*. Enquanto o clima escolar faz parte das variáveis que podem influenciar os processos proximais dos estudantes, e portanto, seu desenvolvimento positivo.

Segundo Bronfenbrenner (2006), por meio dos processos proximais que há uma reciprocidade entre indivíduo e o meio social no qual está inserido. Na concepção bioecológica, o sujeito é capaz de modelar, afetar, ampliar e potencializar o seu desenvolvimento. Desse modo, tais características e o clima o escolar juntas contribuem para uma trajetória escolar de maior sucesso e um desenvolvimento mais saudável do indivíduo (Achkar et al., 2017; Fernandes et al., 2018; Fatou & Kubiszewski, 2018; Fogaça et al., 2019; Hopson & Lee, 2011; Melo & Guerra, 2020; Mihalec-Adkins & Cooley, 2019; Tarabini et al., 2019; Voight & Hanson, 2017), devendo ser promovidas no cotidiano escolar.

8.2.2 Correlação entre Satisfação com a Vida, Habilidades Sociais e Clima Escolar

Os resultados indicaram que houve associações positivas (fracas e moderadas) entre a satisfação com vida e o total e fatores das habilidades sociais e total e dimensão do clima escolar, com exceção do bullying geral (Tabela 7), indo ao encontro da hipótese 6. O resultado de associações positivas entre as habilidades sociais com a satisfação com a vida está em

consonância com a literatura nacional prévia, como por exemplo, França-Freitas et al. (2017) mostraram um repertório elaborado de habilidades sociais, tendo associação à percepção de maior bem-estar subjetivo, podendo inclusive predi-lo e, portanto, aumentando a probabilidade de relato de afetos positivos, autoconfiança, autoestima e bom-humor, entre outros. Com base nos achados de França-Freitas et al. (2017), participantes que exteriorizaram sentimentos positivos e expressaram aprovação aos comportamentos dos demais, experienciaram maior frequência de emoções positivas, como alegria, contentamento, felicidade, amor, bem como satisfação com a vida. A expressão de pensamentos e sentimentos colabora para que conflitos sejam solucionados e melhores condições sejam criadas para o equilíbrio emocional (França-Freitas et al., 2017). Mello et al. (2019) também inferiram que quanto maior o repertório de habilidades sociais dos adolescentes, maior é a satisfação com a vida. Suas correlações encontradas confirmam que a interação com os pares se mostrou essencial para o desenvolvimento dos sujeitos e suas identidades na adolescência. Achkar et al. (2019) mostraram que estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental com melhores repertórios de habilidades sociais e que se sentem mais apoiados socialmente apresentaram melhor desempenho escolar.

O resultado de associações positivas entre o clima escolar com a satisfação com a vida corroborou a literatura sobre o clima escolar e a satisfação com a vida, que incluiu, por exemplo, o estudo australiano realizado por Aldridge et al. (2020) sobre as relações entre a satisfação com a vida, a resiliência, as experiências de bullying e o clima escolar em adolescentes australianos. Os autores propuseram que havia influência do clima psicossocial escolar sobre a melhoria dos resultados dos adolescentes e do seu curso de vida, uma vez que a satisfação com a vida dos alunos se associou positivamente às percepções de conexão escolar e ordem e disciplina em toda a escola. O estudo conduzido por Aldridge et al. (2020), como o estudo atual, denota a importância da perspectiva bioecológica sobre o desenvolvimento dos adolescentes, ao destacar o quanto o ambiente escolar influencia o desenvolvimento e a satisfação com a vida dos alunos.

O clima escolar e, mais especificamente, as relações interpessoais saudáveis tiveram um impacto positivo no bem-estar subjetivo, confirmando a importância da vida escolar no estudo chileno de Varela et al. (2019). Na sua perspectiva, o clima escolar e, mais especificamente, as relações interpessoais saudáveis tiveram um impacto positivo no bem-estar subjetivo, confirmando a importância da vida escolar. Os autores assinalaram que o clima escolar é capaz de perpassar os estudantes e, portanto, os esforços para sua melhoria também podem melhorar o bem-estar dos alunos individualmente. Dentro do contexto brasileiro, Coelho e Dell'Aglio

(2019) enfatizaram a importância de boas relações interpessoais como um aspecto central para a percepção de um bom clima escolar pelos estudantes.

No presente estudo, habilidades sociais e clima escolar foram observadas como fatores de proteção que se correlacionaram positivamente com a variável desfecho satisfação com a vida, embora as correções tenham sido fracas e moderadas. A correlação positiva entre a satisfação com a vida e as habilidades sociais reforça a importância dos *recursos* no desenvolvimento integral e saudável da pessoa. As habilidades sociais são um exemplo de recursos. Bronfenbrenner e Morris (2006) propõem que o desenvolvimento humano é processo e produto das interações sociais e acontece de maneira bidirecional, no qual a relação do indivíduo com o meio é dinâmica e reciprocamente se afetam. O desenvolvimento acontece de maneira gradual e constante, por meio de inúmeros fatores e em múltiplos níveis na interação interpessoal do indivíduo com o mundo (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Enquanto o clima escolar faz parte das variáveis que podem influenciar os processos proximais dos estudantes, e, portanto, seu desenvolvimento. Ao longo do tempo, a pessoa participa de atividades cada vez mais complexas, interagindo, influenciando e modificando o meio social em que vive, e, ao mesmo tempo, sendo afetado por esse contexto social (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Os fatores de proteção individuais, como as habilidades sociais, e contextuais (percepção de clima escolar positivo) se mostraram capazes de prevenir os efeitos dos fatores de risco no desempenho escolar e na satisfação com a vida dos alunos (Achkar et al., 2019; Mello et al., 2019; In et al., 2019).

8.3 Análises de Regressões

8.3.1 Modelo Preditivo para o Engajamento Escolar

Os resultados das análises de regressão para o engajamento escolar (Tabela 8) mostraram que 35% da sua variabilidade foi explicada pelas habilidades sociais e clima escolar, em seu conjunto. Predisseram o engajamento escolar, em ordem de importância, as variáveis relação professor-aluno, empatia, abordagem afetiva, menor presença de bullying geral, respeito pela diversidade, justiça das regras e reprovação. Corroborando a hipótese 7, com exceção da reprovação escolar, os demais preditores apresentaram uma associação positiva moderada com o engajamento escolar.

O primeiro fator de significativa importância para a predição do engajamento escolar foi relação professor-aluno, fator do clima escolar. Essa relação já havia mostrado ser

fundamental para a prevenção da evasão e a promoção do sucesso escolar (Tarabini et al., 2019), além de ter um impacto positivo direto no engajamento escolar (Engels et al., 2021; Valle et al., 2018). O engajamento comportamental especificamente foi previamente associado às relações professor-aluno (Melo & Guerra, 2020). No contexto brasileiro, Coelho e Dell’Aglío (2018) identificaram também que o apoio social dos professores foi significativo nas variações no engajamento emocional, comportamental e cognitivo. Esse impacto encontrado no presente estudo reforça a importância das relações positivas de uma díade ao favorecerem os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento positivo da pessoa (Bronfenbrenner, 1996/1979).

As habilidades sociais dos adolescentes e seu engajamento escolar já haviam sido associados positivamente na literatura (Mihalec-Adkins & Cooley, 2019). No presente estudo, outro preditor engajamento escolar foi a empatia, que se refere à identificação de problemas e sentimentos no outro e à expressão de compreensão e apoio (Del Prette & Del Prette, 2009). Embora a literatura nacional e internacional sobre empatia seja extensa, não foram encontradas pesquisas anteriores que investigassem seu impacto no engajamento escolar. No entanto, Weisz et al. (2022) realizaram uma intervenção a fim de abordar a motivação da empatia na qual constataram que o engajamento dos alunos com a intervenção teve relação com o aumento dos comportamentos pró-sociais e diminuição dos níveis de solidão e agressão. Isto é, a capacidade dos alunos de se engajarem aumentou sua motivação para serem empáticos e melhorou as relações daquele ambiente escolar. Assim, esses dados confirmam a importância das relações sociais positivas na escola para o engajamento dos alunos. Ademais, a abordagem afetiva também foi significativa na predição do engajamento escolar. A abordagem afetiva equivale ao estabelecimento de diferentes tipos de relacionamentos interpessoais e à expressão dos sentimentos suscitados por esses relacionamentos (Del Prette & Del Prette, 2009). Ao ser considerado o sucesso escolar dos estudantes, Achkar et al. (2017) encontraram que a assertividade, a abordagem afetiva e a desenvoltura social não foram habilidades cuja performance foi diferenciada entre os estudantes com baixo, médio e alto desempenho, o que demonstrou que essas habilidades sociais podem ser protetoras, sobretudo, para alunos com baixo desempenho escolar (Achkar et al., 2017). As habilidades sociais contribuem para o combate de problemas de comportamento, sendo assim, pertinentes para o bom desempenho acadêmico, relacionamento entre pares e atuando como fator de proteção no desenvolvimento (Elias & Amaral, 2016). Melo e Guerra (2020) corroboraram que escolas que promoveram relações interpessoais de alta qualidade, comunicação, coesão e sentimento de comunidade, contribuem também para um aumento do bom desempenho e melhores resultados acadêmicos.

Coelho e Dell’Aglío (2018) concluíram que as diferentes fontes de apoio social influenciam de forma distinta no engajamento escolar e em suas dimensões, porém, todas se mostraram relevantes para o engajamento escolar como um todo.

No nosso estudo, o subescala de bullying teve os itens invertidos para poder ser integrado no escore total de clima escolar. Desse modo, os resultados indicaram que a menor presença de bullying está associada a maiores níveis de engajamento escolar. Valle e Williams (2021) encontraram que alunos que possuem relações conflituosas com professores ou que se envolverem em situações de bullying tendem a apresentar menor engajamento escolar, enquanto alunos que têm relações positivas com seus professores apresentaram maior engajamento escolar. O estudo considerou que a relação positiva entre alunos e professores é capaz até mesmo de mediar e neutralizar os efeitos negativos do bullying no engajamento escolar. Nessa direção, as dimensões respeito pela diversidade e justiça de regras predisseram positivamente o engajamento escolar. Tarabini et al. (2019) descreveram a existência de um “efeito escola”, capaz de explicar os diferentes tipos e graus de engajamento escolar entre os alunos. A descrição desse efeito corresponde ao papel do ambiente escolar, os mecanismos para lidar com o corpo estudantil e suas diferenças, a distribuição de atividades extracurriculares, entre outras iniciativas em resposta às necessidades dos estudantes, impactaram o engajamento (Tarabini et al., 2019). A justiça de regras predisse positivamente o engajamento escolar no presente estudo. Previamente, o engajamento comportamental havia se relacionado positivamente com a justiça das regras, melhores relações entre professor-aluno, engajamento escolar geral e segurança na escola (Melo & Guerra, 2020). Coelho e Dell’Aglío (2019) assinalaram que as dimensões relacionamento professor-estudante, justiça das regras e relacionamento estudante-estudante tiveram o maior potencial de aumentar a satisfação dos alunos com a escola e, portanto, melhorar a experiência escolar.

Neste estudo, o histórico de reprovação foi um preditor negativo do engajamento escolar. Estudos anteriores mostraram baixos níveis de engajamento escolar tendo relação com os resultados escolares negativos (Wang et al., 2011). O desempenho negativo (notas abaixo da média) atua como um fator de risco crucial para a evasão no ano seguinte (Quin et al, 2018). Enquanto o engajamento escolar atua como um fator protetivo ao abandono escolar de áreas urbanas e rurais (Manzuoli et al., 2019). Ademais, estudantes que tiveram reprovações escolares mostraram diferenças significativas em relação aos que não reprovaram no relacionamento professor-aluno e no engajamento comportamental, emocional e geral, havendo uma sensação de pertencimento e conexão maior à escola por parte dos alunos sem histórico de reprovação (Melo & Guerra, 2020). Portanto, a presença de reprovação também é capaz de desestimular a

participação dos alunos nas atividades escolares, contribuindo para o abandono e evasão escolar (Quin et al., 2018).

A literatura demonstrou que o clima escolar tem como impacto melhores desempenhos acadêmicos, engajamento nas atividades escolares e relações interpessoais positivas (Fatou & Kubiszewski, 2018; Melo & Guerra, 2020; Tarabini et al., 2019; Voight & Hanson, 2017). Além disso, diante da melhoria do clima escolar, estudantes de níveis socioeconômicos mais baixos são capazes de evitar comportamentos problemáticos, chegando a níveis semelhantes de pares cujas famílias tinham alta renda (Hopson & Lee, 2011). De tal forma, o clima escolar positivo se mostrou capaz de neutralizar diferenças sociais. No estudo de Melo e Guerra (2020) foi encontrada uma correlação positiva e moderada entre o clima escolar e o engajamento escolar. O clima escolar teve efeito significativo positivo no engajamento, tendo sido considerado pelos autores como um de seus precursores e capaz de justificar 18% da variância de dados (Melo & Guerra, 2020). No presente estudo, como já mencionado, o clima escolar em conjunto com as habilidades sociais explicou 35% da variabilidade do engajamento escolar. A junção dessas variáveis pode ser a principal explicação para a maior porcentagem encontrada.

8.3.2 Modelo Preditivo para a Satisfação com a Vida

Os resultados das análises de regressão para a satisfação com a vida mostraram que 24% da sua variabilidade foi explicada pelas habilidades sociais e clima escolar em seu conjunto. Corroborando a hipótese 7, predisseram a satisfação com a vida, em ordem de importância, as variáveis sexo, autocontrole, empatia, relação professor-aluno, respeito pela diversidade, engajamento estudantil, menor presença de bullying e assertividade (Tabela 9). O preditor que reportou maior tamanho de efeito foi o sexo ($\beta = 0,17$, $t = 4,724$, $p < 0,001$), isto é, ser menino esteve associado a maiores níveis de satisfação com vida. O resultado de predição da satisfação com a vida a partir do sexo masculino se alinha aos estudos prévios sobre esse conceito. Houve prevalência das diferenças de gênero nos estudos de Freire e Tavares (2011), Gonzalez-Carrasco et al. (2017), Gaspar et al. (2019), Von Soest et al. (2020), Bedin e Sarriera (2020). Gonzalez-Carrasco et al. (2017), que encontraram um declínio dos níveis de bem-estar subjetivo mais acentuado e mais duradouro entre as meninas, atribuído às meninas sentirem maior sensibilidade às variações externas em virtude dos fatores biológicos e socioculturais (Gonzalez-Carrasco et al., 2017). Gaspar et al. (2019) encontraram níveis maiores de sintomas de ansiedade, estresse, depressão e preocupação por parte das meninas e mais resultados e afetos positivos por parte dos meninos. Para esses autores, isso ocorreu porque na adolescência as

diferenças entre meninos e meninas se sobressaem (Gaspar et al., 2019). Por sua vez os resultados encontrados Bedin e Sarriera (2020) e Von Soest et al. (2020) corroboraram com essa diferença entre os gêneros, mas os autores não prestaram explicações para essas diferenças. Ao longo da vida, o desenvolvimento se dá por meio de processos, que se tornam cada vez mais complexos com o amadurecimento, de interação recíproca entre aquele que está se desenvolvendo e as pessoas, ambientes e símbolos de seus ambientes (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Estes processos proximais têm efeitos no desenvolvimento ao ocorrerem de forma regular durante um período extenso de tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os processos proximais dentro e fora da escola, portanto, são afetados e afetam o contexto social onde a pessoa está inserida. Num olhar bioecológico, observa-se que as demandas de gênero impactam os desenvolvimentos de meninos e meninas. No presente estudo, pode ser visto que impactaram as meninas de forma negativa.

As habilidades sociais autocontrole e empatia foram as preditoras seguintes da satisfação com a vida. Estudos prévios encontraram relação entre autocontrole e satisfação com a vida (Achkar et al., 2019; Liang et al., 2022; Orúzar et al., 2019). Achkar et al. (2019) mostraram que adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental com melhores repertórios de habilidades sociais e que se sentem mais apoiados socialmente apresentaram melhor desempenho escolar. A hipótese formulada para tal resultado foi de que o autocontrole envolve reconhecimento e expressão emocional, além da capacidade de acalmarem a si próprios. Do mesmo modo, foi encontrado previamente que quanto maior o repertório de habilidades sociais dos adolescentes, maior é a satisfação com a vida (Mello et al., 2019). Em consonância com o encontrado pelo presente estudo também, a empatia e a satisfação com a vida já haviam se mostraram positivamente relacionadas (Doktorová et al., 2020). Foi constatado no mesmo estudo que pessoas mais empáticas alcançavam maior bem-estar pessoal (Doktorová et al., 2020). Além disso, a promoção de empatia e inteligência emocional mostrou levar a níveis mais altos de autoestima e satisfação com a vida (Guasp-Coll et al., 2020). Por fim, a assertividade foi a última classe de habilidade social a predizer significativamente a satisfação com a vida. Esse resultado condiz com o resultado encontrado por Belen (2021), que demonstrou que a satisfação com a vida pode ser correlacionada positivamente com a assertividade. Indivíduos que agem de forma assertiva demonstraram ter as características que se alinham com o bem-estar a longo prazo (Belen, 2021). A maior capacidade de se expressar dos indivíduos se associou a sentimentos de competência para lidar com problemas e se adaptar a situações de estresse. Belen (2021) também encontrou que a assertividade se correlaciona significativa e

positivamente com mindfulness, afeto positivo, satisfação com a vida, resiliência, enquanto correlações negativas foram encontradas com afeto negativo.

Nos resultados da análise de regressão, também foram verificadas dimensões do clima escolar capazes de prever a satisfação com a vida. A primeira delas foi a relação professor-aluno. De acordo com a literatura prévia, a relação entre a satisfação com a vida e o clima escolar encontrada era positiva, principalmente com relação às seguintes dimensões do clima escolar: relação professor-aluno, segurança na escola, justiça das regras e clareza das expectativas, relação entre pares (Coelho & Dell' Aglio, 2019; Lester & Cross, 2015; Varela et al., 2019). O presente estudo corroborou a importância da relação professor-aluno, além de reforçar que o clima escolar e, mais especificamente, as relações interpessoais saudáveis têm um impacto positivo no bem-estar subjetivo (Varela et al., 2019). Para Varela et al. (2019), o clima escolar é capaz de perpassar os estudantes e, portanto, os esforços para sua melhoria também podem melhorar o bem-estar dos alunos individualmente. Em relação à dimensão do respeito pela diversidade, seu impacto foi investigado antes por In et al. (2019). Os resultados do estudo mostraram que, por meio da sensação de conexão escolar, o respeito pela diversidade dentro do clima escolar impactou a satisfação com a vida dos estudantes do ensino fundamental.

Embora o engajamento escolar como um todo tenha sido observado na presente pesquisa, o engajamento estudantil também corresponde a uma dimensão integrante do clima escolar. O engajamento estudantil predisse a satisfação com a vida no presente estudo. Ambas as variáveis desfecho, satisfação com a vida e engajamento escolar, foram previamente associadas entre si (Datu & King, 2018). Segundo Datu e King (2018), a satisfação com a vida foi preditora do engajamento escolar, enquanto do mesmo modo, foram encontradas evidências de reciprocidade dos efeitos, ou seja, do engajamento escolar como preditor do bem-estar subjetivo (Datu & King, 2018). Alunos que sentem satisfação com suas vidas têm maior tendência a acreditar que podem realizar suas tarefas escolares de forma eficiente e valorizam mais essas atividades acadêmicas, portanto, sendo capazes de encontrar realização pessoal nelas. Dessa forma, a satisfação com a vida pode contribuir de forma única para os níveis subsequentes de engajamento acadêmico dos alunos. Zhu et al. (2019) encontraram resultados que concordaram com o estudo de Datu e King (2018), em que o bem-estar subjetivo e o engajamento escolar comportamental se mostraram reciprocamente preditivos ao longo do tempo. O efeito dessas variáveis e sua reciprocidade amplia a importância do estudo delas em conjuntos em estudos futuros.

A sensação de conexão com a escola e as relações positivas entre pares são consideradas indicadoras do bem-estar emocional de estudantes (Lester & Cross, 2015). Os recursos dos

adolescentes e dos seus contextos colaboram como fatores de proteção em situações de dificuldade ou de vulnerabilidade (Achkar et al., 2017; Coimbra & Fontaine, 2015). Na presente análise, a menor presença de bullying foi preditor positivo da satisfação com a vida. O resultado condiz com os resultados da literatura prévia, apoiando a ideia de que relações menos saudáveis tem um impacto negativo sobre o bem-estar subjetivo. Esse aspecto pode dar a dimensão da importância da vida escolar, o impacto das experiências escolares positivas e a contribuição das relações entre seus membros para a manutenção do bem-estar. Além disso, Valle et al. (2018) encontraram que a relação professor-aluno teve um impacto positivo direto no engajamento escolar, capaz até de mediar os efeitos negativos do bullying no engajamento escolar. Pode ser proposta a hipótese de que no presente estudo, fatores protetivos também tenham mediado efeitos negativos na satisfação com a vida.

Em resumo, através da melhoria em aspectos-chave do clima escolar, as escolas podem ser capazes de diminuir a prevalência de bullying, aumentar a resiliência e satisfação com a vida dos alunos (Aldridge et al., 2020). No presente estudo, os resultados das análises de regressão para a satisfação com a vida mostraram que 24% da sua variabilidade foi explicada pelas variáveis das habilidades sociais e clima escolar em seu conjunto. Foram encontradas porcentagens maiores em estudos anteriores que focaram na capacidade de predição do clima escolar. No estudo australiano de Aldridge et al. (2020), o clima escolar foi capaz de explicar 54% da variância na satisfação com a vida, denotando a importância da escola e seu clima nesse aspecto do bem-estar dos jovens. O modelo de Coelho e Dell’Aglío (2019) explicou 30% da variância da satisfação com a escola. Ao mesmo tempo, o presente estudo encontrou que todas as classes de habilidades sociais, exceto abordagem afetiva, foram significativas para a predição da satisfação com a vida.

Levando em consideração esses resultados, por meio da TBDH, podem ser propostos que as características bioecológicas dos alunos como as habilidades sociais, a satisfação com a vida e o engajamento escolar favorecem a promoção de um desenvolvimento mais saudável e feliz. Além disso, características positivas do contexto, como um clima escolar positivo, também beneficiam o desenvolvimento individual e, ainda, as relações interpessoais. As relações escolares positivas entre professores e alunos, relações pautadas no respeito a diversidade e menor presença do bullying predisseram engajamento escolar e satisfação com a vida. Observou-se também que dentre as habilidades sociais, empatia foi preditora tanto do engajamento escolar quanto da satisfação com a vida, devendo, portanto, ser promovida em futuras intervenções com estudantes e seus professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os dados de evasão e abandono escolar no Brasil, o presente estudo teve como objetivo caracterizar e investigar associações entre as habilidades sociais, o clima escolar, o engajamento escolar e a satisfação com a vida dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando diferenças por gênero e histórico de reprovação. Esse objetivo visou melhor compreender os fatores protetivos e que são capazes de evitar que fenômenos como a evasão ou abandono escolar ocorram.

Os resultados encontrados nas análises deste estudo mostraram que o engajamento escolar e a satisfação com a vida foram positivamente correlacionados às habilidades sociais e ao clima escolar. Da mesma forma, as classes de habilidades sociais e as dimensões do clima escolar foram capazes de prever o engajamento escolar e a satisfação com a vida. Encontrou-se que ser menina foi relacionado com menor satisfação com a vida e menor engajamento escolar. Além do sexo masculino ter sido o mais forte preditor da satisfação com a vida no modelo de regressão. A elaboração de intervenções com foco na sociabilização por gênero e que enfoquem as defasagens específicas para meninos ou meninas, bem como a diminuição de estereótipos de gênero enraizados na sociedade, podem contribuir para que meninas tenham maior engajamento escolar e satisfação com a vida. Os alunos com histórico de reprovação escolar mostraram menores níveis de engajamento escolar. Ademais, segundo o modelo preditivo, a reprovação foi um preditor negativo do engajamento escolar. A fim de evitar os fenômenos da evasão, abandono e fracasso escolar, devem ser implementadas nos anos finais do Ensino Fundamental iniciativas e programas que estimulem o envolvimento dos estudantes com o meio escolar.

Foram encontradas nas análises de regressão, que a relação entre professores e alunos, respeito a diversidade e menor presença do bullying predisseram engajamento escolar e satisfação com a vida. Observou-se também que dentre as habilidades sociais, empatia foi preditora tanto do engajamento escolar quanto da satisfação com a vida. Tais apontamentos poderão guiar futuros programas de intervenção com foco nessas dimensões, preferencialmente voltados à promoção de saúde mental.

Esta pesquisa conclui que por meio de propostas de melhoria em aspectos-chave do clima escolar e habilidades sociais, as escolas podem ser capazes de aumentar o engajamento escolar e satisfação com a vida dos alunos. Essas variáveis por sua vez podem ter efeitos positivos. O engajamento escolar impacta a evasão escolar e o sucesso escolar, sendo um fator protetivo para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes (Tarabini et al, 2019; Quin et al., 2018; Wang et al., 2011). A satisfação com a vida também pode atuar como

um recurso para os estudantes, uma vez que pode influenciar no seu grau de engajamento nas atividades relacionadas à escola (Datu & King, 2018; Yi et al., 2019; Zhu et al., 2019). Pode ser pensada também como preventiva dos problemas estudantis, como baixo desempenho, reprovação, evasão e abandono escolar (Berger et al., 2011; López et al., 2017).

O presente estudo teve limites. O primeiro limite diz respeito sobre a possibilidade de generalização dos resultados. Devido a amostra ter sido selecionado por conveniência e constituída por estudantes de escolas públicas de uma única cidade do Estado do Rio de Janeiro, esses resultados não podem ser generalizados para a população brasileira. Outra limitação é o delineamento transversal. Um estudo longitudinal poderia oferecer uma compreensão mais completa sobre as características da amostra e dos impactos dos fatores estudados. Em terceiro, todos os instrumentos respondidos pelos participantes eram de autorrelato, portanto, o estudo conta apenas com a percepção dos alunos de seu ambiente escolar e suas vidas. Por fim, os modelos preditivos explicaram 35% e 24% da variabilidade do engajamento escolar e da satisfação com a vida, respectivamente. Esses coeficientes de determinação são significativos, mas o que sugerem que outras variáveis além das habilidades sociais e clima escolar podem influenciar tais desfechos, devendo ser investigadas em futuros estudos. Não pode ser ignorado o fato desses dados terem sido coletados no primeiro semestre do ano de 2022, isto é, 2 anos após o início da pandemia da COVID-19. Também foi o primeiro ano em que as atividades escolares retornaram ao regime presencial completamente após o ano de 2020, tanto no município em questão quanto na maior parte do país. Posto que o presente estudo aborda variáveis acerca do microsistema escolar, aspectos encontrados neste estudo podem ter sido impactados pelas políticas públicas implementadas durante a pandemia, como por exemplo, a aprovação automática, que foi decretada no ano de 2020, por ser entendido pelas autoridades que as condições de afastamento resultantes da pandemia da COVID-19 não deveriam atrasar mais um ano de estudo dos alunos e que a reprovação poderia causar um aumento da evasão escolar (Correia, 2020; SEEDUC, 2020). Outro fator, foi o distanciamento social e o fechamento das escolas como medida de contenção do vírus, tornando necessário o uso do Ensino Remoto Emergencial (ERE), chancelado pelo Ministério da Educação (MEC). Ao se considerar a repercussão dessas medidas no desenvolvimento das crianças e jovens, a relevância da empatia e da relação professor-aluno encontrada nas análises de regressão tanto na predição do engajamento escolar quanto na satisfação com a vida pode ser melhor compreendida.

Futuros estudos poderão propor ampliação da amostra, tanto em quantidade quanto realizando a coleta de dados em diferentes tipos de colégios, particulares ou de aplicação, além dos públicos. Considerando a importância que a relação professor-aluno mostrou nos

resultados, futuras pesquisas poderão investigar as influências do mesossistema família-escola e do apoio social no engajamento escolar e na satisfação com a vida, além de poderem coletar dados mais completos das variáveis do estudo ao contarem com outros informantes, como professores, pares e pais.

REFERÊNCIAS

- Achkar, A. M. N. E., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392017021311151>
- Achkar, A. M. N. E., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2019). Satisfação com a Vida e Desempenho Escolar de Estudantes do Ensino Fundamental. *Psico-USF*, 24, 323-335. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240209>
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2020). Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 23(1), 129-150. doi: <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9>
- Amparo, D. M. D., Galvão, A. C. T., Cardenas, C., & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 69-88. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100006>
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *The Journal of school health*, 79(9), 408–415. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Balieiro, R. (2021, 16 de dezembro). Rio só irá reprovar estudantes que não tiverem 75% de presença. *Band Rio*. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/rio-de-janeiro/noticias/rio-so-ira-reprovar-estudantes-que-nao-tiverem-75-de-presenca-16466263>
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: Prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>
- Bedin, L. M., & Sarriera, J. C. (2020). *O bem-estar infantil: Direitos das crianças e satisfação com seus contextos de vida*. Porto Alegre: Ideograf.
- Belen, H. The Impact of Mindfulness and Assertiveness on Well-being: A Structural Equation Modeling Analysis. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(60), 147-160. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/61022/906152>

- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>
- Bolsoni-Silva, A. T., Verdu, A. C. M. A., Carrara, K., Melchiori, L.G. E., Leite, L. P., & Calais, S. L. (2013). Ampliando comportamentos pró-éticos dos alunos: Relato de pesquisa e intervenção com educadores do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 21(2), 348-359. doi: <https://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-04>
- Bronfenbrenner, U. (1996/1979). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). pp. 257 – 267. Porto Alegre: ARTMED.
- 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* (Vol. 1, 5a ed., 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, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Campbell A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International. Reports*, 2, 100089. doi: <https://doi.org/10.1016/j.fsir.2020.100089>
- Campos, J. R., Prette, Z. A. P. D., & Prette, A. D. (2018). Relações entre depressão, habilidades sociais, sexo e nível socioeconômico em grandes amostras de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34. doi: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3446>
- Campos, L. V., Schmitt, J. C., & Justi, F. R. dos R. (2020). Um panorama sobre engajamento escolar: Uma revisão sistemática: An overview of school engagement: A systematic review. *Revista Portuguesa De Educação*, 33(1), 221–246. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.18145>
- Cardoso, B. L. A., & Costa, N. (2019). Marital social skills and marital satisfaction of women in situations of violence. *Psico-USF*, 24(2), 299-310. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240207>
- Coelho, C. C. A., & Dell’Aglío, D. D. (2018). Engajamento escolar: Efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 621-629. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018038539>

- Coelho, C. C. A., & Dell’Aglío, D. D. (2019). Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de ensino médio. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 248-264. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p265-281>
- 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-Guizzo; M. F, Wagner; & V. B. R, Leme (Orgs.), *Habilidades sociais: Diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática* (pp. 186-220). Novo Hamburgo, RS: Sinopsys.
- Comodo, C. N., Prette, A. D., & Prette, Z. A. P. D. (2017). Intergeracionalidade das habilidades sociais entre pais e filhos adolescentes. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 33. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e33311>
- Correia, B. H. (2020, 15 de outubro). Secretaria de Educação diz que aprovação automática pode evitar a evasão escolar em 2021. *GI*. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/10/15/secretaria-de-educacao-diz-que-aprovacao-automatica-pode-evitar-a-evasao-escolar-em-2021.ghtml>
- Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of school psychology*, 69, 100-110. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>
- De Antoni, C., & Koller, S. H. (2010). Uma família fisicamente violenta: uma visão pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, 18(1), 17-30. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751435003>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575. Disponível em: https://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener_1984.pdf
- Doktorová, D., Hubinská, J., & Masár, M. (2020). Finding the Connection between the Level of Empathy, Life Satisfaction and Their Inter-Sex Differences. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(4), 01-15. doi: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/330>

- Elias, L. C. D. S., & Amaral, M. V. (2016). Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. *Psico-USF*, 21, 49-61. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210105>
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and instruction*, 75, 101485. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Falcão, A. O., Leme, V. B. R., & Morais, G. A. (2018). Autoeficácia acadêmica e seus preditores ao final do ensino fundamental. *Revista da SPAGESP*, 19(2), 34-48. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702018000200004&lng=pt&tlng=pt
- Falcão, A. O., Leme, V. B. R., & Morais, G. A. (2021). Autoeficácia, habilidades sociais e clima escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia da Educação*, (52), 33-43. doi: <http://dx.doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p33-4>
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement?. *Social Psychology of Education*, 21(2), 427-446. doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x>
- Fernandes, L. M., & Leme, V. B. R. (2014). Transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: A importância das habilidades sociais e do apoio social dos estudantes. In L. Campos. (Org.). *Resiliência e Habilidades sociais: Reflexões acerca das suas articulações e seus desdobramentos na escola e na vida* (pp. 41-62). Curitiba: Appris.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>
- Fogaça, F. F. S., Tatmatsu, D., Comodo, C. N., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2019). O Desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência como ápice comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 21(2), 217-231. doi: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v21i2.1162>
- Fonsêca, P. N., Silva, M. C., Couto, R. N., Silva, P. G. N., & Santos, J. L. F. (2020). Engajamento escolar e sua relação com as forças de caráter dos adolescentes. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(1), 164-183. Disponível em: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/638>

- França-Freitas, M. L. P. D., Prette, A. D., & Del Prette, Z. A. (2017). Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. *Psico-USF*, 22, 1-12. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220101>
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 38, 184-188. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003>
- Freitas, C. (2021, 16 de dezembro). Especialistas comentam sobre 'aprovação automática' em escolas do Rio. *O Dia*. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/12/6299386-especialistas-comentam-sobre-aprovacao-automatica-em-escolas-do-rio.html>
- Gaspar, T., Rebelo, A., Mendonça, I., Albergaria, F., & Matos, M. (2014). Subjective wellbeing and School Failure in children and adolescents: Influence of psychosocial factors. *International Journal of Development Research*, 4(11), 2194-2199. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37306
- Gaspar, T., Tomé, G., Gómez-Baya, D., Guedes, F., Cerqueira, A. & Matos, M. (2019). O bem-estar e a saúde mental dos adolescentes portugueses. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(1), 17-27. Disponível em: <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/2626/2839>
- Gomes, C. L., & Lima, L. C. A. (2013). Ensino Médio para todos: Oportunidades e desafios. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (238), 745-769. doi: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000300006>
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. *Journal of Happiness studies*, 18(1), 63-88. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1>
- Guasp-Coll, M., Navarro-Mateu, D., Giménez-Espert, M. D. C., & Prado-Gascó, V. J. (2020). Emotional intelligence, empathy, self-esteem, and life satisfaction in Spanish adolescents: regression vs. QCA models. *Frontiers in Psychology*, 11, 1629. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01629>
- Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., & Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and

- lockdown. *Psychiatry research*, 291, 113264. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113264>
- Holst, B. (2014). Evidências de validade da escala de clima escolar Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) no Brasil. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7017/1/000464975-Texto%2bParcial-0.pdf>
- Holst, B., Weber, J. L., Bear, G., & Macedo Lisboa, C. S. (2016). Brazilian cross-cultural adaptation and content validity of the Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S). *RELIEVE: Revista Electronica de Investigacion Y Evaluacion Educativa*. doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.6459>
- Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2221-2229. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.006>
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- INEP (2019). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/divulgacao_regioes_ufs_ideb_2019.zip
- INEP (2021). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/divulgacao_regioes_ufs_ideb_2021.zip
- Instituto Brasileiro de Geografia, Estatística. Coordenação de População, & Indicadores Sociais. (2021a). *Censo Escolar*. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/pesquisa/13/5908>
- Instituto Brasileiro de Geografia, Estatística. Coordenação de População, & Indicadores Sociais. (2019). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019* (No. 40). IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=210168>
- Instituto Brasileiro de Geografia, Estatística. Coordenação de População, & Indicadores Sociais. (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação*:

2019. IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>
- Instituto Brasileiro de Geografia, Estatística. Coordenação de População, & Indicadores Sociais. (2021b). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Segundo Trimestre de 2021*. IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2021_2tri.pdf
- In, H., Kim, H., & Carney, J. V. (2019). The relation of social skills and school climate of diversity to children's life satisfaction: The mediating role of school connectedness. *Psychology in the Schools*, 56(6), 1023-1036. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.22247>
- Justi, F. R. R.; Veiga, F. H., & Silveira, M. E. (2021). Adaptação para o brasil da escala envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadrimensional (EAE-E4D) - Versão Ensino Fundamental (VEF). In: J. F. Salles; A. L. Navas. (Orgs.). *Avaliação da linguagem oral, escrita e de habilidades relacionadas* (pp. 223-230). São Paulo: Vetor.
- King, R. B. (2016). Gender differences in motivation, engagement and achievement are related to students' perceptions of peer—but not of parent or teacher—attitudes toward school. *Learning and Individual Differences*, 52, 60-71. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.006>
- Leme, V. B. R., Valentini, F., Campos, J. R., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2017). Psychometric properties of the brief version of the Social Skills Inventory for adolescents. *The Spanish journal of psychology*, 20. doi: <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.29>
- Liang, S., Dong, M., Zhao, H., Song, Y., & Yang, A. (2022). Mindfulness and life satisfaction: The moderating effect of self-control and the moderated moderating effect of resilience. *Personality and Individual Differences*, 185, 111241. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111241>
- Liebenberg, L. (2020). Reconsidering interactive resilience processes in mental health: Implications for child and youth services. *Journal of Community Psychology*, 48(5), 1365-1380. doi: <https://doi.org/10.1002/jcop.22331>
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M. and Vernice M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high school students. *Frontiers in Psychology*, 10, 2482. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>

- López, V., Oyanedel, J. C., Bilbao, M., Torres, J., Oyarzún, D., Morales, M., ... & 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, 1189. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01189>
- Machado, S. F., Alves, S. H. D. S., & Caetano, P. F. (2020). Relação entre habilidades sociais, estresse, idade, sexo, escola e série em adolescentes. *Fractal: Revista de Psicologia*, 32, 210-217. doi: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/39792
- Magson, N. R., Freeman, J. Y., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L., & Fardouly, J. (2021). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of youth and adolescence*, 50(1), 44-57. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- Maia, A. C. B., Navarro, C., & Maia, A. F. (2011). Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicologia da Educação*, 32(1), 25-46. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/39178/26535>
- Marturano, E. M., & Elias, L. C. D. S. (2016). Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, 123-139. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44617>
- Masten, A.S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory and Review*, 10(1), 12-31. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Mata, A. A. da, Silva, A. C. F. L. e, Bernardes, F. de S., Gomes, G. de A., Silva, I. R., Meirelles, J. P. S. C., Soares, L. G., Garcia, L. P. C., Ferreira, M. B. S., Bernardes, P. de S., & Bechara, L. de S. (2021). Impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 6901–6917. doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-466>
- Melo, M., & Guerra, C. (2020). Clima de escola e envolvimento de estudantes do 3º ciclo do ensino básico. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 37-56. doi: <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27611>
- Mello, L. T. N., Trintin-Rodrigues, V., & Andretta, I. (2019). Relation between social skills and life satisfaction by adolescents and use of applications for

- communication. *Quaderns of Psicologia*, 21(1). doi:<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1463>
- Mihalec-Adkins, B. P., & Cooley, M. E. (2019). Examining individual-level academic risk and protective factors for foster youth: School engagement, behaviors, self-esteem, and social skills. *Child & Family Social Work*. doi: <https://doi.org/10.1111/cfs.12681>
- Negreiros, F., Silva, C. F. C., Sousa, Y. L. G., & Santos, L. B. (2017). Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. *Psicologia em Pesquisa*, 11(1), 1-2. doi: <https://doi.org/10.24879/201700110010066>
- Noltemeyer, A. L., & Bush, J. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34(2), 474-487. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312472758>
- Orúzar, H., Miranda, R., Oriol, X., & Montserrat, C. (2019). Self-control and subjective-wellbeing of adolescents in residential care: The moderator role of experienced happiness and daily-life activities with caregivers. *Children and Youth Services Review*, 98, 125-131. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.12.021>
- Passareli, P. M., & Silva, J. A. D. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(4), 513-517. doi:<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000400010>
- Pinheiro, S. N. S., Couto, M. L. D. O., Carvalho, H. C. W. D., & Pinheiro, H. S. (2020). Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural?. *Fractal: Revista de Psicologia*, 32, 82-90. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5698>
- Preto, N. G. (2011). Transformação do sistema familiar na adolescência. In B. Carter, & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 223-230). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Quin, D., Heerde, J. A., & Toumbourou, J. W. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of school psychology*, 69, 1-15. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.003>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer Science + Business Media. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Rio de Janeiro (2020). RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5879, de 13 de out de 2020. *Estabelece de forma excepcional normas complementares para a organização e reestrutura de*

- oferta dos cursos de ensino fundamental e médio, no ano letivo de 2020*. Rio de Janeiro, RJ.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81-104. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajärvi, L. (2021). Adolescents' Longitudinal School Engagement and Burnout Before and During COVID-19—The Role of Socio-Emotional Skills. *Journal of research on adolescence*, 31(3), 796-807. doi: <https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Sarriera, J. C., Saforcada, E., Tonon, G., de La Vega, L. R., Mozobancyk, S., & Bedin, L. M. (2012). Bienestar subjetivo de los adolescentes: um estudio comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 273-280. doi: <https://doi.org/10.5093/in2012a24>
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., & Giacomoni, C. H. (2014). Avaliação de bem-estar subjetivo em adolescentes. Em *Avaliação em Psicologia Positiva* (pp. 69 – 84). Artes Médicas Editora.
- Silveira, M. E. D., & Justi, F. R. D. R. (2018). Engajamento escolar: adaptação e evidências de validade da escala EAE-E4D. *Psicologia: Teoria e Prática*, 20(1), 110-125. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n1p110-125>
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. doi: <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Teixeira, C. M., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Assertividade: uma análise da produção acadêmica nacional. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 18(2), 56–72. doi: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v18i2.883>

- Unicef, Brasil. (2021). Rio de Janeiro enfrenta evasão escolar: Busca Ativa Escolar já reconduziu mais de 11 mil estudantes às salas de aulas neste ano. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/rio-de-janeiro-enfrenta-evasao-escolar-busca-ativa-escolar-ja-reconduziu-mais-de-11-mil-estudantes-as-salas-de-aula>
- United Nations Population Fund (UNFPA) (2020). Covid-19: resumo técnico proteção da saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos e promoção da igualdade de gênero. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/covid19_olhar_genero.pdf
- Valle, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Peixoto, E. M., & Williams, L. C. D. A. (2018). Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35, 411-420. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400008>
- Valle, J. E., & Williams, L. C. D. A. (2021). Engajamento Escolar: Revisão de Literatura Abrangendo Relação Professor-Aluno e Bullying. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37. doi: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37310>
- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12(6), 2095-2110. doi: <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09631-9>
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology / INFAD Revista de Psicología*, 1(1),441-450. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/10032>
- Viñas, F., Casas, F., Abreu, D. P., Alcantara, S. C., & Montserrat, C. (2019). Social disadvantage, subjective well-being and coping strategies in childhood: The case of northeastern Brazil. *Children and Youth Services Review*, 97, 14-21. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.012>
- Voight, A., & Hanson, T. (2017). How Are Middle School Climate and Academic Performance Related across Schools and over Time? REL 2017-212. *Regional Educational Laboratory West*. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED572366>

- Von Soest, T., Bakken, A., Pedersen, W., & Sletten, M. A. (2020). Life satisfaction among adolescents before and during the COVID-19 pandemic. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. doi: <https://doi.org/10.4045/tidsskr.20.0437>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2014). Staying engaged: knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8, 137–143. doi: <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educ Psychol Rev.* 28, 315–352. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Weisz, E., Chen, P., Ong, D. C., Carlson, R. W., Clark, M. D., & Zaki, J. (2022). A brief intervention to motivate empathy among middle school students. *Journal of Experimental Psychology: General*. doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/xge0001249>
- Yi, H., Tian, L., & Huebner, E. S. (2019). Mastery goal orientations and subjective well-being in school among elementary school students: The mediating role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00431-x>
- Zolkoski, S.M; & Bullock, L.M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review Journal*, 34(1), 2295-2303. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.08.009>
- Zhu, X., Tian, L., Zhou, J., & Huebner, E. S. (2019). The developmental trajectory of behavioral school engagement and its reciprocal relations with subjective well-being in school among Chinese elementary school students. *Children and Youth Services Review*, 99, 286-295. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.01.024>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário com informações sociodemográficas

1) Informações gerais

Este questionário tem como objetivo saber como você avalia a sua satisfação com a escola, sua família, seus amigos e com o lugar em que você vive, 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. Não se trata de um teste de avaliação psicológica e, portanto, **não existem respostas certas ou erradas**. O que importa é que você responda com sinceridade a todas as questões. As suas respostas serão apenas utilizadas para fins de pesquisa, sendo **garantido o seu anonimato e confidencialidade**. Leia com atenção cada uma das afirmações e as opções de resposta disponíveis. Depois, basta **assinalar com um “X”** as alternativas que melhor se adequam ao seu caso pessoal. Em caso de engano na resposta a uma questão, pode riscar e assinalar a sua opção definitiva. Se surgirem dúvidas, pode pedir ajuda para mim, levando o braço ou me chamando. Ao terminar, por favor, verifique se respondeu a todas as perguntas. A sua colaboração é da máxima importância para o prosseguimento do estudo. Agradeço a sua disponibilidade!

1. Dados do participante:

A seguir, indique as seguintes informações sobre você:

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____anos.

1.3 Sexo: () feminino () masculino

1.4 Qual é a sua cor:

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

1.6 Nome da escola: _____Ano: 6º () 7º () 8º () 9º ()

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 -	<input type="checkbox"/> Primo (a) Quantos? _____
	<input type="checkbox"/> Outros. Quem? _____

2.3 Informe a escolaridade do (a) chefe da família. Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio. A pessoa é: _____

Nomenclatura	
<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 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"/>	Superior completo (terminou curso superior)

Qual é a profissão do (a) chefe de família? _____

APÊNDICE B– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- 1) Seu (sua) filho (a) está sendo convidado para participar, como voluntário (a) da pesquisa “Relações interpessoais, desenvolvimento socioemocional e promoção de saúde mental de estudantes e professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental”.
- 2) Esta pesquisa está sob responsabilidade da psicóloga Vanessa Barbosa Romera Leme (CRP 45287), professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
- 3) O objetivo da pesquisa é saber sobre a satisfação do (a) seu (sua) filho (a) com a escola, sua família, seus amigos e com o lugar em que vive, 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.
- 4) Seu (sua) filho (a) foi selecionado por frequentar o 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares e a participação do (a) seu (sua) filho (a) não é obrigatória.
- 5) A participação do seu (sua) filho (filha) consistirá em responder a um questionário, com duração de cerca de 60 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.
- 6) 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.
- 7) Considerando a possibilidade dos riscos apontados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização:
 - a) 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;
 - b) 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;
 - c) 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.
- 8) 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.
- 9) 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.

- 10) 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).
- 11) 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.
- 12) 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 466/2012 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação do Município de Maricá. Endereço: Rua Barcelar da Silva Bezerra, 105. Centro. Maricá, RJ. CEP: 24.900-000. Tel: (21) 2637-8817.

Vanessa Barbosa Romera Leme - CRP: 45287

Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro.
CEP: 20550.900. Telefones: (21) 2334-0234; (21) 99806-9526; e-mail:
vanessaromera@gmail.com

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 satisfação escolar e bem-estar. 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 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 ou à Secretaria de Educação do Município de Maricá. Endereço: Rua Barcelar da Silva Bezerra, 105. Centro. Maricá, RJ. CEP: 24.900-000. Tel: (21) 2637 8817.

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

- 1) Você está sendo convidado (a), como voluntário (a) a participar da pesquisa “Relações interpessoais, desenvolvimento socioemocional e promoção de saúde mental de estudantes e professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental”.
- 2) Nesta pesquisa pretendemos saber como você avalia a sua satisfação com a escola, sua família, seus amigos e com o lugar em que você vive, 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 a satisfação escolar e o bem-estar ao final 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 60 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 cópias 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 N° 466/2012 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 ou à Secretaria de Educação do Município de Maricá. Endereço: Rua Barcelar da Silva Bezerra, 105. Centro. Maricá, RJ. CEP: 24.900-000. Tel: (21) 2637 8817. Vanessa Barbosa Romera Leme (CRP: 45287). Tel.: (21) 99806-9526; e-mail: vanessaromera@gmail.com