

O papel da agressão e vitimação entre pares no insucesso escolar

The role of aggression and victimization among equals in school failure

Maria José D. Martins ¹  ; Adelaide Proença ¹  

¹ Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal.

Resumo

O insucesso escolar, as suas causas, e a promoção do sucesso académico têm sido uma preocupação do sistema educativo português partilhada por diferentes ideologias políticas, e que se tem mantido como um problema educativo prioritário ao longo de várias décadas. No sentido de contribuir para compreender as causas do insucesso escolar e melhor promover o sucesso educativo analisam-se os dados de três investigações (uma com 572 alunos do ensino básico e secundário, outra com 15 professores dos três níveis do ensino básico e outra com 186 alunos do 1.º ciclo do ensino básico) que procuraram verificar quais as relações que existem entre as condutas agressivas entre pares, percebidas e auto relatadas pelos alunos e o seu sucesso escolar, por um lado, e as perceções dos professores sobre as condutas dos seus alunos e o seu sucesso escolar, por outro. Foram utilizados questionários de autorrelato e hetero-relato no caso dos alunos e os professores preencheram um questionário por cada um dos seus alunos. Os dados obtidos nestes questionários foram relacionados com uma medida de sucesso escolar (aprovação/reprovação no final do ano letivo). Os resultados sugerem uma relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o insucesso escolar, quer nos auto e hetero-relatos dos alunos, quer através da percepção dos docentes, sugerindo que programas de prevenção de *bullying*, indisciplina e agressão entre pares, podem contribuir para a promoção do sucesso escolar, e consequentemente para a inclusão de todos os alunos.

Palavras-chave: agressão; vitimação; insucesso escolar.

Abstract

School failure, its causes and the promotion of academic success have been a concern of the Portuguese educational system shared by different political ideologies, which has remained an educational problem priority for several decades. In order to contribute to understanding the causes of school failure and to better promote educational success, data from three investigations are analyzed (one with 572 primary and secondary school students, the other with 15 teachers from the three levels of basic education and another from 186 primary pupils). These researches aims to verify the relationships between the aggressive behaviors between peers, perceived and self-reported by the pupils, and their academic achievement at school, on the one hand, and the teachers' perceptions about the disruptive behaviors of their pupils and academic achievement. Self-report and nominations questionnaires were used in the case of the pupils and the teachers completed a questionnaire for each of their pupils. The data obtained in these questionnaires were related to a school achievement measure (approval / disapproval at the end of the school year). The results suggest a relation between the aggressive behavior of the students and school failure, both in the self and hetero reports of the students, and through the teachers' perception, suggesting that programs to prevent bullying, indiscipline and aggression among peers can contribute to promote school success, and consequently for the inclusion of all students.

Keywords: aggression; victimization; scholar failure

Introdução

1.1 O insucesso escolar: múltiplas causas

A democratização do ensino e o prolongamento da escolaridade obrigatória, com o conseqüente aumento da população escolar, têm vindo a tornar visíveis os problemas do insucesso (repetência e dificuldades de aprendizagem) e do abandono escolares (saída antes do final da escolaridade obrigatória), bem como das conseqüências daí resultantes para os jovens e a sociedade.

O insucesso escolar é um problema transversal a vários países, com causas múltiplas, e que em Portugal tem sido assumido como uma prioridade no âmbito das políticas do sistema educativo ao longo de várias décadas. Várias têm sido as causas identificadas para explicar o insucesso escolar, nomeadamente a falta de apoio da família e a menor valorização que esta por vezes atribui à escola e às aprendizagens (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, ...Santos, 2005); o papel dos professores e seus métodos de ensino (Carvalho & Convoy, 2015); o baixo nível socioeconómico das famílias, que de acordo com os estudos internacionais PISA, ao comparar dados de vários países da OCDE, evidenciam que a grande maioria dos alunos que reprovam vêm de famílias de estratos sociais, económicos e culturais abaixo da média, revelando também que essa relação é mais acentuada no caso específico de Portugal, relativamente a outros países da OCDE (aQeduto, 2016a;2016c; Ribeiro, Almeida, & Gomes, 2006). Outro tipo de estudos tem ainda evidenciado a importância que os pares e o tipo de relação de convivência que se estabelece entre estes pode ter no sucesso ou insucesso académico e conseqüente abandono escolar ou prossecução de estudos (Bilié, Flander, & Rafajac, 2014; Fernandes, Caldeira, & Veiga, 2014; Veiga, Wendzel, Melo, Pereira, & Galvão, 2014).

48

1.2 Relações entre pares e insucesso escolar

As análises feitas no âmbito dos estudos aQeduto (2016b) sugerem também que um bom clima relacional, quer percebido por alunos, quer sobretudo percebido por professores e diretores de escola se relaciona com melhores desempenhos académicos e que as situações de indisciplina afetam o sucesso escolar. É neste âmbito que se situa a temática deste artigo e a investigação que adiante se descreve.

Janoz e Blanc (2000) no âmbito de estudos sobre algumas das variáveis psicológicas associadas ao abandono, desistência e absentismo escolar, identificaram diferentes tipos ou perfis de alunos, nestas condições, em função de 3 eixos de experiência: inadaptação escolar de tipo comportamental, pouco empenhamento na escolaridade

(baixa motivação); e rendimento escolar baixo. As diferentes trajetórias de abandono escolar podem assim associar-se a alunos com baixo rendimento académico decorrentes de necessidades educativas especiais, associadas a défices cognitivos sem inadaptação escolar de tipo comportamental; alunos com baixa motivação para tarefas académicas, inadaptação e rendimento escolar moderados; alunos com rendimento escolar baixo e baixa motivação; e finalmente alunos com inadaptação escolar de tipo comportamental elevada, associada a baixa motivação e a um baixo rendimento escolar. Estes últimos, segundo os referidos autores, constituem a maior percentagem de alunos em situação de abandono escolar (Janosz & Blanc, 2000). Assim vários estudos parecem indicar uma associação entre a adaptação à escola, a natureza das relações com os pares, o sucesso/insucesso escolar e o abandono escolar (Janosz & Blanc, 2000; Veiga, Wendzel, Melo, Pereira, & Galvão, 2014).

Liar, Vitaro, Barker, Brendegen, Trembley, & Boivin (2012) tentaram clarificar o papel mediador da vitimação por parte dos pares e das dificuldades académicas/baixo rendimento escolar no desenvolvimento de problemas de externalização (por exemplo, comportamentos de agressão e hiperatividade) e internalização (por exemplo, problemas de ansiedade, depressão), através de uma estratégia de pesquisa longitudinal com crianças dos 6 aos 8 anos. Os referidos autores constataram, por um lado, que os problemas de externalização conduziam ao insucesso académico/baixo rendimento escolar e a experiências de vitimação por pares e que, por outro lado, o insucesso escolar e a vitimação por pares eram preditoras de problemas de internalização e de externalização, quer em rapazes, quer em raparigas. O estudo evidenciou assim a importância que os problemas precoces de externalização podem ter no fracasso académico e em posteriores problemas de internalização (Liar *et al.*, 2012).

Num estudo qualitativo com adolescentes, com idades entre os 15 e os 18 anos, que já haviam experimentado o fracasso escolar e uma mudança de escola para uma outra com currículos alternativos, Slaten, Elison, Hugues, Yough, & Shemwell (2015) salientam aspetos como a aceitação dos pares e o respeito dos adultos (professores, diretores e pessoal administrativo) como fatores que os jovens consideraram importantes para o seu envolvimento na escola e sucesso escolar, entre outros, de natureza mais académica (como flexibilidade curricular e respeito pelo ritmo individual nas aprendizagens).

Feldman, Ojanen, Gesten, Schrandt, Brannick, Totura, ... Bronw (2014) examinaram os efeitos que a ocorrência de comportamentos de *bullying* em crianças do ensino básico teria em adolescentes, a frequentar o ensino secundário, ao nível do seu

rendimento escolar, participações disciplinares por parte dos professores e frequência/absentismo escolar, através de uma investigação de tipo longitudinal. Os resultados obtidos revelaram que o envolvimento de crianças no *bullying*, no papel de agressor, estava associado a baixo rendimento académico, insucesso escolar, problemas disciplinares percebidos pelos professores e absentismo escolar na adolescência. Pelo contrário a experiência de vitimação em crianças não parecia ter quaisquer consequências nas variáveis consideradas na adolescência, o que sugere, por um lado, uma maior estabilidade do comportamento agressivo comparativamente à vitimação e, por outro, a possibilidade de alteração das circunstâncias contextuais em que ocorreu a vitimação e ainda o facto da resiliência desempenhar um papel ao evitar que as consequências da vitimação a curto prazo (medo, ansiedade, problemas psicossomáticos e redução no rendimento escolar) se mantenham a longo prazo (Feldman *et al.*, 2014).

A interação com os pares na infância constitui assim uma importante forma de aprendizagem da reciprocidade, ou seja, do desenvolvimento da competência social na adolescência e vida adulta, permitindo o ajustamento psicossocial da criança e a adaptação à escola e, por consequência, facilitando o sucesso académico (Díaz-Aguado, & Arias, 1999; Díaz-Aguado, 2004).

50

A agressão é geralmente definida como um ato intencional que inflige dano físico ou psicológico ao outro, ou à sua propriedade, e o *bullying* é usualmente definido como um subtipo de comportamento agressivo repetido através do tempo em que alguém mais forte ou em posição de maior poder abusa de outro, numa situação em que este se encontra indefeso (Coie e Dodge, 1998 citados por Martins, 2009). Nos estudos que aqui se apresentam o foco será mais na agressão e vitimação em contexto escolar devido a estes conceitos serem mais abrangentes que o conceito de *bullying* e mais próximos das avaliações efetuadas com os instrumentos utilizados. A expressão vitimação será utilizada para se referir a experiência de ser um alvo de agressões (verbais, relacionais ou físicas).

Com vista a esclarecer a natureza da associação entre sucesso/insucesso escolar e o tipo de relações que se estabelecem entre pares apresentam-se três estudos com amostras diferentes, que têm como objetivos:

- Verificar em que medida as reprovações passadas estão associadas com a experiência atual de vitimação e/ou de agressão (física e/ou verbal/relacional) de adolescentes na escola.

- Verificar se existe associação entre as experiências de vitimação e/ou agressão (física e/ou verbal/relacional), vividas na escola por crianças e adolescentes, e a aprovação ou reprovação no final do ano letivo em que ocorreram essas condutas, ou com o abandono escolar (no caso dos adolescentes).
- Verificar se existem diferenças em termos das percepções dos professores sobre as condutas antissociais dos seus alunos (crianças e adolescentes) em função da aprovação/reprovação dos mesmos no final do ano letivo.

O conjunto de estudos que aqui se apresenta amplia assim o estudo de Martins e Proença (2018), publicado em língua francesa, sobre as relações entre o insucesso escolar e a agressão entre pares.

1. Método

1.1 Estudo 1

1.1.1 Participantes

Participaram neste estudo 572 adolescentes, 286 do sexo masculino e 286 do sexo feminino, a frequentar o 7.º ano, o 9.º ano ou o 11.º ano de vários agrupamentos de escolas situados numa cidade do Alto Alentejo, com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, uma média de idades situada nos 14.7 anos e a moda nos 14 anos.

1.1.2 Instrumentos

Uma versão adaptada do questionário de exclusão social e violência escolar (QEVE) de Díaz-Aguado (2004) que inclui, entre outras que não são objeto deste artigo, duas subescalas relativas a comportamentos agressivos e experiências de vitimação com 15 itens cada uma, e uma escala de 1 a 4, para cada um se situar relativamente a cada item (nunca, algumas vezes, muitas vezes e quase sempre). A adaptação deste questionário para a população portuguesa revelou 2 fatores para cada uma das subescalas: por um lado, um fator que avalia a agressão e vitimação verbal e relacional (por exemplo: insultar; falar mal de), e por outro lado, agressão e vitimação física (por exemplo, bater, estragar). Os alfas de Cronbach revelaram uma boa consistência interna, logo uma elevada fidelidade, uma vez que na subescala de vitimação o alfa de Cronbach foi de 0.84 e na escala de agressão foi de 0.89 (Martins, 2005, 2009). Foi ainda obtida uma medida de hétero-relato

relativa à agressividade percebida pelos pares no grupo turma, cujos valores foram normalizados através da percentagem de nomeações obtida por cada aluno no atributo ser agressivo no contexto do grupo turma.

1.1.3 Procedimento

Foi obtida autorização dos diretores dos agrupamentos de escola envolvidos, e o consentimento informado de docentes, pais e alunos. O questionário foi aplicado coletivamente a cada uma das turmas, utilizando-se uma parte de uma das aulas dos alunos.

1.2 Estudo 2

1.2.1 Participantes

Quinze docentes, 5 titulares do 1.º ciclo, 4 diretores de turma do 2.º ciclo, e 6 diretores de turma do 3.º ciclo do ensino básico, de todos os agrupamentos de escolas situadas num determinado concelho do Alto Alentejo, responderam a tantos questionários quantos os alunos, ou seja, por cada um dos alunos que frequentavam um dos três ciclos do ensino básico, num total de 228 alunos. Destes 15 docentes, 6 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 35 e os 55 anos, e tempo de serviço entre os 6 e os 28 anos. As respostas dos docentes incidiram sobre cada uma das crianças do total da população escolar do agrupamento de escolas desse concelho, 134 alunos do sexo masculino e 83 do sexo feminino, com idades entre os 6 e os 18 anos, com uma média de idades de 10.99 anos. 49 crianças encontravam-se a frequentar o 1.º ciclo, 35 frequentavam o 2.º ciclo, e 56 o frequentavam o 3.º ciclo do Ensino Básico (Martins & Figueira, 2015).

52

1.2.2 Instrumento

Foi utilizada uma adaptação do questionário para deteção de crianças em situação de risco social de Díaz-Aguado e Arias (1999). Este questionário é composto por 80 itens que se distribuem por 4 subescalas, neste artigo serão apenas tratados os dados referentes à subescala de condutas antissociais (composta por 24 itens, por exemplo: *destrói as coisas dos outros*). Os professores assinalavam uma de seis alternativas para cada um dos itens, sendo que 1 correspondia a ausência de comportamento de risco e 6 à exibição de comportamento de risco muito elevado. O alfa de Cronbach desta subescala foi de 0.92 (Martins & Figueira, 2015).

1.2.3 Procedimento

Foi solicitada e obtida autorização ao diretor do agrupamento de escolas, o consentimento informado dos docentes e pais, e foi garantida a confidencialidade dos dados referentes a cada aluno, através da colocação de um código em substituição do nome a fim de cruzar resultados nas diferentes variáveis. Os questionários foram entregues aos docentes e após um período de tempo, estes depositaram-nos numa caixa, sendo posteriormente recolhidos (Martins & Figueira, 2015).

1.3 Estudo 3

1.3.1 Participantes

Participaram neste estudo 187 crianças, 93 do sexo masculino e 94 do sexo feminino a frequentar o 3.º ou 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico de várias escolas situadas numa cidade situada no sudeste de Portugal. As idades dos participantes variam entre os 7 e os 12 anos de idade, sendo a média de idades de 8.8; a mediana e a moda de 9 anos (Pinto, 2017).

1.3.2 Instrumento

Foi aplicado um questionário de nomeação de pares, que incluía 4 questões para avaliar os índices sociométricos (preferências na sala de aula e no recreio e rejeições na sala de aula e no recreio) e 5 sobre atributos e/ou condutas psicossociais (agressão, isolamento social, liderança, conduta pró-social, vitimação).

1.3.3 Procedimento

Foi solicitada a autorização à direção dos vários agrupamentos escolares e a todos os pais e/ou encarregados de educação das crianças. Apesar das respostas serem nominais, foi garantida a confidencialidade dos dados e todos os nomes transformados em códigos.

2. Apresentação de Resultados

2.1 Estudo 1 – Perspetiva dos alunos (Autorrelato e hétero-relato de adolescentes)

Os dados da tabela 1 apresentam as médias e desvios padrões nas duas subescalas de vitimação, nas duas subescalas de agressão, e a perceção de agressividade pelos pares, referentes aos alunos que nunca tinham reprovado até ao momento

da recolha de dados e dos alunos que já tinham reprovado uma ou mais vezes antes da recolha de dados. Após aplicação de um teste T, os resultados revelam que as diferenças nas duas subescalas de vitimação e nas duas subescalas de agressão não são estatisticamente significativas, apenas são estatisticamente significativas as diferenças na medida de perceção de agressão pelos pares, uma vez que, $t(295.33) = 2.55, p < 0.05$. Verifica-se que a perceção que os companheiros de turma têm do comportamento agressivo dos colegas manifestado no presente é superior, em termos médios, em alunos que já reprovaram pelo menos uma vez anteriormente.

Para averiguar a existência de associação entre o número de reprovações passadas e a experiência atual de vitimação e/ou de agressão (física e/ou verbal/relacional) na escola aplicou-se ainda o teste do Coeficiente de Correlação de Pearson a cada par de variáveis. Os resultados sugerem a existência de uma associação significativa entre o número de reprovações passadas e a perceção de agressividade pelos pares ($r = .11, p < .01$). Conclui-se que maiores níveis de perceção de agressão por pares estão associados a maior número de retenções no passado. A natureza desta investigação não permite estabelecer uma relação de causa e efeito entre as duas variáveis. Essa associação não se manifestou no que respeita à vitimação, nem à agressão, ao nível dos autorrelatos.

54

Tabela 1. Médias e desvios padrões de alunos que nunca tinham reprovado antes da recolha de dados desta investigação e alunos que tinham reprovado pelo menos uma vez e significâncias do teste T.

	(In)sucesso escolar passado	N	Média	Desvio padrão	Sig. T
Vitimação (verbal+relacional)	Reprovou 1 ou + vezes	193	8.08	2.04	.821
	Nunca Reprovou	372	8.12	2.41	
Vitimação (física)	Reprovou 1 ou + vezes	191	10.12	1.77	.560
	Nunca Reprovou	365	10.00	1.91	
Agressão (verbal+relacional)	Reprovou 1 ou + vezes	193	9.41	2.40	.301
	Nunca Reprovou	371	9.20	2.02	
Agressão (física)	Reprovou 1 ou + vezes	195	8.48	1.20	.064
	Nunca Reprovou	371	8.26	1.540	
Perceção de agressividade pelos pares	Reprovou 1 ou + vezes	197	0.054	0.54	.011
	Nunca Reprovou	375	0.029	0.03	

A tabela 2 apresenta as médias e os desvios padrões que os alunos obtiveram nas duas subescalas de vitimação, nas duas subescalas de agressão, e na agressividade percebida pelos pares, em função da aprovação, da reprovação e do abandono

escolar, no final do ano letivo aquando da recolha dos dados desta investigação. Saliente-se que neste caso a recolha de dados relativa à vitimação e à agressão foi feita ao longo do ano letivo e a medida de (in)sucesso escolar foi efetuada no final do ano, ao contrário do caso atrás descrito (tabela1). Após a aplicação do teste ANOVA, os resultados revelam que há diferenças significativas ao nível do aproveitamento escolar em função: da experiência de vitimação física dado que $F(2,553) = 5.36, p < .01$; em função da conduta de agressão de tipo verbal+relacional visto que $F(2,561) = 6.82, p < .01$; em função da conduta agressão de tipo físico, uma vez que $F(2,563) = 6.82, p < .05$; e também em função da perceção de agressividade pelos pares dado que $F(2,569) = 11.75, p < .01$.

Para se identificar qual o sentido das diferenças significativas foi aplicado um teste Post Hoc de Gabriel que revelou que nas subescalas de vitimação do tipo físico, de agressão do tipo verbal+relacional e da perceção de agressão por parte dos pares, os alunos que abandonaram a escola exibiram, em média, níveis mais elevados destes tipos de conduta do que os alunos reprovados e estes últimos mais do que os alunos aprovados. Na subescala de agressão do tipo físico, verifica-se que os alunos que reprovaram exibiram, em média, mais agressão física do que os alunos aprovados.

Tabela 2. Médias e desvios padrões de alunos que obtiveram aprovação no ano da investigação e alunos que reprovaram no ano desta investigação e significâncias com base no teste ANOVA

	(In)sucesso escolar atual	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Vitimação (verbal+relacional)	Aprovado	468	8.07	2.32	.691
	Reprovado	83	8.23	2.31	
	Abandonou	14	8.50	1.95	
Vitimação (física)	Aprovado	460	9.97	1.84	.005
	Reprovado	82	10.16	1.58	
	Abandonou	14	11.57	3.08	
Agressão (verbal+relacional)	Aprovado	469	9.21	2.01	.001
	Reprovado	81	9.29	2.27	
	Abandonou	14	11.36	4.45	
Agressão (física)	Aprovado	468	8.26	1.21	.016
	Reprovado	84	8.70	2.24	
	Abandonou	14	8.86	1.61	
Perceção de agressividade pelos pares	Aprovado	463	.030	.86	.000
	Reprovado	85	.063	.13	
	Abandonou	14	.14	.17	

2.2 Estudo 2 – A percepção dos docentes

A tabela 3 apresenta as médias e desvios padrões obtidos pelos alunos na escala de condutas antissociais, tal como percebidos pelos docentes, em relação com a aprovação ou reprovação desses alunos no final do ano letivo em que foram recolhidos os dados. Verifica-se assim que aproximadamente um sétimo dos alunos desse ano reprovou e que a sua média na escala de condutas antissociais é superior à média dos alunos aprovados, de forma estatisticamente significativa, uma vez que $t(226/41.261) = -2.187$, $p < 0.05$, logo os alunos reprovados no final do ano letivo exibiram mais condutas antissociais, ao longo desse ano, segundo a percepção dos docentes.

Tabela 3. Condutas agressivas percebidas pelos docentes e (in)sucesso escolar (Adaptado de Martins & Figueira, 2015, p.48)

	(In)sucesso escolar	N	Média	Desvio padrão
Escala condutas antissociais	Aprovado	197 (83.8%)	32.06*	10.25
	Reprovado	31 (13,6%)	36.19*	9.70

56

2.3 Estudo 3 – Perspetiva dos alunos (hétero-relatos de crianças)

No estudo 3 verificou-se que do total das 186 crianças, 5 crianças do sexo masculino reprovaram no final do ano letivo e 181 foram aprovadas. Na tabela 4 apresentam-se as médias obtidas pelos aprovados e reprovados nos índices sociométricos e nos atributos psicossociais. Verificou-se que as crianças que reprovaram no final do ano letivo tinham sido percebidas ao longo desse ano, pelos seus pares, como menos preferidas, mais rejeitadas, mais agressivas, menos líderes, menos pró-sociais e mais vitimadas pelos seus pares. Aplicado o teste estatístico de Mann-Whitney, verificou-se que apenas eram estatisticamente significativas as diferenças nas preferências.

Tabela 4. Comparações entre o (In)sucesso Escolar, os Estatutos Sociométricos e os Padrões de Comportamento Social (Adaptado de Pinto, 2017)

Índices	Aprovado M (DP)	Reprovado M (DP)	Total M (DP)
Preferências	21,48 (16,61)	4,04 (4,20)	21,01 (16,65)
Rejeições	14,56 (17,26)	36,52 (32,67)	15,16 (18,04)
Agressão	7,99 (16,43)	16,46 (16,65)	8,22 (16,44)
Isolamento	4,74 (11,15)	,00 (,00)	4,61 (11,03)
Liderança	9,84 (13,59)	1,66 (3,72)	9,61 (13,48)
Conduta pró-social	19,96 (14,62)	8,52 (7,75)	19,65 (14,58)
Vitimação	6,12 (11,19)	11,46 (20,50)	6,26 (11,48)

M – Média; DP – Desvio Padrão.

3. Conclusões e discussão

Os resultados da investigação do primeiro estudo revelam uma associação entre o comportamento agressivo e as retenções escolares passadas apenas no que respeita ao nível da agressão percebida pelos pares (através dos hétero-relatos). Ou seja, os colegas percebem como sendo mais agressivos no presente aqueles alunos que têm um historial de mais retenções escolares no passado. Contudo a retenção escolar passada não apresentou associação com qualquer tipo de vitimação ou agressão autorrelatada no presente. Mais especificamente os resultados revelam que uma história de retenção escolar no passado não surge associada à agressão entre pares através de medidas de autorrelato mas surge associada à agressão através de medidas hétero-relato. Os resultados evidenciaram também que a experiência de vitimação de tipo físico, a agressão de tipo verbal+relacional e a perceção de agressão por parte dos pares podem conduzir a curto prazo ao abandono escolar, por consequência ao insucesso escolar, enquanto que a exibição de condutas de agressão física conduzem mais diretamente à reprovação, a curto prazo (ou seja, no ano letivo em que se manifestam). Os dados revelam assim que a experiência de vitimação e as condutas de agressão afetam o rendimento escolar dos alunos a curto prazo.

No segundo estudo verificou-se que quando os professores consideraram que os alunos exibiam mais condutas antissociais havia uma maior tendência para os reprovarem no final do ano letivo (Martins & Figueira, 2005).

No terceiro estudo verificou-se que as crianças reprovadas exibiram nesse ano um maior desajustamento psicossocial comparativamente aos seus colegas aprovados, tal como por eles foram percecionadas, uma vez que foram menos preferidas, mais rejeitadas, e vistas como mais agressivas, mais vitimadas e menos pró-sociais que os seus pares (Pinto, 2017).

Estas investigações apresentam algumas limitações, visto que a sua natureza transversal não permite estabelecer relações de causa efeito entre as variáveis estudadas, mas permite estabelecer algumas associações que são coerentes com os resultados que foram encontrados noutros contextos e com outras metodologias (e.g., Feldman, *et al.*, 2016; Liar *et al.*, 2012).

Apesar da natureza transversal da investigação não permitir estabelecer relações de causa e efeito, sugere que um passado de reprovações pode contribuir para comportamentos de agressão no presente e sugere ainda de uma forma mais expressiva que as condutas agressivas podem por sua vez contribuir para a re-

provação no final do ano letivo, por várias razões, porque esses comportamentos interferem com o empenho dos alunos nas tarefas académicas, ou porque dificultam as suas aprendizagens e/ou porque os professores consideram estes alunos como estando menos empenhados academicamente, ou exibindo mais dificuldades de aprendizagem, percebendo-os com um rendimento académico menor que os outros, o que por consequência conduz a um maior número de reprovações entre os alunos que manifestam comportamentos agressivos de tipo físico e/ou condutas antissociais. A investigação sugere ainda que a vitimação afeta o rendimento escolar indiretamente, visto que pode levar ao abandono escolar.

A estreita relação entre o sucesso académico e o tipo de relações que se estabelece entre pares tem vindo a ser evidenciada em vários estudos com outras metodologias. Os estudos aQetudo (2016b) evidenciam que o sucesso académico exige bons ambientes de aprendizagem e os estudos sobre o envolvimento do aluno na escola (Veiga *et al.*, 2014) salientam o contributo de várias componentes para a prossecução dos objectivos da escola, nomeadamente: a componente cognitiva relativa ao envolvimento em aprendizagens profundas e significativas; a componente afetiva que se reporta à motivação, aos sentimentos de conexão com os professores e com os companheiros; e a componente comportamental, que se refere à persistência nas aprendizagens e à participação nas várias atividades da escola (Veiga *et al.*, 2014).

58

A adaptação à escola passa por um saudável relacionamento quer com os adultos (docentes, funcionários), quer com os companheiros, e parece constituir um factor facilitador das aprendizagens académicas e do sucesso escolar.

Os três estudos que aqui se apresentaram contribuíram assim para alertar quanto à importância que as relações entre pares e o tipo de convivência que se estabelece nas escolas podem ter no sucesso ou insucesso académico. Os dados sugerem que os programas de promoção do sucesso escolar deverão incluir, para além de questões estritamente académicas relacionadas com métodos de ensino, dimensões relacionadas com a prevenção da violência escolar e com a promoção de uma convivência social positiva, visto que a natureza dos ambientes sociais contribui também para o sucesso escolar e para a inclusão social. A dinamização de comunidades de aprendizagem entre docentes em torno destas temáticas pode também contribuir para melhores ambientes de aprendizagem (Morgado, Ferreira, Santos, Panaças, & Martins, 2015).

Referências bibliográficas

- aQeduto (2016a). *Chumbar melhora as aprendizagens?*, Estudo aQeduto Q2, CNE / FFMS, Lisboa. Disponível em <https://bit.ly/2WuR6jn>
- aQeduto (2016b). *Bons ambientes, bons alunos?*, Estudo aQeduto Q6, CNE / FFMS, Lisboa. Disponível em <https://bit.ly/2WuR6jn>
- aQeduto (2016c). *Afinal porque melhoraram os resultados dos alunos portugueses?*, Estudo aQeduto Q11, CNE / FFMS, Lisboa. Disponível em <https://bit.ly/2WuR6jn>
- Almeida, L, Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J. Sampaio, M, Alves, M., ...Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5.º ano. In *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 3629-3641). Braga: Universidade do Minho
- Bilié, V., Flander, G. B., & Rafajac, B. (2014). Life satisfaction and school performance of children exposed to classic and cyber peer bullying. *Collegium Antopologicum*, 38(1), 21-29.
- Carvalho, C., & Convoy, J. (Orgs). (2015). *Feedback, identidades, trajetórias escolares: dinâmicas e consequências*. E book. Disponível em <https://bit.ly/2HO44kh>
- Díaz-Aguado, M. J. & Arias, R. M. (Dir.) (1999). *Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela*. Madrid: Dirección General de Educación. Dirección General de Investigación da Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004) (Dir.). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde de la escuela*. 3 volúmenes y un vídeo. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Fernandes, H. Caldeira, S., & Veiga, F. (2014). Envolvimento do aluno na escola e comportamento disruptivo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 66(1), 1-12. Disponível em <https://bit.ly/2Xeiwao>
- Feldman, M., Ojanen, T., Gesten, E., Schrandt, H., Brannick, M., Totura, C. ...Bronw, K. (2014). The effects of middle school bullying and victimization on adjustment through high school; growth modeling of achievement, school attendance, and disciplinary trajectories. *Psychology in the Schools*, 51(10), 1046-1062.
- Janoz, M., & Blanc, M. (2000). Abandono escolar na adolescência. Factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXXIV(1,2,3), 341-403.
- Liar, P., Vitaro, F, Barker, E., Brendegen, M., Trembley, R., & Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement and the link between childhood and externalizing and internalizing problems. *Child Development*, 83(5), 1775-1788.
- Martins, M. J. D. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise psicológica*, 4(XXIII), 401-425. <https://doi.org/10.14417/ap.558>
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editora Novembro.

- Martins, M. J. D., & Figueira, A. C. (2015). Crianças em situação de risco social - A perceção dos docentes. In L. Mata, M. A. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. Silva, & J. Silva. (Eds). *Diversidade e Educação: Perspetivas Atuais*. E book (pp. 38-53). Disponível em <https://bit.ly/2WfZ3JS>
- Martins, M. J. D., & Proença, A. (2018). Quelle est la relation entre le comportement agressif chez les élèves et l'échec scolaire? In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. Costa, J. Marques, R. & Faria (Orgs.). (2018). A Escola: Dinâmicas e Atores. *Atas do XXIV Colóquio da AFIRSE Portugal*. (pp.1085-1093). Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <https://bit.ly/2wvEGJi>
- Morgado, M., Ferreira, I., Santos, D., Panaças, M. L., & Martins, M. J. (2015). Comunidades de aprendizagem sobre o abandono escolar precoce: O Projeto School Safety Net. *Aprender*, 36, 29 - 38. Disponível em www.esep.pt
- Ribeiro, I, Almeida, L, & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1.º para o 2.º ciclo de aprendizagem. *Análise Psicológica*, 5(2), 127-133.
- Pinto, A. S. (2017). *Convivência entre pares e relacionamento social entre crianças*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Slaten, C., Elison, Z., Hugues, H., Yough, M., & Shemwell, D. (2015). Hearing the voices of youth at risk for academic failure: What professionals school counselors need to know: *Journal of Humanistic Counseling*, 54, 203-220.
- Veiga, F., Wendzel, K., Melo, M., Pereira, T., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: uma revisão de literatura. In F. Veiga *et al.* (Orgs). *Atas do I congresso internacional de Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da Psicologia e da Educação*. Disponível em <https://bit.ly/2Qvybzo>