

Relato de pesquisa

Editor:

Dr. Evandro Morais Peixoto

Conflito de interesses:

Os autores declaram não haver conflitos de interesses.

Recebido: 01/12/2023

Versão final: 04/01/2025

Aprovado: 14/02/2025

<https://doi.org/10.1590/1413-8271202530e281015>

Revisão integrativa de intervenções com foco no clima escolar

Ana Claudia Pinto da Silva¹Grazielli Fernandes²João Pedro Guidali Braga¹Pâmela Schultz Danzmann¹Helen Bedinoto Durgante³Naiana Dapieve Patias¹¹Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil²Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil³Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

As intervenções voltadas para o clima escolar buscam criar ambientes seguros, acolhedores e propícios para relações interpessoais, bem-estar e desempenho acadêmico. Este estudo realizou uma revisão integrativa para analisar características, qualidade metodológica e efeitos de intervenções na promoção de um clima escolar positivo. A pesquisa incluiu artigos de 2013 a 2023, disponíveis nas bases de dados PsycINFO, EBSCO e PubMed, com 11 estudos selecionados para análise. O número de participantes variou de 21 a 15.232, e o instrumento mais utilizado foi o *Beyond Blue School Climate Questionnaire*. Predominaram estudos quantitativos, com nove publicados em inglês. As intervenções geraram efeitos positivos, como melhora nos relacionamentos, redução do *bullying* e ambientes acolhedores. Seis estudos atenderam aos critérios metodológicos avaliados. A revisão aponta a necessidade de novas pesquisas que explorem estratégias de implementação e os mecanismos que mediam a promoção de um clima escolar positivo, considerando público-alvo e contexto.

Palavras-chave: Clima Escolar; Intervenção; Escola; Psicologia; Estudantes

Integrative review of interventions with a focus on school climate

Abstract

Interventions focused on school climate aim to create safe, welcoming environments conducive to interpersonal relationships, well-being, and academic performance. This study conducted an integrative review to analyze the characteristics, methodological quality, and effects of interventions promoting a positive school climate. The research included articles from 2013 to 2023, available in the PsycINFO, EBSCO, and PubMed databases, with eleven studies selected for analysis. The number of participants ranged from 21 to 15,232, and the most commonly used instrument was the *Beyond Blue School Climate Questionnaire*. The majority of studies were quantitative, with nine published in English. The interventions produced positive effects, such as improved relationships, reduced bullying, and more welcoming environments. Six studies met the evaluated methodological criteria. The review highlights the need for further research exploring implementation strategies and mechanisms mediating the promotion of a positive school climate, considering the target audience and context.

Keywords: School Climate; Intervention; School; Psychology; Students

Revisión integradora de intervenciones con enfoque en el clima escolar

Resumen

Las intervenciones enfocadas en el clima escolar buscan crear entornos seguros, acogedores y propicios para las relaciones interpersonales, el bienestar y el desempeño académico. Este estudio realizó una revisión integrativa para analizar las características, la calidad metodológica y los efectos de las intervenciones en la promoción de un clima escolar positivo. La investigación incluyó artículos publicados entre 2013 y 2023, disponibles en las bases de datos PsycINFO, EBSCO y PubMed, seleccionando 11 estudios para el análisis. El número de participantes osciló entre 21 y 15.232, y el instrumento más utilizado fue el *Beyond Blue School Climate Questionnaire*. Predominaron los estudios cuantitativos, con nueve publicados en inglés. Las intervenciones generaron efectos positivos, como la mejora en las relaciones, la reducción del acoso escolar y la creación de entornos más acogedores. Seis estudios cumplieron con los criterios metodológicos evaluados. La revisión señala la necesidad de nuevas investigaciones que exploren estrategias de implementación y los mecanismos que median la promoción de un clima escolar positivo, considerando el público objetivo y el contexto.

Palabras clave: Clima escolar; Intervención; Escuela; Psicología; Estudiantes

Introdução

A definição de clima escolar modificou-se ao longo do tempo, com diferentes formas de ser compreendida e estudada, considerando as diferenças socioeconômicas, a percepção do estudante sobre o ambiente escolar e o foco nas aulas ou professores como medidas de avaliação (Zullig et al., 2010). Uma perspectiva internacional define o clima baseado em padrões de experiências na vida escolar e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e estrutura organizacional da escola (Cohen et al., 2009). Por outro lado, no cenário nacional, o clima escolar é definido pelas expectativas dos membros da comunidade escolar em relação aos elementos da instituição educativa, como por exemplo estruturas físicas, relações humanas, valores, sendo tanto influenciado por eles quanto influenciando a dinâmica escolar, com base em avaliações subjetivas individuais (Vinha et al., 2017).

O clima escolar influencia diretamente no desenvolvimento do adolescente, afetando a sua saúde física e mental. Estudo aponta que o clima escolar positivo, aquele que promove o desenvolvimento do adolescente para uma vida satisfatória em sociedade, tem relação direta com maior motivação para estudar, melhor desempenho acadêmico, maior autoestima, redução de violência escolar e *bullying*. Além disso, contribui para uma melhor relação entre estudante-estudante e estudante-professor (Thapa et al., 2013). Ao contrário, estudantes que convivem em um ambiente com clima escolar negativo, em escolas que não são seguras, engajadas, colaborativas e respeitadas, são mais propensos a experimentar violência e vitimização por pares, a praticar ou sofrer *bullying* e a apresentar menor sucesso acadêmico (Gage et al., 2014).

Intervenções com foco na promoção de um clima escolar positivo impactam diretamente no desenvolvimento saudável de adolescentes escolares (Moro et al., 2018), que estão em um período crucial de desenvolvimento e são influenciados por fatores familiares e pelo ambiente escolar (Dessen & Polonia, 2007). A intervenção deve ter como objetivo criar um clima escolar positivo, para que os estudantes sintam-se seguros, respeitados e capazes de expressar suas opiniões e preocupações (Gómez & Gaymard, 2017). Além disso, tem maior potencial de sucesso ao envolver a comunidade escolar, criando um esforço conjunto para promover um ambiente escolar positivo e acolhedor (Villaverde et al., 2023).

Intervenções internacionais concentram-se na prevenção e diminuição das violências escolares (Gouveia et al., 2019), combate ao *bullying* e *cyberbullying* (Ferrer-Cascales et al., 2019), desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Avivar-Cáceres et al., 2022), saúde mental (Melendez-Torres et al., 2021). Portanto, é crucial que pesquisadores e profissionais elaborem, implementem e avaliem as intervenções de forma sistemática, por meio de critérios para assegurar maior qualidade metodológica, a fim de viabilizar sua implementação e validação no ambiente escolar brasileiro.

Dessa forma, os programas e/ou intervenções devem apresentar critérios específicos (uso do método experimental ou quase experimental, apresentação de resultados, utilização de estatísticas que assegurem estimativas não enviesadas) para avaliar os seus resultados (Durgante & Dell'Aglio, 2018). Esses critérios são pré-requisitos essenciais a serem cumpridos quanto à análise de efetividade e eficácia, ou seja, os efeitos produzidos em uma população específica em condições não controladas (Durgante & Dell'Aglio, 2018).

Diante desse entendimento sobre o clima escolar, torna-se relevante realizar investigações baseadas em intervenções, como estudos de viabilidade ou quase-experimentais, que forneçam dados de eficácia e efetividade (Durgante & Dell'Aglio, 2018). Esses estudos podem contribuir para a promoção de um clima escolar positivo, refletindo, por exemplo, em melhores relações interpessoais, desempenho acadêmico e bem-estar dos agentes escolares (Moro et al., 2019). Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar as principais características, a qualidade metodológica e os efeitos de intervenções voltadas à promoção do clima escolar positivo. Esta revisão oferecerá subsídios para o desenvolvimento, implementação e avaliação de uma intervenção em clima escolar, direcionada a alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul, Brasil, justificando o público-alvo adolescentes e o recorte temporal dos últimos 10 anos para assegurar uma bibliografia atualizada.

Método

A revisão integrativa pode ser definida como um mapeamento de diferentes estudos, a partir de uma análise crítica e sistemática dos resultados (Souza et al., 2010). É composta por oito etapas, conforme Costa et al. (2022): a) delimitação da pergunta problema, b) escolha das bases de dados, c) definição das palavras-chave, d) busca e armazenamento dos artigos, e) seleção dos

artigos pelo título e resumo, f) extração dos dados, g) análise dos dados, h) síntese e discussão dos resultados.

A partir de tais critérios, neste estudo, buscou-se responder à seguinte pergunta: “Quais são as características, a qualidade metodológica e os efeitos das intervenções em clima escolar?”. A pesquisa foi realizada em três bases de dados: *PsycINFO*, *Ebsco* e *Pubmed*, entre os dias 29 e 30 de maio de 2023. Foi utilizada a seguinte combinação de palavras-chave e os respectivos operadores booleanos: (“*school climate*” AND *intervention* OR *program*), pesquisadas em todo texto. O período selecionado foi dos últimos 10 anos (2013-2023, publicados até maio). Quanto aos critérios de inclusão: público-alvo adolescentes (10 a 19 anos), idade conforme previsto pela Organização Mundial de Saúde - OMS (*World Health Organization* [WHO], 2013) e/ou outros membros da comunidade escolar; idioma de

publicação dos estudos: português, inglês ou espanhol; estudos revisado por pares; delineamento longitudinal (método quantitativo e/ou misto (quanti-quali); estudo piloto, de viabilidade, quase-experimental e/ou randomizado; acesso gratuito aos resumos e artigos na íntegra. Foram excluídos da revisão artigos qualitativos e relatos de intervenção sem avaliação.

Os artigos encontrados nas bases de dados ($N=1.584$) foram armazenados em pastas do *Google Drive* e selecionados a partir da leitura do título e resumo. Foi realizada a leitura na íntegra de 12 estudos, dos quais um foi excluído, totalizando 11 artigos incluídos para análise, realizada independentemente por quatro autores e, em caso de dúvidas, por uma quinta pesquisadora. A Figura 1 apresenta o processo de inclusão e exclusão dos estudos por meio do modelo Prisma, seguindo as orientações de Galvão et al. (2015).

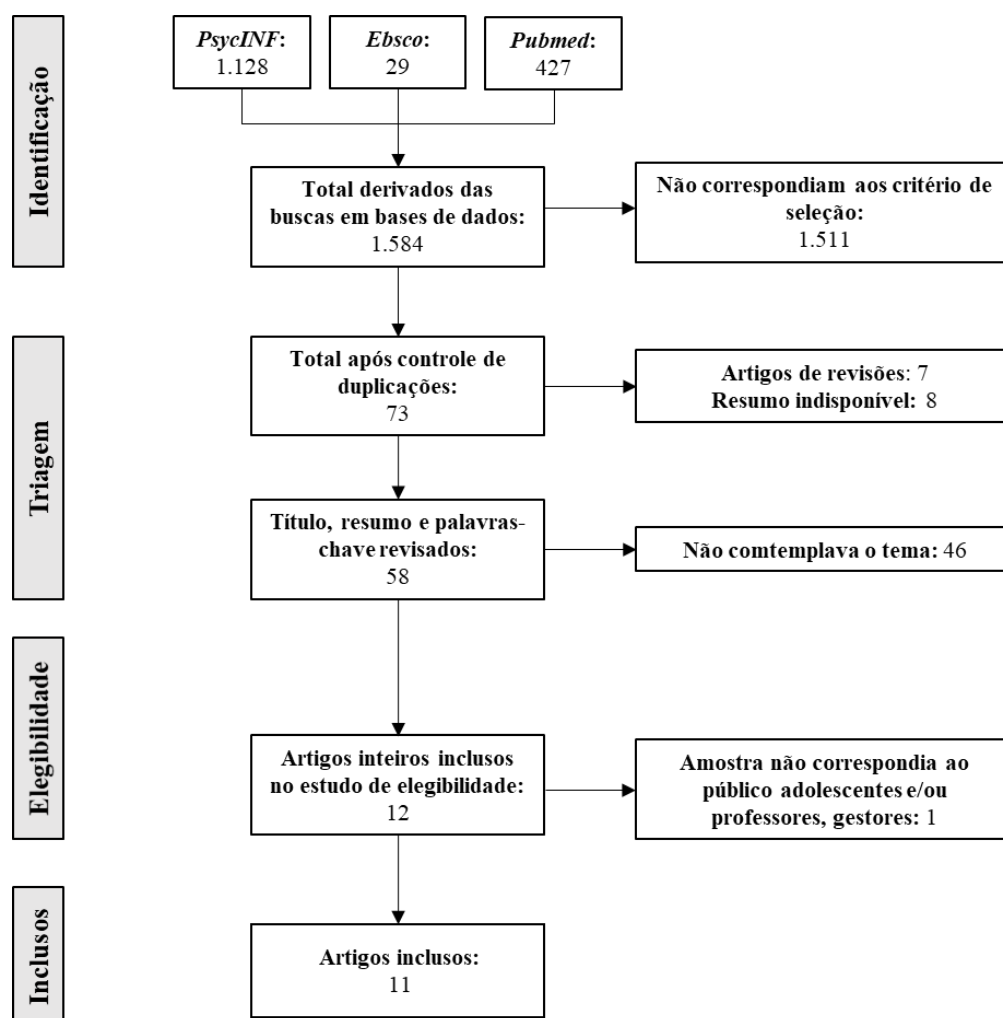


Figura 1. Prisma: processo de inclusão e exclusão dos artigos

Para a extração dos dados, foi utilizado o *software Excel*, sendo que os artigos selecionados para compor a amostra final foram analisados mediante critérios estabelecidos por Downs e Black (1998), adaptados conforme o objetivo desta revisão. Dos 26 itens, foram selecionados 11, descritos a seguir: 1) O objetivo da pesquisa estava claramente definido?; 2) O estudo apresentava procedimentos éticos?; 3) As características da amostra foram descritas?; 4) A duração da intervenção foi apresentada?; 5) Apresentou metodologia/diretrizes/princípios da intervenção?; 6) Descreveu o intervalo entre pré e pós-teste quando aplicado?; 7) Foram utilizados instrumentos validados?; 8) Houve apresentação de resultados comparando grupo experimental e grupo controle?; 9) Descreveu o valor de probabilidade associado para os resultados esperados?; 10) Incluiu discussão dos resultados sobre implicações

práticas e/ou benefícios para pesquisas futuras?; 11) Incluiu as limitações do estudo?

Posteriormente, os resultados foram analisados e interpretados em três eixos temáticos: 1. Caracterização e qualidade metodológica dos estudos; 2. Descrição dos instrumentos; 3. Variáveis relacionadas ao clima escolar e principais resultados dos estudos.

Resultados

Esta seção apresenta de maneira detalhada os resultados dos 11 artigos selecionados e incluídos na revisão. Identificou-se cada artigo de forma sistemática pela letra “A”, seguida de um número sequencial, de A1 a A11, para facilitar a referência e a organização das informações. A Tabela 1 apresenta o número, autor, ano e título dos artigos utilizados na amostra final.

Tabela 1.

Descrição dos artigos utilizados na amostra final

Número	Autor/Ano	Título
A1	Singla et al. (2021)	The Mediating Effect of School Climate on Adolescent Mental Health: Findings From a Randomized Controlled Trial of a School-Wide Intervention
A2	Gouveia et al. (2019)	Preventing and reducing school violence: development of a Student and Family Office—a pilot study
A3	Wu et al. (2019)	Modeling Ecological Risk, Health Promotion, and Prevention Program Effects for Rural Adolescents
A4	Crook et al. (2017)	Two Years of Relationship-Focused Mentoring for First Nations, Me'tis, and Inuit Adolescents: Promoting Positive Mental Health
A5	Melendez-Torres et al. (2021)	Moderated mediation analyses to assess intervention mechanisms for impacts on victimisation, psycho-social problems and mental wellbeing: Evidence from the INCLUSIVE realist randomized trial
A6	Gómez e Gaymard (2017)	La Percepción del Clima Escolar en dos Institutos de Educación Secundaria durante la puesta en marcha de un Programa de Ayuda entre Iguales
A7	Avivar-Cáceres et al. (2022)	Effectiveness of the FHaCE Up! Program on School Violence, School Climate, Conflict Management Styles, and Socio-Emotional Skills on Secondary School Student
A8	Ferrer-Cascales et al. (2019)	Effectiveness of the TEI Program for Bullying and Cyberbullying Reduction and School Climate Improvement
A9	Shinde et al. (2020)	A multicomponent secondary school health promotion intervention and adolescent health: An extension of the SEHER cluster randomised controlled trial in Bihar, India
A10	Bonell et al. (2019)	Examining intervention mechanisms of action using mediation analysis within a randomised trial of a whole-school health intervention
A11	Santos et al. (2021)	Efeitos de um treinamento de habilidades sociais sobre o clima escolar

Caracterização e qualidade metodológica dos estudos

Nesta seção, descrevem-se os participantes, tipos de escolas, dados dos participantes/escolas quanto ao Grupo Experimental (GE) e Controle (GC), idiomas, país dos estudos, delineamento, características das intervenções, bem como avaliação da qualidade metodológica. Em relação à quantidade de participantes, todos estudos incluíram adolescentes e apenas um incluiu professores das escolas (A6). O estudo que apresentou maior número de participantes foi A9 com 15.232, seguido de 7.000 (A3), 6.667 (A5), 5.539 (A1), 2.057 (A8), 1.334 (A6), sendo 1.240 estudantes e 94 professores, 561 (A7), 132 (A2), 105 (A4) e 21 (A11). O estudo A10 não apresentou número definido de participantes, que se constitui por estudantes adolescentes e funcionários, mas sim o número de escolas participantes, totalizando 40.

No GE, a quantidade de participantes foi de 2.854 (A1), 132 (A2), 3.320 (A5), 843 (A6), sendo 778 estudantes e 65 professores, 264 (A7), 987 (A8), 11 (A11). Dois artigos apresentaram a quantidade de escolas no GE: 74 (A9) e 40 (A10); dois não apresentaram a quantidade de participantes nem de escolas em GE (A3, A4). Em relação ao GC, apenas um artigo (A2) não descreveu o número de participantes e/ou de escolas e três não identificaram a quantidade de participantes e nem de escolas (A3, A4, A10). Os demais apresentaram as seguintes quantidades: 2.685 (A1), 3.347 (A5), 481 (A6) sendo 452 estudantes e 29 professores, 297 (A7), 1097 (A8), 10 (A11); uma escola (A9).

Quanto às características sociodemográficas dos participantes, alguns estudos definiram a idade média (A1, A3, A6), sendo elas 13,7 (A1), 12,8 (A3) e 13,7 (A6). O estudo A6 não mencionou a idade dos professores participantes. Os demais estudos (A2, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11) definiram a faixa de idade: 12 a 17 (A2), 11 a 14 (A4), 11 a 15 (A5), 11 a 17 (A7), 11 a 16 (A8), 13 a 15 (A9), 11 a 12 (A10) e 14 a 16 (A11). Quanto à escolaridade dos participantes, três estudos contemplaram estudantes do nono ano letivo (A1, A9, A11), dois da sétima a oitava séries (A2, A4), dois do ensino médio (A3, A4), três de escola secundária - que corresponde a uma etapa do ensino fundamental e uma etapa do ensino médio brasileiro, abrangendo estudantes dos 12 aos 16 anos (A6, A7, A8) e um do sétimo ano (A10). O artigo A5 não apresentou a escolaridade dos participantes. A maioria das intervenções (A1, A2, A3, A7, A9, A10, A11) contemplou escolas públicas, enquanto as demais (A4, A5, A6, A8) não especificaram o tipo de rede de ensino, se públicas ou privadas.

Acerca dos países dos estudos, três foram realizados na Espanha (A6, A7, A8); dois na Índia (A1, A9); um em Portugal (A2); dois na Inglaterra (A5, A10); um nos Estados Unidos da América (A3); um no Canadá (A4); um no Brasil (A11). Nove estudos foram publicados em Língua Inglesa (A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10), um em Espanhol (A6) e um em Língua Portuguesa (A11).

No que diz respeito ao delineamento dos artigos, dez estudos (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11) enquadraram-se como pesquisas quantitativas e um (A4) como abordagem mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos. Quanto aos cortes temporais, dez estudos (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11) apresentam um caráter longitudinal. Quatro (A2, A6, A7, A8) são classificados como quase-experimentais, abordando intervenções específicas, e três (A5, A9, A10) como ensaios clínicos randomizados.

Quanto às características das intervenções, serão apresentados objetivo, duração, avaliações, perda de participantes e limitações. O artigo A1 (*Strengthening Evidence base on school-based interventions for promoting adolescent health program - SEHER*) teve por objetivo avaliar os efeitos de mediação do clima escolar na saúde mental. Foi aplicada por professores treinados em sala de aula e avaliada em três momentos: T1 (antes da intervenção), T3 (oito meses após a intervenção) e 17 meses após a intervenção (*follow-up*). Os autores não detalharam a perda de participantes. Quanto às limitações, muitos estudantes das escolas participantes eram infrequentes ou abandonaram a escola no período do estudo.

O artigo A2 (*Student and Family Office*) teve por objetivo a promoção da mediação de conflito entre os pares. Foi aplicada em alunos do ensino secundário, no âmbito da sala de aula, semanalmente, em 14 sessões por turmas, em nove aulas de cada ano letivo, entre setembro de 2012 a março de 2015. Os funcionários e os pais supervisionavam os alunos mediadores. Foram realizadas duas avaliações, no início (T1) e no segundo ano (T2). Não há descrição de perda de participantes. Quanto às limitações, os autores apontaram que o fato de não ter grupo controle afetou os resultados.

O artigo A3 (*Positive Action*) teve por objetivo a prevenção de fatores de risco e aumento dos fatores de proteção em adolescentes nos níveis individual, escolar, familiar e comunitário. Foi aplicada entre os anos de 2011 e 2015, em 13 escolas, com avaliação em três tempos (T1, T2 e T3). Não consta a perda de participantes. Quanto às limitações, os participantes preencheram as avaliações *on-line*, e suas respostas podem ter sido

afetadas pela presença de seus colegas no momento de responder. Além disso, é possível que o estilo de mediação tenha afetado o impacto da intervenção, pois os participantes aprenderam o conteúdo com diferentes professores (mediadores). Por fim, um mesmo grupo de participantes teve mais de um professor como mediador, o que pode ter influenciado nos resultados da intervenção, segundo a percepção dos autores.

O artigo A4 (*Fourth R*), articulado ao currículo escolar, teve por objetivo promover bem-estar mental e desenvolver a identidade cultural para adolescentes indígenas das Primeiras Nações Métis e Inuit (FNMI). Foi ministrada no nível de sala de aula (semanal), por professores (coordenadores), que ofereciam suporte aos alunos treinados (mentores). Teve duração de três anos e foi avaliada anualmente em três tempos (T1, T2 e T3). De T1 para T2, houve a perda de 15 participantes; de T2 e T3, a perda de 34 participantes. A limitação do estudo está relacionada ao tamanho da amostra, dentro da qual apenas 7% dos participantes eram Métis ou Inuit (grupos indígenas reconhecidos no Canadá), uma vez que participaram outros adolescentes devido à intervenção ser articulada ao currículo escolar. Tal dado não permitiu observar o impacto de uma abordagem focada nas Primeiras Nações com outros grupos FNMI - é uma sigla que engloba coletivamente as Primeiras Nações (*First Nations*), Métis e Inuit.

O artigo A5 (*Learning Together*) teve por objetivo a redução do *bullying*, agressão e promoção de saúde e bem-estar dos estudantes de escolas secundárias inglesas, com foco em práticas restaurativas. Foi aplicada em sala de aula por professores previamente treinados. A prática restaurativa primária (hora do círculo) foi usada pelos professores para prevenir o mau comportamento, e a prática restaurativa secundária (conferências restaurativas), para lidar com o mau comportamento grave. Houve avaliação inicial (T1), em 12 meses (T2) e em 36 meses (T3). Constatou-se a perda de participantes a cada novo tempo, em T2 e T3, mas os autores não apresentaram justificativa. A principal limitação foi relacionada à avaliação de apenas um mediador do clima escolar (sentimento de pertencimento dos alunos na escola).

O artigo A6 (*Ayuda entre Iguales*) teve por objetivo melhorar o clima escolar e reduzir o *bullying*. Foi aplicado em alunos e professores, com conteúdo que enfatizou a relação com a escola (contexto macro) e com a aula (contexto micro). A avaliação foi realizada em três tempos: pré-teste (T1), média (T2) e pós-teste (T3). Não houve justificativa sobre a causa da perda de participantes. As limitações descritas foram a falta de

um estudo longitudinal para a verificação da eficácia do programa a longo prazo e a avaliação unicamente subjetiva dos resultados baseada na percepção dos alunos e corpo docente da escola.

O artigo A7 (*Formación en Habilidades Comunicativas y Emocionales - FHACE Upl*) teve por objetivo realizar treinamento em comunicação, habilidades socioemocionais, solução de conflitos, utilizando estilo colaborativo e habilidades de mediação para reduzir a violência escolar e melhorar o clima escolar. Constituiu-se de dois *workshops*, durante tutorias (uma hora na semana): o primeiro foi um treinamento de habilidades socioemocionais e um estilo de gestão colaborativa para as turmas do ensino secundário; o segundo, um treinamento de mediação entre pares para todos os voluntários no programa de mediação. A intervenção aconteceu entre 2018 e 2019, com avaliações em outubro de 2018 (T1) e abril de 2019 (T2). Houve a perda de 51 participantes. As limitações do estudo foram a aplicação de instrumentos de autorrelato, uma vez que pode introduzir viés de resposta, como o desejo de apresentar uma imagem socialmente desejável, comprometendo a validade interna dos dados. Outra limitação refere-se à ausência de informações dos professores, o que limitou a perspectiva externa sobre as mudanças comportamentais e socioemocionais dos participantes, prejudicando a triangulação de informações e a robustez das conclusões sobre os efeitos da intervenção (Avivar-Cáceres et al., 2022).

O artigo A8 (*Tutoría Entre Iguales*) teve por objetivo a realização de uma tutoria entre pares orientada para a prevenção de violência escolar e *cyberbullying*, destinada a estudantes da escola secundária, no âmbito da sala de aula. Foi aplicada por professores treinados, durante os anos de 2015 e 2016, com avaliações realizadas em setembro de 2015 (T1) e julho de 2016 (T2). Houve a perda de 332 participantes. As principais limitações referem-se à aplicação de instrumentos de autorrelato, com a produção de um viés social, e avaliação em apenas dois tempos.

O artigo A9 (*SEHER*) teve como objetivo promover o crescimento pessoal, relações positivas e responsáveis, além de trabalhar aspectos que envolvem gênero, sexualidade, uso de substâncias e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Foi realizada em 74 escolas, no nível de sala de aula, mediada por professores treinados, com duração de 16 sessões (uma hora cada). As avaliações ocorreram em três tempos: em oito meses (T1), 17 meses (T2) e em dois anos (T3). Em relação à perda de participantes, houve a desistência de

uma escola, que se tornou grupo controle. A principal limitação foi relacionada à ausência de intervenção com os professores, agentes fundamentais no contexto da escola e do clima escolar.

O artigo A10 (*Learning Together*) teve por objetivo trabalhar o relacionamento entre funcionários e estudantes (sem e em conflito com a lei), sentimento de pertencimento do estudante na comunidade escolar, comprometimento do aluno com a aprendizagem e participação do estudante na escola. Foi realizada em 40 escolas e mediada por professores durante o período de três anos. As avaliações foram realizadas no início (T1), em 25 meses (T2) e em 36 meses (T3). As escolas localizadas em bairros de maior vulnerabilidade social estão entre o grupo de maior desistência, sem descrição desse número. Quanto às limitações, a primeira refere-se à avaliação do envolvimento dos estudantes com colegas que vivem em conflito com a lei, para a qual os autores utilizaram uma medida de um único item do Programa de Desenvolvimento dos Jovens. A segunda limitação está relacionada à utilização de uma escala nova para análise do clima organizacional da escola e de amostras muito pequenas. Assim, segundo os autores, o uso desses instrumentos pode ter limitado a capacidade de avaliar se o contato do aluno com colegas em conflito com a lei e se o clima organizacional relatado pela equipe agiram como mediadores potenciais dos efeitos da intervenção sobre a saúde do aluno.

O artigo A11, que avaliou uma intervenção sem uma denominação específica, teve por objetivo trabalhar o treino de habilidade sociais em adolescentes e os impactos do clima escolar. Foi aplicada por professores, em dez sessões, uma vez por semana, com duração de 50 minutos cada, no contraturno escolar. Não há informações sobre a desistência dos estudantes. As limitações estão relacionadas à aplicação da intervenção apenas com os estudantes e à ausência de *follow-up* em três e seis meses. A partir da explanação da caracterização e qualidade metodológica dos estudos, a Tabela 2 apresenta a avaliação dessa qualidade com base em 11 critérios adaptados de Downs e Black (1998), indicando os estudos que cumpriram cada item.

É possível perceber que apenas seis estudos cumprem todos os critérios previstos, enquanto os demais não contemplam determinados itens, como aspectos éticos, apresentação de intervalo entre os testes pré e pós-intervenção, duração da intervenção, resultados comparativos entre GE e GC e limitações das pesquisas. Na próxima seção, serão delineados os principais instrumentos utilizados para avaliar o clima escolar.

Descrição dos instrumentos

Este estudo buscou identificar os instrumentos que avaliavam diretamente o constructo de clima escolar. Quatro estudos (A1, A5, A9, A10) utilizaram o instrumento *Beyond Blue School Climate Questionnaire*

Tabela 2.

Avaliação dos Critérios Metodológicos (Downs & Black, 1998)

Itens	Artigos
O objetivo da pesquisa estava claramente definido?	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11
O estudo apresentava procedimentos éticos?	A1, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11
As características da amostra foram descritas?	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11
A duração da intervenção foi apresentada?	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A11
Apresentou metodologia/diretrizes/princípios da intervenção?	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11
Descreveu o intervalo entre pré e pós-teste quando aplicado?	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A11
Foram utilizados instrumentos validados?	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11
Houve apresentação de resultados comparando grupo experimental e grupo controle?	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A11
Descreveu o valor de probabilidade associado para os resultados esperados?	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11
Incluiu discussão dos resultados sobre implicações práticas e/ou benefícios para pesquisas futuras?	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11
Incluiu as limitações do estudo?	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10

composto por 28 itens, dividido em quatro subescalas: relacionamento entre funcionários e alunos, sentimento de pertencimento do aluno na comunidade escolar, comprometimento do aluno com a aprendizagem e participação do aluno na escola. Contudo, o A5 utilizou apenas uma subescala das quatro avaliadas pelo instrumento. O estudo A2 utilizou o instrumento *School climate assessment* composto de 51 itens, dividido em cinco dimensões que avaliam a violência, ambiente de aprendizagem, interação, coesão e recursos.

O estudo A6 mensurou o construto por meio do *Questionário para avaliação do clima escolar* composto por 33 questões para os professores e 31 para os estudantes, divididas em dois níveis, em relação à escola (macro) e à sala de aula (micro). O estudo A7 utilizou o instrumento *School assets for positive adolescent development from the perspective of the student body* composto por 30 itens, que avalia o clima escolar, laços de amizade, clareza de normas e valores, empoderamento e oportunidades positivas.

O artigo A8 utilizou quatro de dez escalas do instrumento *Clima Escolar*: satisfação com a escola, sensação de pertencimento, cooperação, comunicação entre família e escola. Por fim, o artigo A11 utilizou o instrumento *Delaware School Climate Survey-Student* composto por 28 itens que avaliam seis fatores: relação professor-aluno, relação entre alunos, segurança na escola, equidade e clareza das regras, engajamento escolar e *bullying* em toda escola. Já os artigos A3 e A4 não apresentaram nenhum instrumento de avaliação direta do clima escolar.

A maioria dos estudos avaliou o clima de forma direta e também utilizou outros instrumentos de avaliação indireta do clima escolar, a partir das subescalas e/ou dimensões, como *bullying*, violências, agressões, conflitos, vitimizações, sintomas internalizantes e externalizantes, bem-estar emocional, social e psicológico, satisfação com a vida, identidade, vida sexual e reprodutiva, uso de substâncias e habilidades sociais. Na próxima seção, constam as variáveis associadas ao clima escolar, juntamente com os principais resultados identificados nos estudos.

Variáveis relacionadas ao clima escolar e principais resultados dos estudos

A maioria dos artigos (A1, A2, A6, A7, A8, A9, A10, A11) utilizou a dimensão do clima escolar como uma variável de análise. Em dois estudos (A3, A4), o clima escolar não foi uma variável de investigação, mas os pesquisadores analisaram se as intervenções geraram um impacto indireto no clima escolar. Por fim, um

estudo (A5) avaliou uma dimensão do clima escolar, caracterizada como pertencimento à escola.

Os principais resultados dos estudos demonstram diferentes impactos no clima escolar. Em A1, os pesquisadores concluíram que o clima escolar, com relações de apoio e envolvimento com professores e colegas, sentimento de pertencimento e participação ativa, representou um efeito direto na redução de sintomas depressivos, experiências de *bullying* e perpetração da violência. Em A2, os autores apresentam diferenças significativas na percepção de problemas de conduta, como indisciplina, furto, roubo e vandalismo. Além disso, houve diminuição na percepção de comportamentos problemáticos e agressivos (agressão reativa); diminuição no assédio, coerção, intimidação e agressividade; diminuição significativa em vitimização aberta e vitimização aberta reativa. Os participantes mostraram bons níveis de apoio de amigos e familiares, bem como percepção de clima escolar positivo.

Os resultados de A3 demonstraram melhorias significativas na autoestima e redução dos aborrecimentos escolares. A intervenção reforça a autoestima do adolescente e impacta positivamente na percepção do clima escolar. Já em A4, houve melhoria na saúde mental e identidade cultural do grupo intervenção, e os pesquisadores relacionaram os benefícios da intervenção com algumas dimensões investigadas no clima escolar, como a melhora nas relações interpessoais, habilidades de enfrentamentos, resolução de conflitos e maior conectividade cultural.

Em A5, houve a redução na vitimização por *bullying* e perpetração de agressão; contudo, o fator mediador do pertencimento esteve associado com aquelas escolas que já apresentavam maior engajamento. Os autores sugerem relação entre os resultados da pesquisa e a dimensão do clima escolar denominada senso de pertencimento. Em A6, os autores observaram que a percepção dos conflitos foi diferente nas duas escolas participantes do estudo. Além disso, houve o aumento de denúncias de agressões verbais; e o programa foi valorizado por alunos e professores. Os resultados indicam eficácia do programa em melhorar o clima escolar.

A partir das análises de A7, houve um forte efeito do programa na redução da violência escolar, além de um efeito moderado em melhorar o clima escolar, estilo colaborativo e escuta ativa. Em A8, houve a redução do *bullying* e do *cyberbullying*, além da eficácia do programa em melhorar fatores do clima escolar, como satisfação com a escola, sentimento de pertencimento, cooperação e comunicação positiva entre família e escola. O

estudo A9 apontou que a intervenção, quando bem conduzida, resulta em benefícios para o clima escolar, além de redução de sintomas depressivos e menor incidência de *bullying* e violência.

Os resultados de A10 demonstraram que a intervenção teve efeitos significativos sobre potenciais mediadores (medidas de autorrelato dos estudantes participantes sobre clima escolar e envolvimento com outros colegas em conflito com a lei). No acompanhamento final de 36 meses, os participantes apresentaram uma percepção mais positiva do clima escolar. Além disso, relataram menor contato com colegas em conflito com a lei nos dois acompanhamentos, de 24 e 36 meses, mas um pouco abaixo da significância neste último. Por fim, em A11, houve associações positivas entre os fatores das habilidades sociais e as dimensões do clima escolar. Assim, quanto mais seguros os alunos se sentiam na escola, melhor foi o nível de autocontrole.

Discussão

O estudo analisou as principais características, a qualidade metodológica e os efeitos produzidos em intervenções para a promoção do clima escolar positivo. Esta revisão discute os principais resultados, considerando que alguns já eram esperados devido aos critérios de inclusão, como o foco em adolescentes e/ou membros da comunidade escolar, e o uso de delineamentos longitudinais (quantitativos e/ou mistos, incluindo estudos piloto, de viabilidade, quase-experimentais e/ou randomizados). Quanto à caracterização dos estudos, observou-se que apenas um contemplou, além de estudantes, professores na intervenção. O clima escolar é um construto que compreende diferentes percepções de estudantes, professores, gestores, pais/responsáveis e funcionários, seja em relação à instituição de ensino ou a espaços específicos, como na sala de aula (Moro, 2020). Ainda que a seleção dos participantes apresente relação com o enfoque investigativo (Moro, 2020), é importante desenvolver intervenções na perspectiva de “toda a escola”, considerando a própria conceitualização de clima escolar.

Quanto ao tipo de escola, todos os artigos que apresentaram a instituição de ensino eram de caráter público, abrangendo tanto o ensino fundamental quanto o médio. Esse fato pode ter implicações significativas na interpretação dos resultados, uma vez que escolas públicas podem apresentar desafios e particularidades distintos em comparação com escolas privadas, como recursos financeiros limitados e maior diversidade

socioeconômica, o que pode impactar diretamente no desempenho e motivação dos estudantes, por exemplo (Feijó & França, 2021). Ainda nesse viés, supõe-se que as escolas públicas, de forma geral, têm maior aceitação em relação à inserção de pesquisadores com o foco em contribuições para a comunidade escolar. No entanto, tais informações evidenciam a importância de realizar intervenções também em escolas privadas.

Ao examinar a distribuição geográfica dos estudos, observou-se que os países com maior concentração de pesquisas foram a Espanha, seguida da Índia e Inglaterra. Essa predominância de intervenções nesses países pode ser atribuída a diferentes fatores, como interesse acadêmico, disponibilidade de financiamento para pesquisa, ou mesmo desafios específicos relacionados ao estudo do clima escolar (Gómez & Gaymard, 2017; Melendez-Torres et al., 2021; Singla et al., 2021). No Brasil, apenas um estudo foi selecionado (Santos et al., 2021), embora haja um avanço de pesquisas sobre o clima escolar no país. Tais resultados não permitem concluir a inexistência de intervenções, mas apontam para a possibilidade de que não estão sendo devidamente avaliadas, o que ainda é incipiente no Brasil (Durgante & Dell’Aglia, 2018). Além disso, há a restrição de publicações em formato aberto/gratuito de estudos, tido como critério de inclusão nesta revisão. Assim, é necessário que outras intervenções com mesmo foco sejam avaliadas segundo critérios científicos e com ênfase na publicação dos estudos de intervenções em formato aberto, o que possibilita o desenvolvimento de novos programas com base nesses estudos já realizados.

Ainda nessa perspectiva, quanto às características das intervenções, observou-se que a maioria não fornece uma análise detalhada dos encontros e/ou sessões. Algumas justificam essa lacuna devido ao custo da intervenção (comercialização de manuais ou da própria intervenção) e às restrições quanto ao número de páginas permitido em artigos científicos (Shinde et al., 2020; Singla et al., 2021). No entanto, essa falta de detalhamento pode ser considerada uma deficiência de dados, uma vez que uma descrição mais abrangente é necessária para a replicação bem-sucedida dessas intervenções em outros contextos escolares.

Em relação à qualidade metodológica das intervenções, utilizando os critérios adaptados por Downs e Black (1998), apenas seis artigos (A1, A4, A5, A7, A8, A9) satisfazem os 11 critérios estabelecidos. Definem os objetivos e o escopo do estudo e, ainda, apresentam a avaliação em, pelo menos, dois tempos, com o propósito de determinar sua eficácia e efetividade. Ainda

que a literatura aponte que intervenções que cumprem com todos os critérios têm maior probabilidade de sucesso, nesta análise metodológica, observou-se que nem todas as intervenções foram avaliadas seguindo esses pressupostos (*United Nations Development Programme* [UNDP], 2009).

As intervenções apresentaram uma duração mínima de dez encontros ou se estenderam por vários meses, tendo, na maioria dos casos, avaliação em três momentos distintos. Com base em uma análise de revisão centrada na avaliação do *bullying*, uma dimensão do clima escolar, observou-se que o tempo médio de programas de intervenção para o clima escolar positivo é de um a dois meses, entre seis e 10 encontros (Silva et al., 2015). Assim sendo, observa-se que os estudos analisados contemplam um tempo adequado de duração, o que garante maior potencial de sucesso, fato este que deve ser considerado no delineamento de uma intervenção.

Apenas dois estudos (A3 e A4) não utilizaram instrumentos de avaliação direta do clima escolar. Todos os instrumentos utilizados foram validados ou adaptados para o público investigado (adolescentes e/ou professores) e adotaram escalas de autorrelato, com estilo de resposta do tipo *likert*, variando de um a cinco pontos. Recomenda-se que, em avaliações de intervenção, pesquisadores utilizem instrumentos adaptados e validados para a população específica (adolescentes, professores, funcionários da escola), a fim de possibilitar a realização de comparações rigorosas e obter uma medida confiável, consistente e adaptada às particularidades do fenômeno (Herrera-Lopez et al., 2017). Os autores dos estudos apontaram o uso de instrumentos de autorrelato como uma das limitações dos estudos. Avaliações utilizando instrumentos de autorrelato são, de fato, uma limitação psicométrica, pois as distorções produzidas, em virtude do enviesamento de respostas, constituem uma ameaça à objetividade e à validade das medidas (Almiro, 2017). Dessa forma, com o intuito de diminuir os vieses, o uso de métodos mistos, que combinam técnicas qualitativas e quantitativas, são relevantes, pois a interação entre eles fornece melhores possibilidades analíticas (Paranhos et al., 2016).

Entender o conceito de clima escolar e as mudanças desse campo de estudo ao longo do tempo é fundamental para o delineamento de uma intervenção no ambiente escolar. Analisando os estudos, constatou-se que seis (A1, A2, A3, A4, A8, A11) descrevem uma definição a partir das dimensões: qualidade do ensino e aprendizagem; relações entre membros da comunidade, como comportamento respeitoso e qualidade das

interações; segurança física, social e emocional, como sentimento de pertencimento à escola, ambiente participativo/democrático, normas, valores, objetivos e justiça das regras da escola; ambiente da instituição, como melhoria da infraestrutura.

A partir de uma análise dos estudos, observou-se que nove (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A11) avaliaram diretamente o clima escolar, utilizando instrumentos específicos, enquanto dois (A3, A10) mensuraram os resultados das intervenções no clima, a partir de uma análise indireta, utilizando instrumentos, como perfil de sucesso escolar e análise de vitimização por *bullying*. Apesar dos desafios em avaliar o clima escolar, observa-se que esse construto possibilita ao pesquisador maior conhecimento da instituição onde o estudo será desenvolvido e, principalmente, das mudanças individuais e coletivas, ao longo do tempo, das pessoas que interagem nesse microcontexto.

Nos estudos que avaliaram diretamente o clima escolar, os resultados revelam redução dos sintomas depressivos (A1), de envolvimento em *bullying* (A1, A8) e de situações de violência (A2, A7, A8); aumento nos casos de denúncia de agressão e percepção de clima escolar mais positivo (A6); melhora na saúde do adolescente (A9) e nas habilidades sociais (A11); percepção positiva do clima escolar (A10). De fato, outros estudos revelam que o clima escolar positivo está diretamente relacionado à sensação de bem-estar (Lester & Coss, 2015), à prevenção de violência escolar, como práticas de *bullying* (Wang et al., 2014), à saúde mental de estudantes (Stiles & Gudiño, 2018) e à aprendizagem cooperativa e ambiente respeitoso (Thapa et al., 2013). Portanto, os estudos justificam a importância de desenvolver intervenções com foco na melhoria do clima escolar, de forma que impactem diretamente nos resultados emocionais, sociais e acadêmicos dos estudantes (Berkowitz et al., 2017). Esse pode ser o motivo pelo qual pesquisadores têm contemplado o clima escolar em programas de intervenção com diferentes focos, como prevenção da violência escolar, redução de agressividade, promoção de saúde mental e de bem-estar na escola.

Considerações finais

Este estudo analisou as principais características, a qualidade metodológica e os efeitos produzidos em intervenções para a promoção do clima escolar positivo. A maioria dos estudos foi realizada em países de língua inglesa, predominando abordagens quantitativas e/ou mistas, com a maioria utilizando um

delineamento longitudinal. Além disso, alguns estudos foram classificados como quase-experimentais ou ensaios clínicos randomizados. As intervenções tiveram como objetivo promover o clima escolar, por meio de treinamentos em habilidades socioemocionais, mediação de conflitos entre pares e prevenção de *bullying*, utilizando diversas escalas. Os estudos revelaram efeitos positivos, como melhorias no relacionamento entre estudantes e funcionários, redução de sintomas depressivos, diminuição do *bullying* e promoção de um ambiente escolar positivo.

A revisão apresenta avanços no direcionamento de futuras pesquisas sobre a implementação de estratégias focadas na promoção de um clima escolar positivo, o que se torna cada vez mais necessário em termos de investimentos e políticas públicas no Brasil. Aponta para características das intervenções, do público-alvo, dos contextos de implementação e dos instrumentos utilizados para avaliação das intervenções, além dos efeitos detectados nas intervenções. Questões de ordem prática são discutidas quanto às potenciais variáveis a serem trabalhadas nas intervenções, bem como mediadores nos processos, ou mecanismos de mudanças identificados para a promoção de melhora no clima escolar. A revisão apresentou características das intervenções como os participantes, os instrumentos, a duração, o local e os aplicadores, além da apresentação dos grupos experimental e controle (quando aplicável), dos principais resultados e das limitações dos estudos. No entanto, uma limitação importante de tal revisão foi a ausência da descrição detalhada dos encontros, o que dificulta a reaplicação das intervenções. Essa lacuna pode ser abordada em estudos futuros.

Referências

- Almiro, P. A. (2017). Uma nota sobre a Desejabilidade Social e o Enviesamento de Respostas. *Avaliação Psicológica*, 16(3), 253-386. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1603.ed>
- *Avivar-Cáceres, S., Prado-Gascó, V., & Parra-Camacho, D. (2022). Effectiveness of the FHaCE Up! Program on School Violence, School Climate, Conflict Management Styles, and Socio-Emotional Skills on Secondary School Students. *Sustainability*, 14(24), 17013. <https://doi.org/10.3390/su142417013>
- Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, g., As-tor, R. A., Pitner, R., & Benbenishty, R. (2017). *School climate*. Oxford Research Encyclopedia of
- Education: Oxford University Press USA. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.89>
- *Bonell, C., Allen, E., Opondo, C., Warren, E., Elbourne, D. R., Sturgess, J., Bevilacqua, L., McGowan, J., Mathiot, A., & Viner, R. M. (2019). Examining intervention mechanisms of action using mediation analysis within a randomised trial of a whole-school health intervention. *J Epidemiol Community Health*, 73(5), 455-464. <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2018-211443>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*. Teacher College Record. 111(1), 180-213. <http://dx.doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Costa, A. B., Fontanari, A. M., Zoltowski, A. P. (2022). Como escrever um artigo de revisão sistemática: um guia atualizado. In M. I. C. Sampaio., A. A. Z. P. Sabadini & S. H. Koller. (Org.), *Produção Científica: um Guia Prático* (pp. 130-165). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- *Crooks, C. V., Exner-Cortens, D., Burm, S., Lapointe, A., & Chiodo, D. (2017). Two years of relationship-focused mentoring for First Nations, Métis, and Inuit adolescents: Promoting positive mental health. *The journal of primary prevention*, 38, 87-104. <https://doi.org/10.1007/s10935-016-0457-0>
- Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17, 21-32. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Durgante, H., & Dell'Aglio, D. D. (2018). Critérios metodológicos para a avaliação de programas de intervenção em Psicologia. *Avaliação Psicológica*, 17(1), 155-162. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1701.15.13986>
- Downs, S. H., & Black, N. (1998). The feasibility of creating a checklist for the assessment of the methodological quality both of randomised and non-randomised studies of health care interventions. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 52(6), 377-384. <https://doi.org/10.1136/jech.52.6.377>
- Feijó, J. R., & França, J. M. S. D. (2021). Diferencial de desempenho entre jovens das escolas públicas e privadas. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, 51,

- 373-408. <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/171074?gathStatIcon=true>
- *Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for Bullying and Cyberbullying Reduction and School Climate Improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(3), 256–271. <https://doi.org/10.1037/spq0000064>
- Galvão, T. F., Pansani, T. S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335-342. <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>
- *Gómez, S. A., & Gaymard, S. (2017). La Percepción del Clima Escolar en dos Institutos de Educación Secundaria durante la puesta en marcha de un Programa de Ayuda entre Iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(33), 509-540. <https://hal.science/hal-03662580/>
- *Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2019). Preventing and reducing school violence: development of a Student and Family Office—a pilot study. *Educational Psychology in Practice*, 35(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1532875>
- Herrera-Lopez, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Lester, L., & Coss, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-Being*, 5(9), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>
- *Melendez-Torres, G. J., Warren, E., Viner, R., Allen, E., & Bonell, C. (2021). Moderated mediation analyses to assess intervention mechanisms for impacts on victimisation, psycho-social problems and mental wellbeing: Evidence from the INCLUSIVE realist randomized trial. *Social Science & Medicine*, 279, 113984. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.113984>
- Moro, A. (2020). *A Avaliação do Clima Escolar no Brasil: Construção, Testagem e Validação de Questionários Avaliativos*. Curitiba: Appris.
- Moro, A., Morais, A. de., Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2018). Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. *Revista de Educação Pública*, 27(64), 67-90. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3733>
- Moro, A., Vinha, T. P., & Morais, A. D. (2019). Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 312-334. <https://doi.org/10.1590/198053146151>
- Paranhos, R., Filho, D. B. F., Rocha, E. C., Júnior, J. A. S., & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18(42), 384-411. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004221>
- *Santos, G. G. B dos., Soares, A. B., & Bastos, R. V. (2021). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais sobre o clima escolar. *Psicologia: teoria e prática*, 23(2), 1-22. <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/13553>
- *Singla, D. R., Shinde, S., Patton, G., & Patel, V. (2021). The mediating effect of school climate on adolescent mental health: Findings from a randomized controlled trial of a school-wide intervention. *Journal of Adolescent Health*, 69(1), 90-99. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.030>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., Pereira, B. O., & Cecilio, S. (2015). Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do bullying escolar. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 17(3), 189-199. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n3p189-199>
- *Shinde, S., Weiss, H. A., Khandeparkar, P., Pereira, B., Sharma, A., Gupta, R., Ross, D. A., Patton, G., & Patel, V. (2020). A multicomponent secondary school health promotion intervention and adolescent health: an extension of the SEHER cluster randomised controlled trial in Bihar, India. *PLoS medicine*, 17(2), e1003021. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003021>

- Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, 8(1), 102-106. <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>
- Stiles, A. A., & Gudiño, O. G. (2018). Examining bidirectional associations between school engagement and mental health for youth in child welfare. *School Mental Health*, 10 (4), 372-385. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9248-5>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & D'Alessandro, A. G. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- United Nations Development Programme - UNDP. (2009). *Handbook on planning, monitoring and evaluating for development results*. New York, NY: A. K. Office Supplies.
- Villaverde, A. B., López, C. M., & Seijo, J. C. T. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros de prácticas exitosas en participación familiar: percepciones de alumnos y profesores. *Bordón: Revista de pedagogía*, 75(2), 87-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9006190>
- Vinha, T. P., Moro, A. & Morais, A de. (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: FE/UNICAMP. <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=79559>
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360-377. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>.
- World Health Organization - WHO. (2013). *Adolescent health*. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- *Wu, Q., Guo, S., Evans, C. B., Smokowski, P. R., Bacallao, M., & Stalker, K. C. (2019). Modeling ecological risk, health promotion, and prevention program effects for rural adolescents. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 10(1), 35-68. <https://doi.org/10.1086/701970>
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

Nota dos autores:

Agradecimento a concessão da bolsa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à primeira autora e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo apoio financeiro.

Sobre os autores:

Ana Claudia Pinto da Silva é Professora substituta no Departamento de Psicologia da UFSM e doutoranda em Psicologia (UFSM com bolsa CAPES). Mestre em Psicologia (UFSM) e especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental. Graduada em Psicologia (UFN) e em Educação Profissional (PEG/UFSM). Desenvolve pesquisas e extensões sobre desenvolvimento adolescente, psicologia escolar e clima escolar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2777-6023>

E-mail: anaclaudiaps14@hotmail.com

Grazielli Fernandes é Técnica em Assuntos Educacionais da UFSC. Mestra e Doutora em Educação (Unilasalle).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3545-403X>

E-mail: graziellifernandes@gmail.com

João Pedro Guidalli Braga é Graduando em Psicologia pela UFSM.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7556-1450>

E-mail: joao.braga@acad.ufsm.br

Pâmela Schultz Danzmann é Psicóloga clínica e mestranda em Psicologia pela UFSM (bolsa CAPES). Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental e graduada em Psicologia (UFN). Dedicar-se a pesquisa e projeto de extensão voltados para adolescentes do campo, psicologia escolar e clima escolar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1438-4856>

E-mail: pamelapsicologia10@gmail.com

Helen Bedinoto Durgante é Doutora em Psicologia (UFRGS), Docente no de Psicologia (UFPel). Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Intervenções em Prevenção e Promoção de Saúde (CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2044-6865>

E-mail: helen.durgante@ufpel.edu.br

Naiana Dapieve Patias é Doutora em Psicologia (UFRGS), Docente no Departamento de Psicologia da UFSM. Coordenadora do Núcleo de estudo e pesquisa em desenvolvimento humano: família e escola (NEDEFE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9285-9602>

E-mail: naiana.patias@ufsm.br

Contato com os autores:

Ana Claudia Pinto da Silva
Rua Lucidio Gontan, 876, apto 201, Nossa Senhora do Rosário
Santa Maria, RS, Brasil
CEP: 97010-290