



Psicologia e Educação

# Efeitos de um treinamento de habilidades sociais sobre o clima escolar


Giselle Glória B. dos Santos<sup>1</sup>

 <http://orcid.org/0000-0001-6738-3059>

Adriana B. Soares<sup>1</sup>

 <http://orcid.org/0000-0001-8057-6824>

Rafael V. S. Bastos<sup>2</sup>

 <http://orcid.org/0000-0003-2444-6982>

**Para citar este artigo:** Santos, G. G. B. dos, Soares, A. B., & Bastos, R. V. S. (2021). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais sobre o clima escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(2), 1–23.

**Submissão:** 30/06/2020

**Aceite:** 16/04/2021



Este artigo está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição–Não Comercial 4.0 Internacional.

1 Universidade Salgado de Oliveira (Universo), Niterói, RJ, Brasil.

2 Universidade São Francisco (USF), São Paulo, SP, Brasil.

### Resumo

Estudos apontam que o desenvolvimento de habilidades sociais pode interferir no comportamento dos alunos e por consequência no ambiente, favorecendo o clima escolar e a aquisição do conhecimento. Dessa forma, esta pesquisa objetivou identificar os efeitos de um THS no clima escolar. Participaram 21 estudantes do nono ano do ensino fundamental (11 do grupo experimental e dez do grupo controle) com idades entre 14 e 16 anos ( $MD = 14,38$ ;  $DP = 1,07$ ). Os instrumentos utilizados foram: Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes e a Escala de Clima da Escola de Delaware–Estudante. Realizaram-se dez sessões, com encontros semanais de 50 minutos. Para análise de dados, utilizaram-se os testes  $\rho$  de Spearman, Wilcoxon e Mann–Whitney para amostras independentes. Observaram-se correlações positivas de moderada a forte entre os fatores das habilidades sociais e as dimensões do clima para todos os participantes do grupo intervenção. No grupo controle, identificaram-se correlações negativas e positivas.

**Palavras-chave:** habilidades sociais; clima escolar; THS; estudantes; ensino fundamental.

## EFFECTS OF SOCIAL SKILLS TRAINING ON SCHOOL CLIMATE

### Abstract

Studies point out that the development of social skills can interfere in the students' behavior and consequently in the environment, favoring the school climate and the acquisition of knowledge. Thus, this research aimed to identify the effects of a THS on the school climate. 21 students from the 9th grade of elementary school participated (11 from the experimental group and 10 from the control group) aged between 14 and 16 years ( $MD = 14.38$ ;  $SD = 1.07$ ). The instruments used were: Inventory of Social Skills for Adolescents and the Climate Scale of the Delaware Student School. Ten sessions were held, with weekly meetings of 50 minutes. For data analysis, the tests were used: Spearman's  $\rho$ , Wilcoxon and Mann–Whitney for independent samples. There were positive correlations of moderate to strong between the factors of social skills and the dimensions of the climate for all participants in the intervention group. In the control group, negative and positive correlations were identified.

**Keywords:** social skills; school climate; THS; students; elementary school.

## EFFECTOS DE LA CAPACITACIÓN EN HABILIDADES SOCIALES SOBRE EL CLIMA ESCOLAR

### Resumen

Los estudios señalan que el desarrollo de habilidades sociales puede interferir en el comportamiento de los estudiantes y consecuentemente en el entorno, favoreciendo el clima escolar y la adquisición de conocimientos. Por lo tanto, esta investigación tuvo como objetivo identificar los efectos de un THS en el clima escolar. Participaron 21 alumnos de 9º de primaria (11 del grupo experimental y diez del grupo control) con edades comprendidas entre 14 y 16 años ( $DM = 14,38$ ;  $DT = 1,07$ ). Los instrumentos utilizados fueron: Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes y Escala de Clima de la Escuela de Delaware-Estudiantes. Se realizaron diez sesiones, con reuniones semanales de 50 minutos. Para el análisis de los datos se utilizaron las pruebas: *r* de Spearman, Wilcoxon y Mann-Whitney para muestras independientes. Hubo correlaciones positivas de moderadas a fuertes entre los factores de habilidades sociales y las dimensiones del clima para todos los participantes en el grupo de intervención. En el grupo de control se identificaron correlaciones negativas y positivas.

**Palabras clave:** habilidades sociales; clima escolar; THS; estudiantes; enseñanza fundamental.

### 1. Introdução

Diferentes autores têm buscado desenvolver pesquisas com o foco na compreensão e no desenvolvimento do clima escolar (Bear et al., 2016; Cornejo & Redondo, 2001; Yang, Chang, & Ma, 2020), uma vez que a qualidade deste pode ser melhorado por meio de intervenções (Vinha et al., 2016). Segundo Vinha et al. (2016), para se realizar uma análise consistente do clima, inicialmente é preciso identificar uma necessidade compartilhada na escola. Os integrantes da comunidade escolar precisam aderir ao processo e estar dispostos a se envolver nos projetos em curto, médio e longo prazos. A melhoria da escola requer ação coordenada e sustentada, e esforços intencionais para promover climas de aprendizagem que proporcionem o desenvolvimento sociomoral, emocional e intelectual dos estudantes. Dessa forma, a reforma do clima escolar baseia-se em quatro objetivos centrais sobrepostos que promovem o respeito na escola: a criação de comunidades democráticas, a promoção de apoio aos alunos e professores, a garantia de uma escola segura e o estímulo à participação estudantil. Segundo Treviño (2010), o

clima escolar pode ser melhorado quando há bons relacionamentos com colegas e professores, senso de pertencimento, semelhança e paz de espírito na relação com seus pares. Não há consenso na literatura sobre a definição de clima escolar. Utilizou-se o conceito de clima escolar como sendo “a percepção dos indivíduos (estudantes, pais, professores/funcionários) acerca da qualidade e da consistência das interações pessoais que envolvem a comunidade escolar” (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997, p. 322). O conceito de clima escolar constitui-se em diferentes dimensões, tais como: aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento. No entanto, ressalta-se que, para se obter conhecimento sobre o clima escolar, é necessário investigar o conjunto de percepções dos integrantes em relação à instituição, o que pode oportunizar à escola uma expansão do conhecimento sobre sua realidade, a fim de se desenvolverem propostas de intervenção (Colombo, 2018). Além disso, a qualidade de vida escolar e o bem-estar dos estudantes estão relacionados ao clima da escola, sendo esse um conceito central para o planejamento e a implementação de estratégias que possam promover a melhoria desse ambiente (Vinha et al., 2016).

A percepção dos estudantes sobre o clima escolar foi objeto de investigação de Vinha et al. (2018). Esse estudo buscou identificar diferenças entre as instituições pesquisadas e as dimensões do clima que são percebidas como positivas, negativas ou neutras. Para a realização do estudo, foi elaborado e aplicado um questionário com a capacidade de avaliar o clima escolar em 566 alunos do sétimo ao nono ano de quatro escolas públicas, além de observações em duas dessas escolas. Como principais resultados, identificou-se que, de forma geral, as percepções dos alunos sobre o clima escolar se dividiram entre as posições neutra (47,6%) e positiva (48,1%), e apenas 4,3% o consideraram negativo. As dimensões observadas como mais positivas foram associadas à intimidação entre alunos, às regras, às relações sociais e aos conflitos. As dimensões consideradas menos positivas foram: as relações da escola com a família e a infraestrutura.

Outra pesquisa desenvolvida por Vinha et al. (2016) objetivou construir e testar instrumentos para avaliar o clima escolar em alunos, docentes e gestores, assim como elaborar e desenvolver em duas escolas públicas de ensino fundamental II um projeto de intervenção buscando a melhoria da convivência. A intervenção foi constituída após o diagnóstico do clima dessas escolas e realizada nas seguintes etapas: inclusão de uma disciplina semanal na grade horária dos estudantes, im-

plantação de procedimentos para mediação de conflitos, propostas de protagonismo juvenil e formação continuada dos profissionais da instituição escolar. Para a avaliação do programa, realizou-se uma análise qualitativa por triangulação dos dados coletados, utilizando um questionário semiestruturado aplicado aos profissionais que integraram essa pesquisa. Os resultados desse estudo forneceram subsídios teóricos e evidenciaram a validade de estudar e planejar coletivamente o convívio na escola, debatendo sobre os principais desafios e as melhores propostas de intervenção.

A relação entre as percepções dos alunos sobre as competências socioemocional, clima escolar e experiência com a vitimização do *bullying* foi objeto da investigação realizado por Yang et al. (2020). Também foram objetos de análise os efeitos moderadores multiníveis das percepções dos alunos sobre o clima escolar, o gênero e os níveis escolares (ensinos fundamental e médio) na associação entre as competências da aprendizagem socioemocional e a vitimização do *bullying*. Participaram da pesquisa 23.532 alunos (da quarta à 12ª série) de 90 escolas em Delaware, nos Estados Unidos. Os resultados apontaram que três das quatro competências essenciais de aprendizagem socioemocional (isto é, consciência social, habilidades de relacionamento e autogestão) e percepções do clima escolar no nível do aluno tiveram associações significativas com experiências de vitimização por *bullying* dos alunos. Ademais, observaram-se associação positiva entre a consciência social e a vitimização do *bullying*, e associação negativa entre a autogestão e a vitimização do *bullying*, e ambas foram mitigadas em escolas com clima escolar mais positivo na percepção do estudante. A associação entre algumas das competências da aprendizagem socioemocional e a vitimização do *bullying* variou de acordo com o sexo e as séries dos alunos. Os resultados destacam as relações únicas e diferenciadas entre as quatro competências essenciais da aprendizagem socioemocional e as experiências de vitimização por *bullying* dos alunos. O estudo enfatiza a importância da inclusão de avaliação do clima escolar nas escolas e de ações específicas organizadas por gênero e ano de escolaridade para o desenvolvimento de programas de prevenção de *bullying* com foco em competências essenciais de aprendizagem socioemocional.

Na pesquisa realizada por Cornejo e Redondo (2001), buscou-se verificar a percepção dos jovens sobre o clima escolar que vivem em sua escola e sua relação com outros aspectos de sua experiência no ensino médio. Participaram 770 estu-

dantes de ambos os sexos de quatro escolas de ensino médio da província de Santiago. Observou-se que existem correlações significativas entre a percepção do clima escolar e o estabelecimento de onde os jovens estudam, exceto pelo clima “disciplinar”, em que não foram observadas diferenças significativas no ensino médio. Entretanto, os jovens do liceu técnico-profissional do distrito de San Joaquin apresentaram uma melhor percepção do clima escolar e dos contextos “interpessoal/imaginativo” e “instrucional” em relação às outras escolas de ensino médio.

Tendo em vista os resultados apresentados, pode-se sustentar que, para um indivíduo poder aprender, é necessário que interaja com o outro, pois o processo de aprendizagem precisa ser planejado com responsabilidade compartilhada, levando em consideração os fatores motivacionais e as relações interpessoais que afetam os alunos (Osti & Matinelli, 2014). Portanto, é preciso ter um olhar para o ensino fundamental como uma etapa relevante para o desenvolvimento das habilidades sociais básicas para que no futuro o estudante possa alcançar o sucesso acadêmico e obter outras mais elaboradas (McCabe & Altamura, 2011).

As habilidades sociais são entendidas como “classes de comportamentos sociais que somente podem ser classificadas como tais na medida em que contribuem para a competência social” (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 21), e compreende-se por competência social “um construto avaliativo do desempenho de um sujeito (pensamentos, sentimentos e ações) em uma atividade interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e às demandas da situação e cultura, gerando resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos” (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 37). Esses autores apontaram seis classes interdependentes de habilidades sociais como sendo substanciais para um relacionamento interpessoal satisfatório na adolescência: empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social. No ambiente educativo, o treinamento de habilidades sociais (THS) é considerado uma importante estratégia para o desenvolvimento de competências sociais, de assertividade e, em especial, da civilidade, pois esta é uma habilidade fundamental para qualquer local que possui regras (Cardoso, Coelho, Coelho, & Martins, 2017).

Relacionar-se de forma positiva e competente não é um comportamento trivial. Para que as relações sejam preservadas e desenvolvidas, e para que os alunos, ao mesmo tempo, alcancem seus objetivos interacionais, é necessária a aquisição de habilidades sociais. Dessa forma, quando práticas que possibilitem a aquisição das

habilidades sociais não foram desenvolvidas, percebe-se o impacto do déficit desse repertório nas interações sociais do sujeito, o que pode prejudicar, de alguma forma, a qualidade de vida dos indivíduos envolvidos nessas relações e no ambiente.

Nesse contexto, observa-se que pesquisas que identificaram a aquisição de habilidades sociais por meio do THS possibilitaram uma redução de comportamentos problemáticos nos estudantes (Elias & Amaral, 2016; Faijão, Carneiro, Bruni, & Montiel, 2010). O THS é um

[...] conjunto de atividades planejadas que estruturam processos de aprendizagem, mediados e conduzidos por um terapeuta ou coordenador, visando a: 1) ampliar a frequência e/ou melhorar a proficiência de HS já aprendidas, mas deficitárias; 2) ensinar HS novas e significativas; 3) diminuir ou extinguir comportamentos concorrentes com tais habilidades (Del Prette & Del Prette, 2010, p. 128).

No contexto internacional, Rodríguez e Montanero (2017) avaliaram os efeitos de um programa de THS na competência e coesão social de uma turma de segundo ano. Participaram do estudo 22 estudantes com necessidades educacionais especiais em termos de desenvolvimento da competência social (dez do gênero masculino e 12 do gênero feminino), com idades entre 13 e 14 anos, oriundos de classe socioeconômico média baixa da província de Badajoz, na Espanha. O objetivo foi avaliar as três dimensões envolvidas no desenvolvimento do programa: 1. o desenvolvimento da assertividade e a aprendizagem de habilidades sociais específicas; 2. os efeitos na integração social do grupo; 3. a avaliação subjetiva por parte dos professores do desenvolvimento do programa dentro do Plano de Ação Tutorial do centro. Segundo o relato dos professores, diversos conflitos ocorreram, e eles dificultaram a integração entre os estudantes. Os resultados do estudo apontaram um aumento significativo nas respostas assertivas somente nos meninos. Ademais, a intervenção não afetou significativamente a coesão do grupo ou a integração dos estudantes considerados pouco valorizados pelos seus pares, no entanto estes demonstraram um estilo de interação menos agressivo do que os alunos mais bem integrados.

Dessa forma, pode-se pensar que as relações com os colegas de escola retratam o contexto principal em que se desenvolvem a competência social e a maioria

das habilidades fundamentais para uma adaptação pertinente à competência social (Díaz-Aguado, 1996). A importância do THS para o desenvolvimento de competências sociais, assertividade e civilidade foi objeto de investigação para Cardoso et al. (2017). Participaram da pesquisa 20 adolescentes entre 13 e 15 anos, de ambos os gêneros, estudantes do ensino fundamental II de uma escola privada da cidade de Macapá. O estudo avaliou a assertividade e a civilidade, pois foram os pontos de maior interesse. Observou-se com os resultados que as habilidades de civilidade se correlacionam com as assertivas, ou seja, quando existe um bom conhecimento das normas culturais básicas de convivência social, desenvolve-se a assertividade (capacidade de lidar em situações interpessoais). Quando se correlacionaram as subescalas com as dificuldades de assertividade e civilidade, concluiu-se que quanto maior a dificuldade para assertividade, maior a dificuldade de civilidade, e, dessa forma, os estudantes apresentaram um déficit da habilidade social de civilidade.

Souza (2018) buscou identificar os efeitos de um THS nas habilidades sociais, nos problemas de comportamento e no desempenho acadêmico com estudantes do quinto ano do ensino fundamental, com idades variando de 10 a 13 ( $M = 10,3$  e  $DP = 0,8$ ), que residem e estudam em área de vulnerabilidade social. Foi desenvolvido um THS com 51 alunos divididos nos grupos intervenção com 25 alunos e controle com 26 alunos, de uma escola pública do Rio de Janeiro. Realizaram-se dez sessões visando desenvolver as habilidades de civilidade, autocontrole, assertividade e acadêmicas. Os resultados demonstraram ganhos positivos para a maioria dos alunos participantes da intervenção e escores superiores do grupo intervenção em relação ao grupo controle em todas as variáveis.

Pereira-Guzzo, Del Prette, Del Prette e Leme (2018) avaliaram os efeitos de uma intervenção com adolescentes de contextos socioeconômicos desfavoráveis, visando à superação de dificuldades interpessoais em diferentes situações do cotidiano de jovens que procuravam oportunidades de trabalho. Os participantes foram jovens de baixa renda com idades entre 14 e 16 anos, divididos em dois grupos (intervenção e controle). A intervenção foi desenvolvida em oito sessões, de aproximadamente 90 minutos de duração, distribuídas duas vezes por semana. Utilizaram-se o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA) e o diário de campo. Os resultados demonstraram um efeito significativo na superação de dificuldades interpessoais relacionadas às habilidades sociais de autocontrole e abordagem social-sexual.



Faijão et al. (2010) realizaram uma intervenção em habilidades sociais que tinha como objetivos minimizar comportamentos de indisciplina na classe e melhorar a interação social. O treinamento foi desenvolvido com 23 alunos com idade entre 14 e 15 anos, de ambos os sexos, de uma escola de ensino fundamental em São Paulo. Aplicaram-se pré e pós-testes para as habilidades de comunicação eficaz, pensamento crítico, autoconhecimento e relacionamento interpessoal. Especialmente nas alunas, os resultados do pós-teste foram favoráveis para a aquisição de comportamentos mais habilidosos. A escola é um ambiente potencialmente favorável para o desenvolvimento de um repertório comportamental socialmente competente, pois oportuniza ao aluno experiências de integração social com o meio, podendo desenvolver e aprimorar novas habilidades (Pasche, Vidal, Schott, Barbosa, & Vasconcellos, 2019).

O clima escolar é especialmente afetado pela competência social daqueles que interagem nesse ambiente: alunos, professores, funcionários e gestores. Do ponto de vista dos alunos, o clima escolar pode ser percebido como favorável ao desempenho acadêmico quando existem comportamentos que expressam a cordialidade, a empatia, a assertividade, entre outras habilidades sociais, porém nem sempre o aluno já adquiriu as competências necessárias para lidar com o outro, para interagir e para resolver seus problemas em sala de aula. Para que o clima escolar possa ser percebido como favorável à aprendizagem, é possível supor que um THS possa ter efeitos no comportamento dos alunos e, por consequência, no ambiente, tornando-o mais propício para a aquisição do conhecimento. Sendo assim, este estudo objetivou avaliar os efeitos de um THS no clima escolar com estudantes do último ano do ensino fundamental. Além disso, a investigação buscou suprir a carência de estudos em âmbito nacional sobre o THS e clima escolar, considerando que estudos sobre essa temática podem contribuir para a identificação de aspectos fundamentais do contexto escolar.

A partir das contribuições do referencial teórico, elaboraram-se seis suposições para serem verificadas pelo estudo: 1. a existência de associação positiva das habilidades sociais e do clima escolar para todos os estudantes; 2. a existência de associação positiva das habilidades sociais e do clima escolar antes e depois da intervenção; 3. a existência de diferença significativa entre clima escolar e habilidades sociais após a intervenção; 4. a existência de diferença significativa entre clima escolar e habilidades sociais para o grupo experimental.

## 2. Método

### 2.1 Participantes

Os participantes foram 21 estudantes, onze para o grupo experimental, com idades entre 14 e 16 anos (MD =14,31; DP = 0,75), sendo seis (54%) do sexo feminino (54%) e cinco (45%) do sexo masculino. Em relação ao grupo controle, foram dez estudantes, com idades entre 13 e 16 anos (MD = 14,58; DP = 1,16), sendo três (30%) do sexo feminino e sete (70%) do sexo masculino. Todos os participantes estudavam em uma única escola pública, localizada em Niterói, no estado do Rio de Janeiro, e cursavam o nono ano do ensino fundamental. Eles foram selecionados por conveniência, a partir de uma amostra de 90 estudantes (três turmas de nono ano). Aqueles que se voluntariaram foram escolhidos aleatoriamente para os dois grupos (experimental e controle). A intervenção ocorreu no segundo semestre do ano letivo de 2019.

### 2.2 Instrumentos

O Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009) é um instrumento para adolescentes (faixa etária entre 12 e 17 anos), composto por 38 itens, baseado nos autorrelatos sobre situações cotidianas. O indicador de frequência pontua o quanto o adolescente se comporta de determinada maneira em uma situação. O indicador de dificuldade pontua o quanto é difícil se comportar da maneira descrita no item, refere-se ao custo subjetivo relatado pelo respondente. O IHSA produz um escore geral e nos seis fatores. Foram encontrados os seguintes índices de consistência interna nos indicadores de frequência: escore total ( $\alpha = 0,89$ ); 1. empatia ( $\alpha = 0,82$ ); 2. autocontrole ( $\alpha = 0,72$ ); 3. civilidade ( $\alpha = 0,75$ ); 4. assertividade ( $\alpha = 0,67$ ); 5. abordagem afetiva ( $\alpha = 0,69$ ); 6. desenvoltura social ( $\alpha = 0,61$ ). No indicador dificuldade, obtiveram-se os seguintes valores: escore total ( $\alpha = 0,90$ ); 1. empatia ( $\alpha = 0,86$ ); 2. autocontrole ( $\alpha = 0,75$ ); 3. civilidade ( $\alpha = 0,83$ ); 4. assertividade ( $\alpha = 0,72$ ); 5. abordagem afetiva ( $\alpha = 0,67$ ); 6. desenvoltura social ( $\alpha = 0,51$ ).

A Escala de Clima da Escola de Delaware-Estudante – *Delaware School Climate Survey-Student* – DSCS-S (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011) foi adaptada para a realidade brasileira por Bear et al. (2016). A escala é composta por 28 itens que avaliam o clima escolar na percepção do estudante, organizado nas dimensões de

apoio social e da estrutura, em seis fatores: 1. relação professor–aluno ( $\alpha = 0,80$ ); 2. relação entre alunos ( $\alpha = 0,77$ ); 3. segurança na escola ( $\alpha = 0,83$ ); 4. equidade e clareza das regras ( $\alpha = 0,74$ ); 5. estudante engajamento escola ( $\alpha = 0,76$ ); 6. *bullying* em toda escola ( $\alpha = 0,79$ ).

### 2.3 Procedimentos de intervenção

Após o procedimento de orientação, aplicaram-se os instrumentos DSCS-S e IHSA no primeiro e no último encontro. Realizaram-se dez sessões, uma vez por semana, com duração de 50 minutos cada, no contraturno escolar. Como metodologia, adotou-se a exposição dialogada, na qual se utilizou um recurso audiovisual com apresentação de vídeos curtos. Depois dos vídeos, houve discussão e realização de vivências em grupo e/ou individual, atividades de sistematização do conhecimento para casa e avaliação oral do participante em cada sessão. Os temas desenvolvidos foram: na primeira sessão, habilidades sociais e autoconhecimento; na segunda, habilidades sociais para pedir ajuda de colegas de sala e comunicar-se; na terceira, habilidades sociais para responder às perguntas em sala e esclarecer dúvida; na quarta, habilidades sociais para pedir desculpas, saber fazer elogios aos colegas, agradecer elogios e manter a relação aluno e professor; na quinta, habilidades sociais para pedir para participar de atividade e manter a relação aluno e professor; na sexta, habilidades sociais de assertividade, normas e regras da escola e clareza das regras; na sétima, normas e regras, senso de pertencimento e engajamento; na oitava, habilidades sociais para identificar e reconhecer sentimentos e emoções, oferecer ajuda e reconhecer *bullying*; na nona, habilidades sociais para saber aceitar gozações, recusar pedidos abusivos de colegas e reconhecer *bullying*; e, na última sessão, identificaram-se os assuntos da intervenção que os estudantes consideraram significativos, e reaplicaram-se os instrumentos do estudo.

### 2.4 Considerações éticas

Foi realizado o contato com as escolas para aplicação dos instrumentos pré e pós-intervenção nas turmas de nono ano do ensino fundamental. Todos os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando seus filhos a participar da pesquisa, e os alunos assinaram o Termo de Assentimento, em atendimento aos aspectos éticos propostos pelas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, dispostas na Resolução nº

196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira de Niterói, no Rio de Janeiro, e foi aprovada sob o número 10064319.2.0000.5289.

## 2.5 Análise de dados

As análises foram realizadas por meio de testes não paramétricos por conta do tamanho amostral. Inicialmente, realizaram-se, por meio do *rô* de Spearman, no banco de dados completo, as relações entre as dimensões do clima escolar e os fatores das habilidades sociais antes e depois da intervenção. Depois, calculou-se a correlação de Spearman no banco de dados do grupo controle e do grupo experimental com as mesmas variáveis anteriores. Com o intuito de testar as diferenças entre os grupos, foram conduzidos testes de Mann-Whitney para amostras independentes entre os grupos controle e experimental antes e depois da intervenção (tempo um e tempo dois, respectivamente). Somado a isso, com o objetivo de verificar se a intervenção gerou algum efeito, outro teste de diferença de grupos de medidas repetidas foi conduzido, por meio do teste de Wilcoxon, nos grupos controle (antes e depois) e experimental (antes e depois). Compararam-se as médias dos participantes nas dimensões do clima escolar e nas habilidades sociais. Para a análise de dados, considerou-se o nível de significância mínimo de  $p < 0,05$ .

## 3. Resultados

A Figura 3.1 apresenta os resultados significativos das correlações de Spearman entre as dimensões do clima escolar e os fatores das habilidades sociais com todos os participantes, antes (pré-teste) e depois da intervenção (pós-teste).

Observou-se que quanto melhor é o clima escolar geral no pré-teste, menores são os níveis de civilidade no pós-teste. Ainda, quanto melhor é a segurança na escola no pré-teste, menores são os níveis de civilidade no pré e pós-testes. Por fim, quanto maiores são os níveis de clareza e justiça das regras no pré-teste, maiores são os níveis de desenvoltura social no pré-teste e menores os níveis de civilidade no pós-teste. Além disso, temos os dados do pós-teste: quanto maiores são os níveis do clima escolar no pós-teste, maiores são os níveis de empatia no pré-teste e de autocontrole e desenvoltura social no pós-teste. Ainda: quanto maior é a segurança na escola no pós-teste, maior é o autocontrole no pré e pós-testes. Quanto melhor é a relação entre os alunos no pós-teste, maior é a empa-

tia no pré e pós-testes. Quanto melhor é a relação professor-aluno no pós-teste, melhor é a desenvoltura social no pré e pós-testes. Quanto maiores são os níveis de *bullying* no pós-teste, menores são os níveis de civilidade no pré e pós-testes. Por fim, quanto maiores são os níveis de clareza e justiça das regras no pós-teste, maior é o repertório de habilidades sociais, autocontrole e desenvoltura social no pré-teste.

Figura 3.1. Correlação entre as dimensões do clima escolar e os fatores das habilidades sociais com todos os participantes (resultados significativos).

	Clima Escolar	Relação entre Alunos	Clareza de Regras	Clima Escolar	Segurança na Escola	Relação entre Alunos	Relação Aluno Professor	Bullying	Clareza de Regras
	Pré-teste			Pós-teste					
1. Habilidades sociais (pré-teste)									0,60**
2. Civilidade (pré-teste)		-0,52*						-0,54*	
3. Autocontrole (pré-teste)					0,45*				0,69**
4. Desenvoltura social (pré-teste)			0,48*						0,56**
5. Empatia (pré-teste)				0,62**		0,54*	0,58**		
6. Civilidade (pós-teste)	-0,59**	-0,58**	-0,43*					-0,44*	
7. Autocontrole (pós-teste)				0,50*	0,52*				
8. Desenvoltura social (pós-teste)				0,46*			0,50*		
9. Empatia (pós-teste)						0,43*			

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Na segunda análise, foram calculadas as correlações de Spearman dos participantes do grupo experimental com os fatores das habilidades sociais e as dimensões do clima escolar, antes e depois da intervenção. Na Figura 3.2, observa-se que, no pré-teste, a segurança na escola se correlacionou positivamente com o autocontrole no pré e pós-testes. Além disso, a dimensão clareza das regras no pré-teste se correlacionou positivamente com a desenvoltura social no pré-teste. Quanto ao clima escolar no pós-teste, houve uma correlação positiva com o fator autocontrole e desenvoltura social. Já quanto ao engajamento no pós-teste, houve uma correlação positiva com habilidades sociais, abordagem afetiva, assertividade

e desenvoltura social no pós-teste. Na relação entre os alunos no pós-teste, houve correlação positiva com desenvoltura social no pré e pós-testes. Outrossim, a relação professor-aluno no pós-teste se correlacionou positivamente com empatia no pré-teste e com habilidades sociais, assertividade e desenvoltura social no pós-teste. A clareza das regras no pós-teste se correlacionou positivamente com habilidades sociais, autocontrole e desenvoltura social no pré-teste, e com habilidades sociais, abordagem afetiva, assertividade e autocontrole no pós-teste.

Figura 3.2. Correlação entre as dimensões do clima escolar e os fatores das habilidades sociais na condição experimental (resultados significativos).

	Segurança na Escola	Clareza de Regras	Clima Escolar	Engajamento	Relação entre Alunos	Relação Aluno Professor	Clareza de Regras
	Pré-teste		Pós-teste				
1. Habilidades sociais (pré-teste)							0,87**
2. Autocontrole (pré-teste)	0,68*						0,71*
3. Desenvoltura social (pré-teste)		0,77**			0,68*		0,63*
4. Empatia (pré-teste)						0,75**	
5. Habilidades sociais (pós-teste)				0,68*		0,64*	0,73*
6. Abordagem afetiva (pós-teste)				0,64*			0,62*
7. Assertividade (pós-teste)				0,62*		0,74**	0,71*
8. Civildade (pós-teste)							
9. Autocontrole (pós-teste)	0,76**		0,60*				0,61*
10. Desenvoltura social (pós-teste)			0,73*	0,72*	0,63*	0,84**	

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Na terceira análise, foram calculadas as correlações de Spearman dos participantes do grupo controle com os fatores das habilidades sociais e as dimensões do clima escolar, antes e depois da intervenção. Na Figura 3.3, pode-se observar que os resultados das correlações de Spearman são diferentes do grupo experimental. Há correlações negativas entre clima escolar no pré-teste e civildade no pré e pós-testes. Já o componente engajamento no pré-teste se correlacionou negativamente com assertividade no pré-teste. Quanto à segurança na escola no pré-teste, houve correlação negativa com civildade no pré-teste. A relação professor-aluno no pré-teste se correlacionou negativamente com civildade e autocontrole no pré-teste e com civildade no pós-teste. Outrossim, o componente equidade e clareza

das regras no pré-teste se correlacionou negativamente com civilidade no pós-teste. Quanto à segurança na escola no pós-teste, houve correlação positiva com civilidade no pós-teste. Além disso, a relação professor-aluno no pós-teste se correlacionou positivamente com abordagem afetiva no pré-teste. Por fim, equidade e clareza das regras se correlacionou positivamente com autocontrole no pré-teste.

**Figura 3.3. Correlação entre as dimensões do clima escolar e os fatores das habilidades sociais na condição controle (correlações significativas).**

	Clima Escolar	Engajamento	Segurança na Escola	Relação entre Alunos	Clareza de Regras	Segurança na Escola	Relação Aluno Professor	Clareza de Regras
	Pré-teste					Pós-teste		
1. Abordagem Afetiva (pré-teste)							0,63*	
2. Assertividade (pré-teste)		-0,65*						
3. Civilidade (pré-teste)	-0,67*		-0,66*	-0,71*				
4. Autocontrole (pré-teste)				-0,68*				0,66*
5. Civilidade (pós-teste)	-0,81**			-0,71*	-0,64*			
6. Autocontrole (pós-teste)						0,72*		

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Na quarta análise, testaram-se as diferenças entre os grupos experimental e controle. Para tal análise, foram conduzidos os testes de Mann-Whitney para amostras independentes entre os grupos, antes e depois da intervenção (tempo um e tempo dois, respectivamente). Quanto à diferença entre os grupos experimental e controle antes e depois da intervenção, observou-se que eles não se diferenciaram em nenhuma das variáveis antes da intervenção: clima escolar ( $U = 54$ ;  $p = 0,94$ ); engajamento ( $U = 37,5$ ;  $p = 0,21$ ); segurança na escola ( $U = 40$ ;  $p = 0,21$ ); relação entre os alunos ( $U = 33$ ;  $p = 0,12$ ); relação professor-aluno ( $U = 45,5$ ;  $p = 0,50$ ); *bullying* ( $U = 40,5$ ;  $p = 0,30$ ); equidade e clareza das regras ( $U = 40$ ;  $p = 0,28$ ); habilidades sociais ( $U = 47$ ;  $p = 0,57$ ); abordagem afetiva ( $U = 50,5$ ;  $p = 0,75$ ); assertividade ( $U = 37$ ;  $p = 0,20$ ); civilidade ( $U = 53$ ;  $p = 0,89$ ); autocontrole ( $U = 46$ ;  $p = 0,52$ ); desenvoltura social ( $U = 54,5$ ;  $p = 0,97$ ); empatia ( $U = 32,5$ ;  $p = 0,11$ ). O mesmo padrão ocorreu depois da intervenção, exceto para o fator empatia ( $U = 26,5$ ;  $p = 0,04$ ); as demais variáveis não se diferenciaram: clima escolar

( $U = 42$ ;  $p = 0,36$ ); engajamento ( $U = 52,5$ ;  $p = 0,86$ ); segurança na escola ( $U = 42$ ;  $p = 0,34$ ); relação entre os alunos ( $U = 49$ ;  $p = 0,22$ ); relação professor-aluno ( $U = 47$ ;  $p = 0,57$ ); *bullying* ( $U = 48$ ;  $p = 0,62$ ); equidade e clareza das regras ( $U = 49$ ;  $p = 0,67$ ); habilidades sociais ( $U = 40$ ;  $p = 0,29$ ); abordagem afetiva ( $U = 51,5$ ;  $p = 0,80$ ); assertividade ( $U = 39$ ;  $p = 0,26$ ); civilidade ( $U = 47$ ;  $p = 0,57$ ); autocontrole ( $U = 35$ ;  $p = 0,16$ ); desenvoltura social ( $U = 42,5$ ;  $p = 0,38$ ).

A última análise buscou verificar se a intervenção gerou algum efeito, por meio do teste de Wilcoxon, comparando os momentos antes e depois da intervenção. Conforme indicado na Figura 3.4, o resultado indicou que os participantes depois da intervenção apresentaram diferentes níveis de: clima escolar ( $Z = -2,04$ ;  $p = 0,04$ ), relação entre os alunos ( $Z = -2,56$ ;  $p = -0,01$ ) e equidade e clareza de regras ( $Z = -2,20$ ;  $p = 0,03$ ), e não houve diferenças significativas no grupo intervenção na variável habilidades sociais. Em relação ao grupo controle, também não foram observadas diferenças significativas em nenhuma das variáveis.

Figura 3.4. Comparação entre os grupos experimental ( $n = 11$ ) e comparação ( $n = 10$ ) antes e depois da intervenção – teste de Wilcoxon.

	Grupo intervenção ( $n = 11$ )		Grupo controle ( $n = 10$ )	
	Pós-intervenção		Pós-intervenção	
	Z	p	Z	p
Escore total de clima escolar	-2,04	0,04	-0,25	0,80
Engajamento	-0,85	0,39	-0,92	0,36
Segurança na escola	-0,12	0,90	-0,85	0,40
Relação entre os alunos	-2,56	0,01	-1,49	0,14
Relação professor-aluno	-0,28	0,78	-0,12	0,90
<i>Bullying</i>	-0,54	0,59	-0,92	0,26
Equidade e clareza de regras	-2,20	0,03	-1,25	0,29
Escore total de habilidades sociais	-0,80	0,42	-0,56	0,57
Abordagem afetiva	-0,06	0,95	-0,18	0,86
Assertividade	-0,36	0,72	-0,87	0,38
Civilidade	-0,77	0,44	-0,84	0,40
Desenvoltura social	-0,06	0,95	-0,18	0,86
Autocontrole	-1,34	0,18	0	1
Empatia	-0,98	0,33	-0,28	0,78



#### **4. Discussão e conclusão**

Os resultados do estudo mostraram associações positivas entre os fatores das habilidades sociais e as dimensões do clima escolar para todos os participantes. Na condição experimental, encontraram-se correlações positivas, o que indica que quanto mais seguros os alunos se sentem na escola, melhor é o nível de autocontrole no pré e pós-testes. Quanto mais reconhecem as regras como justas, claras e iguais no pré-teste, melhor é sua desenvoltura social. Nesse sentido, Cornejo e Redondo (2001) identificaram que, a partir de correlações estudadas, os estudantes que conseguem perceber melhor o clima escolar são aqueles que possuem melhores condições de participação na escola, nos contextos de sala de aula e na representação estudantil. Além disso, os autores enfatizam a importância da voz dos jovens, que precisam ser ouvidas tanto quanto a dos seus responsáveis.

Em relação ao pós-teste, quando melhora a percepção do clima escolar, há maiores escores de autocontrole e desenvoltura social. Quanto mais engajados os alunos se encontram na escola, mais elaborado é o repertório de habilidades sociais, a abordagem afetiva, a assertividade e a desenvoltura social. Alguns estudos, assim como nos resultados encontrados, associaram as percepções dos alunos sobre um clima escolar positivo ao engajamento na escola, no sentido de maior realização acadêmica (Bear et al., 2011; Brand, Felner, Seitsinger, Burns, & Bolton, 2008). Quanto melhor é o relacionamento entre os alunos no pós-teste, melhor é a desenvoltura social deles no pré e pós-testes. Quanto melhor é o relacionamento entre alunos e professores (pré e pós-testes), maiores são os níveis de empatia no pré-teste e maiores são o repertório de habilidades sociais, a assertividade e a desenvoltura social (pós-teste). Sobre esse aspecto, Cornejo e Redondo (2001) sugerem que professores que valorizam o desempenho e as capacidades de aprendizagem dos seus estudantes possivelmente demonstram melhores relacionamentos interpessoais e instrucionais com os alunos que possuem melhor desempenho escolar. E, por fim, no pós-teste quanto melhor é a percepção do clima escolar, maiores são os níveis de autocontrole e desenvoltura social (pós-teste). Souza (2018) encontrou ganhos positivos para a maioria dos participantes de uma intervenção com estudantes do quinto ano do ensino fundamental e escores superiores do grupo intervenção em relação ao grupo controle nas variáveis habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico. Esses achados revelam a importância do THS como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento

socioemocional dos estudantes e para a melhoria do clima escolar, uma vez que, quando investimos no aprimoramento das habilidades sociais, estamos melhorando a percepção de clima na escola.

Em relação às associações realizadas com o grupo controle, foram identificadas correlações negativas que indicaram que quanto menor é a percepção de clima escolar no pré-teste, menor é o nível de civilidade no pré e pós-testes. Quanto menor é o engajamento no pré-teste, menor é o nível de assertividade no pré-teste. Quanto menor é a percepção de segurança na escola, menor é o nível de civilidade no pré-teste. Quanto pior é o relacionamento professor-aluno no pré-teste, piores são os níveis de civilidade (pré e pós-testes) e autocontrole (pré-teste). Quanto menor é a compreensão de clareza das regras no pré-teste, menor é o nível de civilidade no pós-teste. Correlações positivas foram encontradas, indicando que quanto mais seguros na escola no pós-teste, maior o nível de civilidade no pós-teste, e quanto melhor o relação professor-aluno no pós-teste, melhor o nível de abordagem afetiva no pré-teste, e, por fim, quanto maior clareza das regras, maior o autocontrole no pré-teste. Os dados revelam melhora significativa nas dimensões do clima escolar, e esses resultados não diferem dos achados obtidos por Vinha et al. (2016) que apontam ganhos adquiridos por um projeto estruturado com ações de prevenção de conflitos, desenvolvimento de relações mais respeitadas, aumento do sentimento de bem-estar geral e melhoria do clima escolar.

Na comparação entre os grupos experimental e controle no pré e pós-testes, observou-se que não existiu diferença significativa entre os grupos antes da intervenção. Entretanto, no pós-teste, houve diferença significativa somente para o fator empatia. Faijão et al. (2010), em um treinamento com estudantes do ensino fundamental, avaliaram as habilidades de comunicação eficaz, pensamento crítico, autoconhecimento e relacionamento interpessoal (pré e pós-testes) e identificaram que os resultados do pós-teste foram positivos para a aquisição de comportamento mais habilidoso, especialmente nas meninas. Outros resultados semelhantes foram observados por Pereira-Guizzo et al. (2018) na pós-intervenção. O estudo revelou que o grupo experimental obteve diminuição significativa na escala de dificuldades com a intervenção no fator autocontrole. No estudo realizado por Elias e Amaral (2016), os estudantes submetidos à intervenção de habilidades sociais apresentaram melhor desenvoltura em relação aos problemas de comporta-

mento e desempenho escolar, inferindo-se que a intervenção em habilidades sociais pode ser uma alternativa concreta para realização de um trabalho preventivo em habilidades sociais.

Em relação à diferença entre os grupos experimental e controle, não apresentaram diferença entre as variáveis no momento antes da intervenção. Entretanto, no momento após a intervenção, observou-se diferença no clima escolar, ocorrendo uma diminuição na percepção de clima escolar, na relação entre alunos e na equidade e clareza de regras no pós-teste do grupo experimental. Pode-se pensar que, após a intervenção, os participantes se tornaram mais críticos ao tomarem conhecimento dos aspectos do clima escolar, avaliando a percepção do clima de uma forma mais negativa, assim como o relacionamento entre seus pares e a igualdade e clareza das regras. Semelhante a esse achado, Ttofi e Farrington (2011) perceberam que as intervenções de caráter preventivo com foco na diminuição do *bullying* e que visavam mudar o clima escolar demonstraram uma tendência de aumento na intolerância contra o fenômeno do *bullying*. No estudo desenvolvido por Rodríguez e Montanero (2017) com estudantes com necessidades educacionais especiais em termos de desenvolvimento de sua competência social, não foram observadas alterações significativas após a intervenção. Identificaram-se algumas melhorias em habilidades sociais específicas de “pedir favores-agradecê-los” e “falar”, e uma redução na capacidade de “prever e resolver problemas” e “colocar-se no lugar dos outros”.

De modo geral, observou-se que a intervenção proposta contemplou de forma satisfatória o objetivo de identificar os efeitos de THS no clima escolar de estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública. Em geral, foram confirmadas as associações entre alguns fatores das habilidades sociais e as dimensões do clima escolar. Dessa forma, identificaram-se o desenvolvimento de habilidades sociais, por vezes carentes ou em déficits nos estudantes do ensino fundamental, o fortalecimento de vínculos emocionais e o aperfeiçoamento de competências sociais, tendo em vista o propósito do THS no desenvolvimento saudável dos estudantes para fomentar a autonomia destes a se sentir encorajados para lidar com novos desafios e problemas no futuro.

Evidencia-se como uma das fragilidades desta pesquisa a aplicação da intervenção apenas com estudantes, uma vez que a literatura nos revela que uma proposta de intervenção do clima escolar para ser efetiva deve incluir a participação

dos diferentes atores envolvidos no ambiente escolar (gestores, professores e funcionários). Programas futuros de intervenção de clima escolar poderão se estender a toda a equipe da escola, incluindo também como variáveis a serem investigadas o desempenho escolar e os aspectos sociodemográficos. Sugere-se a realização de pesquisas empíricas no contexto brasileiro sobre os efeitos do THS no clima escolar que possam fornecer resultados robustos. Por fim, uma última sugestão seria a realização de um *follow-up* em três e seis meses após o treinamento, visando identificar se as mudanças que ocorreram no grupo experimental permanecerão ao longo do tempo.

## Referências

- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology, 49*, 157–174.
- Bear, G. G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., & Chen, F. F. (2016). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology, 4*(3), 165–178.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology, 46*, 507–535. doi:10.1016/j.jsp.2007.12.001
- Cardoso, J. K. S., Coelho, L. B. Coelho, & Martins, M. G. T. (2017). Crescer para saber: O treinamento de habilidades sociais e assertividade com adolescentes em âmbito escolar. *Revista Eletrônica Estácio Papirus, 4*(2), 215–231.
- Colombo, T. F. S. (2018). *A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: Investigando o clima e a sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental II e médio* (Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, Brasil).
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Ultima Década, 9*(15), 11–52. doi:10.4067/S0718-22362001000200002

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Programa vivencial de habilidades sociais: Características sob a perspectiva da análise do comportamento. In M. R. Garcia, P. Abreu, E. N. P., Cillo, P. B., Faleiros, & P. P. Queiroz (Orgs.), *Comportamento e cognição: Terapia comportamental e cognitiva* (pp. 127–139). Santo André: ESETec.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 187–229). Petrópolis: Vozes.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Elias, L. C. S., & Amaral, V. M. (2016). Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após a intervenção. *Psico USF*, 21(1), 49–61.
- Fajão, W., Carneiro, G. R. S., Bruni, A. R., & Montiel, J. M. (2010). Aplicação de um treinamento de habilidades sociais em crianças do ensino fundamental. *Encontro: Revista de Psicologia*, 13(19), 69–89.
- Haynes, N., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321–329.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513–540.
- Osti, A., & Martinelli, S. C. (2013). Desempenho escolar: Análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa, ahead of print*, 1–11.
- Pasche, A. D., Vidal, J. L., Schott, F., Barbosa, T. P., & Vasconcellos, S. J. L. (2019). Treinamento de habilidades sociais no contexto escolar: Um relato de experiência. *Revista de Psicologia da Imed*, 11(2), 166–179
- Pereira-Guizzo, C. S., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Leme, V. B. R. (2018). Programa de habilidades sociais para adolescentes em preparação para o trabalho. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 573–581. doi:10.1590/2175-35392018035449
- Rodríguez, S., & Montanero, M. (2017). Estudio del entrenamiento en habilidades sociales de un grupo de 2º de la E.S.O. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (33). Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7256>

- Souza, M. S. (2018). *Treinamento de habilidades sociais para alunos do ensino fundamental I em situação de vulnerabilidade social* (Dissertação de mestrado, Universidade Salgado de Oliveira, Rio de Janeiro, RJ, Brasil).
- Treviño, E. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Llece, Unesco.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.
- Vinha, T. P., Morais, A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F., Marques, C. A. E., Silva, L. M. F., Moro, A., Aragão, A. M. F., & Morais, A. (2018). O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. *Educação e Cultura Contemporânea*, 15(40), 163–186. doi:10.5935/2238-1279.20180052
- Vinha, T. P., Morais, A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F., Marques, C. A. E., Silva, L. M. F., Moro, A., Vivaldi, F. M. D C., Ramos, A. M., Oliveira, M. T. A., & Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(4), 96–127. doi:10.18222/eaev.27i64.3747
- Yang, C., Chan, M., & Ma, T. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49–69.

## Notas dos autores

**Giselle Glória B. dos Santos**, Departamento de Psicologia, Universidade Salgado de Oliveira (Universo); **Adriana B. Soares**, Departamento de Psicologia, Universo; **Rafael V. S. Bastos**, Departamento de Psicologia, Universidade São Francisco (USF).

Correspondências referentes a este artigo devem ser enviadas para Giselle Glória B. dos Santos, Universidade Niterói, Rua Marechal Deodoro, 263, Centro, Niterói, RJ, Brasil. CEP 24030-060.

E-mail: gbsantos25@gmail.com

**CORPO EDITORIAL**

**Editora-chefe**

Ana Alexandra Caldas Osório

**Editores de seção**

***Avaliação psicológica***

Alexandre Serpa

Luiz Renato Rodrigues Carreiro

Vera Lúcia Esteves Mateus

***Psicologia e educação***

Cristiane Silvestre de Paula

Carlo Schmidt

***Psicologia social***

Bruna Suguagy do Amaral Dantas

Enzo Banti Bissoli

***Psicologia clínica***

Eduardo Fraga Almeida Prado

Marina Monzani da Rocha

Carolina Andrea Ziebold Jorquera

***Desenvolvimento Humano***

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Rosane Lowenthal

***Suporte técnico***

Letícia Martinez

Camila Fragoso Ribeiro

**PRODUÇÃO EDITORIAL**

**Coordenação editorial**

Ana Cláudia de Mauro

**Estagiária editorial**

Júlia Lins Reis

**Preparação de originais**

Carlos Villarruel

**Revisão**

Mônica de Aguiar Rocha

**Diagramação**

Acqua Estúdio Gráfico