



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN



ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

UDC / UMinho

2022, Vol. 9, No. 2, 301-317.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.2.9208>

Habilidades sociais, motivação para o aprendizado e clima escolar no ensino fundamental e médio

Social skills, learning motivation and school climate in primary and middle school

Giselle Glória Balbino dos Santos ¹  <https://orcid.org/0000-0001-6738-3059>

Adriana Benevides Soares ^{2y3}  <https://orcid.org/0000-0001-8057-6824>

Marcia Cristina Monteiro ²  <https://orcid.org/0000-0003-2892-1808>

¹ Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro:

secretaria.eteht@faetec.rj.gov.br

Niterói – Brasil

² Programa de Pós Graduação em Psicologia Social - Universidade Salgado de Oliveira:

<https://universo.edu.br>

Niterói – Brasil

³ Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro:

<https://www.uerj.br>

Rio de Janeiro – Brasil

Resumo

A motivação para aprender pode levar a um melhor desempenho acadêmico e melhores condições para a aquisição de conhecimentos, além disso, os comportamentos colaborativos entre estudantes e professores, que requerem competência social, podem propiciar ambientes mais agradáveis e cooperativos, gerando uma melhor percepção do clima escolar. O objetivo deste estudo foi examinar a relação entre as variáveis Habilidades Sociais (HS), Motivação para aprender (MA) e Clima Escolar (CE), e identificar as variáveis que explicam CE. A amostra para o estudo incluiu 384 alunos do último ano do Ensino Fundamental e 393 alunos do primeiro ano do Ensino Médio de escolas públicas do Rio de Janeiro. Os dados foram coletados usando o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes, a Escala de Motivação para Aprendizagem para Universitários e a Escala de Clima Escolar de Delaware-estudantes, e analisados usando testes de correlação, comparações de médias e regressão linear múltipla (RLM). Os principais resultados mostraram uma associação positiva e fraca entre MA e CE. Os resultados da RLM apontaram que apenas a MA explica o CE, como um dos fatores psicossociais relacionados ao desempenho acadêmico e um fator determinante na aprendizagem e sucesso acadêmico. O estudo proporciona dados sobre o impacto das HS, MA e CE dos estudantes em sua aprendizagem.

Palavras chave: habilidades sociais; motivação; clima escolar; desempenho acadêmico

Abstract

The motivation to learn can lead to better academic performance and better conditions for the acquisition of knowledge; moreover, collaborative behaviors between students and teachers, which require social competence, can provide more agreeable and cooperative environments, generating a better perception of the school climate. The aim of this study was to examine the relationship between the variables Social Skills (SH), Learning Motivation (LM) and School Climate (SC), and to identify the variables that explain SC. The sample for the study comprised 384 final-year primary school students and 393 first-year middle school students from public schools in Rio de Janeiro. Data were collected using the Adolescent Social Skills Inventory, Learning Motivation Rating Scale for College Students, and Delaware School Climate Scale, and analysed using correlation tests, comparisons of means and multiple linear regression (MLR). The main results show a weak, positive association between LM and SC. The results of the MLR show that only LM explains SC, as one of the psychosocial factors related to academic performance and a determining factor in learning and academic success. The study provides data about the impact of students' SH, LM and SC on their learning.

Keywords: social skills; motivation; school climate; academic performance

Apesar de não haver um consenso sobre sua definição, o construto clima escolar tem sido evidenciado na literatura acadêmica como as percepções dos membros que compõe as instituições de ensino, se constituindo de diferentes dimensões tais como: aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento. No entanto, observa-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 desenvolver propostas de intervenção (Colombo, 2018). Neste estudo, investigou-se o clima escolar na percepção do estudante.

O interesse pelo estudo do clima escolar não é recente. Desde o início de 1900 pesquisadores do campo educacional demonstraram preocupação com a qualidade do ambiente e da cultura escolar, admitindo que o clima escolar interferia na vida e na aprendizagem do estudante (Bronfenbrenner, 1979/1996; Melo & Morais, 2021; Moss & Trickett, 1984; Vinha et al., 2016). Diferentes conceitos sobre clima escolar são encontrados, sendo o mais comum, a definição como um construto multidimensional relacionado às percepções, os pensamentos e os valores dos membros de uma instituição de ensino possuem e as relações sociais que nela transcorrem (Blaya et al., 2006; Janosz et al., 1998; Thiébaud, 2005).

Rutter et al. (1979), precursores dos estudos sobre clima escolar, consideram que os estudos referentes ao clima priorizam a investigação sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, porém há os que se detém aos aspectos não cognitivos, em especial, os relativos a fatores comportamentais. Os autores acrescentam que instituições de ensino cujo clima escolar é positivo, tendem a ter estudantes e funcionários mais satisfeitos e motivados e possuem baixos índices de evasão, sendo consideradas como espaços mais acolhedores e seguros. Melo & Morais (2021) compreende o clima escolar como o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino, assim como, os aspectos que têm relação com a organização, às estruturas pedagógicas e administrativas, além das relações humanas. A autora afirma que o clima escolar diz respeito às percepções individuais construídas a partir de um contexto real comum, configurando-se de avaliações subjetivas, sendo esta a definição de clima escolar considerada no presente estudo.

Assim como o conceito, as dimensões que compõe o clima escolar diferem consideravelmente. Janosz et al. (1998) compreendem o ambiente escolar como sendo formado a partir de cinco dimensões inter-relacionadas: 1) clima relacional, refere-se as relações que são

determinadas entre os membros da organização e seu entorno; 2) clima educativo, caracteriza o valor atribuído a educação aos que intercedem na ação educativa; 3) clima de segurança, diz respeito à ordem, à tranquilidade e a confiança entre os elementos educativos no interior da escola; 4) clima de justiça, se caracteriza pela legitimidade, transparência, equidade e possibilidade de diálogo na aplicação das regras e normas e na atribuição de direitos e deveres e por fim; 5) clima de pertencimento, que se constitui a partir de todas as outras características do clima escolar.

Sousa et al. (2017) desenvolveram uma pesquisa com objetivo de investigar o clima escolar com estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de escolas públicas e privadas. Os resultados alcançados mostraram que na escola pública pouco mais da metade dos alunos compreendem ou têm conhecimento sobre as regras da escola, tal resultado pode ser associado ao fato dos estudantes terem pouca participação na elaboração das regras institucionais. Os resultados indicaram que tanto na escola pública quanto na privada existe pouca participação estudantil, o que leva a consequências negativas no clima escolar. Verificou-se que cerca de 50% dos respondentes de ambas as escolas consideraram que existe injustiça na resolução dos problemas, sendo esta uma percepção dos discentes e até mesmo por alguns docentes da escola particular.

Estudo de Vinha et al. (2016) objetivou construir, aplicar e apresentar as evidências de validação de instrumento, adaptados à realidade das escolas brasileiras, a fim de avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores, bem como, elaborar e desenvolver em duas escolas públicas de Ensino Fundamental II um projeto de intervenção com objetivo de melhorar a convivência. O estudo foi desenvolvido em etapas e os resultados apresentaram evidências de validade do instrumento e a percepção dos diferentes membros da escola com relação aos diversos aspectos que constituem o cotidiano da instituição de ensino, o que permitiu favorecer a melhoria da qualidade do clima, proporcionando às instituições de ensino a construção do seu Plano Institucional de Convivência e evidenciando a importância de se estudar e planejar de forma coletiva na escola.

Ademais, é mister ressaltar que a escola, como instituição social, é responsável pelo processo de socialização dos indivíduos e por meio da instituição escolar é possível se estabelecer relações com diferentes grupos. A diversidade sociocultural presente na escola pode se expressar de acordo com a origem de cada um, numa globalidade de conceitos e definições que permite compreender as diferenças e fortalecer as relações sociais. As características comportamentais que as pessoas apresentam nas suas ações na sociedade não são diferentes

do que ocorre, por exemplo, em sala de aula. A diversidade sociocultural não é o foco do presente estudo, mas é um fenômeno que se manifesta no âmbito escolar na interface com outros (Benathar, 2019; Sant'ana, 2018).

Desta forma, compreender a transição do estudante do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é essencial, uma vez que a forma como os jovens lidam com os desafios no âmbito escolar pode definir a continuidade dos estudos. A literatura sobre o tema apresenta indícios que o desenvolvimento socioemocional dos estudantes pode ser associado ao seu repertório de habilidades sociais e percepção de apoio social, ao passo que a experiência de reprovação parece influenciar negativamente no desenvolvimento e no desempenho escolar ao final do Ensino Fundamental (Fernandes et al., 2018).

À medida que os estudantes percorreram as etapas da formação escolar, passam por diversas experiências, processos de amadurecimento e experimentação de projetos presentes e futuros relacionados à sua vivência pessoal, profissional e escolar. Com a transição para o Ensino Médio, os adolescentes experimentam maior liberdade e sociabilidade intensa ao mesmo tempo em que vivenciam novas relações com professores, pessoal de apoio, além de uma maior exigência de autonomia nos estudos e de reorganização da rotina escolar (Lebourg et al., 2021). Ao construir novas redes sociais os estudantes são inseridos em contextos pré-definidos com regras de boa convivência e de civilização o que exige coerência entre as habilidades sociais e as relações no âmbito pessoal ou profissional.

Por habilidades sociais compreende-se o conjunto de comportamentos sociais que apresentam pelo menos três características interdependentes: “ser um construto descritivo dos comportamentos sociais reconhecidos em determinada cultura com elevada probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem favorecer um desempenho social” (Del Prette & Del Prette, 2017, p.24). Pesquisas apontam que estudantes com um repertório mais elaborado de habilidades sociais têm melhor desempenho acadêmico assim sendo, as habilidades sociais podem atuar como fator de proteção para adolescentes com dificuldades socioemocionais e comportamentais. Entende-se como 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).

Dentro do contexto escolar, as habilidades sociais não estão relacionadas somente a perspectiva de futuro profissional, mas também das condições salutaras de vida que ocorrem

nos relacionamentos (Del Prette & Del Prette, 2009) e que podem ter associação com o clima escolar. Estudantes que desenvolvem habilidades sociais desejáveis com pares e demais membros da comunidade escolar, tendem a perceber o clima escolar de forma positiva (Falcão et al., 2021; Santos et al., 2021). Sabe-se que a escola é um lugar propício para intervenções em habilidades sociais, uma vez que os estudantes passam boa parte do seu tempo nesse local, consolidam relações com pares e estendem as relações sociais (Gomes, 2012; Falcão 2021). Destarte, não foram encontrados estudos que relacionem habilidades sociais com clima escolar, o destaca a relevância do presente estudo.

Estudantes com baixo desempenho escolar tendem a apresentar dificuldades no comportamento, o que pode interferir na percepção do clima escolar. Em estudo de Fernandes et al. (2018) os autores testaram um modelo de predição para o desempenho escolar, tendo como variáveis independentes as habilidades sociais, a percepção de apoio social da família, professores e pares e o histórico de reprovação dos estudantes. Os resultados obtidos mostraram que o histórico de reprovação, as habilidades sociais e a percepção de apoio social do professor predisseram o desempenho escolar dos alunos.

Pesquisa de Gomes (2012) buscou aprofundar os estudos sobre habilidades sociais no contexto do Ensino Médio por meio da identificação, descrição e análise das habilidades sociais dos jovens estudantes. Os resultados mostraram diferença significativa no fator Habilidades Sociais/Assertividade, com maior escore na faixa etária 16-17 anos e maior escore no gênero feminino. O fator Agressividade/Comportamento Antissocial apresentou diferenças significativas, com maior escore no período noturno e maior escore para os alunos do 2º ano do Ensino Médio. De forma geral, os resultados indicaram valores altos para a amostra como um todo quanto ao fator Habilidades Sociais/Assertividade e valores baixos para o fator Agressividade/Comportamento Antissocial.

Além das variáveis clima escolar e habilidades sociais, este estudo investigou a motivação para aprender, pois pesquisas têm revelado que alunos motivados têm maiores chances de obter sucesso acadêmico, enquanto, alunos com baixa motivação apresentam pouco rendimento nos estudos, atrapalham o trabalho docente, interferindo no clima escolar, esgotando os recursos da instituição que estudam (Bzuneck, 2018; Odanga, 2018). O clima escolar reflete nos relacionamentos, bem como nas normas, valores e nos processos motivacionais. Estudos têm indicado que tanto o clima escolar quanto a motivação do aluno estão consistentemente relacionados ao desempenho acadêmico (Fan & Williams, 2018; Hugerat et al., 2021). Quando o clima escolar é aprimorado, pode contribuir com efeitos

positivos e duradouros na motivação para aprender formando um ciclo virtuoso em que a motivação leva a uma melhor aprendizagem e a um melhor desempenho e o desempenho a uma maior motivação (Boruchovitch, 2006; Hugerat et al., 2021).

Para Bzuneck (2018), a motivação do aluno está relacionada ao contexto específico da sala de aula, desta forma, devem ser considerados os componentes próprios deste ambiente peculiar, culturalmente concebido e construído, quando se aplica os princípios gerais da motivação humana para estudar ou explicar a motivação do aluno. A motivação está diretamente relacionada com o processo de aprendizagem do aluno e conseqüentemente com o desempenho escolar.

Diferentes pesquisas revelam que para se analisar as relações que envolvem a motivação de estudantes deve-se considerar a Teoria das Metas de Realização e a Teoria da Autodeterminação (Boruchovitch, 2006). Para Faitanini e Bretones (2021), estudantes com motivação autodeterminada são mais aptos a continuarem e dedicarem-se nos estudos do que os que apresentam motivação controlada. Alunos com motivação intrínseca e regulação identificada manifestam mais prazer e emoções positivas com os estudos e mais envolvimento com os trabalhos acadêmicos. O presente estudo compreende que a motivação intrínseca seria provocada pelo interesse e satisfação na atividade em si, ocorrendo como um envolvimento livre, voluntário e sem a necessidade de recompensas ou punições. Por outro lado, a motivação extrínseca é proveniente de ações e atividades realizadas em resposta a algo externo, ou seja, pela obtenção de recompensas, reconhecimento, obediência a ordens ou ainda, para escapar de sanções e punições (Neves & Boruchovitch, 2007). Segundo Medeiros et al. (2021), o estudante que identifica, em um ou em vários ambientes, circunstâncias propícias para seu sucesso, pode motivar-se por aspectos internos ou externos, percebendo sua participação e, por conseguinte, favorecendo seu rendimento de forma positiva.

No campo da Psicologia há estudos que investigaram a motivação para aprender em estudantes do Ensino Fundamental. Marchiore e Alencar (2009) investigaram a percepção de estudantes de Ensino Médio acerca de sua motivação para aprender. Os resultados apontaram que estudar somente o que cair é exigido na prova e estudar assuntos difíceis foram os itens de maiores médias. Constatou-se que estudantes do gênero masculino e de escola particular obtiveram médias significativamente superiores tanto em motivação intrínseca quanto extrínseca em comparação àqueles do gênero feminino e de escola pública. Não foram observadas interações entre gênero e tipo de escola nas duas modalidades de motivação investigadas.

Ricardo et al. (2012) desenvolveram um estudo com a participação de 390 estudantes do 3º ciclo, de duas escolas de Lisboa. Os resultados revelaram que alunos com melhores notas apresentaram níveis motivacionais mais elevados e percepções de clima de sala de aula mais positivas, entretanto, alunos com mais comportamentos disruptivos demonstraram níveis motivacionais mais baixos e percepções de clima de sala de aula menos positivas.

Nesta perspectiva, o estudo de Weihua e Williams (2018) investigaram os efeitos mediadores da motivação intrínseca na relação entre as percepções do clima escolar (relação professor/aluno, ordem/segurança/disciplina, justiça/clareza de regras escolares) e o desempenho (leitura e matemática). Os resultados mostraram que a motivação intrínseca desempenha um papel mediador na associação entre as percepções do clima escolar com o desempenho em leitura e matemática.

Desta forma, a pesquisa buscou verificar a relação entre as variáveis habilidades sociais, motivação para aprender e clima escolar comparando estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio e buscou identificar se há relação preditiva das variáveis explicativas motivação para aprender e habilidades sociais na variável critério clima escolar.

Método

Participantes

Os voluntários foram advindos de diferentes Escolas da rede pública da Fundação de Apoio à Escola Técnica, da Secretaria de Educação e dos municípios de Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo, que atendem jovens entre 15 e 18 anos, alunos do 9º do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio e escolhidos por conveniência. Participaram 365 estudantes do 1º do Ensino Médio de ambos os sexos, sendo 197 (54%) do sexo masculino e 339 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo 203 (60%) do sexo masculino e com idades compreendidas entre 13 e 18 anos ($MD = 15.5$; $DP = 1.11$). O critério de inclusão foi ser estudante sem histórico de retenção, considerando-se o comprometimento com o processo de aprendizagem e o critério de exclusão foi não ter relato de comportamentos agressivos em sala de aula, respeitando as normas de convivência em grupo.

Instrumentos

Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes - IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009).

Composto por 38 itens, trata-se de um instrumento para adolescentes (faixa etária entre 12 e 17 anos) baseado nos autorrelatos sobre situações cotidianas. O indicador de frequência pontua

o quanto o adolescente se comporta de determinada maneira e 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. Na Tabela 1 são apresentados os índices de consistência interna nos indicadores de frequência e dificuldade, segundo os autores, e apresentado um exemplo de item por fator.

Tabela 1

Resumo das características da IHSA

Fator	α IF	α ID	Exemplo de item
1. Empatia	.82	.86	Consigo perceber os sentimentos (medo, raiva, vergonha, tristeza, etc.), de um(a) amigo(a) em dificuldade
2. Autocontrole	.72	.75	Mesmo quando meu grupo está perdendo em um jogo, eu consigo manter a calma
3. Civilidade	.75	.83	Ao sair de um local, eu me despeço das pessoas
4. Assertividade	.67	.72	Quando uma pessoa faz um pedido que acho abusivo (exagerado ou injusto, eu recuso
5. Abordagem afetiva	.69	.67	Ao perceber que fui inconveniente (grosso, desagradável) e ofendi alguém, eu peço desculpas
6. Desenvoltura social	.61	.51	Quando quero participar de um grupo da escola ou do trabalho dou um jeito de entrar na conversa (me enturmar
Escore total	.89	.90	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados de Del Prette & Del Prette (2009).

Nota: IF = Indicador de frequência: consistência interna; ID = Indicador de dificuldade: consistência interna

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários - EMA-U (Neves & Boruchovitch, 2007).

Esta escala é composta de 32 itens, em forma de escala Likert, divididos em dois fatores (exemplo de item por fator), sendo o fator 1 com 16 itens de conteúdo Intrínseco ($\alpha = 0.84$) (Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria), e no fator 2, com 16 itens de conteúdo Extrínseco ($\alpha = .76$) (Eu faço faculdade por obrigação). O índice de consistência interna, aferido pelo Alpha de Cronbach ($\alpha = .86$), obtidos pelos autores da escala.

Escala de clima da escola de Delaware-estudante - DSCS-S (Bear et al., 2011), adaptado para a realidade brasileira por Bear et al. (2015).

Composta por 28 itens, desenvolvidos para fornecer as escolas uma avaliação do clima escolar, na perspectiva do estudante, em especial nas dimensões apoio social e da estrutura, em seis áreas: relação professor-aluno, relação estudante-estudante, equidade e clareza de regras, segurança escolar, bullying em toda a escola e engajamento estudantil em toda a escola. Na Tabela 2 apresenta-se os seis fatores que compõe o instrumento, os índices de confiabilidade obtidos pelos autores da escala e exemplos de itens:

Tabela 2*Resumo das características da DSCS-S*

Fator	N ^o itens	α	Exemplo de item
1. Relações professor-aluno	5	.80	Professor se preocupa com sus alunos
2. Relação aluno-aluno	4	.77	Os estudantes se preocupam um com o outro
3. Segurança na escola	4	.83	A escola é segura
4. Equidade e clareza das regras	6	.74	As regras escolares são claras
5. Estudante engajamento escola	4	.76	A maioria dos alunos prestam atenção na aula
6. Bullying em toda escola	4	.79	Na escola bullying é um problema

Fonte: Elaboração própria

Procedimentos

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de ética da Universidade Salgado de Oliveira. A pesquisa foi apresentada as direções das escolas e realizar o convite de participação aos alunos. Foi entregue um comunicado com orientações sobre o estudo aos responsáveis. No comunicado foi esclarecido o objetivo do estudo, da participação voluntária e da desistência sem qualquer prejuízo para o participante, do anonimato e sigilo das informações. Os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento e os estudantes o Termo de Assentimento. Por meio de acesso aos mapas de avaliação das unidades escolares e dos registros de avaliação trimestral dos discentes, verificou-se o rendimento dos alunos e o relato de comportamentos agressivos dos estudantes. Considerou-se registros de agressões físicas e verbais a pares, docentes, pessoal administrativo, de apoio e demais membros da comunidade escolar. A consulta foi possível com a permissão da orientação pedagógica da unidade escolar. Após este procedimento, foi realizada a aplicação dos instrumentos em sala de aula. Todos os instrumentos foram respondidos em um único momento.

Foi utilizado o teste *t* de Student para comparar os grupos por série e nível de escolaridade em relação as variáveis do estudo. Para correlacionar as variáveis clima escolar, motivação para aprender e habilidades sociais foi feito teste de correlação de Pearson (*r*) e para identificar o impacto das variáveis explicativas motivação para aprender e habilidades sociais na variável critério clima escolar foi realizada a Regressão Linear Múltipla (RLM). Foi realizada Análise Fatorial Confirmatória para estimar a dimensionalidades dos instrumentos utilizados no estudo.

Resultados

A Tabela 3 descreve as médias, medianas e desvios padrão das variáveis Motivação para Aprender, Habilidades Sociais e Percepção do Clima Escolar nos grupos de estudantes do 1º ano

do Ensino Médio e do 9º ano do Ensino Fundamental e o número de participantes válidos por série e variável.

Tabela 3

Análise descritiva das variáveis em relação ao ano cursado

Construto	N	Ano	Missing	M	Mda	DP	Máx	Mín
Motivação para aprender	350	1º	43	64.0	64	11.6	34.0	92.0
	339	9º	46	64.7	64	11.1	32.0	98.0
Habilidades sociais	365	1º	28	135	140	36.2	14.0	282
	236	9º	149	136	138	42.0	28.0	274
Clima escolar	349	1º	44	68.5	69	9.0	35.0	98.0
	302	9º	83	68.3	69	8.5	39.0	90.0

Observou-se um relacionamento positivo e fraco entre as variáveis Motivação para aprender e Clima escolar ($r = .19$; $p < .05$). No entanto, a variável Habilidades sociais não se relacionou significativamente com a variável Motivação para aprender ($r = .10$; $p > .05$) e com a variável Clima escolar ($r = -0.01$; $p > .05$).

No que diz respeito à comparação dos estudantes do 1º ano quanto aos construtos Habilidades sociais, Motivação para aprender e Clima escolar em relação aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a análise do teste t de Student não mostrou diferença significativa em todos os construtos. A análise de regressão linear múltipla para prever se as variáveis Habilidades sociais e Motivação para aprender são preditoras da Percepção do clima escolar (Tabela 4) resultou em um modelo estatisticamente significativo [$F(1,450) = 15.49$; $p < .001$; $R^2 = 0.03$], considerando-se os escores totais. Somente a variável motivação para aprender foi preditora do clima Escolar ($\beta = .18$; $t = 3.93$; $p < .001$). A variável habilidades sociais ($\beta = .19$; $t = 0.40$; $p > .05$) não foi preditora da percepção do clima escolar.

Tabela 4

Regressão linear múltipla para a variável Clima Escolar

Modelo	Preditores	B	DP	β	t	Tol.	VIF	R	R ²	R ² aj.	F
1	(Constante)	57.80	2.75		21.00***						
	MA	.16	.04	.18	3.93***	1.00	1.00	.18	.03	.03	15.49
2	(Constante)	57.23	3.09		18.48***						
	MA	.16	.04	.18	3.92**	.99	1.00				
	HS	.001	.04	.19	.40	1.00	1.00	.18	.03	.03	7.81

Nota: Variável Dependente: Clima Escolar

Tol. = Tolerância; R² aj. = R² ajustado; MA = Motivação para aprender; HS = Habilidade social

** $p < .01$; *** $p > .001$

Foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para cada instrumento. Os resultados alcançados para o CE foram satisfatórios: $\chi^2(220) = 2.827$, $p < .001$, CFI = .997, TLI = .997, RMSEA = .009 (IC 90% .001 - .023), SRMR = .051. Todas as cargas fatoriais foram significativas e variaram entre .267 e .750. Os resultados da AFC para habilidades sociais também foram satisfatórios: $\chi^2(618) = 825.906$, $p < .000$, CFI = .985, TLI = .984, RMSEA = .030 (IC 90% .024 - .035), SRMR = .057. As cargas do fator Empatia não foram significativas, enquanto apenas uma carga do fator Assertividade não foi significativa (item 21). As demais cargas fatoriais foram significativas e variaram de .159 a .776. Por fim, o resultado da Análise Fatorial Confirmatória para motivação para aprender não foi satisfatório: $\chi^2(298) = 907.09$, $p < .001$, CFI = .798, TLI = .780, RMSEA = .072 (IC 90% .067 - .078), SRMR = .089.

Discussão

A percepção negativa do clima escolar resulta em problemas na aprendizagem e nas relações que são construídas no ambiente escolar (Blaya et al., 2006; Thiébaud; 2005). Os resultados apontados no presente estudo possibilitam compreender a vida escolar dos jovens no período de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio sob a perspectiva da percepção de clima escolar, das habilidades sociais e da motivação para aprender, evidenciando as relações dos estudantes com seus pares, professores, além de fornecer informações que auxiliam na compreensão do comportamento do estudante na escola.

Os dados não apontaram índices significativos entre os grupos quanto as séries (9º. ano 1º. ano) do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Por serem estudantes que estão vivenciando a conclusão de uma etapa de vida escolar e iniciando e experimentando um novo momento de escolarização, o grupo participante supostamente apresenta relações interpessoais com pares, professores e demais membros da comunidade escolar melhorando o clima escolar e tendo como consequência um aumento da motivação, do sentimento de bem-estar geral e da autoestima (Vinha et al, 2016). O momento de transição do EF para o EM pode ser caracterizado por propostas de intervenção institucionais construídas coletivamente, que atuam nos problemas de convivência e das aprendizagens, promovem a melhoria do clima escolar, resultando no aumento da motivação (Fernandes et al., 2018; Lebourg et al., 2021).

Em relação à regressão, o modelo explicou 3% da variância, podendo ser considerado um índice baixo, mas que permite algumas reflexões. Os resultados alcançados apontam que a motivação para aprender no rendimento escolar (Melo & Morais, 2021) é um fator determinante para o processo de aprendizagem, contribuindo com o sucesso escolar (Wardani

et al., 2020) e conseqüentemente a percepção do clima escolar favorável. A ausência de motivação dos alunos pode levar a falhas nas aprendizagens assim como o surgimento de comportamentos disruptivos (Frota, et al., 2020). A Análise Fatorial Confirmatória do instrumento utilizado não alcançou índices satisfatórios. Entretanto, a motivação para aprender é um dos fatores psicossociais que estariam relacionados ao desempenho escolar (Medeiros et al., 2000; Medeiros et al., 2021). Ademais, o clima escolar é um construto multifatorial (Janosz et al., 1998), no qual diferentes variáveis devem ser investigadas para melhor compreensão do fenômeno, contribuindo com intervenções escolares mais eficientes e que promovam a aprendizagem com qualidade.

Assim, sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem para ser bem-sucedido, deve promover a satisfação e aperfeiçoar os aspectos pessoais, motivacionais e de atitude das pessoas implicadas no processo. Desta forma, esta pesquisa buscou investigar a relação entre as variáveis habilidades sociais, motivação para aprender e clima escolar e identificar o impacto das variáveis explicativas no CE em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª ano do Ensino Médio. Os resultados forneceram informações importantes sobre os construtos investigados, servindo de indicador para o desenvolvimento de conhecimento na área e que possam favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que no contexto brasileiro existe uma lacuna na literatura de estudos que avaliem o clima escolar e que relacionem as variáveis propostas no presente estudo.

Observou-se que na correlação entre as variáveis, somente motivação para aprender e clima escolar se correlacionaram de forma positiva e fraca. Além disso, a variável motivação para aprender explicou 3% do clima escolar. Compreende-se que o clima escolar é um fenômeno complexo e multideterminado.

Considerações finais

O estudo procurou investigar o papel preditivo de variáveis psicológicas relacionadas ao estudante. Entretanto, variáveis como as experiências escolares anteriores, a diferença entre sexo, o nível socioeconômico e cultural dos participantes deve ser investigado em estudos futuros, possibilitando fornecer sustentação acerca dos fatores que influenciam no clima escolar no contexto brasileiro. Em termos de limitações, pode-se considerar o fato de a análise do clima escolar ter sido realizada somente com a perspectiva dos estudantes, desconsiderando outros atores e a comunidade escolar. Outro aspecto diz respeito à amostra ser restrita a alguns municípios do Estado do Rio de Janeiro, sugerindo que estudos prospectivos possam envolver

um número maior de estudantes de diferentes estados da federação. Ademais, sugere-se estudo longitudinal com o objetivo de investigar o comportamento das variáveis em diferentes etapas da vida estudantil, como ao final do EM, no qual os estudantes estarão vivenciando outras situações, como a inserção no mercado de trabalho ou o ingresso na educação superior.

Referências

- BEAR, George; GASKINS, Clare; BLANK, Jessica; & CHENET, Fang (2011). Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology, 49*, 157-174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- BEAR, George; HOLST, Bruna; LISBOA, Carolina; CHEN, Dandan; YANG, Chunyan; & CHEN, Fang (2015). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology, London, 4(3)*, 165-178, 2015. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1094430>
- BENATHAR, Irene (2019). Diversidade sociocultural no ensino aprendizagem do Ensino Médio. *Revista Psicologia & Saberes, Maceió, 13*, 34-58, <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1125>
- BLAYA, Catherine (2006). *Violência e maus-tratos em meio escolar*. Instituto Piaget.
- BORUCHOVITCH, Evely (2006). Avaliação Psicoeducacional: Desenvolvimento de instrumentos à luz da psicologia cognitiva na teoria do processamento da informação. *Avaliação Psicológica, 5(2)*, 145-152. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000200004
- BRONFENBRENNER, Urie (1979/1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Artes Médicas
- BZUNECK, José (2018). Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. *ETD - Educação Temática Digital, 20(4)*, 1059-1075. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8650251>
- COLOMBO, Terezinha (2018). *A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental II e médio*. [Tese de Doutorado, Escola de Educação, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP: <http://hdl.handle.net/11449/154324>
- DEL PRETTE, Zilda; & DEL PRETTE, Almir (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). Vozes.

- DEL PRETTE, Zilda; & DEL PRETTE, Almir (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático*. Vozes.
- FAITANINI, Beatriz; & BRETONES, Paulo (2021). A Análise da Motivação de Alunos a partir de um Processo de Escolha, Preparação e Apresentação de Experimentos de Química. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 21, 1-33. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u679711>
- FALCÃO, Amanda; LEME, Vanessa; & MORAIS, Gisele (2021). Autoeficácia, habilidades sociais e clima escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia da Educação*, 52, 33-43. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p33-43>
- FAN, Weihua; & WILLIAMS, Cathy (2018). The Mediating Role of Student Motivation in the Linking of Perceived School Climate and Achievement in Reading and Mathematics. *Frontiers in Education*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00050>
- FERNANDES, Luana; LEME, Vanessa; ELIAS; & SOARES, Adriana (2018). Preditores de desempenho escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia*, 26(1), 215-228. <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>
- FROTA, Joseany; XEREZ, Leonardo; & PARENTE, Nória (2020) A motivação e desmotivação no processo de aprendizagem do ensino de física. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 1-15. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-640>
- GOMES, Rogério (2012). *As relações sociais entre os jovens no Ensino Médio: Um olhar através das habilidades sociais*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Unicamp: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/905726>
- HUGERAT, Muhamad; KORTAM, Naji; KASSOM, Fadda; ALGAMAL, Shafea; & ASLI, Sare (2021). Improving the Motivation and the Classroom Climate of Secondary School Biology Students Using Problem-Based - Jigsaw Discussion (PBL-JD) Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(12), 1-12. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11304>
- JANOSZ, Michel; GEORGES, Patricia; & PARENT, Sophie (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27, 285-306. https://www.researchgate.net/figure/Composante-de-lenvironnement-socioeducatif-Les-pratiques-educatives_fig3_255635944

- LEBOURG, Elodia; COUTRIM, Rosa; & SILVA, Luciano (2021). Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 102(260), 82-98. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4149>
- MARCHIORE, Lara; & ALENCAR, Eunice (2009). Motivação para aprender em alunos do Ensino Médio. *Educação Temática Digital*, 10(Extra), 105-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856479>
- MEDEIROS, Humberto; SOARES, Adriana; & MONTEIRO, Marcia (2021). Adolescent Social Skills, Perception of Social Support and Motivation to Learn: the impact on School Performance. *Psico-USF*, 26(3), 533-543. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260311>.
- MEDEIROS, Paula; LOUREIRO, Sonia; LINHARES, Maria; & MARTURANO, Edna (2000). A Auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336. <https://doi.org/10.1590/S0102-797200000300002>
- MELO, Simone; & MORAIS, Alessandra (2021). Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 10-34. <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- MOSS, Rudolf; & TRICKETT, Edison. (1984). *Manual de la escala del clima social escolar (C.E.S)*. Ediciones TEA
- NEVES, Edna; & BORUCHOVITCH, Evely (2007). Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300008>
- ODANGA, Sylvester (2018). Strategies for Increasing Students' Self-motivation. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 6(4), 1-16. <https://doi.org/10.9734/ARJASS/2018/41354>
- RICARDO, Ana; MATA, Lourdes; MONTEIRO, Vera; & PEIXOTO, Francisco (2012). Motivação para a aprendizagem da matemática e sua relação com percepção de clima de sala de aula. In: *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*. Lisboa: ISPA, 1153-1168.
- RUTTER, Michael (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Havard University Press.
- SANT'ANA, Ruth Bernardes de (2018). Cultura de alunos adolescentes do ensino médio: dinâmicas e contexto. *Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 220-236. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p220-236>

- SANTOS, Giselle; SOARES, Adriana; & BASTOS, Rafael, (2021). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais sobre o clima escolar. *Psicologia: teoria e prática*, 23(2), 1-22. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE13553>
- SOUSA, Ana; SOUZA, Monique; & ZECHI, Juliana (2017). Avaliando o clima escolar em escolas de Paranaíba-MS: uma análise das regras, das sanções e da segurança nas escolas. In: *Anais do Seminário em Educação e Colóquio de Pesquisa, Campo Grande*, 121-136. <https://anaisonline.uems.br/index.php/semiedu/article/view/4566>
- THIÉBAUD, M. (2005). *Climat scolaire*, 1-6. Disponível em: <https://docplayer.fr/3281816-Climat-scolaire-marc-thiebaud-mars-2005.html>
- VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra; PAULINO, Luciene; AZZI, Roberta; FALCÃO, Ana Maria; MARQUES, Carolina; SILVA, Lívia; MORO, Adriano; VIVALD, Flávia; RAMOS, Adriana; OLIVEIRA, Mariana; & BOZZA, Thais (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(4), 96-127. <https://doi.org/10.18222/eae.v27i64.3747>
- WARDANI, Adetya; GUNAWAN, Imam; KUSUMANINGRUM, Desi; BENTY, Djum; SUMARSONO, Raden; NURABADI, Ahmad; & HANDAYANI, Lestari (2020). Student learning motivation: A conceptual paper. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 487: *Proceedings of the 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)*, 275-278. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201112.049>
- WEIHUA, Fan; & WILLIAMS, Cathy (2018). The Mediating Role of Student Motivation in the Linking of Perceived School Climate and Achievement in Reading and Mathematics. *Frontiers in Education*, 3(50), 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00050>
- WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne; & RODRIGUEZ, Daniel (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of research in education*, 23, 73-118. <https://doi.org/10.2307/1167288>

Data de recepção: 18 de julho de 2022.

Data de revisão: 5 de dezembro de 2022.

Data de aceitação: 9 de dezembro de 2022.

Data de publicação: 15 de dezembro de 2022.