

Associação entre práticas educativas do professor e comportamentos de crianças pré-escolares e escolares¹

Alessandra T. Bolsoni-Silva²

Orcid: 0000-0001-8091-9583

Fernanda A. Pizeta³

Orcid: 0000-0002-9864-1054

Sonia Regina Loureiro⁴

Orcid: 0000-0001-9423-2897

Resumo

Problemas de comportamento e habilidades sociais são variáveis inversamente relacionadas e podem ser influenciadas pelas práticas educativas dos professores. Verifica-se carência de estudos que avaliem tais variáveis simultaneamente, diferenciando tipos de problemas de comportamento: internalizantes, externalizantes e com comorbidade de internalizantes e externalizantes. Objetivou-se verificar as associações entre as práticas educativas dos professores (positivas e negativas) e comportamentos (habilidades sociais e problemas de comportamento) de crianças pré-escolares e escolares, distribuídas em grupos de crianças com problemas internalizantes (G-Inter), externalizantes (G-Exter) e com problemas internalizantes e externalizantes combinados (G-Inter+Exter), comparados a grupos não clínicos pareados para tais problemas. Buscou-se, ainda, identificar, por meio de análises uni e multivariadas, como as variáveis de interesse se associaram aos problemas comportamentais das crianças. Adotou-se um delineamento transversal, correlacional. Foram participantes professores de 262 crianças distribuídas em grupos diferenciados por tipos de problemas de comportamento e seus pares sem problemas, tendo por critério o *Teacher's Report Form* (TRF). Os professores responderam sobre práticas educativas e comportamentos infantis. Os dados foram tratados por análises de correlações e associações uni e multivariadas ($p < 0,05$). Verificou-se a associação entre práticas positivas, variáveis contextuais e habilidades sociais infantis, bem como associações positivas de práticas negativas e problemas de comportamento. Para os três grupos estudados, as habilidades sociais foram associadas negativamente a problemas de comportamento e, para os grupos

1- Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências de Bauru, Departamento de Psicologia. Bauru, SP, Brasil. Contato: bolsoni.silva@unesp.br

3- Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. Contato: fepizeta@gmail.com

4- Universidade de São Paulo – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento. Ribeirão Preto, SP, Brasil. Contato: srlourei@fmrp.usp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282904por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



G-Exter e G-Inter+Exter, as práticas educativas também o foram. Tais dados colaboram na identificação de fatores de risco e de proteção para problemas específicos, instrumentando intervenções voltadas para crianças e professores.

Palavras-chave

Interação professor-aluno – Habilidades sociais – Problemas de comportamento.

Association Between Teacher Educational Practices and Behaviors of Preschool and School-Aged Children

Abstract

Behavior problems and social skills are inversely related variables and can be influenced by teachers' educational practices. There is a lack of studies that simultaneously evaluate these variables, distinguishing types of behavior problems: internalizing, externalizing, and those with comorbidity of both internalizing and externalizing problems. The objective was to examine the associations between teachers' educational practices (positive and negative) and behaviors (social skills and behavior problems) of preschool and school-aged children, divided into groups of children with internalizing problems (G-Inter), externalizing problems (G-Exter), and combined internalizing and externalizing problems (G-Inter+Exter), compared to matched non-clinical groups for these problems. Furthermore, we sought to identify, through univariate and multivariate analyses, how the variables of interest were associated with the children's behavioral problems. A cross-sectional, correlational design was adopted. Participants included teachers of 262 children, distributed into groups differentiated by types of behavior problems and their non-problematic peers, using the Teacher's Report Form (TRF) as the criterion. Teachers responded about educational practices and children's behaviors. The data were processed using correlation analyses and univariate and multivariate associations ($p < 0.05$). It was found that positive practices, contextual variables, and children's social skills were associated, as well as positive associations between negative practices and behavior problems. For all three groups studied, social skills were negatively associated with behavior problems, and for the G-Exter and G-Inter+Exter groups, educational practices were also associated. These findings contribute to identifying risk and protective factors for specific problems, informing interventions aimed at children and teachers.

Keywords

Teacher-student interaction – Social skills – Behavior problems.

Introdução

A escola configura-se como um ambiente importante de desenvolvimento e socialização das crianças por promover a aprendizagem acadêmica e favorecer a competência social, embora nem todas as crianças tenham sucesso no que diz respeito a essas aquisições.

Considera-se que os comportamentos infantis são multideterminados, sejam as dificuldades de aprendizagem ou as habilidades sociais (Costa; Fleith, 2019), as quais são influenciadas por variáveis sociodemográficas das crianças, como sexo e escolaridade, e dos familiares, tais como escolaridade, renda e idade (Ameen; Alarape; Adewole, 2019). A relação direta entre problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem está bem estabelecida (Zhang *et al.*, 2019), sendo consensual que essas variáveis são inversamente proporcionais às habilidades sociais das crianças (Fernandes *et al.*, 2018). Crianças com histórico de pobre desempenho acadêmico apresentam baixa expectativa sobre a sua realização e o progresso acadêmico (Fernandes *et al.*, 2018). Por outro lado, a presença de riscos combinados tem sido associada a mais desfechos negativos do ponto de vista do desenvolvimento infantil como relatado no estudo longitudinal prospectivo conduzido por Roskam (2018) com pré-escolares encaminhados para atendimento clínico por dificuldades comportamentais avaliadas por pais.

Considerando-se estudos de revisão acerca de variáveis relacionadas ao bom desempenho acadêmico, verifica-se que os desfechos mais positivos ocorrem em crianças com mais autorregulação, mais envolvimento com a aprendizagem (Costa; Fleith, 2019; Festas *et al.*, 2018), menos problemas de comportamento (Festas *et al.*, 2018) e que convivem com práticas educativas mais positivas dos pais, tal como o monitoramento das atividades escolares (Gasparotto *et al.*, 2018).

No contexto escolar outra variável relevante a ser considerada é a forma como os professores interagem com os alunos, como uma condição que interfere em seus comportamentos Roskam (2018). As práticas educativas do professor podem ser positivas ou negativas, envolvendo as interações com os alunos em contextos de comunicação, afeto e estabelecimento de limites (Bolsoni-Silva; Marturano; Loureiro, 2018), sendo que, a depender da qualidade e frequência com que ocorrem tais práticas, elas podem promover ou dificultar o desenvolvimento das crianças.

Por sua vez, recursos das crianças se associam à menor probabilidade de problemas de comportamento, como destacado por Hernández *et al.* (2018), com base em um estudo observacional que abordou a expressividade emocional na escola e os relatos de professores sobre índices de dificuldades sociais e desajuste das crianças, ao final do ano letivo do jardim de infância. A partir da identificação de problemas de comportamento dos tipos internalizantes e externalizantes, verificaram o papel da expressividade emocional na externalização e internalização. Constataram que a expressividade emocional positiva foi associada a menos conflitos na interação professor-aluno e ainda, se relacionou com menos comportamentos externalizantes e menos sintomas depressivos e de ansiedade. Tais dados mostram a influência bidirecional dos comportamentos de crianças e professores, o que segundo Roskam (2018) está amplamente reconhecida na literatura.



Com base em um estudo de metanálise, Smith e Sheridan (2019) verificaram que quando o professor é capaz de estimular a participação dos pais nas atividades escolares, bem como utilizam de práticas positivas de comunicação, planejamento colaborativo e estratégias de resolução de problemas, ocorre maior desenvolvimento socioemocional, comportamental e acadêmico dos alunos. Benbenishty *et al.* (2016) conduziram uma investigação a partir de dois bancos de dados (*California Healthy Kids Survey – CHKS; California Department of Education*), com o objetivo de verificar inter-relações entre o clima escolar, violência escolar e desempenho escolar, tendo constatado que para melhorar o desempenho escolar é imprescindível reduzir a violência e melhorar o clima escolar. O clima positivo em sala de aula e a estimulação para o aprender mostrou relação com as práticas educativas do professor, as quais têm sido pouco investigadas (Garcia *et al.*, 2016; Santiago *et al.*, 2016).

Quanto ao que diz respeito a práticas positivas, Roksa *et al.* (2017) também verificaram que a habilidade do professor de dar instruções claras e organizadas esteve fortemente associada com a motivação acadêmica do aluno, com o tempo de estudo e com a participação em sala de aula. Adicionalmente, Fernandes *et al.* (2018) constataram que a percepção de apoio social dos professores direcionado aos alunos e as habilidades sociais, enquanto recursos dos alunos, impactaram positivamente no desempenho escolar deles, demonstrando que as práticas positivas relativas a oferecer suporte e atenção maximizaram o desempenho acadêmico.

Gallo *et al.* (2022) verificaram, com uma amostra de 703 estudantes de ensino fundamental e 33 professores, com base em relatos de alunos sobre suas percepções acerca dos relacionamentos professor-aluno e do desempenho em matemática e linguagem, bidirecionalidade entre práticas de ensino positivas dos professores e resultados positivos quanto ao desempenho dos alunos. Discutiram, então, a relevância do encorajamento de metas tanto para alunos, que apresentavam problemas de comportamento externalizantes como para os que apresentavam comportamentos internalizantes, dado que os primeiros tendiam a perturbarem a sala e, os segundos, a serem socialmente aversivos.

Jia, Mikami e Normand (2021) desenvolveram um estudo transversal com uma amostra de 213 crianças de 6 a 11 anos, com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) tendo investigado práticas educativas de pais e de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento. Verificaram associação de internalização e externalização com habilidades sociais pobres e, adicionalmente, verificaram que a qualidade positiva da interação professor-aluno reduziu as associações entre o comportamento internalizante e os baixos escores de habilidades sociais infantis. Os autores discutiram, contudo, que o delineamento transversal não permitiu estabelecer uma relação causal entre tais variáveis.

Mitchison *et al.* (2020) desenvolveram um estudo com o objetivo de avaliar as relações entre problemas de comportamento externalizantes e a desregulação emocional em pré-escolares, utilizando como informantes pais e professores que responderam a questionários clínicos. Relataram uma forte associação entre desregulação emocional e sintomas de Transtorno Desafiador Opositivo (TOD) e problemas de conduta concomitantes, identificando ainda que tais dificuldades foram mais frequentes em meninos.

Ainda, quanto a problemas externalizantes e as interações com os professores, destaca-se o estudo longitudinal, com crianças de 4 a 12 anos, de Husby *et al.* (2023), conduzido com duas amostras robustas da Noruega e dos EUA, países com diferentes sistemas educacionais. O estudo verificou que o aumento de problemas de comportamento relatados pelos pais foi preditor do aumento do conflito professor-aluno, em ambos os países, enquanto os problemas de comportamento relatados pelos professores foram preditores do aumento do conflito aluno-professor na Noruega de forma mais forte do que nos EUA. Discutiram que tais associações mostraram-se estáveis da pré-escola até a infância média, reiterando uma associação recíproca e bidirecional entre o relacionamento conflituoso aluno-professor e problemas de comportamento.

Analisando-se a literatura verifica-se que diversos estudos têm demonstrado o papel de práticas positivas específicas do professor para promover o bom desenvolvimento acadêmico e comportamental dos alunos: oferecer suporte, importar-se, preocupar-se com o aluno, demonstrar que acredita no potencial do aluno (Coelho; Dell'aglio, 2018); oferecer suporte e estimular o envolvimento do aluno nas tarefas acadêmicas; expressar afeto (Coelho; Dell'aglio, 2018); comunicar-se (Benbenishty *et al.*, 2016); ser afetivo e definir limites ou regras de maneira positiva (Roskam, 2018). No entanto, ainda que os professores se empenhem em utilizar práticas positivas nas suas interações com os alunos (Fernandes *et al.*, 2018), é frequente também o relato de dificuldades para lidar com a desobediência e agressividade dos alunos, valendo-se de imposição, castigos e sanções (Bolsoni-Silva *et al.*, 2018), ameaças, brigas, repreensões e retirada de privilégios (Bolsoni-Silva *et al.*, 2018), especialmente para meninos e crianças com problemas de comportamento.

Verifica-se também que as práticas educativas dos professores e o comportamento infantil têm sido estudados frequentemente, de modo exclusivo, com foco no comportamento do professor ou do aluno, sendo que poucas investigações têm abordado as associações tanto das práticas educativas positivas quanto negativas dos professores, em concomitância com os comportamentos dos estudantes, considerando dificuldades comportamentais, recursos e habilidades. Além disso, até onde pôde alcançar a presente revisão, não se identificou estudos que abordassem as práticas educativas dos professores em associação com os tipos específicos de problemas de comportamento das crianças, a saber problemas internalizantes, externalizantes e combinados.

O presente estudo se insere nessas lacunas ao se propor a estudar as práticas educativas positivas e negativas dos professores em associação com os comportamentos infantis, relativos às habilidades sociais e às queixas de problemas de comportamento. Assim, objetivou-se verificar as associações entre as variáveis práticas educativas dos professores (positivas e negativas) e comportamentos (habilidades sociais e problemas de comportamento) de crianças pré-escolares e escolares, de ambos os sexos, distribuídas em grupos de crianças com problemas internalizantes (G-Inter), externalizantes (G-Exter) e com problemas internalizantes e externalizantes combinados (G-Inter+Exter), comparados a grupos não clínicos pareados para tais problemas. Buscou-se, ainda, identificar, por meio de análises uni e multivariadas, como as variáveis de interesse relacionadas às práticas educativas de professores se associam aos problemas de comportamento das crianças.



Método

Adotou-se no estudo um delineamento quantitativo, transversal e de associação, com análises uni e multivariadas, a partir de variáveis de interesse, considerando grupos clínicos e não clínicos pareados, com controle de viés relativo a sexo e escolaridade das crianças incluídas.

Aspectos éticos

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade em que foi desenvolvido. É parte de um projeto maior com o título *Avaliando e promovendo interações sociais positivas e prevenindo problemas de comportamento* (CAAE no. 34642314.4.0000.5398). A participação das crianças e dos professores ocorreu após consentimento formal, sendo que as crianças identificadas com problemas internalizantes, externalizantes ou combinados avaliados pelo *Teacher's Report Form* (TRF - Inventários de Comportamentos da Infância e Adolescência, de Achenbach; Rescorla, 2001) foram encaminhadas para atendimento psicológico, quando seus familiares manifestaram interesse. Nas escolas foram entregues materiais informativos e conduzidas palestras e intervenções de acordo com o interesse das instituições participantes.

Participantes

Participaram do estudo 142 professores de 262 crianças. A partir das avaliações dos professores, com base no *Teacher's Report Form* (TRF; Achenbach; Rescorla, 2001), as crianças foram distribuídas em três grupos: Grupo Inter (G-Inter com amostra total de 42 crianças, sendo 21 casos clínicos, definidos pela presença apenas de problemas internalizantes, e 21 não clínicos pareados em relação ao sexo e escolaridade); Grupo Exter (G-Exter com amostra total de 112 crianças, sendo 56 casos clínicos, compostos por crianças com presença apenas de problemas externalizantes, e 56 não clínicos pareados quanto ao sexo e escolaridade) e Grupo Inter e Exter (G-Inter+Exter com amostra total de 108 crianças, sendo 54 casos clínicos, estabelecidos a partir da presença de problemas internalizantes e externalizantes concomitantemente, e 54 crianças incluídas no grupo não clínico, pareadas de acordo com o sexo e escolaridade). As crianças com problemas de internalização apresentavam comportamentos característicos de ansiedade, depressão e complicações somáticas, enquanto as que pontuaram na escala de externalização apresentavam comportamentos de hiperatividade, oposição e agressividade, tal como previsto pela avaliação do *Teacher's Report Form* (TRF; Achenbach; Rescorla, 2001). As características dos professores e crianças incluídos encontram-se descritas a seguir, para cada grupo.

Características dos professores

Com relação aos professores, verificou-se que a grande maioria era do sexo feminino (G-Inter – 97,6%; G-Exter – 92%; e G-Inter+Exter – 91,7%), com idade média de menos de 40 anos (sendo a média de G-Inter e G-Exter de 39 anos e a média de idade dos professores de G-Inter+Exter de 37 anos) e que trabalhavam em média em duas turmas

e dois períodos (G-Inter – 64,3%; G-Exter – 66,1%; e G-Inter+Exter – 66,7%). Quanto ao tempo de serviço, verificou-se que a grande maioria referiu ter mais de dois anos de experiência (G-Inter – 95,4%; G-Exter – 88,4%; e G-Inter+Exter – 89,8%), concentrando-se entre 11 e 20 anos (G-Inter – 40,5%; G-Exter – 41%; e G-Inter+Exter – 49%). O grau de instrução para a maioria foi o ensino superior (G-Inter – 97,6%; G-Exter – 96,4%; e G-Inter+Exter – 95,4%) e a renda familiar variou de dois a mais de sete salários-mínimos, com média de cinco salários-mínimos para todos os grupos, correspondente à Classe C (Fonte: FGV-Social, 2018, disponível em <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>). Os professores referiram conhecer as crianças avaliadas moderadamente bem (G-Inter – 76,2%; G-Exter – 65,6%; e G-Inter+Exter – 65,7%) ou muito bem (G-Inter – 11,9%; G-Exter – 15,2%; e G-Inter+Exter – 22,2%).

Características das crianças

Quanto ao perfil das crianças, destaca-se média de idade de 6,5 anos (DP = 2,3) em G-Inter, de 6,9 (DP = 2,5) para G-Exter e de 6 anos (DP = 2,3) em G-Inter+Exter, sendo os grupos compostos por pré-escolares (G-Inter – 9; G-Exter – 21; e G-Inter+exter – 20) e escolares (G-Inter – 12; G-Exter – 35; e G-Inter+exter – 34). No G-Inter há oito meninos (dois pré-escolar; 6 escolar) e 13 meninas (7 pré-escolar; 6 escolar); no G-Exter são 44 meninos (16 pré-escolar; 28 escolar) e 12 meninas (5 pré-escolar; 7 escolar); e no G-Inter+Exter há 47 meninos (17 pré-escolar; 30 escolar) e sete meninas (3 pré-escolar; 4 escolar).

Percurso amostral

Os participantes do presente estudo foram identificados a partir de uma amostra de conveniência de 142 professores que avaliaram 262 crianças consideradas com problemas de comportamento e distribuídas nos grupos G-Inter; G-Exter; e G-Inter+exter; bem como 131 crianças que não apresentavam problemas de comportamento de acordo com a avaliação dos professores, de forma a comporem os grupos não clínicos pareados com cada um dos casos dos grupos clínicos, considerando o sexo e a escolaridade das crianças, a fim de diminuir vieses de confundimento relativos a tais variáveis.

Instrumentos

Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Professores (RE-HSE-Pr) (Bolsoni-Silva *et al.*, 2018): instrumento que avalia as habilidades sociais educativas dos professores a partir de uma entrevista semi-estruturada que avalia a frequência e a diversidade de práticas educativas positivas, variáveis contextuais, práticas educativas negativas, queixas de problemas de comportamento e habilidades sociais infantis. O instrumento possui nove perguntas guia em que o(a) professor(a) é convidado(a) a falar sobre os comportamentos na interação com seu(ua) aluno(a). O instrumento permite agrupar os dados em três classes: comunicação (práticas positivas: conversa, faz perguntas), afeto (práticas positivas: faz coisas que gosta, expressa carinho) e limites (práticas negativas: expressa sentimento negativo, expressa opinião, estabelece limites, faz coisas que não gosta,



identifica erro). Análises psicométricas identificaram boas qualidades do instrumento na identificação de práticas positivas e negativas, tendo o instrumento diferenciado crianças com e sem problemas de comportamento e estabelecido pela análise de Curva ROC pontos de corte a partir do TRF, instrumento também utilizado para análise convergente. No presente estudo, foram utilizados os escores totais e as classificações do RE-HSE-Pr.

Teacher's Report Form (TRF - Inventários de Comportamentos da Infância e Adolescência), de Achenbach e Rescorla (2001) para pré-escolares e escolares: investiga, pelo relato de professores, a frequência de 113 respostas to tipo *likert* indicativas de problemas de comportamento, permitindo a identificação de escores clínicos, limítrofes e não clínicos para problemas internalizantes, externalizantes e totais (Achenbach; Rescorla, 2001). Para a presente pesquisa, foram utilizadas as normas do software ASEBA, uma vez que o TRF está em processo de validação no Brasil. Bordin *et al.* (2013) afirmam que o instrumento é considerado padrão ouro para a avaliação de problemas de comportamento e é um dos mais utilizados no mundo, com excelentes propriedades psicométricas.

Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Professores (QRSH-Pr) (Bolsoni-Silva; Loureiro, 2020): avalia a frequência de 23 respostas em uma escala do tipo *likert* de comportamentos de habilidades sociais. O instrumento, com alfa total de 0,944, discriminou crianças com e sem problemas de comportamento. O instrumento possui três fatores, a saber: (a) Fator 1 – Sociabilidade e Expressividade Emocional (14 itens); (b) Fator 2 – Iniciativa Social (5 itens); (c) Fator 3 – Busca de Apoio (4 itens), com bons indicadores psicométricos. O QRSH-Pr apresenta ponto de corte para o escore total, considerando o TRF como padrão ouro em estudo de Curva ROC, sendo o escore igual ou inferior a 30 indicador de déficit de habilidades sociais. Foram utilizados para o presente estudo os escores do QRSH-Pr, enquanto variável contínua, bem como sua classificação, de forma categorial.

Questionário sociodemográfico: contemplando dados sociodemográficas das crianças e professores, que foram utilizados na composição e descrição dos grupos de crianças no que refere à escolaridade e sexo. Quanto à renda familiar, considerou-se a informação relativa ao número de salários-mínimos, os quais foram categorizados em classes socioeconômicas de acordo com o proposto pelo órgão oficial FGV Social (2018). As informações obtidas com este questionário permitiram descrever o perfil de cada grupo, apresentado em participantes.

Procedimentos de coleta de dados

Após a aprovação da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior paulista, realizou-se os contatos com as Escolas de Educação Infantil (EMEI) e de Ensino Fundamental (EMEF), sendo apresentados os objetivos do presente trabalho para a diretora, coordenadora pedagógica e professores que, ao aceitarem participar, assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As EMEIs e EMEFs foram selecionadas considerando toda a extensão da cidade de forma que foram coletados dados em escolas periféricas e centrais, e buscou-se colher dados com o mesmo número de EMEIs e EMEFs por bairros, de forma a fortalecer cuidados de amostragem.

Foram solicitados aos professores de EMEIs e EMEFs que indicassem duas crianças, da sala sob sua responsabilidade, uma que considerassem ter problemas de comportamento e outra sem problemas de comportamento. Foi solicitado o consentimento dos familiares

das crianças indicadas, após o qual os professores responderam aos instrumentos previstos. Foi garantido que cada professor avaliasse o mesmo número de crianças com e sem problemas, sendo a coleta conduzida face-a-face com um entrevistador da equipe de pesquisa, treinado para esta tarefa.

Procedimento de tratamento e análise de dados

A sequência de tabulação de dados foi: (a) lançamento dos dados no *Software ASEBA* para codificar os comportamentos das crianças a partir do TRF; (b) organização dos participantes em grupos de acordo com ter ou não problema de comportamento, sendo incluídas em G-Inter as crianças com problemas apenas internalizantes, em G-Exter as com problemas apenas externalizantes e em G-Inter+Exter as com problemas internalizante e externalizante combinados; (c) organização do grupo não clínico garantindo o controle de vies em relação à escolaridade e ao sexo das crianças incluídas como grupos clínicos; (d) tabulação dos instrumentos RE-HSE-Pr e QRSH-Pr, conforme instruções próprias; (e) análise da normalidade da amostra (Teste *Kolgoromov-Smirnov*), atestando o uso de métodos não paramétricos; (f) análise de correlações em cada grupo (Teste de *Spearman*); (h) análises de regressão logísticas binárias multivariadas (método *Stepwise Backward*), conduzidas com variáveis identificadas a partir das correlações e das análises logísticas binárias univariadas em cada subgrupo, sendo verificada a adequabilidade das variáveis quanto à colinearidade (Tolerância e VIF), considerado o limite de variáveis a partir do tamanho da amostra e foi evitada a redundância. Adotou-se para as análises o nível de significância de 5% e identificou-se as correlações como: fraca (0-0,25), moderada (0,26-0,50), forte (0,51-0,75), ou muito forte ($>0,75$) (Maroco (2014).

Resultados

A seção de resultados foi organizada de acordo as análises conduzidas e grupos identificados, a saber: Grupo Internalização (G-Inter), Grupo Externalização (G-Exter) e Grupo Internalização e Externalização combinados (G-Inter+Exter).

As correlações entre as variáveis de interesse nos três grupos, que foram conduzidas separadamente para crianças com problema (grupo clínico) e sem problemas pareados (grupo não clínico), identificaram relações positivas entre variáveis relativas às crianças, mensuradas por diferentes instrumentos (problemas de comportamento e habilidades sociais), bem como relação significativa e direta entre problemas de comportamento e queixas comportamentais para o grupo clínico G-Inter ($\rho = 0,532$) e não clínicos (G-Inter – $\rho = 0,690$; G-Exter – $\rho = 0,397$; e G-Inter+Exter – $\rho = 0,424$).

Verificou-se ainda correlações significativas entre habilidades sociais dos professores e das crianças, para grupos clínicos (G-Inter – $\rho = 0,602$; G-Exter – $\rho = 0,284$; e G-Inter+Exter – $\rho = 0,397$), bem como entre práticas positivas e as direcionadas para situações diversas e acadêmica e para variáveis contextuais para grupos clínicos (G-Inter – $\rho = 0,672$; G-Exter – $\rho = 0,520$; e G-Inter+Exter – $\rho = 0,444$) e não clínicos (G-Exter – $\rho = 0,513$; e G-Inter+Exter – $\rho = 0,605$).

Quanto às práticas negativas, foram identificadas relações significativas diretas com queixas de comportamento avaliado pelo RE-HSE-Pr para os grupos clínicos (G-Exter – $\rho = 0,512$; e G-Inter+Exter – $\rho = 0,451$) e não clínicos (G-Exter – $\rho = 0,492$; e G-Inter+Exter – $\rho = 0,473$) e problemas de comportamento avaliado pelo TRF para não clínicos (G-Inter – $\rho = 0,525$).

As Tabelas 1 e 2 apresentam, respectivamente, as análises univariadas e multivariadas na regressão binária, sendo apresentados apenas os modelos de análise univariada com significância e os modelos finais das análises multivariadas.

Tabela 1 – Análise univariada (regressão logística binária) tendo por variável dependente a presença ou não de problemas internalizantes exclusivamente (G-Inter), problemas externalizantes exclusivamente (G-Exter) e combinados (G-Inter+Exter)

Presença de problemas internalizantes – G-Inter (n=42)						
	B	Exp(B)	p	95% CI	R ² Cox & Snell	R ² Nagelkerke
Total Negativo (Categórico)*	-1,96	0,140	0,023	0,026-0,764	0,14	0,19
Queixas comportamentais - Total - RE-HSE-Pr (Categórico)*	-2,36	0,094	0,001	0,022-0,398	0,25	0,34
Habilidades sociais - Total QRSB (Categórico)*	-3,28	0,038	0,003	0,004-0,334	0,30	0,40
Presença de problemas externalizantes – G-Exter (n=112)						
Queixas comportamentais -Total - RE-HSE-Pr (Escore)*	0,194	1,214	< 0,001	1,123-1,311	0,26	0,34
Queixas comportamentais -Total - RE-HSE-Pr (Categoria)	-2,234	0,107	< 0,001	0,041-0,278	0,21	0,28
Prática Negativa - Total - RE-HSE-Pr (Escore)*	0,407	1,503	< 0,001	1,217-1,855	0,17	0,23
Prática Negativa - Total - RE-HSE-Pr (Categórico)	-1,741	0,175	< 0,001	0,074-0,416	0,15	0,20
Prática Positiva - situações diversas e acadêmicas - RE-HSE-Pr (Escore)	-0,193	0,824	0,047	0,681-0,997	0,04	0,05
Prática Positiva - situações diversas e acadêmicas - RE-HSE-Pr1 (Categórico)	-1,466	0,231	0,015	0,071-0,753	0,06	0,08
Contexto Comunicação - RE-HSE-Pr (Escore)*	-0,325	0,722	0,042	0,528-0,988	0,04	0,05
Contexto Afeto - RE-HSE-Pr (Escore)*	0,239	0,592	0,049	0,351-0,998	0,04	0,05
Habilidades sociais - QRSB (Escores) - F1*	-0,296	0,744	< 0,001	0,662-0,836	0,32	0,42
Habilidades sociais - QRSB (Escores) - F2	-0,227	0,797	0,007	0,677-0,939	0,07	0,09
Habilidades sociais - Total - QRSB (Escores)*	-0,145	0,865	< 0,001	0,811-0,924	0,22	0,30
Habilidades sociais – Total - QRSB (Categórico)	-1,812	0,163	0,001	0,056-0,474	0,11	0,15
Presença de problemas internalizantes + externalizantes – G-Inter+Exter (n=108)						
Queixas comportamentais – Total -RE-HSE-Pr (Categoria) ¹	-1,823	0,161	< 0,001	0,06-0,41	0,15	0,20
Prática Negativa Total - RE-HSE-Pr (Escore)	0,263	1,300	0,002	1,09-1,55	0,10	0,13
Prática Negativa Total - RE-HSE-Pr (Categórico)	-1,327	0,265	0,002	0,12-0,61	0,09	0,12
Prática Positiva Total – RE-HSE-Pr (Escore)*	0,118	1,125	0,034	1,01-1,25	0,04	0,06
Habilidades sociais - Comunicação - RE-HSE-Pr (Escore)	-0,519	0,595	0,001	0,442-0,800	0,12	0,17
Habilidades sociais Total QRSB (Escore) - F1	-0,401	0,670	< 0,001	0,58-0,77	0,53	0,71
Habilidades sociais - Total QRSB (Escore) - F2	-0,492	0,611	< 0,001	0,51-0,74	0,32	0,42
Habilidades sociais - Total QRSB (Escore) - F3	-0,332	0,718	0,003	0,59-0,88	0,11	0,14
Habilidades sociais - Total - QRSB (Categórico)*	-3,129	0,044	< 0,001	0,02-0,12	0,36	0,48

* Variáveis que entraram no modelo multivariado.

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 1 encontram-se as análises univariadas considerando a configuração dos grupos com base na presença de problemas internalizantes exclusivos, externalizantes exclusivos ou combinados internalizantes e externalizantes como variáveis dependentes. Em G-Inter identificou-se como associados a esses problemas o total negativo (soma de práticas negativas e problemas de comportamento), queixas comportamentais e habilidade sociais. As análises de regressão univariadas para o G-Exter demonstraram que os problemas de comportamento externalizantes foram associados a déficit de prática positiva (comunicação, situações diversas e acadêmicas e afeto), excesso de prática negativa e excesso de queixas comportamentais relatadas. E no G-Inter+Exter verificou-se que se associaram a problemas combinados às práticas positivas (total e comunicação), práticas negativas, queixas comportamentais e habilidades sociais.

Tabela 2 – Análise multivariada com o conjunto final de variáveis incluídas (regressão logística binária) tendo por variável dependente a presença ou não de problemas internalizantes exclusivamente (G-Inter), problemas externalizantes exclusivamente (G-Exter) e combinados (G-Inter+Exter)

Presença de problemas internalizantes – G-Inter (n=42)						
	B	Exp(B)	<i>p</i>	95% CI	R ² Cox & Snell	R ² Nagelkerke
Habilidades sociais - Total QRSH (Categórico)	-3,283	0,038	0,003	0,004-0,334	0,30	0,41
Presença de problemas externalizantes – G-Exter (n=112)						
	B	Exp(B)	<i>p</i>	95% CI	R ² Cox & Snell	R ² Nagelkerke
Prática Negativa Total - RE-HSE-Pr (Escore)	0,316	1,371	0,006	1,094-1,718	0,37	0,49
Habilidades sociais - QRSH-Pr (Escore) - F1	-0,259	0,772	0,001	0,690-0,864		
Presença de problemas internalizantes e externalizantes – G-Inter+Exter (n=108)						
	B	Exp(B)	<i>p</i>	95% CI	R ² Cox & Snell	R ² Nagelkerke
Prática Negativa Total - RE-HSE-Pr (Escore)	1,135	0,321	0,036	7,23-61,59	0,39	0,51
Habilidades sociais - Total QRSH (Categórico)	-3,050	21,114	< 0,001	0,11-0,93		

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as variáveis independentes, destacaram-se a presença de habilidades sociais (variável categórica) para menos problemas internalizantes em G-Inter (com variância entre 30 e 41%), variável que também compôs o conjunto final de variáveis para o G-Inter+Exter na presença de práticas negativas. Para o grupo com problemas combinados, a presença de escores maiores de práticas educativas negativas e menos habilidades sociais se associaram a mais problemas internalizantes e externalizantes (variância entre 37 e 49%). Quanto ao G-Exter, o conjunto final de variáveis evidenciou que mais práticas

negativas na presença de menores escores de habilidades sociais estiveram associadas à presença de problemas externalizantes (variância entre 39 e 51%).

Discussão

A presente investigação buscou verificar as associações entre as variáveis práticas educativas dos professores (positivas e negativas) e comportamentos (habilidades sociais e problemas de comportamento) de crianças de ambos os sexos, pré-escolares e escolares, comparando grupos de crianças diferenciados pelos tipos de dificuldades comportamentais a grupos sem dificuldades comportamentais/grupo não clínico, com base na avaliação dos professores.

Os resultados demonstraram que as habilidades sociais infantis, em baixa frequência, se associaram à presença de problemas de comportamento internalizantes, externalizantes e combinados, o que está de acordo com estudos prévios (Elias; Amaral, 2016; Fernandes *et al.*, 2018; Jia; Mikami; Normand, 2021; Mitchison *et al.*, 2020). A expressividade emocional, como avaliada por Hernández *et al.* (2018), se assemelha às habilidades sociais estudadas nesta pesquisa, sendo que os dados do presente estudo reiteram os achados do estudo citado ao demonstrar a associação entre habilidades sociais e a presença de indicadores de internalização e externalização em crianças pré-escolares e escolares. Desse modo, pondera-se que intervenções que promovam habilidades sociais infantis tenderão a auxiliar na redução de problemas de comportamento, sejam os internalizantes, externalizantes ou os problemas combinados.

Outro ponto relevante diz respeito à identificação de associações entre práticas positivas, variáveis contextuais e habilidades sociais, bem como práticas negativas e problemas de comportamento, nos grupos exclusivamente com problemas externalizante e com problemas combinados. No G-Inter+Exter as práticas negativas, adicionalmente, foram associadas negativamente às habilidades sociais infantis, mostrando uma possível influência também para os casos com maior gravidade dos problemas de comportamento. As práticas positivas e negativas também foram identificadas como associadas a problemas de comportamento nas análises uni e/ou multivariadas nestes dois grupos, demonstrando a relevância de intervenções junto aos professores, de forma a favorecer a aprendizagem de práticas educativas positivas, com a diminuição da necessidade de uso das práticas negativas.

Os estudos de Fernandes *et al.* (2018) e de Goodwin e Long (2023) ainda que não tenham investigado as mesmas práticas educativas de professores também verificaram o papel de tais interações positivas (apoio social e responsividade cultural, respectivamente) para a redução de dificuldades acadêmicas (Fernandes *et al.*, 2018) e dos problemas de comportamento (Goodwin; Long, 2023). Deste modo, considera-se a relevância de estimular os professores a usarem tais habilidades sociais educativas com as crianças com maior dificuldade interpessoal e acadêmica, de forma a incentivar o aluno, direcionar o estudo e oferecer suporte.

Quanto aos comportamentos associados a práticas positivas, que são identificados na literatura e que se assemelham às práticas educativas abordadas neste estudo, podem ser mencionados: elogiar (Bolsoni-Silva *et al.*, 2018), cumprimentar (Bolsoni-Silva *et al.*, 2018), brincar/jogar, (Bolsoni-Silva *et al.*, 2018), sorrir/demonstrar afeto (Coelho; Dell'aglio,

2018), oferecer suporte, incentivar o potencial do aluno, incentivar a realização de tarefas (Benbenishty *et al.*, 2016; Coelho; Dell'aglio, 2018; Fernandes *et al.*, 2018; Squassoni; Matsukura; Panúncio-Pinto, 2016); encorajar metas (Gallo *et al.*, 2022); comunicar-se (Benbenishty *et al.*, 2016); definir limites ou regras de maneira positiva (Roskam, 2018); dar instruções claras (Roskam, 2018) e mostrar responsividade às inclusões culturais (Goodwin; Long, 2023).

A identificação precoce de problemas comportamentais pode auxiliar na promoção de intervenções que possam minimizar desfechos negativos (Galán *et al.*, 2020), especialmente quando há riscos combinados, como por exemplo na presença de problemas internalizantes e externalizantes combinados, ou pela ocorrência em mais de um ambiente, como na família e na escola (Roskam, 2018).

Analisando-se os três grupos clínicos específicos verificou-se que as habilidades sociais infantis e as práticas educativas positivas e negativas dos professores tiveram conjuntamente associação significativa com os problemas comportamentais nos grupos com problemas externalizantes e combinados, e que a ausência de habilidades sociais infantis foi associada a problemas de comportamento internalizante. Este último, por sua vez, foi o menos relatado pelos professores, se comparado aos problemas externalizantes ou combinados, como encontrado no estudo de Goodwin e Long (2023).

Pode-se supor que, para as crianças com problemas internalizantes, conduzir intervenções em habilidades sociais infantis, independente do ambiente em que ocorram, poderia ser suficiente para melhorar suas dificuldades, uma vez que as práticas positivas e negativas dos professores parecem não ter concorrido para tais dificuldades. Nesse racional, pode ser que as crianças se tornando mais habilidosas os professores reajam mais positivamente a elas, sem treino direto quanto às suas práticas. Fazer a intervenção com essas crianças pode aumentar a adesão e o alcance da intervenção, além de beneficiá-las em outros contextos de desenvolvimento.

Para as crianças dos grupos com problemas externalizantes ou combinados, todavia, faz-se necessário a partir dos dados analisados no presente estudo que estratégias de intervenção para desenvolvimento de habilidades sociais infantis estejam associadas a ações que promovam práticas educativas positivas pelos professores, reduzindo o uso de práticas negativas. Tal combinado de intervenções se mostraria, assim, mais efetivo quando da preocupação com a saúde mental infantil.

Ainda que não se tenha tido, neste estudo, o foco na dificuldade de aprendizagem, sabe-se da sua relação direta com problemas de comportamento e indireta com habilidades sociais (Costa; Fleith, 2019; Festas *et al.*, 2018) e, deste modo, acredita-se que ao identificar variáveis críticas para a ocorrência e manutenção de problemas de comportamento, no campo das habilidades sociais e de práticas educativas, e intervir nesta direção, pode-se auxiliar também no repertório acadêmico das crianças. Tal hipótese se sustenta considerando achados da literatura como, por exemplo, o estudo de Smith e Sheridan (2019), que identificaram que as práticas positivas do professor, planejamento e resolução de problemas melhorou o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos alunos. Destaca-se, desse modo, a bidirecionalidade na interação professor-aluno também verificada por outros pesquisadores (Gallo *et al.*, 2022; Hernández *et al.*, 2018; Husby *et*



al., 2023). Os resultados destes estudos sugerem uma relação bidirecional dos conflitos entre professores e alunos e a presença de queixas de problemas comportamentais e de práticas negativas (Gallo *et al.*, 2022; Hernández *et al.*, 2018; Husby *et al.*, 2023) o que favorece prejuízo ao desenvolvimento infantil (Husby *et al.*, 2023).

Faz-se necessário destacar que a escola não é o único ambiente responsável por promover o desenvolvimento social e acadêmico da criança. Sabe-se do papel das práticas parentais (Fuentes-Balderrama *et al.*, 2020) e também da importância de monitoramento das atividades escolares pelos familiares (Gasparotto *et al.*, 2018). Entretanto as interações estabelecidas entre o professor e a família auxiliam no desenvolvimento do educando (Smith; Sheridan, 2019) e deve ser parte de sua atuação profissional.

O presente estudo, em discussão com dados da literatura, aponta assim que as interações professor-aluno podem tanto colaborar na promoção de habilidades sociais dos alunos (Goodwin; Long, 2023; Smith; Sheridan, 2019), como podem influenciar problemas comportamentais (Benbenishty *et al.*, 2016). Destaca-se ainda que o incentivo do clima positivo em sala de aula e o incentivo para aprender passa pelo repertório de práticas positivas do professor, o qual, segundo alguns pesquisadores (Garcia *et al.*, 2016; Santiago *et al.*, 2016), também tem sido pouco estudado.

Os comportamentos que mais incomodam os professores são desobediência e agressividade dos alunos (Araujo; Sperb, 2009), os quais estão presentes nos G-Exter e G-Inter+Exte e, frente a essas manifestações, os professores costumam valer-se de imposição, castigos e sanções (Araujo; Sperb, 2009), ameaças, brigas, chamar a direção da escola, punir/retirar privilégios (Bolsoni-Silva *et al.*, 2018), o que foi também demonstrado neste estudo. Acredita-se que os professores no estabelecimento de limites (Bolsoni-Silva *et al.*, 2018) tendem a usar de práticas positivas, mas quando não obtêm a obediência solicitada recorrem às práticas negativas, o que parece acontecer no caso das crianças de G-Exter e G-Inter+Exter, o que inadvertidamente maximiza a ocorrência de tais comportamentos problema. Destaca-se que tais práticas não estão em evidência para os problemas internalizantes, demonstrando que este grupo de crianças possivelmente não motiva desconforto ao professor, conseqüentemente não demanda o processo de regulação desse comportamento pelo professor, sendo que crianças com tais dificuldades podem passar despercebidas, o que pode favorecer maior risco para o seu desenvolvimento.

Considerações finais

Este estudo, de natureza quantitativa e transversal, que adotou análises correlacionais e de associação uni e multivariadas, mostrou dados específicos para grupos de crianças com problemas de comportamento diferenciados (G-Inter, G-Exter, G-Inter+Exter). Verificou-se padrões distintos de interações professor-aluno de acordo com o grupo investigado, com evidências de bidirecionalidade dessas interações, o que indica a necessidade da proposição de intervenções diferenciadas, conforme o perfil das crianças. Este estudo teve como ponto forte o cuidado metodológico na identificação de grupos de acordo com o tipo de problema, bem como o pareamento de grupos não clínicos pelo sexo e escolaridade, reduzindo variáveis de confundimento, além do uso de instrumentos aferidos.

Como limitações destacam-se: o delineamento transversal que não permite o estabelecimento de uma causalidade entre as variáveis de interesse; contar com os professores como únicos informantes; a ausência de medidas observacionais que pudessem reduzir o viés do relato; a amostra ser procedente de uma única localidade, com um número reduzido de participantes, o que limitou as análises específicas para meninos e meninas e para os níveis educacionais, variáveis controladas para minimizar o viés. Adicionalmente não foram investigadas variáveis acadêmicas, as quais são muito relevantes no entendimento das interações estabelecidas no contexto acadêmico. Tais lacunas poderão ser abordadas por estudos futuros com delineamentos diversos.

Referências

- ACHENBACH, Thomas. M.; RESCORLA, Leslie. A. **Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles**. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families, 2001.
- AMEEN, Ahmed; ALARAPE, Moshood; ADEWOLE, Kayode. Students' academic performance and dropout prediction. **Malaysian Journal of Computing**, Shah Alam, v. 4, n. 2, p. 278-303, 2019. Disponível em: <http://myjms.moe.gov.my/index.php/mjoc/article/view/6701>. Acesso em: 20 maio 2025.
- ARAÚJO, Greicy Boness de; SPERB, Tania Mara. Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 185-194, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000100022>
- BENBENISHTY, Rami; ASTOR, Ron Avi; ROZINER, Ilan; WRABEL, Stephani. Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: a cross-lagged panel autoregressive model. **Educational Researcher**, Washington, v. 45, n. 3, p. 197-206, 2016. <https://doi.org/10.3102/0013189X16644603>
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina. Evidence of validity for Socially Skillful Responses Questionnaires – SSRQ-Teachers and SSRQ-Parents. **Psico-USF**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 155-170, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250113>
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria; LOUREIRO, Sonia Regina. **Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas para professores**: manual técnico – RE-HSE-Pr. São Paulo: Hogrefe/CETEPP, 2018.
- BORDIN, Isabel A.; ROCHA, Marina M.; PAULA, Cristiane S.; TEIXEIRA, Maria Cristina T. V.; ACHENBACH, Thomas M.; RESCORLA, Leslie A.; SILVARES, Edwiges F. M. Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): an overview of the development of the original and Brazilian versions. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 13-28, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2013000100004>
- COELHO, Clara Cela de Arruda; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Engajamento escolar: efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. **Psicologia Escolar e Educacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 621-629, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018038539>



COSTA, Bianca Cristine Gomide; FLEITH, Denise de Souza. Prediction of academic achievement by cognitive and socio-emotional variables: a systematic review of literature. **Trends in Psychology**, Ribeirão Preto, v. 27, n. 4, p. 977-991, 2019. <https://doi.org/10.9788/tp2019.4-11>

ELIAS, Luciana Carla dos Santos; AMARAL, Márcia Viana. Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. Bragança Paulista. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 1, 49-61, 2016. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210105>

FERNANDES, Luana de Mendonça; LEME, Vanessa Barbosa Romera; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; SOARES, Adriana Benevides. Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 1, p. 215-228, 2018. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>

FESTAS, Maria Isabel; PRATA, Maria José; OLIVEIRA, Albertina Lima de; VEIGA, Feliciano. Envolvimento, desempenho acadêmico e composição escrita. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e183430, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844183430>

FUENTES-BALDERRAMA, Jaime; DEL CASTILLO, Cinthia Cruz; GARCÍA, Angélica Ojeda; LOVING, Rolando Díaz; PLAZA, Bernardo Turnbull; CARDONA, José Rúben Parra. The effects of parenting styles on internalizing and externalizing behaviors: a Mexican preadolescents study. **International Journal of Psychological Research**, Medellín, v. 13, n. 1, p. 9-18, 2020. <https://doi.org/10.21500/20112084.4478>

GALÁN, Chardée A.; WANG, Frances L.; SHAW, Daniel S.; FORBES, Erika E. Early childhood trajectories of conduct problems and hyperactivity/attention problems: predicting adolescent and adult antisocial behavior and internalizing problems. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, Washington, DC, v. 49, n. 2, p. 200-214, 2020. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1534206>

GALLO, Angela; OLIVIER, Elizabeth; ARCHAMBAULT, Isabelle; Alexandre J. S.; MORIN, A. J. S. Student-teacher relationship and classroom goal structure profiles: promoting achievement and preventing externalizing and internalizing behaviors. **Learning and Instruction**, Amsterdam, v. 82, 101684, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101684>

GARCIA, Victoria Eugenia Cabrera; GÓMEZ, Viviana Lucía Aya; GÓMEZ, Diana Sthefanía Muñoz; MARÍN, Ivón Paola Guevara; RODAS, Andrés Mauricio Cano. Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos. **Psicología Escolar e Educacional**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 569-579, 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031049>

GASPAROTTO, Guilherme da Silva; SZEREMETA, Thaynara do Prado; VAGETTI, Gislaine Cristina; STOLTZ, Tania; OLIVEIRA, Valdomiro de. O autoconceito de estudantes de ensino médio e sua relação com desempenho acadêmico: uma revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 31, n. 1, p. 21-37, 2018. <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.13013>

GOODWIN, Aijah K. B.; LONG, Anna C. J. Parents' perceptions of culturally responsive teacher practices and elementary children's mental health and well-being. **Journal of Child and Family Studies**, New York, v. 32, p. 781-795, 2023. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02454-3>

HERNÁNDEZ, Maciel M.; EISENBERG, Nancy; VALIENTE, Carlos, SPINRAD, Tracy L.; BERGER, Rebecca H.; VANSCHYNDEL, Sarah K.; THOMPSON, Marilyn S.; SOUTHWORTH, Jody; SILVA, Kassondra M. Balance in positive emotional expressivity across school contexts relates to kindergartners' adjustment. **Early Education and Development**, London, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2018. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1364946>

HUSBY, Silje Merethe; SKALICKÁ, Věra; LI, Zhi, BELSKY, Jay; WICHSTRØM, Lars. Reciprocal relations between conflicted student-teacher relationship and children's behavior problems: within-person analyses from Norway and the USA. **Research on Child and Adolescent Psychopathology**, New York, v. 51, p. 331-342, 2023. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-00968-4>

JIA, Rui Mary; MIKAMI, Amori Yee; NORMAND, Sébastien. Social resilience in children with ADHD: parent and teacher factors. **Journal of Child and Family Studies**, New York, v. 30, 839–854, 2021. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01907-5>

MAROCO, João. **Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações**. 2. ed. Pero Pinheiro: Report Number, 2014.

MITCHISON, Gudlaug Marion; LIBER, Juliette Margo; HANNESDOTTIR, Dagmar Kr; NJARDVIK, Urdur. Emotion dysregulation, ODD and conduct problems in a sample of five and six-year-old children. **Child Psychiatry & Human Development**, New York, v. 51, p. 71-79, 2020. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00911-7>

ROSKAM, Isabelle. The clinical significance of informant agreement in externalizing behavior from age 3 to 14. **Child Psychiatry & Human Development**, New York, v. 49, p. 563-571, 2018. <https://doi.org/10.1007/s10578-017-0775-3>

SANTIAGO, Rachel T.; GARBACZ, S. Andrew; BEATTIE, Tiffany; MOORE, Christabelle L. Parent-teacher relationships in elementary school: an examination of parent-teacher trust. Atlanta. **Psychology in the Schools**, Atlanta, v. 53, n. 10, p. 1003-1017, 2016. <https://doi.org/10.1002/pits.21971>

SMITH, Tyler E.; SHERIDAN, Susan M. The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: a meta-analysis. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, London, v. 29, n. 2, p. 128-157, 2019. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>

SQUASSONI, Carolina Elisabeth; MATSUKURA, Thelma Simões; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula. Versão brasileira do Social Support Appraisals: estudos de confiabilidade e validade. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 1-11, 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v27i1p1-11>

ZHANG, Wenxin; ZHANG, Liang; CHEN, Liang; JI, Linqin; DEATER-DECKARD, Kirby. Developmental changes in longitudinal associations between academic achievement and psychopathological symptoms from late childhood to middle adolescence. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, New Jersey, v. 60, n. 2, p. 178-188, 2019.



Recebido em: 01.02.2024

Revisado em: 11.02.2025

Aprovado em: 25.02.2025

Editora Responsável: Profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca

Alessandra T. Bolsoni-Silva é docente assistente do Departamento de Psicologia – Faculdade de Ciências de Bauru, Universidade Estadual Paulista.

Fernanda A. Pizeta é psicóloga. Trabalha no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.

Sonia Regina Loureiro é docente sênior do Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.