



# COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS SÃO PARA A VIDA:

A relação do desenvolvimento socioemocional com o desempenho escolar, estratégias de aprendizagem, bem-estar, saúde mental, autoestima acadêmica, violência, *bullying* e pertencimento escolar







## PRESIDENTE

Viviane Senna

## VICE-PRESIDENTE

Ewerton Fullini

## GERENTE EXECUTIVA DO eduLab21®

Gisele Alves

## ORGANIZAÇÃO

Ana Carla Crispim  
Ana Carolina Zuanazzi  
Gisele Alves

## CONSELHO CIENTÍFICO DO eduLab21®

Filip De Fruyt\*  
Ricardo Primi\*\*  
Oliver P. John\*\*\*  
Daniel Santos\*\*\*\*

## AUTORES

Ana Carla Crispim  
Ana Carolina Zuanazzi  
Catarina Possenti Sette  
Cleudson Borges  
Danielly de Souza Oliveira  
Felipe Valentini  
Gisele Alves  
Gustavo Henrique Martins  
Nelson Hauck Filho  
Priscila C. de Castilho  
Ricardo Primi  
Thaís Bertin Brandão

## REVISÃO

Cynthia Sanches  
Gisele Alves  
Helton Souto Lima  
Marília Rocha  
Leticia Antunes Larieira  
Rodolfo Ambiel

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Competências socioemocionais são para a vida [livro eletrônico] :

A relação do desenvolvimento socioemocional com o desempenho escolar, estratégias de aprendizagem, bem-estar, saúde mental, autoestima acadêmica, violência, bullying e pertencimento escolar / organização Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi, Gisele Alves.

-- 1. ed. -- São Paulo : Instituto Ayrton Senna, 2023.

PDF

Vários autores. Bibliografia.

ISBN 978-65-85391-13-9

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Bullying nas escolas 3. Competências socioemocionais  
4. Desenvolvimento socioemocional 5. Educação socioemocional  
I. Crispim, Ana Carla. II. Zuanazzi, Ana Carolina. III. Alves, Gisele.

23-159805

CDD-370.115

## Índices para catálogo sistemático:

1. Educação socioemocional 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

\* Filip De Fruyt: Department of Developmental, Personality and Social Psychology, Ghent University, Ghent, Belgium

\*\* Ricardo Primi: Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas, Brasil

\*\*\* Oliver P. John: Department of Psychology and Institute of Personality and Social Research, University of California, Berkeley, United States

\*\*\*\* Daniel Santos: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil

---

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

*Gisele Alves, Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi, Catarina Possenti Sette*

## SOBRE OS NOSSOS ESTUDOS

*Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi, Catarina Possenti Sette*

## CAPÍTULO 01

*Competências socioemocionais, resultados de vida e fatores de risco: considerações acerca da multideterminação desses fenômenos*

*Danielly de Souza Oliveira, Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi, Cleidson Borges e Thaís Bertin Brandão*

## CAPÍTULO 02

*Bem-estar subjetivo*

*Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi*

## CAPÍTULO 03

*Desempenho escolar*

*Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi, Priscila C. de Castilho, Ricardo Primi, Gisele Alves*

## CAPÍTULO 04

*Pertencimento escolar*

*Ana Carolina Zuanazzi, Ana Carla Crispim, Danielly de Souza Oliveira*



Clique para  
navegar

---

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 05

### *Saúde mental*

Ana Carolina Zuanazzi, Ana Carla Crispim, Danielly de Souza Oliveira,  
Catarina Sette, Felipe Valentini, Nelson Hauck Filho, Gisele Alves

## CAPÍTULO 06

### *Violência escolar e bullying*

Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi,  
Catarina Possenti Sette, Priscila C. de Castilho

## CAPÍTULO 07

### *Autoestima acadêmica*

Ana Carolina Zuanazzi, Ana Carla Crispim, Ricardo Primi

## CAPÍTULO 08

### *Estratégias de aprendizagem*

Gustavo Henrique Martins, Ana Carla Crispim, Felipe Valentini,  
Nelson Hauck Filho, Ricardo Primi, Gisele Alves

## CAPÍTULO 09

### *Próximos passos*

Gisele Alves, Ana Carolina Zuanazzi, Ana Carla  
Crispim, Catarina Possenti Sette

## QUER SABER MAIS?

QUER CONHECER MAIS SOBRE AS ANÁLISES  
APRESENTADAS NESTE E-BOOK?



Clique para  
navegar

# APRESENTAÇÃO

*Gisele Alves, Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi, Catarina Possenti Sette*

## Apresentação

É crescente a preocupação de educadores e pesquisadores em relação ao desenvolvimento de crianças e jovens como indivíduos íntegros, autônomos e capazes de atuar em sociedade de forma a promover mudanças que impactem e beneficiem a si e aos demais. Alinhado a isso, políticas públicas educacionais propostas nas últimas décadas buscam enfatizar, em suas concepções e ações, a noção do ser humano como ser integral.

A educação integral representa esse paradigma educacional que tem como objetivo o desenvolvimento pleno do estudante em suas diversas e complexas dimensões, rompendo com visões reducionistas que fragmentam e privilegiam a dimensão intelectual ou afetiva<sup>1</sup>. Com base em currículos e práticas intencionais que promovam o desenvolvimento global do indivíduo, espera-se que a trajetória escolar de cada estudante compreenda o desenvolvimento de competências que favoreçam seu autoconhecimento e o protagonismo nas diversas dimensões da vida, como as dimensões físicas, ambientais, sociais, culturais, econômicas, interpessoais e pessoais.

Perpassando por essas dimensões, existe um conjunto amplo de fatores protetivos capazes de auxiliar o estudante durante a sua trajetória no curto, médio e longo prazo: **os benefícios do desenvolvimento socioemocional**. Isso acontece porque, com base na perspectiva da educação integral, é possível promover intencionalmente o desenvolvimento de competências socioemocionais que permitem aprender, interagir e atuar na resolução de problemas de hoje, mas que também têm efeitos que perduram e são significativos ao longo da vida.

Nas últimas décadas, diversos estudos científicos têm buscado mapear e compreender as competências socioemocionais e os resultados alcançados com a implementação de intervenções e políticas educacionais com foco em seu desenvolvimento intencional na escola. Sabe-se hoje, de acordo com esses estudos, que o fortalecimento socioemocional tem um papel

importante na promoção de fatores protetivos, em diversos âmbitos na vida do estudante. Pesquisas longitudinais, isto é, que acompanham e estudam um grupo de pessoas ao longo dos anos, demonstraram que aqueles estudantes que participaram de programas de desenvolvimento socioemocional apresentaram melhora no desempenho acadêmico, maiores salários quando adultos, melhores indicadores de saúde física, mental e familiar e redução de problemas de conduta e emocionais<sup>2-5</sup>. Ou seja, o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais contribuiu com a ampliação da capacidade adaptativa de crianças e jovens e de suas interações imediatas e foi capaz de ampliar benefícios futuros<sup>6-9</sup><sup>a</sup>. Isso acontece porque as competências socioemocionais permeiam diferentes áreas da vida, favorecendo ganhos diversos quando bem desenvolvidas.

Por isso, conhecer mais a fundo a relação entre competências socioemocionais e os aspectos de vida específicos pode auxiliar na elaboração de estratégias em prol do aperfeiçoamento de políticas educacionais de educação integral, considerando, inclusive, diferentes necessidades e especificidades. Dessa forma, enriquece-se o desenho de ações focalizadas quando, por exemplo, uma rede ou escola tem como objetivo a promoção da saúde mental de seus estudantes, ou quando busca reduzir problemas relacionados à violência e *bullying*. Nesse sentido, o conhecimento científico conforma-se com evidências que devem embasar o desenho de ações e políticas.

No entanto, vale ponderar que, pela complexidade das relações entre as competências socioemocionais e os fatores protetivos e de risco, é necessário considerar indicadores e processos avaliativos dentro de um contexto. Assim, é possível mensurar tais aspectos de vida e investigar quais competências socioemocionais estão mais relacionadas a eles, mas é preciso entender como características individuais e sociais se articulam a esses aspectos em um determinado ambiente. Isso acontece porque cada fator protetivo e de risco é multifacetado e engloba a interação das dimensões socioemocionais, biopsicossociais e socioculturais, ou seja, sua ocorrência é multideterminada. Então, ao considerar essa abordagem, acolhe-se

---

<sup>a</sup> Para saber mais, acesse: <https://institutoayrton-senna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>.

a perspectiva de que as experiências escolares variam de indivíduo para indivíduo, principalmente quando se pensa sobre aspectos dos marcadores sociais da diferença, como, por exemplo, gênero e raça<sup>10</sup>.

Assim, ao conhecer o conjunto de competências socioemocionais específicas para trabalhar diferentes fatores de proteção e de risco, ao dispor de ferramentas de avaliação adequadas e ao considerar as circunstâncias nas quais elas se inserem nos momentos avaliados, será possível aos gestores enriquecer o mapeamento, o planejamento e a implementação de propostas que atendam às demandas singulares da rede ou orientar um trabalho personalizado nas escolas.

Nesse sentido, o eduLab21, laboratório de ciências para educação do Instituto Ayrton Senna, tem realizado pesquisas nesse âmbito desde a sua fundação, em consonância com cientistas da educação e outras instituições ao redor do mundo (como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE]<sup>11</sup>), a fim de entender e discutir os processos e fenômenos associados aos fatores protetivos e de risco, compreendendo-os como multideterminados, tal como será apresentado no [Capítulo 1](#). Vale ressaltar que o objetivo das pesquisas realizadas não é estabelecer relações causais ou simplistas, mas, sim, dar suporte para ampliar o debate sobre educação integral e fornecer maior embasamento científico para a tomada de decisão nesse terreno.

Com o intuito de avançar e contribuir com os estudos já realizados, aprofundou-se no mapeamento, com base psicométrica, da relação entre as competências socioemocionais e fatores protetivos e de risco específicos de estudantes da educação básica da rede pública brasileira, aqui nomeados como **benefícios do desenvolvimento socioemocional**. Os resultados desses estudos serão apresentados nos capítulos a seguir, demonstrando como esses fenômenos são entendidos e quais competências socioemocionais podem alavancar tais benefícios. Neste volume 1 da coletânea, são destacados os seguintes benefícios: **bem-estar** ([Capítulo 2](#)), **desempenho escolar**, ([Capítulo 3](#)), **pertencimento escolar** ([Capítulo 4](#)), **saúde mental** ([Capítulo 5](#)), **mitigação da violência escolar e bullying** ([Capítulo 6](#)), **autoestima acadêmica** ([Capítulo 7](#)) e **estratégias de aprendizagem** ([Capítulo 8](#)).

Esperamos, com este documento, alcançar um público amplo e diverso, não apenas pesquisadores e especialistas no tema. O objetivo é compartilhar, em uma linguagem direta e compreensível a todos, o conhecimento que o Instituto Ayrton Senna e o eduLab21 desenvolveram sobre as competências socioemocionais e seus benefícios. Para além deste material, sugerimos outras referências que embasaram sua construção e outros conteúdos para aprofundamento, como os livros e artigos científicos listados no Capítulo *Quer saber mais?* . Para conhecer mais sobre os resultados estatísticos apresentados no e-book, sugerimos o Capítulo *Quer conhecer mais sobre as análises apresentadas neste e-book?* .

### **Para lembrar: o que são as competências socioemocionais?**

*As competências socioemocionais são definidas como características individuais que se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos e que são passíveis de ser desenvolvidas por meio de experiências formais e informais de aprendizagem. Elas se organizam em um conjunto de capacidades que auxiliam o indivíduo a se organizar em relação a suas atividades diárias, se relacionar consigo mesmo, com os outros e com os desafios da vida e podem ter impactos socioeconômicos importantes ao longo de toda a vida<sup>12 b</sup>.*

<sup>b</sup> Para saber mais, acesse: <https://institutoayrtonseenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrtonseenna-avaliacao-socioemocional.pdf>.

# **SOBRE OS NOSSOS ESTUDOS**

---

*Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi, Catarina Possenti Sette*

## Sobre os nossos estudos

Conhecer um fenômeno ou a relação entre fenômenos implica analisar um conjunto de observações e tirar conclusões sobre essa análise. Essas conclusões, por sua vez, serão, em maior ou menor grau, passíveis de generalização, sistematização ou replicação. O método de produção e análise dos dados sobre o objeto observado tem impacto direto na qualidade das nossas conclusões e, conseqüentemente, dos conhecimentos produzidos e decisões tomadas a partir delas. Adotar métodos investigativos que reúnam um conjunto de informações obtidas em fontes confiáveis e por meios rigorosos e sistematizados permite confrontar informações e expandir o conhecimento. Aqui, saímos do senso comum ou conhecimento assistemático para o conhecimento baseado em evidências.

No contexto educacional, assim como em outros, o conhecimento baseado em evidências orienta a tomada de decisão de forma mais acertada e potencializa a melhor alocação de recursos e o atingimento dos resultados esperados. Por isso, há a necessidade de estudos que considerem tanto o conhecimento acumulado (ou seja, a reunião e consolidação de diferentes estudos) quanto a investigação de como os fenômenos são observados em determinados contextos, considerando suas particularidades.

Neste documento, nos propomos a esse fim ao adotarmos um conjunto de etapas para a investigação sobre a relação entre as competências socioemocionais e os seus benefícios para estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais ao Ensino Médio. Com isso, esperamos consolidar os principais achados provindos de estudos teóricos e empíricos e testar hipóteses utilizando instrumentos e dados brasileiros.

**Importante!**

Vale ponderar que essa análise não se propõe a indicar a existência de uma pontuação ideal que deva ser atingida por todos os estudantes e no mesmo momento de vida. Uma tal concepção seria equivocada e desprezaria as singularidades desenvolvimentais e individuais. Esta análise se limita, isso sim, a evidenciar a importância do trabalho intencional com competências socioemocionais por meio da apresentação de sua relação com benefícios de vida.

Para identificar quais competências socioemocionais se associam aos benefícios descritos neste e-book, seguiu-se as seguintes etapas:

**1**

**Elaboração de hipóteses teóricas**, a partir de uma revisão de literatura, considerando os estudos que investigaram a relação entre os fatores protetivos e de risco e as competências socioemocionais.

**2**

**Investigação empírica das correlações** entre os fatores protetivos e de risco e todas as competências socioemocionais inseridas no modelo organizativo do Instituto Ayrton Senna, com base em dados obtidos por meio de colaborações com ações de monitoramento realizadas por diversas redes de ensino ao redor do país.

**3**

**Investigação e identificação do quanto cada competência socioemocional contribui para aquele benefício**, com base em análises estatísticas, como regressão linear. Esse tipo de análise permite inferir o quanto as competências socioemocionais podem contribuir com esses benefícios, por exemplo.

A seguir, apresentaremos as características das amostras analisadas e os instrumentos de avaliação utilizados na investigação. No decorrer de cada capítulo, apresentaremos as hipóteses criadas sobre quais competências socioemocionais mais se relacionam com os fatores protetivos e de risco, o quanto cada competência contribui empiricamente para aquele aspecto de vida e a discussão sobre cada uma das relações encontradas.

## Quem são os participantes dos nossos estudos?

Neste material, serão apresentados estudos realizados com redes estaduais da região Sudeste e Centro-Oeste do Brasil em 2019 e 2021. Em um dos estudos, participaram 50.827 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no ano de 2019. No outro estudo, participaram 110.994 estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio no ano de 2019. No terceiro estudo, em 2021, participaram 694.405 estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Nesses três estudos, os estudantes tinham entre 10 e 18 anos de idade e houve, em geral, uma porcentagem balanceada de meninos e de meninas, por volta de 50% de respondentes de cada sexo<sup>c</sup>.

Todos os estudantes responderam ao instrumento Senna (mais a seguir) e a um conjunto específico de instrumentos que avaliaram os benefícios do desenvolvimento socioemocional. Para distribuição desses instrumentos de maneira equilibrada entre os estudantes, foi utilizado o método BIB, traduzido como Blocos Balanceados Incompletos<sup>13</sup>. Esse método foi adotado para evitar que um mesmo estudante respondesse a um conjunto muito grande de questionários e que, com isso, se cansasse ou reduzisse sua capacidade atencional ao longo de suas respostas. Assim, a quantidade de respondentes por instrumento pode variar em um mesmo estudo, dependendo de qual recorte e qual benefício está sendo investigado.

## Como as competências socioemocionais foram avaliadas?

Para a avaliação das competências socioemocionais nos estudos relatados ao longo dos capítulos deste *e-book*, foi usado o **Instrumento Senna de avaliação de competências socioemocionais**<sup>d</sup>. Nesta versão utilizada, o instrumento é composto por 162 afirmativas sobre as competências socioemocionais, e os estudantes devem responder o quanto aquela característica

<sup>c</sup> Estudo 1: coleta em 2019, N = 50.827, 50,65% meninas e 49,35% meninos; estudo 2: coleta em 2019, N = 110.994, 49,91% meninas, e 50,09% meninos; estudo 3: coleta em 2021, N = 694.405, 49,51% meninas e 50,49% meninos.

<sup>d</sup> Quer conhecer mais sobre o instrumento Senna? Acesse aqui: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>

pessoal tem a ver ou não com ele. Também há questões que investigam o quão capazes os respondentes se sentem para exercitar essas mesmas competências socioemocionais, ou seja, a autoeficácia dos estudantes no exercício de cada competência. Cada afirmativa é respondida em uma escala com cinco opções de resposta que varia entre “Não tem nada a ver comigo” até “Tem tudo a ver comigo”<sup>e</sup>.

### **Como os benefícios do desenvolvimento socioemocional foram avaliados?**

Para a avaliação desses fenômenos nos estudos relatados ao longo dos capítulos, foram utilizados diferentes instrumentos.

#### **Pertencimento escolar**

Para mensurar o pertencimento escolar, foi utilizado um questionário que reflete aspectos sobre o ambiente escolar, o relacionamento com colegas e professores, assim como os sentimentos de segurança e pertencimento. Os estudantes responderam a dezesseis afirmativas em que eram solicitados a indicar o quanto essas lhes eram verdadeiras (1 = Totalmente falso, 2 = Pouco falso, 3 = Nem verdadeiro e nem falso, 4 = Pouco verdadeiro, 5 = Totalmente verdadeiro). Com base nessas respostas, foi calculado um indicador de pertencimento escolar com o método Percent of Maximum Possible score (chamado de pontuação POMP). Esse indicador varia entre 0 e 100; quanto mais próximo de 100, maior é o sentimento de pertencimento escolar do estudante. A confiabilidade desse instrumento foi de  $\alpha = 0,84^f$ . A correlação entre a pontuação POMP e a pontuação calculada com o modelo de Créditos Parciais da Teoria de Resposta ao Item<sup>g</sup> foi de  $r = 0,98$ .

<sup>e</sup> Para saber mais sobre avaliação das competências socioemocionais e do Instrumento Senna, acesse: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>

<sup>f</sup> A confiabilidade das pontuações de todos os instrumentos deste e-book foi calculada usando o Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ).

<sup>g</sup> Para conhecer mais sobre a Teoria de Resposta ao Item, sugerimos a leitura de Hutz, Bandeira, Trentini<sup>14</sup>, Pasquali e Primi<sup>15</sup> e Pasquali<sup>16</sup>. Essas referências podem ser encontradas na seção “[Quer saber mais?](#)” deste e-book.

## **Bem-estar**

Para a avaliação do bem-estar, foi usado o The World Health Organization – Five Well-Being Index (WHO-5) – versão brasileira, que é uma ferramenta internacionalmente reconhecida para avaliar bem-estar. O instrumento é composto por cinco afirmativas acerca da forma como o estudante se sente e se avalia, considerando questões como se sentir bem-disposto, ativo e descansado. Cada afirmativa é avaliada em uma escala com seis opções de resposta que variam de “Nunca” até “Todo o tempo”. Com base nessas respostas, foi calculado um indicador de bem-estar com o método Percent of Maximum Possible score (chamado de pontuação POMP). Esse indicador varia entre 0 e 100; quanto mais próximo de 100, maior é o sentimento de bem-estar do estudante. A confiabilidade do instrumento foi de  $\alpha = 0,80$ . A correlação entre a pontuação POMP e a pontuação calculada com o modelo de Créditos Parciais da Teoria de Resposta ao Item foi de  $r = 0,99$ .

## **Saúde mental**

A saúde mental foi mensurada por um instrumento adaptado do General Health Questionnaire (GHQ<sup>12</sup>) – versão brasileira. O instrumento é composto por doze itens que avaliam o quanto a pessoa apresentou alguns comportamentos, como capacidade de se concentrar e tomar decisões ou se sentir satisfeita com as atividades do seu dia a dia. Em um dos estudos, as respostas foram dadas em uma escala com cinco opções que variavam entre “Nem um pouco” e “Totalmente”. Com base nessas respostas, foi calculado um indicador de saúde mental com o método Percent of Maximum Possible score (chamado de pontuação POMP). Esse indicador varia entre 0 e 100; quanto mais próximo de 100, mais comportamentos relacionados a aspectos positivos de saúde mental são relatados pelos estudantes. A confiabilidade do instrumento foi de  $\alpha = 0,80$ . A correlação entre a pontuação POMP e a pontuação calculada com o modelo de Créditos Parciais da Teoria de Resposta ao Item foi de  $r = 0,99$ .

## **Violência escolar e bullying**

Para medir a violência no contexto escolar, os estudantes responderam a dez perguntas sobre comportamentos de violência nos últimos trinta dias.

As questões são sobre comportamentos relacionados a brigas físicas entre colegas, indisciplina, sofrer *bullying* e praticar *bullying*. Todas as perguntas eram respondidas com “Sim” ou “Não”. Para as análises, foi desenvolvido um índice único de violência com base na soma das respostas “Sim”. Ou seja, a pontuação variou entre 0 (equivalente a nenhum tipo de comportamento de violência relatado) e 10 (equivalente a dez tipos de comportamentos de violência relatados). Assim, esse indicador traz informações sobre comportamentos de violência relatados e vivenciados pelos estudantes em seu ambiente escolar. A confiabilidade do instrumento foi de  $\alpha = 0,75$  para violência escolar e de  $\alpha = 0,76$  para vítima de *bullying*.

### **Desempenho escolar**

A avaliação do desempenho escolar foi realizada com base em notas padronizadas dos estudantes, para os componentes curriculares de Língua Portuguesa (a pontuação variou entre 87 e 416 pontos) e Matemática (a pontuação varia entre 99 e 433 pontos). Essas notas foram obtidas em uma avaliação externa estadual realizada por uma rede de ensino.

### **Autoestima acadêmica**

A autoestima acadêmica foi avaliada por meio de sete itens que versavam sobre a percepção do estudante sobre suas capacidades acadêmicas. Os estudantes responderam às questões em uma escala de cinco pontos que variou de “1 – Nada. Não tem nada a ver comigo” até “5 – Totalmente. Tem tudo a ver comigo”. Com base nessas respostas, foi calculado um indicador de autoestima acadêmica com o método Percent of Maximum Possible score (chamado de pontuação POMP). Esse indicador varia entre 0 e 100; quanto mais próximo de 100, melhor a percepção dos estudantes sobre suas capacidades acadêmicas. A confiabilidade desse instrumento foi de  $\alpha = 0,76$ . A correlação entre a pontuação POMP e a pontuação calculada com o modelo de Créditos Parciais da Teoria de Resposta ao Item foi de  $r = 0,99$ .

### **Estratégias de aprendizagem**

As estratégias de aprendizagem foram avaliadas por meio de doze perguntas sobre as técnicas que os estudantes utilizam na hora do estudo. As questões

foram respondidas em uma escala com quatro opções que variavam de “1 – Quase nunca” até “4 – Quase sempre”. O instrumento foi construído a partir da abordagem Student Approach to Learning e adaptado para uma versão brasileira. Desse instrumento, são geradas pontuações para estratégias de memorização, esforço e persistência, elaboração e monitoramento. Com base nas respostas, foi calculado um indicador para cada estratégia de aprendizagem com o método Percent of Maximum Possible score (chamado de pontuação POMP). Esse indicador varia entre 0 e 100; quanto mais próximo de 100, maior é a frequência de uso da estratégia de aprendizagem por parte do estudante. A confiabilidade desse instrumento foi satisfatória ( $\alpha = 0,69$  para monitoramento,  $\alpha = 0,73$  para elaboração,  $\alpha = 0,71$  para memorização e  $\alpha = 0,72$  para esforço e persistência). A correlação entre as pontuações POMP e as pontuações calculadas com o modelo de Créditos Parciais da Teoria de Resposta ao Item foi  $r = 0.99$  para as quatro estratégias.

### **Como entender os resultados estatísticos de cada capítulo?**

Ao longo dos capítulos, vamos apresentar os resultados dos estudos e as relações encontradas entre as competências socioemocionais e cada fator protetivo ou de risco avaliado. Esses resultados foram obtidos usando métodos estatísticos como *correlações* e *regressão linear múltipla*. Com estes métodos, pode-se entender o quanto cada competência socioemocional se associa com cada aspecto de vida e o quanto pode contribuir para o exercício de tais aspectos. Assim, para continuar a leitura, é importante esclarecer alguns conceitos que vamos usar.



## Glossário de estatística

**Variável:** é o atributo ou elemento sendo medido. Pode assumir diferentes valores em diferentes circunstâncias. Por exemplo: as competências socioemocionais, os fatores protetivos e os de risco.

**Correlação:** é um procedimento estatístico para entender o quanto duas variáveis ou duas temáticas estão relacionadas entre si. A correlação indica a força e a direção da associação (ou relação) entre duas variáveis, mas ela não mostra se um elemento causa impacto sobre o outro. A direção é dada pelos sinais de mais (+) e menos (-), indicando se a relação é positiva ou negativa, respectivamente. A força da correlação é dada pelos valores de -1 até +1. Valores próximos de -1 indicam relações fortes e negativas. Valores próximos de 0 indicam que a relação é fraca ou inexistente. Valores próximos de +1 indicam relações fortes e positivas. Nesse material, são usadas correlações com a fórmula de Pearson.

**Associação ou relação positiva:** quando duas variáveis ou elementos estão associados (ou correlacionados) de forma positiva, isso quer dizer que, conforme o valor de um deles cresce, o valor do outro também cresce. Da mesma forma, quando o valor de um deles diminui, o valor do outro também diminui. Por exemplo, uma associação positiva entre tolerância ao estresse e saúde mental indica que, quanto maiores são as pontuações dos respondentes em tolerância ao estresse, maiores são as pontuações em saúde mental.

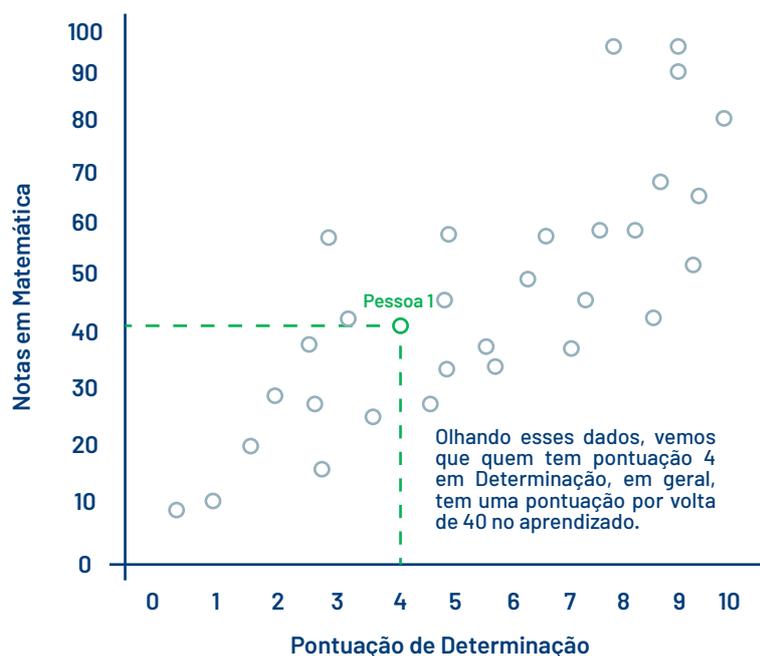
**Associação ou relação negativa:** quando duas variáveis ou elementos estão associados (ou correlacionados) de forma negativa, isso quer dizer que, conforme o valor de um deles cresce, o valor do outro diminui. Ou seja, há uma relação inversa entre as variáveis. Por exemplo, uma relação negativa entre empatia e praticar bullying indica que, quanto maiores são as pontuações em empatia, menores são as pontuações na prática de bullying.

**Regressão linear:** é um procedimento estatístico para saber o quanto uma ou mais variáveis contribuem para o crescimento ou o decréscimo de outra variável. É similar ao procedimento de correlação; no entanto, a regressão linear permite prever variáveis, ou seja, entender o quanto o aumento de uma variável influencia em outra variável, ao passo que a correlação apresenta apenas a força e a direção da relação entre -1 e +1. Ou seja, a regressão linear permite saber o quanto aumenta ou diminui o valor da variável escolhida quando o valor de outra variável aumenta em 1 ponto. Com base nesses resultados, conseguimos inferir, por exemplo, se, ao aumentar a manifestação de competências como empatia, há uma diminuição da violência escolar relatada pelos estudantes.

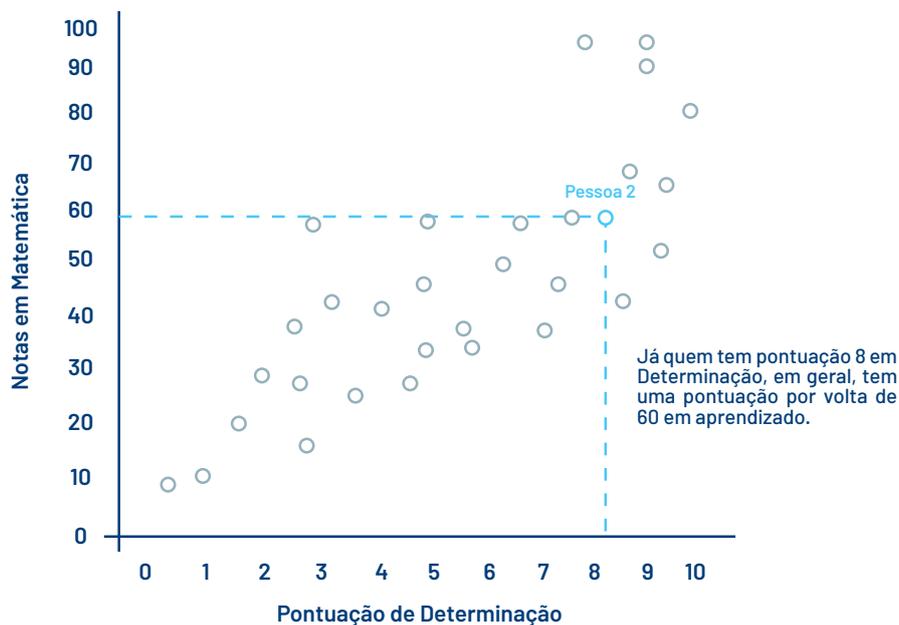
Fonte: <sup>17-19</sup>

### Vamos ver um exemplo de como interpretar essas análises?

Há estudos que indicam que competências de autogestão<sup>h</sup>, como ser determinado e persistente, são importantes para a vida escolar dos estudantes, pois os auxilia a perseverar frente aos obstáculos e atingir seus objetivos e metas. Na escola, estudantes que são mais determinados apresentam, em geral, notas mais altas em Matemática e Língua Portuguesa. Para exemplificar esse tipo de análise, trouxemos alguns dados fictícios. Veja as figuras a seguir. Cada círculo representa um estudante fictício e suas respectivas pontuações fictícias em Matemática (eixo vertical) e determinação (eixo horizontal). A pontuação de Matemática varia entre 0 e 100. A pontuação de determinação varia entre 0 e 10. A **peessoa #1** tem pontuação 4 em determinação e pontuação 40 em Matemática. A **peessoa #2** tem pontuação por volta de 8 em determinação e pontuação 60 em Matemática.



<sup>h</sup>Quer relembrar quais são as competências socioemocionais? Acesse aqui: <https://institutoayrtonenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>



Ao olhar para todos os círculos, observa-se que existe um padrão: conforme aumentam as pontuações de determinação, também aumentam as pontuações de Matemática. Isso significa que essas duas temáticas estão associadas de forma *positiva*, pois o aumento de uma reflete no aumento da outra. Para saber *o quanto* as duas temáticas estão relacionadas, é possível dispô-las graficamente, como feito anteriormente, e realizar análises de correlação e regressão linear. Nesses dados fictícios, com base na fórmula da correlação de Pearson, a correlação calculada é de +0,82. Ou seja, existe uma relação forte e positiva entre ter notas altas em Matemática e reportar mais determinação. E, ao fazer a regressão linear com base nesses dados, o resultado indica que se um estudante aumenta sua determinação em um 1 ponto (a pontuação de determinação varia entre 0 e 10), a sua pontuação em Matemática aumenta em 6,87 pontos (a pontuação de Matemática varia entre 0 e 100). Ou seja, desses dados, entende-se que existe uma relação forte entre ambas as temáticas e que o aumento de 1 ponto em determinação pode aumentar por volta de 6,87 pontos em Matemática.

**Importante!**

*Quando essas análises são feitas com dados reais, é preciso considerar que outras questões, como contexto de vida ou condições socioeconômicas, podem influenciar os fatores protetivos e de risco e que isso se dá pelo fato de que esses fatores são multideterminados, ou seja, influenciados por uma gama maior de variáveis. Embora associações positivas tenham sido observadas entre competências socioemocionais e fatores protetivos e de risco, vale ponderar que, sendo estes multifacetados, as competências socioemocionais contribuem em uma parte do todo, nas medidas relatadas. Além disso, variáveis outras que eventualmente não estejam incluídas nas análises também podem afetar as relações estudadas. Por isso, sugere-se cautela na interpretação dos resultados e recomenda-se que se faça leituras complementares de outros estudos da literatura científica, como estudos experimentais, para compreender e contextualizar tais resultados.*

## **CAPÍTULO 01**

### ***Competências socioemocionais, resultados de vida e fatores de risco: considerações acerca da multideterminação desses fenômenos***

*Danielly de Souza Oliveira, Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi, Cleidson Borges e Thais Bertin Brandão*

## Competências socioemocionais, resultados de vida e fatores de risco: considerações acerca da multideterminação desses fenômenos

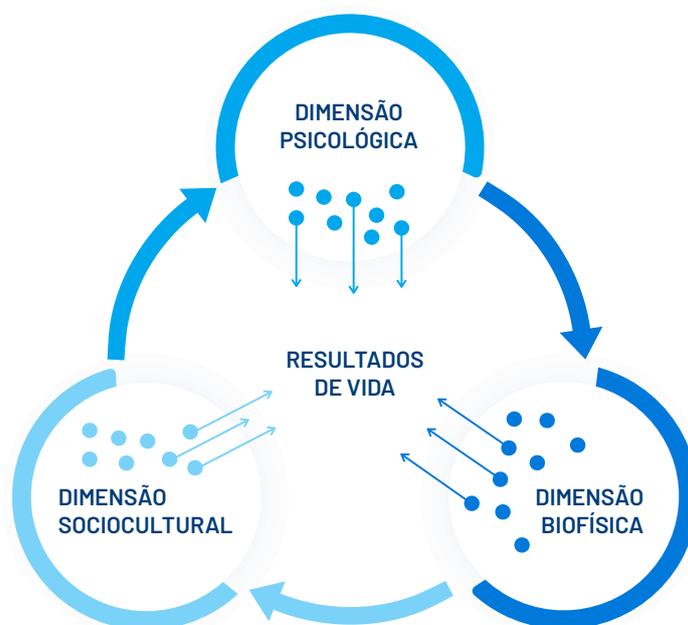
O senso comum tende a atribuir causas únicas aos eventos, sem avaliar o contexto da questão, por exemplo: “praticou *bullying* porque é briguento”, “não teve um bom resultado porque tem preguiça”. Nesses exemplos, a ênfase está na ocorrência do comportamento (praticar *bullying*, não ter um bom resultado), e não na busca por elementos que expliquem o fenômeno de forma contextualizada, como: em que situação o *bullying* ocorre ou não ocorre, ou quando resultados esperados são obtidos ou não. No contexto escolar, esse tipo de visão e explicação é simplista, limita intervenções e a operacionalização de políticas públicas adequadas e pode reduzir as possibilidades de compreensão do fenômeno de forma integral.

Quando vamos mais a fundo para entender o que favorece a ocorrência de comportamentos ou fenômenos sociais, tais como o processo de aprendizagem, entende-se que é necessário considerar outros aspectos que vão além de uma visão reducionista. Para que o estudante aprenda sobre um assunto, é preciso levar em conta seu *desenvolvimento biológico*; por exemplo, não é esperado que um bebê consiga resolver cálculos, pois seu cérebro ainda está em desenvolvimento e há uma série de aprendizados que são pré-requisitos (como compreender as palavras e conceitos matemáticos, desenvolver o raciocínio abstrato). Ao mesmo tempo, é preciso considerar *aspectos intrapessoais*, como recursos de que o estudante dispõe para manter-se curioso, lidar com os próprios erros e dificuldades, lidar com suas emoções, ser organizado ou motivar-se para realizar uma ação. Também é fundamental considerar o *contexto* em que o aprendizado ocorre; aqui, o contexto é múltiplo, abarcando desde questões objetivas como a disposição e a qualidade da infraestrutura da sala de aula, escola e bairro, até elementos subjetivos como crenças, valores e relações que são estabelecidas.

Para entender essa dinâmica dos fenômenos humanos, pode-se pensar

nesses aspectos com o auxílio das dimensões didaticamente organizadas em *psicológica*, *sociocultural* e *biológica* para a compreensão do desenvolvimento humano<sup>20</sup>. A dimensão psicológica integra os processos mentais, ou psicológicos, relacionados à forma como cada um se constitui enquanto indivíduo e se comporta nos ambientes em que convive. A dimensão sociocultural reúne aspectos históricos, sociais e culturais, e contribui para a construção das práticas de pensar, agir e sentir de uma comunidade<sup>10</sup>. Por fim, a dimensão biológica abarca tanto elementos físicos, biológicos quanto fisiológicos. Uma representação dessas dimensões pode ser encontrada na Figura 1.

**Figura 1.** Dimensões didáticas e a multideterminação dos resultados de vida.



Fonte: desenvolvido pelos autores com base na proposta de Engel<sup>20</sup>.

Essas três dimensões se complementam e contribuem para a compreensão dos fenômenos da vida. Ao voltarmos ao exemplo da aprendizagem e seus vários aspectos, podemos pensar que a dimensão psicológica contribui para a compreensão do funcionamento dos aspectos cognitivos e socioemocionais. A dimensão sociocultural contribui para o entendimento das relações que se dão no ambiente em que o aprendizado ocorre e de como os agentes

interagem entre si para favorecer o processo de aprendizagem, assim como os fatores que estão relacionados às condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes. E a dimensão biológica contribui na compreensão dos processos de desenvolvimento e maturação biológica e neurológica de cada estudante. Ou seja, cada dimensão apresenta uma contribuição importante para compreender um mesmo fenômeno. A compreensão de um fenômeno em sua devida complexidade, por sua vez, favorece o desenvolvimento e planejamento de ações de forma mais dinâmica e passível de adaptações que atendam melhor as necessidades do contexto. A implementação de políticas públicas também é facilitada quando estas são orientadas a uma visão multideterminada, dado que é possível atingir um objetivo via múltiplos campos.

Diversos estudos têm evidenciado a relação multideterminada e a potencialidade de ações que favoreçam os fatores protetivos e a redução de fatores de risco a curto, médio e longo prazo. As competências socioemocionais têm sido sistematicamente associadas ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação a si e aos outros, a um melhor comportamento social e à diminuição de problemas de conduta<sup>2,21</sup>, a uma maior aderência a processos de prevenção e tratamento em contexto de saúde<sup>22</sup>, a melhores indicadores de aprendizado escolar<sup>23-26</sup>, a maior assiduidade nas aulas<sup>21</sup> e a um melhor clima escolar<sup>27</sup>. (Quer saber mais? [Clique aqui](#) e saiba mais no capítulo 5 )

Para além desses benefícios, as competências socioemocionais têm sido parte do debate acerca da mitigação de desigualdades de oportunidades<sup>28</sup>. É importante destacar esse debate porque tanto as competências socioemocionais quanto os seus benefícios precisam ser discutidos considerando diferenças de oportunidades e contexto, chamando a atenção das investigações científicas para essa problemática e reforçando a necessidade de pesar os chamados marcadores sociais da diferença na vida escolar.

## O que são marcadores sociais da diferença?

De acordo com Lins e colegas<sup>10 p. 128</sup>, “[marcadores sociais da diferença]” é um termo usado para nos referirmos às diversas características que carregamos conosco ao longo da nossa vida: gênero, cor/raça, classe, geração, região de origem, orientação sexual”. É um conceito sociocultural que busca compreender como se constroem os processos de diferenciação social a partir de características dos sujeitos<sup>29</sup>.

### Expandindo o debate: os benefícios do desenvolvimento socioemocional e as desigualdades no contexto educacional

Com o intuito de integrar esse debate sobre a multideterminação dos benefícios do desenvolvimento socioemocional, aqui serão explorados os conceitos dos marcadores sociais da diferença e seus efeitos nas vidas dos estudantes, isto é, a influência desses marcadores nas oportunidades e vivências deles, para que assim haja a compreensão desses fatores de forma mais integral.

Pesquisadores que investigam os marcadores sociais da diferença indicam que eles podem ser usados socialmente para valorizar ou desqualificar pessoas, seja porque elas próprias se identificam dessa forma ou porque identificam outras pessoas assim<sup>10</sup>. Isso reforça a necessidade de compreendermos o desenvolvimento socioemocional e seus desfechos de forma mais ampla e socialmente contextualizada. Por exemplo, meninos e meninas apresentam diferentes percepções sobre o bem-estar em suas vidas<sup>11</sup>, e jovens de contextos socioeconomicamente mais vulneráveis apresentam notas menores em exames nacionais<sup>30</sup>. Esses dados trazem à tona diferenças de oportunidades de aprendizado e direitos básicos, o que levanta algumas perguntas: as percepções sobre o bem-estar diferem apenas pelo fato de se tratar de meninos e meninas? O desempenho escolar mais baixo acontece porque são jovens de contextos socioeconomicamente mais

vulneráveis? Quais outros marcadores sociais podem estar influenciando essa percepção? Como eles podem reforçar essas desigualdades?

Para responder a essas perguntas, estudos como os listados a seguir têm sido realizados, os quais tentam compreender o quanto os marcadores sociais da diferença e a desigualdade nas oportunidades influenciam as experiências escolares dos estudantes. Para contribuir com esse debate, aqui destacamos as relações com gênero, raça e condições socioeconômicas. No entanto, antes de analisar os dados, é importante conhecer os conceitos que permeiam essa área de estudo. Vamos lá?

### Glossário

**Nesse recorte, foram detalhados conceitos sobre sexo, gênero, raça e condições socioeconômicas. Esses conceitos são discutidos na literatura e trazem consigo as perspectivas teóricas dos autores.**

**Sexo biológico:** pode ser usado como referencial do corpo de uma pessoa, seja pelo órgão genital ou a combinação genética ou hormonal. Em geral, são usadas as categorias de fêmea ou macho, por exemplo. É importante destacar que o sexo biológico não define a identidade de gênero<sup>10</sup>.

**Identidade de gênero:** esse conceito pode ser utilizado em referência a categorias de expressão de gênero, como homem cis ou mulher transexual, que ultrapassam o aspecto biológico. Esse conceito traz informações sobre como alguém define sua identidade e se identifica socialmente<sup>31,32</sup>. É importante destacar que essa identidade parte de uma construção individual e social<sup>10</sup>.

**Raça:** é um conceito utilizado para identificar pessoas em relação a certas características observáveis, como cor da pele, traços faciais, textura do cabelo, entre outros<sup>33,34</sup>, e se relaciona com o aspecto cultural-étnico, gerando grupos ou categorias sociais. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em suas pesquisas sobre a população brasileira, adota a metodologia da autodeclaração, trabalhando com as seguintes categorias: branca, preta, parda, indígena ou amarela (IBGE Educa<sup>35</sup>). Outros estudos, por sua vez, trabalham com uma categoria diferente, a do negro, que costuma abarcar as pessoas que se identificam como pretas e pardas<sup>36</sup>. Considerando este debate, ao referenciar pesquisas que trazem dados sobre questões de raça, será priorizada a nomenclatura seguindo a publicação original e a escolha de cada autor, no caso de materiais escritos em português do Brasil. Para as publicações e obras escritas em língua inglesa, serão feitas traduções

livres, utilizando preferencialmente o termo pessoas/estudantes negras/negros, ou afro-americanos para a expressão "African Americans".

**Condições socioeconômicas:** esse marcador pode ser entendido como uma expressão de uma posição social e econômica que alguém detém na sociedade, incluindo suas circunstâncias materiais. Essa categoria extrapola uma interpretação monetária, podendo abarcar outras variáveis além da renda familiar, como escolaridade da mãe, local de moradia, entre outros.

### Considerações sobre a classificação racial brasileira

Importante destacar que os conceitos que orientam a classificação racial brasileira foram construídos ainda no século XIX, e vêm sendo discutidos sobretudo pelos movimentos negros ao longo dos anos. O uso de cores, por exemplo, pode parecer expressar informações neutras, mas na verdade são categorias que passam também por processos de significação e hierarquização social. Já o termo "negro", que historicamente esteve carregado de conotação pejorativa, tem sido ressignificado graças aos movimentos de pessoas e entidades negras no sentido de marcar e afirmar as categorias sociais existentes e denunciar o racismo na sociedade brasileira<sup>34</sup>.

### O que sabemos sobre a influência dos marcadores sociais da diferença nos benefícios do desenvolvimento socioemocional?

#### Tabela 1. Bem-estar e sua relação com os marcadores sociais da diferença

O conceito de bem-estar envolve a forma como nos sentimos, nossa satisfação com a vida e como avaliamos nossas experiências.

O que os estudos dizem sobre a relação entre bem-estar e alguns marcadores sociais da diferença?

## GÊNERO

De acordo com estudos internacionais, as meninas tendem a sistematicamente sentir menor bem-estar em comparação com os meninos, principalmente durante a fase adolescência. Isso pode se expressar por meio de baixa autoestima ou pela maior presença de sentimentos relacionados à tristeza, fatores de risco para o desenvolvimento de sintomas depressivos e ansiosos.

Saiba mais com estes estudos: OCDE<sup>11</sup>; Currie et al.<sup>37</sup>; Soto et al.<sup>38</sup>; Bedin e Sarriera<sup>39</sup>; Lizardi e Carregarí<sup>40</sup>.

**Você sabia?** Um estudo recente indicou que essa percepção de menor bem-estar entre as meninas se manteve durante a pandemia de Covid-19. Elas relataram experimentar emoções negativas com mais frequência do que os meninos durante esse período<sup>41,42</sup>.

## RAÇA

Em estudos internacionais, adolescentes que sofrem algum tipo de discriminação racial apresentaram menores níveis de bem-estar. Esses efeitos se tornam mais evidentes na adolescência e estão relacionados a maior sofrimento socioemocional e maior propensão a sintomas depressivos.

Saiba mais sobre essa discussão nos estudos de Umaña-Taylor<sup>43</sup> e Benner et al.<sup>44</sup>.

**Você sabia?** De acordo com pesquisas sobre o desenvolvimento humano, por volta dos 10 anos de idade as crianças já conseguem perceber atitudes discriminatórias ao seu redor. E, a partir da adolescência, jovens demonstram capacidade para compreender e articular sobre esses efeitos na construção da sua própria identidade racial e étnica<sup>43</sup>.

## CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Em uma pesquisa com estudantes brasileiros e também de outros países, foi observado que aqueles em condições socioeconômicas mais vulneráveis relataram menores níveis de bem-estar. Isso pode estar relacionado à falta de acesso a condições e direitos básicos de vida, como educação e moradia de qualidade, o que, por consequência, afeta a qualidade de vida.

Saiba mais sobre os estudos: OCDE<sup>11</sup>; Bedin e Sarriera<sup>39</sup>.

**Você sabia?** Durante a pandemia de Covid-19, um estudo verificou que estudantes brasileiros e europeus em piores situações socioeconômicas apresentaram maior vulnerabilidade emocional. Esse efeito foi maior para meninas do que meninos, revelando o impacto da pandemia perante desigualdades preexistentes, tanto em termos de gênero quanto de condição socioeconômica<sup>41</sup>.

## Tabela 2. **Desempenho escolar** e sua relação com os marcadores sociais da diferença

O desempenho escolar é definido como um conjunto de medidas educacionais estabelecidas em relação ao grau de aprendizagem que os estudantes apresentam em um determinado momento.

### O que os estudos dizem sobre a relação entre desempenho escolar e alguns marcadores sociais da diferença?

#### GÊNERO

Em pesquisa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a colaboração do eduLab21 em 2019, verificou-se que meninos têm média significativamente maior do que meninas em Matemática. Já em Língua Portuguesa, as meninas têm desempenho significativamente maior em comparação aos meninos.

**Saiba mais** sobre esse estudo em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-vai-realizar-mapeamento-inedito-sobre-competencias-socioemocionais-para-servidores-da-educacao/>.

**Você sabia?** Existe uma concepção comum de que meninos têm melhores desempenhos em áreas ligadas à matemática/exatas e meninas têm melhor desempenho em linguagens. Essa representação se baseia em um estereótipo social e acaba se perpetuando em mais oportunidades e incentivos que, geralmente, os meninos e as meninas recebem nas referidas áreas desde pequenos, dentro e fora da escola. Entretanto, não há qualquer evidência científica de base biológica que justifique tais concepções. Os efeitos desse estereótipo aparecem nas diversas fases da vida e se perpetuam no longo prazo também, como na escolha de profissões ou do curso superior<sup>45,46</sup>.

#### RAÇA

Pesquisas com estudantes brasileiros mostram que estudantes pretos apresentam, em média, um desempenho escolar menor quando comparados aos estudantes brancos. Os efeitos dessa desigualdade se refletem na realidade da escolaridade e no futuro dos jovens pretos. De acordo com relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), pessoas brancas têm, em média, um ano a mais de estudo do que pessoas pretas, e em 2016 existia um intervalo de mais ou menos seis anos para que uma pessoa preta alcançasse a mesma escolaridade de uma pessoa branca.

**Saiba mais** sobre o estudo: [Instituto Paulo Montenegro & Instituto Ayrton Senna<sup>87</sup>](#)

**Você sabia?** Esses índices de escolaridade e desempenho escolar entre pessoas negras se conectam com questões de racismo estrutural da sociedade brasileira. Uma parte dos baixos índices de escolaridade de jovens negros no século XXI se atrela aos efeitos da escravidão (perpetuada legalmente entre 1535 e 1888 no Brasil) e a consequente ausência de políticas públicas que visassem a integração econômica e cultural dessa parcela da população a fim de reparar as disparidades geradas pelo sistema escravocrata<sup>47</sup>. As consequências do racismo, portanto, são refletidas até hoje em diversas esferas da vida de uma pessoa negra, como a falta de acesso a condições adequadas de moradia, saúde e educação. Por exemplo, na discussão de Matijascic e Rolon<sup>48</sup> sobre oportunidades escolares no Ensino Fundamental brasileiro, vê-se que, em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, mulheres e homens brancos têm melhores resultados em Língua Portuguesa, seguidos por mulheres negras e homens negros. Já em resultados de Matemática, homens brancos apresentam maiores notas, seguidos por mulheres brancas, homens negros e mulheres negras.

### CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Em pesquisa com estudantes do Rio de Janeiro, foi observado que fatores socioeconômicos, como renda financeira, influenciam o desempenho escolar. Estudantes com melhores condições socioeconômicas apresentaram melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

**Saiba mais** sobre os estudos: Nogueira<sup>49</sup>; Jaloto e Primi<sup>30</sup>.

**Você sabia?** Em estudo da OCDE (2021), observou-se que as competências socioemocionais têm um papel importante no desempenho escolar até quando aspectos de gênero e condição econômica são controlados estatisticamente. Nesse estudo, foi identificado que, no grupo de estudantes que relatam o mesmo gênero e a mesma condição socioeconômica, os que se percebiam mais desenvolvidos socioemocionalmente apresentavam maiores notas.

### Tabela 3. *Pertencimento escolar e sua relação com os marcadores sociais da diferença*

O pertencimento escolar pode ser entendido como um conjunto de percepções e expectativas que o estudante tem sobre sua relação com a escola (desde o ambiente físico até as relações com colegas e educadores). Essas percepções decorrem de experiências vividas nesse contexto e dos significados a elas atribuídos.

## O que os estudos dizem sobre a relação entre pertencimento escolar e alguns marcadores sociais da diferença?

### GÊNERO

Os resultados sobre pertencimento escolar e possíveis diferenças entre gêneros são variados e dependentes do contexto de cada cultura e país. Em estudos que encontraram diferenças nas percepções entre meninos e meninas, vê-se que, durante o Ensino Fundamental, meninas se sentem mais conectadas com o ambiente escolar do que meninos. No entanto, ao longo do Ensino Médio, o sentimento de pertencimento das meninas decresce, enquanto o de meninos se mantém estável. Na escola, um baixo nível de pertencimento pode se expressar em estudantes sentindo-se menos acolhidos pelo ambiente, o que prejudica a qualidade com que estabelecem vínculos com seus pares e professores. No longo prazo, o desengajamento pode se refletir em indicadores de menor desempenho e maior evasão escolar.

**Saiba mais** sobre os estudos: OCDE<sup>11</sup>; Babakhani<sup>50</sup>; O’Neel e Fuligni<sup>51</sup>.

### RAÇA

A percepção de discriminação racial e a discriminação racial em si afetam diversos âmbitos da vida de estudantes, incluindo sua relação com a escola. Em pesquisas internacionais, verificou-se que a percepção dessa discriminação está associada com menor sentimento de pertencimento escolar e é algo observado em diversos grupos étnicos e raciais de estudantes, como latinos e afro-americanos.

**Saiba mais** sobre os estudos: Umaña-Taylor<sup>43</sup>.

**Você sabia?** Em um estudo estadunidense, foi verificado que, quanto maior era o número de estudantes afro-americanos na escola, mais esses estudantes relatavam se sentir pertencentes àquele ambiente. Isso ressalta a importância da representatividade no ambiente escolar e de políticas que garantam equidade de oportunidades e acesso ao ambiente escolar (Murphy & Zirkel, 2015).

### CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Em pesquisas internacionais, foi observado que estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente tendem a se sentir menos conectados com seu ambiente escolar, enquanto estudantes menos vulneráveis socioeconomicamente se sentem mais pertencentes e têm melhores relações interpessoais com seus professores.

**Saiba mais** sobre os estudos: OCDE<sup>11,52,53</sup>.

**Você sabia?** Em geral, estudantes menos vulneráveis socioeconomicamente concordaram mais com afirmativas como “Eu faço amigos facilmente na escola” e discordaram mais de afirmativas como “Eu me sinto sozinho(a) na escola”, mostrando que apresentam menos prejuízos na forma como estabelecem suas relações no ambiente escolar. As diferenças foram mais discrepantes entre estudantes mais jovens.

#### Tabela 4. **Saúde mental** e sua relação com os marcadores sociais da diferença

A saúde mental pode ser compreendida com base na disponibilidade de recursos pessoais (cognitivos e socioemocionais), culturais, interpessoais e capacidade adaptativa de cada um. Prejuízos à saúde mental podem se manifestar como queixas físicas, emocionais e sociais.

#### O que os estudos dizem sobre a relação entre saúde mental e alguns marcadores sociais da diferença?

### GÊNERO

De acordo com dados de estudos nacionais e internacionais, meninas tendem a relatar mais sentimentos de solidão, ansiedade, preocupação e sintomas de depressão quando comparadas aos meninos, principalmente durante a adolescência.

**Saiba mais** sobre os estudos: PeNSE<sup>54</sup>; Thomas et al.<sup>55</sup>; Van Droogenbroeck et al.<sup>56</sup>; De Fruyt et al.<sup>42</sup>.

**Você sabia?** Na pesquisa PenSE de 2015, 22,3% das meninas do 9º ano do Ensino Fundamental indicaram se sentir sozinhas, enquanto 10,2% dos meninos indicaram esse sentimento<sup>54</sup>. Ao serem perguntadas sobre sentir algum tipo de preocupação que as fizesse perder o sono, 15,4% das meninas indicaram se sentir assim, em comparação com 6,9% dos meninos. Essa diferença também foi encontrada durante a pandemia de Covid-19. Em pesquisa longitudinal com estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, foi visto que as meninas apresentaram uma queda de 17,9% no indicador de saúde mental entre 2020 e 2021, enquanto meninos apresentaram uma queda de 6%<sup>42</sup>.

## RAÇA

Dados de pesquisas internacionais mostram que pessoas negras tendem a ter maiores índices de estresse em comparação a pessoas brancas. Além disso, tendem a relatar mais sintomas de depressão e de somatização, o que se associa com piores índices de saúde mental e com pior desempenho escolar.

**Saiba mais** sobre os estudos: Boardman e Alexander<sup>57</sup>; Walsemann et al.<sup>58</sup>; Umaña-Taylor<sup>43</sup>.

## CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Em uma revisão de literatura com dados internacionais, foi observado que estudantes vulneráveis socioeconomicamente tinham duas a três vezes mais chances de apresentar prejuízos na saúde mental, como sentimentos negativos ou problemas de conduta.

**Saiba mais** sobre o estudo: Reiss<sup>59</sup>.

**Você sabia?** Os efeitos da condição socioeconômica na saúde mental são mais fortes durante a infância. No entanto, eles também estão presentes ao longo de outras fases da vida, como a adolescência. Com base em estudos sobre marcadores sociais da diversidade, entende-se que essa relação entre condição socioeconômica e saúde mental é complexa e deve ser vista por uma ótica interseccional, considerando-se aspectos biológicos, psicológicos e sociais, como componentes genéticos ou a privação de oportunidades e de direitos básicos para o desenvolvimento pleno<sup>59</sup>.

### Tabela 5. *Violência escolar e bullying* e sua relação com os marcadores sociais da diferença

A violência – seja ela ameaçada ou real – pode ser definida como o uso intencional da força física ou do poder contra si, outra pessoa ou grupo, podendo acarretar lesão, morte, dano psicológico, privação ou desenvolvimento comprometido. O *bullying* é um tipo de violência que se perpetua por agressões físicas, verbais ou psicológicas e por disseminação de informações e rumores que têm como objetivo deixar outra pessoa vulnerável.

**O que os estudos dizem sobre a relação entre violência escolar e *bullying* e alguns marcadores sociais da diferença?**

## GÊNERO

Pesquisas nacionais e internacionais mostram que meninos relatam sofrer mais *bullying* do que meninas. Enquanto meninos tendem a ser mais expostos a agressões físicas ou a isolamento por parte de algum grupo, meninas tendem a ser mais vitimadas por importunação de colegas ou fofocas.

Saiba mais sobre os estudos: OCDE<sup>11</sup>; Pigozi e Machado<sup>60</sup>.

**Você sabia?** Além de o *bullying* poder se caracterizar por comportamentos e formatos diferentes para meninos e meninas, os meninos têm duas vezes mais chances de ser intimidadores. No entanto, isso não quer dizer que eles são mais agressivos, mas sim que estão mais expostos às situações de *bullying*<sup>60</sup>. Isso reforça a necessidade do fomento de intervenções com vista ao desenvolvimento intra e interpessoal de todos os atores envolvidos nesses eventos

## RAÇA

Em pesquisa amostral com estudantes brasileiros que responderam ao PeNSE 2015, foi observado que estudantes pretos indicaram sofrer mais *bullying*. Esse resultado já havia sido encontrado em um recorte do PeNSE 2012, em que estudantes pretos e amarelos tiveram maior prevalência no relato de *bullying*. Essa exposição ao *bullying* se associa com maior exposição a fatores de risco também, como sintomas de depressão ou estresse<sup>61,62</sup>.

Saiba mais sobre os estudos: OCDE<sup>11</sup>; Malta et al.<sup>63</sup>.

## CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Em estudo da OCDE<sup>11</sup>, a vulnerabilidade socioeconômica se associou com o relato de *bullying* em alguns países. Nesses países, estudantes mais jovens e mais vulneráveis socioeconomicamente reportaram estar mais expostos ao *bullying*. No Brasil, esse resultado também é encontrado. Em um recorte da pesquisa PeNSE 2015, observou-se que meninos mais jovens, de escolas públicas e mais vulneráveis socioeconomicamente também estavam mais expostos ao *bullying*.

Saiba mais sobre os estudos: OCDE<sup>11</sup>; Malta et al.<sup>63</sup>.

### Tabela 6. **Autoestima acadêmica** e sua relação com os marcadores sociais da diferença

A autoestima acadêmica é definida como a percepção do estudante em relação aos seus próprios esforços e às consequências desses esforços nos estudos.

#### O que os estudos dizem sobre a relação entre autoestima acadêmica e alguns marcadores sociais da diferença?

##### GÊNERO

Meninas tendem a apresentar menores pontuações em autoestima acadêmica quando comparadas aos meninos<sup>64</sup>. Meninos relataram maior autoeficácia para ter sucesso em atividades<sup>65</sup>.

**Saiba mais** sobre os estudos: Artelt et al.<sup>65</sup>; Kuscuoglu e Hartas<sup>64</sup>.

##### RAÇA E ETNIA

Grupos étnicos tendem a diferir na percepção de autoestima acadêmica, sendo que os grupos minorizados relatam menores pontuações em escalas de autoestima acadêmica<sup>66</sup>. Segundo proposto por Marsh e Martin (2011), a promoção intencional da autoestima acadêmica seria um dos objetivos centrais de mitigação de inequidades vivenciadas por grupos minorizados.

**Saiba mais** sobre os estudos: Cvencek<sup>66</sup>; Marsh e Martin<sup>67</sup>.

##### CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Estudantes em contextos menos vulneráveis socioeconomicamente tiveram pontuações mais altas em autoconceitos acadêmicos e de autoeficácia, seja nas habilidades verbais, matemáticas ou gerais<sup>65</sup>.

**Saiba mais** sobre os estudos: Artelt<sup>65</sup>.

### Tabela 7. Estratégias de aprendizagem e sua relação com os marcadores sociais da diferença

As estratégias de aprendizagem dizem respeito à forma como o estudante planeja, executa e regula a motivação e às preferências e estratégias que emprega em seus estudos. Essas estratégias se relacionam com as habilidades de memorizar conteúdos (estratégias de memorização), de se dedicar ao máximo e se manter resiliente frente a desafios (estratégias de esforço e persistência), de relacionar aprendizados novos com conhecimentos anteriores (estratégias de elaboração) e de monitorar o processo de aprendizagem conforme novos conhecimentos são adquiridos (estratégias de monitoramento).

#### O que os estudos dizem sobre a relação entre estratégias de aprendizagem e alguns marcadores sociais da diferença?

##### GÊNERO

De acordo com pesquisa com países da OCDE, na maior parte dos países, as meninas fizeram mais uso de estratégias de monitoramento e de esforço e persistência, enquanto meninos fizeram mais uso das estratégias de elaboração. Ou seja, meninas relataram mais estratégias voltadas para a autoavaliação de seu processo de aprendizagem, ao passo que meninos aplicaram mais estratégias voltadas para o processamento de informações<sup>65</sup>.

Saiba mais sobre os estudos: Artelt et al.<sup>65</sup>.

**Você sabia?** É importante pensar que ambos, meninos e meninas, podem se beneficiar de aprender estratégias de aprendizagem que sejam diversificadas e passíveis de ser aplicadas de acordo com as demandas. Por exemplo, o apoio para que meninas façam mais uso de estratégias voltadas ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos pode lhes ajudar a aplicar mais estratégias de elaboração. Já meninos podem se beneficiar de apoio para exercitar habilidades de planejamento e monitoramento do aprendizado, favorecendo o uso de estratégias de monitoramento.

##### RAÇA

Em levantamento bibliográfico realizado pelos autores deste capítulo, não foram encontrados estudos que se debruçassem na análise de diferenças entre raça e etnia tendo em vista estratégias de aprendizagem. Isso não significa que não haja diferenças, mas sim que não foram investigadas em estudos científicos nas pesquisas encontradas pelos autores do capítulo. Ressalta-se a relevância de pesquisas que mapeiem padrões nos marcadores sociais da diferença com o objetivo de identificar inequidades e planejar estratégias para sua mitigação.

### CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Em estudo com dados da OCDE em 2001, verificou-se que estudantes com menos vulnerabilidade socioeconômica tendiam a fazer mais uso de estratégias de monitoramento e de elaboração do que estudantes com condições socioeconomicamente mais vulneráveis. Isso quer dizer que estudantes de contextos mais vulneráveis socioeconomicamente podem precisar de mais apoio para exercitar estratégias que articulem conhecimentos novos e prévios assim como no aprendizado de estratégias para monitorar seus objetivos de aprendizado de forma ativa e intencional<sup>65</sup>.

Saiba mais sobre os estudos: Artelt et al.<sup>65</sup>.

### ***A interseccionalidade como elemento essencial para a abordagem educacional dos benefícios socioemocionais***

A interseccionalidade é uma vertente de estudo que propõe que, ao falar sobre marcadores sociais da diferença, deve-se considerar que existe uma associação e sobreposição entre eles, fazendo com que cada pessoa vivencie o mundo de uma forma específica. Conforme essa vertente, entende-se que os marcadores podem se combinar e gerar identidades complexas, o que possibilita um olhar mais amplo sobre as diferentes vivências. Por exemplo, uma pessoa pode se identificar como mulher, heterossexual e negra, enquanto outra pessoa pode se identificar como mulher, branca e transgênero; e cada uma dessas identidades terá, em si, uma construção social e histórica que trará diferentes vivências no acesso à informação, aos direitos básicos, aos direitos humanos, entre outros<sup>10</sup>.

Essa perspectiva permite um olhar mais detalhado frente aos desafios encontrados por cada um e traz consigo a relevância da interdisciplinaridade das abordagens para que se tenha uma visão mais fidedigna da realidade. A interseccionalidade, então, vem como elemento essencial nas intervenções, contribuindo para evitar visões monodeterminadas ou soluções monofocais<sup>68</sup>, ou seja, para impedir visões simplistas ou superficiais.



*A partir dos resultados apresentados nas tabelas, algumas perguntas podem ser feitas, como: quais caminhos podemos seguir para mitigar as desigualdades nas oportunidades? Como esses dados podem ser usados para melhores intervenções nas escolas? Quais estratégias são mais adequadas? Esse é um tema complexo, que envolve não só ações pontuais junto à equipe escolar e estudantes, mas um esforço político e social sistemático. Nesse sentido, políticas públicas e ações com base em evidências são fundamentais para que dados sejam monitorados, intervenções sejam propostas e soluções para tais desigualdades sejam alcançadas. As tabelas deste capítulo trazem dados que exemplificam a multiplicidade com que os marcadores sociais da diferença influenciam nos aspectos de vida de cada grupo social, mas esse é um panorama que pode e deve ser transformado com ações escolares, sociais e políticas.*

### Concluindo...

As informações apresentadas aqui trazem possibilidades e considerações acerca do trabalho intencional com os fatores protetivos e de risco. Este capítulo apresenta uma compreensão geral da temática, mas que não extingue o debate nem se propõe a tal. Elas oferecem um ponto de partida para o início dessa discussão, entendendo que o desenvolvimento socioemocional é uma estratégia efetiva para o desenvolvimento integral dos estudantes e que outros fatores também precisam ser considerados, como os marcadores sociais da diferença.

Portanto, o objetivo deste capítulo é ampliar o horizonte e continuar o diálogo sobre a temática, promovendo novas formas de olhar os benefícios do desenvolvimento socioemocional, em seus multideterminantes e suas multideterminações associadas, e fortalecendo a relevância da construção do conhecimento científico e prático. Assim, para continuar o debate, a seguir,

abordaremos o bem-estar, o desempenho escolar, o pertencimento escolar, a saúde mental, a mitigação da violência escolar e o *bullying*, a autoestima acadêmica e as estratégias de aprendizagem, trazendo questões sobre seus conceitos, a relevância de estudá-los no ambiente escolar e focando a contribuição do desenvolvimento socioemocional para cada um deles.

# **CAPÍTULO 02**

## **Bem-estar subjetivo**

*Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi*

## Bem-estar subjetivo

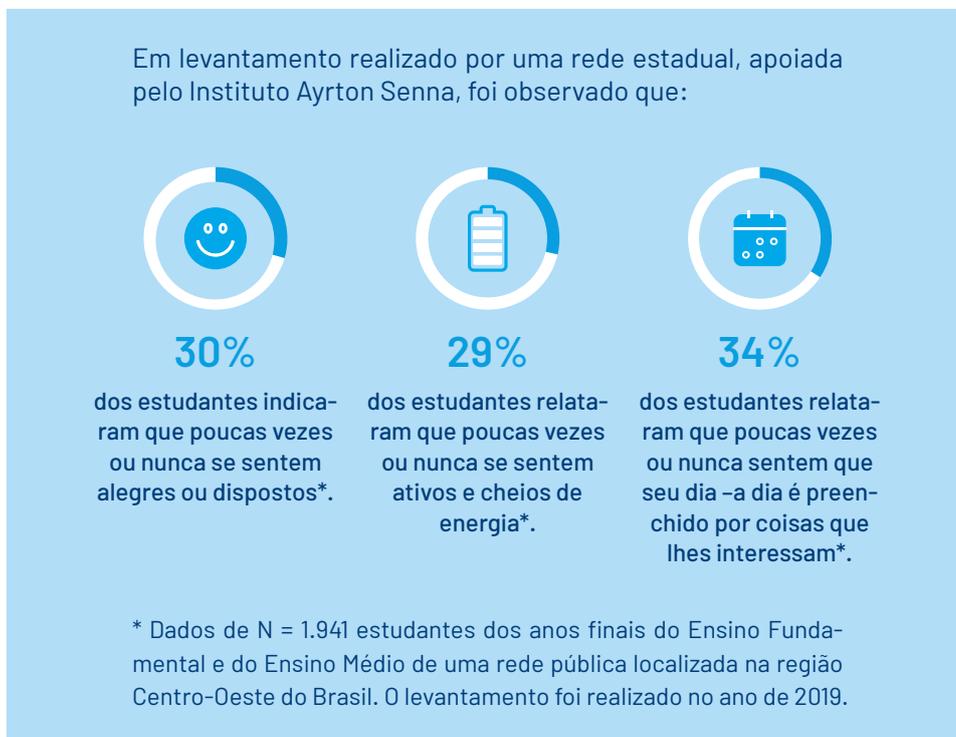
O bem-estar subjetivo/percebido das pessoas é um elemento-chave a ser considerado em uma proposta de educação integral. De acordo com dados de países da OCDE, em 2020, uma a cada oito pessoas experienciava mais sentimentos negativos do que positivos durante o dia, o que traz à tona a importância de se trabalhar intencionalmente competências relacionadas à dimensão intrapessoal. Os resultados de um trabalho focalizado na ampliação do bem-estar subjetivo das pessoas se relacionam com diversos benefícios em nossa sociedade, como melhores níveis de saúde, maior produtividade e até maior frequência de comportamentos pró-sociais, como cooperação entre colegas<sup>69</sup>. Para começar a falar sobre esse tema, é importante primeiro defini-lo.

### O que é bem-estar subjetivo?

O bem-estar subjetivo se refere à forma como as pessoas se sentem e percebem sua vida. Apesar de esse conceito ser recorrentemente entendido como sinônimo de sentimento de felicidade e ausência de sentimentos negativos, ele é mais amplo e envolve outros fatores que influenciam a forma como nos sentimos, como o quanto estamos satisfeitos com nossas vidas e a avaliação que fazemos de nossas experiências do dia a dia<sup>70-73</sup>.

Pessoas que experienciam altos níveis de bem-estar percebido tendem a relatar sentimentos positivos em diferentes esferas da vida, como no âmbito pessoal, acadêmico ou profissional. Já pessoas que reportam níveis mais baixos de bem-estar subjetivo tendem a ter mais sentimentos negativos, como tristeza ou ansiedade, o que reflete também em avaliações menos satisfatórias sobre a vida<sup>52,70,72,74</sup>. Por isso, ao investigar o bem-estar subjetivo, é comum que sejam feitas perguntas que promovam uma reflexão sobre como as pessoas se sentem em relação a suas vidas e também em relação a um ou mais eventos recentes<sup>70</sup>.

## Por que estudar o bem-estar percebido nas escolas?



O estudo do bem-estar subjetivo nas escolas envolve o conceito do desenvolvimento integral dos estudantes na educação básica, principalmente em relação a questões emocionais e afetivas da experiência escolar. Sabe-se que uma melhor percepção de bem-estar subjetivo se associa a melhor desempenho acadêmico e também socioemocional<sup>2</sup>, e que a baixa percepção de bem-estar subjetivo se associa com piores desempenhos escolares<sup>53</sup>.

Especialmente na adolescência, quando jovens estão passando por diversas transformações no âmbito pessoal, como mudanças físicas, identitárias, ou em seus círculos sociais, existe uma expectativa com relação ao desenvolvimento saudável de suas singularidades frente às novas situações e demandas, sejam elas de tomada de decisões responsáveis e conscientes no dia a dia ou de um bom desempenho<sup>11,75</sup>. Sabe-se que, no início da adolescência, os efeitos dessas mudanças estão associados a um aumento nos níveis de sentimentos relacionados a ansiedade e depressão (comportamentos

ligados ao neuroticismo<sup>i</sup>, ou seja, baixa resiliência emocional) e em menores níveis de bem-estar subjetivo, especialmente entre meninas<sup>38,76,77</sup>.

Na experiência escolar, esses efeitos se mostram de algumas formas, tanto em aspectos intrapessoais do estudante quanto nas relações entre todos os agentes da escola. Por exemplo, a maior percepção de bem-estar subjetivo está associada a uma menor ansiedade para responder testes e avaliações e a um maior otimismo com relação ao próprio potencial, o que pode afetar positivamente o desempenho escolar<sup>11</sup>. E isso também repercute no ambiente escolar como um todo. Por exemplo, em escolas onde existem relatos de melhores relações interpessoais e melhores vínculos entre todos, os efeitos negativos do *bullying* são menores, demonstrando a importância de um ambiente acolhedor para o desenvolvimento saudável dos estudantes<sup>78</sup>. Isso reforça que o bem-estar subjetivo, assim como outros resultados de vida, pode influenciar e ser influenciado por um ou mais fatores, evidenciando a necessidade da construção de estratégias de intervenção que entendam esses fenômenos de forma multideterminada.

### **Diferentes grupos podem experienciar o bem-estar subjetivo de diferentes formas?**

A resposta é sim, ao se considerar grupos de gênero ou de condições socioeconômicas, por exemplo<sup>11</sup>. Quanto ao gênero, pesquisas mostram que, na adolescência, meninas tendem a demonstrar mais comportamentos internalizantes<sup>j</sup> e apresentar maior risco de sintomas de ansiedade ou depressão, enquanto meninos são mais propensos aos comportamentos externalizantes<sup>k</sup>  
<sup>37,38</sup>.

<sup>i</sup> O traço de personalidade que se relaciona com baixa autoestima e menor adaptação da regulação emocional frente a situações estressoras.

<sup>j</sup> Comportamentos internalizantes se referem a comportamentos como se sentir ansioso ou ansiosa, sentir-se depressivo ou depressiva ou, em casos mais graves, comportamentos relacionados a automutilação.

<sup>k</sup> Comportamentos externalizantes se referem a comportamentos de conflito, sejam eles verbais ou físicos, e, em casos mais graves, a agressões relacionadas à perpetração de *bullying* ou vandalismo.

*De forma similar, existem diferenças no bem-estar subjetivo quando se considera as condições socioeconômicas. Estudantes em condições socioeconomicamente mais vulneráveis relatam menor bem-estar subjetivo, enquanto estudantes de contextos socioeconomicamente menos vulneráveis reportam sentir maior bem-estar subjetivo e mais sentimentos de satisfação com a vida<sup>11</sup>.*

*Por isso, tanto na discussão de gênero quanto na de condições socioeconômicas, ou de outros marcadores sociais da diferença, é preciso considerar a pluralidade de exigências, representações, desafios e protocolos sociais aos quais os estudantes são expostos durante toda a vida e que tornam suas experiências escolares diversas.*

Portanto, o bem-estar subjetivo se mostra como um fator importante para a experiência como um todo do estudante, passando por aspectos de aprendizagem, de regulação das emoções e até de otimismo em relação às próprias capacidades<sup>11</sup>. Por isso, pode ser considerado um pilar de investigação em ambientes escolares e na sociedade, com impacto social na orientação de estratégias de educação integral e como parâmetro para a orientação de políticas públicas<sup>70,72</sup>.



### **Resumindo...**

*Maiores níveis de bem-estar subjetivo em estudantes estão associados a:*

- percepção mais otimista do próprio potencial;
- menor ansiedade em situações de teste ou avaliações;
- melhor desempenho escolar.

## Como as competências socioemocionais se associam com o bem-estar subjetivo?

Dados de estudos científicos demonstram que aspectos do bem-estar subjetivo e da satisfação com a vida se associam com habilidades ligadas à regulação emocional, como reconhecer os próprios sentimentos e gerenciá-los nas situações do cotidiano. Isso acontece porque o bem-estar subjetivo se relaciona com a forma como as pessoas se sentem no dia a dia; associa-se com a experiência de sentimentos mais positivos, como entusiasmo e alegria, e também com a capacidade para lidar com sentimentos mais pessimistas, como preocupação excessiva ou ansiedade<sup>2,11,52</sup>.

A partir do modelo socioemocional adotado pelo Instituto Ayrton Senna, é possível destacar duas macrocompetências importantes no desenvolvimento do bem-estar subjetivo: resiliência emocional e engajamento com os outros. Essas macrocompetências refletem características como ser capaz de lidar com emoções como raiva, insegurança e ansiedade e sentir-se energizado, aberto para interações sociais. Dentro dessas macrocompetências, três competências socioemocionais se destacam com vista a um trabalho intencional e focado no bem-estar subjetivo:

**autoconfiança** (macrocompetência resiliência emocional);

**entusiasmo** (macrocompetência engajamento com os outros);

**tolerância ao estresse** (macrocompetência resiliência emocional).

Em conjunto, essas competências socioemocionais podem auxiliar os estudantes a manejar sentimentos negativos que surjam ante situações ou desafios, assim como na construção de uma visão mais positiva sobre si, sobre suas capacidades e sobre sua vida. Assim, cada uma dessas competências traz uma contribuição única para que os estudantes desenvolvam otimismo, entusiasmo e maior sensação de bem-estar subjetivo.

Para entender essas contribuições, foram analisados os dados dos 1.941 estudantes que responderam ao instrumento Senna e ao instrumento sobre bem-estar subjetivo chamado WHO-5 (OMS, 1998). Os estudantes tinham

uma média de idade de 14,2 anos (com variação<sup>l</sup> por volta de 2,04 anos) e eram compostos por 49,36% de meninas e 50,64% de meninos. A relação entre as competências socioemocionais e o bem-estar subjetivo foi investigada por meio de um procedimento estatístico chamado de regressão linear múltipla<sup>m</sup>. Essa análise permite verificar a contribuição única de cada competência socioemocional no bem-estar subjetivo.

Com base nos resultados da pesquisa, é possível dizer que, de forma global, autoconfiança, entusiasmo e tolerância ao estresse ajudaram a explicar 38% da variância no bem-estar subjetivo dos estudantes. Em outras palavras, observou-se que níveis mais altos de satisfação com a própria vida, de sentimentos de felicidade e de afeto positivo estão ligados à experiência de menos emoções como ansiedade e tristeza e a uma maior energia para se engajar nas atividades da vida. Isso demonstra a importância do papel dessas competências socioemocionais sobre o bem-estar subjetivo, sugerindo que elas podem ser intencionalmente acionadas para que este resultado de vida/benefício seja promovido<sup>79,80</sup>.

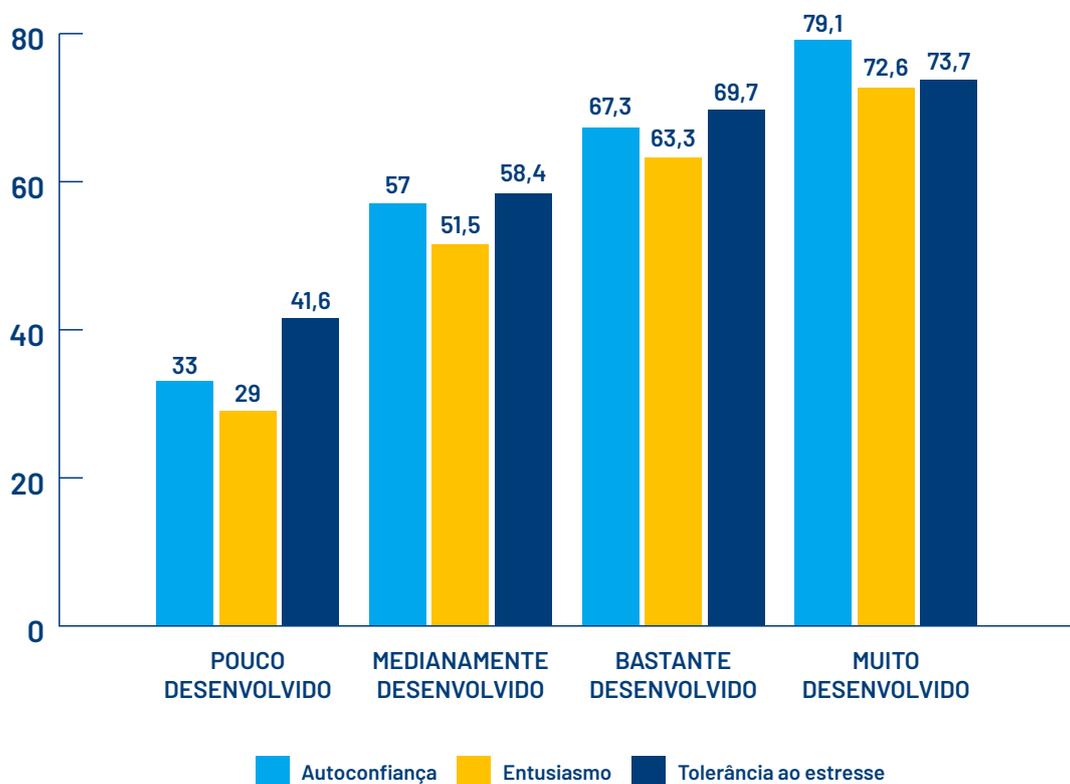
A Figura 2 apresenta as pontuações médias em bem-estar subjetivo para cada nível de desenvolvimento nas competências socioemocionais autoconfiança, entusiasmo e tolerância ao estresse. Informações mais detalhadas e técnicas sobre os resultados podem ser encontradas [aqui](#).

---

<sup>l</sup> Essa variação corresponde ao valor do desvio padrão.

<sup>m</sup> A **regressão linear múltipla** é um procedimento estatístico para saber o quanto uma ou mais variáveis contribuem para o crescimento ou decréscimo de outra variável.

**Figura 2.** Pontuações de bem-estar subjetivo percebido pelos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional em autoconfiança, entusiasmo e tolerância ao estresse



**Nota.** As diferenças de médias são significativamente diferentes. A pontuação de bem-estar é apresentada em POMP score, que varia entre 0 e 100 pontos. Quanto mais próxima de 0, menor é o bem-estar subjetivo percebido. Quanto mais próxima de 100, maior é o bem-estar subjetivo percebido. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

De forma geral, verifica-se que, quanto maior é o desenvolvimento socioemocional nesse conjunto de competências, maior é a pontuação de bem-estar subjetivo percebido pelos estudantes. Por exemplo, se olharmos a relação entre bem-estar subjetivo e tolerância ao estresse, observaremos que, no nível “Pouco desenvolvido”, a pontuação média dos estudantes em bem-estar subjetivo foi 41,6 pontos; já a pontuação média em bem-estar subjetivo no nível “Muito desenvolvido” é 73,7 pontos. Isso quer dizer que os estudantes que se percebem menos desenvolvidos em tolerância ao

estresse também são os estudantes que relatam menor bem-estar subjetivo. Já os estudantes que se percebem com mais recursos relacionados à tolerância ao estresse são os estudantes que também relatam sentir mais bem-estar subjetivo.

### **Qual é a contribuição de cada competência socioemocional para o bem-estar subjetivo?**

As competências autoconfiança e tolerância ao estresse fazem parte da macrocompetência resiliência emocional. Essa macrocompetência se relaciona com o conceito de regulação de emoções que são consideradas negativas, como ansiedade, estresse ou tristeza. Já a competência entusiasmo, da macrocompetência engajamento com os outros, se refere a conceitos da motivação e ao interesse direcionado ao mundo externo, seja a pessoas ou coisas. Descobrimos que, em conjunto, essas competências podem favorecer a percepção de bem-estar pelo estudante, contribuindo para sua aprendizagem, bem como para sua qualidade de vida. Vamos entender melhor como essas três competências socioemocionais podem auxiliar no desenvolvimento do bem-estar subjetivo?

**Autoconfiança:** se relaciona com o sentimento de realização com a própria vida e com expectativas e pensamentos positivos sobre si. Ter essa competência bem desenvolvida significa se sentir mais seguro e mais confortável consigo mesmo. Pessoas que apresentam autoconfiança tendem a perceber a vida com maior otimismo, o que se relaciona com uma percepção de melhor bem-estar subjetivo. O medo de fracassar pode ser um potencial desencadeador de insatisfação com a vida e pode estar relacionado à falta de confiança nas próprias capacidades<sup>70,74</sup>. Por isso, a confiança em si pode funcionar como um fator que favorece a percepção da vida de forma mais positiva<sup>2,11,71-73</sup>.

**Tolerância ao estresse:** refere-se à capacidade de regulação da ansiedade e das respostas e comportamentos apresentados em situações da vida, especialmente as consideradas adversas. Indivíduos com essa competência mais desenvolvida agem de forma mais tranquila em situações de estresse, mantendo a calma para resolver eventuais problemas. Os resultados

sugerem que estudantes que se percebem mais capazes de lidar com seus sentimentos tendem a conseguir regular as emoções em situações adversas ou estressoras como testes e avaliações na escola, ou até conflitos; isso, por consequência, auxilia nas relações com seus pares e professores<sup>69,78</sup>.

**Entusiasmo:** envolve conceitos como se sentir animado com a vida. É uma competência que engloba ter energia e uma atitude positiva em situações cotidianas. Essa ideia se conecta com o componente emocional do bem-estar subjetivo, isto é, com o relato de sentimentos de alegria e disposição para realizar tarefas diárias, entre outros<sup>2,11,69</sup>. De acordo com esses resultados, estudantes que se percebem com maior entusiasmo pela vida e com visão mais otimista tendem a apresentar maior bem-estar subjetivo.

### Concluindo...

As definições das três competências socioemocionais mais relacionadas ao bem-estar subjetivo indicam que estudantes que tendem a ter uma percepção de maior bem-estar subjetivo são aqueles que têm uma visão positiva de si mesmos, assim como encaram a vida de forma mais otimista. Isso os auxilia a cultivar bons sentimentos e, frente a desafios, manter a tranquilidade e lidar com eles de forma saudável, nas diferentes áreas da vida, incluindo o convívio escolar. Conhecer essa relação contribui para o planejamento de ações sobre bem-estar subjetivo na escola por meio do desenvolvimento socioemocional. Assim como outros resultados de vida almejados, ressalta-se que o desenvolvimento de competências socioemocionais deve ser compreendido como uma das partes que compõem a explicação de um fenômeno e, portanto, outros aspectos (pessoais, sociais, ambientais) devem ser incluídos no planejamento de ações de desenvolvimento.

## **CAPÍTULO 03**

### *Desempenho escolar*

---

*Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi,  
Priscila Carvalho de Castilho, Ricardo Primi, Gisele Alves*

## Desempenho escolar

### O que é desempenho escolar?

O desempenho escolar refere-se às medidas educacionais estabelecidas em relação ao grau de aprendizagem que os estudantes apresentam em um determinado momento. Tais mensurações podem ser padronizadas (como provas nacionais e estaduais) ou não padronizadas (como as avaliações realizadas periodicamente por professores). Essas medidas são frequentemente usadas para aferir a proficiência acadêmica de estudantes em diferentes anos escolares, e por meio delas é possível levantar indicadores de habilidades cognitivas.

### Inteligência e desempenho escolar são sinônimos?

Apesar de desempenho escolar ser comumente relacionado com inteligência, a performance escolar envolve outras capacidades, como persistência, foco e disciplina. Duckworth e Seligman<sup>81</sup> demonstraram que a capacidade de autodisciplina do estudante se relaciona aproximadamente duas vezes mais com seu desempenho escolar do que a inteligência. Ou seja, comportamentos relacionados à autogestão, como persistência, determinação e foco, são elementos importantes para o desempenho escolar. A crença na própria capacidade para aprender (autoeficácia para aprendizagem) também tem papel relevante. Um estudo da OCDE<sup>53</sup> concluiu que acreditar no próprio potencial estava associado com a motivação para desempenhar bem tarefas. Mais especificamente, a percepção de autoeficácia para ler e realizar atividades matemáticas se relacionou positivamente com o desempenho dos estudantes em leitura e matemática<sup>82</sup>. Ou seja, inteligência e desempenho escolar estão relacionados, mas não são sinônimos, uma vez que melhores desempenhos escolares estão associados com outras características também, como autogestão e crença na própria capacidade para aprender..

## Por que estudar desempenho escolar?

Em levantamento realizado por uma rede estadual, apoiada pelo Instituto Ayrton Senna, foi perguntado aos estudantes sobre sua percepção sobre o desempenho escolar:



**75%**

dos estudantes concordaram parcialmente ou totalmente que tiram boas notas em Língua Portuguesa\*.



**62%**

dos estudantes concordaram parcialmente ou totalmente que tiram boas notas em Matemática\*.



**69%**

dos estudantes concordaram parcialmente ou totalmente que aprendem os assuntos rapidamente nas aulas de Língua Portuguesa\*.

\*Dados de N = 230.363 estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental Anos Finais e 3ª série do Ensino Médio de uma rede pública localizada na região Sudeste do Brasil. Levantamento realizado no ano de 2021.

Uma pesquisa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2022) realizada em 2021 no retorno às aulas presenciais após o período mais crítico da pandemia verificou quedas significativas nos indicadores de desempenho escolar. Os estudantes do 5º e 9º anos escolares e da 3ª série do Ensino Médio apresentaram quedas entre 3,3% e 8,6% para Língua Portuguesa e quedas entre 4,5% e 9% para Matemática. O valor desses indicadores de 2021 é similar ao encontrado há dez anos para alguns anos escolares, o que representaria um retrocesso, chamando a atenção para a necessidade de ações de recuperação de aprendizagem para apoiar os estudantes.

O desempenho escolar é tido como um preditor de resultados de vida como empregabilidade e sucesso profissional. Por isso, para além de ser um desfecho importante para os estudantes, é um indicador relevante em relação aos profissionais da educação e à gestão escolar. Ele traz insumos sobre o processo de ensino e aprendizagem e, por consequência, o seu acompanhamento indica possibilidades de atuação e intervenção para as equipes

escolares. Por ser complexo, esse indicador pode ser influenciado por diversos fenômenos, como as características e competências dos estudantes, sejam elas cognitivas ou socioemocionais (como curiosidade para aprender, aspectos de autogestão e crença na própria capacidade), ou mesmo o ambiente escolar (como o clima escolar).

Ao estudar quais competências socioemocionais se relacionam com o desempenho escolar, foi observado que amabilidade e abertura ao novo se associaram ao desempenho escolar em Língua Portuguesa, enquanto autogestão e resiliência emocional se associaram com o desempenho em Matemática<sup>83,84</sup>. No contexto internacional, resultados similares são encontrados: as competências de curiosidade para aprender (abertura ao novo) e persistência (autogestão) apresentam maior associação com o desempenho em leitura, matemática e artes. Esses resultados reforçam a importância de cultivar a curiosidade intelectual entre os estudantes e de dar ferramentas para que eles estabeleçam seus objetivos e alcancem suas metas, seja em suas demandas escolares ou em seu futuro<sup>n</sup>.

De forma complementar, o clima escolar também se mostra como fator importante para a manutenção de bons indicadores de desempenho escolar e para o desenvolvimento pleno. Maxwell et al.<sup>85</sup> mostram que, por ser o ambiente escolar um ambiente plural e composto por diversos agentes, como os próprios estudantes, professores, gestores e demais colaboradores, a percepção de clima escolar relatada pela equipe da escola (como professores e diretores) também está associada com o desempenho escolar dos estudantes, de modo que a manutenção de um clima escolar amistoso tende a favorecer o trabalho colaborativo e um melhor desempenho escolar.

Dessa forma, no longo prazo, tanto o desenvolvimento socioemocional quanto a percepção do ambiente escolar são importantes aliados para o desempenho escolar<sup>83,86</sup>. E esses benefícios podem ir além do desempenho escolar em si, já que estudantes que participaram de programas de desenvolvimento socioemocional apresentaram melhores notas em áreas de linguagens,

---

<sup>n</sup> Estamos considerando clima escolar como um construto conceitualmente próximo ao construto de pertencimento escolar.

matemática e estudos sociais, mas também apresentaram melhores estratégias de aprendizagem e maior capacidade para resolução de problemas<sup>86</sup>.

### **Desigualdades nas oportunidades de aprendizagem**

*O relatório Inaf de 2015 observou que pessoas cujas mães concluíram o Ensino Médio tendem a ter, em média, 5,4 anos a mais de escolaridade do que pessoas cujas mães não concluíram o Ensino Fundamental. Neste mesmo relatório, foi demonstrado que pessoas brancas possuem, em média, um ano a mais de estudo do que pessoas pretas, sendo que, em 2016, uma pessoa preta demoraria, em média, seis anos para alcançar a mesma escolaridade que uma pessoa branca<sup>87</sup>. Outras diferenças podem ser vistas em exames de nível nacional. No Enem, nas provas entre os anos 2013 e 2017, as notas de estudantes provenientes de escolas particulares foram, em média, 18% maiores do que as de estudantes de escolas públicas, indicando que as condições socioeconômicas podem influenciar o desempenho<sup>49</sup>. Na edição de 2018 do Enem, ser de escola privada se associou a um aumento de até 83,9 pontos na prova em comparação aos estudantes de escolas estaduais<sup>30</sup>.*



### **Resumindo...**

*Maiores níveis de desempenho escolar se associam a:*

- *mais estratégias de aprendizagem e resolução de problemas;*
- *desenvolvimento das competências de autogestão, abertura ao novo e amabilidade.*

### **Como as competências socioemocionais se associam com o desempenho escolar?**

Em pesquisas científicas, são encontradas evidências de que estudantes que têm um bom desempenho escolar também apresentam habilidades relacionadas a planejamento, concentração e persistência, além de fomentarem uma mentalidade mais investigativa sobre novos conhecimentos.

Isso acontece porque o desempenho escolar está relacionado à forma como as pessoas estudam, aplicam estratégias para alcançar seus objetivos acadêmicos e se mantêm motivadas durante esse processo. Por isso, alcançar bons resultados no desempenho escolar se associa a engajar-se em atividades escolares, apreciar o trabalho colaborativo e compreender como manejar seus recursos intrapessoais para os estudos.

A partir do modelo socioemocional adotado pelo Instituto Ayrton Senna, é possível destacar três macrocompetências importantes para um bom desempenho escolar: abertura ao novo, autogestão e amabilidade<sup>83</sup>. Estas competências se associam com um bom desempenho escolar pois auxiliam os estudantes a se engajarem em seus estudos, a aprenderem estratégias de organização e planejamento e a persistirem no alcance de suas metas. Dentro dessas macrocompetências, sete competências socioemocionais se destacam com vista a trabalhos voltados à melhoria no desempenho escolar:

**curiosidade para aprender** (macrocompetência abertura ao novo);

**determinação** (macrocompetência autogestão);

**foco** (macrocompetência autogestão);

**persistência** (macrocompetência autogestão);

**responsabilidade** (macrocompetência autogestão);

**respeito** (macrocompetência amabilidade);

**empatia** (macrocompetência amabilidade).

Em conjunto, essas competências socioemocionais podem auxiliar os estudantes a buscarem novos conhecimentos, a terem maior senso de responsabilidade e compromisso na relação com os estudos e a manterem-se focados em seus objetivos. Além disso, podem contribuir com a demonstração de maior compreensão e respeito pelas necessidades e emoções dos colegas, valorizando o trabalho colaborativo.

Para entender essas contribuições, foram analisados os dados dos cerca de 95 mil estudantes de uma rede pública do Sudeste do Brasil que responderam ao Instrumento Senna. Os estudantes tinham uma média de idade de 14 anos (com variação<sup>o</sup> por volta de 2,6 anos) e eram compostos por 49,9% de meninas e 50,1% de meninos. Nessa investigação, foram exploradas as relações entre as notas de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes em uma avaliação estadual e todas as competências socioemocionais do modelo adotado pelo Instituto Ayrton Senna por meio de uma análise estatística chamada correlação.

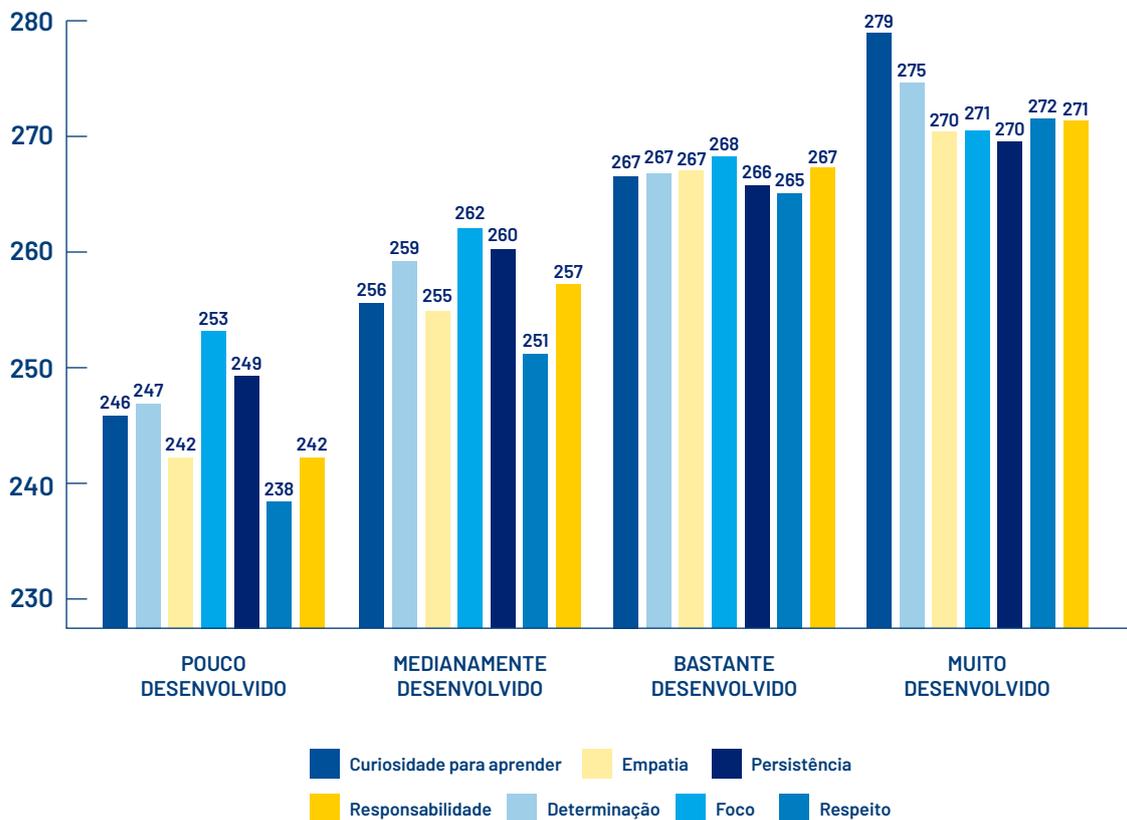
Com base nos resultados da pesquisa, é possível dizer que curiosidade para aprender, determinação, empatia, foco, persistência, respeito e responsabilidade se relacionaram positivamente com o desempenho escolar. Em outras palavras, nessa pesquisa observou-se que o desempenho escolar dos estudantes está ligado à sua capacidade de manterem-se focados em busca de seus objetivos e metas, de manterem um compromisso consigo mesmos e de se manterem engajados na busca por novos conhecimentos. Isso demonstra um importante papel dessas competências socioemocionais sobre o desempenho escolar, sugerindo que elas podem ser intencionalmente acionadas para que tais benefícios sejam promovidos.

A contribuição de cada competência socioemocional para o desempenho escolar pode ser vista nas Figuras 3 e 4, que apresentam as pontuações médias do desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes em relação ao nível de desenvolvimento nas sete competências socioemocionais listadas. Informações mais detalhadas e técnicas sobre os resultados podem ser encontradas [aqui](#).

---

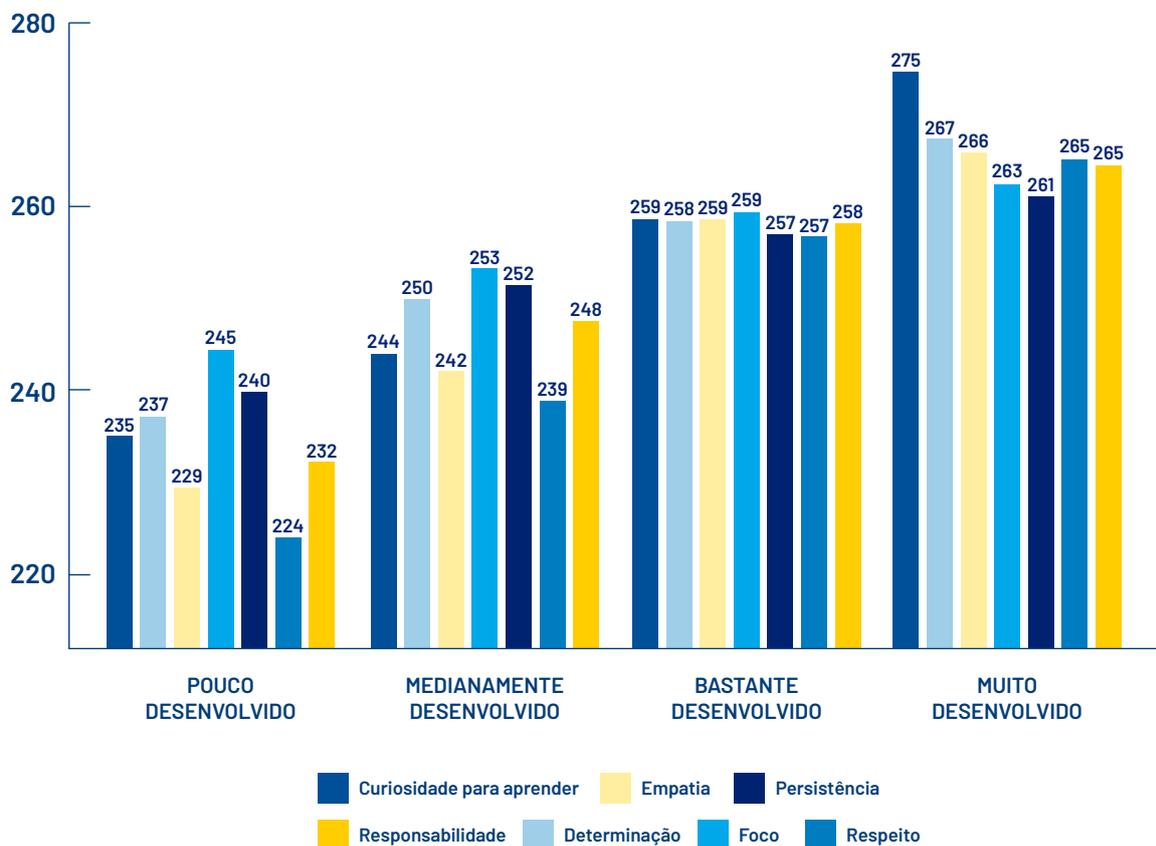
<sup>o</sup> Essa variação corresponde ao valor do desvio padrão.

**Figura 3.** Desempenho em Matemática dos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional nas competências curiosidade para aprender, determinação, empatia, foco, persistência, respeito e responsabilidade



**Nota.** As diferenças de médias são significativamente diferentes. A pontuação de Matemática é apresentada na escala original, variando entre 0 e 433 pontos. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

**Figura 4.** Desempenho em Língua Portuguesa dos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional nas competências curiosidade para aprender, determinação, empatia, foco, persistência, respeito e responsabilidade



**Nota.** As diferenças de médias são significativamente diferentes. A pontuação de Língua Portuguesa é apresentada na escala original, variando entre 0 e 416 pontos. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

De forma geral, é possível ver que, quanto maior é o desenvolvimento socioemocional nesse conjunto de competências, maior é a pontuação de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Por exemplo, na Figura 3, sobre a relação entre proficiência em Matemática e as competências socioemocionais, vê-se que, no nível “Pouco desenvolvido” de curiosidade para aprender, a pontuação média dos estudantes foi de 246 pontos; já a pontuação média em curiosidade para aprender no nível “Muito desenvolvido” foi de 279 pontos. Isso quer dizer que os estudantes que se

perceberam menos desenvolvidos em curiosidade para aprender também são os estudantes que tiveram menor desempenho escolar em Matemática. Já os estudantes que se percebem com mais recursos relacionados à curiosidade para aprender foram os estudantes que também tiveram maior desempenho em Matemática.

### **Qual é a contribuição das competências socioemocionais para o desempenho escolar?**

Os resultados dessa análise indicaram que o desempenho escolar está mais relacionado com competências de três macrocompetências: a auto-gestão, a abertura ao novo e a amabilidade. O trabalho intencional e em conjunto com essas competências pode auxiliar na elaboração de estratégias de estudo, na busca de novos conhecimentos e também na troca entre colegas, favorecendo um ambiente cooperativo. Vamos entender melhor como essas três macrocompetências socioemocionais auxiliam no desempenho escolar?

**Abertura ao novo:** em estudo anterior do eduLab21<sup>P</sup> identificou-se que, ao se elevar o nível de desenvolvimento socioemocional da abertura ao novo (do nível baixo ao nível alto), o ganho em aprendizado em Língua Portuguesa foi equivalente a aproximadamente 5,5 meses e o ganho em aprendizado em Matemática, de 3 meses. O desenvolvimento da competência curiosidade para aprender reforça o protagonismo estudantil, uma vez que ela trabalha com o aprendizado de novas ideias e o interesse por explorar novos conhecimentos. Isso se relaciona com uma mentalidade mais investigativa e crítica para entender ideias e situações, o que se associa positivamente com o desempenho escolar por conta do aspecto intelectual dessa exploração<sup>11,84,88</sup>.

<sup>P</sup> Em continuação da pesquisa empírica apresentada neste capítulo, o eduLab21 realizou um estudo relacionando essas três macrocompetências socioemocionais com ganhos em aprendizagem nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa. Foram comparadas as notas (em testes padronizados) de estudantes com desenvolvimento socioemocional baixo e alto em cada macrocompetência. Foram usadas notas respostas de aproximadamente 110.000 estudantes.

**Autogestão:** as competências **determinação, foco, persistência e responsabilidade** compõem a macrocompetência autogestão e são recorrentemente avaliadas como importantes para o desempenho escolar<sup>11,84,88</sup>. No estudo do eduLab21<sup>9</sup>, o desenvolvimento da autogestão (indo do nível baixo ao nível alto) correspondeu a aproximadamente 3,5 meses de aprendizagem em Matemática e 2,3 meses, em Língua Portuguesa. O desenvolvimento dessas competências serve como apoio para que os estudantes estabeleçam objetivos ambiciosos para si, elaborarem estratégias para alcançá-los e consigam se concentrar nas tarefas em meio a estímulos distratores, reforçando o protagonismo estudantil<sup>81</sup>. Com isso, estudantes assumem um papel corresponsável e ativo pela sua aprendizagem e dão continuidade em seus esforços mesmo diante de desafios.

**Amabilidade:** as competências **empatia e respeito** também foram associadas ao desempenho escolar<sup>84,88</sup>. No estudo anterior realizado pelo eduLab21<sup>9</sup>, o desenvolvimento da amabilidade (indo do nível baixo ao nível alto) correspondeu a aproximadamente 4,6 meses de aprendizagem em Matemática e 5,8 meses de aprendizagem em Língua Portuguesa. Essas competências se referem à forma como os estudantes se relacionam com seus pares e professores, e envolvem, portanto, o relacionamento interpessoal e o cuidado com o bem-estar alheio. Elas se conectam com o desempenho escolar pois conversam com a capacidade dos estudantes de identificar, de forma rica e adequada, aspectos sociais como sentimentos alheios, trabalhar de forma colaborativa com os colegas, acompanhar as explicações feitas pelo professor e as atividades em interação com colegas, seguir de forma cooperativa e respeitosa as instruções dos educadores e outros profissionais da escola, contribuindo para a qualidade das relações como um todo, o que auxilia na criação de um ambiente favorável ao aprendizado<sup>85</sup>.



### **Saiba mais sobre o estudo:**

*Em estudo não publicado do eduLab21 em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a partir de uma amostra que continha por volta de 110.000 estudantes do 5º e 9º anos escolares e da 3ª série do Ensino Médio, avaliou-se como o desenvolvimento das macrocompetências abertura ao novo, amabilidade e*

autogestão pode auxiliar em ganhos de aprendizagem em meses nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa.

**Passo 1 – Estimando modelos de regressão linear múltipla para Língua Portuguesa e para Matemática:** para identificar o quanto cada macrocompetência contribui para as notas de Língua Portuguesa e para Matemática no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), foram derivados valores de duas regressões lineares múltiplas. A primeira regressão linear continha a variável de pontuação de Língua Portuguesa do SARESP como variável predita. A segunda regressão linear continha a variável de pontuação de Matemática do SARESP como variável predita. Para ambos os modelos, foram adicionadas as seguintes variáveis preditoras: pontuações de macrocompetências do Senna (abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional), gênero, idade, série, renda da família, escolaridade da mãe e a escola em que o estudante estudava. Após esse passo, foi possível identificar a evolução de pontuação do SARESP ao longo dos meses e anos, sendo considerado como referência o número de meses de um ano letivo (i.e. nove meses de duração).

**Passo 2 – Cálculo de pontos SARESP por mês:** para identificar a diferença de pontuações no SARESP entre o 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e a 3ª série do Ensino do Médio, foi usado o coeficiente B da 3ª série do Ensino Médio, que reflete a diferença de pontos em Língua Portuguesa/Matemática entre essas séries (Bsérie). Para identificar o número de pontos ganhos a cada mês em pontuação do SARESP (Língua Portuguesa ou Matemática), foi dividido o valor do coeficiente Bsérie pela diferença de anos entre as séries, equivalente a 7 anos de diferença. E esse valor foi dividido por 9, o número de meses letivos de cada ano.

**Passo 3 – Cálculo de percentis:** para o cálculo dos percentis, foi calculada a diferença entre os quartis 25 e 75 de cada pontuação de estanino por macrocompetência socioemocional.

**Passo 4 – Cálculo de pontos no SARESP por macrocompetência:** o valor referente à diferença de percentil de cada macrocompetência foi multiplicado pelos coeficientes B de cada macrocompetência, resultando no número de pontos equivalentes de Língua Portuguesa ou Matemática ao aumento de cada macrocompetência socioemocional.

**Passo 5 – Cálculo de meses para pontos do Saesp de acordo com cada macrocompetência socioemocional:** o valor de pontos no SARESP por macrocompetência (resultados do passo 4) foi dividido pelo valor de pontos por mês no Saesp (resultados do passo 2) para Matemática e para Português.

## Concluindo...

As definições das três macrocompetências socioemocionais mais relacionadas ao desempenho escolar trazem insumos que permitem a elaboração de estratégias para a melhoria deste. Elas indicam que a busca por novos conhecimentos e as estratégias de autogestão são aliados importantes para auxiliar os estudantes em seus estudos. Também foi destacada a importância de um ambiente amistoso e colaborativo para que estudantes se sintam seguros em trocar experiências e conhecimentos com colegas e professores, bem como para que o exercício e o desenvolvimento dessas competências os auxiliem a apreender mais das oportunidades de aprendizado no ambiente escolar e a aumentar a própria proficiência acadêmica. Dessa forma, as competências socioemocionais se configuram como um dos componentes relevantes para o desempenho escolar. Ao planejar estratégias de intervenção para a melhoria do desempenho escolar, deve-se observar quais outros elementos (pessoais, sociais e ambientais) contribuem para o fenômeno.

## **CAPÍTULO 04**

### ***Pertencimento escolar***

---

*Ana Carolina Zuanazzi, Ana Carla Crispim, Danielly de Souza Oliveira*

## Pertencimento escolar

### O que é pertencimento escolar?

O sentimento ou necessidade de pertencimento é um conceito que pode ser compreendido sob diferentes recortes (por exemplo, a teoria de apego de Bowlby<sup>89</sup>, a teoria de autodeterminação de Ryan e Deci<sup>90</sup> ou a teoria de necessidade de Maslow<sup>91</sup>). Em resumo, essas teorias definem o pertencimento como o sentimento de conexão e a necessidade de estabelecer vínculos que tragam a sensação de segurança ao indivíduo.

Sentir-se pertencente a uma comunidade pode favorecer maior engajamento e comprometimento com o grupo e com as atividades desenvolvidas por ele, promovendo maior sensação de bem-estar geral, confiança entre as pessoas e um melhor clima escolar. Esse sentimento também favorece um desenvolvimento global mais positivo do indivíduo<sup>90,92,93</sup>. Uma pessoa pode sentir necessidade de pertencer a diferentes grupos na vida, seja o grupo familiar, sejam os grupos com que partilha interesses, os pares, a escola, entre outros.

Quando direcionado ao ambiente escolar, o pertencimento é entendido como um conjunto de percepções e expectativas que o estudante tem sobre sua relação com a escola (desde o ambiente físico até as relações com colegas e educadores). Essas percepções decorrem de experiências vividas nesse contexto e dos significados a elas atribuídos. Portanto, o pertencimento escolar reflete aspectos sociais e psicológicos do ambiente escolar, como sentimento de acolhimento entre professores e colegas, confiança nos profissionais da escola como mediadores de conflitos e satisfação por fazer parte desse ambiente.

Essa noção de pertencimento escolar está alinhada a propostas de educadores que compreendem a aprendizagem e o desenvolvimento como um processo social, e não apenas individual. Diversas práticas pedagógicas – das

escolas novistas às freirianas – são influenciadas pelo entendimento de que aprendemos na interação com o outro e com o ambiente e de que é a partir dessa interação que o pertencimento escolar se constrói<sup>94,95</sup>. Portanto, a comunidade escolar em sua totalidade funciona como um importante espaço de construção de relações sociais para os indivíduos e oferece oportunidades únicas de interação e desenvolvimento.

Por isso, é importante frisar que o pertencimento escolar dos estudantes é influenciado pelas diferentes esferas da comunidade escolar: docentes, colegas, equipe gestora, funcionários e espaço físico. Cada agente do organismo escolar tem papel fundamental no desenvolvimento do pertencimento do estudante ao grupo. A percepção de pertencimento se fortalece quando o estudante sente que há apoio e incentivo de professores, suas ideias são levadas em consideração, há aceitação e inclusão dos colegas, o ambiente físico é seguro e acolhedor, com regras justas e claras<sup>96-98</sup>.

### Por que avaliar o pertencimento escolar é importante?

Em levantamento realizado por uma rede estadual, apoiada pelo Instituto Ayrton Senna, foi observado que:



**52%**

relataram sentir nenhuma ou uma leve ligação com adultos da escola\*.



**40%**

disseram que sentem que as pessoas da escola se importam nada ou pouco com eles\*.



**34%**

dos estudantes disseram sentir-se nada ou pouco pertencentes à escola\*.

\* Dados de N = 62.552 estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio de uma rede estadual localizada na região Sudeste do Brasil. O levantamento foi realizado em 2019.

O pertencimento escolar é considerado um **fator de proteção** diante de situações desafiadoras encontradas no ambiente escolar e fora dele. Um estudante que apresenta maior nível de pertencimento escolar possui mais recursos para lidar com adversidades que possam surgir na escola e na vida. No mesmo estudo realizado por uma rede estadual de educação em 2019, com apoio do eduLab21, e com estudantes do 5º e 9º anos escolares e 3ª série do Ensino Médio, foi observado que essas experiências acerca do pertencimento escolar variavam entre os grupos de gênero. Meninas na faixa dos 14 anos relataram menor pertencimento escolar quando comparadas aos meninos da mesma idade. Esse achado corrobora os encontrados em outros países<sup>50,51</sup>. Explicações para esse resultado podem perpassar por representações sociais e culturais (por exemplo, incentivo à participação em atividades extracurriculares) ou mesmo biopsicossociais (como a transição para a fase da adolescência).

Ao olhar o recorte por raça, diferenças também foram encontradas. Observou-se que estudantes pretos ou amarelos relataram menor percepção de pertencimento escolar em comparação aos brancos e pardos. Embora ainda haja pouco consenso na literatura sobre essa diferença (por exemplo, Murphy & Zirkel<sup>99</sup>; Burke & Kao<sup>100</sup>), ela chama a atenção para o quanto questões sobre raça também influenciam no processo de identificação e pertencimento ao ambiente escolar, sendo necessário um planejamento de estratégias e intervenções para trabalhar essas questões em tal ambiente.

O sentimento de pertencimento escolar é fundamental para a melhora do desempenho cognitivo e socioemocional do estudante, dos níveis de leitura e da colaboração entre os estudantes. Sentir-se pertencente a um contexto se relaciona com maiores níveis de autoestima, de crença nas próprias capacidades, de satisfação com a vida, de engajamento e de desempenho escolar. Sentir-se parte do ambiente escolar está relacionado, além disso, com menores níveis de estresse, menos sintomas de depressão, redução da evasão e de ocorrências como violência ou *bullying* nas escolas<sup>74,92,93,96,101,102</sup>. Ou seja, o pertencimento escolar se relaciona com o desenvolvimento de aspectos positivos e saudáveis da experiência escolar e age como fator protetivo para questões como *bullying*.

Esse tema também é observado como relevante por educadores e entidades educacionais. Em escutas a redes de ensino realizadas pelo Instituto Ayrton Senna nos últimos anos em diferentes estados do Brasil, o pertencimento escolar aparece como um importante tema de avaliação e intervenção. Junto disso, entidades como a OCDE têm incluído esse conceito em suas avaliações<sup>74</sup>, o que reforça a importância que a comunidade internacional, em seus diferentes âmbitos de atuação, atribui ao pertencimento escolar.



### **Resumindo...**

*Maiores níveis de pertencimento escolar estão associados a:*

- maior desempenho escolar;
- mais engajamento nas atividades escolares;
- maiores níveis de autoestima, de crença nas próprias capacidades e de satisfação com a vida;
- menores índices de bullying na escola;
- menores níveis de estresse;
- menores taxas de evasão;
- menos sintomas relacionados à depressão.

### **Como as competências socioemocionais se relacionam com o pertencimento escolar?**

Como visto, o pertencimento escolar tem relação com aspectos interpessoais (relação com pares, professores e comunidade) e intrapessoais (relação com os próprios sentimentos e pensamentos). Isso ocorre pois a percepção de pertencimento escolar está relacionada com as experiências, impressões e expectativas que o estudante tem em relação aos colegas, aos educadores e ao ambiente escolar como um todo. Assim, bons níveis de pertencimento escolar estão associados à construção e ao fortalecimento de sentimentos de conexão com as outras pessoas e o ambiente físico e de vínculos seguros<sup>11,92,96,102</sup>.

Partindo-se do modelo socioemocional adotado pelo Instituto Ayrton Senna, é possível dar destaque para três macrocompetências no que se refere ao desenvolvimento do pertencimento escolar: resiliência emocional, amabilidade e engajamento com os outros. Elas estão relacionadas à nossa capacidade de lidar e regular nossas emoções, à maneira como agimos e socializamos com as outras pessoas e à nossa abertura para relações sociais. Dentro dessas macrocompetências, destacam-se três competências com vista ao desenvolvimento do pertencimento escolar:

**autoconfiança** (macrocompetência resiliência emocional);

**confiança** (macrocompetência amabilidade);

**iniciativa social** (macrocompetência engajamento com os outros).

Juntas, essas competências podem auxiliar os estudantes na manutenção de uma autoestima positiva, na construção de uma visão otimista sobre as pessoas e na capacidade de se comunicarem e se sentirem confortáveis em diferentes grupos. Dessa forma, cada uma delas contribui de forma única para que os estudantes desenvolvam experiências positivas na escola e percepções de melhor pertencimento escolar.

Com o objetivo de entender com mais profundidade tais contribuições, foram estudados 1.943 estudantes que responderam ao Instrumento Senna e a dezesseis perguntas sobre a percepção de pertencimento escolar. Os estudantes dessa amostra tinham uma média de idade de 14,2 anos (com variação<sup>q</sup> por volta de 2 anos) e eram compostos de 51,21% de meninas e 48,29% de meninos. A relação entre as competências socioemocionais e o pertencimento escolar foi investigada por meio de uma análise estatística chamada regressão linear múltipla<sup>r</sup>. Tal procedimento visa entender a forma única com que cada uma das três competências socioemocionais citadas anteriormente se relaciona com o pertencimento escolar.

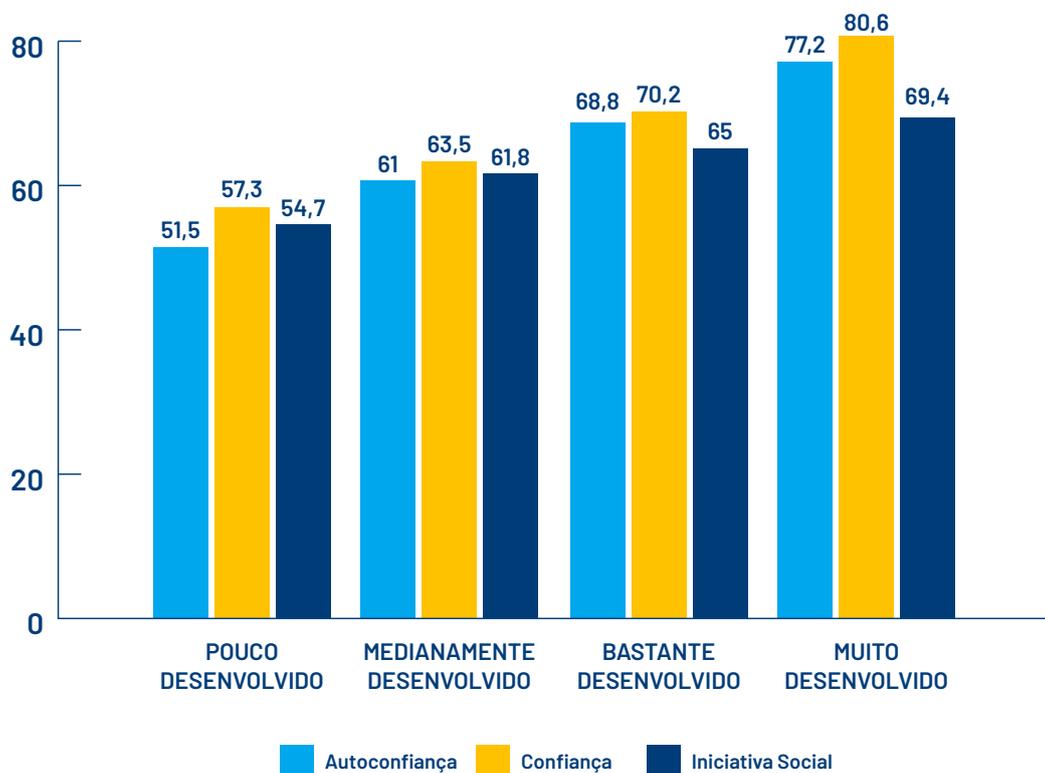
<sup>q</sup> Essa variação corresponde ao valor do desvio padrão.

<sup>r</sup> A regressão linear múltipla é um procedimento estatístico para saber o quanto uma ou mais variáveis contribuem para o crescimento ou decréscimo de outra variável.

Os resultados indicaram que, de uma forma global, autoconfiança, confiança e iniciativa social ajudam a explicar 26% da variância em pertencimento escolar. Em outras palavras, a percepção de segurança no ambiente escolar e o estabelecimento de boas relações na escola estão ligados ao quanto os estudantes conseguem desenvolver expectativas positivas sobre si e os outros, apreciam o contato social e criam suas redes de apoio. Isso demonstra a importância do papel dessas competências socioemocionais para o pertencimento escolar, sugerindo que tais resultados de vida podem ser promovidos por meio do desenvolvimento intencional delas.

A contribuição de cada competência socioemocional para o pertencimento escolar pode ser vista na Figura 5, que apresenta as pontuações médias em pertencimento escolar para cada nível de desenvolvimento nas três competências socioemocionais listadas. Informações mais detalhadas e técnicas sobre os resultados podem ser encontradas [aqui](#).

**Figura 5.** Pontuações de pertencimento escolar percebido pelos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional em autoconfiança, confiança e iniciativa social





**Nota.** As diferenças de médias são significativamente diferentes. As pontuações de pertencimento escolar são apresentadas em POMP score, o qual varia entre 0 e 100 pontos. Quanto mais próximo de 0, menor é o pertencimento escolar percebido. Quanto mais próximo de 100, maior é o pertencimento escolar percebido. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

De forma geral, é possível verificar que, quanto maior é o desenvolvimento socioemocional nesse conjunto de competências, maior é a pontuação de pertencimento escolar percebido pelos estudantes. Como exemplo, temos na Figura 5 a relação entre pertencimento escolar e confiança. No nível “Pouco desenvolvido”, a pontuação média dos estudantes em pertencimento escolar foi 57,3 pontos; já a pontuação média em pertencimento escolar no nível “Muito desenvolvido” é 80,6 pontos. Isso nos mostra que os estudantes que se percebem menos desenvolvidos em confiança também são os estudantes que relatam menor pertencimento escolar. Já os estudantes que se percebem com mais recursos relacionados à confiança são os estudantes que também relatam maior pertencimento escolar.

### **Qual é a contribuição de cada competência socioemocional para o pertencimento escolar?**

Por meio das análises realizadas, foi possível verificar que as competências autoconfiança, confiança e iniciativa social têm maior relação com a percepção de pertencimento escolar. A autoconfiança faz parte da macrocompetência resiliência emocional, que se refere à capacidade de regular emoções como ansiedade, raiva e tristeza. A confiança pertence à macrocompetência amabilidade, que reúne as capacidades de socializar com base em princípios e sentimentos de compaixão, justiça, acolhimento e afeto. Por fim, a iniciativa social faz parte da macrocompetência engajamento com os outros e diz respeito ao interesse e à abertura para o mundo externo, pessoas e coisas.

Em conjunto, essas competências podem fortalecer o pertencimento dos estudantes nos ambientes escolares. Vamos entender melhor como essas três competências socioemocionais podem auxiliar numa melhor percepção

do pertencimento escolar?

**Autoconfiança:** se relaciona com a capacidade de sentir-se bem consigo mesmo e de manter expectativas otimistas sobre o futuro, mesmo nos momentos em que as coisas parecem difíceis ou não estão indo tão bem. O estudante autoconfiante sabe das suas capacidades e confia no seu potencial de superação. A capacidade de autoconfiança favorece que o estudante não se preocupe exageradamente com suas falhas, decepções e contratempos. Ela o ajuda a se valorizar e sentir-se realizado consigo, reduzindo pensamentos negativos recorrentes. De acordo com os resultados encontrados, essa capacidade está associada ao sentimento de pertencimento a um grupo. A falta de confiança em si pode provocar no estudante um retraimento ou inibição, o que dificulta o estabelecimento de vínculos com outras pessoas ou comunidade, reduzindo, por consequência, sua percepção de pertencimento<sup>74,92,102</sup>.

**Confiança:** é a capacidade de desenvolver expectativas positivas sobre as pessoas, além de acreditar que estas têm boas intenções em suas ações e assumir o melhor sobre elas. Em vez de ser rude, severo e crítico com os outros, julgando suas ações, a confiança permite ao estudante perdoar e dar outra chance. Isso não significa adotar uma postura ingênua ou fácil de se tirar proveito, pois a competência envolve também saber em quem confiar. A confiança assim favorece a proximidade com pessoas importantes na vida do estudante e a criação de vínculos afetivos. Com isso, o jovem aumenta sua rede de apoio, podendo contar com pessoas significativas sempre que encontrar-se em uma situação de vulnerabilidade<sup>11,74,92,93</sup>. Desenvolver uma rede de apoio dentro da escola tem tudo a ver com a percepção de pertencimento escolar e, como vimos nos resultados do estudo mencionado, o trabalho intencional com essa competência pode favorecer o desenvolvimento de pertencimento.

**Iniciativa social:** refere-se à capacidade de relacionar-se e apreciar o contato social com os outros, sejam pessoas novas ou já conhecidas. Ao mobilizá-la, o estudante se torna mais hábil no trabalho em equipe, na comunicação expressiva e para falar em público. Ela favorece o aprofundamento do relacionamento com pessoas conhecidas e o estabelecimento de ligações

com pessoas novas. Ajuda o estudante a se comunicar livremente com os outros, a aproveitar o tempo com os colegas e a se sentir confortável em pequenos e grandes grupos. Além disso, ao ser mais capaz de abordar os outros e conhecer pessoas interessantes, o estudante tem mais chances de aprender, crescer e compreender coisas novas e diferentes, favorecendo a colaboração e criação de vínculos com seus pares, por exemplo<sup>92,93</sup>.

### **Concluindo...**

As definições das três competências socioemocionais mais relacionadas ao pertencimento escolar indicam que estudantes que tendem a ter uma percepção de maior pertencimento escolar são aqueles que demonstram uma visão positiva de si mesmos, encaram a vida de forma mais otimista, confiam nas pessoas à sua volta e apreciam o contato social. Quando se sente pertencente ao grupo escolar, aceito pelos pares, respeitado e cuidado pelos professores, pertencente a um ambiente seguro e acolhedor, o estudante, por sua vez, expressa confiança e expectativa positiva em relação ao outro, indicando que é capaz de sentir-se confortável em diferentes configurações de grupo e de confiar em si mesmo e em sua capacidade. Os dados aqui apresentados servem de insumos para o desenvolvimento de estratégias dentro e fora da sala de aula e devem ser compreendidos em associação a outros fatores (pessoais, sociais e ambientais) que contribuem para a melhoria no pertencimento escolar.

# CAPÍTULO 05

## Saúde mental

*Ana Carolina Zuanazzi, Ana Carla Crispim, Danielly de Souza Oliveira,  
Catarina Sette, Felipe Valentini, Nelson Hauck Filho, Gisele Alves*

## Saúde mental

### O que é saúde mental?

O termo saúde mental é bastante amplo e abrangente e está intrinsicamente envolvido com a percepção da vida em geral. Pode ser compreendido em relação aos recursos pessoais, sejam eles cognitivos ou emocionais, aos recursos interpessoais e à capacidade adaptativa de cada um frente a situações desafiadoras<sup>103,104</sup>. O trabalho com a saúde mental nas escolas tem o intuito de desenvolver a capacidade de crianças, jovens e adultos de se adaptar (isto é, de experienciar seu entorno sem prejuízos para si e aqueles ao redor) e agir de modo protagonista, tanto na escola quanto em outros contextos da sua vida. Por isso, trata-se de um assunto bastante pesquisado e de interesse também de gestores que elaboram políticas públicas de saúde em todas as fases da vida.

Prejuízos na saúde mental podem se manifestar sob diferentes formas, como queixas físicas (alterações no sono ou dificuldade para relaxar), queixas emocionais (sentimento de tristeza e inutilidade, preocupações excessivas) e queixas sociais (sentimento de solidão ou ausência de amigos)<sup>54,103,104</sup>. No longo prazo, a frequência e a intensidade desses sintomas podem resultar em prejuízos na vida adulta, incluindo a presença de transtornos mentais<sup>102,105,106</sup>.

Especificamente na adolescência, há características particulares que devem ser consideradas e podem ter consequências nos espaços de convívio dos jovens, como a escola e a família. A adolescência tem como característica marcante a instabilidade e volatilidade emocional, ou seja, mudanças de humor que podem parecer repentinas. Por isso, estar atento à saúde mental dos jovens nesse período de transição no desenvolvimento, favorecendo que os jovens desenvolvam recursos emocionais, sociais e cognitivos para lidar com seus desafios, potencializando desfechos positivos na vida adulta, é uma estratégia interessante para prevenir transtornos psiquiátricos<sup>54,107,108</sup>.

## Para refletir

É interessante notar que, não muito tempo atrás, pensava-se a saúde mental apenas como ausência de doenças mentais. No entanto, atualmente, sua concepção vai muito além disso, considerando também as diferentes manifestações da percepção do indivíduo sobre si mesmo e sobre suas capacidades nos diversos âmbitos da vida. Essa concepção mais ampla de saúde mental, enquanto um espectro que envolve a qualidade de vida, abre possibilidades para a elaboração de programas de prevenção para jovens, adultos e idosos<sup>104</sup>. Ademais, amplia o debate de que, por sua complexidade, é um fenômeno multifacetado e, portanto, intervenções devem levar em consideração seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

## Por que avaliar a saúde mental é importante?

Em levantamento realizado por uma rede estadual, apoiada pelo Instituto Ayrton Senna, foi observado que:



**19%**

dos estudantes relataram se sentir totalmente esgotados ou sob pressão\*.



**23%**

relataram sentir dificuldades para enfrentar seus problemas adequadamente\*.



**33%**

dos estudantes relataram dificuldades moderadas ou altas para se concentrar no que estão fazendo\*.

\* Dados de N = 226.722 estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio de uma rede pública localizada na região Sudeste do Brasil. Levantamento realizado no ano de 2021.

A percepção de saúde mental é um indicador frequentemente usado da qualidade de vida, o qual considera, entre outros, a ausência de sintomas de ansiedade, depressão e baixa autoestima<sup>103</sup>. No contexto escolar, é um indicador importante porque possibilita compreender como os estudantes estão se sentindo e lidando com os obstáculos em sua vida. Em estudo com quase 700 mil alunos de uma rede estadual de educação apoiada pelo Instituto Ayrton Senna, realizado em 2021, logo após o período crítico de pandemia de Covid-19 e o decorrente fechamento das escolas como medida sanitária, identificou-se que 69% dos estudantes avaliados relatavam algum sintoma de ansiedade e depressão em níveis severos, como dificuldade de sono, preocupações, tristeza, incapacidade. Mais detalhes deste estudo podem ser vistos [aqui](#).

Assim como outros indicadores, a saúde mental está fortemente relacionada à efetividade de processos de aprendizagem cognitiva e socioemocional<sup>102,107-109</sup>. Estudantes que apresentam mais sintomas de psicopatologias, como questões emocionais e de conduta (por exemplo, ansiedade, depressão, agressividade e impulsividade), também apresentam piores níveis de desempenho escolar. Esse resultado se mantém mesmo para aqueles que apresentam níveis mais altos de bem-estar, indicando que sintomas psicopatológicos são fatores de risco no desenvolvimento dos estudantes<sup>109</sup>.

Um estudo realizado pelo IBGE<sup>54</sup> identificou que 16,4% dos estudantes de 9º ano relataram sentimentos de solidão na maioria das vezes ou sempre, sendo o percentual de meninas (22,3%) duas vezes maior do que o de meninos (10,2%). Após a pandemia, esses dados se agravaram. Em pesquisa de 2021 da rede estadual de São Paulo, com apoio do eduLab21, foi identificado que 11% dos estudantes estavam se sentindo totalmente tristes ou deprimidos e 18,1% relataram perder totalmente o sono por conta de preocupações<sup>110</sup>. Esses dados são alarmantes. Numa sociedade caracterizada por diversos marcadores sociais da diferença, ao se identificar que essa diferença acontece também na escola, urge a necessidade de investigação para orientar a tomada de decisões e a proposição de soluções específicas que dialoguem mais a fundo com o problema.

Com a finalidade de estudar a relação entre as competências

socioemocionais e a saúde mental, um estudo realizado na Finlândia verificou que competências e características psicológicas como curiosidade, persistência, engajamento e pertencimento atuam como fatores de proteção para estresse e *burnout*. Níveis altos de estresse e *burnout* podem aumentar as chances de desenvolver transtornos como depressão, assim como podem afetar o desempenho acadêmico dos estudantes. Isso reforça a importância de trabalhar aspectos socioemocionais nas escolas, para que os estudantes se mantenham engajados e possam atingir seus objetivos e metas de vida<sup>102</sup>.

Portanto, uma das ferramentas possíveis de serem implementadas com vista à prevenção de prejuízos e à melhoria da saúde mental são programas de intervenção com competências socioemocionais<sup>5</sup>. O desenvolvimento intencional de competências socioemocionais oportuniza ao estudante conhecer recursos e praticar estratégias efetivas para lidar com situações de vulnerabilidade, tanto pessoais quanto sociais<sup>3</sup>. Nesse sentido, analisar a associação entre competências socioemocionais e a autopercepção de saúde mental pode favorecer uma melhor compreensão do contexto e a elaboração de planos de ação voltados ao fortalecimento desse aspecto dos jovens.



### Resumindo...

*Maiores níveis de saúde mental estão associados a:*

- maior desempenho escolar;
- menos sintomas relacionados a psicopatologias (depressão, ansiedade etc.);
- menores níveis de estresse e *burnout*.

<sup>5</sup> O desenvolvimento intencional de competências socioemocionais é um importante aliado para promover níveis mais altos de saúde mental. No entanto, para atuação em casos relacionados a baixos indicadores de saúde mental (como por exemplo, depressão), recomenda-se o acompanhamento por parte de profissionais especializados.

## Como as competências socioemocionais se relacionam com a saúde mental?

A literatura científica tem mostrado que comportamentos ligados a uma boa saúde mental estão relacionados à capacidade de lidar com as próprias emoções, à vitalidade para realizar atividades do dia a dia e à manutenção de relacionamentos interpessoais baseados em princípios de compaixão e afeto. Isso ocorre pois a saúde mental está associada à percepção da vida em geral, o que envolve aspectos cognitivos, psicológicos, interpessoais e socioemocionais<sup>102,109</sup>.

Partindo de tais informações, é possível destacar quatro macrocompetências pertencentes ao modelo de competências socioemocionais adotado pelo Instituto Ayrton Senna que se relacionam com desenvolvimento da saúde mental: resiliência emocional, autogestão, engajamento com os outros e amabilidade. Essas macrocompetências se relacionam com a capacidade de gerenciar os próprios sentimentos, de mobilizar energia e se motivar para realizar atividades e de ter interesse e expectativas positivas sobre as pessoas ao redor. Dentro dessas macrocompetências, seis competências socioemocionais se destacam com vista a um trabalho intencional e focado na saúde mental:

**autoconfiança** (macrocompetência resiliência emocional);

**confiança** (macrocompetência amabilidade);

**determinação** (macrocompetência autogestão);

**entusiasmo** (macrocompetência engajamento com os outros);

**foco** (macrocompetência autogestão);

**tolerância ao estresse** (macrocompetência resiliência emocional).

Em conjunto, essas competências socioemocionais podem auxiliar os estudantes a manter uma percepção positiva sobre si e suas capacidades, regular sentimentos de raiva e manter-se calmos frente a situações desafiadoras.

Além disso, elas auxiliam os estudantes a exercitar a concentração e dar o seu melhor em tarefas de curto ou longo prazo, reconhecendo oportunidades de trabalho em equipe e desenvolvendo boas expectativas sobre as outras pessoas.

A fim de se aprofundar sobre as relações entre as competências socioemocionais e a saúde mental, dados de 144.915 estudantes foram estudados. Além do Instrumento Senna e perguntas sobre a frequência com que sentiam ou pensavam sobre comportamentos relacionados à sua saúde mental. Os estudantes dessa amostra estavam no 5º ano (N = 36.393 estudantes), 9º ano (N = 57.732 estudantes) e 3ª série do Ensino Médio (N = 50.790 estudantes) e eram 51,25% meninas e 48,75% de meninos. Para investigar a contribuição única de cada uma das seis competências socioemocionais citadas para a saúde mental, foi realizada uma análise estatística chamada regressão linear múltipla<sup>t</sup>.

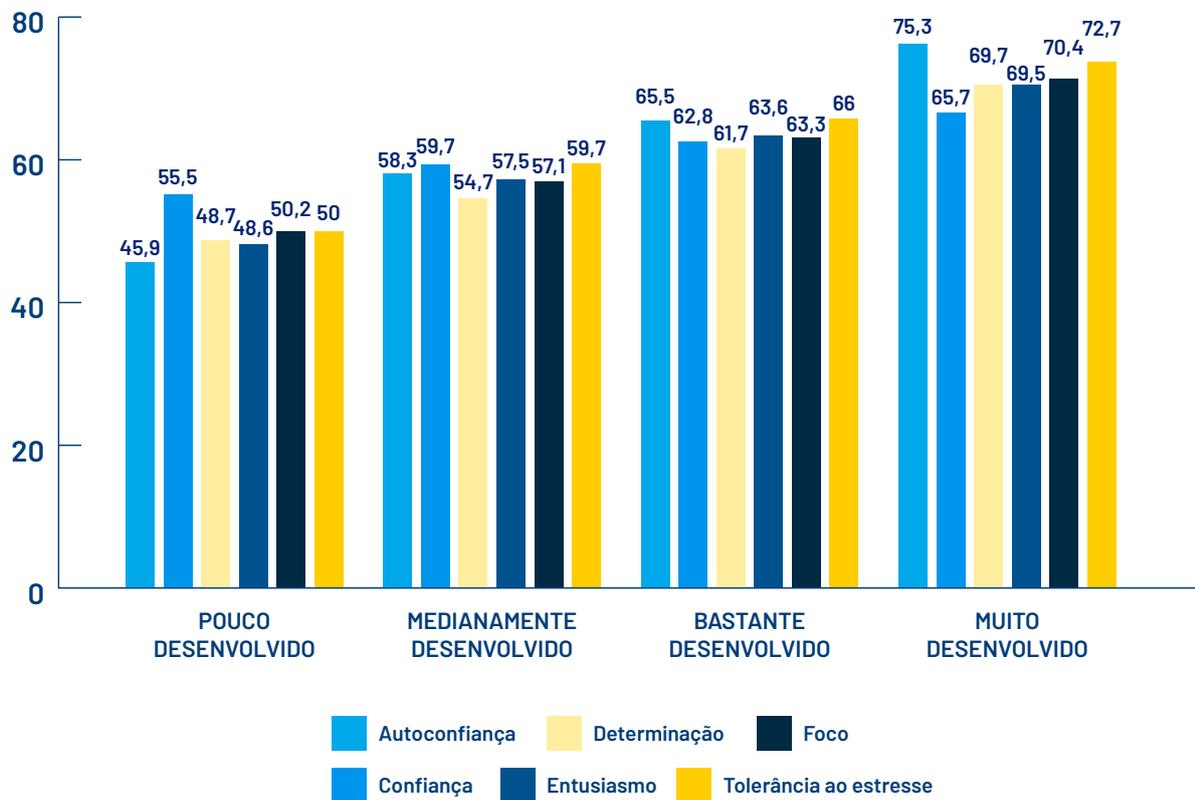
Os resultados indicaram que, de forma global, autoconfiança, confiança, determinação, entusiasmo, foco e tolerância ao estresse ajudaram a explicar 39% da variância na percepção de saúde mental dos estudantes. Em outras palavras, a maneira como as pessoas se sentem, avaliam sua vida e se adaptam a diferentes contextos está ligada a sua percepção sobre si mesmas, à forma como manejam o estresse e suas preocupações e à motivação de que dispõem para realizar as atividades. Isso demonstra que essas competências socioemocionais exercem um importante papel sobre a saúde mental, sugerindo que elas podem ser intencionalmente acionadas para promover mais comportamentos saudáveis.

A contribuição de cada competência socioemocional para a saúde mental pode ser vista na Figura 6, que apresenta as pontuações médias em saúde mental para cada nível de desenvolvimento nas seis competências socioemocionais listadas. Informações mais detalhadas e técnicas sobre os resultados podem ser encontradas [aqui](#).

---

<sup>t</sup> A regressão linear múltipla é um procedimento estatístico para saber o quanto uma ou mais variáveis contribuem para o crescimento ou decréscimo de outra variável.

**Figura 6.** Pontuações de saúde mental percebida pelos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional em autoconfiança, confiança, determinação, entusiasmo, foco e tolerância ao estresse



**Nota.** As diferenças de médias são significativamente diferentes. A pontuação de saúde mental é apresentada em POMP score, que varia entre 0 e 100 pontos. Quanto mais próxima de 0, mais prejuízos são relatados pelos estudantes em sua saúde mental. Quanto mais próxima de 100, melhores são as percepções de saúde mental dos estudantes. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

Assim, é possível verificar que, quanto maior é o desenvolvimento socioemocional nesse conjunto de competências, maior é a pontuação em saúde mental percebida pelos estudantes. Como exemplo, temos na Figura 6 a relação entre saúde mental e autoconfiança. No nível “Pouco desenvolvido”, a pontuação média dos estudantes em saúde mental foi 45,9 pontos; já a pontuação média em saúde mental no nível “Muito desenvolvido” foi 75,3 pontos. Isso quer dizer que os estudantes que se percebem menos desenvolvidos

em autoconfiança também são os estudantes que relatam mais prejuízos em sua saúde mental. Já os estudantes que se percebem com mais recursos relacionados à autoconfiança são estudantes que também relatam melhores percepções de saúde mental.

### **Qual é a contribuição de cada competência socioemocional para a saúde mental?**

Por meio das análises realizadas, foi possível verificar que as competências autoconfiança, confiança, determinação, entusiasmo, foco e tolerância ao estresse têm maior relação com a percepção de saúde mental. Todas as competências tiveram relação significativa e positiva, ou seja, o aumento nas competências socioemocionais está associado ao aumento na percepção da saúde mental.

A autoconfiança e a tolerância ao estresse fazem parte da macrocompetência resiliência emocional, que se refere à capacidade de regular emoções como ansiedade, raiva e tristeza. O foco e a determinação pertencem à macrocompetência autogestão, que reúne as capacidades de se manter concentrado e dar o melhor de si. O entusiasmo faz parte da macrocompetência engajamento com os outros, que diz respeito ao interesse e à abertura para o mundo externo, pessoas e coisas. A confiança, por fim, pertence à macrocompetência amabilidade, que reúne as capacidades de socializar com outras pessoas com base em princípios e sentimentos de compaixão, justiça, acolhimento e afeto. Em conjunto, essas competências conformam, do ponto de vista socioemocional, o que também avaliamos como a saúde mental de forma geral dos estudantes.

Vamos entender melhor como essas seis competências socioemocionais podem auxiliar numa melhor percepção de saúde mental?

**Autoconfiança:** está relacionada a como o estudante se sente em relação a quem ele é. Ser autoconfiante é sentir-se bem consigo, manter expectativas positivas sobre o futuro, mesmo nos momentos em que as coisas parecem não ir tão bem, lidando melhor com sentimentos de tristeza. Essa competência ajuda o estudante a perceber que não é preciso se preocupar o tempo

todo com suas falhas, decepções e contratemplos. Pessoas mais autoconfiantes valorizam a si mesmas e se sentem realizadas, diminuindo pensamentos negativos ou preocupações excessivas<sup>105,109</sup>.

**Tolerância ao estresse:** diz respeito a como o estudante lida com sentimentos relacionados à ansiedade e ao estresse frente a situações difíceis do dia a dia. A ansiedade é um dos indicadores avaliados de prejuízos na saúde mental; sendo assim, a capacidade de tolerar o estresse e, com isso, aprender maneiras construtivas de lidar com os problemas do dia a dia auxilia a evitar preocupação excessiva com o que pode ou não acontecer e a se sentir capaz de resolver adversidades<sup>105,109</sup>.

**Foco:** essa competência está relacionada à nossa concentração ao realizarmos uma tarefa. Sem foco, podemos perder a noção do que estamos fazendo, esquecer o que as pessoas nos dizem e não cumprir uma tarefa devido a distrações. Um dos sintomas associados a prejuízos na saúde mental é a dificuldade de concentração, o que vai na direção dos dados encontrados<sup>102,103</sup>.

**Determinação:** é a capacidade de estabelecer objetivos, ter motivação e dedicar-se plenamente a alcançá-los para além do esperado. Ser determinado requer esforço e energia para encarar uma tarefa ou atingir um objetivo. Prejuízos na saúde mental estão associados a dificuldades de se engajar em tarefas e de sentir-se motivado a fazê-lo, o que vai ao encontro dos resultados apresentados<sup>102,103</sup>.

**Entusiasmo:** diz sobre o envolvimento com a vida de maneira positiva, alegre, afirmativa. Se relaciona à capacidade de ser empolgado e apaixonado pelas atividades diárias e pela vida. Pessoas com nível de entusiasmo mais elevado encaram o dia a dia com energia, emoção e otimismo. Na escola, o entusiasmo auxilia os estudantes a se manterem engajados e, por consequência, encararem as atividades com mais motivação e otimismo. Ser capaz de manter a energia e o otimismo pode auxiliar o estudante a lidar com as adversidades. Assim, em vez de sucumbir a dificuldades e obstáculos, o estudante se torna mais apto a buscar soluções e recursos adicionais, favorecendo sua saúde mental. Importante mencionar que sintomas que indicam prejuízos na saúde mental incluem a baixa energia para realizar atividades,

e é isso justamente o que observamos como característica da competência entusiasmo<sup>102,103,108</sup>.

**Confiança:** é a capacidade de desenvolver expectativas positivas sobre as pessoas. É acreditar que as pessoas têm boas intenções e assumir o melhor sobre elas. Isso não quer dizer ser ingênuo ou manipulável, porque a confiança envolve saber em quem confiar. A competência confiança ajuda o estudante a desenvolver proximidade com as pessoas importantes em sua vida e a sentir vontade de fazê-lo, assim como a permitir que os outros o ajudem, apoiem e também compartilhem seus pensamentos e sentimentos. Por consequência, auxilia na criação de uma rede de apoio; dessa forma, o estudante tem mais suporte para buscar ajuda quando em situação de vulnerabilidade<sup>107,108</sup>.

### Concluindo...

As definições das seis competências socioemocionais mais relacionadas à saúde mental indicam que os estudantes que tendem a relatar maiores níveis de saúde mental são aqueles que têm uma boa percepção sobre si mesmos, confiam nas próprias capacidades, confiam nos outros para que estes os ajudem e apoiem e são entusiasmados em relação à vida e às tarefas do dia a dia, o que se relaciona com sua percepção de autoconfiança, confiança e entusiasmo. Assim, o desenvolvimento socioemocional, em conjunto com ações da gestão escolar, pode auxiliar estudantes que estejam se percebendo vulneráveis com relação à sua saúde mental.

Ações preventivas que visem a saúde mental em idades escolares são importantes por seu poder protetivo por si só, uma vez que as chances de recorrer em episódios depressivos são 50% maiores para quem já teve algum episódio depressivo<sup>111</sup>. Desse modo, prevenir significa também proteger ocorrências futuras e cronicidade de doenças mentais. Nessa linha, conhecer a

relação entre as competências socioemocionais e a saúde mental permite o planejamento de ações voltadas à melhoria desta por meio do desenvolvimento intencional das competências. Esse planejamento deve levar em consideração também a associação da saúde mental com outros fatores (como os pessoais, sociais e ambientais).

---

## **CAPÍTULO 06**

### **Violência escolar e bullying**

---

*Ana Carla Crispim, Ana Carolina Zuanazzi,  
Catarina Possenti Sette, Priscila Carvalho de Castilho*

## Violência escolar e bullying

### A violência escolar

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a violência pode ser definida como o uso intencional da força física ou do poder – seja real ou em ameaça – contra si, contra outra pessoa ou grupo, acarretando lesão, morte, dano psicológico, privação ou desenvolvimento comprometido<sup>112</sup>. Não há uma explicação simples ou única da violência. Ela é multifatorial, incluindo fatores individuais, sociais, familiares e contextuais. Por não haver uma única causa, é necessário entender que a violência envolve aspectos individuais e sociais, que podem estar associados a comportamentos específicos, não sendo possível afirmar que existe um “padrão” ou “perfil” único de características a ser considerado *a priori*. Por isso, com base nessa definição, entende-se que a violência vai além de atos físicos, incluindo também violência psicológica, como ameaças ou coerção, ou a perpetração de *bullying*.

Nas escolas, os efeitos da violência podem ser observados por meio da percepção de insegurança e vulnerabilidade dos jovens. A Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) indicou que 11,6% dos estudantes de 13 a 17 anos (ou seja, 1,3 milhão de estudantes) afirmaram terem deixado de ir à escola por não se sentirem seguros no trajeto de ida ou de volta<sup>46</sup>. Na rede pública, o percentual foi o dobro do observado na rede privada.

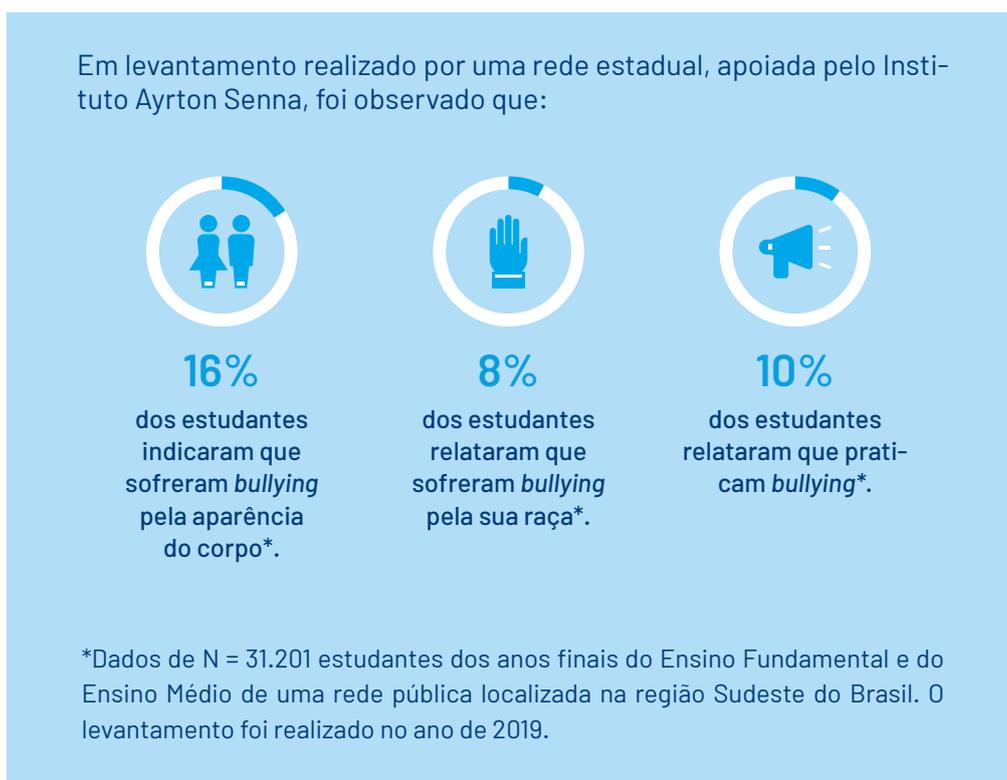
Os motivos para a insegurança no contexto escolar são diversos e, entre eles, está o *bullying*, que pode ser entendido como uma intimidação sistemática que compreende três características principais: o comportamento agressivo dirigido a um “alvo”, a intenção de machucar ou humilhar outra pessoa e o contexto de desigualdade de poder<sup>113</sup>.

No contexto escolar, o *bullying* pode ser visto na forma de a) agressões verbais, físicas ou psicológicas, como xingamentos, ameaças ou apelidos; b) disseminação de informações e rumores que têm como objetivo deixar

outra pessoa vulnerável; c) agressão verbal ou psicológica por meio de mensagens de celular, redes sociais ou postagens *on-line* (i.e., *cyberbullying*).

Tanto a violência quanto o *bullying* são reportados como prejudiciais para o ambiente escolar, uma vez que trazem prejuízos para todos os envolvidos na situação. Em geral, vê-se o *bullying* como uma dinâmica entre agressor e vítima; no entanto, é importante notar que pessoas que observam a situação ou o evento, aquelas que estimulam o agressor ou que protegem a vítima também fazem parte dessa dinâmica. Ou seja, o *bullying* é um fenômeno que não ocorre apenas na relação entre agressor e vítima, mas sim no contexto como um todo.

### Por que é importante estudar sobre a violência e o bullying no contexto escolar?



De acordo com a PeNSE, cerca de 23% dos estudantes se sentiram humilhados pelos colegas duas ou mais vezes nos últimos trinta dias anteriores à pesquisa<sup>46</sup>. A forma como essas violências acontecem e impactam

a experiência escolar difere entre meninas e meninos. Os motivos mais frequentes para violências contra as meninas foram: aparência do corpo, aparência do rosto e cor ou raça. No caso de meninos, a violência está mais ligada a comportamentos externalizantes. Cerca de 10,5% dos estudantes disseram ter se envolvido em lutas físicas, sendo que, entre os meninos, o percentual foi mais do que o dobro do registrado entre as meninas.

Por sua vez, ao se investigar o *bullying* da perspectiva do intimidador/agressor, 12% dos estudantes relataram ter praticado algum tipo de agressão contra um colega, com proporções maiores no sexo masculino do que no feminino. O fenômeno ocorre mais entre os estudantes de escolas privadas (13,5%) do que das públicas (11,8%). Quando questionados sobre sofrer *bullying*, 8,4% dos meninos entre 13 e 15 anos relataram ter se sentido humilhados por provocações de colegas de escola, e 4,9% dos meninos com idade entre 16 e 17 anos relataram se sentir humilhados por essas provocações na maior parte do tempo ou sempre<sup>54</sup>. Em âmbito internacional, em pesquisa da OCDE<sup>52</sup>, 11% dos estudantes relataram ter sofrido zombarias de outros estudantes, e 8% dos jovens indicaram que foram alvos de rumores difamatórios algumas vezes por mês; além disso, 1 a cada 4 participantes de uma turma relataram terem sido empurrados ou sofrido alguma agressão física mais de uma vez por mês por parte de outros estudantes.

Em 2019, foram analisados dados de 31.340 estudantes de uma rede estadual da região Sudeste do país, do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, que responderam sobre situações de violência e *bullying* nos últimos trinta dias anteriores à pesquisa. Os resultados foram que 10,2% dos estudantes relataram praticar *bullying*, fosse por caçar, intimidar ou “zoar” algum colega em algum momento. Já na perspectiva das vítimas, estudantes relataram sofrer *bullying* por conta da aparência do corpo (16,1%), do rosto (14,5%) e da cor/raça (8,1%); as demais causas foram religião (7,3%), orientação sexual (6,5%) e região de origem (6,2%).

Conhecer como esse tipo de violência se relaciona com a vida escolar do estudante auxilia a prever seus impactos de curto e longo prazo e, consequentemente, a mapear estratégias de prevenção e intervenção envolvendo

aspectos pertinentes à própria escola, o que deve ser feito em conjunto com outras ações de saúde e segurança que se mostrem adequadas. O clima escolar e o desempenho acadêmico tendem a ser afetados pelo *bullying*. Em pesquisa da OCDE<sup>52</sup>, escolas com menores índices de *bullying* foram descritas com um melhor clima nas salas de aula. Por outro lado, nas escolas onde o *bullying* foi descrito como frequente, estudantes apresentavam pontuações menores no componente curricular de ciências quando comparados com estudantes de escolas em que o *bullying* ocorria de forma menos frequente.

No entanto, os efeitos do *bullying* não são restritos ao ambiente escolar. Pesquisas sobre *bullying* indicam que as vítimas apresentam maiores chances de desenvolver problemas de autoestima e depressão, por exemplo<sup>61,62,114,115</sup>. Além disso, longitudinalmente, foi notado que sintomas de depressão poderiam se tornar mais persistentes em crianças e adolescentes que sofreram *bullying*. As agressões também podem potencializar as chances de o jovem desenvolver sintomas de ansiedade e outras questões relacionadas à saúde mental na vida adulta<sup>61,62</sup>.

Uma revisão integrativa da literatura relatou que, em geral, estudos com dados de crianças e adolescentes brasileiros mostram que a prática do *bullying* está mais associada ao gênero masculino do que ao feminino, sendo também os homens quem mais sofrem *bullying*. O estudo discute que esses achados podem ser explicados pela forma como ocorre o *bullying* entre os gêneros, já que os garotos tendem a ser mais vitimados por agressões físicas, isolamento de determinado grupo e coação. Por outro lado, meninas são frequentemente alvo de fofocas e/ou mais importunadas por colegas, o que pode ser menos perceptível como *bullying* pela pessoa agredida<sup>60</sup>.

Dessa forma, entender tanto a violência escolar quanto o *bullying* é essencial para compreender a adaptação psicossocial ao longo do desenvolvimento dos estudantes. Ambientes escolares apresentam uma oportunidade importante como espaços de intervenção que integrem os estudantes enquanto protagonistas de sua história, assim como professores, coordenadores e diretores, de forma a elaborar estratégias que proporcionem o desenvolvimento humano pleno e integral.



### Resumindo...

Menores níveis de violência escolar e bullying estão associados a:

- a. maior desempenho escolar;
- b. mais engajamento nas atividades escolares;
- c. melhor clima escolar e mais sensação de pertencimento escolar;
- d. maiores níveis de saúde mental.

### Como as competências socioemocionais se associam com a violência escolar e o bullying?

Diversos estudos indicam que o desenvolvimento de competências socioemocionais é um aliado na diminuição de comportamentos de agressão e violência interpessoal, como *bullying* e agressões físicas entre colegas, assim como na melhora da percepção do clima escolar<sup>2,86,96,97</sup>. Assim, em conjunto com intervenções multidisciplinares, a implementação de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais auxilia a criar um ambiente escolar com menos conflito e mais seguro para todos.

Com o objetivo de entender como as competências socioemocionais se associam à violência de forma empírica, foram analisados os dados de 1.941 estudantes que responderam ao Instrumento Senna para avaliar suas competências socioemocionais assim como a perguntas sobre violência e *bullying*. Os estudantes dessa amostra tinham uma média de idade de 14,2 anos (com variação<sup>u</sup> por volta de 2,04 anos) e eram compostos de 49,36% de meninas e 50,64% de meninos. A partir dessas questões, três aspectos foram analisados: violência no contexto escolar, vítimas de *bullying* e prática de *bullying* (intimidadores ou quem pratica o *bullying*).

A relação entre as competências socioemocionais e esses três aspectos de violência foi investigada por meio de um procedimento estatístico chamado

<sup>u</sup> Essa variação corresponde ao valor do desvio padrão.

regressão linear múltipla<sup>v</sup>. Essa análise nos permite verificar a contribuição única de cada competência socioemocional na diminuição da violência escolar e do *bullying*.

### **As competências socioemocionais e a mitigação dos efeitos da violência no contexto escolar**

Com base na literatura, podemos compreender que comportamentos relacionados a violência estão associados a sentimentos de estresse ou raiva, a dificuldades para regular as próprias emoções ou controlar os impulsos e, conseqüentemente, a uma pior percepção de pertencimento escolar e a uma menor sensação de segurança<sup>2,53</sup>. Por outro lado, estudantes que se sentem pertencentes à sua comunidade escolar tendem a relatar menos vitimização por *bullying* e relações mais positivas com seus professores<sup>11</sup>.

Dentro do modelo socioemocional adotado pelo Instituto Ayrton Senna, é possível destacar três macrocompetências importantes para a mitigação dos efeitos da violência escolar: autogestão, amabilidade e resiliência emocional. Essas macrocompetências refletem características como manter o foco e a organização, respeito pelo próximo e habilidade para regular as próprias emoções. Dentro dessas macrocompetências, cinco competências socioemocionais se destacam com vista a um trabalho intencional e focado para a diminuição dos efeitos da violência escolar:

**autoconfiança** (macrocompetência resiliência emocional);

**determinação** (macrocompetência autogestão);

**respeito** (macrocompetência amabilidade);

**responsabilidade** (macrocompetência autogestão);

**tolerância à frustração** (macrocompetência resiliência emocional);

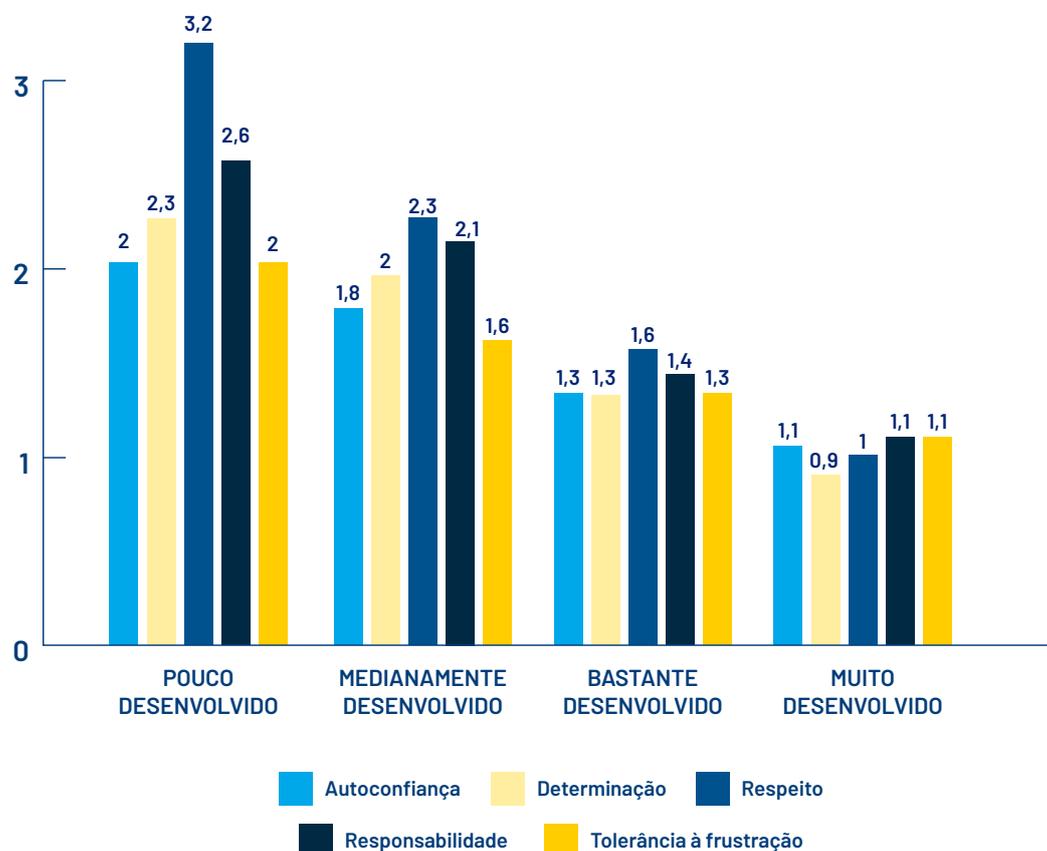
<sup>v</sup> A regressão linear múltipla é um procedimento estatístico para saber o quanto uma ou mais variáveis contribuem para o crescimento ou decréscimo de outra variável.

Em conjunto, essas competências socioemocionais podem auxiliar os estudantes a perseverar, a conviver melhor entre si, a assumir desafios, a se manter engajados quando algo sai errado e a confiar mais em si mesmos. Assim, cada uma dessas competências traz uma contribuição única para que os estudantes desenvolvam resiliência frente a situações desafiadoras e fomentem vínculos com seus colegas para a criação de uma rede de apoio no ambiente escolar.

Com base nos resultados desta pesquisa, é possível dizer que, de forma global, as competências de determinação, respeito, responsabilidade, tolerância à frustração e autoconfiança ajudaram a explicar 10% da variância do indicador de violência escolar, sendo que a relação entre as competências socioemocionais e o indicador de violência escolar foi negativa. Ou seja, nesse estudo, observou-se que o envolvimento dos estudantes com violência escolar está ligado a uma menor experiência de comportamentos relacionados ao cuidado e respeito com pares assim como a prejuízos para entender e gerenciar possíveis situações de conflito. Isso sugere que as mencionadas competências socioemocionais podem ser intencionalmente acionadas para mitigar os comportamentos de violência e pensar em estratégias de prevenção por meio do desenvolvimento socioemocional.

A contribuição de cada competência socioemocional para a mitigação da violência escolar pode ser vista na Figura 7, que apresenta as pontuações médias no indicador de violência para cada nível de desenvolvimento nas cinco competências socioemocionais listadas. Informações mais detalhadas e técnicas sobre os resultados podem ser encontradas [aqui](#).

**Figura 7.** Pontuações de violência escolar percebida pelos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional em autoconfiança, determinação, respeito, responsabilidade e tolerância à frustração



**Nota.** Em sua maioria, as diferenças de médias são significativamente diferentes. A pontuação de violência varia entre 0 e 10. Quanto mais próxima de 0, menos comportamentos de violência escolar ou indisciplina são sofridos, perpetrados ou presenciados na escola. Quanto mais próxima de 10, mais comportamentos de violência escolar ou indisciplina são sofridos, perpetrados ou presenciados na escola. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

Assim, é possível verificar que, quanto maior é o desenvolvimento socioemocional nesse conjunto de competências, menores são as pontuações no indicador de violência. Como exemplo, temos a relação entre violência escolar e respeito. No nível “Pouco desenvolvido” da competência respeito, o número médio de comportamentos relacionados a violência escolar foi de 3,2 comportamentos presenciados ou cometidos. Já o número médio de

comportamentos de violência presenciados ou cometidos por quem estava no nível “Muito desenvolvido” de respeito foi 1. Isso quer dizer que estudantes que presenciam ou cometem mais comportamentos de violência escolar ou indisciplina tendem a se perceber menos desenvolvidos na competência socioemocional respeito. Já os estudantes que relatam presenciar ou cometer menos comportamentos relacionados a violência ou indisciplina tendem a se perceber com mais recursos relacionados à competência respeito.

### **Qual é a contribuição de cada competência socioemocional para prevenir e mitigar os efeitos da violência escolar?**

As competências autoconfiança e tolerância à frustração fazem parte da macrocompetência resiliência emocional. Essa macrocompetência se refere à capacidade de regular emoções como a raiva e a tristeza, assim como à confiança no próprio potencial. Responsabilidade e determinação, por sua vez, são competências da autogestão, que diz sobre a capacidade de planejar, esforçar-se, ter objetivos claros e saber alcançá-los de maneira ética e cuidadosa consigo e com os outros. Por fim, a competência respeito é pertencente à macrocompetência amabilidade, que se refere às capacidades de socializar com base em princípios e sentimentos de compaixão, justiça, acolhimento e afeto. Vamos entender mais sobre como essas cinco competências socioemocionais se associam à prevenção da violência escolar?

**Autoconfiança:** está relacionada com a capacidade de lidar com o sentimento de insegurança em relação às próprias capacidades. Ser autoconfiante é sentir-se bem consigo, manter expectativas positivas sobre o futuro, mesmo nos momentos em que as coisas parecem não ir tão bem, lidando melhor com sentimentos de tristeza. Sentimentos mais positivos em relação a si auxiliam o estudante a adotar posturas mais otimistas frente aos desafios e dificuldades do dia a dia<sup>2,53</sup>.

**Tolerância à frustração:** essa competência apoia o estudante a regular seus sentimentos de raiva e irritação. A capacidade de adotar estratégias para regular a raiva ou a frustração em situações que não se desdobram como esperado nos auxilia a avaliar mais cuidadosamente o que deu errado e a evitar “agir de cabeça quente” ou de forma explosiva, isto é, a tomar atitudes impulsivas<sup>2,53</sup>.

**Responsabilidade:** a responsabilidade ajuda o estudante a se comprometer com o outro de forma ética e responsável. Ser responsável é agir de forma confiável e consistente consigo e com as pessoas ao redor, o que proporciona a construção de relações de mais confiança e proximidade e, consequentemente, de um ambiente mais positivo dentro da escola, auxiliando, em conjunto com outros fatores, na redução de casos de violência<sup>11</sup>.

**Determinação:** essa competência está ligada à disciplina e à ambição para alcançar metas, sem se frustrar frente aos obstáculos. Na escola, ao ser capaz de estabelecer objetivos e se esforçar para alcançá-los, o estudante se motiva e se engaja em suas tarefas, compreendendo que os desafios são parte do processo e podem ser superados<sup>11</sup>.

**Respeito:** no trabalho intencional com a competência respeito, conceitos de socialização e respeito com os colegas e professores são desenvolvidos com o propósito de diminuir falas que possam ser ofensivas e comportamentos intimidatórios. O desenvolvimento dessa competência ajuda os estudantes na conscientização sobre a importância de manter vínculos com seus colegas da escola<sup>11,116</sup>.

### **As competências socioemocionais e a mitigação dos efeitos do bullying**

Os dados da literatura mostram que presenciar ou perpetrar o *bullying* é prejudicial para o ambiente escolar, podendo gerar sentimentos de desconforto e insegurança e outros ligados a ansiedade e depressão, no curto e longo prazo. Isso acontece porque a perpetração do *bullying* envolve comportamentos que podem ofender ou machucar outras pessoas, seja física, verbal ou psicologicamente. Assim, tanto os comportamentos de intimidação quanto de sofrer *bullying* se associam com dificuldades para manejar sentimentos de ansiedade, frustração ou raiva<sup>61,62,114,115</sup>.

Com base no modelo socioemocional adotado pelo Instituto Ayrton Senna, é possível destacar três macrocompetências importantes para a mitigação e prevenção de comportamentos relacionados ao *bullying*: amabilidade,

autogestão e resiliência emocional. Essas macrocompetências refletem características como empatia, respeito, foco, persistência e tolerância à frustração. Dentro dessas macrocompetências, algumas competências socioemocionais se destacam com vista a um trabalho intencional e focado para a mitigação dos efeitos do *bullying*:

#### **Para vítimas:**

**autoconfiança** (macrocompetência resiliência emocional);

**respeito** (macrocompetência amabilidade);

**responsabilidade** (macrocompetência autogestão).

#### **Para intimidadores:**

**empatia** (macrocompetência amabilidade);

**persistência** (macrocompetência autogestão);

**respeito** (macrocompetência amabilidade);

**responsabilidade** (macrocompetência autogestão);

**tolerância à frustração** (macrocompetência resiliência emocional).

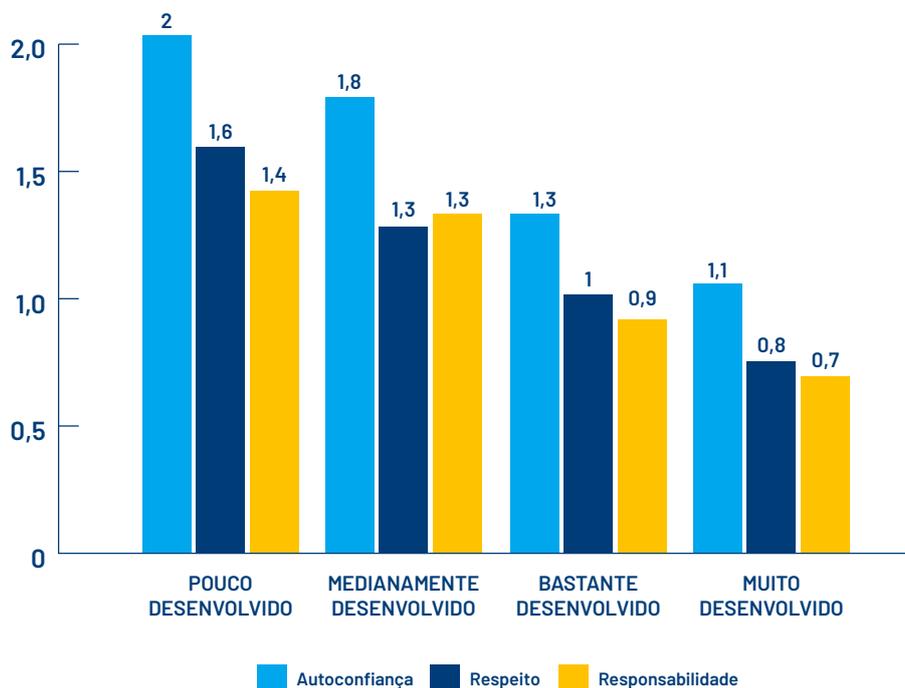
Em conjunto, essas competências socioemocionais podem auxiliar os estudantes a demonstrarem maior respeito por seus colegas e a terem mais recursos para lidar com frustrações e desafios e maior confiança em si mesmos. Assim, cada uma dessas competências traz uma contribuição única para que os estudantes desenvolvam o cuidado para com os colegas assim como uma visão positiva deles e de si.

#### **Vítimas de bullying**

Com base nos resultados da regressão, é possível dizer que, de forma global, as competências respeito, responsabilidade e autoconfiança ajudaram a explicar 5% da variância do índice de vítima de *bullying*, sendo que a relação

entre as competências socioemocionais e o indicador de bullying foi negativa. Ou seja, nesse estudo observou-se que sofrer bullying está ligado à possibilidade de o estudante ter uma visão menos otimista sobre si e sobre as pessoas ao redor, uma vez que existem pessoas lhe causando sofrimento. Isso sugere que promover o desenvolvimento dessas competências socioemocionais pode apoiar os estudantes na obtenção de recursos para lidar com essas situações e buscar apoio quando necessário. A contribuição de cada competência socioemocional para auxiliar estudantes que estão sofrendo bullying pode ser vista na Figura 8. A figura apresenta as pontuações médias no índice de vítima de bullying para cada nível de desenvolvimento nas três competências socioemocionais listadas. Informações mais detalhadas e técnicas sobre os resultados podem ser encontradas [aqui](#).

**Figura 8.** Pontuações de vitimização por *bullying* conforme relato dos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional em autoconfiança, respeito e responsabilidade



**Nota.** Em sua maioria, as diferenças de médias são significativamente diferentes. A pontuação de bullying varia entre 0 e 6. Quanto mais próxima de 0, menos comportamentos de bullying foram sofridos pelos estudantes. Quanto mais próxima de 6, mais comportamentos de bullying foram sofridos pelos estudantes. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

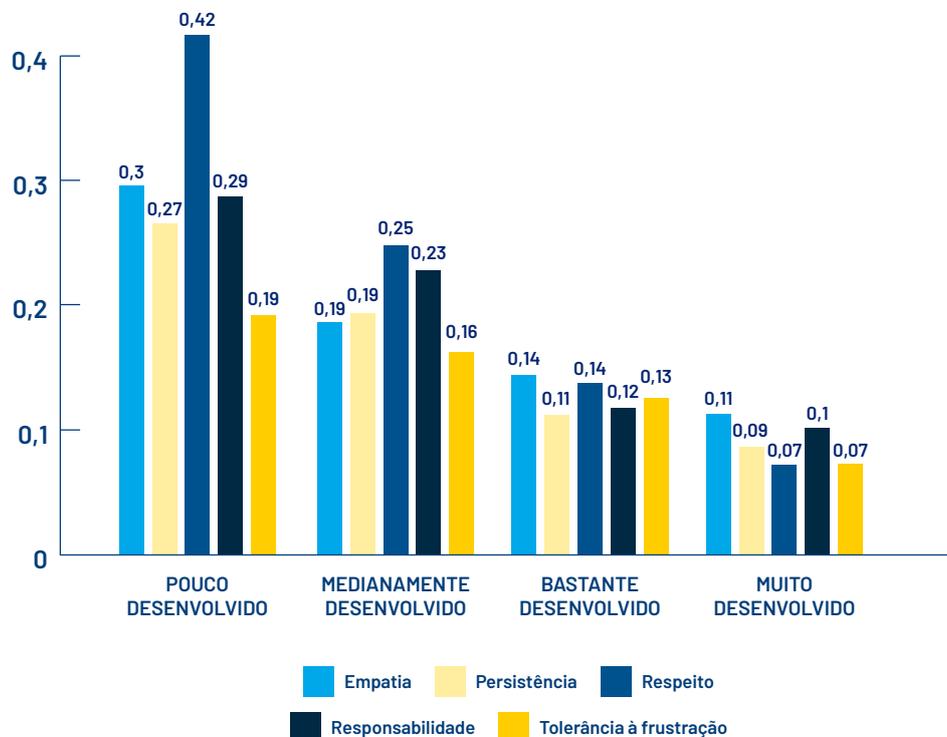
É possível verificar que, quanto maior é o desenvolvimento socioemocional nesse conjunto de competências, menores são as pontuações no indicador de sofrer *bullying*. Peguemos, por exemplo, a relação entre sofrer *bullying* e autoconfiança. No nível “Pouco desenvolvido” de autoconfiança, estudantes relataram sofrer *bullying*, em média, por 2 motivos; já o número médio de relatos de *bullying* por quem estava no nível “Muito desenvolvido” de autoconfiança foi de 1,1 motivo. Isso quer dizer que estudantes que relatam sofrer mais *bullying* tendem a se perceber menos desenvolvidos em autoconfiança. Já os estudantes que relatam sofrer menos *bullying* tendem a se perceber com mais recursos relacionados à competência autoconfiança.

### Prática de bullying

Já com relação à intimidação por *bullying*, de forma global, as competências empatia, persistência, respeito, responsabilidade e tolerância à frustração ajudaram a explicar 5% da variância do indicador, sendo que a relação entre as competências socioemocionais e o indicador de *bullying* foi negativa. Ou seja, neste estudo observou-se que o comportamento de perpetrar *bullying* está ligado a uma maior dificuldade para lidar com sentimentos de raiva e a uma maior desconexão com os outros e seus sentimentos. Isso sugere que promover o desenvolvimento dessas competências socioemocionais nos estudantes pode ajudá-los a criar recursos para lidar com seus sentimentos e promover uma visão positiva sobre as outras pessoas, fomentando um clima escolar saudável e seguro para todos.

A contribuição de cada competência socioemocional para apoiar estudantes que estão perpetrando *bullying* pode ser vista na Figura 9, que apresenta as pontuações médias no índice de intimidação por *bullying* para cada nível de desenvolvimento nas cinco competências socioemocionais listadas. Informações mais detalhadas e técnicas sobre os resultados podem ser encontradas [aqui](#).

**Figura 9.** Pontuações de perpetração de *bullying* conforme relato dos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional em empatia, persistência, respeito, responsabilidade e tolerância à frustração



**Nota.** Em sua maioria, as diferenças de médias são significativamente diferentes. A pontuação de *bullying* varia entre 0 e 1. Quanto mais próxima de 0, menos comportamentos de *bullying* são perpetrados pelos estudantes. Quanto mais próxima de 1, mais comportamentos de *bullying* são perpetrados pelos estudantes. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

É possível verificar que, quanto maior é o desenvolvimento socioemocional nesse conjunto de competências, menores são as médias de perpetração de *bullying*. Peguemos, por exemplo, a relação entre perpetrar *bullying* e respeito. Estudantes com a competência respeito no nível “Pouco desenvolvido” apresentam uma pontuação média de 0,42 para a perpetração de *bullying*, o que quer dizer que apresentam mais relatos de perpetração de *bullying*; já estudantes que relataram estar no nível “Muito desenvolvido” de respeito tiveram pontuação média de 0,1, o que quer dizer que relatam menos comportamentos de intimidação com colegas. Isso significa que os estudantes que relatam perpetrar mais *bullying* tendem a se perceber menos desenvolvidos em respeito, enquanto os estudantes que relatam perpetrar menos

*bullying* tendem a se perceber com mais recursos relacionados à competência respeito.

### **Qual é a contribuição de cada competência socioemocional para prevenir e mitigar os efeitos do *bullying*?**

#### **Vítimas de *bullying***

Sofrer *bullying* é uma experiência que pode ser traumatizante e que tem consequências no curto e longo prazo para as vítimas<sup>61,62</sup>. Vítimas de *bullying* tendem a demonstrar menores níveis de desenvolvimento de auto-gestão e resiliência emocional. Uma vez que estudantes nessa situação podem estar mais vulneráveis emocionalmente, é possível que apresentem dificuldades em lidar com situações de conflito e sintam maior necessidade de proteger a si. Essas são características que podem se relacionar a baixos níveis de amabilidade<sup>116-118</sup>.

Assim, trabalhar esse conjunto de competências visa auxiliar no desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes que estão passando por tal situação. Vamos entender mais sobre como estas três competências socioemocionais se associam à prevenção do *bullying*?

**Autoconfiança:** refere-se à capacidade de confiar em si mesmo, se valorizar e, por consequência, diminuir pensamentos negativos sobre si. Nesse sentido, auxilia o estudante a lidar com sentimento de insegurança em relação às próprias capacidades e de tristeza e a enfrentar situações adversas e desafiadoras<sup>2,53</sup>.

**Respeito:** essa competência se expressa na figura do estudante que, em suas ações e decisões, considera o bem-estar dos colegas e seus professores, o que é o oposto de ofender e intimidar, comportamentos característicos do *bullying*. Ela também se caracteriza pelo comprometimento para com os outros, considerando os sentimentos alheios<sup>11,116,118</sup>.

**Responsabilidade:** essa competência, quando bem desenvolvida, se manifesta em comportamentos típicos de uma pessoa com quem os outros

podem contar quando precisarem. Também se demonstra no respeito aos compromissos, mesmo em situações difíceis, transparecendo uma atitude confiante<sup>11</sup>.

### Prática de bullying

Ao olhar um construto como o *bullying*, é importante compreender como estimular competências socioemocionais em estudantes que exercem esse tipo de comportamento para apoiá-los em seu desenvolvimento e também diminuir esse tipo de expressão no ambiente escolar. Perpetradores de *bullying* tendem a demonstrar menores níveis de desenvolvimento de amabilidade, autogestão e resiliência emocional. Uma vez que estudantes nessa situação podem estar mais vulneráveis emocionalmente, é possível que apresentem dificuldades em lidar com suas próprias emoções e conter comportamentos impróprios ou nocivos ao outro<sup>116-118</sup>.

Assim, trabalhar esse conjunto de competências visa auxiliar no desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes que estão passando por tal situação. Vamos entender mais sobre como estas cinco competências socioemocionais se associam à prevenção de práticas de *bullying*?

**Empatia:** essa competência se refere à capacidade de entender a perspectiva do outro, agir com bondade e compaixão. É sobre investir nos relacionamentos, ajudando e prestando apoio. Na literatura, a prática de *bullying* é frequentemente associada a menor empatia. Crianças e adolescentes que praticam o *bullying* tendem a ter dificuldades em reconhecer, entender e internalizar os sentimentos dos colegas no dia a dia, o que pode dificultar o movimento de “se colocar no lugar do outro”<sup>114,116,118</sup>. Ao se trabalhar a competência empatia, trabalha-se a capacidade de colocar-se no lugar dos outros e de considerar os colegas e seus sentimentos.

**Respeito:** consiste em tratar as pessoas com consideração e tolerância e mostrar o devido respeito aos sentimentos, desejos, direitos e crenças dos outros. O respeito auxilia o estudante a controlar impulsos agressivos ou egoístas, para não ferir os direitos ou sentimentos alheios<sup>11,114,116,118</sup>.

**Persistência:** essa competência engloba a capacidade de assegurar continuidade e constância nos esforços necessários para superar obstáculos e concluir as tarefas assumidas/iniciadas, em vez de procrastinar ou desistir. Essa capacidade está relacionada a ter consciência dos próprios deveres e buscar meios para cumpri-los<sup>11,114</sup>.

**Responsabilidade:** essa competência se relaciona com a capacidade de cumprir combinados e adotar postura ética e responsável frente aos compromissos (sejam eles com a escola, com colegas ou com professores). Pessoas com nível mais desenvolvido de responsabilidade são indicadas como confiáveis e consistentes, o que favorece o desenvolvimento de relações mais próximas e marcadas pela confiança<sup>11,114</sup>.

**Tolerância à frustração:** essa competência auxilia o estudante a regular sentimentos de raiva e irritação, ajudando-o a lidar com situações adversas e de conflito. Na situação de *bullying*, a tolerância à frustração atua no controle de impulsos agressivos contra outra pessoa, fortalecendo o uso de estratégias de regulação das emoções<sup>114,116-118</sup>.

### Concluindo...

Quando se fala sobre casos de violência e *bullying* nas escolas, é importante aliar o desenvolvimento socioemocional a estratégias das áreas de saúde, assistência social, educação e segurança, em um trabalho integrado e inter-setorial, visando o apoio e o acolhimento aos estudantes. Nesse sentido, mostra-se relevante o trabalho intencional com as competências de auto-gestão, amabilidade e resiliência emocional<sup>116,117</sup>, as quais auxiliam os estudantes a construir vínculos com seus colegas, a se sentir seguros na escola e a desenvolver recursos para regular suas emoções diante dos desafios encontrados na rotina. Isso favorece a compreensão de que suas ações são

igualmente importantes para que os outros se sintam seguros no ambiente escolar e, por consequência, apoia a formação de vínculos baseados em reciprocidade e respeito.

---

## **CAPÍTULO 07**

### ***Autoestima acadêmica***

---

*Ana Carolina Zuanazzi, Ana Carla Crispim, Ricardo Primi*

## Autoestima acadêmica

### O que é autoestima acadêmica?

A autoestima acadêmica é um construto amplo que se relaciona ao autoconceito<sup>67,119</sup>, o qual é definido como a percepção ou crença que a pessoa forma sobre si com base em experiências e interpretações do ambiente à sua volta<sup>120</sup>. O autoconceito tem sido indicado na literatura científica como um componente bastante presente na forma como uma pessoa se comporta, além de influenciar desfechos cognitivos e emocionais em tarefas cotidianas e na saúde mental<sup>121</sup>.

Especificamente, a autoestima acadêmica é definida como a percepção do estudante em relação aos seus próprios esforços e às consequências desses esforços nos estudos. Estudantes com alta autoestima acadêmica tendem a se perceber como capazes de obter boas notas escolares e aprender coisas novas na escola. Já os estudantes com baixa autoestima acadêmica tendem a se perceber como malsucedidos academicamente e a achar que seus esforços são inúteis para atingir seus objetivos acadêmicos. Essas percepções são formadas ao longo da vida por meio das experiências escolares e acadêmicas, como as interações com os colegas ou mesmo as devolutivas de avaliações e dos professores<sup>122</sup>. Essas devolutivas produzem insucessos que ajudam o estudante a compreender seus potenciais e a interpretar o ambiente à sua volta<sup>67</sup>.

## Por que estudar autoestima acadêmica nas escolas?

Em levantamento realizado por uma rede estadual, apoiada pelo Instituto Ayrton Senna, foi observado que:



26%

dos estudantes consideram que **não são bons na maioria** das disciplinas da escola\*.



16%

dos estudantes relataram que **costumam acreditar que são um fracasso\***.



26%

dos estudantes acham que se decidirem que não vão tirar nenhuma nota baixa, **não tem tanta certeza de que irão conseguir\***.

\*Dados de N = 175.827 estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio de uma rede pública localizada na região Sudeste do Brasil. Levantamento realizado no ano de 2021.

Os dados anteriores enfatizam a necessidade de cuidado quanto à percepção do estudante sobre sua própria capacidade de desempenhar bem em tarefas escolares, dado que quase um terço da amostra avaliada se percebe com baixo desempenho nas disciplinas escolares e/ou não têm certeza de que seus esforços serão suficientes para alcançar determinados resultados acadêmicos.

A importância de considerar a percepção do estudante é reforçada também pelas propostas de educação integral e desenvolvimento pleno durante o ensino básico, e está impressa nas dez competências gerais da BNCC. Mais especificamente, a Competência 8 propõe que o estudante seja capaz de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (p. 10)<sup>1</sup>.

De acordo com a literatura científica, o trabalho intencional dessa competência

pode se refletir em dois aspectos importantes da vida dos estudantes: os intrapessoais e os acadêmicos. Tanto o autoconhecimento quanto o autocuidado são considerados importantes para a saúde mental e para visões mais positivas sobre si, o que contribui para a autoestima acadêmica e favorece o desenvolvimento da dimensão intrapessoal<sup>123-125</sup>. Ademais, diversos estudos apontam para a associação entre autoestima acadêmica e desfechos de vida. Há um corpo de evidências da relação positiva entre autoestima acadêmica e desempenho escolar, em que melhores percepções sobre a própria autoestima estão associadas ao alcance de maiores resultados acadêmicos, como maiores notas em avaliações internas e externas<sup>126,127</sup>.

Na prática, essa relação pode se refletir de duas formas. Ser mais confiante no potencial de desempenhar bem em provas pode favorecer que o estudante se sinta mais seguro ou mesmo que se empenhe mais em suas tarefas, o que pode se refletir em comportamentos ligados a melhor planejamento dos estudos ou melhor preparo para provas, por exemplo. Da mesma forma, ter bons resultados nas avaliações reforça a percepção de que o estudante é capaz de superar seus desafios, podendo, inclusive, instigá-lo a se aprofundar em determinados assuntos. Em um estudo desenvolvido pelo eduLab21, observou-se que estudantes que se percebiam mais otimistas quanto a seu desempenho escolar, sua capacidade de aprender e sua capacidade para tirar boas notas tendiam a apresentar maiores pontuações no aprendizado. A cada ponto acrescido nesse aspecto da autoestima, correspondiam 5,9 pontos a mais em Língua Portuguesa e 9,1 pontos a mais em Matemática<sup>10</sup>. Esse dado reforça a importância de se pensar no desenvolvimento de estratégias que auxiliem os estudantes a se conhecerem e promoverem visões positivas sobre si e suas capacidades, uma vez que essa percepção pode influenciar os desfechos de sua vida acadêmica.



### Resumindo...

*Maiores níveis de autoestima acadêmica em estudantes estão associados a:*

- maiores notas em Língua Portuguesa;
- maiores notas em Matemática;
- menos comportamentos relacionados a ansiedade ou depressão;
- melhor percepção sobre as próprias capacidades.

## Como as competências socioemocionais se associam com a autoestima acadêmica?

Aspectos da autoestima acadêmica se associam com habilidades ligadas à percepção de si como alguém capaz, ao interesse em conhecer sobre diferentes assuntos, à capacidade de estabelecer objetivos, ter foco e persistir diante de dificuldades. Isso acontece porque a autoestima acadêmica está relacionada à crença e à percepção de si como alguém capaz de atingir seus objetivos acadêmicos de forma geral.

Com base no modelo socioemocional adotado pelo Instituto Ayrton Senna, é possível destacar três macrocompetências importantes no desenvolvimento da autoestima acadêmica: **resiliência emocional**, **abertura ao novo** e **autogestão**. Essas macrocompetências refletem características como ser capaz de lidar com emoções como a raiva, a insegurança e a ansiedade, estar aberto a conhecer e investigar coisas novas e ser capaz de manter o foco, se engajar nas atividades e responsabilizar-se por seus compromissos. Dentro dessas macrocompetências, cinco competências socioemocionais se destacam para um trabalho intencional e focado na autoestima acadêmica:

**autoconfiança** (macrocompetência resiliência emocional);

**curiosidade para aprender** (macrocompetência abertura ao novo);

**determinação** (macrocompetência autogestão);

**foco** (macrocompetência autogestão);

**persistência** (macrocompetência autogestão).

Em conjunto, essas competências socioemocionais podem auxiliar os estudantes na construção de uma visão mais positiva sobre si e na manutenção de uma atitude investigativa e curiosa, além de apoiá-los no estabelecimento de objetivos e na busca de meios para alcançá-los, sendo capazes de manter o foco nas ações importantes. Assim, cada uma dessas competências traz uma contribuição única para que os estudantes desenvolvam autoconfiança, curiosidade, determinação, foco, persistência e maior autoestima acadêmica.

Para entender essas contribuições, foram analisados dados de 51.234 estudantes que responderam ao instrumento Senna e ao instrumento sobre autoestima acadêmica. Os estudantes dessa amostra estavam no 5º ano (N = 13.521 estudantes), 9º ano (N = 20.159 estudantes) e 3ª série do Ensino Médio (N = 17.554 estudantes) e eram 51,5% meninas e 48,5% de meninos. A relação entre as competências socioemocionais e a autoestima acadêmica foi investigada por meio de um procedimento estatístico chamado regressão linear múltipla<sup>w</sup>. Essa análise nos permite verificar a contribuição única de cada competência socioemocional para a autoestima acadêmica.

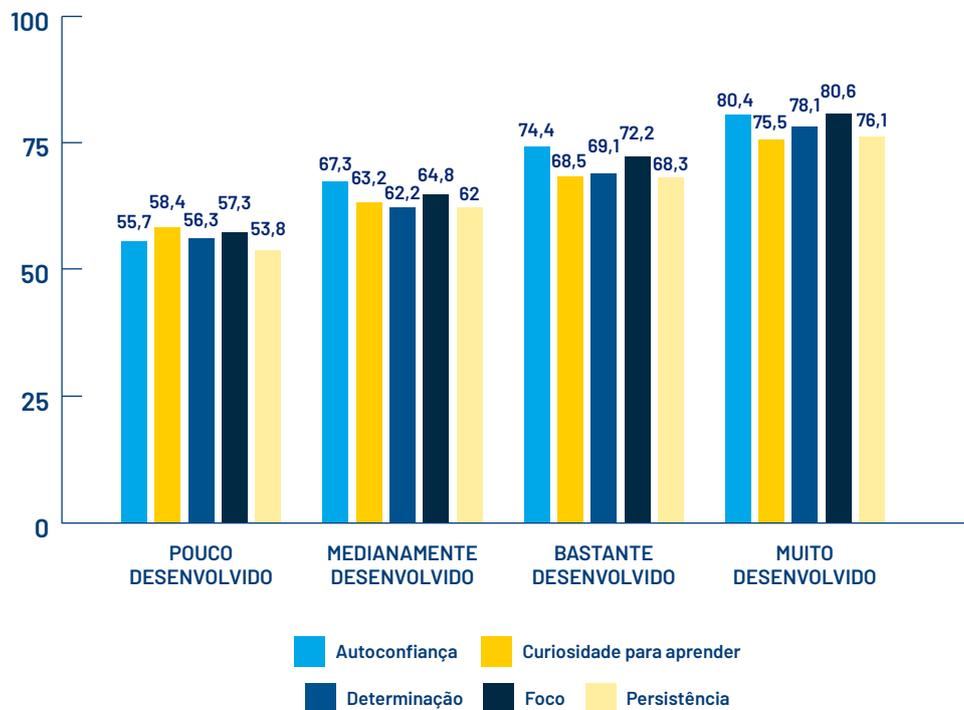
Com base nos resultados obtidos, é possível dizer que, de forma global, autoconfiança, curiosidade para aprender, determinação, foco e persistência ajudaram a explicar 32,8% da variância da autoestima acadêmica dos estudantes. Em outras palavras, observou-se que o quanto os estudantes se sentem capazes de desempenhar as atividades escolares e de superar obstáculos está ligado à sua percepção sobre a própria capacidade de lidar com diferentes desafios, de adotar uma atitude curiosa, ter foco, estabelecer objetivos e persistir para alcançá-los mesmo frente a dificuldades. Isso demonstra um importante papel dessas competências socioemocionais no desenvolvimento da autoestima acadêmica, sugerindo que elas podem ser intencionalmente acionadas para promovê-la na vida dos estudantes.

A contribuição de cada competência socioemocional para a autoestima acadêmica pode ser vista na Figura 10, que apresenta as pontuações médias em autoestima acadêmica para cada nível de desenvolvimento nas cinco competências socioemocionais listadas. Informações mais detalhadas e técnicas sobre os resultados podem ser encontradas [aqui](#).

---

<sup>w</sup> A regressão linear múltipla é um procedimento estatístico para saber o quanto uma ou mais variáveis contribuem para o crescimento ou decréscimo de outra variável.

**Figura 10.** Pontuações de autoestima acadêmica percebida pelos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional em autoconfiança, curiosidade para aprender, determinação, foco e persistência



**Nota.** As diferenças de médias são significativamente diferentes. A pontuação de autoestima acadêmica é apresentada em POMP score, que varia entre 0 e 100 pontos. Quanto mais próxima de 0, menor é a autoestima acadêmica percebida. Quanto mais próxima de 100, maior é a autoestima acadêmica percebida. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

De forma geral, é possível ver que, quanto maior é o desenvolvimento socioemocional nesse conjunto de competências, maior é a pontuação de autoestima acadêmica percebida pelos estudantes. Peguemos, por exemplo, a relação entre autoestima acadêmica e autoconfiança. No nível “Pouco desenvolvido”, a pontuação média dos estudantes em autoestima acadêmica foi 55,7 pontos; já a pontuação média em autoestima acadêmica no nível “Muito desenvolvido” foi 80,4 pontos. Isso quer dizer que os estudantes que se percebem menos desenvolvidos em autoconfiança também são os estudantes que relatam menor autoestima acadêmica. Já os estudantes que se

percebem com mais recursos relacionados à autoconfiança são os estudantes que também relatam sentir maior autoestima acadêmica. Dessa forma, esses resultados mostram quais competências socioemocionais são importantes aliadas para o desenvolvimento da autoestima acadêmica, reforçando a necessidade de um trabalho intencional e integrado.

### **Qual é a contribuição de cada competência socioemocional para a autoestima acadêmica?**

A competência autoconfiança compõe a macrocompetência resiliência emocional, a qual se relaciona com o conceito de regulação de emoções como ansiedade, estresse ou tristeza. A competência curiosidade para aprender pertence à macrocompetência abertura ao novo, que diz sobre a tendência a ser aberto a novas experiências, conhecer sobre novos assuntos e ser imaginativo. Já as competências determinação, foco e persistência compõem a macrocompetência autogestão, que se refere a conceitos de organização, estabelecimento de objetivos e de ações para alcançá-los, mantendo uma postura ética e responsável nas escolhas de vida pessoais, profissionais ou sociais. Em conjunto, essas competências estão relacionadas à forma como o estudante se vê em seu ambiente escolar, considerando expectativas sobre si e sua capacidade para planejar e manter-se comprometido para atingir suas metas, seja no curto ou longo prazo.

Observamos que essas competências podem favorecer a percepção do estudante quanto a suas capacidades acadêmicas, contribuindo para sua aprendizagem, bem como para sua saúde mental. Vamos entender melhor como essas cinco competências socioemocionais podem auxiliar no desenvolvimento da autoestima acadêmica?

**Autoconfiança:** se relaciona com sentir-se realizado com a própria vida e ter expectativas e pensamentos positivos sobre si. Ter essa competência desenvolvida significa se sentir mais seguro e mais confortável consigo, mesmo em situações desafiadoras, o que motiva o estudante a se engajar nas atividades. Pessoas que apresentam autoconfiança bem desenvolvida tendem a perceber a vida com maior otimismo, a sentir-se mais capazes, o que se relaciona com uma maior autoestima<sup>123,124,126</sup>.

**Curiosidade para aprender:** se refere ao desejo por aprender e adquirir conhecimento. Está relacionada a uma mentalidade inquisitiva que facilita a investigação, a pesquisa, o pensamento crítico e a resolução de problemas. A curiosidade para aprender apoia o estudante a buscar novos conhecimentos e manter-se motivado durante o aprendizado. Também o auxilia a compreender novas ideias e conhecer mais sobre pessoas e sobre o mundo<sup>122,126</sup>.

**Determinação:** é a capacidade de estabelecer objetivos, ter motivação e dedicar-se plenamente a alcançá-los para além do esperado. Ser determinado requer esforço e energia para encarar uma tarefa ou atingir um objetivo. Com isso, essa competência apoia o estudante na definição de metas ambiciosas para si mesmo e no esforço para atingir os resultados almejados<sup>126</sup>.

**Foco:** essa competência está relacionada à nossa concentração ao realizarmos uma tarefa. Sem foco, podemos perder a noção do que estamos fazendo, esquecer o que as pessoas nos dizem e não cumprir a tarefa a ser realizada devido a distrações. O foco favorece a capacidade de concentração e de direcionar a atenção ao que se está fazendo, mesmo quando a situação for desafiadora<sup>122,126</sup>.

**Persistência:** diz sobre a continuidade e constância dos esforços necessários para superar obstáculos. Essa competência está relacionada às ideias de perseverança e esforço. O bom desenvolvimento de persistência auxilia o estudante a se dedicar na conclusão das atividades, evitando a procrastinação, podendo fazer com que se sinta feliz e orgulhoso com seu sucesso, motivando-o a superar desafios<sup>122,126</sup>.

## Concluindo...

As definições das cinco competências socioemocionais mais relacionadas à autoestima acadêmica indicam que estudantes que tendem a ter uma boa percepção sobre suas capacidades acadêmicas são aqueles que têm uma boa visão de si mesmos, encaram de forma mais otimista a vida, são curiosos sobre diversos temas, capazes de delimitar objetivos e de ter foco e persistência para alcançá-los. Isso os auxilia a cultivar bons sentimentos e, frente a desafios, manter a tranquilidade e lidar com eles de forma saudável em seu convívio escolar. Essas competências os impulsionam a ir mais longe, sendo capazes de adotar atitude investigativa e olhar adiante, propondo e perseguindo objetivos.

Conhecer essa relação permite o planejamento de ações de promoção da autoestima acadêmica por meio do desenvolvimento socioemocional, na medida em que sua identificação possibilita o delineamento de intervenções socioemocionais específicas para essa finalidade. Assim, o trabalho intencional de desenvolvimento de competências socioemocionais, em associação a outros fatores relevantes para a promoção da autoestima acadêmica (fatores pessoais, sociais e ambientais), é imprescindível para uma atuação educacional com base em evidências e em prol do desenvolvimento pleno dos estudantes.

# CAPÍTULO 08

## Estratégias de aprendizagem

*Gustavo Henrique Martins, Ana Carla Crispim, Felipe Valentini, Nelson Hauck Filho, Ricardo Primi, Gisele Alves*

## Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem têm um papel relevante no contexto escolar. O seu uso possibilita aos estudantes melhorar a compreensão do conteúdo das aulas, aumentar o nível de retenção das informações e melhorar o desempenho acadêmico. Segundo Pintrich e De Groot<sup>128</sup>, o uso de estratégias de aprendizagem pode, além disso, ajudar os alunos a se tornarem mais independentes em seu processo de aprendizado e mais motivados para aprender e aumentar a compreensão e a transferência do conhecimento para outras situações. Também, ao aprender a aplicar essas estratégias de forma adequada, estudantes que experienciam mais dificuldades na rotina escolar constroem entendimentos mais consolidados sobre o conteúdo<sup>129</sup>. Ou seja, a inclusão de estratégias de aprendizagem na rotina dos estudantes contribui decisivamente para o desempenho escolar e o processo de ensino-aprendizagem.

### O que são as estratégias de aprendizagem?

As estratégias de aprendizagem estão associadas à maneira como os estudantes planejam, executam e regulam sua motivação, suas preferências e suas estratégias de estudo. Em outras palavras, são os métodos e técnicas utilizados pelos estudantes para adquirir e armazenar informações de forma mais eficiente e eficaz<sup>130-133</sup>. De forma geral, as estratégias de aprendizagem podem ser entendidas por meio de componentes cognitivos (comportamentos e pensamentos para armazenar as informações) e componentes metacognitivos (planejamento, monitoramento e regulação do próprio pensamento)<sup>134</sup>. Com base em uma abordagem mais específica, conhecida como Student Approach to Learning<sup>135</sup>, as estratégias podem ser categorizadas em quatro grupos:



**Estratégias de memorização:** se relacionam com a habilidade de memorizar conteúdos e de repeti-los em situações posteriores ao aprendizado.

- 2** **Estratégias de esforço e persistência:** envolvem o empenho e o compromisso em dedicar-se ao máximo nos estudos, sendo resiliente ante as eventuais adversidades e desafios.
- 3** **Estratégias de elaboração:** envolvem o esforço para relacionar os conceitos de novos aprendizados com conhecimentos e práticas já adquiridos, estabelecendo novas conexões e interpretações nos estudos.
- 4** **Estratégias de monitoramento:** envolvem o planejamento e a checagem do processo de aprendizagem com o objetivo de saber se o conhecimento foi adquirido.

Em conjunto, essas estratégias auxiliam a assimilar e reter os conhecimentos adquiridos na escola, o que reforça seu uso diversificado pelos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem.

## Por que estudar sobre estratégias de aprendizagem?

Em levantamento realizado por uma rede estadual, apoiada pelo Instituto Ayrton Senna, foi observado que:



**61%**

dos estudantes indicaram que, frequentemente ou quase sempre ao estudar, procuram descobrir como a informação pode ser útil na prática (Estratégia de elaboração)\*.



**45%**

dos estudantes indicaram que frequentemente ou quase sempre ao estudar, praticam repetindo a matéria várias vezes só para eles ou elas (Estratégia de memorização)\*.



**55%**

dos estudantes indicaram que frequentemente ou quase sempre ao estudar, certificam-se de recordar as ideias mais importantes (Estratégia de monitoramento)\*.



**71%**

dos estudantes indicaram que frequentemente ou quase sempre ao estudar, empenham-se o máximo possível (Estratégia de esforço e persistência)\*.

\*Dados de N = 175.139 estudantes do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio de uma rede pública localizada na região Sudeste do Brasil. O levantamento foi realizado no ano de 2021.

Em um estudo que sintetizou o impacto de diferentes intervenções educacionais sobre o desempenho dos estudantes, foi observado que 15 das 30 intervenções educacionais com maior efeito eram estratégias de aprendizagem ou estratégias de ensino, com tamanhos de efeito variando de médio a forte<sup>x 136</sup>. Ou seja, a forma como os professores ensinam e a forma como os estudantes aprendem podem potencializar o aprendizado e resultar em melhores desempenho escolares.

Assim, durante o processo de aprendizagem, os estudantes podem fazer

<sup>x</sup> Os tamanhos de efeito, estimados por meio da estatística *d* de Cohen, variaram de *d* = 0,57 (exemplos resolvidos) a *d* = 1,28 (programas piagetianos).

uso de uma ou mais estratégias. Contudo, é importante notar que a efetividade das estratégias depende das demandas escolares e da complexidade dos aprendizados. Por exemplo, ao longo da trajetória escolar, estudantes que utilizam estratégias de monitoramento tendem a apresentar maior desempenho escolar do que estudantes que utilizam somente estratégias de memorização<sup>65,130</sup>. Isso não quer dizer que estratégias de memorização não devem ser usadas; de acordo com estudo de Echazarra et al.<sup>137</sup>, as estratégias de memorização são úteis, porém se tornam menos apropriadas conforme aumenta a dificuldade do conteúdo. Nesse estudo, foi identificado que os estudantes que indicaram utilizar somente estratégias de aprendizagem de memorização tinham 10% a mais de chance de errar os itens com dificuldade intermediária e 20% a mais de chance de errar os itens mais difíceis em comparação com os estudantes que indicaram utilizar estratégias de elaboração ou monitoramento. Nesse caso, o uso de estratégias de elaboração ou estratégias de monitoramento se torna mais apropriado e traz mais resultados positivos para o desempenho do estudante. Por isso, é importante entender as estratégias de aprendizagem mais apropriadas de acordo com a demanda apresentada.

No contexto brasileiro, resultados similares foram encontrados para desempenho escolar. Em pesquisa realizada com estudantes do Ensino Fundamental, foi verificado que o uso de estratégias de aprendizagem, principalmente aquelas relacionadas a planejamento, monitoramento e regulação do próprio pensamento, se associou com maiores níveis de compreensão de leitura<sup>138</sup>. Esse achado foi reforçado pelos resultados de um estudo com proposta de intervenção em que observou-se que o trabalho com estratégias de aprendizagem com estudantes do Ensino Fundamental foi capaz de ampliar sua capacidade de escrever textos (expressa em estrutura narrativa adequada, ideias mais bem articuladas e maior quantidade de linhas escritas)<sup>139</sup>.

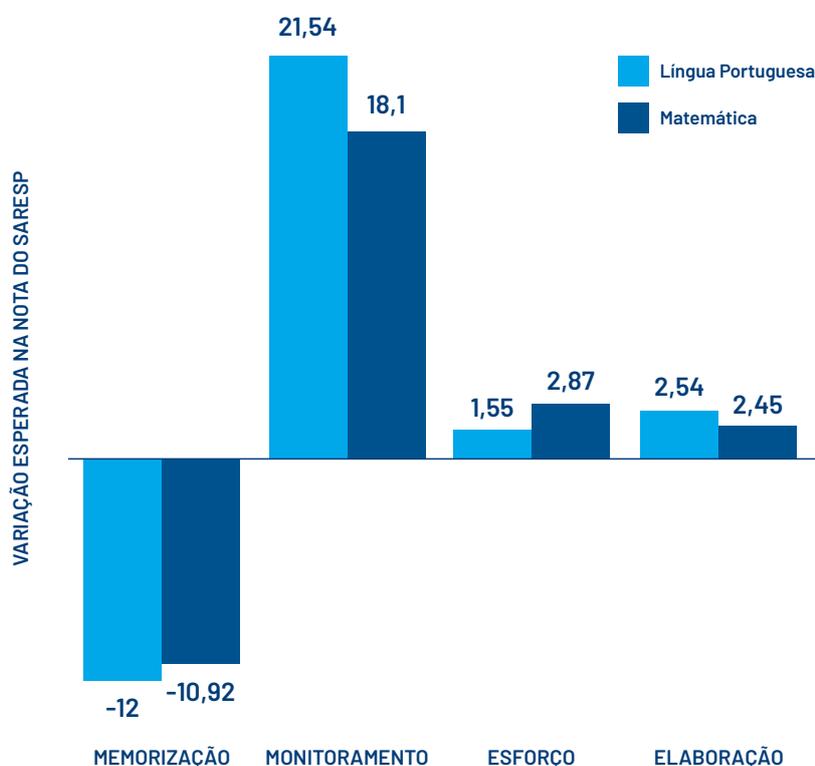
Dessa forma, é importante pensar em maneiras de promover essas estratégias no contexto escolar. Estudantes que se mostram motivados para aprender tendem a usar mais estratégias de aprendizagem e isso auxiliá-los em seu desempenho escolar. Isso reforça a necessidade de engajar estudantes para a aplicação de diferentes estratégias e, por consequência,

experienciarem maior controle e reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem<sup>140-142</sup>.

### Cada estratégia de aprendizagem contribui de forma diferente para o desempenho escolar?

A resposta é sim. Na Figura 11, são apresentadas as associações entre as estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática, com dados de notas padronizadas de N = 177.857 alunos de 5º e 9º anos escolares e 3ª série do Ensino Médio de uma rede escolar do Sudeste do Brasil. No eixo horizontal, são apresentadas as estratégias de aprendizagem; no eixo vertical, o quanto essas estratégias se associam com as notas de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, quanto maior e mais positiva for a associação, maior é a contribuição da estratégia de aprendizagem no desempenho escolar.

Figura 11. Associações entre estratégias de aprendizagem e desempenho escolar



Notou-se que as estratégias de aprendizagem de monitoramento foram as que mais influenciaram positivamente o desempenho escolar: de forma única, elas contribuíram até oito vezes mais para a nota de Língua Portuguesa e até seis vezes mais para a nota de Matemática, em comparação com as estratégias de elaboração. As estratégias de monitoramento envolvem uma verificação consistente e frequente sobre os aprendizados, auxiliando os estudantes a entender quais conteúdos foram compreendidos e aprimorando seu processo de autorregulação da aprendizagem, ao passo que as estratégias de elaboração envolvem conectar conhecimentos prévios e novos de forma a construir novas interpretações. Note também que as estratégias de memorização apresentaram uma relação negativa com o desempenho escolar. Isso não quer dizer que elas não são importantes, já que, em conjunto com as outras estratégias, podem ser eficazes. No entanto, o estudante que só memoriza o conteúdo, sem exercitar o pensamento crítico ou acompanhar seu aprendizado, pode apresentar menor desempenho escolar quando comparado a um estudante que combina diferentes estratégias de aprendizado. Por exemplo, quando o estudante precisa pensar em soluções para um problema simples, como lembrar regras para multiplicar ou dividir, usar técnicas de memorização é uma estratégia bastante útil. Contudo, conforme os problemas e atividades escolares vão se complexificando – como é o caso de ler dados em um gráfico, interpretá-los e aplicá-los para a resolução de uma questão –, também aumenta a necessidade de combinar estratégias e habilidades para resolvê-los. Por isso, é recomendado que haja a combinação de diferentes estratégias para que os estudantes enriqueçam suas possibilidades de aprendizado.



### **Resumindo...**

*Maiores níveis de estratégias de aprendizagem em estudantes estão associados a:*

- maior desempenho escolar em Matemática e Língua Portuguesa;
- maior motivação para aprender;
- maior controle e reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

## Como as competências socioemocionais se associam com as estratégias de aprendizagem?

Resultados encontrados na literatura científica demonstram que diferentes estratégias de aprendizagem auxiliam os estudantes em seus estudos, como no caso da resolução de problemas de Matemática<sup>133</sup> ou de habilidades de leitura em Língua Portuguesa<sup>138</sup>. Isso acontece porque, conforme os estudantes refletem sobre seus padrões de estudo e aprendem a aplicar as estratégias de aprendizagem na rotina escolar, eles desenvolvem habilidades de planejamento, compromisso e reflexão sobre os novos conhecimentos, relacionando-os com os conhecimentos previamente adquiridos<sup>130-133,137</sup>.

A partir do modelo socioemocional adotado pelo Instituto Ayrton Senna, é possível destacar duas macrocompetências importantes no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem: autogestão e abertura ao novo. Essas macrocompetências se refletem em características como se empenhar ao máximo nas atividades, manter o foco nos estudos, mesmo que apareçam desafios ou dificuldades no caminho, e valorizar a importância de pesquisar diferentes fontes de conhecimento. Dentro dessas macrocompetências, quatro competências socioemocionais se destacam com vista a um trabalho intencional e focado nas estratégias de aprendizagem:

**determinação** (macrocompetência autogestão);

**foco** (macrocompetência autogestão);

**persistência** (macrocompetência autogestão);

**curiosidade para aprender** (macrocompetência abertura ao novo).

Em conjunto, essas competências socioemocionais podem auxiliar os estudantes a desenvolver seu foco, o manejo de novas informações e a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos. Assim, cada uma dessas competências traz uma contribuição única para que os estudantes incluam as estratégias de aprendizagem em sua rotina escolar.

Para entender essas contribuições, foram analisados os dados de 52.488

estudantes de três anos escolares que responderam ao instrumento Senna e à versão brasileira do instrumento sobre estratégias de aprendizagem usado pela OCDE, chamado *Strategies to Learning (SAL)*. Os estudantes eram do 5º ano escolar (N = 14.050 estudantes), 9º ano escolar (N = 20.613 estudantes) e 3ª série do Ensino Médio: (N = 17.825 estudantes); 51,4% eram meninos e 48,6%, meninas. A relação entre as competências socioemocionais e as estratégias foi investigada por meio de regressão linear múltipla<sup>y</sup>. Essa análise permitiu verificar a contribuição única de cada competência socioemocional para cada estratégia de aprendizagem.

Com base nos resultados analisados, é possível dizer que, de forma global, curiosidade para aprender, determinação, foco e persistência e curiosidade para aprender ajudaram a explicar entre 13% (estratégias de memorização) e 30% (estratégias de esforço e persistência) da variância de cada estratégia de aprendizagem utilizada pelos estudantes<sup>z</sup>. Em outras palavras, nessa pesquisa, observou-se que capacidades relacionadas à concentração nas atividades, ao esforço dedicado às tarefas e à curiosidade para novos conhecimentos e ideias estão ligadas à capacidade de refletir sobre ferramentas de aprendizagem e de gerenciar os próprios estudos, auxiliando o exercício do protagonismo estudantil. Isso demonstra que essas competências socioemocionais exercem um importante papel sobre as estratégias de aprendizagem, sugerindo que elas podem ser intencionalmente acionadas para que tais benefícios sejam promovidos.

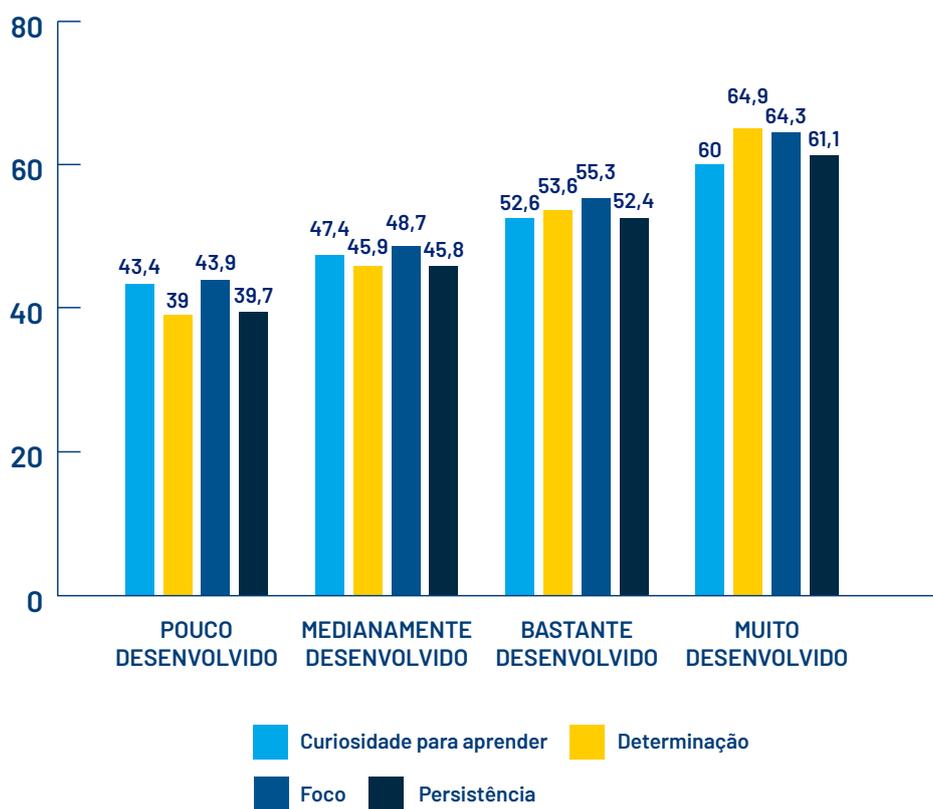
A contribuição de cada competência socioemocional para as estratégias de aprendizagem pode ser vista nas Figuras 12, 13, 14 e 15. Essas figuras apresentam as pontuações médias em cada estratégia de aprendizagem para cada nível de desenvolvimento nas quatro competências socioemocionais listadas. Informações mais detalhadas e técnicas sobre os resultados podem ser encontradas [aqui](#).

---

<sup>y</sup> A regressão linear múltipla é um procedimento estatístico para saber o quanto uma ou mais variáveis contribuem para o crescimento ou decréscimo de outra variável.

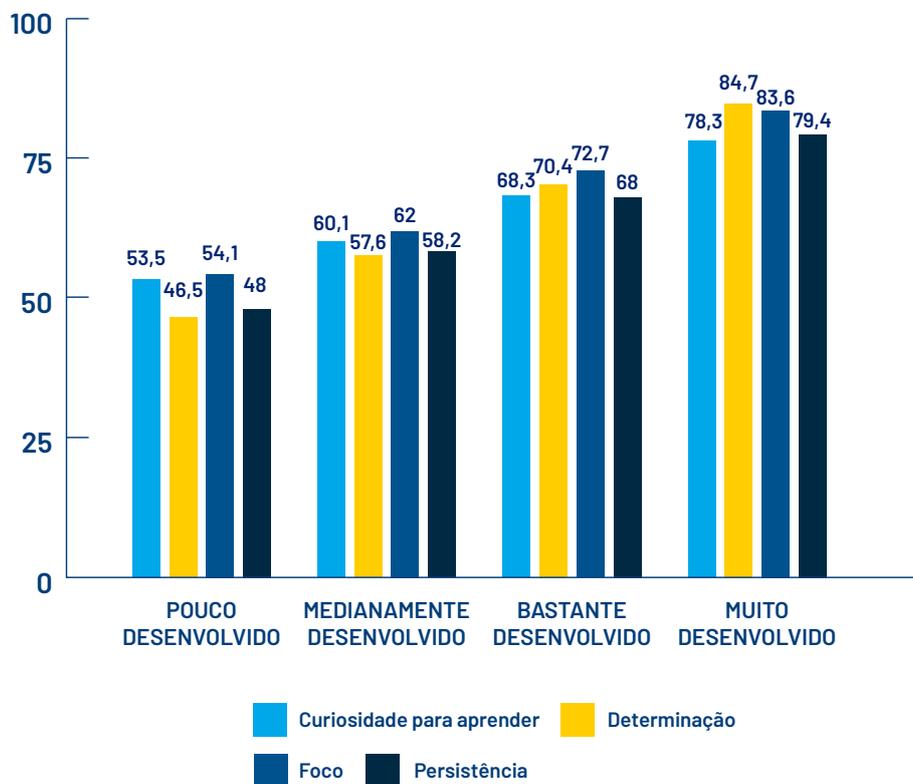
<sup>z</sup> Variância explicada das estratégias de monitoramento:  $R^2 = 0,19$ ; variância explicada das estratégias de esforço e persistência:  $R^2 = 0,30$ ; variância explicada das estratégias de elaboração:  $R^2 = 0,19$ ; variância explicada das estratégias de memorização:  $R^2 = 0,13$ .

**Figura 12.** Pontuações de estratégias de memorização aplicadas pelos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional em curiosidade para aprender, determinação, foco e persistência



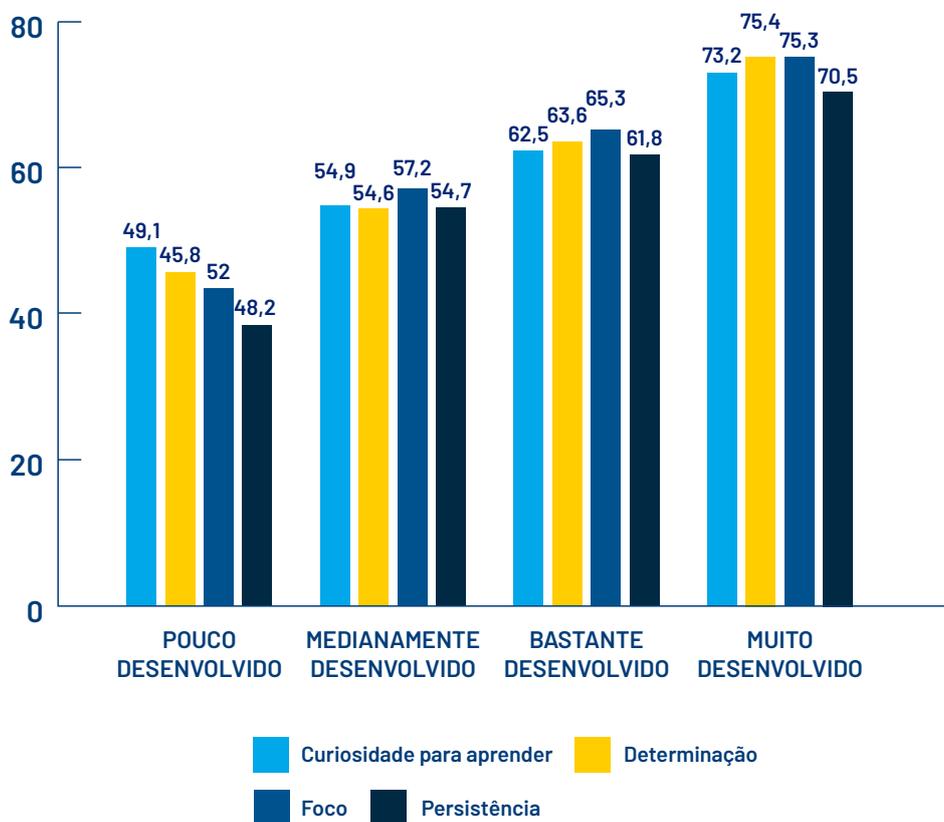
**Nota.** As diferenças de médias são significativamente diferentes. A pontuação de estratégias de memorização é apresentada em POMP score, que varia entre 0 e 100 pontos. Quanto mais próxima de 0, menos estratégias de memorização são aplicadas. Quanto mais próxima de 100, mais estratégias de memorização são aplicadas. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

**Figura 13.** Pontuações de estratégias de persistência aplicadas pelos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional em curiosidade para aprender, determinação, foco e persistência



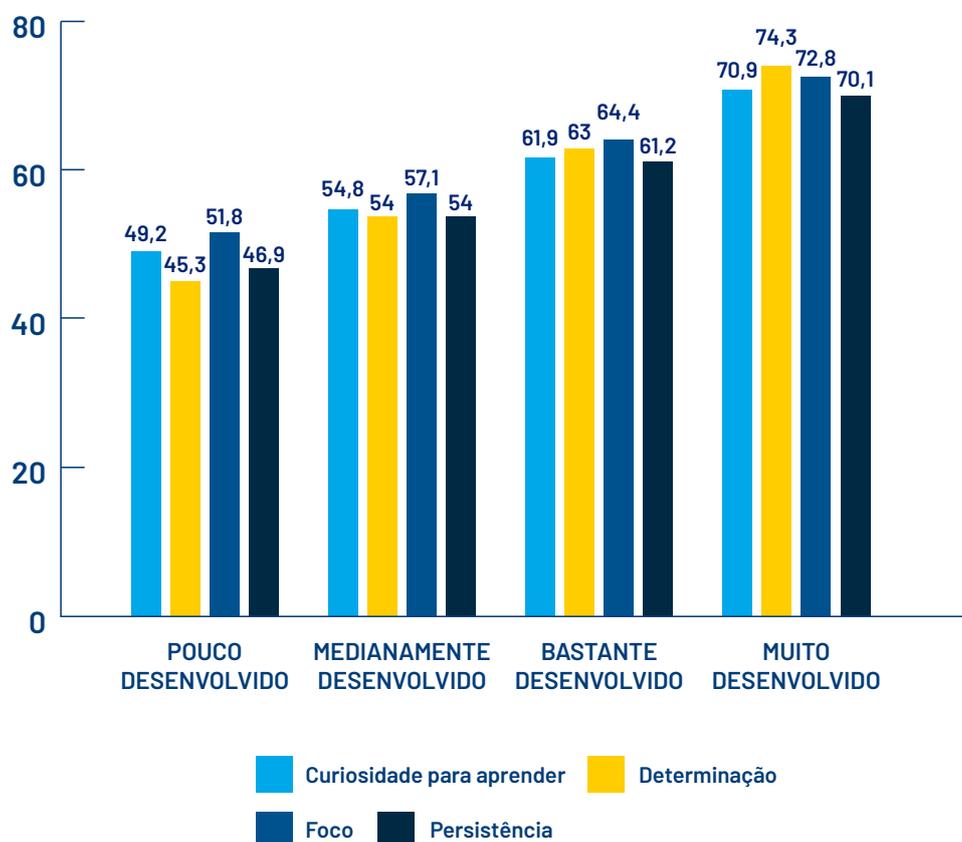
**Nota.** As diferenças de médias são significativamente diferentes. A pontuação de estratégias de persistência é apresentada em POMP score, que varia entre 0 e 100 pontos. Quanto mais próxima de 0, menos estratégias de persistência são aplicadas. Quanto mais próxima de 100, mais estratégias de persistência são aplicadas. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

**Figura 14.** Pontuações de estratégias de elaboração aplicadas pelos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional em curiosidade para aprender, determinação, foco e persistência



**Nota.** As diferenças de médias são significativamente diferentes. A pontuação de estratégias de elaboração é apresentada em POMP score, que varia entre 0 e 100 pontos. Quanto mais próxima de 0, menos estratégias de elaboração são aplicadas. Quanto mais próxima de 100, mais estratégias de elaboração são aplicadas. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

**Figura 15.** Pontuações de estratégias de controle aplicadas pelos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento socioemocional em curiosidade para aprender, determinação, foco e persistência



**Nota.** As diferenças de médias são significativamente diferentes. A pontuação de estratégias de controle é apresentada em POMP score, que varia entre 0 e 100 pontos. Quanto mais próxima de 0, menos estratégias de controle são aplicadas. Quanto mais próxima de 100, mais estratégias de controle são aplicadas. Mais detalhes podem ser encontrados [aqui](#).

De forma geral, é possível ver que, quanto maior é o desenvolvimento socioemocional nesse conjunto de competências, mais os estudantes relatam utilizar as estratégias de aprendizagem. Peguemos, por exemplo, a relação entre as estratégias de elaboração e curiosidade para aprender, na Figura 14. No nível “Pouco desenvolvido”, a pontuação média dos estudantes nessa estratégia foi 49,1 pontos; já a pontuação média da estratégia de elaboração no nível “Muito desenvolvido” foi 73,2 pontos. Isso quer dizer que

os estudantes que se percebem menos desenvolvidos em curiosidade para aprender também são os estudantes que relatam usar menos estratégias de elaboração. Já os estudantes que se percebem com mais recursos relacionados à curiosidade para aprender são os estudantes que também relatam usar mais estratégias de elaboração.

### **Qual é a contribuição de cada competência socioemocional para as estratégias de aprendizagem?**

As competências determinação, foco e persistência fazem parte da macrocompetência autogestão. Essa macrocompetência se refere à capacidade do estudante de planejar, se esforçar, ter objetivos claros e saber como alcançá-los de maneira ética e cuidadosa consigo e com os outros. Por sua vez, a competência curiosidade para aprender, da macrocompetência abertura ao novo, se refere a uma tendência a assumir uma postura investigativa, curiosa sobre o mundo, flexível e receptiva a novas ideias. Foi visto que, em conjunto, essas competências podem favorecer a aplicação das estratégias de aprendizagem por parte dos estudantes, contribuindo para seu desempenho acadêmico. Vamos entender melhor como essas quatro competências socioemocionais podem auxiliar no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem?

**Curiosidade para aprender:** refere-se à capacidade de exploração intelectual, relacionada também à investigação, à pesquisa, ao pensamento crítico e à resolução de problemas. Em outras palavras, a curiosidade para aprender está relacionada à busca ativa pelo conhecimento, ao questionamento e à busca de novas informações. Essa competência está intimamente ligada a uma combinação mais eficaz de estratégias de aprendizagem, na medida em que se constitui em ferramentas que podem ser utilizadas para satisfazer a curiosidade do estudante. Por exemplo, o exercício da curiosidade para aprender pode auxiliá-lo a conectar seus conhecimentos novos com conhecimentos prévios, tornando o aprendizado significativo e reflexivo<sup>131-134,137,140-142</sup>.

**Determinação:** refere-se à capacidade de empregar esforço e empenho para conseguir aquilo que se quer. Pressupõe dar o melhor de si e desafiar-se para atingir um objetivo. A determinação pode impulsionar o uso de estratégias de aprendizagem, como as estratégias de esforço e persistência, que envolvem o compromisso e empenho nos estudos. Essas estratégias incluem, por exemplo, a definição de metas claras e realistas, o estabelecimento de rotinas de estudo, a superação de obstáculos e a busca de ajuda quando necessário. A determinação também pode motivar o uso de outras estratégias, como as estratégias de elaboração, que envolvem a conexão do novo material com o conhecimento prévio, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro. Em resumo, a determinação é fundamental para a aplicação efetiva das estratégias de aprendizagem, pois motiva o estudante a dar o seu melhor e enfrentar os desafios para atingir seus objetivos de aprendizagem<sup>131-134,137,140-142</sup>.

**Foco:** refere-se à capacidade de se concentrar na atividade que se deseja realizar e evitar distrações, mesmo ao realizar tarefas repetitivas. Ao desenvolver o foco, os estudantes se tornam mais capazes de realizar as tarefas de forma persistente e planejada e de refletir sobre quais estratégias de aprendizagem são mais apropriadas para cada desafio<sup>131-134,137</sup>.

**Persistência:** refere-se à capacidade de superar obstáculos para atingir objetivos e concluir combinados, em vez de procrastinar ou desistir quando as situações ficam difíceis ou desconfortáveis. A persistência é uma das principais competências que os estudantes precisam desenvolver em seus estudos. As estratégias de aprendizagem estão intimamente ligadas à persistência pois, muitas vezes, a superação de obstáculos e a conclusão de tarefas exigem esforço e comprometimento. Estratégias de esforço e persistência se concentram no empenho e compromisso do estudante com os estudos e incluem o estabelecimento de metas de longo prazo, a definição de tarefas específicas para alcançar essas metas, o uso de recompensas para manter a motivação e a resistência ante as adversidades e os desafios encontrados durante o processo de aprendizagem. Por isso, o desenvolvimento da competência persistência se mostra um importante aliado no uso das estratégias de aprendizagem e no desempenho acadêmico<sup>131-134,137,140-142</sup>.

## Concluindo...

As definições das quatro competências socioemocionais mais relacionadas às estratégias de aprendizagem indicam que os estudantes que fazem uso de diferentes estratégias são aqueles que se mantêm curiosos e investigativos sobre assuntos diversos, buscam estabelecer e atingir suas metas e objetivos e são capazes de manter o foco em suas tarefas. Dessa forma, a atuação intencional nesse conjunto de competências é importante para que os estudantes sejam capazes de utilizar suas capacidades para manter-se focados e engajados na valorização e utilização de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, na utilização efetiva de estratégias de aprendizagem e na construção dos saberes acadêmicos durante a trajetória escolar. O trabalho intencional no desenvolvimento de competências socioemocionais em conjunto com outros fatores (pessoais, sociais e ambientais) pode favorecer o uso de estratégias de aprendizagem, impactando positivamente o cotidiano escolar dos estudantes.

# CAPÍTULO 09

## Próximos passos

*Gisele Alves, Ana Carolina Zuanazzi, Ana Carla Crispim, Catarina Possenti Sette*

## Próximos passos

Os resultados de vida dos estudantes podem ser observados a curto e longo prazo, indicando que as vivências e as competências que eles desenvolvem na escola têm o potencial de prepará-los para o futuro. De forma geral, no curto prazo, o desenvolvimento socioemocional pode melhorar o desempenho acadêmico e proporcionar relacionamentos interpessoais mais saudáveis, criando ambientes mais acolhedores. No longo prazo, são observados benefícios como a redução de transtornos de ansiedade e depressão, além de impactos positivos no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para que prepará-los para lidar com as demandas do século XXI enquanto estudantes, cidadãos e profissionais.

Com base nos resultados apresentados neste documento, é possível compreender quais competências socioemocionais são mais associadas aos resultados de vida e, portanto, podem ser foco de desenvolvimento em intervenções educacionais intencionais. Conhecer esses resultados é necessário para o planejamento de intervenções e para tomadas de decisão, sempre considerando o contexto específico de cada rede de ensino.

Os resultados apresentados também ressaltam a pluralidade das experiências que os estudantes vivem no dia a dia das escolas, abrindo espaço para um debate sobre questões de diversidade e marcadores sociais da diferença. A partir dessas informações, pretende-se estimular maior discussão que culmine na realização de mais estudos sobre as temáticas, a fim de examinar detalhadamente como a desigualdade nas oportunidades pode afetar a vivência escolar dos grupos mais afetados por ela e gerar desigualdades que vão além da vida escolar. Advoga-se a necessidade de refletir sobre essas questões de modo objetivo e de elaborar ações que fortaleçam políticas educacionais baseadas na equidade, igualdade e diversidade.

Novos estudos serão conduzidos com o intuito de aprofundar a compreensão dos resultados aqui relatados e de investigar outros resultados de vida,

como a evasão escolar. Foram resumidos e simplificados na linguagem adotada neste documento os principais achados de pesquisas desenvolvidas pelo eduLab21 no que se refere à produção de conhecimento acerca das competências socioemocionais e de sete resultados de vida. Espera-se que, a partir dessas contribuições, seja possível, por meio de formações docentes e intervenções que estimulem o desenvolvimento pleno dos estudantes, aproximar os aprendizados alcançados das práticas pedagógicas, além de apoiar na construção de políticas públicas com base em evidências.

**QUER SABER MAIS?**



## Quer saber mais?

### Referências da Apresentação

1. Brasil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [Internet]. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME; 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EF\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EF_EF_110518-versaofinal_site.pdf)
2. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Dev.* janeiro de 2011;82(1):405–32.
3. Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 2010;94(1-2), 114–128
4. Schweinhart LJ, organizador. Lifetime effects: the High/Scope Perry preschool study through age 40. Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 2005. 239 p.
5. Weikart DP, Bond T, McNeil JT. The Ypsilanti Perry Preschool Project: Preschool years and longitudinal results through fourth grade. High/Scope Press; 1978.
6. Abed ALZ. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Constr Psicopedag.* 2016;24:8–27.
7. Elias MJ, Leverett L, Duffell JC, Humphrey N, Stepney C, Ferrito J. Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. Em: *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY, US: The Guilford Press; 2015. p. 33–49.
8. Sklad M, Diekstra R, Ritter MD, Ben J, Gravesteyn C. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?: Effects of Social and Emotional Intervention Programs. *Psychol Sch.* novembro de 2012;49(9):892–909.
9. Ura SK, Castro-Olivo SM, d'Abreu A. Outcome Measurement of School-Based SEL Intervention Follow-Up Studies. *Assess Eff Interv.* dezembro de 2020;46(1):76–81.
10. Lins BA, Machado BF, Escoura M. Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola. *Reviravolta*; 2016.

11. OCDE. OECD survey on social and emotional skills: technical report [Internet]. Paris: OCDE; 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skill-s-study/sses-technical-report.pdf>

12. De Fruyt F, Wille B, John OP. Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Ind Organ Psychol*. junho de 2015;8(2):276–81.

### Referências do tópico Sobre os nossos estudos

13. Van Der Linden WJ, Veldkamp BP, Carlson JE. Optimizing Balanced Incomplete Block Designs for Educational Assessments. *Appl Psychol Meas*. setembro de 2004;28(5):317–31.

14. Hutz CS, Bandeira DR, Trentini CM. *Psicometria*. Artmed; 2015.

15. Pasquali L, Primi R. Fundamentos da teoria da resposta ao item: TRI. *Avaliação Psicológica*. 2003;2:99–110.

16. Pasquali L. *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. São Paulo: Vetor; 2011.

17. McDonald RP. *Test Theory: A Unified Treatment* [Internet]. 0 ed. Psychology Press; 2013 [citado 30 de maio de 2023]. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135675318>

18. Tabachnick BG, Fidell LS. *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education; 2012.

19. Spiegelhalter D. Introducing The Art of Statistics: How to Learn from Data. *Numeracy* [Internet]. janeiro de 2020 [citado 30 de maio de 2023];13(1). Disponível em: <https://scholar-commons.usf.edu/numeracy/vol13/iss1/art7>

### Referências Capítulo 1: Competências socioemocionais, resultados de vida e fatores de risco: considerações acerca da multideterminação desses fenômenos

2. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Dev*. janeiro de 2011;82(1):405–32.

10. Lins BA, Machado BF, Escoura M. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. Reviravolta; 2016.

- 11.** OCDE. OECD survey on social and emotional skills: technical report [Internet]. Paris: OCDE; 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skill-s-study/sses-technical-report.pdf>
- 20.** Engel GL. The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*. 8 de abril de 1977;196(4286):129-36.
- 21.** Taylor RD, Oberle E, Durlak JA, Weissberg RP. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Dev*. julho de 2017;88(4):1156-71.
- 22.** Kankaraš M. Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics [Internet]. 2017. (OECD Education Working Papers; vol. 157). Report No.: 157. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/personality-matters\\_8a294376-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/personality-matters_8a294376-en)
- 23.** Heckman J, Pinto R, Savelyev P. Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *Am Econ Rev*. 1o de outubro de 2013;103(6):2052-86.
- 24.** Lounsbury JW, Steel RP, Loveland JM, Gibson LW. An Investigation of Personality Traits in Relation to Adolescent School Absenteeism. *J Youth Adolesc*. outubro de 2004;33(5):457-66.
- 25.** Piechurska-Kuciel E. Openness to experience as a predictor of L2 WTC. *System*. fevereiro de 2018;72:190-200.
- 26.** Santos D, Primi R. Social and emotional development and school learning: a measurement proposal in support of public policy. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; 2014. (Technical report for Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE)).
- 27.** Pianta RC, Hamre BK. Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educ Res*. março de 2009;38(2):109-19.
- 28.** Barros PB, Coutinho D, Garcia B, Muller L. O desenvolvimento socioemocional como antídoto para a desigualdade de oportunidades. São Paulo: Instituto Ayrton Senna e Instituto Paulo Montenegro; 2016. (Relatório técnico INAF 2016).
- 30.** Jaloto A, Primi R. Fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem. Em Aberto [Internet]. 30 de dezembro de 2021 [citado 30 de maio de 2023];34(112). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5002>
- 31.** Scott J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Em: Hollanda B, organizador. *Pensamento feminista – Conceitos fundamentais*. Bazar do Tempo; 2019. p. 49-82.
- 32.** Butler J. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia

e teoria feminista. Em: Hollanda HB, organizador. *Pensamento feminista – Conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo; 2019. p. 213–33.

**33.** Santos DJDS, Palomares NB, Normando D, Quintão CCA. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Dent Press J Orthod*. junho de 2010;15(3):121–4.

**34.** Petruccelli JL, Saboia AL, organizadores. *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE; 2013. 204 p. (Estudos e análises. Informação demográfico e socioeconômica).

**35.** IBGE. Cor ou raça. 2022; Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>

**36.** Oliveira F. Ser negro no Brasil: alcances e limites. *Estud Av*. abril de 2004;18(50):57–60.

**37.** Currie C, Zanotti C, Morgan A, Currie D, de Looze M, Roberts C, et al. Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. World Health Organization. Regional Office for Europe; 2012. (Health Policy for Children and Adolescents; 6).

**38.** Soto CJ, John OP, Gosling SD, Potter J. Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *J Pers Soc Psychol*. 2011;100(2):330–48.

**39.** Bedin LM, Sarriera JC. A comparative study of the subjective well-being of parents and adolescents considering gender, age and social class. *Soc Indic Res*. janeiro de 2015;120(1):79–95.

**40.** Lizardi PS, Carregari JC. Psychological Well-Being in Children and Adolescents in Manaus, Amazonas, Brazil. Em: Nastasi BK, Borja AP, organizadores. *International Handbook of Psychological Well-Being in Children and Adolescents* [Internet]. New York, NY: Springer New York; 2016 [citado 30 de maio de 2023]. p. 33–49. Disponível em: [https://link.springer.com/10.1007/978-1-4939-2833-0\\_3](https://link.springer.com/10.1007/978-1-4939-2833-0_3)

**41.** Engel De Abreu PMJ, Neumann S, Wealer C, Abreu N, Coutinho Macedo E, Kirsch C. Subjective Well-Being of Adolescents in Luxembourg, Germany, and Brazil During the COVID-19 Pandemic. *J Adolesc Health*. agosto de 2021;69(2):211–8.

**42.** De Fruyt F, Teixeira KC, Crispim AC, Alves G, Primi R, Oliveira WM, et al. Influências da pandemia no bem-estar e na saúde mental dos estudantes. Em: Crispim AC, Teixeira KC, Alves G, organizadores. *Trajetórias socioemocionais durante a pandemia: achados preliminares do estudo longitudinal em Sobral*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; 2022. p. 40–56.

**43.** Umaña-Taylor AJ. A Post-Racial Society in Which Ethnic-Racial Discrimination Still Exists and Has Significant Consequences for Youths' Adjustment. *Curr Dir Psychol Sci*.

abril de 2016;25(2):111-8.

**44.** Benner AD, Wang Y, Shen Y, Boyle AE, Polk R, Cheng YP. Racial/ethnic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *Am Psychol.* outubro de 2018;73(7):855-83.

**45.** Johns M, Schmader T, Martens A. Knowing Is Half the Battle: Teaching Stereotype Threat as a Means of Improving Women's Math Performance. *Psychol Sci.* março de 2005;16(3):175-9.

**46.** IBGE. Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019. IBGE: IBGE; 2021.

**47.** Ribeiro D. Pequeno manual antirracista. Companhia das letras; 2019.

**48.** Matijascic M, Rolon CEK. Objetivos de desenvolvimento sustentável e desafios decorrentes das oportunidades escolares no ensino fundamental brasileiro. *Texto Para Discussão.* 2021;(2679).

**49.** Nogueira AJA. Academic Achievement and Socioeconomic Status: Results of the Brazilian National High School Examination. *IJIRES.* setembro de 2018;5(5):548-53.

**50.** Babakhani N. Perception of Class and Sense of School Belonging and Self-regulated Learning: A Causal Model. *Procedia - Soc Behav Sci.* fevereiro de 2014;116:1477-82.

**51.** Neel CGO, Fuligni A. A Longitudinal Study of School Belonging and Academic Motivation Across High School. *Child Dev.* março de 2013;84(2):678-92.

**52.** OCDE. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being [Internet]. OECD; 2017. (PISA). Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii\\_9789264273856-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en)

**53.** OECD. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives [Internet]. OECD; 2019 [citado 30 de maio de 2023]. (PISA). Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii\\_acd78851-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en)

**54.** IBGE. Pesquisa nacional de saúde do escolar (2015). IBGE: IBGE; 2015.

**55.** Thomas JF "Fred", Temple JR, Perez N, Rupp R. Ethnic and Gender Disparities in Needed Adolescent Mental Health Care. *J Health Care Poor Underserved.* fevereiro de 2011;22(1):101-10.

**56.** Van Droogenbroeck F, Spruyt B, Keppens G. Gender differences in mental health problems among adolescents and the role of social support: results from the Belgian health interview surveys 2008 and 2013. *BMC Psychiatry.* dezembro de 2018;18(1):6.

- 57.** Boardman JD, Alexander KB. Stress trajectories, health behaviors, and the mental health of black and white young adults. *Soc Sci Med.* maio de 2011;72(10):1659–66.
- 58.** Walsemann KM, Bell BA, Maitra D. The intersection of school racial composition and student race/ethnicity on adolescent depressive and somatic symptoms. *Soc Sci Med.* junho de 2011;72(11):1873–83.
- 59.** Reiss F. Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Soc Sci Med.* agosto de 2013;90:24–31.
- 60.** Pigozi PL, Machado AL. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. *Ciênc Saúde Coletiva.* novembro de 2015;20(11):3509–22.
- 61.** Zwierzynska K, Wolke D, Lereya TS. Peer Victimization in Childhood and Internalizing Problems in Adolescence: A Prospective Longitudinal Study. *J Abnorm Child Psychol.* fevereiro de 2013;41(2):309–23.
- 62.** Lereya ST, Copeland WE, Costello EJ, Wolke D. Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *Lancet Psychiatry.* junho de 2015;2(6):524–31.
- 63.** Malta DC, Mello FCMD, Prado RRD, Sá ACMGND, Marinho F, Pinto IV, et al. Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros, 2015. *Ciênc Saúde Coletiva.* abril de 2019;24(4):1359–68.
- 64.** Kuscuoglu A, Hartas D. Academic self- concept, self-esteem and school attitudes in pre and mid adolescents: gender, SES and parenting. *Res Pap Educ.* 29 de novembro de 2022;1–24.
- 65.** Artelt C, Baumert J, McElvany N, Peschar J. Learners for life : student approaches to learning : results from PISA 2000. [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=019018/\(100\). 2003](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=019018/(100). 2003).
- 66.** Cvencek D, Fryberg SA, Covarrubias R, Meltzoff AN. Self-Concepts, Self-Esteem, and Academic Achievement of Minority and Majority North American Elementary School Children. *Child Dev.* julho de 2018;89(4):1099–109.
- 67.** Marsh HW, Martin AJ. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering: Academic self-concept. *Br J Educ Psychol.* março de 2011;81(1):59–77.
- 68.** Ortiz M. Desvendando sentidos e usos para a perspectiva de interseccionalidade nas políticas públicas brasileiras. Em: *Anais do 10o Seminário Internacional Fazendo Gênero.* Instituto de Estudos de Gênero da UFSC; 2013.

## Referências Capítulo2: Bem-estar

**2.** Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Dev.* janeiro de 2011;82(1):405-32.

**11.** OCDE. OECD survey on social and emotional skills: technical report [Internet]. Paris: OCDE; 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>

**37.** Currie C, Zanotti C, Morgan A, Currie D, de Looze M, Roberts C, et al. Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. World Health Organization. Regional Office for Europe; 2012. (Health Policy for Children and Adolescents; 6).

**38.** Soto CJ, John OP, Gosling SD, Potter J. Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *J Pers Soc Psychol.* 2011;100(2):330-48.

**52.** OECD. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being [Internet]. OECD; 2017 [citado 30 de maio de 2023]. (PISA). Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii\\_9789264273856-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en)

**53.** OECD. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives [Internet]. OECD; 2019 [citado 30 de maio de 2023]. (PISA). Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii\\_aed78851-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii_aed78851-en)

**69.** Neve JE, Diener E, Tay L, Xuereb C. The Objective Benefits of Subjective Well-Being. Em 2013.

**70.** OECD. OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being [Internet]. OECD; 2013 [citado 30 de maio de 2023]. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-guidelines-on-measuring-subjective-well-being\\_9789264191655-en](https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-guidelines-on-measuring-subjective-well-being_9789264191655-en)

**71.** Diener E. Subjective well-being. *Psychol Bull.* 1984;95(3):542-75.

**72.** Diener E, Oishi S, Lucas RE. Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annu Rev Psychol.* fevereiro de 2003;54(1):403-25.

**73.** Strickhouser JE, Zell E, Krizan Z. Does personality predict health and well-being? A metasynthesis. *Health Psychol.* agosto de 2017;36(8):797-810.

**74.** OCDE. Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness, and Success [Internet]. Paris: OCDE; 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20>

[and%20success.pdf%20\(website\).pdf](#)

**75.** Patton GC, Sawyer SM, Santelli JS, Ross DA, Afifi R, Allen NB, et al. Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*. junho de 2016;387(10036):2423-78.

**76.** WHO. Timeline: WHO's COVID-19 response [Internet]. [www.who.int](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#!). 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#!>

**77.** Howell RT, Ksendzova M, Nestingen E, Yerahian C, Iyer R. Your personality on a good day: How trait and state personality predict daily well-being. *J Res Personal*. agosto de 2017;69:250-63.

**78.** Varela JJ, Sirlopú D, Melipillán R, Espelage D, Green J, Guzmán J. Exploring the Influence School Climate on the Relationship between School Violence and Adolescent Subjective Well-Being. *Child Indic Res*. dezembro de 2019;12(6):2095-110.

**79.** Gignac GE, Szodorai ET. Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personal Individ Differ*. novembro de 2016;102:74-8.

**80.** Goss-Sampson M. Statistical Analysis in JASP - A Students Guide v0.10.2. [Internet]. figshare; 2019 [citado 30 de maio de 2023]. Disponível em: [https://figshare.com/articles/Statistical\\_Analysis\\_in\\_JASP\\_-\\_A\\_Students\\_Guide\\_v0\\_10\\_2\\_/9980744/1](https://figshare.com/articles/Statistical_Analysis_in_JASP_-_A_Students_Guide_v0_10_2_/9980744/1)

### Referências Capítulo 3: Desempenho escolar

**11.** OCDE. OECD survey on social and emotional skills: technical report [Internet]. Paris: OCDE; 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>

**30.** Jaloto A, Primi R. Fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem. Em Aberto [Internet]. 30 de dezembro de 2021 [citado 30 de maio de 2023];34(112). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5002>

**49.** Nogueira AJA. Academic Achievement and Socioeconomic Status: Results of the Brazilian National High School Examination. *IJIRES*. setembro de 2018;5(5):548-53.

**53.** OECD. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives [Internet]. OECD; 2019 [citado 30 de maio de 2023]. (PISA). Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii\\_acd78851-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en)

**81.** Duckworth AL, Seligman MEP. Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychol Sci*. dezembro de 2005;16(12):939-44.

- 82.** Usher EL, Li CR, Butz AR, Rojas JP. Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success? *J Educ Psychol.* julho de 2019;111(5):877-902.
- 83.** Santos D, Berlingeri MM, Castilho RB. Habilidades socioemocionais e aprendizado escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala. Em: Resumos. ANPEC; 2017.
- 84.** Primi R, Santos D, John OP, De Fruyt F. SENNA Inventory for the Assessment of Social and Emotional Skills in Public School Students in Brazil: Measuring Both Identity and Self-Efficacy. *Front Psychol.* 25 de novembro de 2021;12:716639.
- 85.** Maxwell S, Reynolds KJ, Lee E, Subasic E, Bromhead D. The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data. *Front Psychol.* 5 de dezembro de 2017;8:2069.
- 86.** Zins JE, Elias M. Social and emotional learning. *Child Needs Ill Dev Prev Interv.* 1o de janeiro de 2006;1-13.
- 87.** Instituto Paulo Montenegro, Instituto Ayrton Senna. Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira [Internet]. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro & Instituto Ayrton Senna; 2016. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/cen-tros/edulab21/INAF-Relatorio.pdf>
- 88.** Poropat AE. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychol Bull.* março de 2009;135(2):322-38.

### Referências Capítulo 4: Pertencimento escolar

- 11.** OCDE. OECD survey on social and emotional skills: technical report [Internet]. Paris: OCDE; 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>
- 50.** Babakhani N. Perception of Class and Sense of School Belonging and Self-regulated Learning: A Causal Model. *Procedia - Soc Behav Sci.* fevereiro de 2014;116:1477-82.
- 51.** Neel CGO, Fuligni A. A Longitudinal Study of School Belonging and Academic Motivation Across High School. *Child Dev.* março de 2013;84(2):678-92.
- 74.** OCDE. Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness, and Success [Internet]. Paris: OCDE; 2018. Disponível em: [http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- 89.** Bowlby J. Attachment and loss. 2nd ed. New York: Basic Books; 1999. 1 p.

- 90.** Ryan RM, Deci EL. Handbook of Self-determination Research [Internet]. University of Rochester Press; 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=zH-LNAEACAAJ>
- 91.** Maslow AH. A theory of human motivation. Psychol Rev. julho de 1943;50(4):370–96.
- 92.** Allen KA, Bowles T. Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. Aust J Educ Dev Psychol. 1o de janeiro de 2012;12:108–19.
- 93.** Baumeister RF, Leary MR. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychol Bull. maio de 1995;117(3):497–529.
- 94.** Freire P. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra; 1999.
- 95.** Oliveira MK. Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio histórico. Scipione; 1997.
- 96.** Anderman LH. Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. J Exp Educ. janeiro de 2003;72(1):5–22.
- 97.** Libbey HP. School connectedness: Influence above and beyond family connectedness. Em 2007.
- 98.** Wingspread. Wingspread Declaration on School Connections. J Sch Health. setembro de 2004;74(7):233–4.
- 99.** Murphy MC, Zirkel S. Race and Belonging in School: How Anticipated and Experienced Belonging Affect Choice, Persistence, and Performance. Teach Coll Rec Voice Scholarsh Educ. novembro de 2015;117(12):1–40.
- 100.** Burke R, Kao G. Bearing the burden of whiteness: the implications of racial self-identification for multiracial adolescents' school belonging and academic achievement. Ethn Racial Stud. 1o de maio de 2013;36(5):747–73.
- 101.** Allen K, Kern ML, Vella-Brodrick D, Hattie J, Waters L. What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. Educ Psychol Rev. março de 2018;30(1):1–34.
- 102.** Salmela-Aro K, Upadaya K. School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills. Eur J Dev Psychol. 1o de novembro de 2020;17(6):943–64.

### **Referências Capítulo 5: Saúde mental**

- 3.** Heckman J, Moon SH, Pinto R, Savelyev P, Yavitz A. Analyzing social experiments as

implemented: A reexamination of the evidence from the HighScope Perry Preschool Program. *Quant Econ*. 2010;1(1):1-46.

**54.** IBGE. Pesquisa nacional de saúde do escolar (2015). IBGE: IBGE; 2015.

**103.** APA APA. Manual de diagnóstico e estatística dos transtornos mentais: 5a edição. Porto Alegre: Artmed; 2014.

**104.** WHO. The world health report. 2001: Mental health: new understanding, new hope. 2001.

**105.** Beesdo K, Knappe S, Pine DS. Anxiety and Anxiety Disorders in Children and Adolescents: Developmental Issues and Implications for DSM-V. *Psychiatr Clin North Am*. setembro de 2009;32(3):483-524.

**106.** Jokela M, Ferrie J, Kivimäki M. Childhood Problem Behaviors and Death by Midlife: The British National Child Development Study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. janeiro de 2009;48(1):19-24.

**107.** Pickens J. Socio-emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers. *Child Care Pract*. outubro de 2009;15(4):261-78.

**108.** Powers JD, Swick DC, Wegmann KM, Watkins CS. Supporting prosocial development through school-based mental health services: A multisite evaluation of social and behavioral outcomes across one academic year. *Soc Work Ment Health*. 2 de janeiro de 2016;14(1):22-41.

**109.** Marasca AR, Hoffmann MS, Gaya AR, Bandeira DR. Subjective Well-Being and Psychopathology Symptoms: Mental Health Profiles and their Relations with Academic Achievement in Brazilian Children. *Child Indic Res*. junho de 2021;14(3):1121-37.

**110.** Instituto Ayrton Senna. São Paulo 2022 - Avaliação do futuro [Internet]. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; 2022. Disponível em: Relatório não-publicado

**111.** Kennedy SH, Lam RW, Nutt DJ, Thase ME. Psychotherapies, alone and in combination. Em: Kennedy SH, Lam RW, Nutt DJ, Thase ME, organizadores. *Treating depression effectively: applying clinical guidelines*. Martin; 2004.

## **Referências Capítulo 6: Violência escolar e bullying**

**2.** Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Dev*. janeiro de 2011;82(1):405-32.

**11.** OCDE. OECD survey on social and emotional skills: technical report [Internet]. Paris:

OCDE; 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>

**46.** IBGE. Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019. IBGE: IBGE; 2021.

**52.** OECD. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being [Internet]. OECD; 2017 [citado 30 de maio de 2023]. (PISA). Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii\\_9789264273856-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en)

**53.** OECD. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives [Internet]. OECD; 2019 [citado 30 de maio de 2023]. (PISA). Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii\\_acd78851-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en)

**54.** IBGE. Pesquisa nacional de saúde do escolar (2015). IBGE: IBGE; 2015.

**60.** Pigozi PL, Machado AL. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. Ciênc Saúde Coletiva. novembro de 2015;20(11):3509-22.

**61.** Zwierzynska K, Wolke D, Lereya TS. Peer Victimization in Childhood and Internalizing Problems in Adolescence: A Prospective Longitudinal Study. J Abnorm Child Psychol. fevereiro de 2013;41(2):309-23.

**62.** Lereya ST, Copeland WE, Costello EJ, Wolke D. Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. Lancet Psychiatry. junho de 2015;2(6):524-31.

**86.** Zins JE, Elias M. Social and emotional learning. Child Needs Ill Dev Prev Interv. 1o de janeiro de 2006;1-13.

**96.** Anderman LH. Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. J Exp Educ. janeiro de 2003;72(1):5-22.

**97.** Libbey HP. School connectedness: Influence above and beyond family connectedness. Em 2007.

**112.** World Health Organization. WHO Global Consultation on Violence and Health. (1996). Violence: a public health priority. World Health Organization. Geneva: WHO; 1996. (Violence: A Public Health Priority).

**113.** Volk AA, Dane AV, Marini ZA. What is bullying? A theoretical redefinition. Dev Rev. dezembro de 2014;34(4):327-43.

**114.** Pimentel FDO, Cristina CPDM, Dapieve Patias N. Vítimas de bullying, sintomas depressivos, ansiedade, estresse e ideação suicida em adolescentes. Acta Colomb Psicol. 30 de julho de 2020;23(2):205-40.

- 115.** Matos VJ, Da Silva JP, Santos KD, Guimarães VM. Autoestima e bullying: uma revisão integrativa. *Rev Educ Mais*. 14 de setembro de 2020;4(3):577-90.
- 116.** Mitsopoulou E, Giovazolias T. Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggress Violent Behav*. março de 2015;21:61-72.
- 117.** Bollmer JM, Harris MJ, Milich R. Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal, and personality. *J Res Personal*. outubro de 2006;40(5):803-28.
- 118.** Tani F, Greenman PS, Schneider BH, Fregoso M. Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *Sch Psychol Int*. maio de 2003;24(2):131-46.

### Referências Capítulo 7: Autoestima acadêmica

- 1.** Brasil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [Internet]. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME; 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EF_110518-versaofinal_site.pdf)
- 67.** Marsh HW, Martin AJ. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering: Academic self-concept. *Br J Educ Psychol*. março de 2011;81(1):59-77.
- 110.** Instituto Ayrton Senna. São Paulo 2022 - Avaliação do futuro [Internet]. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; 2022. Disponível em: Relatório não-publicado
- 119.** Rosenberg M, Schooler C, Schoenbach C, Rosenberg F. Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *Am Sociol Rev*. fevereiro de 1995;60(1):141.
- 120.** Shavelson RJ, Hubner JJ, Stanton GC. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Rev Educ Res*. setembro de 1976;46(3):407-41.
- 121.** Branden N. The six pillars of self-esteem. New York, NY, England: Bantam Books, Inc; 1994. xvii, 346 p. (The six pillars of self-esteem.).
- 122.** Trautwein U, Lüdtke O, Köller O, Baumert J. Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *J Pers Soc Psychol*. 2006;90(2):334-49.
- 123.** Bénony H, VanDerElst D, Chahraoui K, Bénony C, Marnier JP. Lien entre dépression et estime de soi scolaire chez les enfants intellectuellement précoces. *L'Encéphale*. fevereiro de 2007;33(1):11-20.
- 124.** Fathi-Asht A, Ejei J, Khodapanah MK, Tarkhorani H. Relationship Between Self-Concept,

Self-esteem, Anxiety, Depression and Academic Achievement in Adolescents. *J Appl Sci.* 15 de março de 2007;7(7):995-1000.

**125.** Wachelka D, Katz RC. Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. *J Behav Ther Exp Psychiatry.* setembro de 1999;30(3):191-8.

**126.** Di Giunta L, Alessandri G, Gerbino M, Luengo Kanacri P, Zuffiano A, Caprara GV. The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learn Individ Differ.* outubro de 2013;27:102-8.

**127.** Marsh HW, Trautwein U, Lüdtke O, Köller O, Baumert J. Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. *Child Dev.* março de 2005;76(2):397-416.

### Referências Capítulo 8: Estratégias de aprendizagem

**65.** Artelt C, Baumert J, McElvany N, Peschar J. Learners for life : student approaches to learning : results from PISA 2000. [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]?t2000=019018/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]?t2000=019018/(100)). 2003.

**128.** Pintrich PR, De Groot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *J Educ Psychol.* março de 1990;82(1):33-40.

**129.** Bransford JD, Brown AL, Cocking RR. How people learn. Vol. 11. Washington, DC: National academy press; 2000.

**130.** Boruchovitch E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicol Reflex E Crítica.* 1999;12(2):361-76.

**131.** Boruchovitch E, Santos AA. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. Em: Noronha APP, Sisto FF, organizadores. *Facetas do fazer em avaliação psicológica.* São Paulo: Vetor; 2006.

**132.** McCombs BL. Historical Review of Learning Strategies Research: Strategies for the Whole Learner—A Tribute to Claire Ellen Weinstein and Early Researchers of This Topic. *Front Educ [Internet].* 7 de abril de 2017 [citado 30 de maio de 2023];2. Disponível em: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/feduc.2017.00006/full>

**133.** OECD, organizador. Mathematics teaching and learning strategies in PISA. Paris: OECD; 2010. 176 p. (Programme for International student assessment).

**134.** Dembo MH. Applying educational psychology, 5th ed. New York, NY, US: Longman/Addison Wesley Longman; 1994. xxix, 633 p. (Applying educational psychology, 5th ed.).

- 135.** Marsh HW, Hau KT, Artelt C, Baumert J, Peschar JL. OECD's Brief Self-Report Measure of Educational Psychology's Most Useful Affective Constructs: Cross-Cultural, Psychometric Comparisons Across 25 Countries. *Int J Test.* dezembro de 2006;6(4):311-60.
- 136.** Hattie J. *Visible Learning* [Internet]. 0 ed. Routledge; 2008 [citado 30 de maio de 2023]. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781134024124>
- 137.** Echazarra A, Salinas D, Méndez I, Denis V, Rech G. How teachers teach and students learn: Successful strategies for school [Internet]. 2016 mar [citado 30 de maio de 2023]. (OECD Education Working Papers; vol. 130). Report No.: 130. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-teachers-teach-and-students-learn\\_5jm29kpt0xxx-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-teachers-teach-and-students-learn_5jm29kpt0xxx-en)
- 138.** Lima T, Santos A. Compreensão de leitura e uso de estratégias de aprendizagem: estudo correlacional. *Argum Pró-Educ* [Internet]. 23 de abril de 2016 [citado 30 de maio de 2023];1(1). Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/64>
- 139.** Costa ERD, Boruchovitch E. As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicol Reflex E Crítica.* 2009;22(2):173-80.
- 140.** Satiko Ferraz A, Da Silva Pereira CP, Angeli Dos Santos AA. Relações entre as estratégias de aprendizagem e motivação no Ensino Técnico Profissionalizante. *Rev Psicol.* 3 de janeiro de 2022;40(1):491-517.
- 141.** Santos AAAD, Inácio ALM. High school motivation: Achievement goals and learning strategies. *Psicol-Teor E Prática* [Internet]. 2020 [citado 30 de maio de 2023];22(2). Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_issues&pid=1516-3687&lng=en&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1516-3687&lng=en&nrm=iso)
- 142.** Teixeira AR, Alliprandini PMZ. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Psicol Esc E Educ.* dezembro de 2013;17(2):279-88.

**QUER CONHECER MAIS SOBRE AS ANÁLISES  
APRESENTADAS NESTE E-BOOK?**

---

## Quer conhecer mais sobre as análises apresentadas neste e-book?

### Análises de Variância (ANOVAs)

Para identificar a diferença entre médias de cada benefício de acordo com os níveis do desenvolvimento socioemocional foram estimados modelos ANOVA e, em caso de efeito significativo, a significância das diferenças de médias foram checadas usando o método post-hoc chamado Teste de Tukey. O modelo ANOVA foi estimado usando a função `anova_test` do pacote `rstatix`. O teste de Tukey foi feito usando a função `PostHocTest` do pacote `DescTools`. O N amostral indicado nas notas das análises representa o número de casos válidos que tinham dados disponíveis em todas as competências socioemocionais relacionadas ao construto apresentado e que foi derivado do modelo de regressão linear múltipla.

### Bem-estar subjetivo

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE TOLERÂNCIA AO ESTRESSE	DIFERENÇA DE MÉDIA DE BEM-ESTAR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	-11,29	-14,60	-7,99	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	3,95	-3,01	10,91	0,4619
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	-28,14	-31,80	-24,47	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	15,25	8,55	21,94	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-16,84	-19,98	-13,71	< 0,001

Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	-32,09	-38,97	-25,21	< 0,001
---------------------------------------	--------	--------	--------	---------

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de bem-estar e os níveis de desenvolvimento em tolerância ao estresse. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de tolerância ao estresse em bem-estar  $F(3,1937) = 150,3$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,189$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE AUTOCONFIANÇA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE BEM-ESTAR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	-10,4	-13,26	-7,45	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	11,8	7,09	16,48	< 0,001
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	-34,3	-37,86	-30,75	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	22,1	17,65	26,62	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-24,0	-27,21	-20,69	< 0,001
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	-46,1	-51,01	-41,16	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de bem-estar e os níveis de desenvolvimento em autoconfiança. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de autoconfiança em bem-estar  $F(3,1937) = 280,4$   $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,303$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE ENTUSIASMO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE BEM-ESTAR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	-11,78	-14,65	-8,9	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	9,23	4,98	13,5	< 0,001
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	-34,28	-39,23	-29,3	< 0,001

Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	21,01	16,73	25,3	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-22,50	-27,48	-17,5	< 0,001
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	-43,51	-49,39	-37,6	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de bem-estar e os níveis de desenvolvimento em entusiasmo. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de entusiasmo em bem-estar  $F(3,1937) = 159,4$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,198$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

### Pertencimento escolar

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE AUTOCONFIANÇA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE PERTENCIMENTO ESCOLAR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	-7,77	-10,05	-5,49	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	8,44	4,89	11,98	< 0,001
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	-17,29	-19,96	-14,62	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	16,21	12,79	19,62	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-9,52	-12,02	-7,03	< 0,001
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	-25,73	-29,42	-22,04	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de pertencimento escolar e os níveis de desenvolvimento em autoconfiança. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de autoconfiança em pertencimento escolar  $F(3,1939) = 146,3$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,185$ . O N amostral foi de 1.943 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE CONFIANÇA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE PERTENCIMENTO ESCOLAR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido–Bastante desenvolvido	-6,73	-9,67	-3,79	< 0,001
Muito desenvolvido–Bastante desenvolvido	10,41	2,24	18,57	0,006
Pouco desenvolvido–Bastante desenvolvido	-12,92	-16,02	-9,82	< 0,001
Muito desenvolvido–Medianamente desenvolvido	17,14	9,26	25,02	< 0,001
Pouco desenvolvido–Medianamente desenvolvido	-6,19	-8,41	-3,97	< 0,001
Pouco desenvolvido–Muito desenvolvido	-23,33	-31,26	-15,39	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de pertencimento escolar e os níveis de desenvolvimento em confiança. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de confiança em pertencimento escolar  $F(3,1939) = 53,1$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,076$ . O N amostral foi de 1.943 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE TOLERÂNCIA AO ESTRESSE	DIFERENÇA DE MÉDIA DE PERTENCIMENTO ESCOLAR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido–Bastante desenvolvido	-3,23	-5,57	-0,889	0,002
Muito desenvolvido–Bastante desenvolvido	4,39	0,88	7,893	0,007
Pouco desenvolvido–Bastante desenvolvido	-10,25	-13,34	-7,156	< 0,001
Muito desenvolvido–Medianamente desenvolvido	7,61	4,13	11,096	< 0,001
Pouco desenvolvido–Medianamente desenvolvido	-7,02	-10,08	-3,956	< 0,001
Pouco desenvolvido–Muito desenvolvido	-14,63	-18,66	-10,608	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de pertencimento escolar e os níveis de desenvolvimento em tolerância ao estresse. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de tolerância ao estresse em

pertencimento escolar  $F(3,1939) = 35,9$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,053$ ). O N amostral foi de 1.943 participantes.

## Saúde mental

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE AUTOCONFIANÇA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE SAÚDE MENTAL	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	19,63	19,35	19,90	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	12,34	12,06	12,61	< 0,001
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	29,40	29,04	29,76	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-7,29	-7,56	-7,03	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	9,77	9,42	10,12	< 0,001
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	17,06	16,71	17,41	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de saúde mental e os níveis de desenvolvimento em autoconfiança. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de autoconfiança em saúde mental  $F(3,160495) = 18539,5$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,257$ . O N amostral foi de 144.915 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE FOCO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE SAÚDE MENTAL	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	13,18	12,86	13,51	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	6,93	6,61	7,25	< 0,001
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	20,27	19,86	20,69	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-6,25	-6,53	-5,98	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	7,09	6,71	7,47	< 0,001

Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	13,34	12,97	13,72	< 0,001
---------------------------------------	-------	-------	-------	---------

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de saúde mental e os níveis de desenvolvimento em foco. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de foco em saúde mental  $F(3,160641) = 6508,8$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,108$ . O N amostral foi de 144.915 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE DETERMINAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE SAÚDE MENTAL	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	13,02	12,65	13,40	<0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	6,01	5,63	6,40	< 0,001
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	20,98	20,55	21,40	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-7,01	-7,28	-6,74	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	7,95	7,63	8,28	< 0,001
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	14,96	14,62	15,30	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de saúde mental e os níveis de desenvolvimento em determinação. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de determinação em saúde mental  $F(3,160363) = 6972,9$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,115$ . O N amostral foi de 144.915 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE CONFIANÇA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE SAÚDE MENTAL	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	7,30	6,99	7,62	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	4,21	3,92	4,49	<0,001
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	10,24	9,72	10,76	< 0,001

Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-3,09	-3,41	-2,78	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	2,94	2,40	3,47	< 0,001
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	6,03	5,51	6,55	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de saúde mental e os níveis de desenvolvimento em confiança. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de confiança em saúde mental  $F(3,159994) = 1654,2$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,03$ . O N amostral foi de 144.915 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE ENTUSIASMO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE SAÚDE MENTAL	INTERVALO DE CON-FIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CON-FIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	15,00	14,67	15,34	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	8,89	8,58	9,20	< 0,001
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	20,94	20,57	21,31	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-6,11	-6,40	-5,83	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	5,93	5,58	6,28	< 0,001
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	12,05	11,72	12,37	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de saúde mental e os níveis de desenvolvimento em entusiasmo. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de entusiasmo em saúde mental em bem-estar  $F(3,160042) = 8176,4$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,133$ . O N amostral foi de 144.915 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE TOLERÂNCIA AO ESTRESSE	DIFERENÇA DE MÉDIA DE SAÚDE MENTAL	INTERVALO DE CON-FIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CON-FIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	15,91	15,60	16,23	< 0,001

Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	9,64	9,37	9,91	<0,001
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	22,67	22,23	23,11	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-6,27	-6,56	-5,98	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	6,76	6,30	7,21	< 0,001
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	13,03	12,60	13,45	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de saúde mental e os níveis de desenvolvimento em tolerância ao estresse. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de tolerância ao estresse em saúde mental  $F(3,160350) = 8928,5$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,143$ . O N amostral foi de 144.915 participantes.

### Desempenho escolar - Matemática

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE CURIOSIDADE PARA APRENDER	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MATEMÁTICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	15,48	14,55	16,41	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	7,45	3,37	11,53	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	25,97	24,69	27,25	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-8,03	-12,11	-3,95	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	10,49	9,21	11,77	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	18,52	14,35	22,69	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Matemática e os níveis de desenvolvimento em curiosidade para aprender. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de curiosidade para aprender em desempenho escolar em Matemática  $F(3,88911) = 1129,9$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,037$ . O N amostral foi de 91.037 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE EMPATIA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MATEMÁTICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	26,30	249,002	27,69	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	16,76	153,403	18,17	< 0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	27,46	260,087	28,92	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-9,54	-106,215	-8,46	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	1,17	0,0353	2,30	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	10,71	95,504	11,87	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Matemática e os níveis de desenvolvimento em empatia. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de empatia em desempenho escolar em Matemática  $F(3,89158) = 993,4$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,032$ . O N amostral foi de 91.037 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE RESPEITO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MATEMÁTICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	29,35	27,69	31,02	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	17,71	16,01	19,41	< 0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	32,83	31,15	34,51	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-11,65	-12,74	-10,55	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	3,48	2,41	4,54	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	15,12	14,00	16,24	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Matemática e os níveis de desenvolvimento em respeito. O modelo

ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de respeito em desempenho escolar em Matemática  $F(3,88608) = 1101,2$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,036$ . O N amostral foi de 91.037 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MATEMÁTICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	27,79	25,59	30,0	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	16,65	14,44	18,9	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	31,98	29,72	34,2	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-11,14	-12,15	-10,1	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	4,19	3,08	5,3	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	15,33	14,18	16,5	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Matemática e os níveis de desenvolvimento em responsabilidade. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de responsabilidade em desempenho escolar em Matemática  $F(3,88747) = 758,7$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,025$ . O N amostral foi de 91.037 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE DETERMINAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MATEMÁTICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	18,43	16,81	20,06	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	10,62	8,88	12,37	< 0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	27,98	26,28	29,68	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-7,81	-8,93	-6,69	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	9,55	8,50	10,60	< 0,001

Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	17,36	16,13	18,58	< 0,001
--	-------	-------	-------	---------

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Matemática e os níveis de desenvolvimento em determinação. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de determinação em desempenho escolar em Matemática  $F(3,89034) = 789,9$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,026$ . O N amostral foi de 91.037 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE FOCO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MATEMÁTICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	14,38	12,60	16,16	<0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	5,27	3,40	7,14	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	18,44	16,45	20,43	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-9,11	-10,14	-8,08	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	4,06	2,83	5,30	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	13,17	11,81	14,53	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Matemática e os níveis de desenvolvimento em foco. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de foco em desempenho escolar em Matemática  $F(3,89009) = 367,5$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,012$ . O N amostral foi de 91.037 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE PERSISTÊNCIA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MATEMÁTICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	16,34	14,17	18,50	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	7,84	5,61	10,07	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	20,70	18,43	22,98	< 0,001

Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-8,49	-9,53	-7,46	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	4,37	3,24	5,50	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	12,86	11,61	14,11	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Matemática e os níveis de desenvolvimento em persistência. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de persistência em desempenho escolar em Matemática  $F(3,89010) = 364,6$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,012$ . O N amostral foi de 91.037 participantes.

### Desempenho escolar - Língua Portuguesa

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE CURIOSIDADE PARA APRENDER	DIFERENÇA DE MÉDIA DE LÍNGUA PORTUGUESA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	19,54	18,63	20,46	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	8,28	4,27	12,29	< 0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	33,17	31,91	34,43	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-11,27	-15,27	-7,26	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	13,63	12,36	14,89	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	24,89	20,79	29,00	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Língua portuguesa e os níveis de desenvolvimento em curiosidade para aprender. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de curiosidade para aprender em desempenho escolar em Língua portuguesa  $F(3,9287) = 1889,7$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,057$ . O N amostral foi de 95.246 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE EMPATIA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE LÍNGUA PORTUGUESA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	32,03	30,66	33,40	<0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	18,44	17,05	19,83	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	36,24	34,81	37,67	<0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-13,60	-14,66	-12,53	<0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	4,21	3,09	5,33	<0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	17,81	16,66	18,95	<0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Língua portuguesa e os níveis de desenvolvimento em empatia. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de empatia em desempenho escolar em Língua portuguesa  $F(3,93256) = 1778,7$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,05$ . O N amostral foi de 95.246 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE RESPEITO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE LÍNGUA PORTUGUESA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	36,08	34,45	37,71	<0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	20,63	18,96	22,29	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	41,10	39,45	42,74	<0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-15,46	-16,54	-14,37	<0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	5,02	3,97	6,07	<0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	20,47	19,37	21,57	<0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Língua portuguesa e os níveis de desenvolvimento em respeito. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de respeito em desempenho escolar em Língua portuguesa  $F(3,92687) = 1854,1$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,057$ . O N amostral foi de 95.246 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE	DIFERENÇA DE MÉDIA DE LÍNGUA PORTUGUESA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	28,04	25,86	30,22	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	16,27	14,08	18,47	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	34,58	32,33	36,82	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-11,77	-12,78	-10,76	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	6,53	5,43	7,64	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	18,30	17,16	19,44	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Língua portuguesa e os níveis de desenvolvimento em responsabilidade. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de responsabilidade em desempenho escolar em Língua portuguesa  $F(3,92798) = 937,0$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,029$ . O N amostral foi de 95.246 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE DETERMINAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE LÍNGUA PORTUGUESA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	19,07	17,47	20,67	<0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	9,63	7,91	11,36	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	29,46	27,77	31,14	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-9,44	-10,55	-8,32	< 0,001

Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	10,39	9,34	11,43	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	19,82	18,60	21,04	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Língua portuguesa e os níveis de desenvolvimento em determinação. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de determinação em desempenho escolar em Língua portuguesa  $F(3,93120) = 953,7$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,03$ . O N amostral foi de 95.246 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE FOCO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE LÍNGUA PORTUGUESA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	13,94	12,18	15,71	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	4,43	2,58	6,29	< 0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	18,38	16,40	20,36	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-9,51	-10,54	-8,49	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	4,43	3,20	5,67	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	13,95	12,59	15,31	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Língua portuguesa e os níveis de desenvolvimento em foco. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de foco em desempenho escolar em Língua portuguesa  $F(3,93087) = 389,8$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,012$ . O N amostral foi de 95.246 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE PERSISTÊNCIA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE LÍNGUA PORTUGUESA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	16,50	14,37	18,63	< 0,001

Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	7,45	5,25	9,65	< 0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	20,84	18,59	23,09	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-9,05	-10,08	-8,02	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	4,34	3,21	5,47	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	13,39	12,14	14,64	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de desempenho escolar em Língua portuguesa e os níveis de desenvolvimento em persistência. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de persistência em desempenho escolar em Língua portuguesa  $F(3,93087) = 394,7$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0.013$ . O N amostral foi de 95.246 participantes.

### Violência escolar

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE DETERMINAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,679	0,410	0,94787	<0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,378	-0,763	0,00782	0,057
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,983	0,543	142,256	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-1,056	-1,420	-0,69258	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,304	-0,117	0,72495	0,247
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	1,361	0,857	186,385	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de violência escolar e os níveis de desenvolvimento em determinação. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de determinação em violência escolar  $F(3,1937) = 31,6$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,047$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE RESPEITO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,695	0,397	0,993	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,561	-0,837	-0,285	<0,001
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	1,625	1,085	2,165	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-1,256	-1,586	-0,926	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,930	0,361	1,500	<0,001
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	2,186	1,628	2,745	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de violência escolar e os níveis de desenvolvimento em respeito. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de respeito em violência escolar  $F(3,1937) = 52,9$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,076$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE	DIFERENÇA DE MÉDIA DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,711	0,444	0,9783	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,333	-0,650	-0,0165	0,035
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	1,138	0,515	17,607	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-1,044	-1,377	-0,7119	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,427	-0,204	10,577	0,304
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	1,471	0,818	21,246	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias

entre os valores de violência escolar e os níveis de desenvolvimento em responsabilidade. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de responsabilidade em violência escolar  $F(3,1937) = 31,4$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,046$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,310	-0,00348	0,6229	0,054
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,204	-0,71042	0,3015	0,726
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,731	0,41041	10,507	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-0,514	-0,99571	-0,0326	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,421	0,14089	0,7008	0,031
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	0,935	0,44890	14,211	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de violência escolar e os níveis de desenvolvimento em tolerância à frustração. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de tolerância à frustração em violência escolar  $F(3,1937) = 15,7$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,024$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE AUTOCONFIANÇA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,452	0,1676	0,737	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,277	-0,7367	0,182	0,405
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,697	0,3495	1,044	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-0,730	-11,678	-0,291	< 0,001

Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,245	-0,0744	0,564	0,199
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	0,974	0,4928	1,456	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de violência escolar e os níveis de desenvolvimento em autoconfiança. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de autoconfiança em violência escolar  $F(3,1937) = 15,1$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,023$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

### Bullying – Vítimas de bullying

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE RESPEITO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE BULLYING -VÍTIMA	INTERVALO DE CON-FIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CON-FIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,266	0,0389	0,4937	0,014
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,259	-0,4700	-0,0489	0,008
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,581	0,1687	0,9923	0,002
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-0,526	-0,7778	-0,2736	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,314	-0,1202	0,7487	0,246
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	0,840	0,4140	12,658	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de *bullying* - vítimas de *bullying* e os níveis de desenvolvimento em respeito. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de respeito em *bullying* - vítimas de *bullying*  $F(3,1937) = 14,5$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,022$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE	DIFERENÇA DE MÉDIA DE BULLYING - VÍTIMA	INTERVALO DE CON-FIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CON-FIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,4171	0,2172	0,6171	<0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,2194	-0,4565	0,0177	0,081
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,5100	0,0437	0,9764	0,025
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-0,6366	-0,8856	-0,3876	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,0929	-0,3796	0,5654	0,958
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	0,7295	0,2401	12,188	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de *bullying* - vítimas de *bullying* e os níveis de desenvolvimento em responsabilidade. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de responsabilidade em *bullying* - vítimas de *bullying*  $F(3,1937) = 18,5, p < 0,001, \eta^2[g] = 0,028$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE AUTOCONFIANÇA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE BULLYING - VÍTIMA	INTERVALO DE CON-FIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CON-FIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,279	0,0677	0,491	0,004
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,209	-0,5506	0,133	0,395
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,418	0,1595	0,676	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-0,488	-0,8144	-0,162	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,138	-0,0989	0,376	0,438
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	0,627	0,2685	0,985	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de *bullying* - vítimas de *bullying* e os níveis de desenvolvimento em autoconfiança. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de autoconfiança em *bullying* - vítimas de

*bullying*  $F(3,1937) = 10,7$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,016$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

### Bullying - Prática de bullying

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE PERSISTÊNCIA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE BULLYING - INTIMIDADOR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,0812	0,03212	0,1303	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,0253	-0,09043	0,0398	0.750
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,1540	0,07686	0,2311	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-0,1066	-0,16903	-0,0441	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,0727	-0,00216	0,1476	0,061
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	0,1793	0,09308	0,2655	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de *bullying* - prática de *bullying* e os níveis de desenvolvimento em persistência. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de persistência em *bullying*  $F(3,1937) = 15,6$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,024$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE RESPEITO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE BULLYING - INTIMIDADOR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,1102	0,0562	0,1643	<0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,0655	-0,1155	-0,0154	0,004
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,2787	0,1808	0,3766	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-0,1757	-0,2356	-0,1157	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,1685	0,0652	0,2718	< 0,001

Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	0,3441	0,2429	0,4454	< 0,001
---------------------------------------	--------	--------	--------	---------

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de *bullying* - prática de *bullying* e os níveis de desenvolvimento em respeito. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de respeito em *bullying* - prática de *bullying*  $F(3,1937) = 37,1$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,054$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE EMPATIA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE BULLYING - INTIMIDADOR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,0432	-0,00391	0,0903	0,086
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,0308	-0,09126	0,0297	0,557
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,1521	-0,03064	0,3348	0,140
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-0,0740	-0,13542	-0,0125	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,1089	-0,07416	0,2919	0,420
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	0,1829	-0,00406	0,3698	0,058

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de *bullying* - prática de *bullying* e os níveis de desenvolvimento em empatia. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de empatia em *bullying* - prática de *bullying*  $F(3,1937) = 5,0$ ,  $p = 0,002$ ,  $\eta^2[g] = 0,008$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE	DIFERENÇA DE MÉDIA DE BULLYING - INTIMIDADOR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,711	0,444	0,9783	< 0,001
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,333	-0,650	-0,0165	0,035
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	1,138	0,515	17,607	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-1,044	-1,377	-0,7119	< 0,001

Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,427	-0,204	10,577	0,304
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	1,471	0,818	21,246	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de *bullying* - prática de *bullying* e os níveis de desenvolvimento em responsabilidade. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de responsabilidade em *bullying* - prática de *bullying*  $F(3,1937) = 31,4$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,046$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE BULLYING - INTIMIDADOR	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Medianamente desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,310	-0,00348	0,6229	0,054
Muito desenvolvido-Bastante desenvolvido	-0,204	-0,71042	0,3015	0,726
Pouco desenvolvido-Bastante desenvolvido	0,731	0,41041	10,507	< 0,001
Muito desenvolvido-Medianamente desenvolvido	-0,514	-0,99571	-0,0326	< 0,001
Pouco desenvolvido-Medianamente desenvolvido	0,421	0,14089	0,7008	0,031
Pouco desenvolvido-Muito desenvolvido	0,935	0,44890	14,211	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de *bullying* - prática de *bullying* e os níveis de desenvolvimento em tolerância à frustração. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de tolerância à frustração em *bullying* - prática de *bullying*  $F(3,1937) = 15,7$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,024$ . O N amostral foi de 1.941 participantes.

## Autoestima acadêmica

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE AUTOCONFIANÇA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE AUTOESTIMA ACADÊMICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	18,70	18,14	19,27	<0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	11,57	11,12	12,02	<0,001

Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	24,66	24,06	25,27	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-7,14	-7,69	-6,58	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	5,96	5,28	6,64	<0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	13,10	12,51	13,69	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de autoestima acadêmica e os níveis de desenvolvimento em autoconfiança. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de autoconfiança em autoestima acadêmica  $F(3,54760) = 4691,0$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,204$ . O N amostral foi de 51.234 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE CURIOSIDADE PARA APRENDER	DIFERENÇA DE MÉDIA DE AUTOESTIMA ACADÊMICA	INTERVALO DE CON-FIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CON-FIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	10,08	9,51	10,64	<0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	4,82	4,22	5,42	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	17,12	16,49	17,74	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-5,26	-5,78	-4,73	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	7,04	6,49	7,60	<0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	12,30	11,70	12,89	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de autoestima acadêmica e os níveis de desenvolvimento em curiosidade para aprender. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de curiosidade para aprender em autoestima acadêmica  $F(3,54986) = 1886,6$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,093$ . O N amostral foi de 51.234 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE FOCO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE AUTOESTIMA ACADÊMICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	14,88	14,39	15,38	<0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	7,48	6,97	7,99	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	23,32	22,63	24,02	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-7,40	-7,90	-6,91	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	8,44	7,75	9,13	<0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	15,84	15,15	16,54	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de autoestima acadêmica e os níveis de desenvolvimento em foco. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de foco em autoestima acadêmica  $F(3,54735) = 3348,5$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,155$ . O N amostral foi de 51.234 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE AUTOESTIMA ACADÊMICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	9,92	9,28	10,56	<0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	5,71	5,14	6,28	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	14,87	14,26	15,49	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-4,21	-4,77	-3,65	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	4,95	4,34	5,56	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	9,16	8,63	9,69	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de autoestima acadêmica e os níveis de desenvolvimento em organização. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de organização em autoestima

acadêmica  $F(3,55086) = 1419,1$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,072$ . O N amostral foi de 51.234 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE	DIFERENÇA DE MÉDIA DE AUTOESTIMA ACADÊMICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	11,25	10,41	12,09	<0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	5,24	4,38	6,11	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	17,23	16,38	18,08	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-6,01	-6,52	-5,49	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	5,98	5,48	6,48	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	11,99	11,45	12,52	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de autoestima acadêmica e os níveis de desenvolvimento em responsabilidade. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de responsabilidade em autoestima acadêmica  $F(3,54567) = 1548,2$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,078$ . O N amostral foi de 51.234 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE DETERMINAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE AUTOESTIMA ACADÊMICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	12,82	12,25	13,39	<0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	5,97	5,37	6,56	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	21,83	21,17	22,48	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-6,86	-7,35	-6,36	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	9,01	8,45	9,57	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	15,86	15,27	16,45	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de autoestima acadêmica e os níveis de desenvolvimento em determinação. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de determinação em autoestima acadêmica  $F(3,54705) = 2879,0$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,136$ . O N amostral foi de 51.234 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE PERSISTÊNCIA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE AUTOESTIMA ACADÊMICA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido - Pouco desenvolvido	14,44	13,76	15,12	<0,001
Medianamente desenvolvido - Pouco desenvolvido	8,21	7,57	8,86	<0,001
Muito desenvolvido - Pouco desenvolvido	22,30	21,64	22,96	< 0,001
Medianamente desenvolvido - Bastante desenvolvido	-6,22	-6,74	-5,71	< 0,001
Muito desenvolvido - Bastante desenvolvido	7,86	7,33	8,40	< 0,001
Muito desenvolvido - Medianamente desenvolvido	14,09	13,60	14,58	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de autoestima acadêmica e os níveis de desenvolvimento em persistência. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de persistência em autoestima acadêmica  $F(3,54799) = 3157,7$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,147$ . O N amostral foi de 51.234 participantes.

### Estratégias de aprendizagem - Monitoramento

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE DETERMINAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MONITORAMENTO	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido-Pouco desenvolvido	17,67	16,95	18,38	<0,001
Medianamente desenvolvido -Pouco desenvolvido	8,70	7,94	9,46	<0,001

Muito desenvolvido – Pouco desenvolvido	29,00	28,16	29,83	< 0,001
Medianamente desenvolvido – Bastante desenvolvido	-8,97	-9,59	-8,34	< 0,001
Muito desenvolvido – Bastante desenvolvido	11,33	10,62	12,04	< 0,001
Muito desenvolvido – Medianamente desenvolvido	20,29	19,54	21,05	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - monitoramento e os níveis de desenvolvimento em determinação. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de determinação em estratégias de aprendizagem - monitoramento  $F(3,55211) = 3127,8$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,145$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE FOCO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MONITORAMENTO	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido – Pouco desenvolvido	12,59	11,93	13,25	< 0,001
Medianamente desenvolvido – Pouco desenvolvido	5,32	4,64	5,99	< 0,001
Muito desenvolvido – Pouco desenvolvido	21,00	20,08	21,93	< 0,001
Medianamente desenvolvido – Bastante desenvolvido	-7,28	-7,94	-6,61	< 0,001
Muito desenvolvido – Bastante desenvolvido	8,41	7,49	9,33	< 0,001
Muito desenvolvido – Medianamente desenvolvido	15,69	14,76	16,62	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - monitoramento e os níveis de desenvolvimento em foco. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de foco em estratégias de aprendizagem - monitoramento  $F(3,55219) = 1493,7$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,075$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE PERSISTÊNCIA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MONITORAMENTO	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido-Pouco desenvolvido	14,30	13,42	15,19	<0,001
Medianamente desenvolvido -Pouco desenvolvido	7,06	6,22	7,90	<0,001
Muito desenvolvido -Pouco desenvolvido	23,19	22,33	24,05	< 0,001
Medianamente desenvolvido -Bastante desenvolvido	-7,24	-7,91	-6,57	< 0,001
Muito desenvolvido -Bastante desenvolvido	8,89	8,19	9,59	<0,001
Muito desenvolvido -Medianamente desenvolvido	16,13	15,49	16,77	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - monitoramento e os níveis de desenvolvimento em persistência. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de persistência em estratégias de aprendizagem - monitoramento  $F(3,55262) = 2154,7$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,105$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE CURIOSIDADE PARA APRENDER	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MONITORAMENTO	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido-Pouco desenvolvido	12,73	12,01	13,44	<0,001
Medianamente desenvolvido -Pouco desenvolvido	5,57	4,81	6,33	<0,001
Muito desenvolvido -Pouco desenvolvido	21,72	20,93	22,52	< 0,001
Medianamente desenvolvido -Bastante desenvolvido	-7,16	-7,83	-6,49	< 0,001
Muito desenvolvido -Bastante desenvolvido	8,99	8,28	9,70	< 0,001
Muito desenvolvido -Medianamente desenvolvido	16,15	15,40	16,91	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias

entre os valores de estratégias de aprendizagem - monitoramento e os níveis de desenvolvimento em curiosidade para aprender. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de curiosidade para aprender em estratégias de aprendizagem - monitoramento  $F(3,55454) = 1908,8$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,094$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

### Estratégias de aprendizagem - Elaboração

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE DETERMINAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE ELABORAÇÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido-Pouco desenvolvido	17,80	17,06	18,55	<0,001
Medianamente desenvolvido -Pouco desenvolvido	8,88	8,10	9,67	<0,001
Muito desenvolvido -Pouco desenvolvido	29,60	28,74	30,46	<0,001
Medianamente desenvolvido -Bastante desenvolvido	-8,92	-9,56	-8,28	<0,001
Muito desenvolvido -Bastante desenvolvido	11,80	11,06	12,54	<0,001
Muito desenvolvido -Medianamente desenvolvido	20,72	19,94	21,50	<0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - elaboração e os níveis de desenvolvimento em determinação. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de determinação em estratégias de aprendizagem - elaboração  $F(3,55205) = 3034,1$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,142$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE FOCO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE ELABORAÇÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido-Pouco desenvolvido	13,38	12,71	14,06	<0,001
Medianamente desenvolvido -Pouco desenvolvido	5,28	4,59	5,97	<0,001
Muito desenvolvido -Pouco desenvolvido	23,36	22,41	24,31	<0,001

Medianamente desenvolvido –Bastante desenvolvido	-8,10	-8,79	-7,42	< 0,001
Muito desenvolvido –Bastante desenvolvido	9,97	9,03	10,92	<0,001
Muito desenvolvido –Medianamente desenvolvido	18,08	17,12	19,03	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - elaboração e os níveis de desenvolvimento em foco. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de foco em estratégias de aprendizagem - elaboração  $F(3,55187) = 1719,6$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,085$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE PERSISTÊNCIA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE ELABORAÇÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido–Pouco desenvolvido	13,64	12,73	14,56	<0,001
Medianamente desenvolvido –Pouco desenvolvido	6,49	5,62	7,36	<0,001
Muito desenvolvido –Pouco desenvolvido	22,38	21,49	23,28	< 0,001
Medianamente desenvolvido –Bastante desenvolvido	-7,15	-7,85	-6,46	< 0,001
Muito desenvolvido –Bastante desenvolvido	8,74	8,01	9,46	<0,001
Muito desenvolvido –Medianamente desenvolvido	15,89	15,23	16,56	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - elaboração e os níveis de desenvolvimento em persistência. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de persistência em estratégias de aprendizagem - elaboração  $F(3,55225) = 1897,9$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,093$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE CURIOSIDADE PARA APRENDER	DIFERENÇA DE MÉDIA DE ELABORAÇÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido–Pouco desenvolvido	13,40	12,67	14,13	<0,001
Medianamente desenvolvido –Pouco desenvolvido	5,77	4,99	6,55	<0,001

Muito desenvolvido – Pouco desenvolvido	24,04	23,23	24,85	< 0,001
Medianamente desenvolvido – Bastante desenvolvido	-7,63	-8,32	-6,95	< 0,001
Muito desenvolvido – Bastante desenvolvido	10,64	9,91	11,37	< 0,001
Muito desenvolvido – Medianamente desenvolvido	18,27	17,50	19,05	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - elaboração e os níveis de desenvolvimento em curiosidade para aprender. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de curiosidade para aprender em estratégias de aprendizagem - elaboração  $F(3,55427) = 2225,8$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,108$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

### Estratégias de aprendizagem – Memorização

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE DETERMINAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MEMORIZAÇÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido – Pouco desenvolvido	14,54	13,72	15,35	<0,001
Medianamente desenvolvido – Pouco desenvolvido	6,89	6,03	7,75	<0,001
Muito desenvolvido – Pouco desenvolvido	25,90	24,96	26,85	< 0,001
Medianamente desenvolvido – Bastante desenvolvido	-7,65	-8,35	-6,94	< 0,001
Muito desenvolvido – Bastante desenvolvido	11,37	10,56	12,17	<0,001
Muito desenvolvido – Medianamente desenvolvido	19,01	18,16	19,87	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - memorização e os níveis de desenvolvimento em determinação. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de determinação em estratégias de aprendizagem - memorização  $F(3,55056) = 1928,4$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,095$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE FOCO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MEMORIZAÇÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido-Pouco desenvolvido	11,46	10,72	12,20	<0,001
Medianamente desenvolvido -Pouco desenvolvido	4,79	4,03	5,54	<0,001
Muito desenvolvido -Pouco desenvolvido	20,40	19,36	21,44	< 0,001
Medianamente desenvolvido -Bastante desenvolvido	-6,68	-7,42	-5,93	< 0,001
Muito desenvolvido -Bastante desenvolvido	8,94	7,91	9,97	<0,001
Muito desenvolvido -Medianamente desenvolvido	15,61	14,57	16,65	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - memorização e os níveis de desenvolvimento em foco. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de foco em estratégias de aprendizagem - memorização  $F(3,55055) = 1085,4$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,056$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE PERSISTÊNCIA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MEMORIZAÇÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido-Pouco desenvolvido	12,72	11,73	13,71	<0,001
Medianamente desenvolvido -Pouco desenvolvido	6,10	5,16	7,04	<0,001
Muito desenvolvido -Pouco desenvolvido	21,47	20,50	22,43	< 0,001
Medianamente desenvolvido -Bastante desenvolvido	-6,62	-7,37	-5,87	< 0,001
Muito desenvolvido -Bastante desenvolvido	8,74	7,96	9,53	<0,001
Muito desenvolvido -Medianamente desenvolvido	15,36	14,65	16,08	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - memorização e os níveis de desenvolvimento em persistência. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de persistência em estratégias de aprendizagem - memorização  $F(3,55099) = 1499,2$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,075$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE CURIOSIDADE PARA APRENDER	DIFERENÇA DE MÉDIA DE MEMORIZAÇÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido-Pouco desenvolvido	9,18	8,37	9,99	<0,001
Medianamente desenvolvido -Pouco desenvolvido	4,01	3,15	4,87	<0,001
Muito desenvolvido -Pouco desenvolvido	16,58	15,68	17,48	< 0,001
Medianamente desenvolvido -Bastante desenvolvido	-5,17	-5,93	-4,41	< 0,001
Muito desenvolvido -Bastante desenvolvido	7,39	6,59	8,20	< 0,001
Muito desenvolvido -Medianamente desenvolvido	12,57	11,71	13,42	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - memorização e os níveis de desenvolvimento em curiosidade para aprender. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de curiosidade para aprender em estratégias de aprendizagem - memorização  $F(3,55312) = 860,3$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,045$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

### Estratégias de aprendizagem - Esforço e Persistência

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE DETERMINAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE ESFORÇO E PERSISTÊNCIA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido-Pouco desenvolvido	23,9	23,2	24,6	<0,001
Medianamente desenvolvido -Pouco desenvolvido	11,1	10,4	11,8	<0,001
Muito desenvolvido -Pouco desenvolvido	38,2	37,4	39,0	< 0,001
Medianamente desenvolvido -Bastante desenvolvido	-12,8	-13,4	-12,2	< 0,001
Muito desenvolvido -Bastante desenvolvido	14,3	13,7	15,0	<0,001

Muito desenvolvido –Medianamente desenvolvido	27,1	26,4	27,8	< 0,001
---	------	------	------	---------

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - esforço e persistência e os níveis de desenvolvimento em determinação. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de determinação em estratégias de aprendizagem - esforço e persistência  $F(3,54835) = 6129,2$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,251$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE FOCO	DIFERENÇA DE MÉDIA DE ESFORÇO E PERSISTÊNCIA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido-Pouco desenvolvido	18,6	17,91	19,21	<0,001
Medianamente desenvolvido –Pouco desenvolvido	7,9	7,24	8,56	<0,001
Muito desenvolvido –Pouco desenvolvido	29,5	28,56	30,37	< 0,001
Medianamente desenvolvido –Bastante desenvolvido	-10,7	-11,31	-10,01	< 0,001
Muito desenvolvido –Bastante desenvolvido	10,9	10,00	11,80	<0,001
Muito desenvolvido –Medianamente desenvolvido	21,6	20,65	22,47	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - esforço e persistência e os níveis de desenvolvimento em foco. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de foco em estratégias de aprendizagem - esforço e persistência  $F(3,54811) = 3188,2$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,149$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE PERSISTÊNCIA	DIFERENÇA DE MÉDIA DE ESFORÇO E PERSISTÊNCIA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido-Pouco desenvolvido	20,00	19,14	20,86	<0,001
Medianamente desenvolvido –Pouco desenvolvido	10,21	9,39	11,02	<0,001
Muito desenvolvido –Pouco desenvolvido	31,36	30,52	32,20	< 0,001

Medianamente desenvolvido –Bastante desenvolvido	-9,79	-10,45	-9,14	< 0,001
Muito desenvolvido –Bastante desenvolvido	11,36	10,68	12,04	<0,001
Muito desenvolvido –Medianamente desenvolvido	21,15	20,53	21,78	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - esforço e persistência e os níveis de desenvolvimento em persistência. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de persistência em estratégias de aprendizagem - esforço e persistência  $F(3,54846) = 4083,2$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,183$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

COMPARAÇÃO DE MÉDIAS ENTRE DOIS NÍVEIS DE CURIOSIDADE PARA APRENDER	DIFERENÇA DE MÉDIA DE ESFORÇO E PERSISTÊNCIA	INTERVALO DE CONFIANÇA BAIXO	INTERVALO DE CONFIANÇA ALTO	VALOR DE P
Bastante desenvolvido-Pouco desenvolvido	14,86	14,14	15,58	<0,001
Medianamente desenvolvido –Pouco desenvolvido	6,62	5,86	7,38	<0,001
Muito desenvolvido –Pouco desenvolvido	24,84	24,04	25,64	< 0,001
Medianamente desenvolvido –Bastante desenvolvido	-8,24	-8,92	-7,57	< 0,001
Muito desenvolvido –Bastante desenvolvido	9,98	9,27	10,69	< 0,001
Muito desenvolvido –Medianamente desenvolvido	18,22	17,47	18,98	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados correspondem a análise do Teste de Tukey para identificar as diferenças de médias entre os valores de estratégias de aprendizagem - esforço e persistência e os níveis de desenvolvimento em curiosidade para aprender. O modelo ANOVA estimado demonstrou um efeito significativo do nível de desenvolvimento de curiosidade para aprender em estratégias de aprendizagem - esforço e persistência  $F(3,55038) = 2476,0$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2[g] = 0,119$ . O N amostral foi de 52.488 participantes.

## Regressões lineares múltiplas

Os valores apresentados são as estimativas betas (coeficiente B padronizado), erros padrões padronizados, intervalos de confiança dos betas (95%) e os valores de  $p$ . A análise foi realizada usando R Studio. A regressão linear múltipla foi realizada usando a função *lm* do pacote *stats* e valores padronizados foram derivados a partir da função *tab\_model* do pacote *sjPlot*. Para os resultados de desempenho escolar, os resultados refletem as correlações entre as competências socioemocionais e notas padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática. As correlações foram calculadas como correlações de Pearson e foram calculadas por meio da função *corr.test* do pacote *psych*.

### Bem-estar subjetivo

MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	$\beta$	ERRO PADRÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA	VALOR P
Resiliência emocional	Autoconfiança	0,33	0,02	0,29 – 0,38	< 0,001
	Tolerância ao estresse	0,24	0,02	0,20 – 0,28	< 0,001
Engajamento com os outros	Entusiasmo	0,22	0,02	0,18 – 0,26	< 0,001

**Nota:** O  $R^2$  ajustado foi de 0,39. Para o cálculo desse modelo, o número de participantes foi N = 1.941 estudantes.

### Pertencimento escolar

MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	$\beta$	ERRO PADRÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA	VALOR P
Resiliência emocional	Autoconfiança	0,37	0,02	0,33-0,41	< 0,001
Amabilidade	Confiança	0,18	0,02	0,14-0,22	< 0,001
Engajamento com os outros	Iniciativa social	0,14	0,02	0,10-0,18	< 0,001

**Nota:** O  $R^2$  ajustado foi de 0,26. Para o cálculo desse modelo, o número de participantes foi N = 1.943 estudantes.

## Saúde Mental

MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	$\beta$	ERRO PADRÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA	VALOR P
Resiliência emocional	Autoconfiança	0,33	0,00	0,33-0,34	< 0,001
	Tolerância ao estresse	0,19	0,00 0,00	0,19-0,20	< 0,001
Engajamento com os outros	Entusiasmo	0,13	0,00	0,13-0,14	< 0,001
Autogestão	Foco	0,12	0,00	0,11-0,12	< 0,001
	Determinação	0,11	0,00	0,11-0,12	< 0,001
Amabilidade	Confiança	0,06	0,00	0,06-0,07	< 0,001

**Nota:** O R<sup>2</sup> ajustado foi de 0,40. Para o cálculo desse modelo, o número de participantes foi N = 144.915 estudantes.

## Desempenho escolar

MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	VALOR P
Abertura ao Novo	Curiosidade para aprender	0,22	0,18	< 0,001
Amabilidade	Empatia	0,19	0,13	< 0,001
	Respeito	0,17	0,13	< 0,001
Autogestão	Responsabilidade	0,16	0,14	< 0,001
	Determinação	0,16	0,15	< 0,001
	Foco	0,11	0,10	< 0,001
	Persistência	0,10	0,10	< 0,001

**Nota:** Os valores apresentados são correlações de Pearson ( $r$ ). Para o cálculo das correlações, o número de participantes variou entre N = 91.037 e 95.246, a depender da disponibilidade dos dados de competências socioemocionais, notas padronizadas de Língua Portuguesa e notas padronizadas de Matemática.

## Violência escolar

MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	$\beta$	ERRO PADRÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA	VALOR P
Amabilidade	Respeito	-0,10	0,03	-0,15 - 0,05	< 0,001
Autogestão	Determinação	-0,11	0,03	-0,17 - 0,06	< 0,001
	Responsabilidade	-0,03	0,03	-0,08 - 0,02	0,195
Resiliência emocional	Autoconfiança	-0,09	0,02	-0,13 - 0,04	0,001
	Tolerância à frustração	-0,06	0,02	-0,11 - 0,02	0,009

**Nota:** O R<sup>2</sup> ajustado foi de 0,10. Para o cálculo desse modelo, o número de participantes foi N = 1.941 estudantes.

## Vítima de bullying

MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	$\beta$	ERRO PADRÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA	VALOR P
Amabilidade	Respeito	-0,07	0,03	-0,12 - 0,02	0,009
Autogestão	Responsabilidade	-0,06	0,02	-0,11 - 0,01	0,015
Resiliência emocional	Autoconfiança	-0,12	0,02	-0,16 - 0,07	< 0,001

**Nota:** O R<sup>2</sup> ajustado foi de 0,05. Para o cálculo desse modelo, o número de participantes foi N = 1.941 estudantes.

## Prática de bullying

MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	RAZÃO DE CHANCE	ERRO PADRÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA	VALOR P
Amabilidade	Empatia	0,98	0,04	0,90 - 1,07	0,674
	Respeito	0,80	0,04	0,73 - 0,87	< 0,001
Autogestão	Responsabilidade	0,94	0,06	0,83 - 1,07	0,365
	Persistência	0,83	0,06	0,72 - 0,95	0,009
Resiliência emocional	Tolerância à frustração	0,98	0,04	0,90 - 1,07	0,685

**Nota:** O R<sup>2</sup>(McFadden) ajustado foi de 0,05. Para o cálculo desse modelo, o número de participantes foi N = 1.941 estudantes.

## Autoestima acadêmica

MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIA	$\beta$	ERRO PADRÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA	VALOR P
Abertura ao novo	Curiosidade para aprender	0,07	0,00	0,06 – 0,07	< 0,001
Autogestão	Foco	0,16	0,00	0,15 – 0,17	< 0,001
	Determinação	0,10	0,00	0,09 – 0,11	< 0,001
	Persistência	0,15	0,00	0,14 – 0,16	< 0,001
Resiliência emocional	Autoconfiança	0,32	0,00	0,31 – 0,33	< 0,001

**Nota:** O R<sup>2</sup> ajustado foi de 0,33. Para o cálculo desse modelo, o número de participantes foi N = 51.234 estudantes.

## Estratégias de aprendizagem

### Monitoramento

MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	$\beta$	ERRO PADRÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA	VALOR P
Abertura ao Novo	Curiosidade para aprender	0,13	0,00	0,13 – 0,14	< 0,001
Autogestão	Determinação	0,22	0,01	0,21 – 0,23	< 0,001
	Foco	0,06	0,00	0,05 – 0,07	< 0,001
	Persistência	0,13	0,00	0,13 – 0,14	< 0,001

**Nota:** O R<sup>2</sup> ajustado foi de 0,18. Para o cálculo desse modelo, o número de participantes foi N = 52.488 estudantes.

### Elaboração

MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	$\beta$	ERRO PADRÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA	VALOR P
Abertura ao Novo	Curiosidade para aprender	0,17	0,00	0,16 – 0,18	< 0,001

Autogestão	Determinação	0,20	0,01	0,19 – 0,21	< 0,001
	Foco	0,09	0,00	0,08 – 0,10	< 0,001
	Persistência	0,10	0,00	0,09 – 0,11	< 0,001

**Nota:** O R<sup>2</sup> ajustado foi de 0,19. Para o cálculo desse modelo, o número de participantes foi N = 52.468 estudantes.

### Memorização

MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	$\beta$	ERRO PADRÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA	VALOR P
Abertura ao Novo	Curiosidade para aprender	0,07	0,00	0,06 – 0,08	< 0,001
Autogestão	Determinação	0,18	0,01	0,17 – 0,19	< 0,001
	Foco	0,08	0,00	0,07 – 0,09	< 0,001
	Persistência	0,13	0,01	0,12 – 0,14	< 0,001

**Nota:** O R<sup>2</sup> ajustado foi de 0,13. Para o cálculo desse modelo, o número de participantes foi N = 52.351 estudantes.

### Esforço e persistência

MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	$\beta$	ERRO PADRÃO	INTERVALO DE CONFIANÇA	VALOR P
Abertura ao Novo	Curiosidade para aprender	0,11	0,00	0,10 – 0,12	< 0,001
Autogestão	Determinação	0,29	0,00	0,28 – 0,30	< 0,001
	Foco	0,14	0,00	0,13 – 0,15	< 0,001
	Persistência	0,17	0,00	0,16 – 0,17	< 0,001

**Nota:** O R<sup>2</sup> ajustado foi de 0,30. Para o cálculo desse modelo, o número de participantes foi N = 52.135 estudantes.



Instituto  
**Ayrton**  
**Senna**

